

NOTE TO USERS

The original manuscript received by UMI contains pages with slanted print. Pages were microfilmed as received.

This reproduction is the best copy available

UMI

Université de Montréal

**Conception et mise à l'essai d'un programme d'enseignement de la cohésion
et de la cohérence textuelles à l'Université de Bangui**

par

Noël Ngoulo

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation

Mai, 1996

© Noël Ngoulo, 1996





**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-26810-1

Canada

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Conception et mise à l'essai d'un programme d'enseignement de la cohésion
et de la cohérence textuelles à l'Université de Bangui**

présentée par

Noël Ngoulo

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Présidente du jury	Monique Noël-Gaudreault
Directeur de recherche	Michel Therien
Membre du jury	Richard Patry
Examineur externe	Lorraine Pépin

Thèse acceptée le : 20 août 1996

SOMMAIRE

L'apprentissage de l'écrit est un processus assez complexe. Mais l'apprentissage de la langue écrite cohérente est encore plus complexe dans la mesure où il implique l'utilisation à bon escient des mécanismes de la cohésion. L'objet de cette étude est le développement d'un outil didactique pouvant faciliter l'enseignement de la cohésion et de la cohérence textuelles au niveau universitaire. L'élaboration de cet outil a été effectuée selon le design pédagogique de Gagné et Briggs (1979) et elle a débouché sur la construction de cinq leçons ainsi que leur enseignement pendant trois mois (d'octobre à décembre 1994) à une vingtaine d'étudiants et d'étudiantes à l'université de Bangui (République centrafricaine).

L'enseignement a porté précisément sur les anaphores grammaticales, lexicales et lexico-sémantiques en ce qui concerne la cohésion et sur la relation de non-contradiction, la hiérarchisation des informations, la progression thématique et les procédés argumentatifs en ce qui concerne la cohérence. Au terme de l'enseignement, on s'attend à ce que les étudiants parviennent à développer des habiletés verbales et intellectuelles à produire des textes cohérents. L'analyse des résultats des compositions de huit étudiants ayant régulièrement composé a révélé après les tests statistiques non paramétriques que ces étudiants ont fait des progrès sur la Progression thématique et l'Argumentation, mais non sur les Anaphores et l'Activité résumante. Par ailleurs, l'interprétation des résultats à partir d'une étude de six cas: deux étudiants ordinaires, deux moyens et deux forts, et l'interprétation des résultats des tests statistiques non paramétriques ont montré que les principales difficultés éprouvées par les étudiants portent sur les Anaphores et le Résumé.

NOTE TO USERS

Page(s) were not included in the original manuscript and are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

i-v

UMI

2.1.4	Compétence textuelle.....	32
2.2	Cohérence et cohésion.....	34
2.2.1	Bref historique de l'analyse discursive en linguistique.....	34
2.2.2	Émergence de l'analyse discursive en linguistique	36
2.2.3	Cohérence et cohésion: leur genèse.....	37
2.2.4	Étude de la cohérence.....	38
2.2.4.1	Texte et les plans organisationnels.....	38
2.2.4.2	Typologies textuelles ou discursives.....	42
2.2.4.3	Cohérence et textualité	49
2.2.4.4	Approches microstructurelle et macrostructurelle de la cohérence.....	54
2.2.4.5	Pragmatique	58
2.2.4.6	Argumentation.....	68
2.2.5	Étude de la cohésion.....	79
2.2.5.1	Définition et domaine de la cohésion.....	79
2.2.5.2	Orientation et nature des moyens cohésifs.....	80
2.2.5.3	Types de moyens cohésifs.....	81
2.2.5.4	Cohésion et textualité	86
	CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE	90
3.1	Opérationnalisation des concepts de cohésion et de cohérence.....	91
3.1.1	Définition opératoire de la notion de cohésion.....	91
3.1.2	Définition opératoire de la notion de cohérence.....	94
3.2	Méthodologie.....	98
3.2.1	Présentation des sujets	98
3.2.2	Recherche de développement.....	100
3.2.3	Design pédagogique de Gagné et Briggs (1979).....	103
3.2.3.1	Présentation des six étapes.....	103

3.2.4	Élaboration des leçons	110
3.2.4.1	Leçon 1: Cohésion grammaticale	114
3.2.4.2	Leçon 2: Cohésion lexicale	126
3.2.4.3	Leçon 3: Activité résumante	138
3.2.4.4	Leçon 4: Progression thématique	159
3.2.4.5	Leçon 5: L'argumentation	172
3.2.5	Instrumentation pour la collecte des données.....	201
3.2.5.1	Compositions	201
3.2.5.2	Entrevues	202
3.2.5.3	Journal de bord.....	203
CHAPITRE 4 - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		206
4.1	Introduction générale.....	207
4.2	Présentation des tableaux des instruments.....	208
4.3	Analyse des résultats	214
4.3.1	Tests de signification par rang pour échantillons reliés de Wilcoxon	217
4.3.2	Analyse des résultats de chaque procédé	223
4.3.2.1	Analyse des résultats des anaphores.....	223
4.3.2.2	Analyse des résultats de l'activité résumante	234
4.3.2.3	Analyse des résultats de la progression thématique.....	246
4.3.2.4	Analyse des résultats de l'argumentation.....	257
4.4	Interprétation des résultats.....	266
4.4.1	Étude de cas	267
4.4.1.1	Le cas des étudiants faibles	270
4.4.1.2	Le cas des étudiants moyens	278
4.4.1.3	Le cas des étudiants forts.....	287
4.4.2	Interprétation des résultats des tests de Wilcoxon pour 8 étudiants.....	300
4.4.2.1	Facteurs internes.....	301
4.4.2.2	Facteurs externes.....	310

CHAPITRE 5 - LIMITES DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS	312
5.1 Limites de la recherche	313
5.2 Recommandations	316
5.2.1 Enseignement et apprentissage des processus d'écriture.....	316
5.2.1.1 Opérations de planification	318
5.2.1.2 Opération de mise en texte.....	321
5.2.1.3 Opérations de révision	321
5.2.2 Modèle d'enseignement stratégique	323
5.2.2.1 Description des étapes du modèle d'enseignement stratégique.....	325
5.2.3 Enseignement et apprentissage des connaissances déclaratives et procédurales	329
5.2.4 Rôle de la motivation dans la production d'un texte cohérent.....	330
CHAPITRE 6 - CONCLUSIONS GÉNÉRALES	334
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	341
ANNEXES	
Annexe 1 Les entrevues	361
Annexe 2 Journal de bord	368
Annexe 3 L'horaire.....	373
Annexe 4 Tableaux des résultats individuels selon les types de procédés.....	377
Annexe 5 Quelques travaux d'étudiants	382

Liste des tableaux

Tableau I	Indicateurs sur l'éducation par sexe	11
Tableau II	Résultats des examens et concours - Session de juin 1988	12
Tableau III	L'approche microstructurelle et macrostructurelle de la cohérence	56
Tableau IV	Cohésion grammaticale et lexicale de Halliday et Hasan, 1976 et Guwinski, 1976 (cité par Patry, Ménard et Ponzio).....	82
Tableau V	La cohésion grammaticale en français	83
Tableau VI	La cohésion lexicale en français	84
Tableau VII	Les relations lexico-sémantiques paradigmatisées.....	85
Tableau VIII	Pronoms substitués et non substitués.....	119
Tableau IX	Cohésion lexicale et relations lexico-sémantiques.....	128
Tableau X	Composition de la segmentation	140
Tableau XI	Définitions de l'argumentation.....	175
Tableau XII	Résumé du dispositif argumentatif.....	187
Tableau XIII	Résumé des procédés du raisonnement persuasif ou de la mise en argumentation.....	196
Tableau XIV	Instruments de collecte de données.....	208
Tableau XV	Indicateurs et critères d'évaluation.....	210
Tableau XVI	Questions posées en entretien et par le journal de bord	212
Tableau XVII	Résultats globaux des six compositions	214
Tableau XVIII	Résultats globaux des six compositions pour les 8 étudiants	217
Tableau XIX	Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour l'ensemble des procédés	218

Tableau XX	Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour les Anaphores	219
Tableau XXI	Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour le Résumé	220
Tableau XXII	Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour la Progression thématique	221
Tableau XXIII	Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour l'Argumentation	222
Tableau XXIV	Résultats des anaphores dans la composition 1	223
Tableau XXV	Résultats des anaphores dans la composition 2	224
Tableau XXVI	Résultats des anaphores dans la composition 3	226
Tableau XXVII	Résultats des anaphores dans la composition 4	227
Tableau XXVIII	Résultats des anaphores dans la composition 5	229
Tableau XXIX	Résultats des anaphores dans la composition 6	230
Tableau XXX	Résultat des anaphores indicateur par indicateur	232
Tableau XXXI	Résultats du résumé dans la composition 1	236
Tableau XXXII	Résultats du résumé dans la composition 3	237
Tableau XXXIII	Résultats du résumé dans la composition 4	238
Tableau XXXIV	Résultats du résumé dans la composition 5	240
Tableau XXXV	Résultats du résumé dans la composition 6	241
Tableau XXXVI	Résultats du résumé indicateur par indicateur	243
Tableau XXXVII	Résultats de la progression thématique dans la composition 1	247
Tableau XXXVIII	Résultats de la progression thématique dans la composition 4	249
Tableau XXXIX	Résultats de la progression thématique dans la composition 5	251

Tableau XL	Résultats de la progression thématique dans la composition 6	253
Tableau XLI	Résultats de la progression thématique indicateur par indicateur	254
Tableau XLII	Résultats de l'argumentation dans la composition 1	259
Tableau XLIII	Résultats de l'argumentation dans la composition 5	260
Tableau XLIV	Résultats de l'argumentation dans la composition 6	262
Tableau XLV	Résultats de l'argumentation indicateur par indicateur	263
Tableau XLVI	Résultats globaux des six compositions pour les six étudiants	268
Tableau XLVII	Étudiant 2 – Résultats des anaphores dans les six compositions	270
Tableau XLVIII	Étudiant 2 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6	271
Tableau XLX	Étudiant 2 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6	271
Tableau L	Étudiant 2 – Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6	272
Tableau LI	Étudiant 3 – Résultats des anaphores dans les six compositions	274
Tableau LII	Étudiant 3 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6	275
Tableau LIII	Étudiant 3 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6	276
Tableau LIV	Étudiant 3 – Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6	277
Tableau LV	Étudiant 11 – Résultats des anaphores dans les six compositions	278
Tableau LVI	Étudiant 11 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6	279
Tableau LVII	Étudiant 11 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6	280

Tableau LVIII	Étudiant 11 – Résultats de l’argumentation dans les compositions 1, 5 et 6	281
Tableau LIX	Étudiant 15 – Résultats des anaphores dans les six compositions	283
Tableau LX	Étudiant 15 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6.....	284
Tableau LXI	Étudiant 15 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6	285
Tableau LXII	Étudiant 15 – Résultats de l’argumentation dans les compositions 1, 5 et 6	286
Tableau LXIII	Étudiant 7 – Résultats des anaphores dans les six compositions	287
Tableau LXIV	Étudiant 7 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6.....	290
Tableau LXV	Étudiant 7 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6	291
Tableau LXVI	Étudiant 7 – Résultats de l’argumentation dans les compositions 1, 5 et 6	292
Tableau LXVII	Étudiant 19 – Résultats des anaphores dans les six compositions	294
Tableau LXVIII	Étudiant 19 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6.....	295
Tableau LXIX	Étudiant 19 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6	296
Tableau LXX	Étudiant 19 – Résultats de l’argumentation dans les compositions 1, 5 et 6	297
Tableau LXXI	Liste des anaphores conceptuelles	305

Liste des figures

Figure 1	La compétence sémiolinguistique	27
Figure 2	Modèle de la compétence langagière	32
Figure 3	Conception triadique du texte	39
Figure 4	L'organisation du texte.....	40
Figure 5	La progression thématique	51
Figure 6	Modèle argumentatif de Toulmin (1958)	70
Figure 7	L'argumentation dans le langage et dans le discours	75
Figure 8	Modèle de planification d'enseignement de Gagné et Briggs, 1979	103
Figure 9	Étapes de l'enseignement direct.....	107
Figure 10	Les constituants du texte.....	115
Figure 11	Vue générale du nouveau modèle d'écriture de Hayes.....	317
Figure 12	Présentation schématique des étapes du modèle d'enseignement stratégique.....	325

DÉDICACE

Je dédie le présent travail à toute ma famille,
particulièrement à la mémoire de ma mère Mandeng Pauline.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce aux personnes suivantes auxquelles je tiens à exprimer toute ma gratitude et ma reconnaissance.

Je remercie de façon spéciale mon directeur de recherche, M. Michel Thérien pour son dévouement inlassable, son dynamisme, sa rigueur scientifique et son honnêteté intellectuelle.

Je remercie MM. Jean-Guy Blais et Van der Maren, tous deux professeurs de méthodologie de recherche au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation qui ont eu la patience de répondre à toutes mes questions par rapport à la méthodologie et à l'interprétation des résultats.

Sans le support moral et matériel informatique que le professeur Bernard Dupriez du département d'études françaises a prodigué à mon égard, ce travail n'aurait jamais pu voir le jour dans les délais alloués. Qu'il trouve ici l'expression de ma reconnaissance.

Je ne voudrais pas manquer d'exprimer ici toute ma reconnaissance à la Francophonie qui m'a si généreusement accordé une bourse pour parachever mes études en Outre-Atlantique.

A tous ceux qui m'ont assisté de près ou de loin, j'exprime ma reconnaissance.

Note

Sauf dans le cas où le genre est mentionné explicitement, le masculin est utilisé dans cette thèse comme représentant les deux sexes.

INTRODUCTION

NOTE TO USERS

Page(s) were not included in the original manuscript and are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

1-3

UMI

L'enseignement du français était loin d'être socialisé. Au contraire, c'était un enseignement de culture. Or, comme l'élève n'avait pas encore bien assimilé au primaire les structures de base du français, au secondaire il pouvait réussir difficilement.

En plus des problèmes de méthodes d'enseignement, il y eut des difficultés politiques. De 1966 à 1979, particulièrement à partir de 1977, le pays est sous le règne de l'Empereur Bokassa 1^{er}. Or ce qui intéressait l'Empereur, ce n'était pas la qualité de l'enseignement, mais la quantité des reçus aux examens officiels. La question de la langue d'enseignement avait disparu de la politique linguistique centrafricaine. Bien que l'un des objectifs de Coopération consiste à remplacer progressivement l'assistance technique étrangère, on voit bientôt affluer les assistants russes dans les établissements secondaires et universitaires. Mais les enseignants russes ne parlent pas bien français, ce qui contribua à faire baisser davantage le niveau des élèves et étudiants centrafricains en français. La qualité de l'enseignement se détériora alors beaucoup.

Ainsi, jusque dans les années 80, le système éducatif centrafricain était dans un état critique. En 1982, devant une telle situation, le gouvernement organise la réforme du système éducatif et attribue de nouvelles orientations à l'enseignement du français. L'essentiel de ces grandes orientations se trouve dans les instructions officielles de l'enseignement en 1985; ces instructions ne concernent que le secondaire. Pour l'université, il n'y a pas d'orientation spécifique à l'enseignement du français. Cependant, dans l'orientation générale de l'université, l'enseignement du français peut bien trouver son compte. Cette orientation générale consiste pour l'université à s'ouvrir sur le monde de la production, à

diversifier les formations professionnelles, à encourager la recherche fondamentale et appliquée. Pour le secondaire, l'enseignement du français doit permettre à l'élève de :

- s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans une langue contemporaine non marquée et de compréhension internationale;
- s'ouvrir à d'autres cultures que la sienne, en particulier par le goût de lire et le savoir-lire (Ministère de l'Éducation nationale, 1985:1)

Dans les programmes, les conseillers pédagogiques proposent l'enseignement de la lecture expliquée, personnelle et dirigée, le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, les cours de langue et l'étude des oeuvres littéraires. Il faut noter qu'au niveau de l'étude des oeuvres littéraires, il y a eu beaucoup de changement. De plus en plus, on étudie des oeuvres africaines. L'enseignement de la littérature africaine prend en compte l'enseignement des romans, de la poésie et du théâtre africains francophones ou anglophones d'avant et d'après les indépendances. Au premier cycle du secondaire, des problèmes se posent. Les matières proposées sont lourdes à gérer. Dans son enseignement, le professeur doit mettre l'accent sur la communication orale et écrite, sur la compétence linguistique et sur la culture. Seulement, il ne dispose pas de moyens pédagogiques dont il a besoin pour travailler. En plus, il faut qu'il soit formé pour pouvoir répondre à la complexité de sa tâche.

L'idée de la présente recherche est née des problèmes que nous venons d'évoquer. Nous allons présenter maintenant le plan détaillé de la thèse.

PLAN DÉTAILLÉ DE LA THÈSE

Le chapitre premier qui est la problématique comprend l'analyse de la situation du français en Afrique francophone subsaharienne, les causes de la maîtrise insuffisante du français par les élèves, les résultats des recherches qui ont été effectuées sur l'enseignement du français en Centrafrique, les données du problème et les objectifs de la recherche.

Le chapitre 2 présente deux ensembles de cadres de référence comprenant d'abord les compétences langagières notamment la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique et la compétence textuelle. Le deuxième ensemble présente une étude détaillée des mécanismes de cohésion et de cohérence. Pour la cohérence, l'étude met l'accent sur la textualité et la réalisation de la cohérence au niveau pragmatique et grâce à l'apport des éléments de la logique argumentative. Pour la cohésion, ce sont les types de moyens cohésifs composés par la cohésion grammaticale, lexicale et lexico-sémantique qui constituent l'essentiel de cette étude.

Le chapitre 3 traite de l'opérationnalisation des concepts de cohésion et de cohérence et de la méthodologie. L'opérationnalisation des concepts a consisté à donner une définition opératoire de la cohésion et de la cohérence pour rendre plus pertinents les objectifs du cours à donner. Dans le cadre méthodologique, nous avons présenté les sujets ayant participé à notre expérimentation, l'échantillonnage et les différentes étapes de l'objet didactique qui relève de la recherche de développement et qui est une adaptation du «design

pédagogique» de Gagné et Briggs (1979). Le cadre méthodologique présente également les instruments destinés à collecter les données; il s'agit des compositions, des entrevues et du journal de bord. Nous avons clos le chapitre 3 par l'élaboration des cinq leçons sur la cohésion grammaticale, lexicale et lexico-sémantique et sur la cohérence comprenant les marqueurs d'intégration linéaire, la reformulation, les types de progression thématique et l'argumentation.

Le chapitre 4 rend compte des résultats. Il porte sur la présentation descriptive des instruments de collecte de données présentés sous forme de tableaux synoptiques. Dans ce chapitre, nous avons aussi analysé les résultats des compositions à l'aide des tableaux. Sur les résultats globaux de 8 étudiants sur 19 ayant participé régulièrement à toutes les compositions, nous avons effectué des tests statistiques non paramétriques de Wilcoxon. Ces tests ont révélé que pour l'ensemble des procédés de cohésion et de cohérence, les 8 étudiants ont fait des progrès significatifs dans leur apprentissage de la langue écrite. Mais au niveau de chaque procédé de cohésion et de cohérence, certains résultats sont significatifs, d'autres ne le sont pas. L'analyse des résultats des différents indicateurs montre que les 19 étudiants maîtrisent assez bien certains indicateurs comme les pronoms et la méta-règle de non-contradiction, mais ils ont beaucoup de lacunes dans l'emploi de plusieurs indicateurs. L'interprétation des résultats a porté sur six études de cas et sur les résultats des tests de Wilcoxon. Les progrès significatifs et les tendances au progrès sont attribués à une assimilation progressive des phénomènes de cohésion et surtout de cohérence et les difficultés rencontrées par les étudiants à propos des Anaphores et du Résumé sont attribuables à la densité et la nouveauté des cours.

Le chapitre 5 présente les limites de la thèse et propose quelques activités pédagogiques pouvant contribuer à améliorer davantage l'expression écrite des étudiants de niveau universitaire. Les pistes proposées concernent l'enseignement des processus d'écriture, le modèle d'enseignement stratégique, l'enseignement des connaissances déclaratives et procédurales telles que la synonymie, l'anaphore conceptuelle, la progression à thèmes dérivés et les procédés sémantiques. Le chapitre 5 prend fin sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage de la langue écrite cohérente.

Le chapitre 6 présente les conclusions générales de la thèse. Dans ce chapitre, il s'agit de voir dans quelle mesure les objectifs généraux et spécifiques de la recherche ont été atteints et le prolongement à donner à cette recherche.

CHAPITRE PREMIER
PROBLÉMATIQUE

1.1 SITUATION DU FRANÇAIS EN AFRIQUE

Un peu partout dans le monde francophone, des enseignants tiennent un discours alarmiste. Du primaire au secondaire et même à l'université, certaines formes d'expression écrite sont loin d'être maîtrisées. Au Québec, par exemple, selon Beaupré (1991), les résultats d'enquêtes effectuées par Ouellet (1985) et le Gouvernement du Québec (1986) ont montré que les élèves éprouvent des difficultés non seulement en orthographe, mais également dans l'établissement des liens entre les phrases d'un paragraphe et entre les différentes parties d'un texte. Par ailleurs, d'après le bureau des admissions à l'Université de Montréal, les résultats des tests de français pour l'entrée à l'université, à l'automne 1992, ont révélé 48,8% de réussite et 51,2% d'échec.

En France, le problème de la maîtrise du français ne date pas d'aujourd'hui. Selon Charmeux (1983:11), les Instructions Officielles de 1923 se plaignent d'un niveau insuffisant en composition française. Celles de 1938 affirment avec sévérité:

Les résultats de l'enseignement de la composition française sont décevants. Au Certificat d'études, c'est l'épreuve la plus faible.

En Afrique francophone subsahélienne, la question de la maîtrise du français est lourde de conséquences puisque dans cette partie du continent, qui vit dans une situation de multilinguisme, le français demeure encore le seul véhicule d'enseignement. Selon Rey (1992:29), en général, faute de pouvoir évaluer les véritables francophones d'Afrique (environ 30% de la population surtout masculine, surtout urbaine, et en comptant tous les niveaux de maîtrise, y compris les plus faibles), on estime que les statistiques de

l'enseignement primaire sont pertinentes: les inscriptions allaient de 90% au Gabon et au Congo à 13% au Burkina Faso. Pour le Centrafrique où nous aurons à effectuer un enseignement dans une salle de classe et qui nous permettra de collecter les données de cette recherche, les enquêtes menées par le Secrétariat d'État au Plan et à la Coopération Internationale en juillet 1994 donnent les résultats suivants:

Tableau I
Indicateurs sur l'éducation par sexe

Indicateurs	Sexe		Ensemble
	Masculin	Féminin	
TBSP	77,8%	57,4%	67,6%
TBSS	27,1%	12,8%	20,0%
TNSP	50,6%	40,2%	45,4%
TNSS	13,7%	7,6%	10,6%
TDSP	9,1%	10,4%	9,9%
TDSS1	26,5%	25,7%	26,1%
TDSS2	13,9%	10,6%	12,2%

Source : Secrétariat d'État aux Finances, au Plan et à la Coopération Internationale (1994:6). *Enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages.*

Explication

TBSP : Taux brut de scolarisation au primaire;

TBSS : Taux brut de scolarisation au secondaire;

TNSP : Taux net de scolarisation au primaire;

TNSS : Taux net de scolarisation au secondaire;

TDSP : Taux de déperdition scolaire au primaire;

TDSS1: Taux de déperdition scolaire au secondaire 1er cycle;

TDSS2: Taux de déperdition scolaire au secondaire second cycle.

Ces pourcentages semblent un peu trompeurs. La réalité est en deça. En Centrafrique, la désalphabétisation, après une école primaire peu suivie et souvent peu efficace, est énorme. L'effectif d'analphabètes au recensement de 1988 est de 1 478 460 personnes (soit 63%) parmi la tranche d'âge de dix ans et plus; la population centrafricaine étant de trois millions d'habitants. En réalité, si on compte tous les niveaux de maîtrise, il existe environ 37% de locuteurs de langue française en Centrafrique, ce qui correspond à peu près à la moyenne africaine au sud du Sahara qui est de 30% selon Rey (1992:29).

À l'école, certains résultats des examens et concours montrent à quel point les élèves et étudiants centrafricains connaissent des lacunes non seulement en français mais également dans les autres disciplines (voir le tableau II).

Tableau II
Résultats des examens et concours - Session de juin 1988

Concours d'entrée	Classe de 6^e	B.E.P.C.	Baccalauréat
Présentés	28 384	6 528	4 566
Admis	6 158	1 801	902
Pourcentage d'admission	21,69%	27,58%	19,75%

Source : Ministère de l'Éducation Nationale (1992:19). *Le système éducatif centrafricain de 1958 à 1991.*

Les données du tableau II montrent que très peu d'étudiants réussissent aux examens. Le concours d'entrée en 6^e, le B.E.P.C. et le Baccalauréat sont des examens officiels organisés par le ministère de l'Éducation Nationale. Le premier est organisé à la fin de la sixième année du primaire; le second, à la fin de la quatrième année du secondaire et le

dernier, à la fin de la septième année du secondaire, c'est-à-dire à la fin du second cycle. Les résultats présentés au tableau II reflètent le niveau des élèves sur le plan national. Le taux d'échec qui est très élevé dans plusieurs disciplines est imputable en grande partie à la non-maîtrise du français, langue d'enseignement. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous allons réfléchir sur les causes des difficultés de maîtrise du français.

1.2 LES CAUSES DE LA NON-MAÎTRISE DU FRANÇAIS

L'analyse de la situation du français que nous venons de faire montre que le problème est assez préoccupant et qu'il faut chercher des solutions. Mais avant d'en arriver là, cherchons tout d'abord les causes.

La question de la maîtrise insuffisante du français remet en cause l'enseignement de cette langue. Or, cet enseignement est lié au système éducatif. C'est donc tout un système qui est en difficulté. Selon Dumont (1990:37), le système éducatif souffre d'une crise structurelle qui touche le monde entier et pas seulement l'Afrique. L'école est inappropriée au milieu. Cette inappropriation est plus aiguë en Afrique où se pose un double problème institutionnel lié au choix du système éducatif et à celui de la langue d'enseignement.

Par ailleurs, on constate une insuffisance de matériel pédagogique réellement adapté et des prix exorbitants du livre pour l'Afrique qui a déjà beaucoup de problèmes d'ordre économique. A cela il faut ajouter l'insuffisance de la formation des enseignants et des classes pléthoriques (80 élèves par classe) qui rendent impossible un enseignement de qualité.

La dernière cause est évoquée par Dumont (1990:38). Il s'agit des méthodes d'enseignement. L'Afrique a connu depuis un quart de siècle une prolifération de méthodes (naturelles, grammaire-traduction, lecture-traduction, directes, audio-orales, audio-visuelles, télévisuelles, communicatives), toutes plus ou moins adaptées au contexte africain; c'est à cette pluralité révélatrice d'une préoccupante inadéquation des modes d'apprentissage proposés que certains attribuent l'émiettement actuel de la langue française.

Parallèlement à la question des méthodes, se pose celle de la situation du multilinguisme en Afrique. En effet, selon Tétu (1988), plus de huit cent langues sont parlées en Afrique. Plusieurs ont un statut de langue véhiculaire. C'est le cas du swahili en Afrique anglophone et dans une partie de l'Afrique francophone (Rwanda, Burundi, Zaïre); du wolof en Afrique de l'ouest, notamment au Sénégal et en Gambie; du dioula au Burkina Faso et en Côte-d'Ivoire; du lingala au Zaïre et au Congo. Toutes ces langues et beaucoup d'autres ne connaissent pas de frontière dans leur développement. Face à elles, le français est une langue seconde. Dans la majorité des foyers, les gens s'expriment en wolof, en swahili, en sango, etc., et non pas en français. Donc, ce manque de pratique régulière du français joue aussi sur le niveau de sa maîtrise. Mais bien qu'il soit langue seconde, le français est la langue d'enseignement, la langue de l'administration, bref, la langue officielle dans plusieurs pays d'Afrique : sa maîtrise à l'écrit et à l'oral est une des conditions de l'accès à des fonctions sociales dominantes. Sa maîtrise permet aussi l'ouverture sur le monde et l'accès à d'autres cultures. Pour le cas du Centrafrique, nous allons examiner les résultats de quatre recherches qui ont été effectuées sur l'enseignement du français.

1.3 RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CENTRAFRIQUE

Les recherches sur l'enseignement du français en Centrafrique portent essentiellement sur l'enseignement de la grammaire. C'est la raison pour laquelle avant de

présenter les résultats, il serait intéressant de brosser rapidement l'historique de l'enseignement de la grammaire en nous basant sur l'article de Simard (1995). Au regard de ce survol historique, nous verrons quels types de grammaire sont enseignés en Centrafrique.

Selon Simard (1995:28), l'enseignement grammatical du français a été marqué par trois mouvements principaux: la grammaire traditionnelle, la grammaire structurale et la grammaire de discours ou de texte. La grammaire traditionnelle a été élaborée au cours du XIXe siècle, parallèlement à la mise en place de l'école publique. Aujourd'hui, elle est toujours vivante. Selon Chervel (1977), cette grammaire a été constituée surtout en vue de l'apprentissage de l'orthographe d'accord. Le champ réservé à l'enseignement grammatical ne déborde pas celui de la morphosyntaxe de l'écrit et considère le mot comme unité de base puisque l'objectif est d'apprendre à orthographier correctement le mot.

Vers les années 1970, l'enseignement de la grammaire s'est renouvelé sur la base des descriptions structuralistes de la langue, notamment le distributionnalisme et le générativisme. Avec la grammaire structurale, c'est la syntaxe qui devient l'unité de base. L'accent est mis sur le groupe fonctionnel (groupe nominal, groupe verbal...)

Au cours des années 1980, sous l'influence de la linguistique textuelle, est née la grammaire de discours ou de texte. Selon Simard (1995:29), la perspective retenue n'est plus phrastique comme dans la grammaire structurale, elle s'agrandit et devient transphrastique. En étendant l'étude de la grammaire aux énoncés longs, que forment les discours ou les textes, on vise à sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité du texte et de son inscription dans une situation de communication. Les principaux constituants de la grammaire de texte sont la cohérence et la cohésion.

En Centrafrique, quelques recherches ont été effectuées par des enseignants sur les difficultés rencontrées par les élèves et étudiants dans l'apprentissage de l'écrit. Nous avons retenu quatre de ces travaux et nous allons présenter les résultats des trois premiers. Nous présenterons les résultats de la quatrième recherche au point 1.5 de ce chapitre portant sur la question de la recherche.

Ouandet (1989) a fait le bilan de ce que les élèves à la fin du primaire ont retenu de l'apprentissage des structures syntaxiques. Pour rendre son étude plus compréhensible, l'auteure s'est servie de trois questions:

1. Qu'est-ce que l'élève a retenu de ce qui lui a été enseigné ?
2. Comment l'enseignant le lui a-t-il appris ?
3. Quels sont les élèves qui rendent le mieux compte de l'enseignement reçu ?

Voici les conclusions auxquelles l'auteure est arrivée. En ce qui concerne la première question, elle avoue qu'il est très difficile de distinguer les énoncés produits, par le fait que la ponctuation est quasi inexistante chez les élèves. Pas de point, pas de virgule, même les majuscules qui serviraient d'indicateurs pour les phrases n'existent que sur quelques copies. Voici ce qu'un élève dit avoir retenu:

Pendant les grandes vacances j'avai voyager à provaisse pour voir tes familles aussi je peu édé ma grand mer qui est déjà fatigué j'assis à coté de lui pour puiser dolo j'aide ma grand mer qui est leur champ que je vais cultiver à ma grand mer...aussi je fais ta commercent pour acheter les cahiers leu crayon pour retourner à Bangui.

Pour la seconde question, l'observation des fiches comme du déroulement des leçons en classe permet de conclure que l'enseignant impose des phrases types des leçons

qu'il enseigne à l'écrit. L'élève lui-même ne produit que le modèle de l'enseignant. D'une part, l'enseignant ne peut apprécier la phrase de l'élève que si elle est conforme à celle qu'il a proposée; d'autre part, il évitera de demander des productions qu'il est incapable d'évaluer.

Les réponses à la dernière question montrent que ce sont les enfants de catégories sociales économiques les plus faibles qui ont tendance à oublier facilement des points, des virgules, des majuscules, à commettre beaucoup de fautes d'accords verbaux et adjectivaux. L'auteure a aussi remarqué que les filles travaillent moins que les garçons; elle explique cela par le fait que dans beaucoup de familles centrafricaines les filles sont très sollicitées et occupées par les tâches domestiques et ont moins de temps que les garçons pour réviser leurs leçons.

La seconde recherche, celle de Touba (1989), porte sur les difficultés éprouvées par les élèves dans l'usage des pronoms relatifs. La conclusion à laquelle il est arrivé, c'est que la confusion dans l'usage des pronoms relatifs vient de la situation multilinguistique du Centrafricain. En effet, la contamination de la syntaxe française par les éléments des langues locales est indéniable. Cette intrusion n'est pas sans créer des perturbations dans les productions linguistiques de l'apprenant de la langue-cible, ici le français.

La dernière recherche, celle de Gerbault (1989), porte sur les erreurs d'interférences dans les phrases complexes du français des étudiants de l'Université de Bangui. L'auteure a fait passer des tests à soixante dix étudiants et étudiantes de 1^{re} et 2^e année. Les différentes catégories d'exercices sont: la reformulation des énoncés, la combinaison de deux phrases simples en une phrase complexe, l'identification des erreurs dans certains énoncés, les propositions relatives et les nominalisations. Les scores les plus bas ont été obtenus dans les exercices suivants:

- Formulation de l'implication logique contenue dans une phrase complexe: 8% de succès, 27% d'abstention, 67% de réponses fausses.
- Construction de phrases complexes comprenant une subordonnée circonstancielle de temps à partir de deux phrases simples: près de 16% de succès, 24% de non-réponses, 60% de réponses fausses.
- Identification des erreurs: 23% de succès.

Gerbault (1989) pense que le plus grand nombre d'échecs dans les exercices de reformulations révèle chez les étudiants des lacunes dans la compréhension de la fonction de subordination. Cela révèle aussi chez eux l'insuffisance de leur capacité générative qui ne leur permet pas les choix dont dispose intuitivement un locuteur natif. Au niveau d'autres pays d'Afrique francophone, Lafage (1985), dans son étude sur le français togolais, avait tiré la même conclusion.

Les trois recherches s'inscrivent dans le cadre de la grammaire traditionnelle ou de la grammaire structurale. Les éléments ayant fait l'objet de la recherche d'Ouandet (1989) sont la syntaxe et l'orthographe d'accord; ceux de Touba (1989) concernent l'usage des pronoms relatifs et ceux de Gerbault (1989), les reformulations et les nominalisations. Dans la dernière recherche, les éléments relèvent de la cohésion lexicale. Dans le cadre de l'enseignement de la grammaire de texte, en Centrafrique, seul Jeansoulin (1989) a effectué des recherches. Mais celles-ci comportent des limites évidentes. Notre recherche prend sa source dans l'enseignement de la grammaire de texte dont les deux constituantes sont la cohérence et la cohésion. Au niveau des données du problème, après l'analyse des résultats des travaux de Jeansoulin (1989), nous dégagerons l'originalité de notre recherche.

1.4 LES DONNÉES DU PROBLÈME

En 1986, le gouvernement centrafricain crée des “classes scientifiques pilotes” dont l'objectif est de fournir au pays des cadres scientifiques dont il a besoin (Jeansoulin (1989:55). Cependant la maîtrise des connaissances scientifiques passe par la maîtrise du français, langue d'enseignement. Le problème, c'est que les tests de compréhension écrite ont donné un taux d'erreurs de l'ordre de 50%. Quant au résumé, il est apparu aux élèves comme une source de difficulté insurmontable.

Face à ces lacunes, l'auteur et son équipe se sont fixé comme objectif de donner aux élèves de “classes scientifiques” niveau second cycle, une compétence linguistique et communicative pouvant leur permettre de comprendre les textes et de les transformer. Le cadre théorique de cette recherche renvoie à la linguistique textuelle. Leur étude sur le fonctionnement de textes, en relation avec les aspects linguistiques et structuraux, se situe dans la lignée des travaux de Combettes (1983) de l'Université de Nancy pour le français langue maternelle et langue seconde. Les travaux de Jeansoulin s'articulent autour de la cohérence définie à partir des méta-règles de répétition, de non-contradiction et de progression; autour des types de textes et des diverses modalités d'énonciation: assertion, interrogation, injonction, etc.

L'expérimentation s'est déroulée dans une salle de classe dans deux établissements de Bangui, ville capitale. Il s'agit du lycée Pie XII et du lycée Boganda. Les résultats de leurs travaux montrent que les élèves semblent avoir fait des progrès dans la perception des structures textuelles, progrès qui se répercutent sur leur expression.

Nous avons noté des lacunes dans cette recherche. En effet, une recherche sur la grammaire de texte ayant pour cadre théorique la linguistique textuelle, ne se limite

pas à l'étude de la cohérence et de ses composantes. Lorsqu'on affirme que dans la grammaire de texte, la perspective est transphrastique, on fait directement référence à la cohésion qui s'intéresse aux relations lexico-sémantiques. Donc, ne pas étudier la cohésion, c'est manquer à un aspect fondamental des principaux éléments qui participent à la textualité. Par ailleurs sur le plan méthodologique, on ignore l'outil didactique dont le chercheur Jeansoulin s'est servi pour élaborer ses leçons. Enfin, les résultats de cette recherche manquent de précisions tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif. Malgré ces lacunes, la recherche de Jeansoulin a le mérite de reconnaître les limites de la grammaire traditionnelle et d'aborder l'enseignement de la linguistique textuelle en Centrafrique. Notre recherche prend également sa source dans la linguistique textuelle tout en développant des aspects différents que nous allons présenter dans la question de la recherche.

1.5 LA QUESTION DE RECHERCHE ET LES OBJECTIFS

Au terme de ces différentes analyses sur la situation de l'enseignement du français en Centrafrique, nous voulons entamer une recherche à partir de la question suivante: En quoi le développement d'un outil didactique planifié dans un "design pédagogique", faciliterait-il l'enseignement des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelles aux étudiants de 1^{re} année de linguistique à l'Université de Bangui et contribuerait-il à améliorer la langue écrite de ces étudiants?

En essayant de répondre à cette question tout au long de la thèse, nous poursuivrons les objectifs suivants:

1.5.1 Objectif général de la recherche:

Planifier un système d'enseignement qui sera l'adaptation du «design pédagogique» de Gagné et Briggs (1979) et qui vise à améliorer la langue écrite.

1.5.2 Objectifs spécifiques de la recherche:

1. Définir l'objet d'apprentissage.
2. Déterminer les objectifs d'apprentissage.
3. Proposer un modèle d'enseignement.
4. Développer les cinq leçons du système d'enseignement.
5. Procéder à la mise à l'essai des leçons.
6. Construire les outils d'évaluation.
7. Apprécier la production écrite des étudiants participant à la mise à l'essai.

À la fin de l'opérationnalisation des concepts de cohésion et de cohérence textuelles, c'est-à-dire après l'étude des cadres de référence, nous expliciterons les objectifs d'apprentissage qui sont en lien avec le développement des cinq leçons du système d'enseignement.



CHAPITRE 2
CADRES DE RÉFÉRENCE



Comme nous l'avons évoqué au début de la problématique, la non-maîtrise de l'écrit est incontestable et ne se borne pas à des difficultés en orthographe. Ces difficultés impliquent également l'organisation structurelle du texte, la rigueur de l'argumentation, la prise en compte du lecteur potentiel, la clarté et l'exhaustivité des informations. Or, l'évolution de la vie en société rend de plus en plus nécessaire l'activité scripturale. C'est l'une des raisons pour lesquelles, enseignants, linguistes, didacticiens et psychologues cognitivistes, ont engagé depuis au moins une dizaine d'années, des recherches interdisciplinaires dans le domaine de l'écrit. Ces travaux ont commencé par remettre en cause l'apprentissage de l'écrit qui, pendant longtemps, a été centré uniquement sur l'apprentissage des règles grammaticales, orthographiques et stylistiques. L'évaluation des écrits s'intéressait le plus souvent aux critères de réussite du produit terminal. Et pourtant, comme le souligne Allal (1981:136), pour qu'une évaluation formative soit profitable, il ne suffit pas de prendre en compte des résultats. On cherche avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaire seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulée par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat. Pour permettre à l'élève de trouver assez facilement ces stratégies, il a besoin d'acquérir des compétences langagières.

À travers les cadres de référence qui constituent le chapitre deux, nous étudierons la compétence de communication qui comprendra la compétence linguistique, la compétence encyclopédique, la compétence logique et la compétence textuelle. À partir de cette dernière, nous ferons une étude exhaustive des notions de cohésion et de cohérence en insistant sur les rôles qu'elles jouent dans la formation textuelle.

2.1 COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Germain (1991) affirme que la conception de la langue et de la communication qui a cours dans l'approche communicative n'est pas due à un seul auteur. De nombreux théoriciens et didacticiens ont contribué à la développer.

Hymes (1973-1974) fut l'un des premiers à élargir la conception chomskyenne qui définit la compétence linguistique comme étant la capacité d'un locuteur-auditeur idéal de comprendre et de produire des énoncés linguistiques au sein d'une communauté complètement homogène. Pour Hymes (1973-1974), toute linguistique doit être fondée sur une théorie sociale et une pratique ethnographique.

La compétence de communication chez Hymes (1973-1974) consiste à définir ce qu'un locuteur doit connaître pour être en mesure de communiquer efficacement dans une communauté linguistique. Selon lui, la personne qui acquiert une compétence communicative acquiert à la fois la connaissance de la langue et l'habileté à l'utiliser en fonction de la situation de communication.

Cette conception de la compétence communicative qui implique à la fois les connaissances d'ordre grammatical et les règles d'emploi de la langue selon la diversité des situations de communication est partagée par d'autres chercheurs tels que Halliday (1973) et Widdowson (1978-1981).

Dans les années 1980, des chercheurs apportent plus de précision à la définition de la compétence de communication. Canale et Swain (1980) proposent quatre types de compétence de communication qui sont les compétences grammaticale et sociolinguistique, les compétences discursive et stratégique. La compétence grammaticale

comprend la connaissance des éléments lexicaux et des règles morphologique, syntaxique et sémantique. La compétence sociolinguistique fait appel à la connaissance des règles socioculturelles nécessaires pour interpréter la signification sociale. La compétence discursive, c'est la connaissance des règles de la cohérence et de la cohésion. La compétence stratégique sert à compenser «les ratés de la communication sous la forme d'une paraphrase dans le cas d'oubli momentané» (Germain, 1991:30).

Pour Moirand (1982), il n'y a qu'une seule compétence de communication. Pour cela, elle recourt au terme **composante** pour désigner les aspects de cette compétence de communication :

- une composante linguistique que nous définirons dans la compétence linguistique;
- une composante discursive (qui sera approfondie par Charaudeau, 1983, page suivante);
- une composante référentielle, constituée de la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations;
- une composante socioculturelle.

Les définitions que donne Moirand (1982) des différentes composantes s'apparentent à celle de Canale et Swain (1980). Moirand (1982:20) fait remarquer que lors de l'actualisation dans l'interprétation et la production des discours, ce sont toutes les composantes qui interviennent mais, à chaque fois, à des degrés divers.

Charaudeau (1983:82) reprenant la notion de compétence au compte de la sémiolinguistique, la définit par rapport au langage. Considérée donc de ce point de vue, la compétence langagière serait l'ensemble des aptitudes de l'Homme à représenter ses

expériences, c'est-à-dire ces portions du monde phénoménal qui sont entrées dans le champ de sa connaissance en se sémiotisant.

Pour Charaudeau (1983), les individus accomplissant des expériences collectives peuvent être ramenés à des types comportementaux parmi lesquels le comportement du sujet produisant un acte de langage et le comportement du sujet interprétant un acte de langage. Ces deux types de comportement, Charaudeau les met au service de la définition sémiolinguistique de la compétence. Il définit la notion de compétence comme présidant à l'émergence des significations d'un acte de langage, au point de rencontre des activités de production et d'interprétation. La compétence, ainsi définie, n'est pas celle du sujet communicant, ni même celle du sujet interprétant puisque interpréter, c'est aussi faire des hypothèses sur le processus de transmission d'une intention; cette compétence représente celle d'un sujet que Charaudeau appelle sujet analysant : celui-ci intègre les activités supposées du sujet produisant et du sujet interprétant le langage du fait que, comme le premier, il manipule lui-même la matière langagière à des fins énonciatives et que, comme le second, il reconnaît à travers l'organisation de la matière langagière d'un acte de langage des possibilités interprétatives qui dépendent des types de sujets interprétants qu'il est susceptible d'imaginer.

La compétence sémiolinguistique du sujet analysant dépend donc du point de vue qui définit l'acte de langage. Cette compétence sémiolinguistique (qui se définit comme aptitude à reconnaître/manipuler la matière langagière en circonstance de discours) est la résultante de trois composantes : une composante linguistique qui fonde une compétence linguistique, une composante situationnelle qui fonde une compétence situationnelle, une composante discursive qui fonde une compétence discursive (Charaudeau, 1983:85).

Charaudeau (1983) illustre sa démarche par une figure représentative :

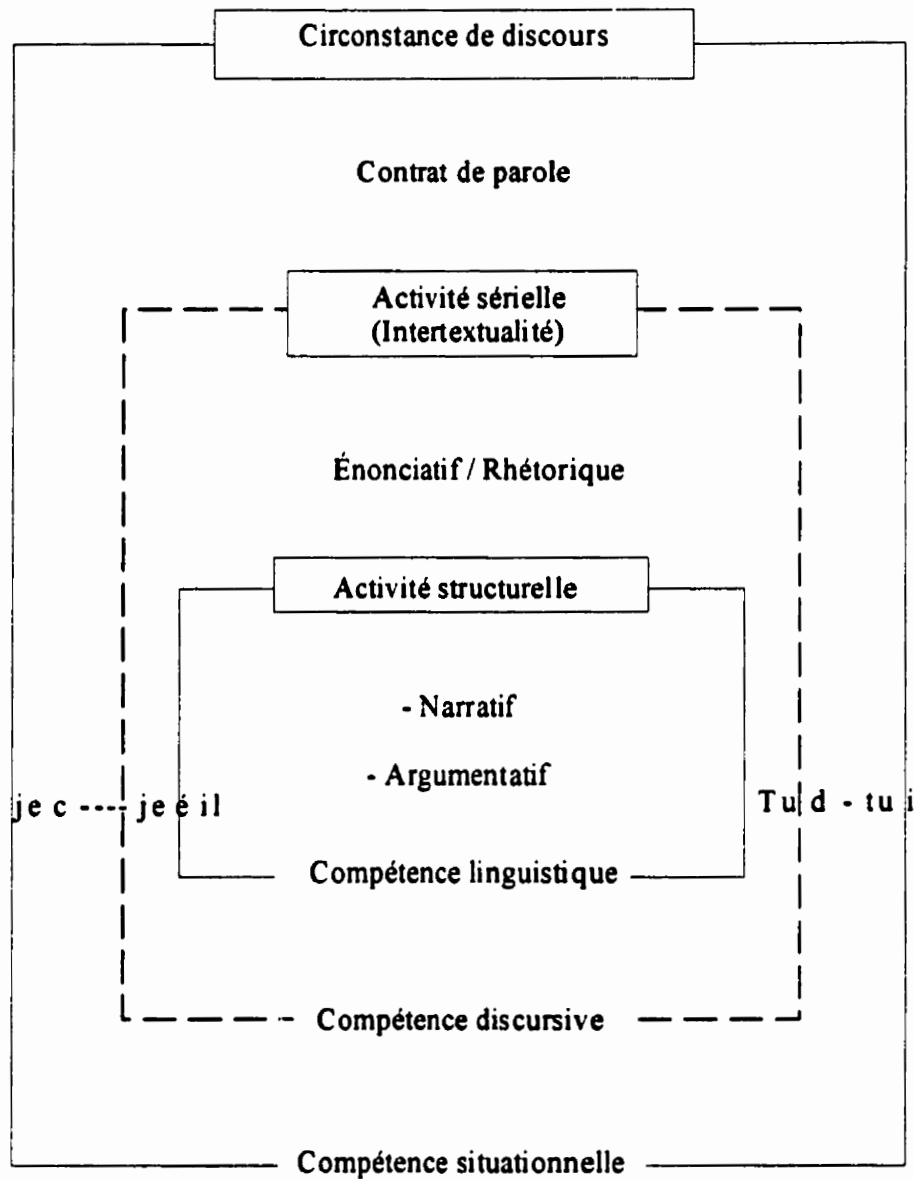


Figure 1 - La compétence sémiolinguistique

Source : Charaudeau (1983:91). *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*.

Cette figure illustre bien les trois types de compétence que présente Charaudeau (1983). D'après ce chercheur, ces trois composantes ne fonctionnent pas selon un ordre hiérarchique. La composante discursive est la résultante des deux autres composantes. Elle fonctionne dans le cadre d'une activité sérielle. La compétence

situationnelle s'exerce dans le cadre des circonstances de discours et la compétence linguistique dans le cadre d'une activité structurelle. Différentes places dans le schéma correspondent aux différents protagonistes de l'acte de langage. Par exemple, le *je c* et le *je é* jouent le rôle, l'un du sujet communicant, l'autre, du sujet énonçant. De la même manière et à l'autre bout de la communication se trouvent le *tu d* et le *tu i*. Le premier représente le sujet destinataire et le second le sujet interprétant.

Maingueneau (1984) approfondit l'étude de la compétence discursive qui implique non seulement la capacité de l'énonciateur à reconnaître les énoncés bien formés et sa capacité à produire un nombre illimité d'énoncés inédits, mais aussi la notion de l'espace discursif qui doit être repensée comme compétence interdiscursive. Celle-ci renferme la structure du contenu de cette compétence et ses conditions de possibilités formelles.

Il est évident que le contenu, c'est-à-dire les catégories sémantiques considérées à travers le système qui les articule, est historiquement déterminé et que les sujets parlants ne choisissent pas «librement» leur discours, mais il reste à expliquer que ce discours en soit un, qu'il possède les propriétés de structures correspondant à ce statut.

En d'autres termes, au cours de la production du discours, apparaissent des contraintes qui fonctionnent comme des filtres limitant ainsi les possibilités de choix et orientant l'activité de décodage. Ces filtres relèvent de deux facteurs :

- les conditions concrètes de communication;
- les caractères thématiques et rhétoriques du discours, c'est-à-dire les contraintes de genre (Kerbrat-Orecchioni, 1980:77).

Kerbrat-Orecchioni (1986:161, souligne l'importance des diverses compétences qui entrent dans les opérations interprétatives d'un énoncé. Elle propose quatre compétences : les compétences linguistique, encyclopédique, logique et rhétorico-pragmatique. Nous étudierons les trois premières compétences, car elles concernent à la fois les connaissances des règles linguistiques et leur application dans des situations de communication.

2.1.1 Compétence linguistique

La compétence linguistique prend en charge les signifiants textuels, cotextuels et paratextuels, au moins l'aspect prosodique. La compétence linguistique intervient dans le décodage des unités de contenu. Au sein d'une communauté linguistique, la compétence linguistique n'est pas homogène, car de nombreuses composantes entrent dans cette compétence : composantes lexicale, syntaxique, prosodique, stylistique, typologique. Pour Moirand (1982), la compétence linguistique appelée composante linguistique, c'est la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

2.1.2 Compétence encyclopédique

Contrairement à la compétence linguistique qui permet d'extraire les informations intra-énonciatives contenues dans le texte et le cotexte, la compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extraénonciatives portant sur le contexte: ensemble de savoirs et de croyances, systèmes de représentations et évaluations de l'univers référentiel.

Selon les cas, les informations encyclopédiques peuvent être :

- générales ou spécifiques;
- relatives au monde. Dans ce cas, on parle d'informations situationnelles. Elles peuvent être relatives aux actants d'énonciation. Dans ce cas interviennent à l'encodage et au décodage certaines images que se font les interlocuteurs les uns des autres;
- neutres ou évaluatives, «l'ensemble des informations évaluatives sur les U (jugements de valeur véhiculés par les expressions axiologiques, lieux cristallisés dans les maximes et proverbes et qui constituent la compétence encyclopédique du sujet parlant» (Kerbrat Orecchioni, 1986:163).

En d'autres termes, au même titre que les autres compétences, la compétence encyclopédique est de nature extralinguistique et c'est un ensemble de systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel, qui entretiennent avec la compétence linguistique des relations plus ou moins étroites. Un constant va-et-vient s'effectue entre les informations internes (linguistiques) et externes (encyclopédiques) lors des opérations de décodage.

2.1.3 Compétence logique

La compétence logique joue dans les fonctionnements langagiers un rôle très important. Comme l'affirme Lakoff (1976:11), qu'on le veuille ou non, la plupart des raisonnements qui sont menés dans le monde se font en langue naturelle. Et, parallèlement, la plupart des usages du langage naturel mettent en jeu un raisonnement quelconque.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986:191), la compétence logique permet d'effectuer un certain nombre d'opérations diverses dont les principales sont :

1. Les opérations qui s'apparentent à celles de la logique formelle, c'est-à-dire essentiellement au raisonnement de type syllogistique comprenant les syllogismes romantiques (rares) et les syllogismes incomplets ou enthymènes (constants).
2. Les opérations plus spécifiques de la logique naturelle. La logique naturelle désigne l'ensemble des mécanismes qui caractérisent les raisonnements ou argumentations effectués en langue naturelle. Les opérations spécifiques de la logique naturelle jouent un rôle très important dans la genèse des inférences.
3. Les inférences «praxéologiques» qui sont définies par Jayez (1981:20) comme étant :

les informations présupposées ou sous-entendues par l'énoncé de tel ou tel fait diégétique, qui au nom d'une certaine «logique des actions», (lesquelles s'organisent en scripts, frames, macrostructures et autres praxéogrammes), implique nécessairement ou éventuellement la réalisation d'autres actions nécessairement ou éventuellement colorées.

Par exemple, lorsque je dis que je suis monté à la tour Eiffel, cela implique nécessairement que je suis allé à Paris. En conclusion de la compétence logique, Kerbrat-Orecchioni affirme que :

les inférences qu'elle permet d'extraire peuvent recevoir le statut, soit d'un présupposé si elles s'attachent nécessairement au contenu de l'énoncé, soit d'un sous-entendu si elles ne s'actualisent que dans certaines circonstances, cotextuelles ou contextuelles (Kerbrat-Orecchioni, 1986:191).

2.1.4 Compétence textuelle

Les différentes constituantes de la compétence de communication que nous avons présentées ne parlent pas explicitement de la composante textuelle. Cependant, la définition de la compétence discursive, qui implique la connaissance et l'appropriation des règles de discours en termes de cohérence et de cohésion, prend en compte la compétence textuelle. Néanmoins, Bachman (1990), qui a fait une recherche assez approfondie sur les différents types de compétence langagière, présente explicitement la compétence textuelle. Bachman (1990:87) propose un modèle de compétence langagière sous la forme de la figure suivante :

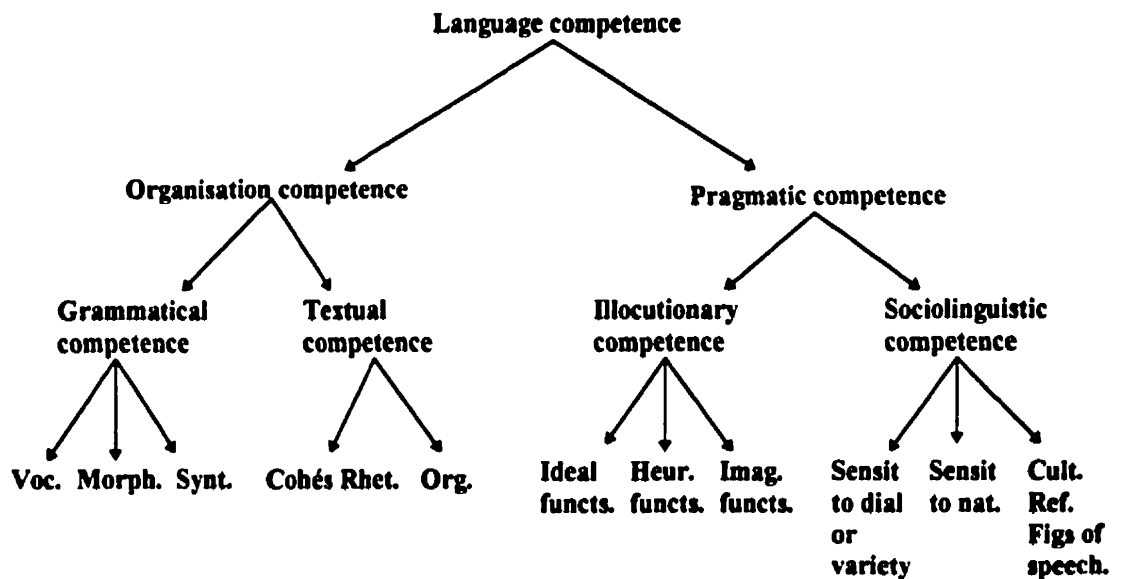


Figure 2 - Modèle de la compétence langagière

Source : Bachman, L.F. (1990:87). *Fundamental considerations in Language Testing*.

Cette figure présente plusieurs étages de compétence langagière : compétence organisationnelle et compétence pragmatique. Chacune est subdivisée en plusieurs compétences, dont notamment la compétence grammaticale, la compétence textuelle, la compétence illocutionnaire et la compétence sociolinguistique.

La compétence textuelle est formée par la cohésion et l'organisation rhétorique. Selon Bachman (1990), la cohésion comprend plusieurs phénomènes explicitement marqués par la référence, par la substitution, par l'ellipse, par la conjonction et par la cohésion lexicale, sans oublier la progression thématique. L'organisation rhétorique a trait à la structure conceptuelle du texte. Elle inclut des méthodes de développement des discours narratif, descriptif, etc. Elle renferme aussi les paragraphes, les titres, les sous-titres, la conclusion et les phrases de transition. En fait, si l'on essaie d'examiner de près les règles de l'organisation rhétorique dont parle Bachman (1990), on se rendra compte qu'il s'agit simplement des règles de la cohérence. Dans une situation de production textuelle, le scripteur doit faire appel à toutes les composantes de la compétence textuelle.

L'examen approfondi de la notion de compétence de communication nous a permis de découvrir qu'il s'agit d'une notion assez complexe et qui a fait l'objet de nombreuses conceptualisations. Malgré la densité de ces travaux nous avons essayé de dégager les compétences discursive, linguistique, encyclopédique, logique et textuelle. Nous allons étudier les deux dernières parties des cadres théoriques, à savoir la cohérence et la cohésion textuelles qui sont des éléments qu'un scripteur doit maîtriser pour être compétent en production textuelle.

2.2 COHÉRENCE ET COHÉSION

La cohérence et la cohésion sont deux notions qui constituent l'objet d'étude de l'analyse de niveau discursif en linguistique. Aussi, avant de procéder à l'examen détaillé de ces deux domaines, il est nécessaire de faire un bref historique de l'évolution de l'analyse du discours en linguistique. Pour cela, nous nous inspirerons de l'article de Patry (1993) paru dans *Tendances actuelles en linguistique générale* de Nespoulous (1993). À travers cette section, nous développerons les points suivants:

- un bref historique et l'émergence de l'analyse discursive en linguistique
- la cohérence et la cohésion: leur genèse
- l'étude de la cohérence : textes et plans organisationnels; cohérence et textualité; approches microstructurale et macrostructurale de la cohérence; pragmatique et argumentation.
- l'étude de la cohésion.

2.2.1 Bref historique de l'analyse discursive en linguistique

Au XXe siècle, l'évolution théorique de la linguistique a été marquée par deux courants majeurs: le structuralisme et la grammaire générative et transformationnelle.

Le structuralisme, initié par la contribution de Ferdinand de Saussure dont le texte a été présenté par Sanders (1979), se caractérise par:

- une approche synchronique du langage qui pose une distinction entre les faits de «langue» et les faits de «parole»;
- l'hypothèse selon laquelle la langue est le produit du fonctionnement d'un ensemble fini.

La grammaire générative et transformationnelle est issue des travaux de Noam Chomsky à la fin des années 50. Ce second courant se caractérise par:

- la distinction posée par Chomsky entre compétence et performance. La compétence est la connaissance implicite qu'a de sa langue un locuteur et la performance est le processus de mise en oeuvre, d'actualisation de la compétence pour la production et l'interprétation des énoncés dans des situations de communication.

Selon Patry (1993:110), ces deux mouvements perçoivent l'analyse du langage comme un système clos ou presque, comme des structures dont le linguiste doit décrire et expliquer le fonctionnement interne. Les travaux de ces approches ont porté essentiellement sur la phonologie, le lexique et la syntaxe.

Or l'analyse de niveau discursif en linguistique pouvait s'inscrire difficilement dans un tel programme d'étude. L'objet du discours présente plusieurs aspects différents: selon Patry (1993:111),

- le discours est un objet d'étude linguistique dont l'actualisation implique la mise en jeu de plusieurs niveaux de structuration de façon simultanée: objet d'étude multi-stratifié.

- le discours est un objet d'étude linguistique où la sémantique occupe une place importante (domaine de la linguistique peu élaboré par les deux courants majeurs).

- le discours est un objet d'analyse linguistique qui nécessite un cadre extraphrastique. Cette nécessité est très embêtante pour les deux approches majeures dont la limite supérieure se situe au niveau de la proposition complexe.

Toutes ces caractéristiques nous montrent que le discours constituait un objet d'étude linguistique à part, ce qui fait que jusque vers la fin des années 60, plusieurs chercheurs ont considéré le discours comme ne relevant pas du domaine de la linguistique. Cependant, l'étude des résultats des travaux de certains linguistes va donner lieu à des

réflexions intéressantes pour l'analyse de niveau discursif. Il s'agit des travaux de Propp (1970, version originale: 1928) sur l'analyse des fonctions dans les contes folkloriques; les travaux du Cercle Linguistique de Prague sur la perspective fonctionnelle (où les éléments de la langue sont définis par leur fonction dans le cadre de la communication); la progression thématique de Firbas (1966); les travaux de Halliday (1970) sur les analyses de la syntaxe dans le cadre de la grammaire systémique et les travaux de Benveniste (1966) sur la typologie du discours dans la perspective de l'énonciation.

Finalement, pour que le discours devienne un objet d'étude en linguistique, il fallait développer une perspective nouvelle dans cette discipline. C'est ce que nous allons examiner.

2.2.2 Émergence de l'analyse discursive en linguistique

À la fin des années 60, la grammaire générative fera l'objet de sévères critiques provenant essentiellement d'Allemagne avec Van Dijk (1972), Kummer (1972), Petofi et Rieser (1973). Ces linguistes proposaient la modification des règles de la syntaxe générative, car selon eux, une analyse limitée à la frontière propositionnelle ne pouvait expliquer de façon satisfaisante des phénomènes tels: les pronoms anaphoriques, certains adverbes et les ambiguïtés structurales.

Ce mouvement représente un tournant très important dans l'histoire de l'analyse de niveau discursif en linguistique (Patry, 1993:113). Ce fut la première tentative d'analyse du langage au-delà de la frontière propositionnelle. Par la suite, des linguistes vont centrer leurs recherches sur le discours comme objet d'étude considéré comme l'unité de niveau de structuration maximale de la langue sur le plan de la communication. Ce sont:

Charolles (1978); De Beaugrande et Dressler (1981); Navet, Nespoulous et Lecours (1984); Patry (1986).

Après avoir fait la synthèse des travaux des linguistes que nous venons de citer, Patry (1993:115) estime que les caractéristiques majeures du discours étudié par les linguistes sont très générales et ne correspondent à aucune séquence linguistique particulière dans une performance discursive donnée. Elles constituent des propriétés générales qui peuvent être posées comme ingrédients nécessaires à la réalisation d'une performance discursive textuelle, mais l'établissement de leur relation avec son contenu linguistique s'avère difficile. Il existe donc un fossé entre le discours et la grammaire. Les domaines de la cohérence et de la cohésion vont constituer une solution en vue de combler ce fossé. Ce sont ces deux domaines que nous allons approfondir maintenant.

2.2.3 Cohérence et cohésion: leur genèse

La cohésion et la cohérence sont deux concepts distincts mais qui entretiennent des relations complémentaires. Ces deux concepts n'ont pas vu le jour en même temps. Au début des années 70, les travaux des chercheurs portaient uniquement sur la cohérence. Bellert (1970:335) définissait la notion de cohérence de la façon suivante:

Let us accept the following working definition of a coherent text or discourse, which is compatible with the intuitive understanding of these terms. A discourse is a sequence of utterances $S_1, S_2...S_n$, such that the semantic interpretation of each utterance S^i (for $2 \leq i \leq n$) is dependent on the interpretation of the sequence $S_1, ..., S_{i-1}$. In the other words, an adequate interpretation of an utterance occurring in a discourse requires the knowledge of the preceding context. Such a definition of discourse applies equally well to everyday conversations, lectures and literary or scientific texts. (Bellert, 1970:335)

Bien que la cohérence soit étudiée en premier, les chercheurs avaient quand même identifié deux façons distinctes de marquer la continuité sémantique du discours. Mais au fil des années comme le précise Patry (1993:117):

On s'était intéressé de plus en plus à l'analyse de niveau discursif en général, et le nombre croissant de contributions a eu pour effet de provoquer une spécialisation progressive de l'étude de ces deux types de relations que certains chercheurs ont commencé à analyser séparément. On peut situer la séparation complète de la cohésion par rapport à la cohérence avec la contribution de Halliday et Hasan (1976) suivie de celle de Gutwinski (1976).

Nous reviendrons sur ces deux travaux dans l'étude de la cohésion. Pour l'instant, nous allons entamer l'étude de la cohérence.

2.2.4 Étude de la cohérence

La cohérence est un domaine d'analyse de niveau discursif assez complexe où il n'existe pas de théorie unifiée. L'étude de la cohérence s'est développée à partir d'un ensemble de contributions dont la somme est loin de faire l'objet d'un consensus au niveau des différents linguistes. Certains d'entre eux abordent l'étude de la cohérence comme synonyme de textualité, tandis que d'autres l'étudient en rapport avec la connexité et la pragmatique. A cet effet, ils donnent à la cohérence une acception plus «technique». Avant d'aborder l'analyse de la cohérence comme synonyme de «textualité», nous allons définir le texte et ses plans organisationnels ainsi que les typologies de textes.

2.2.4.1 Texte et plans organisationnels

Le texte est une notion polysémique. Généralement, il est défini comme un ensemble d'énoncés écrits. Mais en fonction des domaines auxquels ils s'intéressent, bien des

chercheurs définissent différemment le texte. Ainsi Lundquist (1980) évoque trois définitions dont chacune illustre les aspects fondamentaux du texte. La première traite du texte comme signe global. Il ne s'agit pas de la conception binaire saussurienne du signe (signifiant et signifié), mais d'une conception triadique, empruntée au triangle sémiotique d'Ogden et Richards (1966).

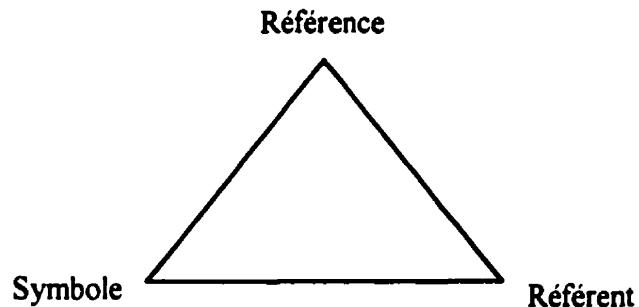


Figure 3 - Conception triadique du texte

Source : Ogden et Richards (1966), cité par Lundquist, L. (1980:8). *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique.*

La seconde définition présente le texte comme une manifestation concrète de la parole. Le texte devient le produit concret d'une énonciation, l'objet d'une communication interpersonnelle et l'acte d'une parole individuelle. C'est cette perspective du texte qui nous introduit dans le domaine de la pragmatique, considéré comme le prolongement de l'énonciation.

À ces deux approches synthétiques où le texte est perçu globalement de l'intérieur, s'oppose une optique analytique qui conçoit le texte comme une unité du système de la langue, se composant d'autres unités: «unités-phrases qui, à leur tour, se composent d'unités-syntagmes, d'unités-mots et d'unités-morphèmes. Selon cette optique interne, immanente, le texte serait une suite cohérente de phrases.» Lundquist (1980:9)

Lundquist, (1980:14) élargit les trois définitions et donne, en s'inspirant de Searle (1972), sa propre définition du texte, comme étant un acte de langage comportant trois actes fondamentaux:

- un acte de référence (on parle de quelque chose)
- un acte de prédication (pour en dire quelque chose)
- un acte illocutoire (dans une intention spécifique)

D'une manière assez approfondie, Adam (1990:5) a étudié le texte. Pour lui, un texte est constitué de séquences, elles-mêmes constituées de macro-propositions, lesquelles sont constituées de micro-propositions. Il explique pourquoi:

Définir le texte comme une structure séquentielle permet d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques assez généraux. La séquence est une constituante du texte que je définis comme constituée des paquets de propositions, des macro-propositions, à leur tour constituées de n (micro) propositions. Ce principe est en accord avec le principe structurel de base. (p.5)

Adam (1992:21) complète cette définition par une figure qui détaille les plans d'organisation de la textualité. A la première définition, il ajoute la dimension configurationnelle ou pragmatique.

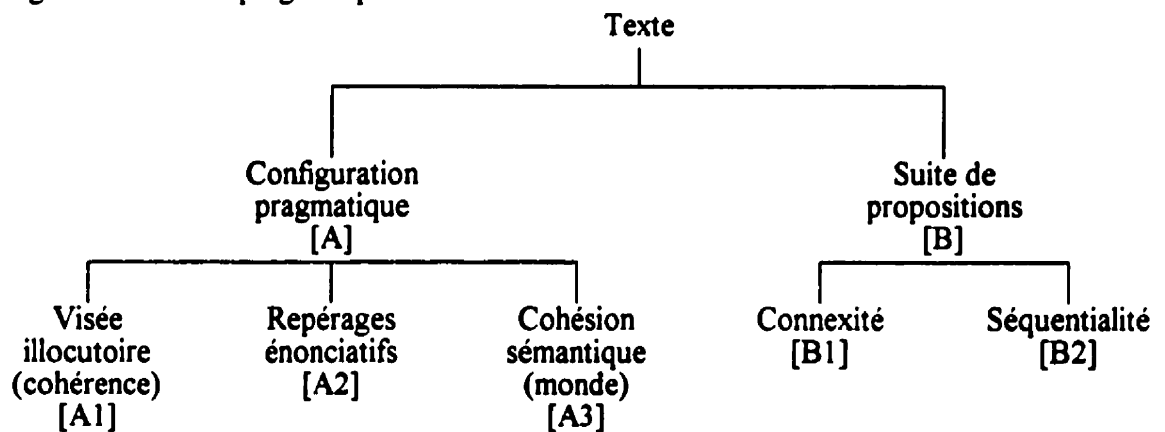


Figure 4 - L'organisation du texte

Source : Adam, J.-M. (1992:21). *Les textes: types et prototypes*.

Selon cette figure, un texte est organisé d'une part, de manière configurationnelle ou pragmatique et d'autre part, c'est une suite de propositions. La dimension pragmatique ou configurationnelle fait l'unité signifiante du texte. L'organisation pragmatique comporte trois dimensions: l'une argumentative ou illocutoire, l'autre énonciative, la dernière, sémantique et référentielle. La suite de propositions est organisée en grammaire de phrase, en grammaire de texte (connexité) et en types de séquences (séquentialités).

A1. L'orientation argumentative permet de définir un texte comme ayant un but explicite ou implicite. Par la visée argumentative, l'émetteur cherche à agir sur des représentations, des croyances ou des comportements d'un destinataire individuel ou collectif. La cohérence du texte, c'est celle d'un acte qui vise à travers une série de transformations réglées, d'atteindre un but. Pour Adam (1990:103), comprendre un texte, c'est saisir l'intention qui s'y exprime sous forme de macro-acte ou à dériver de l'ensemble du texte. Au niveau local, la visée argumentative est indiquée par l'étude des connecteurs argumentatifs chargés d'établir des liens entre les propositions.

A2. L'ancrage énonciatif confère au texte une certaine tonalité d'ensemble: discours oral, discours écrit, discours non actuel (historique), discours scientifique, etc. Au niveau local, l'ancrage énonciatif se caractérise par la présence du locuteur qui s'implique dans son énoncé au moyen des indices linguistiques spécifiques (je-tu) auxquels il faut ajouter des coordonnées spatiales et temporelles: adverbess de temps (aujourd'hui, ici, maintenant, etc.).

A3. La dimension sémantique est composée par la cohérence référentielle (monde) et thématique (thème global) du texte. Au niveau local, la dimension sémantique est analysable en termes d'isotopies et de cohésion du monde représenté.

B1. Au niveau purement local, chaque proposition est organisée morphologiquement et syntaxiquement. Les phénomènes locaux de liage des propositions assurent la continuité textuelle tout en garantissant la progression. Ce plan d'organisation textuelle est directement lié au précédent, c'est-à-dire à la cohésion sémantique, à cause des phénomènes de la cohésion.

B2. L'organisation séquentielle du texte est le seul plan d'organisation considéré par Adam (1992) comme base d'une typologie.

Dans cette étude concernant la définition du texte et de ses plans organisationnels, on peut noter que le texte est considéré comme un ensemble d'actes de langage. Les plans d'organisation textuelle prennent en compte les éléments suivants: l'aspect pragmatique avec une visée argumentative et les phénomènes locaux de liage; l'aspect propositionnel avec les phénomènes de séquentialités. Nous décrivons ces séquentialités dans la présentation des typologies textuelles.

2.2.4.2 Typologies textuelles ou discursives

Pour élaborer une typologie, certains chercheurs se basent sur des critères d'ordre externe ou interne du texte. D'autres font une liste hétérogène de critères permettant de caractériser un certain nombre de sortes de textes. D'autres encore se basent sur ce que le sujet fait ou sur ce qu'il a l'intention de faire ou sur les buts qu'il poursuit. Si l'on prend pour base de typologisation le but que poursuit le sujet, à ce moment le texte sera considéré comme réalisation d'une intention communicative. Mais si l'on prend pour base de typologisation ce que le sujet fait, alors le texte sera défini comme une procédure langagière et/ou cognitive mise en oeuvre. Dans chaque texte une procédure domine. Nous allons

présenter les différentes typologies discursives ou textuelles en nous appuyant sur les travaux de Petitjean (1989) et sur ceux de Schneuwly (1986 et 1991). Tous deux ont réfléchi sur la typologie des typologies.

2.2.4.2.1 Les typologies procédurales

Selon Petitjean (1989), les typologies procédurales font partie des classifications homogènes. Il propose que l'on leur réserve la notion de types de textes. Il cite le cas de Werlich (1975:97) qui, à partir d'un «foyer conceptuel» lié à des procédures cognitives, distingue cinq types de textes:

- le type descriptif lié à la perception dans l'espace. Il se manifeste par une accumulation d'imparfaits;
- le type narratif lié à la perception dans le temps. Il se manifeste par la présence du passé simple;
- le type expositif associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles. Il se manifeste par une accumulation des connecteurs logiques;
- le type argumentatif centré sur le jugement et la prise de position. Ses marques linguistiques de surface sont les mêmes que pour le type expositif;
- le type instructif lié à la prévision du comportement à venir. Il se manifeste par une densité d'impératifs et de verbes d'action à l'infinitif.

Adam (1985 et 1987) reprend les mêmes types de textes mais en ajoute deux autres avec une autre terminologie. Au lieu de types de textes, il parle de séquentialités:

- séquentialité dialogale-conversationnelle (conversation téléphonique, interview, dialogue romanesque et théâtral, etc.)
- séquentialité poétique (poème, prose poétique, slogan publicitaire, politique, etc.)
- séquentialité argumentative

- séquentialité narrative
- séquentialité explicative
- séquentialité descriptive.

Les premières propositions d'Adam étaient très proches de celles de Werlich (1975). Mais, quelques années plus tard, il révisé certaines de ses hypothèses. En 1992, il fait de nouvelles propositions qui montrent une certaine évolution. Il présente les cinq séquentialités suivantes:

- prototype de la séquence narrative
- prototype de la séquence descriptive
- prototype de la séquence argumentative
- prototype de la séquence explicative
- prototype de la séquence dialogale.

Les séquences sont exposées avec beaucoup plus de détails dans son dernier livre: Les textes: types et prototypes (1992). Mais déjà en 1990, il les avait présentées de manière succincte:

– séquence narrative: elle est concentrée sur des déroulements chronologiques. Pour qu'il y ait récit, il faut six composantes:

- a) au moins un acteur anthropomorphe, constant, individuel ou collectif;
- b) au moins des prédicats qualificatifs ou fonctionnels, respectivement avant et après le début et la fin du procès;
- c) une succession temporelle minimale;
- d) une transformation de prédicats avec un début, un déroulement et une fin;
- e) une logique singulière où ce qui vient après apparaît comme ayant été causé par ce que s'est passé avant;

f) une fin-finalité sous forme d'évaluation finale explicite ou à dériver. Les différents genres narratifs sont: la parabole, l'histoire drôle, les faits divers, le récit théâtral, la fable, etc...

– séquence descriptive: elle présente des arrangements non plus selon un ordre linéaire causal, mais essentiellement tabulaire, hiérarchique, réglé par la structure d'un lexique disponible. L'énumération est certainement le degré zéro de ce type de structure. Au-delà de l'héritage scolaire qui a figé la description dans le morceau descriptif destiné à l'exercice de rédaction, il est évident que les structures séquentielles de type descriptif sont produites dans le cadre de multiples activités discursives ordinaires (presse, publicité, etc.).

– séquence argumentative: selon Ducrot (1980), l'objet de la séquence argumentative est soit de démontrer, soit de réfuter une thèse. Pour ce faire, les textes partent de prémisses, pas toujours explicites d'ailleurs, censées incontestables, et ils essaient de montrer qu'on ne saurait admettre ces prémisses sans admettre aussi telle ou telle conclusion. La conclusion est soit la thèse à démontrer, soit la négation de la thèse des adversaires. Et, pour passer des prémisses aux conclusions, ils utilisent diverses démarches argumentatives dont ils pensent qu'aucun homme sensé ne peut refuser de les accomplir (Ducrot, 1980:82, cité par Adam, 1990:88).

– séquence explicative: son but est d'expliquer quelque chose ou de donner des informations à propos de quelque chose. Elle est proche de la séquence conversationnelle-dialogale grâce aux macro-propositions du genre question-réponse-évaluation.

– séquence conversationnelle-dialogale: les travaux récents mettent l'accent sur le fait qu'une conversation se présente comme une succession d'échanges, une suite hiérarchisée de séquences appelées échanges (voir Adam, 1987). On peut ranger dans ce type la

conversation téléphonique, l'interaction quotidienne orale, le débat et l'interview, le dialogue romanesque et théâtral, la lettre (Adam, 1990:88-89).

2.2.4.2.2 Les justifications du choix de la typologie séquentielle

Pour Adam (1987:56), la linguistique textuelle:

doit abandonner toute idée de typologie de textes. Comme le discours, le texte est un phénomène extrêmement hétérogène. La linguistique textuelle doit, avant tout, essayer de théoriser cette hétérogénéité.

Dans ce but, Adam (1987) propose de situer la «syntaxe des grandes masses verbales» au niveau non pas du texte, objet complexe, mais de la séquence. De fait, il importe à la fois d'identifier des types de séquences de base, de montrer comment celles-ci peuvent se combiner dans un discours hétérogène et de dégager le type discursif dominant. Mais, comme le relève Schneuwly (1991), cette typologie se situe en fait au niveau cognitif, prélangagier.

Roulet (1991:119) fait remarquer que

Si l'on prend le cas bien connu de la superstructure quinaire de la séquence narrative (orientation, complication, action, résolution, résultat), elle permet de caractériser aussi bien l'intrigue d'un événement non langagier comme un ballet que celle d'un récit...

Après les typologies procédurales, dont la plus importante est la typologie séquentielle, on distingue deux autres grandes familles typologiques proposées par Petitjean (1989) à partir des critères hétérogènes. Ces typologies, qu'on peut nommer types de discours, rendent compte de la mise en situation des textes. Il s'agit des typologies énonciatives et fonctionnelles.

2.2.4.2.3 Les typologies énonciatives

Pour élaborer les typologies énonciatives, le chercheur se base sur le principe que l'énonciation est l'acte par lequel un individu se pose dans son énoncé comme locuteur au moyen d'indices spécifiques, ce que recouvrent trois ordres de phénomènes linguistiques:

- les relations entre émetteur et récepteur;
- les relations entre émetteur et message;
- les relations entre émetteur et contexte extra-linguistique et linguistique.

Notons en passant que le contexte est interne à l'acte du langage et qu'il est toujours configuré d'une certaine façon (texte verbal, graphisme, image, etc.).

À l'origine des typologies énonciatives nous pouvons citer Benveniste (1966 et 1974) qui définit l'énonciation comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. C'est sur la base des typologies énonciatives que Bronckart *et al.* (1985) proposent quatre architypes de discours: texte conversationnel, narration, discours en situation, discours théorique. En termes concis, Schneuwly (1991:13) pense que: *«l'intérêt principal des typologies énonciatives est de mettre en évidence l'effet des choix énonciatifs sur l'apparition des marques linguistiques.»*

2.2.4.2.4 Les typologies fonctionnelles

Les typologies fonctionnelles sont les plus nombreuses. Elles sont caractérisées par la prise en compte des situations de communication et des fonctions du langage. La situation de communication peut être définie par un cadre physique et mental où se trouvent les partenaires pour un échange langagier. Ce contrat d'échange langagier se fait

en fonction de l'identité des partenaires et de leurs intentions communicatives. La situation de communication est externe au langage tout en y participant.

À l'origine des typologies fonctionnelles, nous pouvons citer Jakobson (1963) dont le travail sur les fonctions langagières a soulevé beaucoup de critiques dans la mesure où la langue a été assimilée à un code, écartant ainsi l'étude des conditions mêmes de la production et de l'échange linguistiques. D'autres chercheurs ont étudié les typologies fonctionnelles ou communicationnelles; ce sont Charaudeau (1983) et Schneuwly (1986). Ce dernier fait partie des chercheurs qui orientent aujourd'hui l'étude des typologies fonctionnelles vers la proposition des fonctions langagières plus complexes. Ce sont par exemple les fonctions d'information, d'activation, de clarification et de divertissement.

En conclusion, la question des typologies textuelles se pose aujourd'hui en terme d'identification (cf. Petitjean, 1989). C'est la raison pour laquelle, dans le domaine didactique, certains chercheurs, tels que Schneuwly (1991), Charaudeau (1992) recommandent la prudence; Charaudeau (1992:645) pense:

qu'il est prématuré, en l'état actuel des études en analyse du discours, de proposer une typologie des textes. On se contentera de proposer quelques correspondances entre des modes de discours dominants et certains types de textes.

Nous pensons comme Adam (1992) que les séquences argumentative, explicative, narrative, descriptive sont généralement reconnues et admises par des linguistes et des didacticiens. Dans ce cas, elles peuvent et doivent faire l'objet d'un enseignement.

Nous venons d'étudier le texte avec ses plans organisationnels et les différentes typologies du texte. Cette étude relève de la linguistique textuelle dont l'objet d'investigation et de théorisation est le texte. Il reste à approfondir l'examen de deux constituants essentiels du texte ou du discours: la cohérence et la cohésion.

2.2.4.3 Cohérence et textualité

Certains auteurs tels que Charolles (1978), Lundquist (1980), Carrell (1982), Hasan (1984), Navet, Nespoulous et Lecours (1984) considèrent la cohérence comme synonyme de textualité. Par ce concept de cohérence synonyme de textualité, ils font référence à une notion qui désigne un ensemble de caractéristiques qui font qu'un discours est perçu comme un tout et qu'il mène à un acte de communication réussi (Patry, 1993:118). La textualité est un phénomène complexe dont l'analyse scientifique est relativement peu avancée. Pour Patry (1993), ce faible niveau d'avancement dans l'analyse scientifique de la textualité est dû à la difficulté de reformulation «des questions empiriques.»

Dans le présent développement, nous examinerons principalement les réflexions proposées par Charolles (1978) et celles de Navet, Nespoulous et Lecours (1983). Charolles (1978) aborde la question de la cohérence textuelle par la détermination des éléments indispensables à un acte de communication réussi. Pour cela, il propose quatre méta-règles de cohérence que nous résumons de façon suivante:

- méta-règle de répétition
- méta-règle de progression
- méta-règle de non-contradiction
- méta-règle de relation.

1- Méta-règle de répétition:

Pour qu'un texte soit, cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.

Pour Charolles (1978:14), c'est Bellert (1970:336) qui fut la première à formuler de façon rigoureuse cette contrainte. La répétition est une condition nécessaire

pour qu'un texte soit cohérent, mais c'est une condition insuffisante. Les répétitions sont assurées par les phénomènes de pronominalisation, de définitivisation, des substitutions lexicales, de reprises, d'inférence... (Nous étudierons ces phénomènes en détail dans la section portant sur la cohésion).

2- Méta-règle de progression:

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. Cette seconde règle complète la première en ce sens qu'elle stipule qu'un énoncé, pour être cohérent, ne doit pas se contenter de répéter indéfiniment sa propre matière. La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un équilibre entre continuité thématique et progression rhématique. Une telle performance exige donc que soient conjointement maîtrisées la méta-règle de répétition et la méta-règle de progression.

L'étude de la cohérence proposée par Navet, Nespoulous et Lecours repose sur l'étude de la progression thématique développée dans le prolongement du fonctionnalisme (théorie linguistique développée par les linguistes de Prague (1920-1930) où les éléments de la langue sont définis par leur fonction dans le cadre de la communication). Les trois auteurs proposent une figure en forme de triangle, entourée de différents modes de progression. Cette figure se lit de gauche à droite:

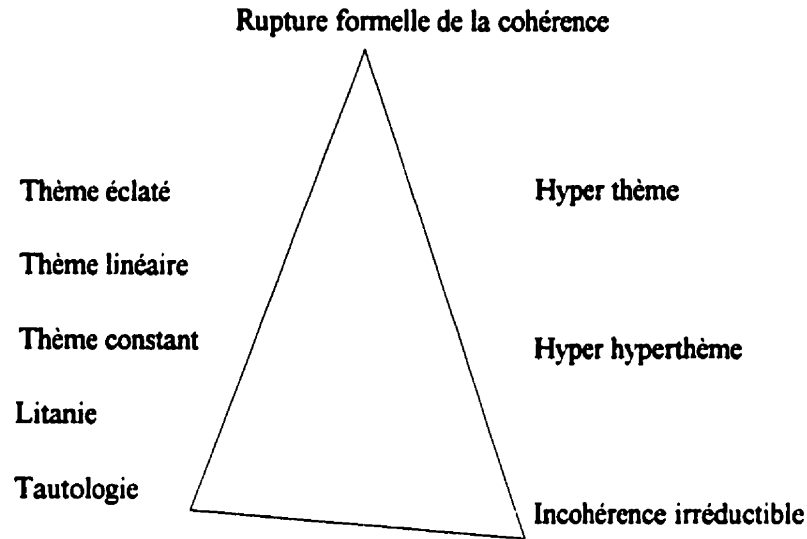


Figure 5 - La progression thématique

Source : Navet *et al.* (1984:429). *Communiquer demain*.

Explications

Versant gauche

– Selon ces trois auteurs, la tautologie, placée à l'extrême gauche du triangle est représentative d'un texte circulaire, dont on ne sort pas, dont on n'apprend rien. Schématiquement, on peut avoir: $th_1...th_1$.

– La litanie est assez proche de la progression à thème constant. Elle est envisagée également comme un texte répétitif. Schématiquement, elle est représentée de façon suivante:

Th_1	→	Rh_1
Th_1	→	Rh_1
Th_1	→	Rh_1

Th= thème et Rh= rhème.

Les modes de progression les plus fréquemment employés sont: du plus simple au plus complexe, la progression à thème constant, la progression à thème linéaire et

la progression à thème éclaté. La rupture formelle de la cohérence se traduit par l'absence des liens verbaux explicites entre les séquences d'un texte. La rupture est la perte des marquages explicites de la cohérence.

Versant droit

Selon Navet, Nespoulous et Lecours (1983:429), ce second axe permet d'établir ou de rétablir la cohérence à l'aide de divers concepts, lorsqu'un texte présente des ruptures formelles. L'hyperthème est établi à l'aide des réseaux paradigmatiques lexicaux. L'hyperthème est toujours indiqué par le titre du récit.

L'hyper hyperthème réfère à une sorte de lien plus flou, non analysable du point de vue linguistique et qui se crée dans la rencontre du lecteur et de l'auteur à travers un inconscient collectif véhiculé par le texte (Navet *et al.*, 1983:430). En d'autres termes, l'hyper hyperthème se traduit par l'effort réalisé par le lecteur pour trouver un lien, une logique au discours du locuteur. Cet effort montre que l'esprit accepte très difficilement l'incohérence. Il a «horreur du vide». C'est pourquoi, comme l'affirme Patry (1993:124), l'interlocuteur tentera éventuellement à l'aide de toutes les ressources dont il dispose, de trouver une signification au discours de l'autre.

3- Méta-règle de non-contradiction:

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

Charolles (1978:23) a étudié successivement les contradictions énonciatives, les contradictions inférentielles et présuppositionnelles et les contradictions de mode(s) et de représentation du (ou des) monde(s).

a) **Contradictions énonciatives:** toute manifestation phrastique ou textuelle fixe son propre cadre énonciatif et cela d'au moins deux façons: d'une part, en produisant son système de repérage temporel et d'autre part, en instaurant un mode de fonctionnement discursif déterminé.

Exemple: «Malko s'assied et allume un havane je ne me souviens plus si Malko avait emporté avec lui un paquet de havanes». (Cité par Charolles, 1978:23)

De ces deux phrases, il résulte un effet de contradiction qui rend les séquences incohérentes.

b) **Contradictions inférentielles et présuppositionnelles:** il y a contradiction inférentielle quand à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante.

Exemple, cité par Charolles (1978:24): «Ma tante est veuve. Son mari collectionne les machines à coudre».

Les inférences qu'autorise «veuve» non seulement ne sont pas reprises dans la phrase suivante mais sont expressément contredites par celle-ci. L'effet d'incohérence résulte ici d'incompatibilités sémantiques profondes auxquelles il faut ajouter des considérations temporelles, puisque, comme on le voit, il suffit de mettre au passé «collectionner» pour supprimer les contradictions.

c) **Monde(s), représentations du monde (et des mondes) et contradiction:** un grand nombre de contradictions naturelles ne peuvent être expliquées en dehors d'une problématique intégrant les notions de monde(s) et de représentation. Une telle

problématique dépasse le cadre habituel du champ linguistique quoique, par certains de ses aspects, elle touche directement à des phénomènes de langue.

4) Méta-règle de relation:

Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. Cette quatrième méta-règle est de nature pragmatique; elle énonce simplement que pour qu'une séquence soit admise comme cohérente, il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue. La condition de congruence signifie simplement que la relation entre les éléments d'information contenus dans un discours adéquat doit être transparente pour l'interlocuteur.

La cohérence entretient un rapport très étroit avec la pragmatique. Cette notion étant complexe, nous y avons consacré une section spéciale (voir section 2.2.4.5). Pour l'instant, nous allons étudier la cohérence au sens technique.

2.2.4.4 Approches microstructurelle et macrostructurelle de la cohérence

La macrostructure et la microstructure sont deux notions fondamentales pour décrire la représentation sémantique d'un texte (Deschênes, 1988:32). Ces deux concepts renferment un ensemble d'éléments qui facilitent la compréhension et permettent d'expliquer la cohérence au niveau de l'organisation locale et globale de l'information.

Selon Kintsch et Van Dijk (1984), la microstructure est constituée d'une liste de propositions représentant la signification du texte et appelée base de texte. La microstructure est caractérisée par la cohérence référentielle. Celle-ci est obtenue lorsque toutes les propositions sémantiques d'une base de texte sont reliées entre elles par la répétition d'arguments ou des connexions interphrastiques.

Les macrostructures, appelées tantôt «schemata», tantôt «frames ou scripts» (Van Dijk et Kintsch, 1983) sont des formes d'organisation structurelle de l'information en mémoire sémantique. Pour Denhière (1979), c'est tout simplement une structure de signification globale du texte. Les stratégies de compréhension utilisées pour former les macrostructures dépendent de la présence de certains signaux textuels, parmi lesquels on peut citer: les titres, les sous-titres, les thèmes, les sommaires, etc. (Pagé, 1981).

Patry (1993:126) présente un tableau de Van Dijk et Kintsch (1983), qui renferme les stratégies globales destinées à relier les faits entre eux dans un discours donné. Ce tableau se divise en deux: une partie supérieure et une partie inférieure.

Tableau III

L'approche microstructurale et macrostructurale de la cohérence

Van Dijk et Kintsch (1983)

- **Absence de relation:**

Lorsqu'il n'y a aucune relation entre les faits énoncés.

1- Cohérence indirecte:

Lorsque les faits énoncés font partie d'un même monde possible. Ils peuvent se dérouler dans un même espace de temps et dans un même lieu, mais ne sont pas contigus dans le discours.

2- Cohérence directe:

1. Plus les spécifications suivantes: les propositions sont reliées par un quelconque lien logique. Ce lien peut être marqué par un connecteur logique.

«Marc arrive demain (et) Suzanne la semaine prochaine.»

3- Connexion coordonnée:

2. Plus les spécifications suivantes: les deux propositions forment une paire ordonnée. Elles sont l'expression d'un fait complexe.

«Les pompiers sont arrivés rapidement et ont commencé à combattre l'incendie.»

- séparation

- fusion

4- Connexion subordonnée:

3. Plus les spécifications suivantes: les faits ne sont plus concatenés mais ordonnés hiérarchiquement.

«Il attend parce que son ami est en retard pour le film.»

5- Intégration:

4. Plus les spécifications suivantes: un fait n'est plus qu'une spécification d'un aspect de l'autre fait.

«Le musicien qui est chauve joue très bien du trombone.»

6- Réduction:

5. Plus les spécifications suivantes: un fait n'est plus qu'un modificateur d'un autre fait.

«Le musicien qui est chauve joue très bien du trombone.»

Source : Nespoulos, J.-L. (1993:126). *Tendances actuelles en linguistique générale.*

Explications

La partie supérieure du tableau comprend les différentes possibilités de la séparation en fonction de laquelle un locuteur a tendance à présenter séparément les faits qu'il véhicule dans son énonciation. Dans la partie inférieure du tableau, se trouvent les différentes possibilités de la stratégie de fusion où le locuteur a tendance à enchâsser les faits qu'il présente les uns dans les autres.

La modélisation de Van Dijk et Kintsch (1983) présente trois principales caractéristiques. La première caractéristique, c'est que la détermination de l'appartenance d'une séquence discursive à l'une des catégories particulières (sauf les deux premières) est essentiellement basée sur l'analyse des connecteurs logiques (à propos des connecteurs logiques, voir la section sur les connecteurs au point 2.2.4.6.3). Une telle procédure permet une analyse empirique, presque mécanique et exclut en grande partie l'interprétation. Il s'agit là du niveau microstructurel.

La seconde caractéristique de leur modélisation, c'est qu'elle opère indirectement une distinction entre les relations de cohérence globale et celles de cohérence locale, donc entre la catégorie 1 et les catégories 2 à 5 : c'est la dimension macrostructurelle.

La dernière caractéristique de cette modélisation, c'est qu'elle est structurée sur la base d'une dure partition entre deux approches stratégiques de la cohérence. Ce domaine ne relève pas de la grammaire de la langue, ce qui permet au locuteur de faire des choix. Ces choix sont conditionnés en grande partie par des facteurs non linguistiques: connaissances du monde, croyances et convictions par rapport à un sujet donné, degré de formalité de l'interaction verbale, adaptation à l'interlocuteur, style discursif préférentiel, degré de savoir partagé par les interlocuteurs...

Ces derniers facteurs seront approfondis dans l'étude de la pragmatique et ses divers constituants dont le contexte, les implicites et l'argumentation.

2.2.4.5 Pragmatique

Depuis une vingtaine d'années, la pragmatique suscite de nombreuses recherches. Les raisons de ces recherches tiennent essentiellement au fait que la pragmatique offre un cadre théorique permettant de traiter plusieurs sujets relatifs au contexte, aux contenus implicites, aux actes de langage, à l'argumentation, etc. Les considérations pragmatiques sont partagées par trois types de penseurs: d'abord par des logiciens qui s'attachent à la détermination de la vérité des phrases contenant des expressions telles que «je», «tu», qu'il faut identifier en se référant au contexte d'énonciation. Ensuite par des linguistes qui s'intéressent aux effets des discours sur les locuteurs et les interlocuteurs, et enfin par des philosophes du langage qui développent une analyse en termes d'actes de langage pour signifier que le langage n'est pas fait seulement pour représenter les réalités dans le monde, mais aussi pour agir et particulièrement agir sur les autres. (Armengaud, 1990; Hupet, 1993).

Nous étudierons trois niveaux de la pragmatique, lesquels ont été développés en trois lieux différents. Mais avant tout, définissons ce qu'est la pragmatique.

2.2.4.5.1 Les définitions de la pragmatique

La pragmatique est la dernière née des trois disciplines faisant partie de la trilogie de Morris (1938). Cette trilogie est composée de:

- la syntaxe qui étudie les relations des signes entre eux, des mots dans la phrase ou des phrases dans une séquence de phrases;
- la sémantique qui traite de la relation des signes, des mots, ou des phrases aux choses ou aux états des choses.

– la pragmatique qui étudie le rapport des signes aux usagers des signes, des phrases aux locuteurs. Il s'agit là d'une définition sémantique de la pragmatique.

La définition linguistique de la pragmatique est donnée par Diller et Récanati (1979:3) comme «l'utilisation du langage dans les discours et les marques spécifiques qui dans la langue, attestent de sa vocation discursive». Selon ces deux auteurs, tout comme la sémantique, la pragmatique s'occupe du sens. Elle s'en occupe pour certaines formes linguistiques telles que leurs sens ne sont déterminables que par leur utilisation. Ils affirment :

Quand on énonce une phrase, on fait référence à un état des choses dont on parle, mais cet état de choses n'est pas, en général, intégralement symbolisé par la phrase qu'il énonce, mais aussi par le contexte d'énonciation et certains éléments dans la phrase ont précisément pour fonction d'indiquer quel aspect de la situation d'énonciation doit être considéré afin de déterminer ce dont parle le locuteur. (Diller et Récanati, 1979:3).

Une définition plus complète de la pragmatique provient de Jacques (1985). Selon lui, la pragmatique aborde le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social (cité par Armengaud, 1990:5).

Nous avons vu en introduction que la pragmatique s'est développée chez trois différents types de penseurs: les logiciens, les linguistes et les philosophes. Les définitions suivent aussi ces différents domaines: sémantique et linguistique. Hansson (1974) sera le premier à proposer un programme d'unification des différentes parties de la pragmatique qui ont progressé de façon plus ou moins indépendante. Il va distinguer trois degrés de la pragmatique. Nous allons les étudier.

2.2.4.5.2 La pragmatique du 1er degré

La pragmatique du premier degré est l'étude des symboles indexicaux ou des déictiques. Ce sont des expressions dont le sens varie systématiquement avec le contexte d'usage ou de profération. Les déictiques «je», «tu», «ici», «maintenant», «ceci», «ce...là» sont des expressions qui renvoient d'abord au fragment linguistique où ils ont occurrence avant de renvoyer à un individu (parlant), à un lieu, à un moment du temps. C'est ici que le rôle du contexte prend toute son importance. Le contexte est un concept central pour la pragmatique.

- Le rôle du contexte

Généralement, on entend par contexte la situation concrète où des propos sont émis ou proférés, le lieu, le temps, l'identité des locuteurs, etc.

Armengaud (1990:60) a établi une typologie du contexte en quatre parties. Cette typologie quadripartite consiste à distinguer:

- le contexte circonstanciel, factuel, existentiel, référentiel: c'est l'identité des interlocuteurs, leur environnement physique, le lieu et le temps où les propos sont tenus, tout ce qui fait partie de l'étude des indexicaux.

- le contexte situationnel ou pragmatique: ici, on passe de quelque chose de purement physique à quelque chose de culturellement médiatisé. Exemples de contextes situationnels: une célébration liturgique, un marchandage d'affaires, une discussion entre parlementaires en séance publique, un flirt, une palabre africaine, une confidence sur l'oreiller. Le contexte situationnel a lieu dans un cadre social déterminé.

- le contexte interactionnel: entendons par là l'enchaînement des actes de langage dans une séquence interdiscursive. Les interlocuteurs tiennent des rôles proprement

pragmatiques: proposer, objecter, se rétracter. Un acte de langage en appelle un autre, mais spécifié selon une certaine contrainte séquentielle. L'enchaînement de langage est réglé.

– le contexte présuppositionnel: il est constitué par tout ce qui est également présumé par les interlocuteurs, leurs présuppositions, c'est-à-dire leurs croyances.

L'étude de la pragmatique du premier degré nous a permis de mettre en relief l'importance du rôle des indexicaux et celui du contexte impliquant les interlocuteurs, les coordonnées d'espace et de temps. Maintenant, nous allons étudier la pragmatique du 2^e degré.

2.2.4.5.3 La pragmatique du 2^e degré

Selon Hansson (1974:167), la pragmatique du 2^e degré est «l'étude de la manière dont la proposition exprimée est reliée à la phrase prononcée, là où, dans les cas intéressants, la proposition exprimée doit être distinguée de la signification littérale de la phrase». On peut concevoir cette pragmatique comme une généralisation de la pragmatique du 1^{er} degré. En effet comme le précisent Armengaud (1990:64-65) et Hupet (1993:165), c'est aussi le contexte qui intervient pour lever des ambiguïtés dans des phrases qui, ne contenant pas nécessairement des déictiques, expriment des propositions différentes selon le contexte. Exemple:

- Que cherche Don Juan?
- Il cherche une épouse.

Entre l'interprétation «il cherche à se marier» et l'interprétation «il existe une femme mariée qu'il cherche», c'est le contexte qui permet d'opter pour la seconde. C'est dans la pragmatique du 2^e degré que sont étudiés les différents types de contenus implicites, les présuppositions, les sous-entendus. Vion (1992:225) préfère se contenter du terme implicite

à la place de présupposés et du terme implication à la place de sous-entendus. Dans notre étude, nous examinerons d'abord le cas des présupposés, et nous passerons ensuite aux sous-entendus.

• La présupposition

On dit qu'un énoncé présuppose un autre si la vérité de ce dernier est une condition de la vérité du premier. Ainsi:

- 1- Tous les chats d'Armand font la sieste, présuppose
- 2- Armand a des chats;
- et
- 3- Clodomir... regrette d'avoir empoisonné un rat, présuppose
- 4- Clodomir a empoisonné un rat.

(Strawson, 1952, cité par Armengaud 1990:65-66).

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986:25), les présupposés sont considérés comme toutes les informations qui sans être ouvertement posées (*i.e.* sans constituer en principe le véritable objet du message à transmettre), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif.

Ces informations présupposées peuvent être de différents niveaux. Mais, c'est essentiellement celui de l'énoncé qui est très intéressant. C'est pour cela que Kerbrat-Orecchioni (1986:27) précise sa définition de présupposé: «c'est une unité de contenu qui doit être nécessairement vraie pour que l'énoncé qui la contient puisse se voir attribuer une valeur de vérité».

Vion (1992:226-227) distingue trois grands types de présupposés (ou implicites selon son propre terme). Il s'agit de présupposés : a) discursifs, b) culturels, et c) idéels.

a) Les présupposés discursifs impliquent les présupposés de phrases ou d'énoncés. Ce sont des présupposés d'origine lexicale:

- des verbes aspectuels comme divorcer, cesser, continuer à
- certains verbes disponibles... comme sauvegarder...
- certaines unités comme «encore» dans «elle est encore jolie» présupposent une information qui n'est pas explicitement rapportée.

d'origine syntaxique: les interrogations du type: «qui est parti?» impliquent que quelqu'un est parti.

Les présupposés discursifs impliquent également les présupposés contextuels avec les relations anaphoriques, des collocations lexicales, bref tout ce qui assure la cohésion textuelle. Les présupposés discursifs impliquent enfin les implicites conventionnels, c'est-à-dire les implicites qui concernent les relations qu'une activité discursive entretient avec son contexte énonciatif. Le réseau de ces relations est complexe.

b) Les implicites ou les présupposés culturels impliquent les connaissances et seront partagés; les poids culturels des mots et des manières de dire ces mots (la dimension culturelle des façons de parler est ici très importante).

c) Les présupposés idéels. Il s'agit de la manière dont les développements discursifs d'une personne ou d'un groupe se trouvent subordonnés à des présupposés idéologiques ou à des systèmes de référence spécifiques. Par exemple, parler de baisse

tendancielle du taux de profit présuppose que l'énonciateur disait son discours dans un système de référence particulier: l'économie politique marxiste.

• Les sous-entendus

En plus de la présupposition, on peut distinguer d'autres types de contenus implicites appelés sous-entendus. Selon Kerbrat-Orecchioni (1986:39), la classe des sous-entendus englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif. Par exemple, la phrase «il est huit heures» pourra sous-entendre selon les circonstances de son énonciation «dépêche-toi» aussi bien que «prends ton temps».

Les sous-entendus dépendent étroitement du contexte pris au sens large et nécessitent non seulement la compétence linguistique comme c'est le cas des présupposés, mais en outre la compétence encyclopédique du sujet parlant ou écrivant. Deux formes particulières du sous-entendus méritent d'être examinées. Il s'agit de l'insinuation et de l'implicature.

L'insinuation est un sous-entendu malveillant: pour que l'on ait affaire à une insinuation, il faut et il suffit d'admettre qu'un certain contenu se trouve:

- 1- énoncé
- 2- sur le mode implicite
- 3- de telle sorte qu'il disqualifie l'allocutaire, ou une tierce personne (on insinue rarement à propos de soi-même...). (Kerbrat-Orecchioni, 1986:44).

L'implicature est une relation apparentée à l'insinuation. Grice (1975) distingue les implicatures conversationnelles ou discursives et les implicatures conventionnelles ou lexicales.

Les implicatures conversationnelles ou discursives constituent généralement la conclusion du célèbre principe de coopération de Grice (1975) dont voici les quatre principales maximes:

- 1) **Maxime de quantité:** rendez votre discours aussi riche d'informations, mais pas davantage qu'il est requis pour le but de la communication.
- 2) **Maxime de qualité:** ne dites pas ce que vous croyez faux, ni ce pour quoi vous manquez de preuves suffisantes.
- 3) **Maxime de relation:** soyez pertinent.
- 4) **Maxime de modalité:** soyez clair, sans équivoque et ordonné.

Les implicatures conventionnelles ou lexicales ont pour support la langue, le lexique, c'est-à-dire des significations conventionnellement attachées aux mots. Les implications conventionnelles ou lexicales se distinguent de la présupposition en ce qu'elles ne contribuent pas aux conditions de vérité des phrases (Cité par Armengaud, 1990:71).

2.2.4.5.4 La pragmatique du 3^e degré

La pragmatique du 3^e degré est la théorie des actes de langage. Il s'agit de savoir ce qui est accompli par l'emploi de certaines formes linguistiques. Les actes de langage sont linguistiquement marqués, mais cela ne suffit pas pour lever les ambiguïtés et indiquer ce qui a été effectivement accompli dans telle ou telle situation de communication. C'est ce qui justifie la critique de certains auteurs comme Ducrot (1980). Nous y reviendrons après une brève étude des actes de langage.

• La théorie des actes de langage

Selon Austin (1970), l'unité minimale de la communication n'est ni la phrase, ni une autre expression. C'est l'accomplissement de certains types d'actes. Austin (1970) a lui-même donné la liste de ces actes où l'on peut citer: affirmer, poser une question, donner un ordre, promettre, décrire, s'exécuter, critiquer, défier, autoriser, etc. Ces actes sont appelés par Austin (1970) des actes illocutionnaires (du latin *in* = dans et *locutio* = discours).

Un acte illocutionnaire, c'est ce que l'on fait en parlant. Ces actes se distinguent des actes perlocutionnaires.

Les actes perlocutionnaires sont plus proprement caractérisés en termes d'effets perlocutionnaires (Austin, 1970; Searle 1972). Ce sont les effets produits par nos propos sur nos allocutaires. Exemples des effets perlocutionnaires: être convaincu, ému, agacé, intimidé... Actes perlocutionnaires correspondants: convaincre, émouvoir, agacer, intimider. Les effets perlocutionnaires peuvent provenir de moyens qui ne sont pas nécessairement linguistiques. Il peuvent provenir par exemple de comportements gestuels: voix, gesticulations etc.

Pour terminer, on peut rappeler que la théorie des actes de langage relève de la pragmatique dans la mesure où il s'agit de savoir ce que font les interprètes-usagers et quels actes ils accomplissent par l'usage de certains signes. Les récits et les argumentations sont les principales unités d'actes de langage.

De ces deux unités, nous allons étudier l'argumentation. Mais auparavant, il est important de revenir sur certains problèmes soulevés par de nombreux théoriciens de langage au sujet des actes de langage dans une situation de communication.

• Les critiques à propos des actes de langage

Pour de nombreux théoriciens du langage, Wunderlich (1975), Jacques (1979), Ducrot (1980), Berrendonner (1981), Récanati (1981), le concept d'actes de langage, et notamment la classification des actes illocutionnaires par Austin (1970) et Searle (1972), mérite d'être repensé et redéfini pour plusieurs raisons. Nous en relevons quelques-unes.

À propos des actes de langage: ceux-ci ont été examinés par Austin et Searle à l'état isolé et à des fins de délimitation. Par contre, Wunderlich (1975) et Jacques (1979) estiment qu'aucun acte de langage n'est accompli dans l'isolement. On rencontre des actes qui sont insérés dans des séquences réglées d'actes. En général, une question appelle une réponse; une objection appelle également une réponse, sur le mode de l'explication, de la réfutation; une proposition appelle l'assentiment ou le dissentiment. Chaque acte de langage au cours d'un entretien est pris dans un tissu de contraintes séquentielles avec un choix limité de mouvements. Un autre aspect des actes de langage montrant qu'ils ne sont pas à l'état isolé, c'est la portée interactionnelle. Jacques (1979:203) souligne à ce sujet:

Il n'est pas possible, quoi qu'en pense Searle, de donner une liste des conditions pour l'exécution d'un acte de langage de la part d'un locuteur qui ne mentionne pas l'exécution de l'acte de langage de l'allocutaire... La portée interactionnelle ou transactionnelle de l'acte de langage est non moins évidente dans le cas de l'assertion.

Pour Ducrot (1980), la notion d'acte illocutionnaire pose un problème de description car on constate qu'un même acte illocutionnaire peut accomplir un même acte illocutoire d'assertion, soit un acte de promesse, soit un acte de menace, etc. Par ailleurs, les phrases ayant un contenu propositionnel différent peuvent servir à un même acte illocutionnaire. Alors comment soutenir comme Austin (1970) que l'acte illocutionnaire est un acte inscrit dans les phrases au moyen desquelles il se réalise?

Ducrot (1980:291) pense plutôt qu'un «énoncé ne prend une valeur illocutoire que dans la mesure où il est sui-référentiel», c'est-à-dire dans la mesure où il commente son énonciation. Pour savoir quel acte illocutoire a été accompli, il faut savoir ce qui dans le sens de l'énoncé est dit de l'énonciation, en d'autres termes, quel pouvoir le locuteur prétend lui donner. La valeur illocutoire d'un énoncé est donc intentionnelle, mais cela n'implique pas que le destinataire doive accepter la prétention du locuteur à imposer par la parole des obligations nouvelles, par exemple, contraindre le destinataire à répondre. De plus, la sui-référentialité attachée à l'illocutoire n'a pas nécessairement un caractère explicite.

En faisant cette remarque, Ducrot (1980) rejette l'analyse austinienne des performatifs et toute analyse qui lie l'illocutoire à son inscription dans la phrase, qui le considère comme un fait linguistique brut. La réflexion de Ducrot (1980) sur l'illocutoire est riche et innovante par rapport à la linguistique institutionnalisée. Anscombe et Ducrot (1983), pour sortir du descriptivisme et d'une conception essentiellement référentielle de la langue et du langage, vont orienter leur réflexion vers l'argumentation dans la langue qui constitue un domaine pour la réflexion sur la pragmatique. A travers les lignes qui suivent, nous allons donner quelques définitions de l'argumentation et nous décrivons la linguistique argumentative d'Anscombe et Ducrot (1983), de Ducrot (1982, 1983, 1984) en nous inspirant des travaux de Moeschler (1985, 1994), de Lundquist (1990) et de Plantin (1990).

2.2.4.6 Argumentation

2.2.4.6.1 Les définitions

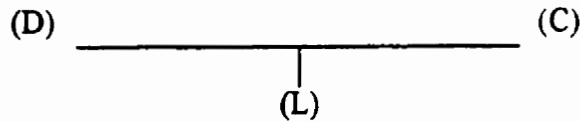
L'argumentation est un concept qui a fait l'objet d'un grand nombre de définitions et d'études dispersées, ce qui ne facilite pas toujours sa présentation. À l'heure actuelle, affirme Plantin (1990:9), «il n'existe pas de cadre de référence universellement admis fixant un concept d'argumentation, et l'usage du terme varie selon les disciplines qui le

sollicitent». Dans le domaine de définitions, nous avons choisi de présenter trois sources de recherche sur l'argumentation: Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970), Toulmin (1958) et Anscombe et Ducrot (1983).

Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970:5) définissent l'argumentation comme «l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment». Pour ces chercheurs, le but de l'argumentation est d'obtenir l'adhésion des interlocuteurs aux thèses qu'on leur présente. Les thèses dont il s'agit ici peuvent être un ensemble de représentations, d'images, de règles, de consignes, de croyances. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970:10) précisent: «Notre traité ne s'occupe que des moyens discursifs d'obtenir l'adhésion des esprits». Seule la technique utilisant le langage pour persuader et pour convaincre sera examinée par la suite. Ici, tout ce qui concerne les signes non verbaux est laissé de côté. La visée argumentative se définit en termes d'influence plus ou moins forte exercée sur l'auditoire. Donc, la notion d'auditoire est très importante dans l'approche argumentative de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970).

Selon Plantin (1990:22), l'ouvrage de Toulmin (1958: 260-261) est un développement et une application au domaine de l'argumentation de certaines idées de Ryle (1978) et d'Austin (1970).

Le modèle argumentatif de Toulmin est d'abord justificatif. Il s'agit de caractériser la technique par laquelle un locuteur apporte une justification à une assertion qu'il avait avancée, et qui se trouve mise en doute par l'interlocuteur. Dans ce modèle dialectique, une assertion raisonnable est d'abord une assertion ayant affronté la critique, une assertion que le locuteur est capable d'intégrer à un certain «schéma procédural» se déroulant selon un certain nombre d'étages dont le modèle suivant représente l'articulation générale.



D = données
 C = conclusions
 L = inférences ou arguments

Figure 6 - Modèle argumentatif de Toulmin (1958)

Source : Plantin, Ch. (1990:28). *Essais sur l'argumentation*.

Exemple

D: Harry est né aux Malouines.

L: puisque un individu né aux Malouines est généralement sujet britannique selon la loi.

C: donc, probablement, Harry est sujet britannique. A moins que son père et sa mère ne soient étrangers.

À partir de cette figure, Toulmin (1983:396-397), va définir l'argumentation comme «une interaction humaine» (human interchange). Une argumentation, «c'est l'exposition d'une thèse controversée, l'examen de ses conséquences, l'échange des preuves et des bonnes raisons que la soutiennent, et une clôture bien ou mal établie».

Les différentes définitions que nous venons d'étudier permettent de confirmer la recherche de Charaudeau (1992:873) sur l'argumentation. Selon lui, historiquement, la réflexion sur l'argumentation se déploie autour de deux dimensions: la dimension persuasive et la dimension heuristique.

La dimension persuasive est la plus présente dans nos pratiques argumentatives et se manifeste sous formes orales et écrites dans de multiples genres:

littéraires, religieux, politiques, publicitaires, etc. Selon Bakhtine (1981), même notre discours intérieur n'est pas exempt d'argumentation persuasive.

La dimension heuristique de l'argumentation correspond à la recherche d'une conclusion dans le cadre d'une situation de communication réellement dialogique qui repose entre autres sur l'égalité présumée des interlocuteurs. Cette dimension se réalise soit par des formes discursives très spécifiques (dialogue philosophique, essai) soit par des échanges conduits oralement entre pairs, dans les conditions idéales (comité plénier, équipe de recherche, par exemple).

Anscombe et Ducrot (1983) vont plutôt développer l'aspect linguistique de l'argumentation. L'argumentation dans la langue a fait l'objet de plusieurs commentaires de la part des chercheurs: par exemple, Barbaud (1985), Moeschler (1982, 1994), Plantin (1990). L'étude de Moeschler semble exhaustive et surtout récente, car le concept de l'argumentation dans la langue, depuis une dizaine d'années, n'a cessé d'évoluer.

2.2.4.6.2 L'argumentation dans la langue et dans le discours

La théorie de l'argumentation dans la langue ne relève pas de la rhétorique ni de l'art de persuader. Comme le précise Anscombe (1989:13).

La théorie de l'argumentation dans la langue, telle que nous tentons de la développer avec O. Ducrot depuis plusieurs années, a son point de départ dans une réflexion de type général (i.e. valable quelle que soit la sémantique envisagée). Cette réflexion à portée générale est que toute sémantique consiste explicitement ou implicitement à résoudre le problème des relations entre les trois postulats suivants:

(C1) Quand on parle, il arrive que l'on fasse allusion au monde réel ou en tout cas, à quelque chose comme tel. En d'autres termes, la parole semble pouvoir être utilisée à des fins descriptives.

(C2) Quand on parle, il arrive que l'on raisonne, que l'on argumente, que l'on déduise. Il y a une fonction rhétorique de la parole, que l'on peut appeler inférentielle, à condition de ne pas limiter le sens de ce vocable à celui qu'il a dans les logiques habituelles.

(C3) La tâche du linguiste, en particulier quand il s'occupe de sémantico-pragmatique, est de fournir une théorie de la langue apte à rendre compte des capacités discursives de la parole.

Moeschler (1994:94), dans ses réflexions sur les aspects sémantiques et pragmatiques de l'argumentation dans la langue, en est arrivé à des propositions intéressantes. Selon lui, l'argumentation dans la langue peut être vue de deux manières: dans un sens ordinaire et dans un sens technique.

Dans un sens ordinaire, l'argumentation renvoie à *l'ensemble des propriétés qui permettent à un discours d'avoir certains effets, dits argumentatifs. Un effet argumentatif est un type d'effet perlocutionnaire (au sens d'Austin, 1970), à savoir un aspect non conventionnel de l'usage du langage, et correspond essentiellement à un effet de conviction. Ainsi, une bonne argumentation peut être définie par le degré de conviction atteint chez son destinataire. Plus le destinataire est convaincu de la véracité, de la pertinence, de la justesse des propos du locuteur, plus le discours de ce dernier peut être dit argumentativement efficace (Moeschler, 1994:95).*

L'argumentation au sens technique ne tient pas compte des effets perlocutionnaires mais plutôt des effets illocutionnaires et communicatifs. L'argumentation au sens technique recherche ce qui rend un discours interprétable du point de vue de son orientation ou de sa direction argumentative. Cette orientation est la direction qui permet au discours d'atteindre une conclusion particulière. En d'autres termes, l'argumentation au sens technique, c'est la relation entre un argument et une conclusion. Selon Moeschler (1994:95), cette relation peut être envisagée soit comme intrinsèquement linguistique (on parlera de l'argumentation dans la langue) soit comme essentiellement pragmatique (on parlera de l'argumentation dans le discours).

L'argumentation dans la langue, c'est la pragmatique «intégrée» à la langue. À ce niveau, les principes qui rendent possible l'argumentation sont des règles graduelles que Ducrot (1982, 1983) a appelées *topoi* (lieux communs).

Les *topoi* sont en étroit rapport ou en étroite relation avec les opérateurs argumentatifs (comme par exemple, *ne... que*, *même*, *presque*, *dès*, etc). Selon Ducrot (1983:9), l'opérateur argumentatif a pour champ d'application un énoncé unique ou plus exactement la phrase (entité de langue) réalisée par cet énoncé.

À propos des *topoi*, voici un exemple inspiré du modèle de Ducrot (1983:93).

Ce photocopieur est bon marché; tu devrais donc l'acheter.

Le premier segment sert à accomplir un acte d'argumentation dont le second explicite la conclusion, le connecteur donc les intégrant dans une stratégie globale de démonstration. Pour interpréter cette phrase, le *topos* communément admis serait du type:

«plus un objet 0 est bon marché, plus son achat est avantageux.»

D'autres *topoi* consisteraient à déconseiller l'achat et ils seraient du type:

«plus un objet est bon marché, plus il faut se méfier.»

Tandis que les principes qui rendent possible l'argumentation dans la langue sont des règles de nature graduelle, ceux de l'argumentation dans le discours sont plutôt des règles de nature non graduelle servant à produire des inférences inductives ou déductives. Ainsi, Grice (1979) avec les maximes de qualité, de quantité, de pertinence et de manière, basée sur son principe général de coopération, en ce qui concerne les inférences inductives, et Sperber et Wilson (1979) en ce qui concerne les inférences non démonstratives et déductives.

Au niveau de l'argumentation dans la langue appelée aussi pragmatique radicale, le locuteur communique plus que ce que ses mots signifient et pour accéder à son vouloir-dire, l'interlocuteur doit effectuer un calcul interprétatif.

Prenons un exemple pour illustrer ce phénomène. Soit le petit échange suivant:

Le père: Va te laver les dents!

L'enfant: Je n'ai pas sommeil.

Dans ce petit dialogue, le père et l'enfant communiquent plus que ce que leurs énoncés signifient. L'enfant a compris que le père lui demandait de se laver les dents pour lui communiquer d'aller se coucher. Dans l'approche de Grice (1979), l'implicature conversationnelle est déclenchée par la maxime de pertinence «parlez à propos» et correspond à: «va te coucher».

La figure suivante résume bien la notion de l'argumentation dans la langue et dans le discours.

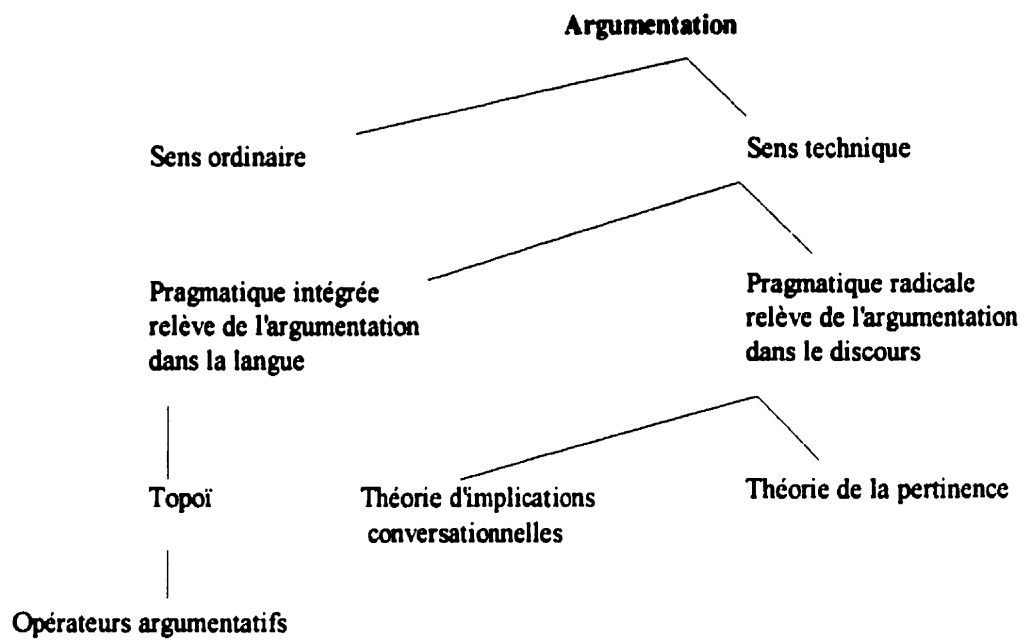


Figure 7 - L'argumentation dans la langue et dans le discours

Source : Modèle inspiré de Moeschler, (1994:99) «Structure et interprétabilité», *Pratiques*, no 84.

Explications

L'auteur a opéré une distinction entre deux définitions de l'argumentation. L'argumentation au sens ordinaire et l'argumentation au sens technique. Cette dernière, qui a été retenue par l'auteur, présente deux caractéristiques: l'argumentation dans la langue et l'argumentation dans le discours. L'argumentation dans la langue comprend le pragmatique «intégrée» ainsi que les topoï et les opérateurs argumentatifs.

L'argumentation dans le discours comprend la pragmatique radicale et traite également de la théorie des implicatures et de la théorie de la pertinence. L'argumentation dans le discours suppose que les faits d'argumentation relèvent des inférences pragmatiques propres à l'usage du langage dans la communication.

En conclusion, les argumentations sont des inférences pragmatiques comme les autres, qui nécessitent toute la formation d'hypothèses contextuelles. La relation argument-conclusion, caractérisée par les topoï, peut se ramener aux points suivants:

Relation argumentative dans la pragmatique intégrée.

- 1- énoncé (argument)
- 2- topos
- 3- conclusion

Relation argumentative dans la pragmatique radicale.

- 1- énoncé (forme logique)
- 2- hypothèse contextuelle
- 3- conclusion (implication contextuelle)

La théorie de la linguistique de l'argumentation aussi bien au sens ordinaire qu'au sens technique comprend les connecteurs qui fonctionnent au niveau microstructurel. Ils sont destinés à faciliter l'interprétation des textes. Les linguistes Ducrot (1983), Berrendonner (1983), Plantin (1990), Moeschler (1994) distinguent deux types de connecteurs argumentatifs qui sont les connecteurs pragmatiques et les connecteurs logiques. Nous allons les étudier.

2.2.4.6.3 Les connecteurs

Plantin (1990:39) définit les connecteurs comme «des mots de liaison et d'orientation qui articulent les informations et les argumentations d'un texte. Ils mettent notamment les informations contenues dans un texte au service de l'intention argumentative globale de celui-ci».

Selon Plantin (1990), la notion de connecteur pragmatique s'est développée à partir de la théorie de la pragmatique «intégrée». Il affirme que les connecteurs pragmatiques fonctionnent dans les langues naturelles et les connecteurs logiques dans les langues formalisées. Les connecteurs logiques s'opposent aux connecteurs pragmatiques sur les points suivants:

A) La nature des éléments reliés

Les connecteurs logiques opèrent donc sur des propositions définies comme des suites bien formées des mots de la langue formelle. Les connecteurs pragmatiques relèvent des contenus sémantiques. Les propositions reliées par les connecteurs logiques sont des êtres homogènes; les connecteurs pragmatiques peuvent relier des êtres de natures totalement différentes. Ainsi, le connecteur puisque peut rattacher un énoncé à une énonciation: dans les suites X puisque Y «le segment puisque Y » a pour fonction de légitimer l'énonciation de X, en montrant par exemple qu'elle doit intéresser le destinataire.

B) Vérifonctionnalité / argumentativité:

Les connecteurs logiques sont vérifonctionnels: la valeur de vérité du composé dépend uniquement des valeurs de vérité des composants et du connecteur utilisé. Les connecteurs pragmatiques remplissent des fonctions de liaison et d'orientation beaucoup plus diversifiées, qui toutes prennent en compte le sens et les intentions porteuses des énoncés qui tombent sous leur portée (Plantin 1990:39-40).

Berrendonner (1983:215) exprimait déjà la même idée en affirmant que les connecteurs pragmatiques seraient comparables aux connecteurs logiques, à ceci près que la relation qu'ils énoncent ne concerne pas des valeurs de vérité, mais d'autres valeurs, argumentatives et / ou interactives.

Berrendonner (1983:216) reconnaissait d'autres différences assez fondamentales entre les connecteurs pragmatiques et les connecteurs logiques. La plus remarquable de ces différences est d'ordre combinatoire: les connecteurs logiques ne sont autres que des lois de composition internes définies sur l'ensemble des propositions. Il s'agit des fonctions du type $(P, P) \uparrow P$, qui, à un couple de propositions, font correspondre une nouvelle proposition, et mettent donc en rapport des objets logiques de même rang et de même nature.

Un connecteur logique se caractérise ainsi par son «homogénéité» combinatoire: ses opérands et son résultat ont un statut identique et sont aptes à remplir les mêmes fonctions sémantiques ou discursives (par exemple, recevoir une valeur de vérité, ou servir de prémisse dans une déduction). Les connecteurs pragmatiques, en revanche, ne présentent aucune homogénéité comparable, du moins pour beaucoup d'entre eux. Dès que l'on entreprend de les figurer comme des opérateurs qui s'appliqueraient à un couple d'entités sémantiques (P, Q) , et que l'on se trouve par conséquent obligé de spécifier la nature de ces unités, force est de constater que P et Q peuvent avoir, pour un même connecteur, des statuts tout à fait différents et en outre fort variables (Berrendonner, 1983:216).

Nous venons de développer tous les éléments constitutifs de la cohérence textuelle, laquelle est une composante fondamentale de l'analyse de niveau discursif en linguistique. Parmi les différents constituants que prend en compte la cohérence textuelle, nous avons vu les quatre méta-règles de Charolles (1978), les approches macrostructurelle et microstructurelle, l'approche pragmatique avec ses différents niveaux ainsi que l'argumentation. Avant de clôturer ce chapitre, nous allons étudier le dernier volet des cadres de référence portant sur la cohésion textuelle.

2.2.5 Étude de la cohésion

Nous avons effectué ces études en nous inspirant en grande partie des publications de Patry et Ménard (1985, 1990, 1992), Patry, Ménard et Ponzio (1989), Patry, Ménard et Kleiber (1993), Patry, Ménard et Léveillé (1994) et de Patry (1992, 1993) sur la question de la cohésion grammaticale et lexicale.

Parmi les éléments qui contribuent à assurer la textualité, il n'y a pas que la cohérence malgré son caractère englobant. Il y a également la cohésion qui a un fondement lexico-grammatical. Tout comme la cohérence, la cohésion contribue à la continuité sémantique, mais cette fois-ci réalisée par le vocabulaire contenu dans la performance discursive. À travers cette étude, nous examinerons la cohésion sous quatre aspects : nous définirons le concept de cohésion ainsi que les domaines des moyens cohésifs, nous parlerons de l'orientation et de la nature des moyens cohésifs, nous verrons les deux principaux types de moyens cohésifs et nous terminerons par la problématique de la cohésion textuelle.

2.2.5.1 Définition et domaine de la cohésion

Tandis que la cohérence inclut dans son étude les relations sémantiques de niveau linguistique et non linguistique (situationnel, logique, pragmatique), la cohésion s'intéresse aux relations de sens que l'on peut observer entre les mots dans un discours. Halliday et Hasan (1976), Patry et Ménard (1985) Patry, Ménard et Ponzio (1989), Patry, Ménard et Poisson (1990) définissent la cohésion comme l'étude des relations sémantiques entre les phrases d'un discours, réalisées par des éléments de niveau lexico-grammatical, soit des mots.

Pour déterminer le domaine de la cohésion, il suffit de déterminer les frontières entre lesquelles les relations cohésives peuvent s'établir. Comme le concept de cohésion vise particulièrement à rendre compte des relations sémantiques, non structurales, le domaine de prédilection des relations cohésives se situe au niveau de la frontière phrasique. Ce sont donc les liens interphrasiques qui sont considérés par Halliday et Hasan (1976), comme cohésifs. Pour eux, la phrase est le domaine des relations cohésives. Cependant, selon Patry (1993:129), la phrase est une notion difficile à contrôler du point de vue méthodologique, particulièrement dans l'analyse du discours oral. C'est la raison pour laquelle certains chercheurs (Gutwinski, 1976; Cha, 1987) ont préféré définir le domaine de la cohésion comme coïncidant avec la frontière propositionnelle. Nous allons examiner l'orientation des moyens cohésifs et leur nature.

2.2.5.2 Orientation et nature des moyens cohésifs

L'orientation ou la directionnalité des moyens cohésifs consiste en l'établissement d'un certain ordre entre le terme cohésif et son antécédent. Une relation cohésive est dite **anaphorique** lorsque le référent précède le terme de reprise. Exemple : *Paul a dévalisé une banque. Il ira en prison.* Une relation cohésive est dite, **cataphorique** lorsque le référent suit le terme de reprise. Par exemple : *Il a commis un crime, Jean ira en prison.*

La nature de l'orientation des moyens cohésifs consiste à déterminer si le référent du terme anaphorique se réalise sous la forme lexicalisée, dans ce cas, on parle de relation **cohésive endophorique**. Mais si le référent n'est pas réalisé sous la forme lexicalisée dans un discours, et qu'il se trouve dans le monde extérieur, environnant le contexte situationnel, on parle alors de relation cohésive **exophorique**. Par exemple : *voici l'homme que j'ai vu là-bas (en montrant du doigt celui dont il s'agit).* Les relations

cohésives de nature endophorique participent à la cohésion. C'est ce qu'on appelle les anaphores. Les autres relèvent de la pragmatique (comme on l'a vu plus haut). On les étudie sous la forme de déictiques (Berrendonner, 1981; Levinson, 1983).

En ce qui concerne la dimension du référent que peut reprendre un moyen cohésif, on peut constater qu'un moyen cohésif (qu'il s'agisse d'une reprise lexicale ou grammaticale) peut reprendre soit un seul terme, soit une phrase, une partie de la phrase, soit un fragment de texte (Pierson, 1993; Patry, 1993:131). Nous allons passer au développement des types de moyens cohésifs.

2.2.5.3 Types de moyens cohésifs

Selon Halliday et Hasan (1976), Gutwinski (1976), Dillinger et Bracewell (1983), Patry et Ménard (1985), il existe deux types de moyens cohésifs. La cohésion grammaticale, réalisée par des mots de classes fermées que sont les pronoms personnel, possessif, démonstratif, indéfini, certains adverbes, etc. On distingue également la cohésion lexicale, réalisée par le lexique de classe ouverte des catégories grammaticales majeures que sont les substantifs, les verbes et les adjectifs. Patry (1993:131) a étudié une autre classe de moyens cohésifs lexicaux, réalisée par les relations lexico-sémantiques paradigmatiques. Ces relations sont le produit d'une analyse des entrées lexicales isolées et représentant une codification des principales relations de sens qu'elles peuvent entretenir sur l'axe paradigmatique (ou axe de substitution). Ces relations paradigmatiques se réalisent dans le discours, et leur apport à la cohésion est indéniable.

L'identification des moyens cohésifs linguistiques par lesquels la cohésion se réalise ne pose pas beaucoup de problèmes au niveau taxonomique. Néanmoins, on observe

quelques écarts entre la taxonomie de Halliday et Hasan (1976) et celle de Gutwinski (1976), écarts dus à la définition exacte de la cohésion (voir tableaux suivants).

Tableau IV

Cohésion grammaticale et lexicale de Halliday et Hasan, 1976 et Gutwinski, 1976
(cité par Patry, Ménard et Ponzio, 1989:107)

Halliday et Hasan, 1976	Gutwinski, 1976
<p><i>Grammatical</i></p> <p>References Personnal pronouns Demonstrative pronouns Determines Possessive pronouns Adverbs Comparison - Substitution (nominal, verbal, clausal) Elipsis (nominal, verbal, clausal) Conjunction</p>	<p><i>Grammatical</i></p> <p>Anaphor-cataphora Personnal pronouns Demonstrative pronouns Determiners Possessive pronouns Adverbs Comparison Relative pronouns Substitutes (nominal, verbal, clausal) Zero anaphora Coordination and subordination Enation, Agnation</p>
<p><i>Lexical</i></p> <p>Reiteration Collocation</p>	<p><i>Lexical</i></p> <p>Repetition of items Occurrence of synonyms Items formed by the same root Lexical set</p>

Commentaire

Sur les deux tableaux, une différence apparaît aussi bien au niveau de la cohésion grammaticale qu'au niveau de la cohésion lexicale. Dans la première catégorie, Gutwinski (1976) ajoute à son étude les pronoms relatifs, la coordination et la subordination et la catégorie ENATION ET AGNATION qui relève de la structure propositionnelle. Chez

Halliday et Hasan, on note la présence de l'ellipse et de la conjonction faisant partie de la cohésion grammaticale. Halliday et Hasan (1976) situent la cohésion aux frontières de la phrase et Gutwinski (1976) la situe aux frontières propositionnelles (Patry, 1993:129).

Dans la catégorie lexicale, Halliday et Hasan (1976) ont étudié le phénomène de collocation qui est une tendance à partager le même environnement lexical, tandis que Guwinski a étudié les occurrences synonymiques. La même étude a été effectuée en français par Patry et Ménard (1985) et par Patry (1993). Le tableau V présente la dernière proposition de Patry (1993) :

Tableau V
La cohésion grammaticale en français

Pronom personnel :	Francine a terminé ses études. Elle cherche un emploi.
Pronom possessif :	Jean et moi, nous mangeons chacun une papaye. Mais la sienne est plus mûre.
Pronom démonstratif :	Joseph croit qu'il y a deux catégories de personnes. Le monde paraît comique à ceux qui pensent et tragique à ceux qui sentent.
Pronom indéfini :	Le matin, tout le monde quitte la maison. Les uns vont au champ, les autres , à la chasse.
Adjectif possessif :	Alfred aime son père
Adjectif démonstratif :	Hier, il y a eu un attentat. L'assassin s'est enfui. Cet homme est l'assassin présumé.
Certains adverbes :	Le chat est entré dans sa chambre. C'est vrai, il vit là .
Ellipse :	La femme va au champ, son mari, (O) à la chasse
Conjonction :	Paul va tous les jours à l'école, mais il n'étudie pas.

Source : Inspiré de Patry, R. (1993:130). «L'analyse de niveau discursif : cohérence et cohésion», in Nespoulos, J.-L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*.

Commentaire

Les pronoms personnels, possessifs ainsi que les adjectifs possessifs constituent le phénomène de pronominalisation. Les pronoms et les adjectifs démonstratifs constituent le phénomène de définitisation. Ce qui est important de distinguer, c'est que ce ne sont pas tous les pronoms et adjectifs qui ont une orientation endophorique ou une référence cotextuelle. Il y en a qui ont une directionnalité exophorique, c'est-à-dire une référence contextuelle. C'est ce qu'on appelle les déictiques. À ce propos, Berrendonner (1983:225) apporte la précision suivante :

Il est bien connu que tout anaphorique admet des emplois, dits déictiques dans lesquels il réfère non à un segment de discours antérieur, mais à un geste, un acte ou un état de choses constitutif de la situation de parole. On peut alors considérer ce référent non verbal qui remplit la fonction d'antécédent.

Tableau VI

La cohésion lexicale en français

Réitération explicite	Nicole voyait un vieil homme sur le banc. Le vieil homme lisait un journal.
Réitération partielle	Nicole voyait un vieil homme sur le banc. L'homme lisait un journal.
Anaphore lexicale	Un loup est sorti du bois. Cette grosse bête a l'air affamé.

Source : Inspiré de Patry, R. (1993:132). «L'analyse de niveau discursif : cohérence et cohésion». in Nespoulos, J.-L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*.

Commentaire

Les réitérations sont les répétitions. Elles peuvent être soit exactes, auquel cas il s'agit d'anaphores fidèles (Kleiber, 1986), soit partielles, auquel cas il s'agit de réitération partielle.

Tableau VII
Les relations lexico-sémantiques paradigmatiques

Relations binaires	
Contrastes graduables	(chaud, froid)
contrastes non graduables	(présent, absent)
contrastes directionnels	(aller, venir)
complémentaires	(garçon, fille)
prédicats converses	(ordonner, obéir)
Relations non binaires	
Dérivation morphologique	(déformer, déformation)
hyponymie	(acajou, chêne, arbre)
synonymie	(haïr, détester)
antonymie	(beau, laid)
partie-tout	(jambe, corps)
partie-partie	jambe, pied, menton)

Source : Inspiré de Patry, R. (1993:132). «L'analyse de niveau discursif : cohérence et cohésion». in Nespoulos, J.-L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*.

Commentaire

La collocation paradigmatique est réalisée par l'intermédiaire des relations lexico-sémantiques. On constate deux types de relations lexico-sémantiques. Les relations binaires et les relations non binaires. Selon Patry (1993:133), les relations lexico-sémantiques sont une reformalisation des relations de sens de niveau définitionnel, identifiées entre les unités du vocabulaire, qui a été proposée par les structuralistes du début du siècle. Il s'agit donc d'un outil qui n'a pas été prioritairement conçu pour l'analyse du discours et dont l'application à cet objet d'étude soulève deux problèmes :

- 1) L'application de ces relations au discours pose un problème de rendement. Les relations binaires ont un rendement quasi inexistant, alors que les relations non binaires présentent une distribution nettement supérieure; l'hyponymie, les relations partie-tout et partie-partie sont les plus fréquentes.

2) Il est difficile de formuler une définition opératoire des relations **partie-tout** et **partie-partie**. Par exemple, on peut être d'accord pour considérer le lexème **frein-auto** comme étant en relation partie-tout. Cependant, le discours met parfois en relation des lexèmes dont l'analyse est moins simple; par exemple, est-ce qu'un **volume** est une partie du tout que constitue une **bibliothèque**, ou le **patron** est une partie du tout de **l'entreprise** (Cruse, 1986) ?. Cette question soulève principalement le problème de la relation entre sémantique lexicale et sémantique discursive, alors que la première implique l'éventualité d'une marginalisation ou d'une reformulation partielle du contenu des relations lexico-sémantiques binaires de façon à satisfaire à l'analyse de la cohésion.

Les différentes caractéristiques de la cohésion, notamment son fondement lexico-grammatical, font de cette notion le domaine le plus empirique et le mieux contrôlé théoriquement parmi l'ensemble des approches linguistiques du discours. Cependant, sa formulation actuelle pose un certain nombre de problèmes qui n'ont pas encore été résolus. Nous allons examiner l'un de ces problèmes.

2.2.5.4 Cohésion et textualité

Parmi les principaux problèmes que soulève aujourd'hui la cohésion grammaticale et lexicale figure la question de son degré de participation à la textualité discursive.

Pour Halliday et Hasan (1976), la cohésion participe à la textualité de la performance discursive par la continuité sémantique qu'elle lui confère. En effet, selon les deux auteurs, une relation cohésive impliquant des termes entre lesquels existe un lien plus étroit au niveau de la sémantique lexicale contribuerait davantage à la textualité de la performance discursive. Selon Patry (1992:21), l'argumentation des deux auteurs semble

hésiter entre un critère essentiellement défini sur des bases lexico-sémantiques, ou une approche à caractère plus probabiliste déterminée par l'identification des collocations en contexte discursif. Finalement, les deux auteurs n'ont pas précisé pour autant quel est le poids de la continuité sémantique par rapport aux autres composantes ni comment elle s'intègre à l'action de ces dernières.

Morgan et Sellner (1980) adoptent une position contraire. Selon eux, la cohésion observée dans le discours ne contribue pas à la textualité. Elle est plutôt la conséquence de cette propriété. Selon Patry (1993:136), une telle position remet en question la pertinence même de son existence puisque dans cette exception, la cohésion n'est qu'un artefact de la textualité et ne présente aucune valeur pour elle-même.

Sans être aussi catégorique que les deux auteurs précédents, Carrell (1982) fait tout de même remarquer que l'étude de la cohésion, fondée sur une base purement lexico-grammaticale, est inadéquate et insuffisante, et doit être intégrée dans un cadre général, de niveau plus élevé, pour constituer une véritable exploration de la textualité du discours.


Dans son analyse des éléments constitutifs de la force cohésive, Patry (1992:26) propose la centralité de la structuration textuelle intermédiaire, en plus de la fonctionnalité et de la discursivité. Parmi les composantes de la centralité de la structuration textuelle, l'auteur démontre que la progression thématique est un partenaire majeur sur lequel la force cohésive peut compter. De la même manière que le chercheur Patry, nous croyons que la progression thématique, telle que définie par Charolles (1978), par Navet *et al.* (1983) et Combettes (1988) constitue la base fondamentale de la cotextualité. L'un des aspects de la progression thématique sur lequel nous voulons mettre l'accent, c'est la continuité référentielle. Patry (1992:26) la définit comme les référents qui apparaissent et

sont répétés au moins une fois en position thématique et qui peuvent former des chaînes dont la longueur potentielle n'est limitée que par l'étendue d'une performance donnée.


Dans la même veine, le caractère de cotopicalité (c'est-à-dire, le fait que les deux termes d'une relation cohésive remplissent chacun la fonction thématique dans une séquence verbale) des relations cohésives qui réalisent des référents de discours est considéré comme une dimension essentielle de la textualité même de la performance discursive. Pour montrer l'importance du phénomène de topicalisation, nous allons présenter les résultats d'une recherche expérimentale. Perfetti et Goldman (1974) ont observé que le rappel d'un texte soumis à des sujets expérimentaux était meilleur lorsque l'indice qui leur était fourni était le thème du discours du texte et que le rappel était encore meilleur lorsque ce thème de discours apparaissait en position sujet dans le texte. Sur la base de ces résultats expérimentaux, les auteurs situent ces réalisations du thème de discours comme un parcours privilégié pour l'établissement de la continuité référentielle de la performance discursive.

Tous les arguments que nous venons d'avancer nous amènent à conclure que la cohésion participe bien à la textualité en grande partie par l'intermédiaire de la progression thématique. Nous pouvons faire la même remarque pour la cohérence, mais grâce à l'apport de plusieurs autres éléments aussi bien linguistiques qu'extra-linguistiques.

Dans ce chapitre portant sur les cadres de référence, nous avons étudié les différents types de compétence de communication en mettant plus d'accent sur la compétence textuelle que nous voudrions faire acquérir aux étudiants. À travers l'étude de la cohérence et de la cohésion textuelles, nous avons défini le texte et ses plans organisationnels; nous avons vu les différents constituants de la cohérence et de la cohésion en mettant en relief les méta-règles de Charolles, la théorie linguistique de l'argumentation faisant partie de la pragmatique en ce qui concerne la cohérence. Dans notre étude, nous



avons mis l'accent sur les moyens grammaticaux et lexicaux en ce qui concerne la cohésion. Dans le chapitre suivant, nous proposerons une définition opérationnelle de la cohérence et de la cohésion textuelles.





CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE



INTRODUCTION

Nous avons étudié les cadres de référence de notre recherche comprenant la compétence de communication et les constituants fondamentaux de la cohésion et de la cohérence. Dans les pages qui suivent nous essaierons d'opérationnaliser les concepts de cohésion et de cohérence qui constituent les objets d'apprentissage du système d'enseignement que nous voulons planifier. Nous aborderons ensuite la méthodologie qui comprendra la présentation des sujets, la recherche de développement, le design pédagogique de Gagné et Briggs (1979), les leçons et l'instrumentation pour la collecte des données.

3.1 OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS DE COHÉSION ET DE COHÉRENCE

Il peut sembler hasardeux ou même prétentieux de vouloir proposer une définition de la cohésion et de la cohérence textuelles, vu la confusion terminologique qui règne dans ce domaine. Pour s'en convaincre, il suffit de lire pour ce qui concerne la cohérence, le recueil d'articles de Wolfgang *et al.* (1989), paru dans *Connexity and cohérence* et les critiques afférentes. Malgré cela, nous tenterons d'opérationnaliser ces deux concepts.

3.1.1 Définition opératoire de la notion de cohésion

Slakta (1975) tente de spécifier les deux plans sous lesquels on peut envisager l'étude d'un texte, objet formel abstrait et pratique sociale concrète. Il distingue

alors le plan de la signifiante (système de règles linguistiques formelles) et le plan de la signification (ensemble de normes sociales concrètes). Il ajoute que la cohésion n'est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence : «La cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte ...» (p. 31). C'est la cohésion qui permet à un texte de produire l'illusion d'une cohérence interne. Slakta mentionne ensuite le rôle fondamental que jouent les pronoms, les articles et les déictiques dans la constitution du texte.

Pagé (1981:1) parle de la cohésion textuelle comme d'un concept proposé par la linguistique du texte pour décrire comment le système de la langue permet de marquer l'enchaînement entre les phrases d'un discours. Selon lui, le concept de cohésion, relève d'une conception du texte comme unité d'analyse linguistique d'un degré supérieur à la phrase et il vise les différentes structures qui servent à marquer les liens d'enchaînement entre les phrases.

Pour être plus opérationnel dans sa définition, Pagé propose une liste de sept structures qui lui permettent de délimiter le concept de cohésion. Il s'agit de la récurrence, du parallélisme, de la paraphrase, de la coréférence anaphorique et cataphorique, de l'ellipse et de la fonction. La fonction renferme tout ce qui est en rapport avec la connexion d'unités de surface qui établissent dans le texte des relations entre un segment et un autre.

Patry et Ménard (1985:168) considèrent que la cohésion s'intéresse d'une façon plus précise aux relations de sens que l'on peut observer entre les mots du discours. La cohésion est donc abordée d'une façon strictement linguistique, et l'analyse du discours qu'elle propose repose entièrement sur l'examen de ses composantes de niveau linguistique lexicalisées.

Ces deux auteurs mentionnent aussi les travaux réalisés par Halliday et Hasan (1976) qui se sont intéressés au domaine de la cohésion et qui considèrent qu'un lien cohésif existe dans un discours lorsque l'interprétation d'un élément est dépendante de celle d'un autre élément. Patry et Ménard affirment que dans toute langue naturelle il existe certains mots dont la détermination sémantique fait obligatoirement appel à quelque chose d'autre qu'eux-mêmes; les pronoms personnel, démonstratif et possessif font partie de cet ensemble de mots. Ces éléments constituent les réalisations linguistiques les plus conformes à la définition du concept de cohésion.

Le contenu référentiel de ce genre de mots ne peut être établi adéquatement que par l'intermédiaire d'un antécédent, et c'est le lien, dans un discours, de ces deux termes que nous nommons une relation cohésive (Patry et Ménard, 1985:169).

Ces auteurs précisent cependant le fait suivant : pour qu'il y ait cohésion dans un discours, l'existence d'une présupposition explicite ne suffit pas ; il faut que l'antécédent soit disponible dans le contexte linguistique environnant. En plus, il faut la présence d'au moins deux mots pour qu'une relation cohésive s'établisse. Patry et Ménard présentent les deux types fondamentaux de moyens cohésifs : les éléments grammaticaux et les éléments lexicaux.

En tenant compte de toutes les définitions avancées et des objectifs de notre recherche, nous proposons pour la cohésion la définition suivante : c'est un phénomène textuel, qui étudie les relations sémantiques réalisées par des mots au niveau grammatical, lexical et des relations lexico-sémantiques. La cohésion s'articule avec la cohérence.

3.1.2 Définition opératoire de la notion de cohérence

Adam (1977:107) aborde l'étude de la cohérence par le biais de la structure sémantique et formelle du texte, c'est-à-dire par sa cohésion. Cela lui permet de passer d'un plan de surface à une notion de structure profonde. La cohérence est alors vue comme une notion qui transcende le texte pour se situer à un niveau global.

Pagé (1987:3) explique que la cohérence se construit dans un discours par la capacité qu'a le lecteur d'organiser l'information dans un réseau où il ne manque pas de chaînon conceptuel et où il n'y a pas de rupture dans les relations entre les concepts. Il explique aussi la cohérence comme la progression thématique de propositions qui se succèdent dans un texte. Pagé (1985:61) considère que la cohésion et l'étagement contribuent à former la structure du texte, et que les liens de cohérence sont construits par le lecteur en interaction avec les marques de cohésion et l'étagement des propositions.

Patry et Ménard (1985) voient le concept de cohérence d'une façon beaucoup plus englobante que le concept de cohésion. Selon ces deux linguistes, la cohérence inclut dans son domaine d'étude, en plus des relations linguistiques, celles qui sont de nature non linguistiques : situationnelles, logiques, cognitives, pragmatiques. Charolles (1989:12) abonde dans le même sens et affirme que «... *la cohérence est moins dans le discours lui-même que dans l'esprit des récepteurs sous la forme d'une règle gouvernant l'interprétation (et donc la production) des énoncés*».

Lundquist (1991:91) pense que la bipartition entre phénomènes d'enchaînement locaux (cohésion) d'un côté, et phénomènes globaux (cohérence) de l'autre, est nuisible pour la compréhension du fonctionnement de la cohérence textuelle. Pour cela,

elle propose de concilier les deux aspects dans une nouvelle approche qu'elle appelle «programme argumentatif». Un tel programme repose sur la pragmatique.

En tenant compte des différentes définitions de la cohérence, en tenant compte surtout des objectifs de notre recherche, nous définissons la cohérence comme un phénomène textuel qui inclut dans son domaine d'étude, non seulement le niveau linguistique mais aussi le niveau pragmatique incluant l'argumentation. Les définitions opératoires de la cohésion et de la cohérence répondent à l'un des objectifs spécifiques de notre système d'enseignement, à savoir définir l'objet d'apprentissage. Nous tiendrons compte de ces définitions dans l'élaboration des leçons et dans la construction de notre grille d'évaluation.

Maintenant que nous avons fini de définir l'objet d'apprentissage, nous allons préciser les objectifs d'apprentissage. Mais pour plus de clarté, nous reprendrons l'énoncé des objectifs de la recherche tel qu'il apparaît au point 1.5.1 et 1.5.2

Objectif général de la recherche :

Planifier un système d'enseignement qui sera l'adaptation du «design pédagogique» de Gagné et Briggs (1979) et qui vise à améliorer la langue écrite.

Objectifs spécifiques de la recherche :

1. Définir l'objet d'apprentissage.
2. Déterminer les objectifs d'apprentissage.
3. Proposer un modèle d'enseignement.
4. Développer les cinq leçons du système d'enseignement.
5. Procéder à la mise à l'essai des leçons
6. Construire les outils d'évaluation.
7. Apprécier la production écrite chez les étudiants participant à la mise à l'essai.

En ce qui concerne la détermination des objectifs d'apprentissage (objectif spécifique no 2), elle est directement liée au développement des leçons (objectif spécifique no 4). Nous allons présenter ces objectifs d'apprentissage.

Objectif global d'apprentissage :

- Faire acquérir aux étudiants la compétence de la langue écrite par l'apprentissage des phénomènes de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Objectifs généraux d'apprentissage :

- Enseigner les phénomènes de la cohésion grammaticale, lexicale et lexico-sémantique.
- Enseigner les phénomènes de cohérence.

Objectifs spécifiques d'apprentissage :

1. À la fin du cours sur la cohésion, les étudiants devraient être capables de :
 - distinguer la pronominalisation de la substitution,
 - identifier les différents types de reprises lexico-sémantiques telles que la synonymie, la nominalisation, l'anaphore conceptuelle, la reformulation.

2. À la fin du cours sur la cohérence, les étudiants devraient être capables de :
 - utiliser la méta-règle de non-contradiction,
 - distinguer les différents types de progression thématique,
 - produire un texte argumentatif qui prenne en compte le raisonnement logique et persuasif.

Ces différentes unités qui seront détaillées lors de l'élaboration des leçons, nous serviront de trame à la collecte des données et à leur traitement. Elles feront également l'objet d'une transposition didactique. Selon Chevallard (1985), la transposition didactique est le passage de savoir savant au savoir enseigné. Elle installe une distance obligatoire, distance que Chevallard (1985) souligne ainsi :

Le concept de transposition didactique renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare, témoigne de ce questionnement nécessaire, en même temps qu'il en est l'outil premier (p. 13).

Malgré cette grande distance séparant les deux types de savoir, Chevallard (1985) insiste par ailleurs sur la compatibilité du système d'enseignement avec l'environnement. Selon lui, tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus des savoirs comme contenus à enseigner. Un contenu de savoirs ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui fait l'objet de savoir à enseigner est appelé la transposition didactique.

Notons que dans le cadre de la transposition didactique, la mise en texte du savoir est un processus d'apprêt didactique par lequel le savoir est traité de plusieurs façons. Citons particulièrement trois traitements spécifiques : la «désintrinsication» ou la désyncrétisation, la dépersonnalisation et la séquentialisation. La désyncrétisation concerne cette différenciation que doit faire l'enseignant entre l'objet du savoir ou l'objet d'étude et l'objet auxiliaire ou le métalangage qui feront en quelque sorte tous les deux objet d'enseignement, d'où désyncrétisation. La mise en texte est aussi une dépersonnalisation du savoir, une dissociation entre la pensée et son auteur qui est la source de la publicité du

savoir qui s'y présente, par opposition au caractère privé des savoirs personnels. C'est ce qui permet le contrôle social des apprentissages et l'institutionnalisation du savoir. Enfin, la mise en texte permet la programmabilité de l'acquisition du savoir, le texte étant une norme de progression dans la connaissance. Et c'est là que le texte se distingue le plus du savoir. Il a un début et se déroule séquentiellement contrairement au savoir pour lequel il y a toujours quelque chose avant le début et dont la progression ne se fait pas de façon séquentielle (Chevallard, 1985:58-63).

Le lien qu'établit Chevallard entre le texte, l'apprentissage et la progression dans l'acquisition du savoir nous paraît fondamental. Nous reviendrons plus longuement sur ce point dans la méthodologie.

3.2 MÉTHODOLOGIE

L'objet de cette recherche, rappelons-le c'est le développement d'un outil didactique planifié dans un design pédagogique qui vise à faciliter l'enseignement des concepts de cohésion et de cohérence textuelles au niveau universitaire. D'après les résultats de travaux de Van der Maren (1993-1994), un tel outil est l'une des principales constituantes de la recherche de développement. Dans les pages qui suivent, nous présenterons successivement nos sujets, la recherche de développement, le design pédagogique de Gagné et Briggs (1979) que nous comptons adapter pour notre expérimentation, l'élaboration des leçons, l'instrumentation pour la collecte des données.

3.2.1 Présentation des sujets

Notre recherche mettra à contribution une trentaine d'étudiants et d'étudiantes de première année de linguistique à l'Université de Banqui. Ces étudiants et

étudiantes ont entre 20 et 23 ans. Ils viennent d'obtenir leur baccalauréat série littéraire, diplôme officiel qui permet d'entrer à l'université. Le français est pour eux une langue seconde tout en étant langue officielle et langue d'enseignement. C'est donc un groupe assez homogène.

L'expérimentation se déroulera à l'Université de Bangui pendant une période de trois mois à raison de six heures par semaine : le mercredi de 16h30 à 18h30 et le vendredi de 14h30 à 16h30 puis de 16h30 à 18h30 (voir annexe 3) Après chaque leçon, une composition sera donnée et les étudiants devront rédiger pendant deux heures sans dictionnaire ni notes de cours à leur portée. Pour la composition 1, ils auront 4 heures ; de même pour l'évaluation sommative. Il y aura six compositions. Nous aurons à dispenser cinq leçons et le chercheur sera la personne-ressource. Les leçons feront partie d'un cours qui sera crédité. Voici le titre du cours : *Enseignement de la cohérence et de la cohésion textuelles*. Le devis expérimental sera celui du prétest/post-test à groupe unique selon le schéma ci-dessous. L'inconvénient d'un tel devis, c'est que le chercheur ne peut garantir que le changement observé est attribuable à la variable indépendante étant donné l'absence d'un groupe témoin. Mais la force de ce devis, c'est qu'il permet la comparaison entre la première et la dernière composition après le traitement. Il permet aussi un certain contrôle de la mortalité expérimentale en comparant le nombre de sujets avant et après le traitement.

Prétest → Traitement → Post-test

Désormais, le prétest portera le nom de composition no 1 et le post-test, la composition no 6. Pour réaliser nos objectifs, nous avons choisi comme méthode d'échantillonnage, la méthode non probabiliste, c'est-à-dire une méthode empirique qui n'est pas basée sur la théorie mathématique des probabilités. La raison de ce choix vient du fait que notre démarche est en grande partie basée sur la recherche qualitative. Comme

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

UMI

la recherche d'un marché et la création d'un besoin, ce qui peut se faire en s'inspirant de la recherche-action au niveau des enjeux politiques (Van der Maren, 1993-1994:14-15).

Le développement d'objet, selon Van der Maren, c'est le design pédagogique. Il vise la solution de problèmes formulés. Il recouvre les différentes étapes à suivre depuis la conceptualisation jusqu'au choix et à la construction des prototypes.

Le développement d'un objet pédagogique suit un cheminement proche de la résolution de problèmes. On commence par l'analyse de l'objet qui répondrait ou bien à l'analyse chez la population-cible ou bien à l'analyse du concept que l'on souhaite opérationnaliser. On conceptualise ensuite l'objet afin de pouvoir élaborer un modèle, on élabore enfin des stratégies alternatives de réalisation avant de passer à l'évaluation des stratégies par simulation, au choix du projet et à la construction des prototypes ainsi qu'à la mise au point. Une fois que la mise au point est complétée il reste à passer à la phase finale d'implantation, soit à la mise en marché. La mise au point comprend une série d'essais dont celui de l'importation du projet dans une école-pilote. En didactique, on recommande qu'un tel projet soit préparé en collaboration avec les enseignants de manière à tenir compte de leurs contraintes et de leurs priorités. L'étape évaluative se fait en s'inspirant de l'évaluation adaptive-interactive schématisée par Stolovitch (1979) sous l'étiquette L.V.R. (Learner, Verification and Revision). Cette étape clinique permet de tenir compte des perceptions des élèves.

Le perfectionnement des habiletés personnelles sont les résultats attendus lorsqu'on entreprend une telle recherche. Car dans la recherche de développement, l'analyse ne porte pas sur l'objet externe, mais sur des habiletés ou des connaissances qu'il s'agit de s'approprier selon diverses alternatives. Lors du développement, il faut avoir recours à un tiers-témoin analyste qui peut être soit un collègue qui est au courant d'une telle recherche,

et qui s'y intéresse, soit son directeur de recherche (Van der Maren, 1993-1994:15-18, chap. 7).

En définitive, trois catégories de développement caractérisent la recherche de développement. Il s'agit du développement de concept, du développement d'outil didactique et du développement d'habiletés personnelles. L'outil didactique sur lequel porte notre recherche est souvent présenté sous plusieurs modèles. Reigeluth (1987) a recensé une typologie de huit designs pédagogiques, Joyce *et al.* (1992) en ont présenté treize. Brien (1981) a exposé le *Design pédagogique* de Gagné et Briggs (1979) que nous allons adapter pour notre expérimentation. Nous avons choisi le modèle de ces deux chercheurs pour plusieurs raisons : d'abord, c'est un modèle où la notion de concept, constituant des habiletés intellectuelles, occupe une place centrale. Or, l'enseignement que nous voulons dispenser porte sur les concepts de cohésion et de cohérence. Ensuite, leur modèle est une approche «interactionniste», née de la fusion des éléments de force de deux théories en psychologie de l'éducation, théorie behavioriste et théorie cognitive. Goupil et Lusignan (1993:73) définissent le behaviorisme comme un système qui retient la relation entre le comportement et ses conséquences comme facteur fondamental des conditions d'apprentissage, alors que la théorie cognitive accorde la primauté aux activités mentales.

Enfin, le modèle de Gagné et Briggs suggère plusieurs choix possibles de méthodes d'enseignement et de médias, ce qui permet au concepteur de réaliser des agencements flexibles et de veiller à ce que les conditions d'apprentissage et d'enseignement de tel ou tel type de connaissance soient respectées.

3.2.3 Design pédagogique de Gagné et Briggs (1979) (servant à élaborer le système d'enseignement)

Le modèle de Gagné et Briggs (1979) est présenté par Brien (1981) et prend généralement la forme d'un ensemble d'étapes interreliées telles qu'illustrées dans la figure suivante. Les objectifs de notre recherche seront au-delà des six étapes proposées par Gagné et Briggs (1979).

3.2.3.1 Présentation des six étapes

De l'étude des besoins

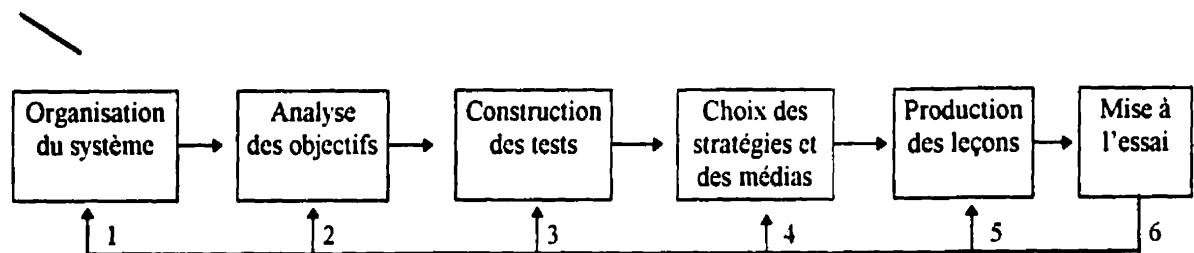


Figure 8 - Modèle de planification d'enseignement de Gagné et Briggs, 1979

Source: Brien, R. (1981:21). *Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs.*

Ce qui est intéressant de prime abord dans ce design, c'est la logique et le caractère scientifique de la démarche. Dans la mesure où il s'agit d'une adaptation, nous retiendrons les points essentiels en essayant d'établir un lien avec notre propre recherche. Pour commencer, l'étude des besoins, située au-dessus de l'organisation du système, ne concerne pas directement la présente section. On pourrait bien dire qu'elle se réfère à la problématique, aux questions de recherche et à la détermination des objectifs. Il est important de faire les distinctions suivantes à propos des six étapes de Gagné et Briggs (1979).

1. L'organisation du système correspond à l'objectif général de notre système d'enseignement.
2. L'analyse des objectifs correspond à notre objectif spécifique no 2 (cf. p.95).
3. La construction des tests correspond à notre objectif spécifique no 6 (cf. p. 95).
4. Le choix des stratégies et des médias correspond à notre objectif spécifique no 3 (cf. p. 95).
5. La production des leçons correspond à notre objectif spécifique no 4 (cf. p. 95).
6. La mise à l'essai correspond à notre objectif spécifique no 5 (cf. p. 95).

Cela revient à constater que notre système d'enseignement va bien au-delà de celui de Gagné et Briggs (1979) puisque, en plus des six étapes, nous avons défini notre objet d'apprentissage (objectif spécifique no 1) et nous avons apprécié la production écrite des étudiants (objectif spécifique no 7).

Mais dans les pages suivantes, nous suivrons les six étapes telles que proposées par Gagné et Briggs (1979) tout en adaptant le contenu à nos besoins.

3.2.3.1.1 Organisation du système

Il s'agit bien sûr du système d'enseignement ou de formation. Cette organisation peut être définie comme un ensemble de moyens utilisés pour faciliter l'acquisition de compétences. Dans le cadre de notre système d'enseignement, nous visons la compétence en langue écrite chez les étudiants avec comme objet d'apprentissage les mécanismes de cohérence et de cohésion. Le système peut prendre des formes diverses : il peut être individualisé ou destiné à des grands groupes, et il est placé sous la responsabilité d'un formateur qui joue le rôle d'animateur ou de personne-ressource. Cette dernière forme

correspond bien au caractère de notre système d'enseignement. En plus de ces diverses formes, notre système d'enseignement comprendra l'analyse des objectifs d'apprentissage, la construction des tests, le choix des stratégies et des médias, la production des leçons, leur mise à l'essai et leur évaluation. Nous allons les préciser point par point.

3.2.3.1.2 Analyse des objectifs

Dans notre système d'enseignement ou de formation, nous avons choisi comme types d'apprentissage, l'acquisition des habiletés intellectuelles en insistant sur l'apprentissage des concepts de cohésion et de cohérence textuelles. Un tel choix nous a orienté vers les objectifs d'apprentissage lesquels ont été formulés à la fin de la section portant sur l'opérationnalisation des concepts de cohésion et de cohérence. Néanmoins, ils seront précisés dans chacune des cinq leçons.

3.2.3.1.3 Construction des tests

Les tests se construisent à partir des objectifs d'apprentissage et notamment à partir des objectifs spécifiques. Dans le cadre de notre système, les compositions vont constituer les tests et une grille de correction sera construite en fonction d'indicateurs se trouvant dans chacune des cinq leçons à enseigner.

3.2.3.1.4 Choix des médias et des stratégies

Nous avons choisi deux médias qui nous serviront dans la réalisation de notre système. Il s'agit du verbal parlé concrétisé par l'exposé des leçons et l'entrevue avec les étudiants. Le second medium est le verbal écrit concrétisé par les tests que les étudiants produiront.

Pour le modèle d'enseignement, nous avons choisi le modèle de l'enseignement direct. Habituellement, ce modèle est utilisé pour présenter une nouvelle matière, situer un sujet dans son contexte, donner un point de vue différent, compléter ou présenter autrement les informations contenues dans un livre ou un manuel ou alors revenir sur des notions ayant posé des difficultés de compréhension aux élèves.

Selon Desrosiers-Sabbath (1984:56) le modèle de l'enseignement direct présente l'avantage d'être économique en temps et en énergie. C'est aussi un procédé déductif (qui part du général au particulier) qui offre de meilleures garanties dans la structuration des connaissances compte tenu que le dirigisme de l'enseignement se substitue à la découverte de l'étudiant. Mais ce modèle présente aussi l'inconvénient de ne pas beaucoup favoriser l'apprentissage par découverte qui est un procédé inductif. Nous essaierons de développer ce dernier aspect grâce à l'interaction que nous allons créer entre les étudiants eux-mêmes, entre les étudiants et nous-même.

Six étapes caractérisent l'enseignement direct. Schématiquement, les six étapes peuvent être présentées de façon suivante :

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

UMI

2e étape : Présentation et explication des objectifs de la leçon

L'enseignant présente aux étudiants les objectifs d'apprentissage de la leçon et discute avec eux de l'importance de ces objectifs dans le programme. Il leur explique à quel niveau de taxonomie d'objectifs se situent les objectifs du cours, ainsi que la portée de ceux-ci.

3e étape : Présentation du contenu de la leçon

L'enseignant peut présenter le contenu de sa leçon au tableau. Il explique comment telle notion, telle règle ou telle procédure est nécessaire à l'apprentissage d'une autre notion ou à l'accomplissement d'une tâche. Il est important d'exposer peu de notions à la fois pour ne pas surcharger la mémoire de travail des étudiants. Lorsqu'ils reçoivent les notions, ceux-ci ne peuvent les traiter efficacement. L'enseignant donne le plan de la leçon de manière que l'étudiant suive aisément la présentation. Il indique les ouvrages de référence et ses explications doivent être accompagnées d'exemples précis et pertinents.

4e étape : Guidage des exercices d'apprentissage

L'enseignant guide l'apprentissage des notions en demandant à certains étudiants de faire des exercices qu'il dirige verbalement. Les exercices sont présentés du plus simple au plus complexe. En posant des questions à certains étudiants, l'enseignant vérifie le degré de compréhension. Au besoin, il reprend les explications en insistant sur les éléments non maîtrisés.

5e étape : Utilisation d'exercices supplémentaires avec rétroaction concernant les apprentissages

Cette étape vise deux objectifs : pour l'étudiant, l'assimilation des notions et des habiletés ; pour l'enseignant, l'obtention de l'information qui lui permettra d'adapter son enseignement et de prévoir des exercices de «remédiation» dans une perspective d'évaluation

NOTE TO USERS

Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.

UMI

3.2.3.6 Mise à l'essai

Pour notre recherche, il s'agira de mettre en application les leçons qui auront été produites. Mais auparavant, tout le système y compris les leçons seront soumis à la lecture des spécialistes composés d'un spécialiste en méthodologie de la recherche, d'un professeur de linguistique textuelle (spécialiste de la cohérence et de la cohésion) et d'un didacticien du français. Ils seront chargés de juger de la pertinence et de la validité du système et des instruments de collecte de données. Personnellement, nous sommes à la fois le concepteur du cours et chargé de l'implantation au niveau universitaire. Lors de cette implantation, un tiers-témoin supervisera nos interventions en classe. Ce tiers-témoin sera soit un collègue enseignant qui est au courant de la recherche de développement et qui s'y intéresse, soit le directeur de recherche.

3.2.4 Élaboration des leçons

Rappelons que l'enseignement des leçons se fera à partir des six étapes de l'enseignement direct qui sont:

1. Association de la leçon aux connaissances antérieures (désormais, portera le titre de: Introduction)
2. Présentation et explication des objectifs de la leçon (désormais, portera le titre de: Objectifs)
3. Présentation du contenu de la leçon
4. Guidage des exercices d'apprentissage (désormais, portera le titre de: Exercices)
5. Utilisation des exercices supplémentaires (désormais, portera le titre de: Correction des exercices)

6. Révisions hebdomadaires ou semestrielles (désormais, portera le titre de: Révision hebdomadaire)
Nous ajouterons pour chaque leçon, les points suivants:
7. Composition
8. Références bibliographiques

Par ailleurs, les leçons porteront sur l'enseignement de la cohésion et de la cohérence. Nous aurons les leçons suivantes:

- Leçon 1 : Cohésion grammaticale
- Leçon 2 : Cohésion lexicale
- Leçon 3 : Activité résumante
- Leçon 4 : Progressions thématiques
- Leçon 5 : Argumentation

Les cinq leçons seront précédées par un sujet de composition sur l'importance de l'écrit et qui servira de prétest. Chaque leçon prendra deux séances.

Composition no 1

Comme nous le verrons dans la présentation des instruments destinés à la collecte des données, cette première composition sera utilisée en comparaison avec la dernière et nous permettra de vérifier de l'efficacité des leçons en cours. Avec ce procédé, par exemple, on sera en mesure de détecter les capacités particulières qui n'ont pas été acquises en comparant, pour un objectif donné, les résultats obtenus à la première composition et à la dernière.

Voici le texte de la première composition.

PAR CLAUDE HAGEGE

L'AVENIR DE L'ÉCRIT

Quel est l'avenir de l'écrit dans les sociétés occidentales ? Peut-on répondre à une telle question sans donner dans les égarements de la divination prophétique ? Oui, sans doute, à condition de fonder sa réponse sur les signes aujourd'hui perceptibles. La manière dont est vécue la relation à l'écrit laisse supposer qu'il n'est pas près d'être détrôné, même si les moyens audiovisuels et mécaniques, qui ont pour canal l'oralité, ont quelque peu effrité son pouvoir.

L'écrit n'est pas constitutif de la langue, comme l'est l'oralité. L'écrit est une invention, dont la date dans les diverses aires culturelles est à peu près connue. « Les langues sont faites pour être parlées, l'écriture ne sert que de supplément à la parole », disait J.-J. Rousseau (*Essai sur l'origine des langues*). Et chacun sait que, dans les sociétés de tradition orale, la force de la parole proférée et de ses accessoires mnémotechniques est assez grande pour suffire à organiser les relations entre groupes. Dans les sociétés d'écriture elles-mêmes, il est arrivé qu'un interdit frappât l'écrit, et l'enseignement traditionnel des grandes religions s'est longtemps voulu exclusivement oral.

Pourtant, l'écriture, partout où elle apparaît, devient vite un lieu de puissants investissements. Il y a plus d'un point commun entre les sociétés japonaise ou chinoise, qui ne peuvent se déprendre des idéogrammes malgré des essais sporadiques de latinisation, et d'autre part la société française, où, loin que l'écrit soit menacé de disparaître, sa forme même continue de s'imposer, puisque la réforme de l'orthographe, qui aboutirait à une notation phonétique, est socialement impensable, bien que techniquement réalisable. Les graphismes ont aussi suggéré, depuis fort longtemps, des thèmes ornementaux aux artistes, même si les tentations de l'esthétisme trouvent un aliment moins riche dans les écritures alphabétiques d'Occident que dans les pictogrammes d'Asie.

Il y a plus encore que cet attachement culturel et artistique. Si difficile que soit le problème de l'alphabétisation dans les sociétés d'oralité, qui ne peuvent se contenter de plaquer l'écrit sur la vive voix fondatrice de rapports originaux, on ne peut ignorer le phé-

nomène contemporain qui pousse la plupart de ces sociétés à adopter l'écriture (le plus souvent alphabétique) et à en fixer la forme, à l'instigation même de l'autorité politique (congrès sur l'orthographe en Somalie, aux îles Palau (Micronésie), etc.).

Le choix majoritaire d'une écriture alphabétique de type occidental pourrait même refléter l'intention d'accéder d'emblée à ce qui apparaît comme le plus efficace (si l'on en croit les chercheurs du McLuhan Program in Culture and Technology (Toronto), l'usage de l'alphabet grec privilégie l'activité de l'hémisphère gauche et permet, en ne retenant que la forme et la séquence des signes graphiques, de se libérer du recours au contexte, donc de pratiquer une lecture plus propice à l'exercice de la pensée...).

Ainsi, l'écrit, instrument infiniment précieux, lieu d'investissement symbolique pourvoyeur d'identité, apparaît d'autant moins en péril dans les sociétés occidentales que celles qui accèdent à la reconnaissance internationale ont hâte de l'adopter.

Comment ignorer, cependant, les conséquences qui pourraient découler d'un phénomène crucial dans les sociétés industrielles, à savoir le progrès constant des moyens de conserver la parole autrement que par une trace morte d'où la voix s'est éteinte, c'est-à-dire précisément en restituant cette voix ? De la radio aux ordinateurs qui parlent en passant par la télévision, des bandes magnétiques aux vidéo-cassettes, les machines à enregistrer la voix semblent défier le pouvoir de l'écrit en ouvrant un immense champ de communication, dont l'image, quand elle apparaît, accroît considérablement la puissance.

Des hommes politiques aux journalistes, des marchands de toutes espèces aux pourvoyeurs de services, les professions ne cessent d'augmenter en nombre, dans lesquelles toute action efficace, que l'on veuille convaincre et plaire ou simplement informer, ne peut plus se contenter d'un texte écrit, et doit passer par les machines à répercuter au loin la parole ; car si l'un s'en remet à l'écrit seul, d'autres, dont il redoute la rivalité, utiliseront pour se faire entendre ces seconds moyens disponibles, et atteindront une plus large audience.

Est-ce à dire que l'avenir de l'écrit, dans les sociétés occidentales, soit réellement menacé ? Il semble bien que ce ne soit pas dans ces termes que s'esquissent les perspectives. L'audio-oral, dont le vingt et unième siècle paraît promettre l'incessant progrès, ne requiert pas, n'exploite pas, ne favorise pas les mêmes fonctions que l'écrit. Certes, ils sont l'un et l'autre des moyens de communication, mais en dehors de ce point commun, fondamental, ils suivent des voies assez indépendantes. On dit beaucoup aujourd'hui que les écoliers, collégiens, lycéens ne lisent plus, préférant absorber passivement une culture d'images et de paroles vives qui s'offre à leurs regards plus qu'elle ne sollicite leur esprit.

Il serait plus vrai de dire que la communication a diversifié ses canaux. Dans l'état actuel des choses, il ne peut y avoir audio-oral sans écrit : le journal télévisé s'appuie sur un texte que l'on lit ou que l'on glose ; les films animent un scénario ou un roman, objets d'écriture. A côté de la langue des médias, dont on aime à répéter qu'elle ne fait que promouvoir un français fautif et avili, les modes d'expression littéraires sont florissants. Les profits de l'industrie du livre aidant, on n'a jamais tant écrit, jamais concouru à un aussi grand nombre de prix litté-

raires, et une part importante des émissions de radio ou de télévision a notamment pour objet d'orienter les lecteurs potentiels sur des livres sélectionnés, en aiguisant l'appétit de lecture par la brièveté même des aperçus que l'audiovisuel en a donné.

Au reste, l'écrit lui-même se mécanise. S'il est probable que bien des écrivains pourraient cautionner les propos de R. Barthes disant autrefois qu'aucune machine à écrire ne remplaçait les crayons et stylos divers dont la main caresse la forme et la matière autant que l'œil en goûte les couleurs, en revanche, il est certain que l'écriture se mécanisera de plus en plus, au moins dans la phase actuelle du cycle. Est-ce à dire que l'*Homo sapiens* doit devenir un *Homo claviarius*, selon l'expression d'A.-M. Bassy (*Écritures II*, Paris, Le Sycomore, 1985, p. 379) ? Quoi qu'il en soit, la révolution informatique profite aussi à l'écriture (ne l'épargne pas non plus, diront d'autres). L'écrit n'est peut-être plus le monarque unique et omnipotent. Mais son déclin n'est pas encore pour demain. ■

Claude Hagege a publié
L'Homme de paroles, Fayard (1985).

Le Monde des Livres n° 12 797, 21.3.86, p. 68.

Proposition d'un plan de correction pour la composition no 1

À partir du texte de Claude Hagège, les étudiants sont invités à donner leurs opinions sous forme d'éloges s'ils sont d'accord avec l'auteur ou sous forme de critiques s'ils jugent que l'auteur a défendu exagérément l'avenir de l'écrit dans les sociétés occidentales. Les étudiants sont invités aussi à faire preuve de créativité en disant comment ils voient l'avenir de l'écrit en dehors de l'Occident. Pour arriver à bien formuler leurs opinions,

Les étudiants devraient bien :

1. Bien lire et comprendre l'article de Claude Hagège.
2. Leur texte devrait contenir les différentes anaphores grammaticales et lexicales.
3. Les informations écrites devraient respecter la méta-règle de non-contradiction tout en contenant plusieurs types de progression thématique.
4. Pour persuader leurs lecteurs et lectrices, les étudiants pouvaient s'inspirer des procédés sémantiques (exemples de valeurs culturelle et artistique) et discursifs (par exemple le questionnement) dont Hagège se sert dans son texte.

Ce sont là quelques éléments que nous souhaitons trouver dans le texte des étudiants.

3.2.4.1 *Leçon 1: Cohésion grammaticale*

PLAN

1. Introduction
2. Objectifs
3. Présentation du contenu de la leçon
4. Exercice
5. Correction de l'exercice
6. Révision hebdomadaire
7. Composition
8. Références bibliographiques

1. Introduction

Dans ce premier cours, nous allons examiner le fonctionnement d'un texte à partir de la règle de répétition. Nous tâcherons de répondre aux questions suivantes: comment s'opère l'identification d'un référent à travers les formes linguistiques? comment cette identification s'effectue-t-elle en dépit des ambiguïtés possibles? Auparavant, voyons les différents objectifs de la leçon.

2. Objectifs

2.1 Objectif général

Distinguer, dans le cadre du fonctionnement textuel, la pronominalisation à caractère déictique de la substitution.

2.2 Objectifs spécifiques

- a) Distinguer les différents plans organisationnels d'un texte selon Adam (1992).
- b) Identifier dans la pronominalisation les pronoms substitués ou anaphoriques.
- c) Identifier les pronoms déictiques.

3. Présentation du contenu de la leçon
 - 3.1 Plans organisationnels d'un texte
 - 3.2 Cohésion grammaticale
 - 3.2.1 Définition de la cohésion
 - 3.2.2 Phénomènes de pronominalisation et de substitution
 - 3.2.3 Types de représentation d'un substitut
 - 3.2.4 Types de substituts et d'antécédents

3.1 Plans organisationnels d'un texte

Le texte est un concept polysémique. Les auteurs donnent une définition du texte selon leurs champs d'intérêt. Généralement, on le définit comme un ensemble d'énoncés écrits avec plusieurs niveaux d'analyse dont les deux principaux sont: le niveau pragmatique et le niveau propositionnel. Le niveau pragmatique englobe trois dimensions: cohérence, énonciation et sémantique. La suite propositionnelle englobe les dimensions syntaxique et typologique. Toutes ces dimensions sont représentées en forme d'arbre (voir ci-dessous).

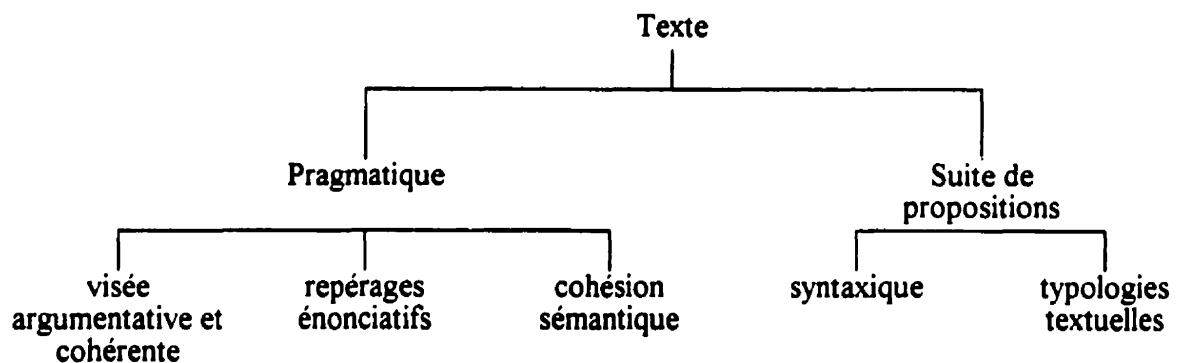


Figure 10 - Les constituants du texte

Source: Inspiré de Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, p.21.

L'orientation argumentative permet de définir un texte comme ayant un but explicite ou implicite. Dans une telle visée, l'auteur du texte cherche à agir sur les représentations, les croyances et les comportements de son destinataire. Par exemple, les publicités à la télévision ou à la radio ont une visée argumentative dans ce sens qu'on cherche à jouer sur le comportement de la clientèle. Il en est de même dans les discours de campagnes électorales.

Les marques énonciatives concernent l'implication de l'auteur ou du locuteur dans son propre texte par des indices linguistiques (je-tu) et par des indices spatiaux et temporels : ici, maintenant, aujourd'hui...

La cohésion sémantique et syntaxique constitue l'objet de ce premier cours. La cohésion syntaxique et lexico-sémantique assure la constitution d'un texte au niveau local.

Les typologies textuelles posent un problème assez complexe. Déjà au niveau de la terminologie, certains auteurs, comme Adam (1992) préfèrent parler de séquentialités, car dans un texte on peut trouver plusieurs types (narratif, descriptif, etc.). D'autres auteurs, comme Charaudeau proposent le terme de: mode d'organisation discursif. Certains linguistes, Molino (1990) par exemple, ont exprimé une certaine méfiance à l'encontre de toute typologie de textes. En plus du problème de terminologie, se pose celui de la multitude des typologies textuelles. Et à ce propos, les auteurs admettent communément les typologies suivantes: le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, le texte dialogal.

Notons que les modes d'organisation discursif et les séquentialités, c'est ce qui constitue un type de texte. Ils sont considérés comme des ingrédients qui vont alimenter les types de textes.

3.2 Cohésion grammaticale

(Étude inspirée de Combettes et Tomassone, 1988).

3.2.1 Définition de la cohésion

La cohésion telle que définie par Hasan et Halliday (1976) est l'analyse du niveau discursif s'intéressant exclusivement aux relations sémantiques réalisées entre les propositions par des éléments grammaticaux et lexicaux. On distingue unanimement deux types de cohésion. La cohésion grammaticale qui implique les mots de classe fermée, comme les pronoms personnels, démonstratifs, possessifs et certains adverbess. Bon nombre de ces pronoms entrent dans la constitution des phénomènes de pronominalisation. Outre la cohésion grammaticale, la cohésion lexicale comprend les occurrences cohésives réalisées par les lexèmes de classe ouverte, soit essentiellement les substantifs, les verbes et les adjectifs.

3.2.2 Phénomènes de pronominalisation et de substitution

Si l'on se fie à sa définition traditionnelle, le pronom signifie «qui remplace un nom».

Mais en réalité, ces expressions sont ambiguës. Prenons l'exemple suivant:

– *Boby est en retard. Il aura manqué son autobus.*

– *Je suis en retard.*

On peut constater que il et je appartiennent à la catégorie des pronoms mais ne répondent pas à cette définition traditionnelle de la même manière. Dans le premier exemple, il remplace bien Boby. Il reprend bien un élément du contexte linguistique.

Mais je, mis pour le locuteur, ne reprend aucun élément du contexte linguistique. Il renvoie plutôt à un élément du contexte extra-linguistique. Donc je n'entre pas dans la catégorie des pronoms substitués. Il renvoie plutôt au paramètre de l'acte de communication. Par exemple, dans l'arbre que nous avons vu au début du cours, je fait partie des repérages énonciatifs. À côté des pronoms personnels je et tu qui ne fonctionnent pas comme des substitués textuels, nous pouvons citer d'autres pronoms comme: tout, rien, quelqu'un, me dans les exemples suivants: *tout est dit; rien n'est fait; quelqu'un est venu; qui m'aime me suive.*

En d'autres termes si l'on oppose je-tu à il on dira que je et tu sont déictiques. Ils renvoient à un référent situationnel. Il en est de même pour les pronoms démonstratifs dont certains sont déictiques et n'ont pas de référents dans le contexte linguistique. Exemples: *donne-moi ceci, je veux ça.* Le geste accompagnant le contexte situationnel est qualifié de paralinguistique.

Dans certains romans écrits à la 1^{re} personne, dans les romans épistolaires, dans les pièces de théâtre, je-tu deviennent facilement endophoriques, donc, anaphoriques.

Par contre, d'autres pronoms démonstratifs sont des substitués. Ils entrent bien dans le phénomène de la répétition. Par exemple: *Retenez ceci: le travail est un trésor; le travail est un trésor: retenez cela.*

En faisant la récapitulation on peut retenir trois classes de pronoms:

- Les pronoms désignateurs ou déictiques qui ne sont jamais substitués.
- Les pronoms qui ne peuvent être que substitués.
- Les pronoms qui selon les contextes et selon les emplois peuvent être ou ne pas être des substitués.

Cette récapitulation peut se faire sous forme du tableau suivants.

Tableau VIII

Pronoms substitués et non substitués

Non substitués	Substitués	
je tu quelqu'un tout rien	il ceci cela (ça)	plusieurs quelques-uns quelques-unes certains -----

Source : Combettes, B. et Tomasson, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*, p. 43.

En plus de certains pronoms qui entrent dans la catégorie des substitués ou dans le phénomène de reprise ou de répétition, d'autres termes jouent aussi le rôle de substitués. Ces termes s'ajoutent aux phénomènes de pronominalisation ou en font partie. Exemples: *J'ai reçu une lettre de Bobby; sa femme l'a quitté.*

Sa, adjectif possessif, reprend un élément du contexte linguistique. Il est donc un substitut.

Jean vous a-t-il parlé posément? Oui, c'est ainsi qu'il a parlé.

Ainsi, adverbe, remplace posément. Il est donc un substitut.

Son discours a été confus et languissant. Un tel discours n'est pas digne de lui.

L'adjectif tel joue le rôle de substitut.

Récapitulons: les pronoms de 3e personne (personnels, démonstratifs, possessifs) coïncident assez bien avec la catégorie des substitués. Ils font bien partie des

phénomènes de pronominalisation. Certains pronoms indéfinis jouent un rôle de substitut, d'autres non.

3.2.3 Types de représentation d'un substitut

La représentation d'un substitut est caractérisée par trois types:

– Représentation totale, c'est quand le substitut remplace un groupe déjà présent dans le contexte linguistique, sans apporter au niveau du sens, aucune modification à son précédent. Exemple: *Il n'habitait pas souvent sa villa Nasser. Mais il y recevait souvent les chefs d'États africains.*

– Représentation partielle, c'est quand le substitut représente seulement une partie du groupe déjà présent dans le contexte linguistique. Exemple: *Nous avons planté une centaine de pieds de caféiers. Certains ont péri sous l'effet de chaleur.* Dans cet exemple, certains est substitut, mais son emploi apporte une modification à l'information initiale.

– Représentation conceptuelle, c'est quand le substitut reprend le concept de la réalité exprimée dans le contexte antérieur. Exemple: *Tes lunettes sont dans la voiture, les miennes sur la table.*

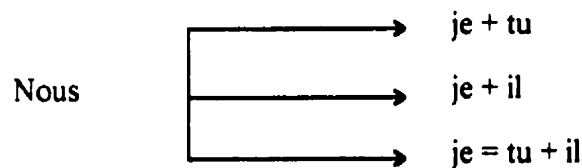
3.2.4 Types de substitut et d'antécédents

La sous-partie (3.2.2) de notre leçon nous a permis de montrer que le phénomène de substitution n'est pas à confondre avec celui de la pronominalisation qui englobe aussi bien les éléments substitués que les éléments non substitués (les déictiques).

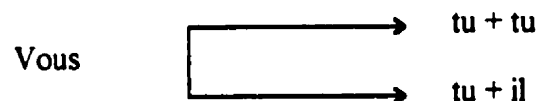
Dans la présente sous-partie nous allons examiner les catégories traditionnelles des pronoms en dégageant les problèmes spécifiques à chacune d'elles.

Pronoms personnels: En général, seul le pronom de la 3^e personne peut être considéré comme un substitut. Mais dans certains contextes situationnels notamment dans certaines situations de communication orale, on peut montrer quelqu'un du doigt en disant: «Qu'il est superbe». Dans ce cas, il n'a pas d'antécédent textuel. Il ne fonctionne pas comme un substitut. C'est la raison pour laquelle dans le tableau de la sous-partie (3.2.2), il est à la fois substitut et non substitut.

Les pronoms je et tu sont des désignateurs et non des substituts. Mais comme nous l'avions souligné plus haut (au 3.2.1), je et tu peuvent devenir des substituts dans un texte comprenant des dialogues. Et qu'en est-il de nous et vous?



Dans le premier cas (je + tu), nous n'est pas un substitut. Il désigne le couple formé d'un locuteur et d'un allocuteur. Dans les deux derniers cas (je + il; je + tu + il), nous contient une forme de 3^e personne et peut être considéré comme un substitut, du moins partiellement.



Dans le premier cas (tu + tu), vous n'est pas un substitut. Dans le second cas (tu + il), vous est partiellement substitut.

Remarque: Tout ce qui a été dit à propos de il est aussi valable pour elle, ils et elles.

Pronoms possessifs: Ils jouent le rôle de substituts au même titre que les déterminants. Le déterminant indique la personne. Exemple: *Il arrive*----> son arrivée; *tu arrives*----> ton arrivée... Quant aux pronoms comme le mien, le tien, etc., on peut considérer que le véritable substitut c'est le, la, les qui se modifient selon le genre et le nombre de l'antécédent. On pourrait parler dans certains cas de substitut double. Par exemple: *Prêtes-moi ton stylo; j'ai oublié le mien* = j'ai oublié le stylo de moi.

Pronoms démonstratifs: Ceux qui sont considérés comme des substituts ne correspondent pas tous au même type de représentation. Les formes composées celui-ci, celui-là ont toujours une valeur de représentation totale. Pour les formes simples (celui de...) les trois types de représentation sont possibles:

- Représentation totale. Exemple: *Le projet de Paul et le mien sont semblables; celui de Paul...*
- Représentation partielle. Exemple: *Il y avait deux projets; celui de Paul...*
- Cas d'antécédent indirect. Exemple: *Mon projet a été retenu; celui de Paul...*

Pronoms indéfinis et numéraux: Ils ont à la fois un rôle de substitution et un rôle de limitation (cf. l'exemple de certains qui apporte une modification partielle à l'antécédent). Leur fonctionnement semble proche de celui des possessifs ou des démonstratifs. Exemple: *Les joueurs de Fatima sont alignés sur le terrain de football; aucun ne manque, chacun attend, trois sont debout.*

À la différence des possessifs et des démonstratifs, les indéfinis permettent d'éviter une double répétition.

L'antécédent peut être soit un nom, soit un groupe adjectival, soit un groupe verbal.

4. Exercice (à traiter en sous-groupes)

- a) Analysez les substituts grammaticaux du texte suivant et dites en quoi ils sont substituts.
- b) Analysez les non substituts grammaticaux et dites en quoi ils sont non substituts.

Texte: *Origines du conflit éthiopien*. (C'est nous-même qui avons donné ce titre).

Mais le problème érythréen est loin d'être le seul que rencontrent les militaires au pouvoir à Addis Abéba; il a cependant l'avantage de faire jusqu'à présent leur unanimité. Tel n'est pas le cas pour celui que présente la redistribution des cartes du jeu politique dans le reste du pays. Jusqu'à présent, on pouvait dire que le centre de celui-ci (à l'exception de l'Érythrée) peuplé d'Amhara chrétiens, imposait sa loi au sud du pays, fruit des conquêtes de Ménélik II à la fin du siècle passé. Dans ces régions, la domination amhara et chrétienne était économique, politique et sociale, et elle s'identifiait aux structures que la révolution de 1974 a mises à bas. On peut donc considérer que les véritables bénéficiaires de la révolution ont été tous ceux qui n'étaient ni amhara, ni chrétiens, en l'occurrence l'écrasante majorité des populations du sud de l'Éthiopie. Satisfaites par les décisions de principes prises à Addis Abéba tant sur le plan social qu'économique, ces populations ne constituent plus un rôle d'opposition au gouvernement central; elles seraient plutôt le plus ferme soutien et ce, malgré les difficultés que connaît la province de Balé sur le plan alimentaire. A supposer qu'ils en aient jamais eu la vocation, les groupes ethniques ou religieux du sud du pays sont les derniers à vouloir s'engager aujourd'hui dans une éventuelle sécession.

J. Vanderlinden, *L'Éthiopie et ses populations*.

(Extrait de: Combettes, B. Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif*, p.119.

5. Correction de l'exercice

Voici les mots substitués ainsi que les éléments auxquels ils renvoient :

<u>a) Substitués</u>		<u>éléments remplacés</u>
il	—————→	le problème érythréen
leur	—————→	les militaires au pouvoir à Addis Abeba
tel	—————→	faire jusqu'à présent leur unanimité
celui-ci	—————→	pays
sa (loi)	—————→	centre (du pays)
elle	—————→	domination
elles	—————→	populations

b) Les substitués que nous avons énumérés le sont effectivement parce qu'ils reprennent un élément du contexte linguistique. Ils renvoient à un antécédent déjà exprimé dans le texte.

Voici la liste des pronoms non substitués

a) on (on pouvait); on (on peut)

b) Ces deux on sont non substitués parce qu'ils ne reprennent aucun élément du contexte linguistique.

6. Révision hebdomadaire : faite oralement en salle de classe.

7. Composition (elle sera donnée à la fin de la 2e leçon)

8. Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et Prototypes, ré it, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, éd. Nathan-Université.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, éd. Hachette-Éducation.

Combettes, B.; Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*. Bruxelles, éd. De Boeck-Wesmael.

Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, éd. Longman.

Molino, J. (1990). *Thèses sur le langage, le discours, la littérature et le symbolisme*. Stuttgart, éd. Franz Steiner Verlag.

3.2.4.2 *Leçon 2: Cohésion lexicale*

PLAN

1. Introduction
2. Objectifs
3. Présentation du contenu de la leçon
4. Exercice
5. Correction de l'exercice
6. Révision hebdomadaire
7. Composition
8. Références bibliographiques

1. Introduction

Dans la leçon 1, nous avons étudié le fonctionnement des substituts grammaticaux en dégageant les différentes ambiguïtés qui se situent au niveau des relations anaphoriques et déictiques. Aujourd'hui, nous allons examiner les substituts lexicaux qui comprendront deux grandes parties: la réitération et la collocation (tendance à partager le même environnement lexical).

Le but de cette leçon est d'attirer l'attention des étudiants et de les faire réfléchir sur le phénomène de reprises lexicales, phénomène auquel ils sont confrontés tous les jours. Savoir repérer les reprises lorsqu'on lit un texte, est très important. Ce repérage permet d'apprécier une notion à travers ses diverses répétitions et de juger ainsi dans quelle mesure, elle concourt à la problématique qui se dégage de l'ensemble du texte. Les reprises lexicales aident aussi le scripteur à avancer dans la production de son discours, facilitant ainsi l'enchaînement des propositions.

2. Objectifs

2.1 Objectif général

Examiner le fonctionnement d'un texte à partir des différentes manifestations de reprises lexicales. L'analyse se situe au niveau des relations lexico-sémantiques.

2.2 Objectifs spécifiques

- a) Identifier les différents types de réitération.
- b) Analyser les principaux constituants du phénomène de collocation.
- c) Produire un texte cohérent qui prend en compte l'usage à bon escient des anaphores grammaticales et lexicales.

3. Présentation du contenu de la leçon

3.1 Présentation d'un tableau de la cohésion lexicale

3.2 Réitérations

3.3 Synonymie et hyperonymie

3.3.1 Synonymie

3.3.2 Hyperonymie

3.4 Nominalisation anaphorique

3.4.1 Définitions

3.4.2 Reprises nominalisées d'un verbe

3.4.3 Anaphore conceptuelle

3.1 Tableau de la cohésion lexicale

(voir page suivante)

Tableau IX

Cohésion lexicale et relations lexico-sémantiques

		Collocation			
Réitération explicite	Réitération non explicite	Anaphore présuppositionnelle	Anaphore lexicale partielle	Relations binaires	Relations non-binaires
Ex : Le garçon regarde la guitare. La guitare est un bel instrument de musique.	Le garçon regarde la guitare. C'est un bel instrument de musique, la guitare	Un lion vient de pénétrer dans une bergerie. Aussitôt, la grosse bête a abattu trois moutons.	Le cambrioleur a fait de la maison un véritable gâchis. Ces intrus sont d'un sans-gêne inqualifiable.	Contrastes graduables (ex.: chaud/froid) Contrastes non graduables (ex: présent/absent) complémentaires (ex: garçon/fille)	Dérivation morphologique (ex: remplacer, remplacement) hyponymie/hyper (ex: manguiier, arbre) synonymie (ex: hair, détester) antonymie (ex: beau/laid) partie-tout (ex: freins, automobile) partie-partie (ex: menton, bouche/visage)

Source : Inspiré de Patry, R., Ménard, N. et Poisson, M. (1990). « Peut-on étudier le discours en ignorant son contenu ? », *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12, no 2, p. 120.

3.2 Réitération

Les réitérations sont les répétitions. Elles peuvent être explicites et non explicites. Voici un exemple de réitération explicite : Micheline voyait le vieil homme sur le banc. Le vieil homme lisait son journal.

Voici un exemple de réitération non explicite (voir tableau).

3.3 Synonymie et hyperonymie

La synonymie et l'hyperonymie sont toutes deux des constituants de la collocation.

3.3.1 Synonymie

Patry et Ménard (1990:33) définissent la synonymie comme un ensemble d'éléments «du vocabulaire dont une portion variable du sens lexical respectif est identique».

Ces deux auteurs distinguent trois sortes de synonymie: synonymie complète, remplacée par synonymie partielle, synonymie de dénotation, fausse synonymie. Pierson (1993) ajoute une dimension appelée, synonymie référentielle. Nous étudierons ces principaux types de synonymie.

– La synonymie complète est très rare. Pour s'intégrer dans cette catégorie, les lexèmes doivent satisfaire simultanément à de nombreuses conditions. Par exemple, ils doivent avoir une sémantique lexicale rigoureusement identique dans toutes leurs acceptions. Ils doivent avoir la même distribution dans la chaîne syntagmatique et véhiculer un contenu émotif identique. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'auteurs ont opté pour la synonymie partielle. Exemples de synonymie partielle: haïr et détester. Haïr est employé pour les humains tandis que détester, à la fois pour les humains et les non-humains.

– La synonymie de dénotation regroupe les variétés sociolinguistiques d'un même dialecte. Par exemple, en français, nous avons: auto et bagnole; chaussures et godasses.

– La fausse synonymie, c'est le cas des lexèmes en relation de co-hyponymie, c'est-à-dire où il y a relation d'inclusion dans les deux sens entre deux lexèmes. Exemple: chaise, table.

– La synonymie référentielle, c'est quand un auteur se sert systématiquement de reprises successives différentes. Ces différentes reprises ont un seul et même référent. Exemple: moderniser, adapter, aménager, modifier, changer.

3.3.2 Hyperonymie

L'hyperonyme est un mot dont le sens inclut celui d'autres mots. Il y a une relation d'inclusion logique d'un terme appelé hyponyme dans un autre terme appelé hyperonyme. On distingue deux sortes d'hyperonyme:

1) L'hyperonyme qui a pour antécédent un seul de ses hyponymes. Exemple: La biologie pose de nombreux problèmes aujourd'hui. Mais cette science ouvre de nombreuses perspectives.

2) Le terme générique reprend sous une forme synthétique plusieurs de ses hyponymes. Exemple: Copies, retenues, vexations, causent beaucoup de désagréments. Toutes ces punitions sont à revoir.

L'hyperonyme punitions est l'expression anaphorique ayant pour antécédent: copies, retenues, vexations.

En nous référant au tableau, quelles distinctions peut-on faire entre relation hyperonymique et relation partie-tout étant donné que toutes deux sont caractérisées par une relation d'inclusion logique?

Au niveau de l'hyperonymie, l'expression anaphorique est un terme générique. En plus, cette même expression anaphorique, c'est-à-dire le même terme générique et son antécédent ont un même référent. On peut parler alors d'anaphore coréférentielle.

Dans la relation partie-tout, dans le bon ordre et dans l'ordre inverse, c'est la partie qui est le terme anaphorique par rapport à tout. Exemples:

a) Pierre visite le village. L'église est triste. Ici, le terme église est anaphorique par rapport au terme village.

b) Les pneus étant très lisses, la voiture a dérapé. Le terme pneus est anaphorique, mieux encore, cataphorique, par rapport à voiture (Patry et al., 1993:148).

Sur le plan référentiel, en discours, la relation partie-tout est appelée anaphore associative. Il n'y a pas de lien direct entre les termes. C'est seulement par association qu'ils fonctionnent. C'est seulement sur le plan lexicographique qu'on parle de relation partie-tout.

3.4 La nominalisation anaphorique

La nominalisation est un phénomène morphosyntaxique. Dans le tableau qui se trouve au début de cette leçon, la nominalisation figure sous le nom de dérivation morphologique. La nominalisation joue un rôle à la fois anaphorique et cataphorique. A cause de ce rôle, la nominalisation relève de la sémantique. Cette partie de la leçon

portera sur la nominalisation anaphorique qui est un phénomène très utilisé dans les articles de presse. Nous étudierons successivement:

3.4.1 Quelques définitions de la nominalisation

3.4.2 Reprise nominalisée d'un verbe du contexte

3.4.3 Anaphore conceptuelle

3.4.1 Définitions de la nominalisation

Pour Ruwet (1967:213), «la nominalisation est essentiellement la conversion d'une phrase en un nom ou en un syntagme nominal».

Selon Lagane (1971:34), la nominalisation est un moyen grammatical, particulièrement utilisé dans la langue écrite pour construire les phrases des narrations et des exposés; les nominalisations accroissent la densité d'un texte, permettant de hiérarchiser les données de l'expérience et des argumentations.

De toutes ces définitions, nous retiendrons ceci: la nominalisation résulte de la transformation d'un processus. Ce processus peut être exprimé par un verbe, un adjectif, un adverbe ou un pronom. Nous allons étudier la nominalisation se faisant à partir d'un verbe.

3.4.2 Reprise nominalisée d'un verbe du contexte

(inspirée de l'article de Moirand, 1975:60-78)

Dans un énoncé donné le verbe apparaît en premier, bientôt repris sous sa forme nominalisée, accompagnée des déterminants de divers types. Exemples:

a) M. X., ministre de la Fonction Publique, a été autorisé à recruter tous les diplômés de l'Université de Bangui et de l'E.N.S. en quête d'emploi. C'est la première fois qu'une telle autorisation est accordée à un ministre de la Fonction Publique.

b) La police centrafricaine a besoin d'être assainie parce qu'il y a beaucoup d'agents qui ne travaillent pas du tout. Mais cet assainissement posera des problèmes politiques.

Les exemples cités montrent que la nominalisation d'un verbe joue une fonction de liaison entre les phrases d'un même paragraphe et entre les paragraphes d'un même texte.

Dans de nombreux contextes, le démonstratif ce, cette, cet qui précède le verbe nominalisé, réfère à une séquence où le verbe apparaît. Le segment auquel renvoie l'anaphorique précède l'apparition de la nominalisation. Le déterminant n'est pas toujours le déictique ce. On peut noter aussi les formes suivantes: un tel, une telle, des, le, son, sa.

Nous allons étudier maintenant une forme de nominalisation appelée anaphore conceptuelle.

3.4.3 Anaphore conceptuelle

L'anaphore conceptuelle fait partie de la nominalisation. Voici comment elle se manifeste: il peut arriver que l'unité nominalisée, bien que formellement différente des verbes de l'énoncé, reprenne la même idée ou le même objet de pensée qu'une autre proposition du texte. Souvent, la même notion est exprimée en premier par une unité

verbale et reprise plus loin dans le discours par un substantif verbal et généralement précédé du démonstratif ce.

Exemple: Selon le ministre du Commerce, le déficit commercial s'est aggravé en mai dernier et atteint les vingt milliards de francs C.F.A. Cette dégradation a été provoquée par la dévaluation du franc C.F.A.

Dans cet exemple, il existe une relation de type synonymique entre la première apparition sous forme de verbe et sa reprise dans l'énoncé subséquent par une unité nominalisée. La nominalisation sert ici à paraphraser un énoncé qui précède et permet un enchaînement dans le discours du scripteur.

Descombes Déneraud et Jespersen (1992:81), distinguent deux types d'anaphore conceptuelle: anaphore sur énoncé et anaphore sur énonciation.

L'anaphore sur énoncé relève d'un discours rapporté donnant lieu à une reprise sur le contenu propositionnel. Exemple: Il m'a annoncé qu'il partait. Ce départ était prévu depuis fort longtemps.

L'anaphore sur énonciation relève d'un discours rapporté donnant lieu à une reprise sur l'acte de langue. Exemple: Il m'a annoncé qu'il partait. Cette annonce ne m'a pas bouleversé.

L'anaphore sur énonciation est englobante. Elle recouvre généralement l'énoncé. L'anaphore sur énoncé est, soit englobante quand elle est réalisée par les hyperonomes, soit segmentale quand elle ne reprend qu'une partie de l'énoncé-source.

Descombes Dénervaud et Jespersen (1992:83) ont fourni une liste d'anaphores dépréciatives correspondant aux anaphores sur énonciation. Ce sont: ce parti-pris, ce préjugé, cette erreur, cette ineptie, cette contre-vérité, ce babillage, une telle mauvaise foi, un tel aveuglement, cette naïveté, cette intolérance, une telle interprétation, ce type de pression, ces allégations, ces balivernes, cette énormité...

Voici d'autres anaphores sur énonciation:

Anaphores sur énonciation à partir d'un acte illocutoire: cette information, cette prédiction, une telle hypothèse, une telle déclaration, cet éloge, un tel blâme...

Anaphores sur énonciation métalinguistique: cette citation, ce slogan, cette formule, cette devise, cette phrase, un tel propos, ce lapsus, ce ton, un tel paradoxe, un tel optimisme, cette sévérité, cette violence, une telle impertinence, cette arrogance, cette modération...

4. Exercice à faire en sous-groupes

Texte d'exercice : Faites l'analyse des différentes anaphores lexicales et grammaticales dans le texte suivant :

«Je dirai la messe et je cultiverai la terre»

Vêtu d'un élégant costume trois pièces noir à fines rayures blanches, souriant, l'oeil vif et la voix claire, Jean-Bedel Bokassa est un charmant grand-père. Pas un serial killer à tendance cannibale, un grand-père. Les sept années qu'il vient de passer en prison n'ont pas réellement altéré le physique de ce petit monsieur, plutôt sec en dépit d'un léger embonpoint, qui porte dignement ses 72 ans. À peine remarque-t-on, lorsqu'il se lève, la cassure de ses reins et une raideur dans la démarche.

Depuis sa libération, le 1er septembre, l'empereur (il ne supporte pas qu'on l'appelle l'ex-) a d'ailleurs fait preuve d'une étonnante énergie : du matin au soir, il reçoit. Parents, admirateurs, curieux ou hommes d'affaires, Blancs et Noirs, venus de Bangui, de province ou de France, les visiteurs se succèdent dans son appartement du palais de la Renaissance. Quatorze ans après sa chute, Bokassa est de retour dans les murs de cette présidence centrafricaine qu'il avait lui-même fait construire. Mais aujourd'hui, tandis qu'à quelques mètres de là, André Kolignba vit dans l'angoisse ses derniers jours à la tête de l'État, son ancien prisonnier savoure ses premiers moments d'homme

libre dans l'un des six appartements initialement conçus pour accueillir les hôtes de marque.

Jeune Afrique, no 1706, 16-22 septembre 1993

5. Correction de l'exercice

Analyse des anaphores lexicales et grammaticales

il = anaphore ou cohésion grammaticale, a pour antécédent, Bokassa.

Ce petit monsieur = anaphore ou cohésion lexicale, a pour antécédent, Bokassa.

il (se lève) = anaphore ou cohésion grammaticale, a pour antécédent, Bokassa.

L'empereur = anaphore ou cohésion présuppositionnelle, a pour antécédent, Bokassa.

il (reçoit) = anaphore ou cohésion grammaticale, a pour antécédent, Bokassa.

les visiteurs = hyperonyme, considéré comme un terme générique qui entretient des relations non binaires avec les hyponymes tels que parents, admirateurs, curieux ou hommes d'affaires, Blancs et Noirs, venus de Bangui, de province ou de France.

ancien prisonnier = anaphore ou cohésion présuppositionnelle, a pour antécédent, Bokassa.

6. Révision hebdomadaire faite oralement en salle de classe.

7. Composition no 2

Sujet: Vous êtes journaliste et vous avez deux heures, après la conférence des ministres, pour écrire un article sur les effets néfastes de la dévaluation du franc C.F.A. en République centrafricaine.

Dans votre article, vous mettrez en application les différentes reprises grammaticales et lexicales que nous avons étudiées.

Proposition d'un plan de correction pour la composition no 2

Ce sujet devait amener les étudiants à produire un texte contenant les éléments suivants :

- les substituts grammaticaux et lexicaux;
- les éléments de collocation en relations binaires ou non binaires, par exemple les synonymes, l'hyperonyme, la nominalisation et l'anaphore conceptuelle. L'utilisation de tous ces mécanismes cohésifs devrait rendre les textes des étudiants riches et agréables à lire.

8. Références bibliographiques

- Combettes, B.; Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*. Bruxelles, éd. De Boeck-Wesmael.
- Descombes Dénervaud, M.; Jespersen, J. (1992). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite», *Pratiques*, no 73, pp.79-95.
- Galmiche, M. (1990). «Hyponyme et généricité», *Langages*, no 98, pp.33-86.
- Lagane, R. (1971). *Livret méthodologique du dictionnaire du Français contemporain*. Paris, éd. Larousse.
- Moirand, S. (1975). «Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite», *Langue française*, no 28, pp.60-78.
- Patry, R.; Ménard, N. (1990). «La synonymie de la langue est-elle celle du discours? La synonymie dans l'analyse de la cohésion textuelle», *La Linguistique*, vol.26, pp.29-42.
- Patry, R.; Ménard, N.; Kleiber, G. (1993). «Anaphore associative: dans quel sens "roule"-t-elle?», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 22, no 2, pp. 139-160.
- Pierson, C. (1993). «Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de textes». *Pratiques*, no 77, p. 58-82.
- Ruwet, N. (1967). *Introduction à la grammaire générative*. Paris, éd. Plon.

3.2.4.3 *Leçon 3 : Activité résumante*

PLAN

1. Introduction
2. Objectifs
3. Présentation du contenu de la leçon
4. Exercices
5. Correction des exercices
6. Révision hebdomadaire
7. Composition
8. Références bibliographiques

1. Introduction

À la fin du dernier cours, je vous ai distribué un texte à résumer. Avant de commencer ce cours, j'aimerais que quelques-uns d'entre vous disent comment ils ont procédé pour résumer... La démarche habituelle consiste à gérer toutes les difficultés à la fois. Car l'objectif final est de réussir au baccalauréat. Mais en général, une telle démarche peut créer chez les élèves une «surcharge mentale». C'est la raison pour laquelle nous allons proposer un apprentissage progressif en trois étapes. Cela nous permettra de résoudre une difficulté à la fois. Le résumé exige une certaine compétence dans trois domaines: l'organisation et la cohérence textuelles, la hiérarchisation des informations et les reformulations. Avant d'étudier les trois points, nous allons examiner les objectifs de la leçon.

2. Objectifs

Objectif général: développer des habiletés concernant la structuration textuelle, la hiérarchisation de l'information et le processus des reformulations.

Objectifs spécifiques:

- 1) maîtriser le fonctionnement des marqueurs d'intégration linéaire et les méta-règles de la cohérence textuelle;
- 2) distinguer les différents modes de sélection des données informationnelles dans un texte;
- 3) produire des équivalents sémantiques grâce à une bonne maîtrise du fonctionnement des marqueurs de reformulation.

3. Contenu du cours**3.1 Organisation et cohérence textuelle****3.1.1 Segmentation textuelle****3.1.2 Cohérence selon les méta-règles de Charolles (1978)****3.2 Hiérarchisation de l'information****3.3 Reformulations****3.3.1 Définitions****3.3.2 Fonction et classement des reformulations****3.3.3 Marqueurs des reformulations et leurs fonctions****3.1 Organisation et cohérence textuelles**

L'organisation ou la structuration textuelle renferme un certain nombre d'éléments constitutifs décrits par des auteurs tels que Charolles (1978) et Adam (1990), sous forme de plans. Pour les besoins de la cause, nous regroupons ces plans en deux volets: la segmentation textuelle et la cohérence selon les méta-règles de Charolles (1978). Le résumé de texte nécessite une bonne connaissance de ces deux phénomènes.

3.1.1 Segmentation textuelle

Selon Adam (1990), la segmentation textuelle est l'action de découper un texte en segment. Le segment est une unité «vi-lisible» chargée de souligner un plan de texte.

La notion de «vi-lisibilité» de segment permet de ranger dans cette catégorie non seulement un changement de chapitre ou de paragraphe, mais aussi les titres, sous-titres ainsi que la mise en page qui recourt à différents caractères ou à une distribution spatiale particulière du texte. Les connecteurs-organiseurs formés de marqueurs d'intégration linéaire et des marqueurs de reformulation ainsi que la ponctuation sont à ranger dans la même catégorie.

Tableau X
Composition de la segmentation

Segmentation		
Chapitres Paragraphe Sous-titres Mise en page A	Connecteurs-organiseurs Marqueurs d'intégration linéaire Marqueurs de reformulation B	Ponctuation C

Nous étudierons les cases B et C.

B) Marqueurs d'intégration linéaire

Ce sont des connecteurs chargés de la mise en évidence de la progression textuelle et de la hiérarchisation des informations. Ils introduisent un segment discursif et l'intègrent de façon linéaire dans le texte. En un mot, ils contribuent à mettre de l'ordre dans un ensemble en segmentant le texte. Et lorsqu'un texte est bien

segmenté, on peut le résumer plus facilement. Dans le même ordre d'idée, un texte bien segmenté est un facilitateur de la lecture. Exemple:

Ce qui fait la beauté de la ville de Bangui,
 c'est d'abord sa rivière, Oubangui...
 c'est ensuite sa colline, Gbaza-bangui...
 c'est aussi ses arbres fruitiers...
 c'est surtout son hospitalité...
 c'est encore son musée d'art...
 c'est enfin son artisanat, véritable patrimoine culturel.

Voici la liste des marqueurs d'intégration linéaire proposée par Adam et Revaz (1989) pp. 69-70.

Liste indicative: D'une part, d'autre part; d'un côté, de l'autre côté; tantôt, tantôt; parfois, parfois; soit, soit; ou, ou;

Premièrement, deuxièmement, ...; premier exemple, deuxième exemple..., dernier exemple.

Dans un premier temps, dans un deuxième temps..., en dernier lieu.

1), 2), 3), 4)...n); A), B), C)...,Z).

Les termes suivants jouent le même rôle dans l'organisation de la séquence descriptive:

marqueurs d'ouverture: le premier, l'un; marqueurs de relais: le second, l'autre, un autre, beaucoup, plusieurs, certains, quelques-uns, la plupart, la majorité/la minorité, les plus ou moins + adj.; marqueurs de clôture: le dernier, les autres; autres marqueurs d'ouverture: pour commencer, tout d'abord, au premier abord, d'emblée, tout de suite...; de relais: après, ensuite, bientôt, alors, puis, au bout d'un moment, ...; de clôture: pour terminer, enfin, en conclusion etc.

N.B.: Les marqueurs de reformulations seront étudiés au point 3.3.3.

C) Ponctuation

Catach (1981:21) définit la ponctuation comme «un ensemble de signes visuels d'organisation et de représentation accompagnant un texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimerie».

Cette définition se rapproche beaucoup de celle de la segmentation de par son caractère de signes visuels. Ce qu'il faut retenir, c'est que ces signes linguistiques sont très importants et aident le futur résumeur à segmenter facilement son texte avant de le résumer. Il faut faire attention aux différents endroits qu'ils occupent. Leur déplacement peut faire changer le sens d'un énoncé. Par exemple: «*Comme je te l'ai promis avant de partir, j'irai te voir*», n'a pas le même sens que «*comme je te l'ai promis, avant de partir j'irai te voir*». Ici, la virgule a un rôle discriminant. Elle indique aux lecteurs et aux futurs résumeurs quelles unités sont à traiter ensemble au sein de la phrase.

3.1.2 Cohérence selon les méta-règles de Charolles (1978)

En grammaire textuelle, la cohérence englobe non seulement la cohésion grammaticale et lexicale relevant de la linguistique, mais aussi les paramètres pragmatiques qui renvoient à l'acte de communication textuelle et donc aux aspects extralinguistiques. Charolles (1978) étudie ces différents constituants de la cohérence sous forme de méta-règles.

1) **Méta-règle de répétition:** pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.

Rappelons que la méta-règle de répétition correspond aux différents mécanismes d'anaphores grammaticales et lexicales que nous avons étudiés dans les deux précédentes leçons (voir réitérations explicite et implicite). Dans ce texte, Charolles ne fait pas de distinction entre cohérence et cohésion.

2) Méta-règle de progression: pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.

Cette seconde méta-règle complète la première en ce sens qu'elle stipule qu'un énoncé, pour être cohérent, ne doit pas se contenter de répéter indéfiniment sa propre matière. Il faut qu'il y ait un équilibre entre la thématique et la progression rhématique (les éléments nouveaux et les informations contenues dans le texte). La réflexion sur la progression thématique sera approfondie à la leçon 4.

3) Méta-règle de non-contradiction: pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou supposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. Voici un exemple d'une contradiction énonciative: *Tékué était assis dans un bar et buvait une castel-beer. Je ne me souviens pas si Tékué était assis dans un bar et buvait une castel-beer.*

Un exemple d'une contradiction présuppositionnelle: *Ma tante est veuve; son mari sera de retour à 14 h.*

4) Méta-règle de relation: pour qu'une séquence ou qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. Cette méta-

règle est de nature fondamentalement pragmatique. Cela signifie que pour qu'une séquence soit admise comme cohérente, il est nécessaire que les actions et les événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents (s'appliquent adéquatement) dans le type du monde reconnu par celui qui l'évalue. Exemple: *Madame M. est malade; Madame M. va bientôt accoucher.*

On peut établir une relation de congruence entre ces deux énoncés par l'introduction d'un connecteur. On pourra avoir: *Madame M. va bientôt accoucher mais elle est malade...*

4. Exercice à faire en sous-groupes

En vous appuyant sur les méta-règles de la cohérence textuelle, construisez un texte cohérent à partir des paragraphes suivants donnés en désordre.

La bibliothèque publique

Elle éveille aussi les vocations. En lisant les oeuvres des maîtres, des esprits bien doués qui ne trouvaient pas leur voie seront aiguillés vers les sciences, les lettres ou les arts et apporteront à leur tour leur contribution au trésor de l'humanité (A).

La bibliothèque publique moderne est donc une institution active, dynamique. Elle va au-devant du lecteur, soucieuse de connaître ses besoins et d'y répondre, de l'attirer en lui offrant des moyens divers de s'informer, de se cultiver de se distraire. Ses collections doivent s'adapter à ce programme. Il est indispensable que tous puissent y consulter des ouvrages de référence: dictionnaires, encyclopédies, bibliographies, atlas, chronologies (B).

La bibliothèque publique doit donner aux enfants, aux jeunes gens, aux hommes et aux femmes, la possibilité de se tenir au courant de leur temps, sur tous les sujets. En mettant à leur disposition, impartialement, des ouvrages qui présentent des thèses opposées, elle leur permet de se former une opinion et de se garder, à l'égard des affaires publiques, l'esprit critique et constructif sans lequel il n'est pas de liberté (C).

Enfin, et surtout, une bibliothèque bien composée et ouverte à tous, enrichira la vie personnelle des lecteurs. En notre époque où la machine, remplaçant en partie l'homme, accroît le temps des loisirs, il faut que ces loisirs soient employés au mieux, dans l'intérêt des individus et de la société. Certes, les jeux, les sports, les voyages y aideront. Mais rien ne contribuera plus que la lecture à faire des esprits bien meublés, généreux et humains (D).

A. Maurois, *Courrier de l'UNESCO*, Mai, 1961, cité par Jaunand-Baudry, *Pratiques*, no 72, 1991:114.

Correction de l'exercice

Pour que ce texte soit cohérent, il faut placer en premier lieu, le paragraphe C : La bibliothèque publique doit donner aux enfants... sans lequel il n'est pas de liberté.

Le paragraphe C sera suivi du paragraphe A : Elle éveille aussi les vocations... leur contribution au trésor de l'humanité.

Suivra ensuite le paragraphe B : La bibliothèque publique moderne est donc ... atlas, chronologies.

Le paragraphe D sera placé en dernier lieu : Enfin, et surtout, une bibliothèque ... généreux et humains.

3.2 Hiérarchisation des informations

Résumer un texte implique que l'on sélectionne certains éléments d'information jugés plus importants que d'autres. Pour y arriver, il faut savoir distinguer entre les informations primordiales et secondaires; il faut savoir aussi hiérarchiser les données informationnelles. Cette distinction et cette hiérarchisation se fait à partir de deux ensembles de modes de sélection: un mode de sélection empirique et un mode fondé sur les marques linguistiques.

1) Le mode de sélection empirique qui est basé sur l'intuition du lecteur ou du futur résumeur, renferme les critères suivants:

a) Critère de reprise: l'auteur provoque un effet d'insistance en répétant la même information; soit il utilise les mêmes mots: dans ce cas, il supprime ces répétitions, soit il utilise des mots différents et c'est ce qu'on appelle les redondances. Mais celles-ci n'apportent aucune information. Ces remarques sont valables pour le cas du résumé. Dans d'autres cas les répétitions sont importantes dans la mesure où en stylistique elles peuvent être interprétées comme des renforcements.

b) Critère d'inclusion: l'information n'est pas toujours répétée explicitement. Elle peut être incluse implicitement dans une autre proposition. Par exemple: Dans la vie courante, l'habitude aidant, nous ne prenons pas les choses comme allant de soi. Et quand notre attention est attirée par tel ou tel événement, nous en cherchons le plus souvent, l'explication.

Dans cet exemple, nous pouvons éliminer la seconde phrase qui peut être considérée comme la conséquence attendue.

c) Critère typologique: pour hiérarchiser les informations, on peut se baser sur les types de textes. Par exemple, pour les textes argumentatifs, on tâchera de dissocier les arguments forts des faibles. Les arguments forts sont repérables par leur degré de généralité par rapport aux illustrations.

2) En ce qui concerne le mode de sélection fondé sur les marques linguistiques, il arrive souvent que l'importance d'une information soit signalée par l'auteur lui-même, soit par des signes de ponctuation, soit par des indices lexicaux.

Parmi les signes de ponctuation, nous avons les parenthèses et les tirets qui visent à intercaler un énoncé second en prise sur un énoncé principal. Ils indiquent des segments d'énoncés certes nécessaires pour la compréhension du texte, mais supprimables dans la perspective du résumé.

Les indices lexicaux qui nous intéressent sont ceux que l'auteur utilise pour signaler aux lecteurs que tel ou tel aspect de son développement est moins important que tel autre. Il utilise par exemple des adverbes: *secondairement, accessoirement...* ou des phrases du genre: *mais cela ne concerne pas vraiment notre propos...*

Par contre, des indices tels que: *en priorité, principalement, surtout...* sont ceux que l'auteur utilise pour montrer les passages importants. Exemple: *«La femme est sans doute une lumière, un regard, une invitation au bonheur, une parole quelquefois, mais elle est surtout une harmonie générale.» Baudelaire, *Écricome*, p. 52.*

Ces indices sont fréquents dans les textes argumentatifs. En conclusion, pour hiérarchiser les informations lorsqu'on fait un résumé, nous pouvons retenir les critères suivants:

- critère de reprise, en faisant attention aux aspects redondants/nouveaux;
- critère d'inclusion, en prêtant attention à certains points implicitement contenus dans d'autres;
- critère de typologie textuelle: dissociation arguments forts, arguments faibles dans le cadre des textes argumentatifs; distinction entre noyaux, éléments porteurs d'information essentielle, et des éléments ayant une fonction informationnellement complémentaire par rapport aux précédents dans le cadre des textes narratifs;
- critères linguistiques, en faisant attention aux indices lexicaux et à certaines marques de ponctuation.

3.3 Reformulations

Jusqu'ici, nous avons vu que l'activité résumante exige la maîtrise de la structuration textuelle (marqueurs de segmentation et cohérence), et des critères de hiérarchisation informationnelle. Aujourd'hui, nous allons voir que l'activité résumante nécessite également la connaissance des différentes opérations de reformulations. Le résumé est considéré comme une reformulation.

Nous suivrons le plan suivant:

3.3.1 Définitions

3.3.2 Fonctions et classement des reformulations

3.3.3 Marqueurs de reformulations

3.3.1 Définitions

La reformulation est une pratique sur laquelle s'appuie l'expérience humaine. L'homme n'apprend, ne s'exprime et n'agit que sur la base des quantités innombrables de reformulations successives. Selon Normand (1987:6),

Formuler implique des opérations sur les formes linguistiques actualisant leur capacité de signifier. Formuler, c'est produire du sens par des énoncés et par eux seuls; ce que ce terme désigne ne

concerne pas les gestes ou les mimiques mais l'usage de la langue et, de préférence, l'usage de l'écrit.

Reformuler, c'est revenir sur ce qui a été formulé par d'autres ou par soi-même, par un travail qui vise à l'éclaircissement et se situe ainsi dans la perspective de la communication: rendre une production de sens plus adéquate à son objet, se faire comprendre mieux, s'assurer que l'on a bien compris ou que l'on dit de façon juste ce dont il s'agit.

Les fonctions de l'opération de reformulation apportent plus de précision à ces définitions.

3.3.2 Fonctions et classement des reformulations

a) Fonctions

L'opération de reformulation remplit plusieurs fonctions:

- 1) faciliter le travail d'interprétation auprès d'un partenaire;
- 2) permettre au locuteur lui-même ou au scripteur de corriger son propre dire ou ses propres écrits;
- 3) permettre sur le plan de la cohésion sémantique, de relier les unités lexicales et de fixer le sens d'un ensemble de propositions par un processus rétroactif.

b) Classement

Cette proposition a été faite par Pierson (1993:75-81).

1) Reformulation en extension, sous la forme d'une énumération

Ici, le scripteur ou l'énonciateur énumère les éléments qui composent l'ensemble représenté par le terme reformulé. Cette énumération peut être plus ou moins complète. Exemple:

«Pourquoi est-elle devenue (la ville) un symbole de mal-vie, de l'inconfort, des nuisances et du mal-être? Pourquoi y trouve-t-on, désormais, concentrés, les grands maux sociologiques de notre

temps: violence, exclusion, pauvreté, pollution, marginalisation, insécurité, stress, désarroi, solitude...?»
 Ramonet, I. (1991). «Supplique pour le genre humain», *Manière de voir*, No 13. (Exemple donné par Pierson (1993:75).

Ici, les termes soulignés peuvent être maintenus, les énumérations peuvent être éliminées. Mais il faut toujours faire attention, car certaines énumérations nécessaires doivent figurer dans le résumé.

2) Reformulation sous forme de définition

Le scripteur ou l'énonciateur définit ou redéfinit le terme qui pourrait poser problème parce qu'il peut être inconnu du lecteur ou prendre une signification nouvelle à l'usage commun. Il peut aussi mettre l'accent sur un aspect du référent important en fonction du contexte. Exemple:

La culture générale, c'est-à-dire l'ensemble des moyens d'analyse, de compréhension, de prise de décision et d'action dont un individu dispose par rapport à l'ensemble de son environnement, cette culture générale se caractérise par la possibilité d'abstraire, au-delà de l'événement, des modèles qui prennent en compte et mettent en relation le plus grand nombre d'éléments et par la possibilité de faire évaluer ces modèles au contact de l'expérience...

Foucambert. L'école de Jules Ferry, pp.95-96.

(Exemple donné par Pierson, 1993:76).

3) Reformulation aboutissant à une réduction

Au lieu d'expliquer un terme, l'auteur se livre parfois à une opération inverse qui constitue une véritable synthèse; par exemple, à la suite d'une énumération, il propose un terme qui englobe ce qui vient d'être cité. Cette reformulation est souvent précédée d'un marqueur annonçant la clôture (bref, en somme, etc.)

Exemple: L'harmonie des différents éléments d'un livre: texte, image, support, reliure, bref son architecture exprime dans les spécimens exemplaires, l'essence d'une société, son niveau technique, intellectuel, artistique,...

L'identification des reformulations se fait grâce à la présence des marqueurs de reformulation. Il existe deux sortes de marqueurs de reformulation: marqueurs de reformulation paraphrastiques, marqueurs de reformulation non paraphrastiques.

3.3.3 Marqueurs de reformulation

a) Marqueurs de reformulation paraphrastique

La reformulation paraphrastique est une activité langagière menée par un locuteur ou un scripteur et qui consiste à établir une relation d'équivalence sémantique. Son identification est facilitée par la présence des marqueurs tels que: c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes, etc., qui soulignent explicitement la reprise. L'activité langagière s'exerce dans des situations discursives et donc dans des situations communicatives. La reformulation paraphrastique va au-delà des relations linguistiques. Elle englobe aussi les relations pragmatiques.

Voici la liste des marqueurs de reformulation paraphrastique proposée par Adam (1990:176-180):

En d'autres termes, c'est-à-dire, autrement dit, autant dire, ce qui veut dire, ou, à savoir, soit, c'est + GN. (groupe nominal), la mise en parenthèse... Il faut retenir que la reformulation peut être réalisée par la forme syntaxique N1 + (c'est) + N2 (N=nom)

Exemple: Quoi qu'il en soit, l'autobus repart. C'est devenu une voiture particulière.

Retenons aussi la forme N1 + (s'appelle) + N2.

Les possibilités de marquage d'une opération de reformulation sont plus nombreuses que celles qu'offrent les seuls marqueurs lexicaux du type «c'est-à-dire, autrement dit,...»

Récapitulons:

N1 + (ponctuation) + N2;

N1 + (en d'autres mots, autant dire...) + N2;

N1 + (c'est) + N2;

N1 + (s'appelle)/(nommé) + N2 (Nom propre).

Globalement, nous aurons:

N1 + MR (marqueur de reformulation) + N2

(N1 étant considéré comme énoncé-source et N2, comme énoncé reformulé).

b) **Marqueurs de reformulation non paraphrastique**

Selon Roulet (1987:115), dans la reformulation non paraphrastique, l'énonciateur présente son intervention principale comme une nouvelle formulation, liée à un changement de perspective énonciative indiqué par le connecteur, d'un premier mouvement discursif (ou implicite); on la nomme ainsi non paraphrastique pour la distinguer de la reformulation paraphrastique qui lie deux constituants de même niveau hiérarchique et qui consiste, en une seule paraphrase.

Voici la liste de quelques marqueurs de reformulation non paraphrastiques: (Adam, 1990:186).

Les marqueurs récapitulatifs qui soulignent explicitement la clôture sont: bref, donc, enfin, finalement, en fin de compte, au fond, dans le fond, au total, en somme, somme toute, après tout, tout compte fait, de toute manière, de toute façon, tout bien considéré, en définitive, en résumé, en conclusion.

D'autres marqueurs dans certains cas, signalent la présence de deux espaces sémantiques opposés. Ce sont: en réalité, dans les faits, à vrai dire,...

Exemple: L'initiative prétend offrir une alimentation à meilleur compte. En réalité, l'initiative pousserait à la hausse des prix agricoles... Les consommateurs paieront.

4. Exercice à faire en sous-groupes

Dans le texte suivant, repérez les reformulations paraphrastiques et non paraphrastiques s'il y a lieu. Vous proposerez un classement de ces reformulations et vous les justifierez.

Texte : Plaidoyer en faveur de la langue française

«Nous sommes dans une période où l'histoire s'accélère, où les découvertes de la science et les progrès de ses applications sont si rapides que les conditions de la vie matérielle et de la vie intellectuelle elle-même sont sans cesse en prompte et constante évolution.

De plus, l'Europe occidentale et méditerranéenne a peu à peu cessé d'être le centre de la civilisation humaine. Celle-ci s'étend lentement à la terre entière, et, dans tous les domaines, le rapport des forces en présence s'en est trouvé modifié.

La langue française a subi et subit chaque jour davantage les conséquences de cette situation. Envahie par des mots étrangers qu'on ne cherche même pas à assimiler en les "francisant", défigurée par toutes sortes d'expressions ou de locutions mal formées, introduites hâtivement et sans esprit critique par la presse, la radio ou des écrivains sans scrupule, la langue française court aujourd'hui un grand danger et risque de se détériorer rapidement.

Il est certain qu'à notre époque, plus qu'à toute autre, une langue doit évoluer et qu'elle doit même s'enrichir rapidement de mots nouveaux permettant de traduire l'accroissement rapide de nos connaissances et de nos possibilités d'action : tout purisme excessif qui tenterait de s'opposer à cette conséquence inéluctable du progrès de la civilisation ne pourrait que venir se briser contre la force d'un courant qu'il ne pourrait remonter et, en se refusant de tenter de le guider, il ferait finalement plus de mal que de bien.

Mais l'enrichissement du français, s'il est à la fois souhaitable et inévitable, doit se faire d'une façon rationnelle préservant l'autonomie de la langue et restant conforme à ses origines et à son génie. Le français doit, certes, se transformer et s'accroître, mais il doit le faire sans perdre les qualités essentielles de précision et de cohérence qui ont assuré dans le passé le succès de son emploi dans le monde et la diffusion des idées dont il était l'interprète.

Dans le domaine scientifique plus que tout autre, la langue française est appelée chaque jour à se transformer et à s'accroître parce que la Science a chaque jour besoin de mots nouveaux pour désigner les conceptions qu'elle introduit, les phénomènes qu'elle découvre, les

instruments qu'elle invente. Il serait aussi nuisible que vain de vouloir empêcher le langage scientifique de proliférer puisque cette prolifération est la conséquence nécessaire d'un besoin sans cesse plus pressant de termes nouveaux pour désigner des idées nouvelles.

Mais il faut que le langage scientifique français, tout en se complétant et en s'enrichissant continuellement, garde cependant les qualités de précision et de clarté qui ont toujours assuré la valeur et l'élégance de notre langue et ne se transforme pas en un jargon incorrect, prétentieux et lourd, tout chargé de mots étrangers et de sigles obscurs.»

Louis de Broglie, *Sur les sentiers de la science*, 1960.

(Cité par Jomand-Baudry, R. (1991). «Le résumé de texte au baccalauréat». *Pratiques*, no 72, p. 115-116.

5. Correction de l'exercice

Voici les différentes reformulations se trouvant dans le texte ci-dessus.

Dans les paragraphes 4 et 5 et dans les paragraphes 6 et 7, l'auteur développe la même idée, mais de manière parallèle. Dans les paragraphes 4 et 5, la thèse de l'auteur s'applique à la langue française en général, tandis que dans les paragraphes 6 et 7, la thèse de l'auteur s'applique au français comme langue scientifique. En détail, on trouvera :

Énoncés-sources

Paragraphe 4 : Il est certain qu'à notre époque ... plus de mal que de bien.

Paragraphe 5 : Mais l'enrichissement du français ... dont il était l'interprète.

Énoncés reformulés

Paragraphe 6 : Dans le domaine scientifique ... des nouvelles idées.

Paragraphe 7 : Mais il faut que le langage scientifique français ... tout chargé de mots étrangers et de sigles obscurs.

Classification des énoncés reformulés

En général, ce sont des reformulations par extension parsemées de quelques termes synonymes. L'auteur a voulu apporter plus de précision et de clarté à son texte pour le rendre plus compréhensible.

6. Révision hebdomadaire faite oralement en salle de classe.

7. Composition no 3

Vous ferez le résumé du texte suivant en prenant soin de mettre en application les éléments que nous avons étudiés, soit: l'organisation et la cohérence du texte, la hiérarchisation de l'information et le processus de reformulation que nous avons étudiés.

En vérité



ALBERT BOURGI

LA BRÈVE tournée que vient d'effectuer Edouard Balladur en Afrique aura permis de prendre une mesure plus précise de l'ampleur des bouleversements intervenus, en quelques mois, dans la conception que l'on se fait à Paris des relations avec l'Afrique. A chacune des étapes symboliques (Dakar, Abidjan, Libreville, Goma) de sa visite, le Premier ministre français aura explicité quelques-unes des facettes de ce qu'il faut bien appeler la nouvelle politique de coopération avec le continent.

Les propos martelés dans les capitales des trois principaux « pays du champ » s'inscrivent dans le droit fil d'une approche dont les grands traits avaient été esquissés dès septembre 1993. Dans une lettre adressée aux chefs d'Etat des pays membres de la zone franc, le Premier ministre français avait alors dégagé les idées forces de son action en faveur du développement de l'Afrique. Le discours sur la rigueur dont il a fait son credo à Dakar, Abidjan et Libreville, ressemble à s'y méprendre à l'appel à une meilleure gestion économique et au respect des règles imposées par les institutions financières internationales.

On n'a sans doute pas fini de disserter sur la rupture intervenue dans le discours et les méthodes utilisées désormais par les dirigeants français à l'égard de leurs homologues africains. Qu'on le déplore ou qu'on s'y résigne, au nom d'une salutaire émancipation dans les rapports avec l'ancienne puissance coloniale, le style direct d'un Edouard Balladur a au moins le mérite de trancher avec la complaisance teintée de paternalisme dont on n'a que trop usé à Paris. A ceux qui n'avaient pas encore compris – ou feignaient de ne pas comprendre – qu'une nouvelle page était tournée dans les relations franco-africaines, le chef du gouvernement français a tenu à signifier nettement ce virage.

La doctrine Balladur à l'épreuve.

Avec l'émergence de la « doctrine Balladur », on peut sans excès affirmer

que l'époque de la stratégie du « pré carré » de la France en Afrique est dorénavant révolue. Théorisée au lendemain des indépendances et maintenue vaillante par les gouvernements successifs de la V^e République, celle-ci n'a en fin de compte pas résisté aux obligations croissantes auxquelles la France doit aujourd'hui faire face en Afrique. La politique africaine de la France, singulièrement dans sa dimension économique et financière, est ainsi appelée à s'insérer dans le cadre plus large des rapports entre pays industrialisés et pays en développement, ou encore des relations entre l'Union européenne et les pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP).

Cela étant, et c'est là que se situe le pari fait par le gouvernement français, cette nouvelle orientation est censée ne pas entamer les positions de la France en Afrique et le caractère privilégié que Paris entend conserver à sa coopération avec les anciennes colonies. En clair, il s'agit de concilier l'instauration de relations économiques et financières de plus en plus banalisées, ou multilatéralisées, avec le maintien d'une zone d'influence qui permet à la France de tenir son rang sur la scène internationale.

Au-delà de sa dimension humanitaire, l'étape ultime de Goma, à la frontière entre le Zaïre et le Rwanda, participe de cette logique politique. Dans cette région sensible, le Premier ministre français a tenu à réaffirmer les responsabilités particulières que son pays assume sur le continent et la part déterminante qu'il souhaite prendre à la préservation de la stabilité des pays africains. Mais sous peine d'être rapidement taxée de frilosité, cette nouvelle approche des relations avec l'Afrique demande à être enrichie d'un volet politique, pour l'heure quasi inexistant. L'accent mis par les officiels français sur le maintien de la « stabilité » de l'Afrique ne saurait faire l'économie d'un débat sur les multiples causes, d'abord politiques, des maux dont souffre l'Afrique. La tragédie rwandaise est là pour démontrer qu'une stratégie de soutien d'un pouvoir autoritaire, conduite dans une poudrière interethnique, ne pouvait mener qu'à la catastrophe que l'on connaît aujourd'hui.

A quelques mois de l'échéance présidentielle française, dont tout porte à croire qu'elle donnera lieu à des profondes remises en cause dans un certain nombre de domaines, il y a fort à parier que la politique africaine de la France sera au centre de nombreuses controverses. Cela est d'autant plus probable que l'affaire du Rwanda aura mis en lumière toutes les incohérences et les perfidies du faisceau de relations que la France a noué avec l'Afrique subsaharienne, depuis plus d'une trentaine d'années. ●

Proposition d'un plan de correction de la composition no 3

- 1) Les étudiants devraient commencer par lire le texte et le comprendre.
- 2) Ils devraient segmenter leur texte à partir des marqueurs d'intégration linéaire, des paragraphes et des marqueurs de reformulation.
- 3) Dans leur résumé, il fallait éviter les contradictions par rapport au texte original.
- 4) Le texte résumé devrait contenir les différentes anaphores grammaticales et lexicales ainsi que les différentes relations lexico-sémantiques telles que la synonymie, la nominalisation et l'anaphore conceptuelle.

8. Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège, éd. Pierre Mardaga.
- Adam, J.-M.; Revaz, F. (1989). «Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation», *Langue française*, no 81, pp. 59-98.
- Bessonnat, D. (1991). «Enseigner la... "ponctuation" ? (!)», *Pratiques*, no 70, pp. 9-45.
- Catach, N. (1981). «La ponctuation», *Langue française*, no 45, pp. 16-27.
- Charolles, M. (1978). «Introduction aux problèmes de cohérence des textes», *Langue française*, no 38, pp. 7-41.
- Charolles, M. (1991). «Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration», *Pratiques*, no 72, pp. 7-27.
- Charolles, M.; Petitjean, A. (1992). *L'activité résumante*. Université de Metz, coll. didactique des textes.
- Fayol, M. (1989). «Une approche psycholinguistique de la ponctuation, étude en production et en compréhension », *Langue française*, no 81, pp.21-39.
- Hoffbeck, G.; Walter, J. (1989). *Le résumé aux concours*. Paris, éd. Bordas.
- Jomand-Baudry, R. (1991). «Le résumé de texte au baccalauréat», *Pratiques*, no 72, pp.105-124.
- Morali, D. (1985). «Les techniques d'expression dans les IUT», *Langue française*, no 26, pp. 119-128.

- Normand, C. (1987). «Des mots sous et sur les mots», *Études de linguistique appliquée*, no 68, pp.5-12.
- Pierson, P. (1993). «Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de texte», *Pratiques*, no 77, pp. 58-82.
- Petroff, A. (1975). «Méthodologie de la contraction de texte», *Langue française*, no 26, pp. 41-55.
- Roulet, E. (1987). «Complétude interactive et connecteurs reformulateurs», *Cahiers de linguistique française*, no 8, pp. 111-140.

3.2.4.4 Leçon 4: Progression thématique

Plan

1. Introduction
2. Objectifs
3. Contenu de la leçon
4. Exercices
5. Correction des exercices
6. Révision hebdomadaire
7. Composition
8. Références bibliographiques

1. Introduction

Dans la dernière leçon, nous avons étudié les différents constituants de la cohérence textuelle parmi lesquels figure la progression thématique. Qui peut nous rappeler la méta-règle de Charolles (1978) à propos de la progression thématique?... Aujourd'hui, nous allons approfondir l'étude de ce constituant qui comprendra deux parties: l'analyse fonctionnelle de la phrase et les types de progression thématique.

Toujours dans l'objectif global de développer chez les étudiants des habiletés à produire des textes cohérents, l'initiation à la perspective fonctionnelle de la phrase, particulièrement aux fonctions de l'ordre des mots en français écrit et aux différents types de progression thématique, est très importante.

2. Objectifs

Objectif général:

Montrer aux étudiants comment se construit et se développe un texte, à partir de l'apport des éléments thématiques et rhématiques.

Objectifs spécifiques:

- 1) Distinguer les éléments thématiques des éléments rhématiques qui contribuent à la progression textuelle.
- 2) Produire un texte intégrant plusieurs types de progressions thématiques.

3. Contenu de la leçon

3.1 Analyse fonctionnelle de la phrase

3.2 Types de progressions thématiques

3.1 Analyse fonctionnelle de la phrase

A) Distinction thème/rhème

Les linguistes de l'École de Prague ont proposé de soumettre la phrase à un type d'analyse autre que l'analyse syntaxique. Il s'agit de l'analyse de type informationnel. C'est un type d'analyse qui consiste à distinguer dans une phrase ce qui est nouveau (rhème, propos, focus, apport) de ce qui est récurrent, déjà connu (thème, support) et qui sert de point de départ à l'énoncé.

En d'autres termes, le thème d'une phrase, c'est la partie présentée comme déjà connue. On dit que cette partie est informativement faible. Elle constitue le plus bas degré de la dynamique communicative. Dans une phrase, le thème est généralement situé vers la gauche.

Par exemple, quand je veux parler d'un homme, je choisis de poser le syntagme nominal UN HOMME comme mon thème.

Le rhème d'une phrase, c'est la partie présentée comme maximale pertinente sur le plan informationnel. Il est assigné au plus haut degré de la dynamique communicative. Généralement, le rhème est situé vers la droite de la phrase.

Par exemple, si je dois dire quelque chose à propos de: UN HOMME, ce que je vais dire constituera une information: Un homme est entré dans un magasin.

Un homme —————> thème.
est entré dans un magasin. —————> rhème.

Comme nous pouvons le constater, il existe une dynamique communicative qui augmente par degré du début à la fin de la phrase. Cette dynamique se reflète dans la progression des informations ou du raisonnement.

Lorsque je dis: 1) Michel a téléphoné hier.

2) Hier, Michel a téléphoné.

sur le plan syntaxique, les deux phrases s'équivalent plus ou moins. Mais sur le plan informationnel, il y a une différence. La phrase 1 semble répondre à la question: quand Michel a téléphoné? La phrase 2 répond à la question: que s'est-il passé hier? Donc, dans la phrase 1, HIER est présenté comme rhème, élément apportant une information nouvelle et pertinente. Dans la phrase 2, MICHEL est l'élément rhématique.

En conclusion, nous retiendrons que la progression du texte dépend:

- du thème que l'on pose,
- de l'ordre que l'on assigne aux apports d'informations nouvelles et d'ou se dégage la dynamique communicative.

B) Remarques

1) Selon Slakta (1975:38), le français permet de construire un message sans thème. Les opérateurs d'emphase tels que: il y a et c'est, peuvent introduire directement le rhème ou une suite de rhèmes.

Exemples: 1) Il y a une fanfare → rhème.

2) C'était un bataillon de trois mille hommes → rhème.

2) Selon Reichler-Béguelin *et al.* (1988:137), la tournure, C'EST....QUE, C'EST...QUI, permet en français d'anticiper commodément un élément de la phrase en le marquant comme focalisé. Dans ce cas le rhème sera placé vers la gauche de la phrase au lieu d'être à droite.

Par exemple: *C'est Paul que j'ai rencontré hier soir.*

Paul → rhème.

3) Il faut relever que, détachés en tête d'une phrase, les circonstants de temps et de lieu sont généralement considérés comme thématiques, tandis que les circonstants de manière sont rhématiques.

Exemples:

a) *Le premier jour, j'ai visité le musée Boganda. Le lendemain, je suis allé au lac des caïmans. Les jours suivants, j'ai vu mes amis.*

b) *A gauche, vous avez l'Université de Bangui. A droite, les P.T.T.*

c) *Lentement, l'avion s'éleva vers le ciel.*

Dans les phrases a) et b), les indications spatio-temporelles initiales constituent une sorte de repérage faisant partie d'expériences communes au locuteur et à l'interlocuteur. L'information qu'elles apportent se situe à un moindre degré. Alors

que dans la phrase c), le circonstant semble imprévisible et apporte une information pertinente.

Nous allons passer maintenant à l'étude des différents types de progressions thématiques.

3.2 Types de progression thématique

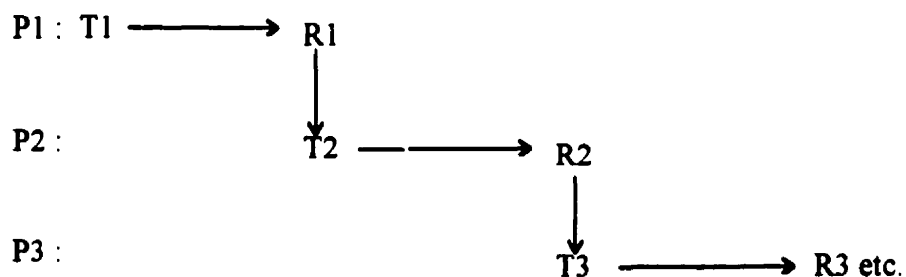
Dans la progression thématique, il s'agit d'examiner le choix des divers thèmes et surtout l'ordre dans lequel ils apparaissent. Il s'agit en quelque sorte de mettre à jour le squelette d'un texte. Plus un texte est long, plus il peut présenter de variétés de progressions.

Nous allons étudier cinq possibilités de progression.

1) Progression à thème linéaire ou évolutif

Le thème posé au départ est suivi d'un apport qui, une fois énoncé, devient thème à son tour; suit un nouvel apport qui devient thème et précède un autre apport, lequel deviendra thème, etc. Ce type de progression se prête bien aux récits d'événements en chaîne et dont l'un est la cause de l'autre. Le récit permet de faire avancer l'action et d'enchaîner les informations. Les raisonnements dans les textes argumentatifs peuvent également progresser de cette façon. Ces raisonnements sont signalés par des connecteurs à fonction résomptive (cf. anaphore conceptuelle) et qui sont: de ce fait, ce constat, un tel constat, pour toutes ces raisons...

Schématiquement, voici la représentation de la progression linéaire. Notez bien que ce schéma comme tous les autres, n'est qu'une structure abstraite dont le but est de représenter ce qui se passe dans la réalité.



N.B. P= phrase; T= thème; R= rhème.

Exemple: *Autour de l'appartement, étaient rangés des escabeaux d'ébène. Derrière chacun d'eux, un tigre en bronze pesant sur trois griffes supportait un flambeau. Toutes ces lumières se reflétaient dans les losanges de nacre qui pavaient la salle. Elle était si haute que la couleur des murailles en montant vers la voûte, se faisait noire...*

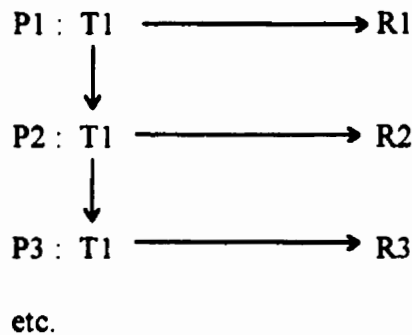
(G. Flaubert, *Salambô*, cité par Combettes, 1983:93).

Analyse: P1: T1: Autour de l'appartement; R1: étaient rangés des escabeaux.
 P2: T2: Derrière chacun d'eux; R2 un tigre...un flambeau.
 P3: T3: Toutes ces lumière; R3: reflétaient...salle.

2) La progression à thème constant ou continu

Le même thème est repris tout au long du texte (ou d'une partie du texte ou du récit oral) et l'on apporte une série d'informations sur le thème posé au départ.

Schématiquement, on aura:



Ici, ce qui compte c'est la continuité de phrase en phrase, d'un même thème et non sa place en début de proposition.

Exemple: Vingt heures: trois hommes portant cagoules surgissent d'une Fiat Tipo blanche dans l'enceinte de l'aéropostale, située sur l'aéroport, et se dirigent vers un folkler s'apprêtant à décoller pour Nice. Très vite, ils menacent avec des poings de gros calibre et kalachnikov, la dizaine d'employés de la société Security Poste et deux des P.T.T.

Quelques minutes plus tard, les braqueurs chargent plusieurs sacs postaux dans la voiture et prennent la fuite sans être inquiétés.

(Libération, 31/07/1989), cité par Moirand (1990:47).

Analyse: P1: T1 Trois hommes. R1 surgissent...Nice.

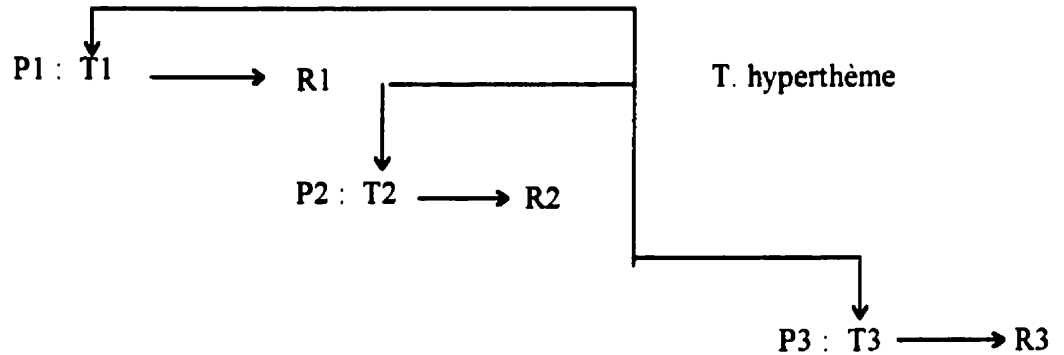
P2: T1 Ils. R2 menacent...P.T.T.

P3: T1 les braqueurs. R3 chargent...inquiétés.

3) Progression à thèmes dérivés

La progression à thèmes dérivés paraît plus complexe que les précédentes et peut se présenter sous diverses formes. Pratiquement, les phrases successives comportent des thèmes différents, sous-thèmes d'un hyperthème qui peut être ou ne pas être explicitement exprimé. Le cas le plus clair est celui dans lequel l'hyperthème est

présent dans le contexte linguistique, soit en position de thème, soit en position de rhème. Voici sa représentation schématique.



Exemple 1: cas où l'hyperthème est en position du thème.

Les Touaregs sont un peuple fier et belliqueux. Les hommes portent presque toujours un voile qui leur couvre tout le visage à l'exception des yeux... Les hommes et les jeunes gens s'occupent des troupeaux; les femmes et les jeunes filles ramassent le bois, font la cuisine, filent la laine, tannent et teignent le cuir, et prennent soin des enfants.

Niger, p.4, cité par Combettes et Tomassone (1988:97).

Analyse

Les Touaregs → hyperthème

Les hommes → t1

Les hommes et les jeunes → t2

Les femmes et les jeunes filles → t3

Exemple 2: cas où l'hyperthème est en position de rhème.

Les régions de l'Ombella-Mpoko et de la Lobaye ont beaucoup de fruits et légumes: (hyperthème)

les ignames qui sont des tubercules qui se vendent à des prix abordables; le manioc qui se consomme sous plusieurs formes; la banane et la papaye sont bien appréciées par les Banguissoises et Banguissois; le maïs,...

Analyse: (même type d'analyse que le texte précédent).

Notons que tout développement de type «inventaire» ou «catalogue» est construit sur le type de progression à thèmes dérivés.

4) Progression à thème complexe

Comme nous l'avons vu à l'introduction de ce sous- chapitre concernant les types de progressions thématiques, il est rare qu'au cours d'un même texte, un même type de progression soit maintenu longtemps. Cela est dû au fait que chaque type de progression correspond à des objectifs informationnels différents. Dès que leurs fragments atteignent une certaine longueur, ils présentent le plus souvent, une combinaison des trois principaux types de progression.

5) Progression à rupture thématique

Les cas de rupture thématique se produisent lorsque le thème d'une phrase ne peut pas être rattaché au contexte précédent, lorsqu'on ne peut déceler un enchaînement linéaire ou un thème constant.

Exemple: Cette langue a permis à l'Afrique francophone de négocier son indépendance avec le colonisateur; pour son économie et l'expansion de sa culture, elle se sert du français pour se faire connaître. Il est bien entendu que c'est une situation provisoire qui tient au fait que l'Afrique sort à peine de la situation de pays colonisé.

Des esprits chagrins, posent souvent la question: ne peut-on pas choisir une autre langue que le français, comme langue officielle?

Bien sûr que si!

J.-P. Makouta-Mboukou, *Le français en Afrique Noire*. Cité par Combettes (1983:104).

Dans cet exemple, ce sont les termes soulignés qui créent la rupture.

Conclusion

Pour progresser, un texte se doit d'apporter de nouvelles informations ou de nouveaux propos. Un texte qui ne relie pas ce qui est nouveau à ce qui est connu au fur et à mesure de sa progression perd de sa cohésion et devient incompréhensible pour l'interlocuteur. Il faut par conséquent respecter un équilibre entre la progression et la cohésion, dans toute procédure de mise en texte, à l'oral comme à l'écrit. Rappelons que ce qui fait la cohésion d'un texte, ce sont les anaphores grammaticales et lexicales relevant essentiellement de l'ordre sémantique et qui renvoie aux objets, aux personnes et à leurs interrelations dans le monde réel ou fictif.

4. Exercice à traiter en sous-groupes

Exercice 1

Dans le texte suivant, soulignez de deux traits le ou les thèmes et d'un trait le ou les rhèmes.

Titre Voiture Renault 4

Par les temps qui courent, il est bon de choisir une voiture pas chère. Peu coûteuse à l'achat, la Renault 4 sait aussi rester économique dans la vie. Ses pièces de rechanges facilement disponibles, ne sont pas onéreuses. Son entretien est également réduit (une vidange tous les 7 500 km). Et, à vitesse stabilisée, sa consommation ne dépasse pas 6,5 litres d'essence ordinaire à 90 km/h et 8,3 litres en ville*. Tous comptes faits, la Renault 4 est vraiment bien de son temps. RENAULT 4. Ce n'est pas elle qui vous ruinera.

* Consommation établie selon les normes officielles.

RENAULT 4: CE N'EST PAS ELLE QUI VOUS RUINERA
(cité par Lundquist, 1983, p. 47).

Exercice no 2

Analyses le(s) type(s) de progression sur lesquels est fondé le texte suivant:

Titre : Les trois compagnons

Trois compagnons allaient en pèlerinage. Un certain jour, loin encore de la ville la plus prochaine, ils virent que pour toutes provisions ils n'avaient plus qu'un peu de farine; ils en firent un gâteau, et le mirent cuire dans un four qu'ils avaient construit avec de la terre; comme ce gâteau ne pouvait suffire à les rassasier tous trois, ils convinrent que celui qui en dormant aurait le songe le plus merveilleux mangerait le gâteau tout entier.

Pendant que les deux premiers dormaient, le troisième s'en alla au four, prit le gâteau et le mangea sans en laisser une miette, puis il se coucha et s'endormit.

Au matin, les deux autres se levèrent et contèrent leurs songes. Le premier dit qu'il avait vu deux anges, qui l'avaient enlevé et porté au ciel; le second dit qu'il lui avait semblé que deux diables l'emportaient en enfer.

Ils vinrent alors à leur compagnon, qui feignait de dormir encore, et l'éveillèrent; mais en les voyant il se mit à pousser des cris de surprise.

«Qu'est-ce? dirent-ils. Deviens-tu fou?»

– Non, mais je suis bien émerveillé de vous voir si tôt revenus de si loin! J'ai vu deux anges enlever l'un de vous au ciel et deux diables porter l'autre en enfer, et, ma foi! pour me remettre de mon émoi et me consoler de votre perte... j'ai mangé le gâteau!»

G. Paris, *Récits extraits des poètes et prosateurs du Moyen Âge*
(cité par Reichler-Beguelin *et al.*, 1988, p. 147)

5. Correction des exercices

Correction de l'exercice 1

Thèmes

une voiture

ses pièces de rechange

son entretien

sa consommation

ce n'est pas elle

Rhèmes

pas chère

ne sont pas onéreuses

est ... réduit

ne dépasse pas

qui vous ruinera

Correction de l'exercice 2

Dans l'ensemble, ce texte est dominé par la progression à thèmes dérivés avec un hyperthème en position de thème. Voici le détail:

- Trois compagnons = hyperthème
- Ils virent que pour toutes provisions ... tout entier = progression à thème constant.
- Pendant que les deux premiers dormaient... «... j'ai mangé le gâteau!» = progression à thèmes dérivés.

6. Révision hebdomadaire faite oralement en salle de classe

7. Composition no 4

À partir de l'étude de la progression complexe, rédigez un article sur un fait divers, qui pourrait être publié dans le quotidien «Elé Songho».

Proposition d'un plan de correction de la composition no 4

Ce sujet n'est qu'un prétexte devant permettre aux étudiants de rédiger un texte où l'on peut retrouver les différents types de progression thématique, à savoir :

- la progression à thème linéaire;
- la progression à thème constant;
- la progression à thèmes dérivés.

La progression thématique étant liée aux typologies textuelles, il est très rare de retrouver au cours d'un texte, un même type de progression.

En plus des différents types de progression thématique, qui font partie à la fois de la cohérence et de la cohésion, les textes des étudiants devraient contenir également des éléments spécifiquement de la cohésion, à savoir: la cohésion grammaticale, la

cohésion lexicale et les relations lexico-sémantiques, notamment les synonymes, la nominalisation et l'anaphore conceptuelle.

8. Références bibliographiques

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles, éd. De Boeck.

Combettes, B. (1993). «Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques», *Pratiques*, no 77, pp.43-57.

Combettes, B.; Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*. Bruxelles, éd. De Boeck.

Lundquist, L. (1983). *L'analyse textuelle: méthode, exercices*. Paris, CEDIC, coll. textes et non textes.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, éd. Hachette.

Reichler-Béguelin, M.-J.; Denervaud, M.; Jespersen, J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel, éd. Delachaux et Niestlé.

Slakta, D. (1975). «L'ordre du texte», *Études de linguistique appliquée*, no 19, pp.30-42.

3.2.4.5 *Leçon 5: L'argumentation*

PLAN

1. Introduction
2. Objectifs
3. Contenu de la leçon
4. Exercices
5. Correction des exercices
6. Révision hebdomadaire
7. Composition
8. Références bibliographiques

1. Introduction

De la première à la quatrième leçon, nous avons étudié les diverses composantes de la cohérence tant au niveau sémantique (anaphores grammaticales et lexicales) qu'au niveau thématique (progressions thématiques). Aujourd'hui, nous allons étudier la dernière constituante, mais non pas la moindre, de la cohérence textuelle, située au niveau pragmatique (étude de la langue en référence à ses utilisateurs). Il s'agit du mode d'organisation argumentatif. L'utilité et l'importance de cette leçon viennent du fait qu'elle devrait contribuer à développer chez les étudiants des capacités de raisonnement et de persuasion.

La première partie de la leçon portera sur les composantes et les modes de raisonnement argumentatif. La seconde partie, sur le dispositif argumentatif et les procédés du raisonnement persuasif ou les procédés de la mise en argumentation.

2. Objectifs

Objectif général: Montrer aux étudiants comment fonctionnent les mécanismes argumentatifs pour leur permettre de mieux comprendre et de produire n'importe quel discours d'ordre argumentatif.

Objectifs spécifiques:

- 1) Identifier dans un texte les différents modes de raisonnements et les différents procédés de raisonnement persuasif utilisés par un locuteur.
- 2) Produire un texte contenant à la fois un raisonnement logique et persuasif.

3. Contenu de la leçon

3.1 Généralités: définitions de l'argumentation

3.2 La logique argumentative

3.2.1 Les éléments de la relation argumentative

3.2.2 Les modes d'enchaînement

3.2.3 Les types de raisonnement

3.2.3.1 La déduction

3.2.3.2 L'induction

3.3 La mise en argumentation

3.3.1 Le dispositif argumentatif

3.3.2 Les procédés de la mise en argumentation ou du raisonnement persuasif

3.3.2.1 Les procédés sémantiques

3.3.2.2 Les procédés discursifs

3.3.2.3 Les procédés de composition

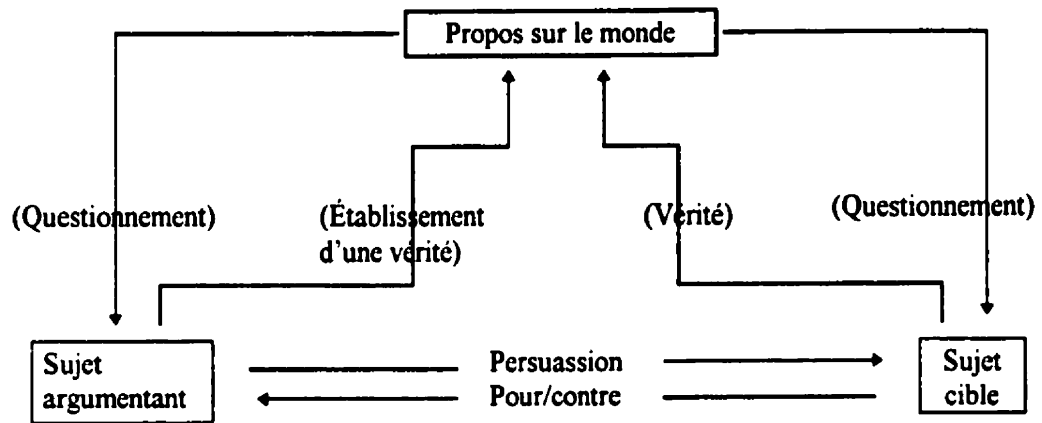
3.1 Généralités et définitions de l'argumentation

Par rapport aux autres modes d'organisation discursifs tels que la description, la narration... qui sont relativement simples, l'argumentation est un mode assez complexe dans la mesure où il essaie de rendre compte de l'expérience humaine à travers certaines opérations de la pensée. Historiquement, l'étude de l'argumentation est caractérisée par deux dimensions: d'un côté ce qui appartient au raisonnement (dimension heuristique), et de l'autre, ce qui appartient à la persuasion (la dimension persuasive) qui se mesure à la capacité de toucher autrui à travers les mouvements de la psychologie. A partir de ces deux dimensions, plusieurs définitions de l'argumentation ont été formulées par des chercheurs. Nous retiendrons celles de Charaudeau (1992) qui semblent faire la synthèse de toutes les autres. En effet, selon Charaudeau (1992:873), pour qu'il ait argumentation, il faut qu'il existe:

- Un propos sur le monde qui fasse question pour quelqu'un quant à sa légitimité.
- Un sujet (locuteur) qui s'engage par rapport à ce questionnement et qui développe un raisonnement pour essayer d'établir une vérité sur ce propos.
- Un autre sujet (interlocuteur) qui, concerné par le même propos, questionnement et vérité, constitue la cible de l'argumentation. Il s'agit de la personne à qui s'adresse le sujet argumentant, dans l'espoir de l'amener à partager la même vérité sachant qu'elle peut accepter ou refuser l'argumentation.

Récapitulons ces définitions sous forme d'un tableau.

Tableau XI
Définitions de l'argumentation



Source : Inspiré de Charaudeau, P. (1992). *La Grammaire du sens et de l'expression*, p.784.

Argumenter, c'est donc une activité discursive qui, envisagée du point de vue du sujet argumentant, participe d'une double quête:

- Quête de rationalité qui tend vers un idéal de vérité. Mais il ne s'agit que d'un idéal car le véritable domaine de l'argumentation, c'est celui du vraisemblable, du plausible, du probable.
- Quête d'influence qui tend vers un idéal de persuasion lequel consiste à faire partager à son interlocuteur, un univers discursif au point que celui-ci serait amené à tenir les mêmes propos. Ce sont ces deux versants (rationnel et persuasion) que nous allons traiter maintenant.

3.2 La logique argumentative

3.2.1 Les éléments de base de la relation argumentative

Selon Plantin (1990:49), toute relation argumentative est composée de trois éléments de base qui sont intimement liés:

- a) Les données ou prémisses
- b) Les inférences, arguments ou preuves
- c) La conclusion

Les données sont des accords servant de point de départ au raisonnement. A partir d'elles, on infère des conclusions, sujettes à justification ou à réfutation (nous donnerons plus de précisions sur ces deux éléments dans la partie concernant le dispositif argumentatif). Les données correspondent à des faits ou à des opinions.

Les inférences sont des assertions de passage. Elles assurent le cheminement logique de l'argument allant des données à la conclusion. Pratiquement, elles disent comment et pourquoi on est arrivé à inférer des données telle conclusion ou inversement, comment et pourquoi à partir d'une conclusion on a pu se raccrocher à telle donnée. Les conjonctions: parce que, étant donné que, qui expriment la causalité servent habituellement à les introduire.

Exemples: *Le ciel est bleu, (A) tu peux fermer ton parapluie.*

Inférence (B): Quand le ciel est bleu, il ne pleut pas. Quand il ne pleut pas, inutile de garder un parapluie ouvert.

La conclusion, c'est l'assertion d'arrivée qui représente ce qui peut être accepté du fait de l'assertion de départ et du lien qui la rattache à celle-ci. La conclusion constitue le résultat du cheminement argumentatif.

En conclusion, on peut retenir ceci: Fondamentalement, la relation argumentative qui sous-tend les trois éléments de base que nous venons d'étudier se définit comme une

relation de causalité. Et pratiquement, cette relation de causalité est exprimée à travers les différentes articulations logiques que nous allons étudier maintenant.

3.2.2 Les modes d'enchaînement

Ce sont: La conjonction, la disjonction, la restriction, l'opposition, la cause, la conséquence, le but. Nous allons les étudier un à un.

A) La conjonction et la disjonction

Ce sont des opérations qui expriment des relations qui sont généralement faciles à comprendre, sauf pour la relation argumentative.

Exemples: A propos de la conjonction. Dans «*Christian et Chantal sont partis*», il s'agit d'une opération d'addition. Par contre dans «*Pars très tôt le matin et tu n'auras pas de problème d'embouteillages sur la route*». Ici, la conjonction sert à une relation argumentative: si tu pars tôt, alors tu n'auras pas d'embouteillages sur la route.

A propos de la disjonction. Dans «*je viendrai à pied, à cheval ou en voiture, mais je viendrai,*» il s'agit d'une opération de discrimination. Mais dans «*termine ton devoir ou tu n'iras pas au cinéma ce soir*», la disjonction accompagnée d'une d'une négation sert à exprimer la relation de causalité: si tu ne termines pas ton devoir, alors tu n'iras pas au cinéma ce soir.

B) La restriction

Cette opération repose sur une relation de cause à conséquence dont la conclusion attendue est remplacée par une assertion contraire.

Exemple: *Il est intelligent, pourtant, il ne comprend pas.*

C) L'opposition

Cette opération oppose deux assertions.

Exemple: *Tandis que certains pensent que seule l'éducation de la population peut apporter une solution à ce fléau, d'autres proclament qu'il faut trancher dans le vif.*

D) La cause

Cette opération s'inscrit dans une relation de causalité explicative. Elle est exprimée par «A1 parce que A2».

Exemple: *Il est arrivé tôt parce qu'il est parti tôt. Il grelotte parce qu'il a la fièvre.*

Dans cette opération, le mouvement de l'esprit part de l'assertion A2 pour remonter jusqu'à son origine, c'est-à-dire à l'assertion A1, dont l'existence représente sa source.

En plus de «parce que», il existe d'autres marques qui se placent devant l'assertion causale. Ce sont: comme + indicatif; étant donné que, vu que, attendu que, considérant que (dans le langage juridique), car, en effet (au début de phrase) + indicatif.

E) La conséquence

Cette opération s'inscrit aussi dans une relation explicative ou implicative. Elle est exprimée par: «A1, donc, de sorte que A2» ou bien «si A1, alors A2».

Exemple: *«Il est parti tôt, de sorte qu'il est arrivé tôt».*

D'autres marques exprimant la conséquence s'ajoutent à: donc, de sorte que, alors. Il s'agit de: de ce fait, partant, en conséquence, du coup, d'où, de là, si bien que, c'est

pourquoi, et aussi, de manière que, de façon que, en sorte que, ainsi, tel que, tant que si...que, à tel point que, tant et si bien que, c'est + infinitif, jusqu'à + infinitif, dès lors, à partir de ce moment- là, résultat, total, bilan, la morale de l'histoire...

F) Le but

Cette opération s'inscrit dans une relation de causalité explicative. Elle est exprimée par «A1 pour A2».

Exemple: *Il est parti tôt pour arriver tôt.*

D'autres formes exprimant le but: afin de + infinitif, pour que et afin que + subjonctif, dans le but de, en vue de, dans la perspective de, + infinitif ou nom, pour ne pas, afin de ne pas + infinitif, pour que...ne...pas, afin que...ne...pas + subjonctif, de crainte de, dans l'idée que/de, dans l'intention de/que, dans le souci de/que, histoire de...

3.2.3 Les types de raisonnement

Les éléments de base de la relation argumentative ainsi que les modes d'enchaînement font partie de la logique argumentative. Ces différentes composantes se combinent entre elles pour donner lieu aux types ou aux modes de raisonnement. L'analyse fouillée du contenu des arguments les plus fréquents démontre qu'en pratique, il n'y a que deux types de raisonnement: le raisonnement déductif et le raisonnement inductif. Tous deux sont interreliés.

3.2.3.1 La déduction

Selon Girard (1985, p.138), le raisonnement déductif est essentiellement l'application d'une généralisation à des cas particuliers. Ce mode de raisonnement affirme que ce qui est caractéristique de l'ensemble d'une catégorie, le sera pour chacun de ses

éléments. Il va donc du général au spécifique, inférant des conséquences ou des conclusions à partir d'une loi, d'un principe ou d'une idée qui font l'objet d'accord.

Exemple: *Les coûts qu'engendre une population inactive sont énormes. La conjoncture actuelle étant très difficile, toute population inactive, les retraités par exemple, devient un lourd fardeau pour notre société. Notre gouvernement ne doit contraindre personne à l'inactivité; c'est pourquoi, la retraite à 65 ans ne doit pas être obligatoire.*

Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*, p.138.

Analyse

Données: Les coûts...énormes.

Arguments: La conjoncture...société.

Conclusion: Notre gouvernement...obligatoire.

On peut relever trois types de déduction: la déduction par syllogisme, le choix alternatif et la concession restrictive.

A) L'hypothèse ou la déduction par syllogisme

Ce mode de raisonnement s'appuie sur le mode d'enchaînement conséquence explicative (si... alors, donc). C'est dire que le raisonnement hypothétique fonctionne de la même manière que la déduction, à cette exception près qu'il suppose quelque chose d'incertain et de conjectural que l'on exprime par la conjonction si.

Exemple: *Si l'on ne dépollue pas les rivières du nord- est de la République centrafricaine qui coulent dans les zones diamantifères, leur eau ne sera plus potable. On ne fait rien pour assainir l'eau de l'Oubangui qui traverse plusieurs zones agricoles. L'Oubangui ne sera plus bientôt potable.*

Analyse

Données: Si l'on ne...potable.

Argument: (Et si) On ne...agricoles.

Conclusion: (Alors) L'Oubangui...potable.

B) Le choix alternatif

Tout comme l'hypothèse, l'alternative s'inscrit dans un raisonnement déductif. L'alternative isole deux éléments qui s'excluent mutuellement. La disjonction ou en est le signe révélateur.

Exemple: Lorsque deux personnes veulent vivre ensemble, ou bien elles se marient, ou bien elles vivent en concubinage. Or le mariage est une union légale reconnue qui assure la sécurité aux conjoints tandis que le concubinage mal réglementé, crée des situations ambiguës, sources d'innombrables conflits. Le mariage est encore la solution idéale à la vie de couple.

Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*. p.139.

Analyse

Données: Lorsque...concubinage.

Arguments: Or le mariage...conflits.

Conclusion: Le mariage...couple.

Remarques

1) Le dilemme, qui est un choix entre deux négatifs ou deux positifs, fait partie de ce mode de raisonnement.

Exemple: Nous sommes dans une situation bloquée. Ou je réduis votre salaire ou vous travaillez plus. Choisissez.

2) La valeur du choix alternatif dépend beaucoup du point de vue des interlocuteurs.

C) La concession restrictive

Ce mode de raisonnement s'inscrit également dans le mode de raisonnement déductif. La concession consiste à accepter les données, à les poser comme vraies, tout en rectifiant la relation argumentative. On accepte l'assertion de départ, mais on conteste qu'elle puisse aboutir à la conclusion proposée ou sous-entendue. Ce mode de raisonnement permet de faire ce qu'on appelle des procès d'intention. On les trouve dans des situations polémiques.

- Exemple: – Tu dis qu'il est doux mais je ne le trouve pas mou.
 – Mais je n'ai pas dit qu'il est mou, j'ai dit qu'il est doux.

En politique, ce mode de raisonnement permet à un homme politique de temporiser l'opposition vis-à-vis de son adversaire pour mieux justifier ce qu'il veut proposer.

Exemple: *Je reconnais que le gouvernement a déjà fait un effort en matière de lutte contre les feux de brousse. Mais il reste beaucoup à faire. Et notre parti en propose les moyens.*

Ce mode de raisonnement sert aussi à dénoncer et à mettre en garde.

Exemple: *Certes, votre argumentation est habile, mais, vous savez très bien que c'est de la pure démagogie.*

Après cette étude du type de raisonnement déductif et de ses variantes, nous allons aborder maintenant le raisonnement inductif.

3.2.3.2 L'induction

Le raisonnement inductif consiste à accumuler plusieurs cas particuliers à partir desquels on affirme une conclusion générale. Dans l'induction, on part du fait qu'un nombre important d'échantillons d'une catégorie présentent une certaine caractéristique, pour inférer que tous les exemplaires de ce groupe la possèdent. C'est une méthode universellement reconnue et qui a été consacrée par les sciences expérimentales. Dans la vie courante, l'induction est à la base de la plupart des connaissances. Par exemple, à la suite de plusieurs voyages de pêche, on finit par raisonner en disant que les poissons mordent à tel endroit, à telle heure, en telle saison.

Les généralisations que l'on fait habituellement sont justifiées par la loi des probabilités mais les exceptions sont toujours possibles.

Exemple de l'induction: Bouar est une ville qui possède un centre culturel et sportif; son taux de délinquance juvénile est bas et nombreux sont les élèves qui réussissent à l'examen du baccalauréat. Bambari a vu diminuer son taux de délinquance juvénile depuis quelques années et le taux de réussite au baccalauréat a été appréciable. Il en est de même pour Bangassou. Ces trois villes, qui se ressemblent par leur population, leur situation géographique et économique ont connu la même évolution quant au comportement social de leur population et surtout de leur jeunesse. Les villes possédant un centre culturel et sportif sont susceptibles d'avoir un taux de délinquance moins élevé et un taux de réussite scolaire plus élevé qu'ailleurs.

4) Exercices d'application

No1: Analysez les différents modes ou types de raisonnement qui se trouvent dans les textes suivants.

Texte 1

Une étude a montré que les femmes sont sous-représentées en valeur numérique dans les manuels scolaires; de plus, les différents rôles joués par les hommes et les femmes dans la famille, au travail, et dans la société en général, y sont l'objet d'une division rigide selon le sexe. Ces images stéréotypées ne correspondent pas à la réalité de la société moderne; l'égalité des sexes implique que la femme ait partout une place égale à celle de l'homme. Il faut éliminer la discrimination par le sexe dans les manuels scolaires.

Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*, p. 149.

Texte 2

L'exercice physique est excellent pour la santé. La jeunesse est à l'âge de développement physique; de plus, le fait d'être en forme favorise l'apprentissage intellectuel. Il faut inciter les jeunes d'âge scolaire à faire du sport.

Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*, pp.148-149.

3.3 La mise en argumentation

L'argumentation est le résultat textuel (texte se présentant sous forme dialogique, écrite ou oratoire) d'une combinaison entre différentes composantes. Les premières composantes, nous les avons étudiées sous le titre de la logique argumentative. Elles constituent la dimension heuristique (orientée vers la connaissance, vers la construction du savoir) de l'argumentation.

Les secondes composantes seront étudiées sous le titre de la mise en argumentation. Elles constitueront la dimension persuasive de l'argumentation. Dans cette partie de la leçon, nous étudierons successivement:

– Le dispositif argumentatif, composé de trois cadres: propos, proposition, persuasion.

– Les procédés du raisonnement persuasif ou de la mise en argumentation qui sont: les procédés sémantiques, les procédés discursifs et les procédés de composition.

Il est important de noter que la mise en argumentation est un mécanisme qui repose sur le locuteur qui argumente. Celui-ci est amené à prendre position vis-à-vis des trois cadres du dispositif argumentatif et vis-à-vis de sa propre argumentation. Pour justifier son argumentation et pour mieux réussir son objectif de persuasion, le locuteur va utiliser les procédés sémantiques, discursifs et de composition.

3.3.1 Le dispositif argumentatif

Comme nous l'avons dit en introduction, il se compose de trois cadres: propos, proposition et persuasion qui sont susceptibles de se superposer.

A) Le propos

Selon Charaudeau (1992, p.804), le propos est composé d'une ou de deux assertions qui disent quelque chose sur les phénomènes du monde à travers la relation argumentative (donnée, argument, conclusion) définie précédemment. Lorsque je dis par exemple: *je bois de l'eau*. Ici il n'y a pas de propos mais une simple assertion. *Je bois de l'eau pour être en forme*. Ici il n'a pas de propos non plus, mais un enchaînement logique de deux assertions. *Je bois de l'eau pour être en forme parce que l'eau contient des propriétés thérapeutiques*. Ici il y a un propos parce que ce que je dis constitue une preuve ou un argument pouvant persuader mon interlocuteur.

Donc le propos peut être défini comme un enchaînement d'assertions susceptibles d'être mises en cause.

B) La proposition

La proposition met en place le cadre de questionnement destiné éventuellement à mettre en cause le propos. Cette mise en cause dépend de la position qu'adopte le sujet vis-à-vis de la véracité du propos. Les positions du sujet sont les suivantes:

– Prise de position

Le sujet peut se montrer en accord ou en désaccord avec le propos. S'il est en désaccord (contre), il développe un acte de persuasion destiné à prouver la fausseté du propos, c'est-à-dire à réfuter.

S'il est en accord (pour), il développe un acte de persuasion destiné à prouver la véracité du propos, c'est-à-dire à le justifier.

– Non-prise de position

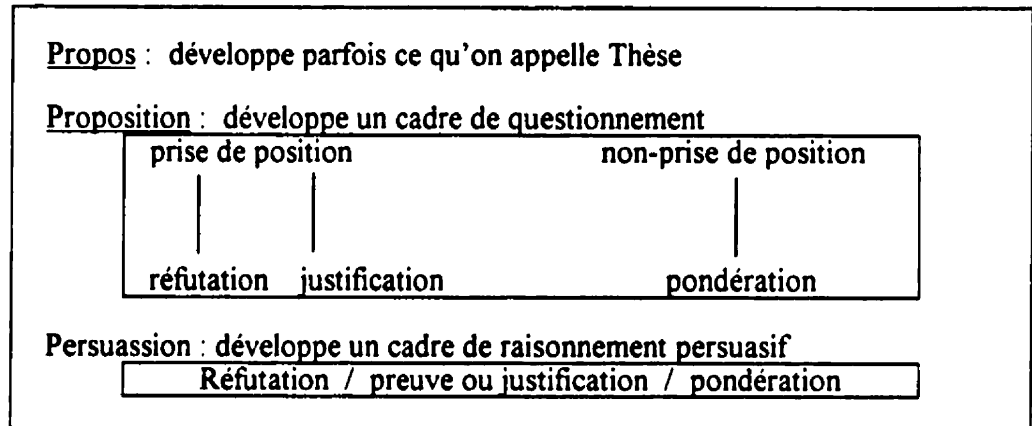
C'est quand le sujet ne peut se montrer ni en accord ni en désaccord avec le propos. Dans la non-prise de position, habituellement le sujet qui argumente est amené à avouer son ignorance. Il est amené à passer en revue le pour et le contre. Il va faire ce qu'on appelle la pondération.

C) La persuasion

Elle met en place un cadre de raisonnement persuasif censé développer l'une ou l'autre des options du cadre de questionnement: réfutation, justification, pondération.

À l'intérieur du raisonnement persuasif, le sujet qui argumente a recours à des procédés sémantiques, discursifs et de composition pour réfuter, justifier ou pondérer.

Tableau XII
Résumé du dispositif argumentatif



Source : Inspiré de Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, p. 807.

Remarque

Les prises de position du sujet se font dans le cadre du questionnement:

- Par rapport au propos avec prise de position pour ou contre ou non prise de position (cf. tableau précédent).
- Par rapport à l'émetteur du propos soit en rejetant son statut, soit en l'acceptant, soit en utilisant l'autojustification.

Exemples:

Cas de rejet de statut. Dans les débats politiques, on peut rejeter le statut de l'émetteur en lui répliquant:

«Vous dites que les jeunes ne sont pas compétents parce qu'ils ne veulent pas travailler. Mais qui êtes-vous pour tenir un tel propos?»

Cas d'autojustification. Le sujet peut justifier son propre statut en ayant recours à un argument d'autorité (nous reviendrons sur ce cas dans les procédés discursifs).

On utilise un argument d'autorité quand on dit: *«un tel monsieur jouissant d'un tel prestige, est du même avis que vous»*.

Nous allons passer maintenant à l'étude des différents procédés sémantiques, discursifs et de composition que le sujet utilise dans le cadre de son raisonnement persuasif.

3.3.2 Les procédés du raisonnement persuasif ou de la mise en argumentation

3.3.2.1 Les procédés sémantiques

Dans ce genre de procédés, on utilise un argument qui repose sur un consensus social du fait que les membres d'un groupe socio-culturel partagent certaines valeurs dans certains domaines d'évaluation. La connaissance de ces valeurs et de ces domaines d'évaluation est très importante.

A) Les domaines d'évaluation

Charaudeau (1992, p.814), en propose cinq.

– Le domaine de la vérité définit en termes de vrai ou de faux ce qui relève d'une part de l'existence des êtres, de leur originalité et de leur authenticité et d'autre part du savoir comme principe d'explication des phénomènes du monde.

Exemple d'argument type: *Ce que je dis c'est vrai parce que c'est authentique ou parce que c'est scientifique.*

– Le domaine de l'esthétique définit en termes de beau ou de laid ce que sont les êtres de la nature et les représentations que les hommes en donnent.

Exemple d'argument type: *Cet objet a de la valeur parce que c'est beau.*

– Le domaine de l'éthique définit en termes de mal ou de bien ce que doivent être les comportements humains au regard d'une morale externe (les règles de comportement sont imposées à l'individu par la loi) ou d'une morale interne (l'individu se donne ses propres règles de comportement).

Exemple d'argument type: *C'est parce que je suis X que j'agis ainsi. Et non j'agis ainsi pour devenir X.*

-Le domaine de l'hédonique définit en termes d'agréable ou de désagréable ce qui relève des sens qui procurent du plaisir en relation avec les relations humaines.

Exemple d'argument type: *Je bois de la "Castel Beer" quand il fait chaud parce que c'est frais.*

– Le domaine du pragmatique définit en termes d'utile ou d'inutile ce qui relève d'un calcul. Ce calcul consiste à mesurer les résultats des actions humaines en fonction des besoins rationnels des sujets agents qui les réalisent.

Exemple d'argument type: *«Il faut agir vite pour prendre l'ennemi par surprise.»*

B) Les valeurs

Elles correspondent aux normes de représentation sociale construites dans chaque domaine d'évaluation. Par exemple, dans le domaine de l'éthique les valeurs peuvent être: la solidarité, l'hospitalité, la fidélité, la discipline, l'honnêteté, la loyauté, la responsabilité, le dépassement, la justice, la bonté...

Dans le domaine pragmatique, les valeurs tournent autour de l'organisation rationnelle de la vie: le travail, le succès, l'efficacité, le mérite...

3.3.2.2 Les procédés discursifs

Ils consistent à utiliser certaines catégories de langue ou les procédés d'autres modes d'organisation du discours pour produire certains effets persuasifs. Ces catégories et ces procédés sont: la définition, la comparaison ou l'analogie, la citation, la description narrative, la réitération et le questionnement.

A) La définition

Dans le cadre d'une argumentation, la définition est utilisée à des fins stratégiques. Elle sert à produire un effet d'évidence et de savoir pour celui qui argumente. On distingue souvent deux types de définition selon qu'on définit un être (objet, personne ou notion abstraite) ou un comportement.

Exemples de définition d'un être: *Quand je parle de la liberté d'expression et non d'agir, j'emploie ce terme parce qu'il dit bien ce qu'il veut dire. (Ici, il s'agit des notions abstraites.)*

Exemple de définition d'un comportement: *«Ne pas s'engager, c'est fuir la réalité.»*

B) La comparaison ou l'analogie

Dans le cadre d'une argumentation, la comparaison est utilisée pour renforcer la preuve d'une conclusion ou d'un jugement en produisant soit un effet pédagogique (comparer pour illustrer ou pour mieux faire comprendre), soit un effet d'aveuglement.

Les marques linguistiques de la comparaison sont diverses.

- Mots grammaticaux: comme, tel que, tel, de même que..., de même, ainsi, comme si, de la même façon que, plus que, moins que, etc. ;
- Mots lexicaux: ressembler, paraître, correspondre, rapprocher, comparer, avoir en commun, avoir de différent, différencier, opposer etc.

La comparaison peut porter sur une ressemblance ou une dissemblance et elle peut être objective ou subjective.

Exemple de comparaison par dissemblance: *«malgré l'augmentation de salaire, le pouvoir d'achat n'a pas changé parce que cette augmentation est proportionnelle à l'augmentation des prix.»*

Exemple de comparaison par dissemblance: *«il ne faut pas confondre les torchons et les serviettes».*

Exemple de comparaison objective: *«cet enfant me ressemble parce qu'il a les cheveux frisés comme moi à son âge».*

Exemples de comparaison subjective où on met en évidence les métaphores: *«il est bête comme ses pieds.» «il raisonne comme un tambour.»*

Remarques

1) Les comparaisons objectives et subjectives sont souvent employées dans les discours de vulgarisation à caractère scientifique ou technique. Les expressions telles que: c'est-à-dire, encore dénommé, également désigné par, vulgairement dit, plus simplement appelé, n'est autre que, etc., sont utilisées par le locuteur.

2) La comparaison attire beaucoup l'attention. Il ne faut pas trop l'utiliser dans le détail de l'argumentation. En plus, elle expose souvent à des réfutations. On peut répliquer: «comparaison n'est pas raison» ou bien «La comparaison est jolie, elle n'est pas réaliste; elle est tirée par les cheveux».

C) La description narrative

Elle s'apparente à la comparaison dans la mesure où est décrit un fait et dans la mesure où est racontée une histoire pour renforcer une preuve ou en tenir lieu. On le trouve abondamment dans la presse, surtout dans les analyses et commentaires, dans les critiques de cinéma ou de théâtre, dans la littérature policière et dans l'enseignement: les histoires ou les anecdotes que l'enseignant raconte, c'est pour mieux faire comprendre. Il en est de même pour les paraboles et les allégories dans l'enseignement religieux.

D) La citation

La citation consiste à rapporter le plus fidèlement possible des propos écrits ou oraux, émis par un autre locuteur que celui qui cite, pour produire dans l'argumentation un effet d'authenticité. La citation joue un rôle de source de vérité qui témoigne d'un dire, d'une expérience, d'un savoir.

Exemple qui témoigne d'un dire: *Jean François peut le témoigner. Il m'a dit qu'il avait vu un déplacement de troupe important allant du nord au sud.*

Exemple qui témoigne d'un savoir. Ici, la citation rapporte un propos scientifique ou un propos émanant d'une personne qui fait autorité (cf. prise de position par rapport à l'émetteur qui utilise l'autojustification): *Après un tel exploit, je pourrai dire comme César «Veni, Vidi, Vici.»*

E) L'accumulation

Elle consiste à utiliser plusieurs arguments pour servir une même preuve. Exemple: *Excusez-moi je suis arrivé en retard parce que le téléphone a sonné juste au moment de partir, et puis je me suis trouvé coincé dans un coin de rue par un*

camion qui s'est embourbé, et puis j'ai tourné pendant dix minutes avant de retrouver ma salle de classe, etc.

F) Le questionnement

Ce procédé consiste à mettre en question un propos dont la réalisation dépend de la réponse de l'interlocuteur. Le questionnement à valeur argumentative vise à :

-inciter à l'action.

Exemple: Tu te plains tout le temps que tu veux recevoir de l'avancement.

Est-ce que tu travailles plus?

-vérifier un savoir.

Exemple: Vous réclamez deux bibliothèques en plus, mais est-ce que vous savez au moins quel est le montant de nos crédits annuels?

Le procédé de questionnement argumentatif pour vérifier un savoir est très utilisé dans les «face à face» politiques. Mais si le questionné répond à une vérification du savoir, il reste sous la domination du questionneur, comme un étudiant vis-à-vis de son professeur. S'il refuse de répondre, le doute s'installe quant à son savoir. Dans ce cas, une seule stratégie que le questionné peut utiliser: il mettra en cause le statut du questionneur en lui répliquant: «*Qui êtes-vous pour me poser une telle question?*» ou bien «*Je n'ai pas à répondre à quelqu'un qui n'a pas le statut adéquat pour me poser une telle question.*»

3.3.2.3 Les procédés de composition

Ces procédés peuvent être utilisés lorsque le sujet a le loisir de construire son argumentation en texte écrit ou oral. Ils consistent à distribuer ou à hiérarchiser les éléments du dispositif argumentatif tout au long du texte en vue de faciliter le

repérage des différentes articulations du raisonnement (composition linéaire) ou la compréhension des conclusions de l'argumentation (composition classificatoire).

A) La composition linéaire

Elle consiste à programmer les arguments selon une chronologie, accompagnée d'un jeu de va-et-vient entre les différents moments et d'une ponctuation des temps forts de l'argumentation.

– Les étapes de l'argumentation ou la chronologie de l'argumentation

Il y en a trois: début, charnière et fin.

Début: il s'agit de mettre en place des éléments du propos et de la proposition à l'aide des marques telles que: on commencera par; observons tout d'abord; considérons pour commencer; nous voudrions centrer cet exposé sur...

Charnière: il s'agit de passer d'un moment de l'argumentation à un autre. Ce passage se fait à l'aide des marques telles que: on vient de voir..., voyons maintenant; après cette brève analyse, envisageons à présent; avant de pousser plus avant, il me paraît nécessaire; la seconde question à laquelle je me suis proposé de répondre est la suivante...

Fin: il s'agit de présenter le dernier moment de l'argumentation. Une telle présentation se fait à l'aide des marques telles que: terminons par; il s'avère donc; nous pouvons donc conclure que; on comprend pourquoi; au terme de cette démonstration, on voit que...

– Les va-et-vient

Ce procédé consiste à rappeler certains moments du développement argumentatif, à en annoncer d'autres pour permettre de mieux saisir l'ensemble de l'argumentation. On le fait à l'aide des marques suivantes: Selon notre hypothèse de départ; rappelons

qu'il a été posé que; comme on l'a vu plus haut; comme nous le verrons plus tard; vu la loi no; vu le code pénal no (dans le langage juridique)...

- Les temps forts

Ce procédé consiste à souligner avec force certains moments de l'argumentation pour tenir en éveil l'attention du lecteur ou de l'auditeur. On le fait à l'aide des marques telles que: il faut souligner que; j'attire votre attention sur ce point; cet aspect des choses est digne d'intérêt; on ne saurait manquer de relever; notons; précisons; mentionnons que; principalement; essentiellement; particulièrement...

B) La composition classificatoire

Encore appelé «taxinomique», ce procédé consiste à reprendre les différents arguments, données ou résultats d'un texte argumentatif en les présentant de façon résumée:

- soit par une reformulation plus synthétique qui peut se présenter sous forme de listes ou d'inventaires;
- soit par des tableaux, schémas ou cartes.

Cette organisation taxinomique est souvent annoncée par des marques telles que: en résumé (bref); on trouvera la synthèse de notre description dans le tableau suivant; on se reportera au schéma ci-dessus pour observer; en consultant la carte ci-contre, on trouvera les différents éléments ci-dessus exposés...

Tableau XIII

**Résumé des procédés du raisonnement persuasif
ou de la mise en argumentation**

1. Les procédés sémantiques	a) Les domaines d'évaluation b) Les valeurs	– de la vérité – de l'éthique – de l'esthétique – de l'hédonique – du pragmatique – domaines de la vérité, de l'éthique, etc.
2. Les procédés discursifs	a) la définition b) la comparaison c) la description narrative d) la citation e) l'accumulation f) le questionnement	– d'un être – d'un comportement – ressemblance / dissemblance – objective / subj. – d'un dire – d'une expérience – d'un savoir – incitation à faire – vérification d'un savoir
3. Les procédés de composition	a) la composition linéaire b) la composition classificatoire	– étapes – va-et-vient – temps forts – résumé, tableaux, schémas.

Source : Inspiré de Charaudeau, P. (1992:833). *La grammaire du sens et de l'expression*.

4.2 Exercice d'application

Analysez les différents procédés de mise en argumentation dans le texte suivant.

Mesdames, Messieurs,
 La fin de ce siècle surviendra dans 37 ans (...)
 Nous avons peine à penser que le temps modifiera très
 profondément le visage de notre industrie (...)

L'affirmation de l'influence des progrès de la science sur ceux de l'industrie est devenue aujourd'hui une vérité banale; mais dans la période que nous vivons, quelque chose est en train de changer qui justifie **une nouvelle analyse** du mécanisme par lequel le progrès scientifique et l'évolution industrielle s'associent (...)

L'industrie du pétrole serait fidèle à sa tradition en prenant part à cette révolution (...). Nous chercherons à déterminer tout à l'heure certaines des manifestations qui marquent la place qu'elle y prendra (...).

Pour mesurer les changements qui surviendront d'ici l'an 2000, nous pouvons nous replacer en 1926, année à laquelle **nous nous référerons plusieurs fois par la suite (...).**

Cette **énumération**, pour éloquente qu'elle soit, ne donne qu'une faible idée du chemin qui sera parcouru par la science dans la **période de même durée 1963-2000 (...).**

La recherche scientifique devient - **il ne faut pas oublier que cela est récent** - une fonction sociale (...).

Car il en est un peu des activités humaines comme des espèces : une activité humaine doit **s'adapter à son milieu - ou vieillir et décroître. Sans doute, l'agriculture serait-elle plus haut dans l'échelle des activités humaines si elle avait cherché à tirer un plus grand parti des progrès techniques. Peut-être aussi l'industrie du charbon serait-elle plus florissante? Et remarquons bien que l'industrie du pétrole n'est plus, depuis peu celle qui fait le plus appel aux ressources de la science. Il est bon qu'elle saisisse que les relations entre la science et l'industrie changent de caractère (...).**

Il n'est plus possible de laisser au hasard les relations entre le progrès scientifique et l'évolution industrielle devenus aujourd'hui plus rapides (...). Mais comment effectuer les grands choix nécessaires ?

(cité par Charaudeau, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, p. 834).

5. Correction de l'exercice

Voici les procédés de mise en argumentation contenus dans le texte ci-dessus.

<u>Procédés sémantiques</u>	<u>Procédés discursifs</u>	<u>Procédés de composition</u>
– L'affirmation ... une vérité banale: ce procédé relève du domaine d'évaluation de vérité	– Cette énumération: ce procédé discursif relève du domaine d'accumulation.	– Nous chercherons à déterminer tout à l'heure: ce procédé de composition relève du domaine de la composition linéaire par étapes.
– une nouvelle analyse: ce procédé relève du domaine d'évaluation de vérité	– dans la période de même durée 1963-2000: ce procédé discursif relève du domaine de la comparaison par ressemblance.	– nous nous référerons plusieurs fois par la suite: ce procédé de composition relève du domaine de la composition linéaire par étapes.
– L'industrie du pétrole ... révolution: ce procédé sémantique relève du domaine des valeurs.	– La recherche scientifique devient ... une fonction sociale: ce procédé discursif relève du domaine de la définition.	– Sans doute: ce procédé de composition relève du domaine de composition linéaire à temps forts.
– une activité humaine ... ou vieillir et décroître: ce procédé sémantique relève du domaine d'évaluation pragmatique.		– Et remarquons bien: même remarque que le procédé précédent.
– Il est bon: ce procédé sémantique relève du domaine d'évaluation hédonique.		

6. Révision hebdomadaire faite oralement en salle de classe

7. Composition no 5

Vous êtes chef d'un parti politique et vous orientez votre campagne en voulant faire comprendre à la population que l'homme est le premier facteur de développement.

Composez un discours en mettant en application les types de raisonnement déductif et inductif ainsi que les différents procédés du raisonnements persuasif.

Proposition d'un plan de correction pour la composition no 5

Le texte rédigé par les étudiants devrait comprendre :

- les types de raisonnement inductif ou déductif;
- les différents procédés de persuasion : sémantiques et discursifs;
- les différents types de progression sémantique;
- les marqueurs d'intégration linéaires et les marqueurs de reformulation paraphrastiques.
- les anaphores grammaticales, lexicales et lexico-sémantiques.

8. Références bibliographiques

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, éd. Hachette-Éducation.

Chartrand, S.-G. (1992). *Discours argumentatif*. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique.

Girard, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*. Mont-Saint-Hilaire, Québec, éd. La lignée Inc.

Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris, éd. Kimé.

9. Composition no 6

Il s'agit de l'évaluation sommative. Les étudiants sont invités à rédiger un texte à partir d'un sujet portant sur l'écriture. Voici le sujet: expliquez et commentez ces définitions que donne Bellenger (1981) de l'écrit.

Écrire, c'est parler de soi par le biais du style, des mots, c'est une manière de penser; mais écrire, c'est aussi traverser une jungle de principes de règles, d'usages et de contenance. Écrire, c'est affronter un mode d'expression normatif, faire revivre les premières contraintes scolaires, celui de la grammaire, du plan et de l'orthographe. Écrire, enfin, c'est se retrouver seul avec soi-même, avec ce que l'on veut dire à quelqu'un d'autre mais qui vous impose d'abord une confrontation silencieuse. Écrire, c'est communiquer deux fois : avec soi en vue d'autrui.

Extrait de : Bellenger, L. (1981). *L'expression écrite*.

Proposition d'un plan de correction pour la composition no 6

La proposition qui a été faite pour la composition no 1 s'applique également dans le cadre de la composition finale avec la seule différence que les étudiants devraient être plus critiques à l'égard du texte de Bellenger (1981) par rapport à celui de Hagège (1985). En effet, les définitions que donne Bellenger (1981) de l'écrit s'apparentent plus à la grammaire traditionnelle et structurale qu'à la grammaire de texte; tandis que le texte de Hagège (1985) tend vers la sociolinguistique.

3.2.5 Instrumentation pour la collecte des données

3.2.5.1 Compositions

Au moyen des compositions, nous mesurerons les habiletés ou les capacités des étudiants à utiliser les différents éléments constitutifs de la cohésion et de la cohérence. Au total, les sujets feront six compositions, chacune portant sur un thème donné et avec des critères d'évaluation précis.

1re composition sur l'importance de l'écrit

Cette 1re composition, comparée avec la dernière nous permettra de mesurer les progrès des étudiants. Ainsi, on sera en mesure de détecter les capacités particulières qui n'ont pas été acquises en comparant, pour un objectif donné, les résultats obtenus à la première composition et à la dernière.

2e composition, sur le thème de la dévaluation du franc C.F.A. en Centrafrique

Voici les principaux indicateurs que nous aurons à mesurer: pronoms substitués; synonymie; nominalisation; anaphore conceptuelle sur énoncé et sur énonciation. Ces indicateurs reposeront sur les critères de fréquence, d'efficacité et de justesse.

3e composition, portant sur un texte à résumer

Voici les principaux indicateurs qui seront mesurés: méta- règle de non-contradiction; sélection des mots importants à partir des indices linguistiques; résumé se faisant à partir des reformulations de l'auteur lui-même. Ces indicateurs reposent sur des critères de fréquence, d'efficacité et de justesse.

4e composition, portant sur la rédaction d'un article sur un fait divers

Voici les principaux indicateurs qui seront mesurés: progressions à thèmes linéaire, constant et dérivé. Tous ces indicateurs reposent sur les critères suivants: fréquence, efficacité et justesse.

5e composition, portant sur le discours électoral

Voici les principaux indicateurs qui seront mesurés: modes d'enchaînement; types de raisonnement(déductif et/ou inductif); procédés du raisonnement persuasif: procédés sémantiques et/ou discursifs. Ces indicateurs reposent sur les critères de fréquence, d'efficacité et de justesse.

6e composition, portant sur les différentes définitions de l'écrit

Tous les critères précités seront mesurés . Les critères précités seront également pris en considération. Cette composition est une évaluation sommative.

3.2.5.2 Entrevues

L'entrevue est une méthode de collecte de données utilisée dans les recherches qualitatives. Selon Daumais (1984), l'entrevue est une approche parmi d'autres, qui s'avère pertinente lorsqu'elle est la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée. Décider de recourir à l'entrevue, c'est primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche, c'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeller les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite (Daumais, 1984:251).

Selon Pinto et Grawitz (1967:593), on peut classer les entrevues selon leur degré de liberté et de profondeur. Entre les deux extrêmes, les auteurs distinguent six types d'entrevues:

1. l'entrevue clinique (en psychanalyse, en psychothérapie et en service social);
2. l'entrevue en profondeur (étude de motivations et étude de marché);
3. l'entrevue à réponse libre;
4. l'entrevue centrée ou à thèmes (focus interview);
5. l'entrevue à questions ouvertes;
6. l'entrevue à questions fermées.

Selon Mayer et Ouellet (1991:310), les entrevues cliniques et en profondeur peuvent se regrouper sous le nom d'entrevues non structurées ou non standardisées, les entrevues guidées, centrées, à réponses libres et à questions ouvertes, sous le nom d'entrevues semi-ouvertes; enfin l'entrevue à questions fermées est aussi appelée entrevue structurée.

Pour notre recherche, nous avons opté pour les entrevues cliniques à partir de la remise des compositions. La principale caractéristique de ces entrevues sera leur degré de liberté maximum et leur niveau psychologique profond; les entrevues seront individuelles, centrées sur un étudiant à la fois. Nous en interrogerons trois après chaque composition: un fort, un moyen, un faible. L'objectif sera de comprendre les difficultés que chacun rencontre dans la compréhension de la partie du cours faisant l'objet de la composition.

3.2.5.3 Journal de bord

C'est une technique de collecte de données par observation. Elle vise, comme les autres techniques, la compilation d'informations la plus complète possible sur notre sujet

de recherche. Le journal de bord nous permettra de noter les réactions des étudiants sur tel ou tel aspect des leçons, de porter attention à notre comportement, de suivre aussi l'évolution de nos interventions en classe ainsi que ses effets. Pour la classification de notes, nous suivrons les conseils de Deslauriers (1982) qui distingue trois sortes de notes: théoriques, méthodologiques et descriptives.

. Notes

* méthodologiques

Ces notes portent sur le déroulement des opérations de la recherche, notamment sur la manière dont le chercheur a procédé dans le choix de telle ou telle unité d'observation, les problèmes rencontrés, la solution trouvée aux problèmes qui se sont posés. Il est important de commencer à prendre notes dès le début de la recherche. Pour Laperrière (1984:241), le chercheur consignera aussi dans son journal de bord ses expériences, ses impressions, ses relations avec les participants et ses réactions. Finalement, ces notes constituent une ressource importante d'informations sur les plans psychologique et social.

* théoriques

Dans ce genre de notes, comme le précise Deslauriers (1982:11), il s'agit de tenter de traduire l'effort du chercheur pour donner un sens et une cohérence aux différentes observations qu'il a accumulées. Il écrira les questions qu'il se pose, les explications qui lui viennent à l'esprit, les liens qu'il fait entre les phénomènes observés, entre les opinions des différents auteurs qui se sont exprimés sur le sujet. A partir de ces notes, le chercheur peut faire le point sur le développement théorique de son travail; elles pourront lui servir ultérieurement lors de la rédaction du rapport.

De son côté, Laperrière (1984:241) souligne qu'il est important pour le chercheur de noter ses intuitions et réflexions au fur et à mesure qu'elles émergent. Les notes

visent la construction d'une interprétation théorique de la situation de l'étude, qui soit systématiquement fondée sur les observations.

*** descriptives**

La majorité des notes descriptives concernent le lieu, les acteurs (ici les étudiants), les activités. Les notes descriptives servent aussi à mieux cerner les attitudes et les réactions du chercheur lui-même (ses sentiments, ses impressions, ses émotions) afin de mesurer leur influence sur la qualité des données recueillies.

Au cours de cette section, nous avons présenté les différents outils pouvant nous permettre de collecter les données. Notons que les entrevues et le journal de bord, généralement utilisés comme données qualitatives, viendront compléter les données qui seront recueillies à partir des différentes compositions. Les entrevues et le journal de bord permettront de procéder à la triangulation des résultats des données lors de l'interprétation de ces résultats.

Dans ce chapitre concernant le cadre méthodologique, nous avons opérationnalisé les notions de cohésion et de cohérence textuelles, ce qui nous a permis d'apporter des précisions aux objectifs d'apprentissage faisant partie intégrante de notre système d'enseignement. Nous avons défini la recherche de développement de manière générale en mettant en relief le développement d'objet didactique sur lequel nous nous sommes fondé pour élaborer notre système d'enseignement. Parmi les différents outils didactiques, nous avons choisi celui de Gagné et Briggs (1979) que nous avons développé conformément à nos besoins, ce qui a abouti à l'élaboration de cinq leçons et à la proposition des instruments de mesure qui nous serviront lors de l'évaluation et de l'analyse des résultats. C'est d'ailleurs ce dernier domaine que nous allons aborder au chapitre 4.

CHAPITRE 4

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans la dernière section du chapitre 3, nous avons présenté les instruments de collecte des données en essayant de les définir de façon générale. Dans le présent chapitre, nous avons regroupé ces instruments sous forme de tableaux synoptiques pour avoir une vue générale de l'ensemble et avons procédé à leurs descriptions. Par exemple, en ce qui concerne les compositions, nous avons présenté les différents critères et indicateurs qui doivent être respectés par les étudiants lors de leurs productions écrites.

Le présent chapitre comprend également l'analyse des résultats des compositions et leur interprétation. Dans l'analyse des résultats, nous ferons des tests statistiques non paramétriques, ceux de Wilcoxon par rang pour échantillons reliés, en comparant les résultats de la première et de la dernière composition pour l'ensemble des procédés de cohésion et de cohérence et en comparant les résultats de la première et de la dernière composition pour chaque type de procédés, ceci en vue de voir s'il y a eu des progrès significatifs pour huit étudiants ayant participé à toutes les épreuves. Nous analyserons aussi, mais sans tests, les résultats de chaque indicateur pour tous les étudiants à travers toutes les six compositions.

L'interprétation des résultats comprendra deux parties : l'étude de cas qui portera sur les résultats de six étudiants – deux faibles, deux moyens et deux forts – et l'interprétation des tests de Wilcoxon pour les huit étudiants. Nous commençons par la présentation du tableau des instruments de collecte des données.

4.2 PRÉSENTATION DES TABLEAUX DES INSTRUMENTS

Tableau XIV

Instruments de collecte de données

Compositions	Entretiens	Journal de bord
Composition 1: prétest		tenu après chaque cours; synthèse après chaque leçon
Composition 2: après les leçons 1 et 2	1er entretien, après la composition 2	
Composition 3: après la leçon 3	2e entretien, après la composition 3	
Composition 4: après la leçon 4	(3e entretien, après la composition 4)*	
Composition 5: après la leçon 5	(4e entretien, après la composition 5)*	
Composition 6: post-test		

* Prévu mais non réalisé.

Au total nous disposons de six compositions dont la première correspond au prétest et la dernière au post-test. Les quatre compositions intermédiaires ont été données après chaque leçon. Il s'agit des compositions 2, 3, 4 et 5. Les sujets des compositions ont été précisés à la section 3.2.5.1 (p. 201).

Quant aux entrevues, nous en avons prévu quatre, mais seulement deux ont été réalisées : la première après la composition 2 et la seconde après la composition 3. Après la composition 3, il n'y avait plus de local libre. En plus, à partir du mois de novembre, c'est la saison sèche, le niveau des eaux du barrage électrique commence à baisser causant de nombreux délestages qui rendent les entrevues difficiles après 18 h. À tout cela, il n'est pas inutile d'ajouter que beaucoup d'étudiants habitent loin de l'université et que le soir, ils doivent retourner chez eux à pied; les moyens de transport en commun sont rares.

Le journal de bord est tenu après chaque cours et une synthèse est faite après chaque leçon. Dans les deux tableaux suivants, nous présenterons les indicateurs devant faire l'objet d'évaluation après les leçons et les critères que les étudiants doivent respecter dans leurs écrits. En tant que personne-ressource, nous devons tenir compte de ces critères lors de nos corrections. L'autre tableau portera sur les questions posées en entrevues et dans le journal de bord.

Tableau XV Indicateurs et critères d'évaluation

Compositions	Critères d'évaluation	Notes sur 20
composition 1: prétest.	Les critères proposés dans les leçons 1, 2, 3, 4 et 5 et les indicateurs	maximum 20 points.
composition 2: après les leçons 1 et 2 sur les anaphores grammaticales et lexicales.	<u>Procédés de substitution.</u> 1. les pronoms substitués: fréquence, justesse, efficacité. 2. les synonymes: fréquence, justesse, efficacité. 3. la nominalisation verbale: fréquence, justesse, efficacité. 4. l'anaphore conceptuelle sur énoncé et sur énonciation: fréquence, justesse, efficacité.	(1) 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points
composition 3: après la leçon 3 sur le résumé.	1. tenir compte des critères de la composition 2: fréquence, justesse, efficacité 2. respect de la méta-règle de non-contradiction: fréquence, justesse, efficacité 3. respect des indices linguistiques: fréquence, justesse, efficacité 4. respect des reformulations: fréquence, justesse, efficacité	1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points
composition 4: après la leçon 4 sur les progressions thématiques.	1. tenir compte des critères des compositions 2 et 3: fréquence, justesse, efficacité 2. types des progressions thématiques. -linéaire: fréquence, justesse, efficacité. -constant: fréquence, justesse, efficacité. -dérivé: fréquence, justesse, efficacité.	1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points
composition 5: après la leçon 5 sur l'argumentation.	1. tenir compte des critères des compositions 2, 3, 4: fréquence, justesse, efficacité 2. les modes d'enchaînement: fréquence, justesse, efficacité. 3. les modes de raisonnement déductif et/ou inductif: fréquence, justesse, efficacité. 4. recours aux procédés sémantiques et/ou discursifs fréquence, justesse, efficacité.	1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points 1-2-3-4-5 maximum 5 points
composition 6: post-test.	Tenir compte des critères de toutes les leçons.	maximum 20 points

Notes. (1) Échelle à cinq rangs: 1= insuffisant, 2= faible, 3= assez bon, 4= bon, 5= excellent.

Remarque: La façon dont cette échelle s'appliquera au groupe sera évidemment laissée au jugement de l'évaluateur. On aurait pu l'établir après expérimentation et calculs de moyennes ainsi que d'écart type, mais le type de recherche et les moyens dont nous disposions ne le suggéraient pas.

Les indicateurs présentés ici ont été étudiés en classe et correspondent aux points importants des leçons. On s'attend à ce que les étudiants les mettent en application dans leurs écrits. En d'autres termes, les indicateurs correspondent au contenu manifeste. À la fin de chaque cours, nous avons pris le temps d'insister sur les indicateurs devant faire l'objet d'évaluation. Évidemment il ne suffit pas qu'un indicateur soit utilisé pour qu'une note soit attribuée. Il faut que l'indicateur en question soit utilisé à bon escient, autrement dit, de façon juste, fréquente et efficace. Quand un indicateur est utilisé deux fois pour un même référent linguistique, nous n'attribuons pas deux notes mais une seule. Le critère de fréquence a été établi par rapport aux différentes formes que peut prendre un indicateur. Par exemple, au niveau des anaphores grammaticales, il peut y avoir plusieurs pronoms substitués. Le critère de justesse, c'est l'utilisation des termes appropriés; l'efficacité apprécie si l'expression utilisée remplit bien sa fonction. Par exemple, dans le domaine des anaphores, une expression anaphorique est utilisée efficacement s'il y a absence d'ambiguïté référentielle.

Dans le même ordre d'idées, les appréciations faites sur les copies ne sont pas un simple jugement porté sur un produit. Elles veulent permettre à l'étudiant d'avancer dans

ses apprentissages. Ainsi, à propos de la formulation des commentaires, souvent nous marquons sur les copies:

- Absence ou présence de tels ou tels indicateurs.
- Utilisation appropriée ou non appropriée de tels ou tels indicateurs.
- Utilisation efficace ou non efficace de tels ou tels indicateurs.

Tableau XVI
Questions posées en entrevues et par le journal de bord

Questions	
Entrevues	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les points du cours qui ont été le plus difficile à maîtriser ? (L'enseignant rappellera au besoin les différents sous-titres du cours à l'étudiant) 2. En moyenne, incluant les correspondances et les travaux, combien de pages écrivez-vous par semaine ? 3. Quelles sont les étapes de la rédaction de votre plan ? 4. Remarques générales (sur le cours, sur vous-même : âge, dernier établissement fréquenté, projet d'avenir)
Journal de bord tenu après chaque cours et synthèse après chaque leçon	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles difficultés les étudiants éprouvent-ils au cours de la leçon ? (Analyse des comportements) 2. Quelles sont mes propres impressions et attitudes vis-à-vis de ce qui se passe en classe ? 3. (Quelles sont les impressions de l'enseignant chargé de suivre mon programme en salle de classe ?)*

* Cette condition ne s'est pas réalisée.

Les questions posées en entrevues visent à faire ressortir les difficultés rencontrées par les étudiants dans leur apprentissage et à nous informer sur la manière dont ils s'y prennent pour planifier un sujet de composition.

Les questions posées dans le journal de bord amènent à faire une analyse des comportements des étudiants en salle de classe. À propos de ces comportements, nous avons constaté que pendant les explications de chaque leçon, les étudiants semblaient souvent perdus bien qu'intéressés. L'enseignement de la cohésion et de la cohérence était nouveau pour eux. De plus, ils éprouvaient beaucoup de difficulté dans la compréhension d'un texte, surtout quand il est long et peu importe qu'il s'agisse d'un texte argumentatif, informatif, narratif, explicatif, etc. La même difficulté a été constatée lors des productions écrites. Sur les 19 étudiants qui composaient régulièrement, plus de la moitié n'avaient jamais terminé leur composition avant le délai prévu.

Signalons que l'enseignant chargé de suivre notre enseignement en salle de classe pour voir si le programme a été appliqué intégralement ou pas ne s'est jamais présenté. Pourtant, il avait été désigné par le Recteur de l'Université de Bangui!

Dans cette section, nous avons présenté le tableau des différents instruments ayant servi à recueillir des données sur le terrain, le tableau des indicateurs permettant de juger l'acquisition des connaissances et des habiletés des étudiants à produire des textes, et le tableau des questions relatives aux entretiens et au journal de bord. Au-delà de ce format de

présentation, nous avons décrit le contexte dans lequel nos interventions se sont déroulées. Maintenant, nous allons procéder à l'analyse des résultats des compositions. Cette analyse sera suivie de l'interprétation des résultats. Nous commencerons par les résultats globaux des six compositions.

4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS

Tableau XVII
Résultats globaux des six compositions

Étudiants	Comp.1 sur 20	Comp.2 sur 20	Comp.3 sur 20	Comp.4 sur 20	Comp.5 sur 20	Comp.6 sur 20	Moyenne générale sur 20
1)	6	7	-	-	-	-	*
2)	5	6	7	6	7	7	6,3
3)	5	5	5	8	9	9	6,8
4)	7	4	3	7	9	9	6,5
5)	7	10	4	6	7	9	7,1
6)	6	4	9	-	-	-	*
7)	9	11	14	13	14	13	12,3
8)	3	6	6	8	10	10	7,1
9)	9	5	5	5	9	12	7,5
10)	8	5	-	-	-	11	*
11)	6	9	12	-	11	10	9,6
12)	7	9	8	6	9	7	7,6
13)	-	5	6	7	-	5	*
14)	-	9	6	-	7	8	*
15)	-	6	12	8	9	11	9,2
16)	-	10	7	8	-	-	*
17)	-	6	10	7	8	6	7,4
18)	-	3	7	-	-	-	*
19)	-	7	11	12	12	11	10,6
Moyenne sur 20	6,5	6,7	8,0	7,8	8,5	9,2	7,8/8,2**

* Nous avons éliminé ces étudiants pour avoir été absents à deux épreuves et plus. Ils ne seront pas éligibles lors de l'étude de cas.

** 8,2 en ne tenant compte que des 12 ; autrement, 7,8.

Sur ce tableau, on constate que la mortalité expérimentale est très élevée. À la première composition, 7 étudiants sur 19 ne se sont pas présentés. Cela est dû au fait que tous les étudiants n'étaient pas informés de la date du premier cours.

À la composition 2, tous les 19 étudiants ont composé.

À la composition 3, les étudiants 1 et 10 n'ont pas composé. L'étudiant 10 était malade. Il avait reçu un congé de la part de son médecin pendant quelques semaines. Il n'est revenu que pour l'examen final. Entre-temps, ses collègues lui apportaient les cours à la maison. Avant l'examen final, il était passé nous demander quelques explications supplémentaires. Quant à l'étudiant 1, il était reçu au concours d'entrée à l'École normale des instituteurs.

À la composition 4, sur 19 étudiants 13 ont composé. Les étudiants 1, 6, 10, 11, 14 et 18 n'ont pas composé. Les étudiants 6 et 18 se sont absentes depuis la composition 4 jusqu'à l'évaluation finale. Nous ignorons les raisons de cet abandon. Quant à l'étudiant 11, il est arrivé avec beaucoup de retard et n'a pas pu composer.

À la composition 5, sur 19 étudiants 13 ont composé. L'étudiant 16 a abandonné le cours. Finalement, à la composition 6, sur les 19 étudiants 15 ont composé. Si l'on essaie de faire la récapitulation, on se rend compte que 8 étudiants ont composé régulièrement de la 1^{re} à la dernière composition. 4 étudiants ont abandonné dont l'étudiant

1, après la composition 2; les étudiants 6 et 18, après la composition 3 et l'étudiant 16, après la composition 4. À part l'étudiant 1, nous ignorons les raisons de ces abandons. Pour l'étudiant 16, on peut penser que cette cessation est liée à ses résultats : il a obtenu 10/20 à la composition 2, 7/10 à la composition 3 et 8/20 à la composition 4 (voir tableau XVII).

Tout compte fait, vu que d'une composition à l'autre nous n'avons pas toujours affaire aux mêmes étudiants, nous nous en tiendrons aux 8 étudiants ayant fait les six compositions quant à la vérification des résultats par tests statistiques. Il s'agit des étudiants 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 et 12. En faisant ces tests statistiques, nous voudrions savoir si les résultats globaux des 8 étudiants ayant composé régulièrement sont significatifs ou non. Et vu le petit nombre d'étudiants (8), nous ferons un test non paramétrique appliqué aux sciences humaines, celui de Wilcoxon par rang pour échantillons reliés.

4.3.1 Tests de signification par rang pour échantillons reliés de Wilcoxon

Tableau XVIII
Résultats globaux des six compositions pour les 8 étudiants

Étudiants	Comp.1 sur 20	Comp.2 sur 20	Comp.3 sur 20	Comp.4 sur 20	Comp.5 sur 20	Comp.6 sur 20	Moyenne générale sur 20
2)	5	6	7	6	7	7	6,3
3)	5	5	5	8	9	9	6,8
4)	7	4	3	7	9	9	6,5
5)	7	10	4	6	7	9	7,1
7)	9	11	14	13	14	13	12,3
8)	3	6	6	8	10	10	7,1
9)	9	5	5	5	9	12	7,5
12)	7	9	8	6	9	7	7,6
Moyenne sur 20	6,5	7,0	6,5	7,4	9,3	9,5	7,7

Comme nous l'avions souligné plus haut, le test de Wilcoxon portera sur les résultats globaux des huit étudiants pour l'ensemble des procédés et sur les résultats de chaque composant de cohésion et de cohérence. Ainsi, nous comparerons :

- 1) Au tableau XIX : la composition 1 et la composition 6 pour l'ensemble des procédés. Y a-t-il eu progrès sur l'ensemble ?
- 2) Aux tableaux XX à XXIII : la composition 1 et la composition 6 pour chaque type de procédés (Anaphores, Résumé, Progression thématique, Argumentation). À quel type de procédés les progrès sont-ils particulièrement attribués ? (Les résultats individuels seront présentés en annexe pour chaque type de procédés, voir annexe 4).

Dans le test de signification, nous posons les hypothèses suivantes :

- α 0,05 ou 5%, c'est-à-dire pour que les progrès soient significatifs, le seuil de 5% est acceptable.
- H^0 hypothèse nulle. Les compositions n'indiquent pas de progrès.
- H^1 hypothèse alternative ou scientifique. Les résultats des compositions indiquent des progrès significatifs.

Le tout se formalise de façon suivante :

$$H^0 : D \leq 0$$

$$H^1 : D > 0$$

Tableau XIX
Comparaison entre composition 1 et composition 6
pour l'ensemble des procédés

Étudiants	Paires	Différence	Rangs	Signes
2)	(5,7)	2	2	+
3)	(5,9)	4	5	+
4)	(7,9)	2	2	+
5)	(7,9)	2	2	+
7)	(9,14)	5	6	+
8)	(3,10)	7	7	+
9)	(9,12)	3	4	+
12)	(7,7)	0*	0	

* on ignorera dans la suite des calculs les individus dont la différence des notes est nulle (D=0).

$$\alpha = 0,05$$

$$N = 7$$

$$T = \Sigma R_+ = 28$$

$$P(T \geq 28/N=7) = 0,008 \quad (\text{cf. Martineau, 1990:186, test de Wilcoxon, échantillons reliés})$$

On rejette l'hypothèse nulle (H^0) et on accepte l'hypothèse alternative (H^1). Conclusion, dans l'ensemble, les progrès sont significatifs au seuil de 5%. Nous allons poursuivre les comparaisons entre la composition 1 et la composition 6; cette fois-ci pour chaque type de procédés.

Tableau XX
Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour les Anaphores

Étudiants	Paires	Différence	Rangs	Signes
2)	(3,5)	2	3,5	+
3)	(3,4)	1	1,5	+
4)	(5,2)	-3	5	-
5)	(5,9)	4	6,5	+
7)	(4,8)	4	6,5	+
8)	(7,5)	-2	3,5	-
9)	(1,10)	9	8	+
12)	(3,4)	1	1,5	+

$$\alpha = 0,05$$

$$N = 8$$

$$T = \Sigma R+ = 27,5$$

$$P(T \geq 27,5/N=8) = 0,11 \quad (\text{cf. Martineau, 1990:186, test de Wilcoxon, échantillons reliés})$$

On accepte l'hypothèse nulle (H^0) au seuil de 5%. Conclusion, les progrès ne sont pas significatifs pour ce type de procédés.

Tableau XXI

Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour le Résumé

Étudiants	Paires	Différence	Rangs	Signes
2)	(3,4)	1	1,5	+
3)	(3,6)	3	6,5	+
4)	(5,4)	-1	1,5	-
5)	(5,7)	2	4	+
7)	(4,9)	5	8	+
8)	(9,7)	-2	4	-
9)	(4,7)	3	6,5	+
12)	(7,5)	-2	4	-

$$\alpha = 0.05$$

$$N = 8$$

$$T = \Sigma R+ = 26,5$$

$$P(T \geq 26,5/N=8) = 0,14 \quad (\text{cf. Martineau, 1990 186})$$

On accepte l'hypothèse nulle (H^0) au seuil critique de 5%. Conclusion, les progrès ne sont pas significatifs pour ce type de procédés au seuil de 5%.

Tableau XXII

**Comparaison entre composition 1 et composition 6
pour la Progression thématique**

Étudiants	Paires	Différence	Rangs	Signes
2)	(6,5)	-1	3	-
3)	(5,6)	1	3	+
4)	(5,6)	1	3	+
5)	(4,4)	0	1	+
7)	(6,10)	4	7	+
8)	(3,7)	4	7	+
9)	(5,8)	3	5	+
12)	(4,8)	4	7	+

$$\alpha = 0,05$$

$$N = 8$$

$$T = \Sigma R+ = 33$$

$$P(T \geq 33/N=8) = 0,002 \quad (\text{cf. Martineau, 1990:186})$$

On rejette l'hypothèse nulle (H^0) et on accepte l'hypothèse alternative (H^1).

Conclusion, les progrès sont significatifs pour ce type de procédés au seuil de 5%.

Tableau XXIII

Comparaison entre composition 1 et composition 6 pour l'Argumentation

Étudiants	Paires	Différence	Rangs	Signes
2)	(6,7)	1	2	+
3)	(4,9)	5	7,5	+
4)	(4,7)	3	4	+
5)	(3,6)	3	4	+
7)	(6,9)	3	4	+
8)	(2,6)	4	6	+
9)	(4,9)	5	7,5	+
12)	(6,6)	0	1	+

$$\alpha = 0.05$$

$$N = 7$$

$$T = \Sigma R+ = 28$$

$$P(T \geq 28/N=7) = 0,008 \quad (\text{cf. Martineau, 1990:186})$$

On rejette l'hypothèse nulle (H^0) et on accepte l'hypothèse alternative (H^1).

Conclusion, les progrès sont significatifs au seuil de 5% pour ce type de procédés.

Nous avons effectué des tests de signification en nous basant sur le test non paramétrique de Wilcoxon. Les conclusions auxquelles nous avons abouti montrent que dans l'ensemble, les progrès sont significatifs pour les 8 étudiants ayant participé à toutes les compositions. Pour les Anaphores et le Résumé, il n'y a pas eu de progrès significatifs. Par contre, pour la Progression thématique et l'Argumentation, il y a eu des progrès significatifs. Dans l'interprétation des résultats, nous tenterons de savoir pourquoi il n'y a pas eu de

progrès significatifs. En attendant, nous allons poursuivre notre analyse sur chaque indicateur sans effectuer de tests de signification.

4.3.2 Analyse des résultats de chaque procédé

4.3.2.1 Analyse des résultats des anaphores

Tableau XXIV

Résultats des anaphores dans la composition 1

étudiant	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total
1)	5	0	0	0	5
2)	2	1	0	0	3
3)	2	0	0	1	3
4)	3	0	0	2	5
5)	3	1	0	0	4
6)	2	0	0	2	4
7)	3	0	0	4	7
8)	1	0	0	0	1
9)	2	1	0	1	4
10)	3	2	0	1	6
11)	1	0	0	3	4
12)	1	0	0	2	3
moyenne	2,3/5	0,4/5	0,0/5	1,3/5	4,1/20

Douze étudiants ont participé à la composition no 1. On constate que la moyenne générale de la classe est de 4,1/20 soit 20,5% de réussite. En prenant chacun des indicateurs, on constate que les étudiants ont eu une moyenne de 2,3/5 dans l'utilisation des pronoms substitués, 0,4/5 pour les synonymes, 0/5 pour les nominalisations et 1,3/5 pour les anaphores conceptuelles. A part les pronoms qui ont été généralement utilisés à bon escient,

c'est-à-dire de façon juste, fréquente et efficace, on peut constater une quasi-absence des autres indicateurs sur les copies. Pour la nominalisation, il s'agit d'une absence totale sur les copies des étudiants lors de cette première composition dont le sujet consistait à donner son opinion sur un article traitant de l'importance de l'écrit. Cela serait dû au fait que la nominalisation est un procédé qui nécessite un traitement conceptuel. En ce qui concerne quelques cas particuliers, on remarque que l'étudiant 7 a obtenu une moyenne de 7/20, grâce à l'emploi des pronoms et des anaphores conceptuelles. Les autres affichent une note entre 6/20 et 1/20.

Tableau XXV

Résultats des anaphores dans la composition 2

étudiants	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total
1)	2	0	2	3	7
2)	0	2	1	3	6
3)	1	1	2	1	5
4)	3	0	0	1	4
5)	2	3	2	3	10
6)	2	1	1	0	4
7)	2	3	2	4	11
8)	2	1	1	2	6
9)	1	2	0	2	5
10)	2	2	1	0	5
11)	1	3	1	4	9
12)	2	3	2	2	9
13)	2	2	1	0	5
14)	3	3	2	1	9
15)	1	2	1	2	6
16)	3	2	2	3	10
17)	0	2	2	2	6
18)	1	0	0	2	3
19)	3	2	0	2	7
moyenne	1,7/5	1,8/5	1,2/5	1,9/5	6,6/20

La composition 2 a porté sur la cohésion grammaticale et lexicale. Le sujet consistait à demander aux étudiants de rédiger un article sur les méfaits de la dévaluation du franc CFA (Communauté Financière Africaine) en République centrafricaine. Dix-neuf étudiants ont composé. La moyenne générale de la classe a été de 6,6/20 soit 33% de réussite.

En examinant la moyenne au niveau de chaque indicateur, on constate que l'utilisation juste, fréquente et efficace des anaphores demeure toujours faible si l'on se réfère au score fixé par nous-même (voir tableau XV). Pour les anaphores conceptuelles et les synonymes, les étudiants ont obtenu une moyenne de 1,9/5 et de 1,8; pour les pronoms, ils ont eu 1,7/5 et 1,2/5 dans les nominalisations. Apparemment, on peut conclure que les étudiants ont obtenu une moyenne insuffisante. L'étudiant 7 a eu une moyenne de 11/20, les étudiants 5 et 16 ont eu 10/20, tandis que les étudiants 11, 12 et 14 ont totalisé 9/20. Donc sur 19 étudiants, trois seulement ont eu la moyenne et c'est une faible moyenne. C'est quand même un progrès par rapport au résultat de la composition 1.

Tableau XXVI

Résultats des anaphores dans la composition 3

étudiants	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total
1)	-	-	-	-	--
2)	3	1	0	0	4
3)	2	0	0	0	2
4)	0	0	0	1	1
5)	2	1	0	0	3
6)	1	0	0	0	1
7)	3	2	0	2	7
8)	2	0	0	0	2
9)	0	1	0	0	1
10)	-	-	-	-	-
11)	3	1	0	2	6
12)	1	0	0	1	2
13)	2	0	0	1	3
14)	0	0	0	1	1
15)	2	1	0	1	4
16)	1	1	1	2	5
17)	1	1	0	0	2
18)	1	0	0	2	3
19)	1	3	0	1	5
moyenne	1,5/5	0,7/5	0,1/5	0,8/5	3,1/20

Le sujet de la composition 3 est un texte à résumer, la leçon 3 portant sur la façon de faire le résumé. Ici, 17 étudiants ont composé tandis que 2 se sont désistés. Pour l'un, c'est parce qu'il était reçu à un concours d'entrée dans une école de formation des instituteurs; pour l'autre, ce sont des raisons de santé. Ce dernier a participé à l'examen final. Entre-temps, ses camarades lui apportaient les photocopies des leçons à la maison; quelques jours avant l'examen final il était passé nous demander des explications.

Concernant le résultat, on constate que les étudiants ont obtenu une moyenne générale de 3,1/20 soit 16% dans la composition 3. Dans la composition précédente, ils

avaient eu 6,6/20 soit 33%. Si l'on examine la moyenne de chaque indicateur, la situation semble plus troublante. Dans l'ensemble, les notes oscillent entre 0,1/5 et 1,5/5 de moyenne, ce qui donne un total de 3,1/20. L'étudiant 7 a eu 7/20. C'est la meilleure note.

Avant de passer à l'analyse du résultat du tableau XXVII, nous tenons à souligner que les différents résultats que nous présentons ne sont valables que par rapport à notre échelle à cinq rangs, et donc par rapport à nos attentes. Par conséquent, nous n'avons aucun autre point de comparaison.

Tableau XXVII

Résultats des anaphores dans la composition 4

étudiants	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total
1)	-	-	-	-	-
2)	2	3	0	0	5
3)	3	2	0	2	7
4)	4	0	0	3	7
5)	0	2	0	0	2
6)	-	-	-	-	-
7)	5	2	2	3	12
8)	3	3	0	1	7
9)	2	0	1	3	6
10)	-	-	-	-	-
11)	-	-	-	-	-
12)	1	2	0	2	5
13)	3	2	0	0	5
14)	-	-	-	-	-
15)	2	3	0	4	9
16)	5	0	1	3	9
17)	3	2	1	1	7
18)	-	-	-	-	-
19)	3	2	0	4	9
moyenne	2,8/5	1,8/5	0,4/5	2,0/5	7,0/20

La composition 4 a été organisée à la suite de la leçon portant sur la progression thématique. Il s'agissait d'un sujet à libre choix. Nous avons demandé aux étudiants de rédiger un article sur un fait divers, pourvu que les consignes soient respectées. Treize étudiants sur 19 ont composé. Parmi eux, l'un est arrivé avec un retard considérable, c'est l'étudiant 11. Il a été éliminé. Les étudiants 1 et 10 ne se sont pas présentés pour des raisons évoquées dans l'analyse précédente. Nous n'avons pas eu de nouvelles des autres étudiants. Quoiqu'il en soit, le résultat global montre qu'il y a eu une petite amélioration par rapport aux résultats précédents: 7,0/20 soit 33,5%. Pour la première fois depuis le début, les étudiants ont obtenu une moyenne de 2,8/5 dans l'emploi des pronoms substitués et 2,0/5 pour les anaphores conceptuelles. C'est une moyenne moins faible pour ces deux indicateurs. Mais pour les synonymes et les nominalisations, la moyenne est largement insuffisante. L'étudiant 7 a obtenu une moyenne de 12/20 et les étudiants 15, 16 et 19 se sont approchés de la moyenne avec 9/20. Ces étudiants ont fait du progrès par rapport à leurs résultats précédents. Les autres aussi semblent avoir amélioré leur performance. Mais on est loin du score fixé et surtout il s'agissait d'un sujet portant sur un fait divers. Les étudiants ont certainement choisi des thèmes qu'ils connaissaient bien et ils n'ont fait qu'appliquer les règles des progressions thématiques.

Tableau XXVIII

Résultats des anaphores dans la composition 5

étudiants	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total
1)	-	-	-	-	-
2)	3	1	0	0	4
3)	3	1	2	1	7
4)	3	0	0	0	3
5)	1	2	0	1	4
6)	-	-	-	-	-
7)	3	3	0	5	11
8)	1	1	0	1	3
9)	1	3	0	1	5
10)	-	-	-	-	-
11)	2	3	0	3	8
12)	3	1	0	1	5
13)	-	-	-	-	-
14)	1	2	0	1	4
15)	0	3	0	4	7
16)	-	-	-	-	-
17)	1	2	0	1	4
18)	-	-	-	-	-
19)	4	3	1	3	11
moyenne	2,0/5	1,9/5	0,2/5	1,7/5	5,8/20

La composition 5 porte sur la leçon concernant l'argumentation. Le sujet consistait à composer un discours électoraliste. Sur 19 étudiants, 13 ont composé, 6 furent absents.

Globalement, nous constatons que les étudiants ont totalisé une moyenne de 5,8/20 soit 29%. Elle est très insuffisante. Au niveau de chaque indicateur, le tableau XXVIII indique que les étudiants n'ont pas eu de difficulté majeure dans l'emploi des

pronoms bien que la moyenne soit faible: 2,0/5. En ce qui concerne les autres indicateurs, la situation est moins satisfaisante: 1,9/5 pour les synonymes, 0,2 pour les nominalisations et 1,7 pour les anaphores conceptuelles. Mais individuellement certains étudiants ont réalisé des progrès; par exemple, l'étudiant 19 a totalisé une moyenne de 11/20; d'autres ont maintenu le statu quo, en l'occurrence les étudiants 7 et 11 qui ont obtenu respectivement 11/20 et 8/20.

Tableau XXIX

Résultats des anaphores dans la composition 6

étudiants	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total
1)	--	--	--	--	--
2)	4	0	1	0	5
3)	2	0	0	2	4
4)	1	0	0	1	2
5)	5	1	1	2	9
6)	--	--	--	--	--
7)	4	0	0	4	8
8)	2	2	0	1	5
9)	5	1	0	4	10
10)	3	2	0	4	9
11)	3	1	0	3	7
12)	1	0	0	3	4
13)	1	1	0	0	2
14)	3	2	0	2	7
15)	3	2	0	4	9
16)	--	--	--	--	--
17)	1	2	1	3	7
18)	--	--	--	--	--
19)	5	3	1	1	10
moyenne	2,9/5	1,1/5	0,3/5	2,3/5	6,6/20

Le sujet de la dernière composition ressemble à celui de la première par son thème, qui est celui de l'importance de l'écrit et de ses définitions. Mais le texte de la composition 1 est plus long que celui de la dernière composition. Sur 19 étudiants, 15 ont composé. La moyenne globale dans l'utilisation des moyens cohésifs grammaticaux et lexicaux est de 6,6/20 soit 33%. Ce résultat est en deçà de la moyenne. Même si l'on prend le cas de chaque indicateur, à part les pronoms 2,9/5, et les anaphores conceptuelles 2,3/5, le reste est bien faible. Du début à la fin des épreuves, le problème des nominalisations est resté le même. Les étudiants ont eu des difficultés à utiliser ce moyen cohésif lexical couramment utilisé dans les journaux.

L'étudiant 9 et l'étudiant 19 ont obtenu tous deux une moyenne de 10/20, tandis que les étudiants 5, 10 et 15 se sont approchés de la moyenne avec 9/20. Durant les épreuves précédentes, ces étudiants ont eu des résultats en dents de scie. Cela semble un peu troublant. Mais nous tenterons d'apporter une explication plus approfondie au moment de l'étude des cas. Entre-temps, nous allons présenter le tableau des résultats indicateur par indicateur en établissant une proportion entre les différents indicateurs.

Tableau XXX

Résultats des anaphores indicateur par indicateur

indicateur	comp.1	comp.2	comp.3	comp.4	comp.5	comp.6	Moyenne
pronoms	2,3/5	1,7/5	1,5/5	2,8/5	2,0/5	2,9/5	2,2/6
synonymes	0,4/5	1,8/5	0,7/5	1,8/5	1,9/5	1,1/5	1,3/6
nominalisation	0,0/5	1,2/5	0,1/5	0,4/5	0,2/5	0,3/5	0,4/6
anaphore conceptuelle	1,3/5	1,9/5	0,8/5	2,0/5	1,7/5	2,3/5	1,7/6
total des moyennes	4,1/20	6,6/20	3,1/20	7,0/20	5,8/20	6,6/20	5,5/20

Les catégories d'indicateurs n'ont pas été analysées de façon détaillée. Il ne s'agit pas d'une analyse grammaticale mais d'une analyse relevant des relations sémantiques entre les phrases. Les mécanismes de la cohésion et de la cohérence relèvent du discours, partie intégrante de la linguistique textuelle.

Pronoms:

A la composition 1, les étudiants ont obtenu une moyenne de 2,3/5; la composition 2, 1,7/5; la composition 3, 1,5/5; la composition 4, 2,8/5; la composition 5, 2,0/5; et la composition 6, 2, 9/5; comme moyenne générale pour les pronoms, ils ont obtenu 2,2/5. Si l'on se réfère à l'échelle à cinq rangs (tableau IX), il faut reconnaître que 2,8/5 et 2,9/5 sont d'assez bons résultats. De même si l'on compare le résultat de la

composition 1 (2,3) à celui de la composition 6 (2,9), on peut conclure qu'il y a eu une petite amélioration. Mais l'écart n'est pas très grand.

Synonymes:

En général, le résultat de l'emploi fréquent, juste et efficace des synonymes est insuffisant: 0,4/5 pour la composition 1, 1,8/5 pour la composition 2, 0,7/5 pour la composition 3, 1,8/5 pour la composition 4, 1,9/5 pour la composition 5, 1,1/5 pour la composition 6 et 1,3/5 pour la moyenne. Les résultats obtenus dans les compositions 2, 4 et 5 peuvent être classés comme faibles. Manifestement, les étudiants ont un vocabulaire assez restreint et même si certains textes paraissent longs, on trouve beaucoup de redondances lexicales. On peut affirmer que la synonymie constitue un problème sur lequel il faudra revenir au moment de l'étude des cas et faire des propositions pour les implications pédagogiques.

Nominalisations:

Nous pouvons constater que dans l'ensemble, les étudiants ont eu de la difficulté à utiliser cet indicateur, qui est un phénomène important en français au niveau des anaphores lexicales. Les notes de 0,0/5, 1,2/5, 0,1/5, 0,4/5, 0,2/5 et 0,3/5 sont les résultats les plus faibles de tous les indicateurs portant sur les anaphores même s'il y a eu progrès. Tout comme pour la synonymie, nous reviendrons sur les phénomènes de nominalisations au cours de l'étude des cas.

Anaphores conceptuelles:

Le résultat des anaphores conceptuelles tend à se rapprocher de celui des pronoms: 1,3/5 pour la première composition, 1,9/5 pour la seconde, 0,8/5 pour la troisième, 2,0/5 pour la quatrième, 1,7/5 pour la cinquième, 2,3/5 pour la dernière et 1,7/5 comme moyenne générale. Ce résultat est globalement insuffisant.

L'ensemble du résultat final des indicateurs anaphoriques 5,5/20, montre des notes qui varient entre 3,1 et 7,0/20. La première composition présente un résultat de 4,1/20 et la dernière 6,6/20. Apparemment il y a eu une petite amélioration due à une meilleure utilisation des pronoms substitués. Cette amélioration n'est pas très grande et les lacunes chez les étudiants dans l'emploi des anaphores sont assez considérables. Maintenant, nous allons passer à l'analyse des résultats de l'activité résumante dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6.

4.3.2.2 Analyse des résultats de l'activité résumante

Les tableaux XXXI à XXXVI présentent les résultats des compositions portant sur la leçon intitulée: L'activité résumante qui porte en grande partie sur la structuration du texte. Pour l'évaluation, nous avons retenu trois indicateurs; la méta-règle de non-contradiction, les indices linguistiques et les reformulations. La méta-règle de non-contradiction de Charolles (1978) est la règle à laquelle le texte doit se soumettre pour être et rester cohérent. Ainsi, un texte ne doit pas renfermer des éléments susceptibles de contredire des informations déjà présentées.

Les indices linguistiques que l'on doit retrouver sur les copies des étudiants sont des termes que l'auteur utilise pour signaler au lecteur que tel ou tel aspect de son texte est très important. Si l'étudiant en tient compte, son résumé sera fidèle au texte original.

Les reformulations, selon Vion (1992:219), sont une reprise avec modification(s) des propos antérieurement tenus. Les reformulations, rappelons-le, sont un phénomène assez complexe. C'est la raison pour laquelle pour mieux appréhender ce phénomène, nous nous sommes servi des marqueurs de reformulations paraphrastiques (MRP) de Gülich et Kotschi (1983). C'est la présence de ces marqueurs qui constitue la base du troisième indicateur. Concrètement, dans les pages suivantes, nous analyserons les résultats suivants:

Tableau XXXI: résultat du résumé dans la composition 1.

Tableau XXXII: résultat du résumé dans la composition 3

Tableau XXXIII: résultat du résumé dans la composition 4.

Tableau XXXIV: résultat du résumé dans la composition 5.

Tableau XXXV: résultat du résumé dans la composition 6.

Tableau XXXVI: résultat du résumé indicateur par indicateur.

Tableau XXXI

Résultats du résumé dans la composition 1

étudiants	meta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulations	total
1)	3	0	1	4
2)	2	0	1	3
3)	3	0	0	3
4)	3	1	1	5
5)	3	1	1	5
6)	3	0	1	4
7)	5	3	1	9
8)	4	0	0	4
9)	5	1	0	6
10)	4	0	1	5
11)	5	2	1	8
12)	4	1	2	7
moyenne	3,7/5	0,7/5	0,8/5	5,2/15

Le résultat de "l'activité résumante" dans la composition 1 est insuffisant: 5,2/15 de moyenne soit 35% pour les 12 étudiants ayant participé à cette composition. Mais si l'on examine chaque indicateur, le résultat révèle un certain contraste important entre les différentes notes. Tandis que la moyenne des étudiants dans l'emploi de la méta-règle de non-contradiction est de 3,7/5, soit 74% de réussite, dans l'usage des indices linguistiques et des reformulations, la moyenne n'est que de 0,7/5 et 0,8/5, respectivement. Les étudiants ont une énorme lacune dans l'identification des indices linguistiques et des marqueurs de reformulations paraphrastiques. Avec l'analyse du résultat des mêmes indicateurs dans la composition 3, laquelle a eu lieu après la leçon sur "l'activité résumante", nous verrons si les étudiants ont amélioré leur performance.

Tableau XXXII

Résultats du résumé dans la composition 3

étudiants	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulations	total
1)	-	-	-	-
2)	3	0	1	4
3)	2	0	0	2
4)	1	0	0	1
5)	1	0	0	1
6)	1	0	0	1
7)	5	2	4	11
8)	2	0	2	4
9)	3	0	1	4
10)	-	-	-	--
11)	4	2	3	9
12)	3	0	2	5
13)	2	0	2	4
14)	3	0	1	4
15)	4	1	4	9
16)	4	0	2	6
17)	4	0	5	9
18)	3	0	2	5
19)	4	1	3	8
moyenne	2,9/5	0,3/5	1,9/5	5,1/15

Pour la composition 3, administrée suite à la leçon portant sur "l'activité résumante", les étudiants ont obtenu une moyenne de 5,1/15 soit 34% de réussite. On constate une légère baisse de moyenne par rapport au résultat précédent qui est de 35%. L'écart n'est pas énorme. Ce résultat montre que la leçon sur "l'activité résumante" est restée au niveau des "connaissances déclaratives" c'est-à-dire des connaissances statiques ou théoriques selon Tardif (1992). Les "connaissances procédurales" n'ont pas fonctionné ni les "connaissances conditionnelles" qui correspondent à la mise en application des théories

appries. Le résultat de chaque indicateur illustre bien notre propos. A part la méta-règle de non-contradiction, qui a été respectée dans l'ensemble, avec une moyenne de 2,9/5, les autres indicateurs demeurent en deçà de la moyenne: 0,3/5 pour les indices linguistiques et 1,9/5 pour les reformulations. Les nombreux énoncés contradictoires constatés sur les copies des étudiants montrent par ailleurs que le texte n'a pas été bien compris. Nous reviendrons sur la question de compréhension lors de l'étude des cas car la compréhension et la production textuelles sont intimement liées.

Tableau XXXIII

Résultats du résumé dans la composition 4

étudiants	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulations	total
1)	-	-	-	-
2)	3	0	1	4
3)	4	0	1	5
4)	3	2	2	7
5)	5	0	1	6
6)	-	-	-	-
7)	5	2	0	7
8)	3	1	0	4
9)	4	0	0	4
10)	-	-	-	-
11)	-	-	-	-
12)	5	0	0	5
13)	3	1	0	4
14)	-	-	-	-
15)	4	2	0	6
16)	5	1	0	6
17)	5	0	0	5
18)	-	-	-	-
19)	5	0	0	5
moyenne	4,1/5	0,7/5	0,4/5	5,2/15

Le tableau XXXIII présente le résultat des indicateurs du résumé dans la composition 4. C'est le même résultat que celui du tableau XXXI: 5,2/15 soit 35% pour l'ensemble des 13 étudiants ayant participé à la composition. Au niveau de chaque indicateur, on constate que la règle de la non-contradiction a été bien suivie: 4,1/5. Ce résultat n'est pas surprenant. Les étudiants devaient produire un texte sur un fait divers. Pour cela, ils ont certainement choisi un thème qu'ils semblaient maîtriser. Mais malgré tout, les copies ne présentent pas beaucoup de marques de reformulations: 0,7/5, ni d'indices linguistiques: 0,4/5. En examinant de près quelques cas, on peut constater que les étudiants 4 et 7 ont eu une moyenne de 7/15 pour l'ensemble des trois indicateurs avec des lacunes remarquables au niveau des reformulations. Les autres étudiants ont obtenu entre 4 et 6/15 de moyenne.

Tableau XXXIV

Résultats du résumé dans la composition 5

étudiants	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulations	total
1)	-	-	-	-
2)	5	1	0	6
3)	4	0	0	4
4)	4	0	0	4
5)	5	1	0	6
6)	-	-	-	-
7)	5	3	2	10
8)	5	0	0	5
9)	4	0	0	4
10)	-	-	-	-
11)	5	1	1	7
12)	4	0	0	4
13)	-	-	-	-
14)	3	1	1	5
15)	4	1	1	6
16)	-	-	-	-
17)	3	1	0	4
18)	-	-	-	-
19)	5	2	0	7
moyenne	4,3/5	0,8/5	0,4/5	5,5/15

A travers la composition 5, le tableau XXXIV présente un résultat dont la moyenne s'élève à 5,5/15 soit 36% de réussite. Comparativement aux résultats précédents, cette moyenne est sensiblement la même. Au niveau de chaque indicateur, on retrouve presque les mêmes résultats avec 4,3/5 pour la méta-règle de non-contradiction, 0,8/5 pour les indices linguistiques et 0,4/5 pour les reformulations paraphrastiques. De même que pour le sujet de la composition 4 portant sur les faits divers, dans la composition 5 il s'agit d'un sujet portant sur la campagne électorale. C'est donc un sujet moins contraignant et qui

permet aux étudiants de faire travailler leur imagination. C'est la raison pour laquelle il y a eu moins d'énoncés contradictoires sur les copies. L'examen de quelques cas permet de constater que l'étudiant 7 a eu une moyenne de 10/15, les étudiants 11 et 19 ont obtenu une moyenne de 7/15, les autres, entre 4 et 6/15.

Tableau XXXV

Résultats du résumé dans la composition 6

étudiants	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulations	total
1)	-	-	-	-
2)	4	0	0	4
3)	4	0	2	6
4)	3	0	1	4
5)	5	0	2	7
6)	-	-	-	-
7)	5	2	2	9
8)	4	2	1	7
9)	5	1	1	7
10)	3	2	1	6
11)	5	1	1	7
12)	3	1	1	5
13)	3	0	0	3
14)	3	1	0	4
15)	5	1	1	7
16)	-	-	-	-
17)	3	0	0	3
18)	-	-	-	-
19)	3	0	2	5
moyenne	3,9/5	0,7/5	1,0/5	5,6/15

Le tableau XXXV qui présente le résultat de "l'activité résumante" dans la composition 6 est conforme à notre démarche d'intervention en salle de classe. Rappelons que le sujet de la composition a porté sur les différentes définitions de l'écrit. Ce sujet est assez proche de celui de la composition 1, ceci pour nous permettre de mieux comparer les deux résultats, celui du prétest et celui du post-test.

Pour la composition 6, les étudiants ont obtenu une moyenne de 5,6/15 soit 37%. Ce résultat est très proche de celui de la composition 5. A l'examen de chaque indicateur, on se rend compte qu'au niveau de la règle de non-contradiction, les étudiants ont obtenu un score de 3,9/5, ce qui est un bon résultat comparativement aux autres indicateurs où l'on constate un résultat insatisfaisant: 0,7/5 pour les indices linguistiques, 1,0/5 pour les reformulations.

Par ailleurs, on peut noter que dans l'exploitation du sujet qui était un court texte, les étudiants ont mieux respecté la méta-règle de non-contradiction par rapport aux textes longs tels que le texte de la composition 1 et celui de la composition 3 où la méta-règle de non-contradiction a été beaucoup transgressée (voir le tableau suivant où les notes pour la méta-règle de non-contradiction sont moins bonnes en ce qui concerne les compositions 1 et 3). Pour cette raison, il est possible d'avancer que devant un texte plus long, les étudiants éprouvent plus de difficultés de compréhension et sont susceptibles de produire plus d'énoncés contradictoires.

L'examen des cas montre que l'étudiant 7 a totalisé 9/15 pour l'ensemble des trois indicateurs. Les étudiants 5, 8 et 9 ont obtenu 7/15 et les autres entre 4 et 6/15.

Tableau XXXVI

Résultats du résumé indicateur par indicateur

	comp. 1	comp. 3	comp. 4	comp. 5	comp. 6	moyenne
méta-règle de non-contradiction	3,7/5	2,9/5	4,1/5	4,3/5	3,9/5	3,8/5
indices linguistiques	0,7/5	0,3/5	0,7/5	0,8/5	0,7/5	0,6/5
reformulations	0,8/5	1,9/5	0,4/5	0,4/5	1,0/5	0,8/5
total des moyennes	5,2/15	5,1/15	5,2/15	5,5/15	5,6/15	5,2/15

Le tableau XXXVI présente le résultat des trois indicateurs depuis la composition 1 jusqu'à la composition 6.

Méta-règle de non-contradiction

Pour la méta-règle de non-contradiction, les étudiants ont obtenu une moyenne de 3,7/5 à la composition 1; 2,9/5 à la composition 3; 4,1/5 à la composition 4; 4,3/5 à la composition 5; 3,9/5 à la composition 6 et 3,8/5 soit 76% à la moyenne générale. Cela constitue une assez bonne moyenne par rapport à notre échelle à cinq rangs (tableau XV). On peut remarquer que la méta-règle de non-contradiction qui est un constituant fondamental de la cohérence, n'est pas facile à évaluer. La contradiction dans un texte peut apparaître aussi bien au niveau des relations sémantiques qu'au niveau des relations

pragmatiques. Or ces dernières nécessitent des "connaissances du monde", des connaissances communes entre les scripteurs, en l'occurrence les étudiants, et le lecteur, en l'occurrence l'enseignant. Par exemple, à propos du sujet de la composition 5 portant sur la campagne électorale, quelques étudiants se sont trompés sur les dates et les lieux où les ministres devaient faire campagne. Nous-même étions bien informé de ce qui se déroulait à cette époque, ce qui nous a permis de relever les contradictions au niveau des dates et des lieux.

Indices linguistiques

Pour les indices linguistiques, les étudiants ont obtenu une moyenne de 0,7/5 à la composition 1; 0,3/5 à la composition 3; 0,7/5 à la composition 4; 0,8/5 à la composition 5; 0,7/5 à la composition 6; 0,6/5 à la moyenne générale. De telles moyennes montrent que les étudiants ont éprouvé beaucoup de difficulté à identifier les termes qui paraissent importants dans un texte. On a constaté les mêmes lacunes dans l'emploi de ces termes. Pour ce dernier cas, on peut nuancer en affirmant que l'occasion ne s'est peut-être pas présentée pour permettre aux étudiants d'employer ces termes de façon appropriée. Car, après tout, il ne s'agit pas seulement d'écrire des phrases linguistiquement correctes, encore faut-il que ces phrases soient communicatives.

Reformulations paraphrastiques

Pour les reformulations paraphrastiques, les résultats sont très proches de ceux des indices linguistiques: 0,8/5 à la composition 1; 1,9/5 à la composition 3; 0,4/5 à la

composition 4; 0,4/5 à la composition 5; 1,0/5 à la composition 6 et 0,8/5 à la moyenne générale. Les lacunes sont considérables. Mais tout comme la règle de non-contradiction, l'évaluation des phénomènes de reformulations impliquant à la fois une visée métalinguistique et métacommunicative sur le langage n'est pas facile. En prenant l'exemple de la composition 3 dont le sujet portait sur un texte à résumer, l'enseignant devait identifier les différentes reformulations dans le texte original avant de vérifier sur les copies si les étudiants avaient effectivement tenu compte de ces reformulations. Au moment de l'étude des cas, nous aborderons des cas où les étudiants n'ont pas respecté les différents degrés de reformulations.

En ce qui concerne le total des moyennes, les étudiants ont obtenu une moyenne de 5,2/15 à la composition 1; 5,1/15 à la composition 3; 5,2/15 à la composition 4; 5,5/15 à la composition 5; 5,6/15 à la composition 6 et 5,2/15 pour la moyenne soit 34%. C'est une moyenne insuffisante pour l'ensemble des indicateurs qui devront nous permettre de mesurer les habiletés des étudiants à produire des écrits cohérents par l'emploi des principaux constituants du résumé du texte.

Les tableaux XXXI à XXXVI ont présenté les résultats des indicateurs de "l'activité résumante". A présent, nous allons passer à l'analyse du résultat des indicateurs de la progression thématique, phénomène faisant partie intégrante de la cohérence textuelle.

4.3.2.3 Analyse des résultats de la progression thématique

Dans les tableaux XXXVII à XLI, seront présentés et analysés quantitativement les résultats des compositions 1, 4, 5 et 6. Ces analyses seront effectuées selon les variables linguistiques qui sont: la progression à thème linéaire, la progression à thème constant, la progression à thèmes dérivés.

Ces trois modes de progression thématique sont reconnus comme les différents types de progressions normales du discours. Ils relèvent de la méta-règle de progression à propos de laquelle Charolles (1978:20) écrivait: "Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé". La production d'un texte cohérent suppose donc un équilibre délicat entre la continuité thématique et la progression rhématique. En effet, comme le précise Combettes (1986:69), l'absence d'apport d'information entraînerait une paraphrase perpétuelle; l'absence de points d'encrage renvoyant à "du déjà dit" amènerait à une suite de phrases qui, à plus ou moins long terme, n'auraient aucun rapport entre elles.

À travers les compositions 1, 4, 5 et 6, nous voulions savoir jusqu'où "ce périlleux équilibre" entre la continuité thématique et l'apport d'information nouvelle a été réalisé par les étudiants. En d'autres termes lesquels des trois indicateurs: progression à thème linéaire, progression à thème constant, progression à thèmes dérivés reviennent assez souvent dans les copies des étudiants et pourquoi?

Brièvement, rappelons que la progression thématique linéaire correspond à une textualité simple dans laquelle l'opération de thématisation des rhèmes successifs assure la cohésion de la séquence, tandis que les rhèmes successifs prennent en charge la progression. Le mode de progression à thème constant se caractérise par sa référence à la présence d'un même élément thématique à travers plusieurs séquences, voire tout au long du texte. La progression à thème éclaté se caractérise par le fait qu'un même thème ou un même rhème en génère plusieurs autres qui sont utilisés alors dans les phrases suivantes.

Tableau XXXVII

Résultats de la progression thématique dans la composition 1

étudiant	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total
1)	3	3	0	6
2)	3	3	0	6
3)	2	3	0	5
4)	4	2	0	5
5)	2	2	0	4
6)	3	1	0	4
7)	5	1	0	6
8)	3	0	0	3
9)	2	3	0	5
10)	2	2	2	6
11)	5	0	0	5
12)	3	1	0	4
moyenne	3,1/5	1,7/5	0,2/5	5,0/15

Le tableau XXXVII rapporte le résultat général obtenu par 12 étudiants de notre échantillon ayant participé à la première composition. Le total des moyennes est de $5,0/15$ soit 33%. En ce qui concerne la moyenne pour chacun des trois indicateurs, elle est de $3,1/5$ pour la progression à thème linéaire; $1,7/5$ pour la progression à thème constant; $0,2/5$ pour la progression à thèmes dérivés. Ces résultats de la composition 1 montrent que les étudiants ont eu beaucoup de difficulté dans l'emploi des différents types de progression sauf pour la progression à thème linéaire où ils ont obtenu une moyenne de $3,1/5$.

L'examen de quelques cas révèle que les étudiants 1, 2, 7 et 10 se sont distingués par un total de $6/15$. Chez les autres, le total varie de $3/15$ à $5/15$. En conclusion, les résultats de la composition 1 montrent que les étudiants ont des lacunes considérables dans l'emploi de la progression à thème constant et de la progression à thèmes dérivés. L'analyse du tableau XXXVIII traitant de la progression thématique dans la composition 4, montrera si les étudiants ont progressé ou pas dans leur progression thématique.

Tableau XXXVIII

Résultats de la progression thématique dans la composition 4

étudiant	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total
1)	-	-	-	-
2)	1	3	0	4
3)	4	3	0	7
4)	5	0	0	5
5)	3	0	0	3
6)	-	-	-	-
7)	5	4	1	10
8)	5	0	1	6
9)	2	0	1	3
10)	-	-	-	-
11)	-	-	-	-
12)	1	3	0	4
13)	3	2	1	6
14)	-	-	-	-
15)	2	5	0	7
16)	2	5	0	7
17)	1	3	1	5
18)	-	-	-	-
19)	5	1	2	8
moyenne	3,0/5	2,2/5	0,5/5	5,7/15

Le sujet de la composition 4 a porté sur la progression complexe qui englobe les trois modes de progression à savoir la progression linéaire, la progression constante et la progression à thèmes dérivés. Les étudiants devaient rédiger un article sur un fait divers et les trois types de progression devaient apparaître dans leur texte.

Si l'on regarde le résultat, le tableau XXXVIII laisse voir que les 13 étudiants sur 19 ayant participé à la composition 4 ont obtenu 5,7/15 au total de la moyenne des trois

indicateurs, soit 38%. Ce résultat indique d'une certaine manière, que dans l'ensemble, le cours sur la progression thématique n'a pas été bien maîtrisé par les étudiants. Il faut souligner que pour réaliser une performance en progression thématique, il faut maîtriser à la fois la règle de répétition (voir la leçon sur les anaphores grammaticales et lexicales) et la règle de progression elle-même. Or, à propos de la leçon sur les anaphores ou la cohésion lexicale, les résultats des compositions ont montré que les étudiants ont éprouvé beaucoup de difficulté dans la mise en application des synonymes et de la nominalisation. Donc, le résultat global de 5,7/15 n'est pas surprenant. Mais qu'en est-il pour chaque indicateur?

Dans la progression à thème linéaire, les étudiants ont atteint une moyenne de 3,0/5; pour la progression à thème constant, ils affichent une moyenne de 2,2/5 et dans la progression à thèmes dérivés, 0,5/5. Apparemment, ils ont d'énormes lacunes au niveau de la progression à thème constant et particulièrement dans la progression à thèmes dérivés. Sur ce point, nous arrivons à la même conclusion que Navet *et al.* (1984: 427) qui précisent:

L'étude nous a permis quelques remarques d'ordre général quant à l'utilisation des modes de progression. Par rapport à cela, il faut noter la préférence chez les adolescents pour le schéma à thème linéaire. Cela ne peut guère nous laisser désespérés, car en effet, ce schéma apparaît comme le procédé moyen parmi les trois possibilités présentées, à savoir entre le mode constant qui poussé à l'extrême, serait générateur de la litanie, et le mode à thème éclaté, plus subtil, puisqu'à tout moment, il suppose la mise en relation d'énoncés passés et à venir.

Il faut souligner que Navet *et al.* ont fait leur expérimentation auprès d'adolescents psychotiques, tandis que nous, nous avons travaillé avec des étudiants de 21 à 24 ans. En plus, les étudiants ont composé après avoir vu la leçon

En se penchant sur quelques cas, on constate que l'étudiant 7 a totalisé 10/15, l'étudiant 19 a obtenu 8/15, les étudiants 3, 15, et 16 ont atteint 7/15; les autres se sont mérités des notes comprises entre 3/15 et 6/15. Nous allons passer à présent à la présentation des résultats du tableau XXXIX.

Tableau XXXIX

Résultats de la progression thématique dans la composition 5

étudiant	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total
1)	-	-	-	-
2)	1	3	0	4
3)	5	2	0	7
4)	5	2	0	7
5)	2	2	0	4
6)	-	-	-	-
7)	5	5	0	10
8)	3	3	0	6
9)	5	3	0	8
10)	-	-	-	-
11)	5	3	0	8
12)	1	4	1	6
13)	-	-	-	-
14)	5	2	1	8
15)	5	1	0	6
16)	-	-	-	-
17)	5	0	1	6
18)	-	-	-	-
19)	5	3	0	8
moyenne	4,0/5	2,5/5	0,2/5	6,7/15

A la composition 5, le tableau XXXIX présente un total de 6,7/15 soit 44% pour les trois indicateurs de progression thématique. Ce résultat est meilleur que celui de la composition 4 qui est de 38%. Il s'agit d'une petite amélioration dans la production des textes cohérents par l'usage des différents constituants de la progression thématique. Cette amélioration apparaît clairement dans la progression à thèmes linéaire où les étudiants ont atteint une moyenne de 4/5. Par ailleurs, l'étudiant 7 a totalisé 10/15, les étudiants 9, 11, 14 et 19 ont eu chacun 8/15; les étudiants 3 et 4 affichent un total de 7/15 chacun. Pour le reste, les notes varient de 4/15 à 6/15. Dans la progression à thèmes dérivés, les étudiants ont des lacunes considérables. Le résultat de la 6^e composition que nous allons présenter au tableau XL, permettra de faire d'autres comparaisons avec ceux de la composition 1.

Tableau XL

Résultats de la progression thématique dans la composition 6

étudiant	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total
1)	-	-	-	-
2)	3	1	1	5
3)	3	3	0	6
4)	5	1	0	6
5)	3	1	0	4
6)	-	-	-	-
7)	5	5	0	10
8)	5	1	1	7
9)	5	2	1	8
10)	3	3	0	6
11)	5	1	0	6
12)	5	3	0	8
13)	4	0	0	4
14)	5	4	0	9
15)	2	4	1	7
16)	-	-	-	-
17)	4	1	0	5
18)	-	-	-	-
19)	5	4	1	10
moyenne	4,1/5	2,2/5	0,3/5	6,6/15

Le résultat final de la progression thématique dans les trois types de progression linéaire, constant et dérivés, ressemble à celui de la composition 5: 6,6/15 soit 44%. Au niveau de chacun des modes de progression, ce sont presque les mêmes résultats. Dans la progression à thème linéaire, les 15 étudiants ayant participé à la composition ont obtenu 4,1/5; dans la progression à thème constant, ils ont obtenu 2,2/5 et dans la progression à thèmes dérivés, 0,3/5. En examinant quelques cas particuliers, les étudiants 7

et 19 ont totalisé 10/15, l'étudiant 14 a eu 9/15, les étudiants 9 et 12 ont totalisé 8/15; les étudiants 8 et 15 ont eu 7/15; pour le reste, les notes varient de 4/15 à 6/15.

Si l'on compare la moyenne totale obtenue par 15 étudiants à la composition 6 qui est de 6,6/15 soit 44% à celle obtenue par 12 étudiants à la 1^{re} composition qui est de 5,0/15 soit 33%, on peut conclure qu'il y a eu un léger progrès. Cette petite conclusion est à nuancer dans la mesure où le nombre d'étudiants ayant participé à la composition 1 est différent de celui des étudiants ayant participé à la composition 6. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons effectué le test de signification sur les résultats des étudiants ayant participé à toutes les compositions. Nous allons approfondir l'analyse des résultats de chaque indicateur dans le tableau XLI.

Tableau XLI

Résultat de la progression thématique indicateur par indicateur

indicateur	composition 1	composition 4	composition 5	composition 6	moyenne
progression à thème linéaire	3,1/5	3,0/5	4,0/5	4,1/5	3,5/5
progression à thème constant	1,7/5	2,2/5	2,5/7	2,2/5	2,1/5
progression à thèmes dérivés	0,2/5	0,5/5	0,2/5	0,3/5	0,3/5
total des moyennes	5,0/15	5,7/15	6,7/15	6,6/15	6,0/15

Le tableau XLI montre les résultats de chacune des trois principales constituantes de la progression thématique à savoir la progression linéaire, constante et à thèmes dérivés, à travers les compositions 1, 4, 5 et 6.

Progression à thème linéaire

En composition 1, les étudiants ont atteint une moyenne de 3,1/5; un résultat semblable se retrouve en composition 4. Dans les compositions 5 et 6, on peut constater une petite amélioration. De 3,1/5, les notes sont passées à 4,0/5 et à 4,1/5. Ce qui donne une moyenne générale de 3,5/5 soit 70%. C'est une assez bonne moyenne. On peut conclure que les étudiants n'ont pas eu beaucoup de difficulté dans l'utilisation des éléments rhématiques, lesquels sont destinés à faire progresser le texte. Ce résultat ne surprend pas, car la progression à thème linéaire est une règle assez élémentaire quand on sait que l'acte de communiquer suppose une information à donner.

Progression à thème constant

En ce qui concerne la progression à thème constant, les étudiants ont obtenu une moyenne de 1,7/5 en composition 1; ils ont totalisé 2,2/5 en composition 4; en composition 5, ils ont eu une moyenne de 2,5/5 et en composition 6, ils ont eu 2,2/5. Comme moyenne générale, ils ont atteint un score de 2,1/5 soit 42%. C'est un faible résultat, mais qui peut se justifier: si les étudiants utilisent de façon abusive la progression à thème constant, leur texte ne progressera guère. Il tendra vers le rabâchage et sera moins cohérent.

Progression à thèmes dérivés

Dans ce mode de progression, les étudiants ont obtenu: 0,2/5 à la composition 1; 0,5/5 à la composition 4; 0,2/5 à la composition 5; 0,3/5 à la composition 6 et une moyenne générale de 0,3/5 soit 6%. C'est une note largement insuffisante.

D'après l'évolution des résultats des compositions au niveau de la progression à thèmes dérivés, nous pouvons tirer la conclusion suivante: les étudiants n'ont pas bien saisi ce qu'est la progression à thèmes dérivés ou éclatés. L'enseignement des préalables, comme par exemple les typologies textuelles, aurait probablement aidé les étudiants à mieux composer sur la progression thématique et particulièrement, à mieux utiliser la progression à thèmes dérivés. (Nous y reviendrons au moment de l'étude des cas).

Pour ce qui est du total des moyennes, le tableau XLI présente les résultats suivants: 5,0/15 à la composition 1; 5,7/15 à la composition 4; 6,7/15 à la composition 6, le tout donne une moyenne de 6,0/15 soit 40% qui représente la moyenne dégagée de l'analyse des résultats obtenus par 12 à 15 étudiants sur 19 de notre échantillon ayant participé aux différentes compositions portant sur la progression thématique. A présent, nous allons aborder l'analyse des résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6.

4.3.2.4 Analyse des résultats de l'argumentation

Les tableaux XLII à XLV présentent les résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5, 6 et le résultat de l'argumentation indicateur par indicateur. A travers ces compositions, nous avons mesuré les indicateurs suivants: modes d'enchaînement, modes de raisonnement déductif et/ ou inductif et procédés sémantiques et/ ou discursifs.

Nous entendons par modes d'enchaînement, l'usage des connecteurs pragmatiques ou logiques dans les textes. Il s'agit des connecteurs marquant la cause, la conséquence ou le but. Conformément aux critères définis dans la méthodologie, il s'agit de l'usage efficace, fréquent et juste des connecteurs. Les étudiants devaient utiliser les connecteurs en fonction du contexte car un texte bien argumenté n'est pas forcément un texte créatif ou imaginatif dans sa forme et dans son fond.

En ce qui concerne les modes de raisonnement, nous en avons retenu deux. Il s'agit du raisonnement déductif et/ou inductif. Selon Girard (1985: 138), le raisonnement déductif est essentiellement l'application d'une généralisation à des cas particuliers. Ce mode de raisonnement affirme que ce qui est caractéristique de l'ensemble d'une catégorisation, le sera pour chacun de ses éléments. Selon le même auteur, le raisonnement inductif consiste à accumuler plusieurs cas particuliers à partir desquels on affirme une conclusion générale. Dans l'induction, on part du fait qu'un nombre important d'échantillons d'une catégorie

présente une certaine caractéristique, pour inférer que tous les éléments de ce groupe la possèdent.

Pour les procédés de raisonnement, nous avons demandé aux étudiants d'utiliser deux procédés: les procédés sémantiques et/ou les procédés discursifs. Selon Charaudeau, dans les procédés sémantiques, on utilise un argument qui repose sur un consensus social du fait que les membres d'un groupe socioculturel partagent certaines valeurs dans certains domaines d'évaluation: domaines culturel, esthétique, éthique, hédonique, etc. Une bonne connaissance de ces domaines est très importante pour les étudiants. Cela leur permet de raisonner en s'appuyant sur des réalités admises par toute la communauté. Par contre, les procédés discursifs consistent à utiliser certaines catégories de langue ou les procédés d'autres modes d'organisation du discours pour produire des effets persuasifs. Ces catégories sont: la définition, la comparaison, la citation et le questionnement. Ce sont ces derniers éléments énumérés qui ont constitué l'objet de l'évaluation des procédés discursifs. Quant aux procédés sémantiques, son évaluation a consisté à prendre en compte les exemples donnés par les étudiants et qui reflètent les valeurs sociales des étudiants.

Tableau XLII

Résultats de l'argumentation dans la composition 1

étudiant	mode d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et/ou inductif	procédés sémantiques et/ou discursifs	total
1)	3	2	0	5
2)	3	2	1	6
3)	2	2	0	4
4)	1	2	1	4
5)	1	2	0	3
6)	1	2	1	4
7)	3	2	1	6
8)	0	2	0	2
9)	1	2	1	4
10)	1	2	0	3
11)	1	2	0	3
12)	3	2	1	6
moyenne	1,7/5	2,0/5	0,5/5	4,2/15

En ce qui concerne la composition 1, les résultats obtenus par une douzaine d'étudiants correspondent à une moyenne de 4,2/15, soit 27%. Ce taux de réussite de 27% démontre apparemment que les étudiants ne savent pas argumenter et qu'en conséquence, ils ont des difficultés à soutenir un discours globalement cohérent. Le tableau XLII présente également le total des moyennes que chaque étudiant a obtenu pour chacun des indicateurs. Le résultat montre que les étudiants 2, 7 et 12 ont obtenu une moyenne de 6/15, le reste se situe entre 2/15 et 5/15.

Au niveau de la moyenne obtenue par les étudiants pour chacun des indicateurs, le résultat n'est pas très fort: 1,7/5 pour les modes d'enchaînement; 2,0/5 pour les modes de raisonnement; 0,5/5 pour les procédés sémantiques et/ ou discursifs. Ces derniers sont pratiquement inexistant du champ argumentatif des étudiants ayant participé à la composition 1. Après la leçon sur l'argumentation, les étudiants ont-ils présenté des gains significatifs au niveau argumentatif? C'est ce que nous allons voir à travers les tableaux XLIII et XLIV.

Tableau XLIII
Résultats de l'argumentation dans la composition 5

étudiant	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et/ou inductif	procédés sémantiques et/ou discursifs	total
1)	-	-	-	-
2)	3	2	1	6
3)	2	3	2	7
4)	4	2	2	8
5)	3	2	0	5
6)	-	-	-	-
7)	5	3	4	12
8)	4	2	3	9
9)	4	2	2	8
10)	-	-	-	-
11)	2	2	5	9
12)	5	2	1	8
13)	-	-	-	-
14)	1	2	3	6
15)	2	2	4	8
16)	-	-	-	-
17)	2	2	3	7
18)	-	-	-	-
19)	5	2	3	10
moyenne	3,2/5	2,2/5	2,5/5	7,9/15

La composition 5 a été organisée à la suite de la leçon sur l'argumentation elle-même. Le sujet de la composition était relié à la vie politique centrafricaine et était axé précisément sur la campagne électorale.

Le tableau XLIII rapporte le résultat obtenu par 13 étudiants sur 19 de notre échantillon. Le total de la moyenne des trois indicateurs est de 7,9/15 soit 53% de réussite. Ce résultat révèle que les étudiants ont fait un progrès non négligeable comparativement au résultat du prétest qui était de 27%. Par ailleurs, la moyenne de chaque indicateur montre que les étudiants utilisent assez bien les connecteurs argumentatifs: 3,2/5. Pour les modes de raisonnement déductif et/ ou inductif ainsi que les procédés sémantiques et/ ou discursifs, ils ont eu respectivement 2,2/5 et 2,5/5. Ces deux aspects de l'argumentation n'ont pas encore été bien maîtrisés.

En examinant les notes obtenues par chaque étudiant en particulier, on découvre deux niveaux de maîtrise des constituants de l'argumentation: le niveau élevé et le niveau moyen. Peuvent être classés à un niveau élevé, l'étudiant 7, avec une moyenne de 12/15, l'étudiant 19, avec une moyenne de 10/15, les étudiants 8 et 11, avec une moyenne de 9/15; les étudiants 4, 9, 12 et 15, avec une moyenne de 8/15. Dans le niveau moyen, on peut classer le reste des étudiants ayant obtenu une moyenne de 6/15 et de 7/15. L'étude des cas des étudiants forts, moyens et faibles, permettra de faire des remarques sur l'emploi abusif

des modes d'enchaînement et l'emploi inapproprié de certains procédés sémantiques ou discursifs. En attendant, nous allons analyser le résultat de la composition 6.

Tableau XLIV

Résultats de l'argumentation dans la composition 6

étudiant	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et/ou inductif	procédés sémantiques et/ou discursifs	total
1)	-	-	-	-
2)	3	2	2	7
3)	3	2	4	9
4)	4	2	1	7
5)	2	2	2	6
6)	-	-	-	-
7)	3	2	4	9
8)	0	2	4	6
9)	3	2	4	9
10)	3	2	4	9
11)	2	2	4	8
12)	2	2	2	6
13)	2	2	4	8
14)	4	2	4	10
15)	1	2	4	7
16)	-	-	-	-
17)	1	2	2	5
18)	-	-	-	-
19)	5	2	3	10
moyenne	2,5/5	2,0/5	3,2/5	7,7/15

À la composition 6, 4 étudiants se sont désistés et 15 ont composé sur un sujet portant sur l'écrit. Ce sujet ressemble un peu à celui de la composition 1. Le résultat final des trois indicateurs montre que les étudiants ont obtenu une moyenne de 7,7/15, soit

51%. Ce résultat est nettement mieux que celui de la composition 1 qui est de 27%. Si l'on prend en considération les notes traduisant le total des indicateurs pour chaque étudiant, on constate que les étudiants 14 et 19 ont obtenu 10/15; les étudiants 3, 7, 9 et 10 ont obtenu 9/15; les étudiants 11 et 13 ont obtenu 8/15, le reste affiche une note comprise entre 5/15 et 7/15. Globalement, les étudiants ont fait du progrès dans l'utilisation des procédés sémantiques et/ou discursifs. Les modes de raisonnement déductif et/ou inductif n'apparaissent pas clairement dans leur texte. Les difficultés de ce côté demeurent encore considérables. Néanmoins, les étudiants utilisent un peu plus facilement le raisonnement déductif dans la mesure où ce mode offre plusieurs variétés: déduction par syllogisme, choix alternatif, concession restrictive, dilemme. L'examen détaillé des résultats de l'argumentation indicateur par indicateur apportera plus d'éclaircissement.

Tableau XLV

Résultat de l'argumentation indicateur par indicateur

indicateur	composition 1	composition 5	composition 6	moyenne
modes d'enchaînement	1,7/5	3,2/5	2,5/5	2,4/5
modes de raisonnement déductif et/ou inductif	2,0/5	2,2/5	2,0/5	2,1/5
procédés sémantiques et/ou discursifs	0,5/15	2,5/5	3,2/5	2,1/5
total des moyennes	4,2/15	7,9/15	7,7/15	6,6/15

Modes d'enchaînement

Dans la composition 1, les étudiants ont obtenu 1,7/5; en composition 5, ils ont eu 3,2/5; en composition 6, ils affichent 2,5/5. Le tout donne une moyenne de 2,4/5 soit 48%. Ce résultat fait appel à deux observations majeures: la première, c'est qu'entre la composition 1 (1,7/5) et la composition 6 (2,5/5), la différence n'est pas négligeable bien qu'il s'agisse d'une moyenne faible. La seconde remarque concerne la composition 5 où les étudiants ont obtenu 3,2/5. C'est une assez bonne moyenne. La leçon sur l'argumentation, particulièrement l'emploi des connecteurs semble avoir bien fonctionné chez les étudiants.

Modes de raisonnement déductif et/ou inductif

Dans la composition 1, les étudiants ont reçu 2/5; ils ont eu 2,2/5 dans la composition 5 et 2/5 à la composition 6. Le tout donne une moyenne de 2,1/5 soit 42%. Entre la composition 1 et la composition 6, les étudiants ont maintenu la même note de 2/5. On peut constater qu'il n'est pas facile d'amener quelqu'un à changer son mode de raisonnement du jour au lendemain. Or, pendant la leçon sur l'argumentation, nous avons insisté pour que les étudiants puissent utiliser les différentes variantes du mode de raisonnement déductif dans leur production écrite. Cette recommandation n'a guère été mise en application.

Procédés sémantiques et/ou discursifs

Dans la composition 1, les étudiants ont eu 0,5/5; dans la composition 5, ils ont obtenu 2,5/5 et dans la composition 6, ils ont eu 3,2/5. Le tout donne une moyenne de 2,1/5 soit 42%. La différence importante qu'on peut observer se situe au niveau de la note de la composition 1: 0,5/5 et celle de la composition 6: 3,2/5. Ici, les étudiants ont surtout mis en application les procédés sémantiques qui, rappelons-le, consistent à utiliser des arguments reposant sur un consensus social du fait que les membres d'un groupe socioculturel partagent les mêmes valeurs.

En ce qui concerne le total des moyennes, les étudiants ont obtenu 4,2/15 dans la composition 1; ils ont eu 7,9/15 dans la composition 5 et 7,7/15 dans la composition 6. Ce qui donne une moyenne de 6,6/15 soit 44%. En conclusion, il existe une tendance générale vers l'amélioration quand on observe les différents résultats la composition 1 et la composition 6. Cependant, il faut admettre que le progrès réalisé par les étudiants n'est pas spectaculaire.

Nous venons de terminer l'analyse des résultats en utilisant les tests de signification et l'analyse des résultats des compositions 1, 2, 3, 4, 5 et 6. Les différentes analyses nous montrent que les étudiants ont réalisé des progrès significatifs entre la première composition et la dernière quant aux résultats globaux des 8 étudiants ayant composé régulièrement. Au niveau de chaque type de procédés, les progrès sont attribués à

la Progression thématique et à l'Argumentation. Quant aux Anaphores et aux procédés du Résumé qui concernent la structuration du texte, les étudiants continuent d'éprouver d'énormes difficultés. Nous allons aborder maintenant l'interprétation des résultats.

4.4 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats sera composée de deux parties : l'étude de cas à partir des résultats de deux étudiants faibles, deux moyens et deux forts et l'interprétation des résultats des tests de Wilcoxon pour les 8 étudiants ayant participé à toutes les épreuves.

Par rapport à l'étude de cas, nous n'allons pas nous contenter des « points » acquis par les étudiants lors des évaluations pour avancer des arguments d'interprétation. Nous aurons recours aux résultats des entrevues et du journal de bord pour faciliter l'interprétation de certains résultats. Par rapport à l'interprétation des résultats des tests de Wilcoxon, nous essaierons de voir à quels facteurs sont attribuables les progrès significatifs réalisés par les 8 étudiants pour l'ensemble des procédés de cohésion et de cohérence et pour chaque type de procédés. Pour les cas où il n'y a pas eu de progrès significatifs, nous essaierons de voir les facteurs internes et externes qui sont en cause.

4.4.1 Étude de cas

Dans cette étude de cas, nous présenterons sous forme de tableau les résultats globaux de six étudiants de la première à la dernière composition. Il s'agit de deux étudiants faibles, deux moyens et deux forts. Nous établirons des relations entre les résultats globaux des compositions et les résultats selon les différents indicateurs pour nous permettre de faire ressortir les points forts et les points faibles de chaque cas ainsi que les progrès réalisés.

Pour choisir les six étudiants, nous avons eu recours non seulement aux résultats des compositions, mais également aux résultats des entrevues et au journal de bord. Nous avons préféré retenir en priorité les étudiants ayant participé à toutes les épreuves ou presque et en même temps aux entrevues, ceci pour faciliter l'interprétation des résultats par triangulation. Ainsi, les étudiants qui ont été retenus sont (voir tableau XVII):

étudiants faibles	: 2 et 3
étudiants moyens	: 11 et 15
étudiants forts	: 7 et 19

Parmi les six étudiants, quatre ont participé aux entrevues. Il s'agit des étudiants 3, 7, 11 et 19 (voir annexe 1). Dans les tableaux suivants, nous présentons les résultats globaux des six compositions et les résultats selon les indicateurs dans les six compositions pour les six étudiants.

Tableau XLVI

Résultats globaux des six compositions pour les six étudiants

	Étudiants	Comp.1 sur 20	Comp.2 sur 20	Comp.3 sur 20	Comp.4 sur 20	Comp.5 sur 20	Comp.6 sur 20	Moyenne sur 20
Faibles	2)	5	6	7	6	7	7	6,3
	3)	5	5	5	8	9	9	6,8
Moyens	11)	6	9	12	—	11	10	9,6
	15)	—	6	12	8	9	11	9,2
Forts	7)	9	11	14	13	14	13	12,3
	19)	—	7	11	12	12	11	10,6

À travers le tableau ci-dessus ainsi que les autres qui suivent, nous chercherons à voir si les étudiants faibles ont réalisé des progrès, si les moyens sont devenus meilleurs et nous montrerons les faiblesses et les réussites des étudiants forts. Selon les résultats globaux des compositions présentés dans le tableau XLVI, on remarque des progrès un peu partout. Chez les étudiants faibles, la moyenne de l'étudiant 2 est passée de 5/20 à la première composition, à la moyenne de 7/20 à la dernière composition. La différence n'est pas énorme, mais il s'agit quand même d'un progrès. La moyenne de l'étudiant 3 est passée de 5/10 à la première composition à 9/20 à la dernière composition. C'est presque la moyenne, mais la moyenne générale est assez faible 6,8/20.

Chez les étudiants moyens, l'étudiant 11 a obtenu une moyenne de 6/20 à la première composition et 10/20 à la dernière. Sa moyenne générale est de 9,6/20 bien qu'il

n'ait pas participé à la composition 4 à cause de son retard. C'est presque la moyenne. Dans les compositions 3, 5 et 6, il a obtenu d'assez bonnes notes. L'étudiant 15 a fait des progrès en passant de 6/20 à la deuxième composition à 11/20 à la dernière. Il a obtenu une moyenne globale de 9,2/20. Il a obtenu d'assez bonnes notes dans les compositions 3 et 6.

Chez les étudiants forts, la moyenne de l'étudiant 7 est passée de 9/20 à la première composition à 13/20 à la dernière, avec une moyenne globale de 12,3/20. C'est une bonne note. Il en a obtenu de bonnes aussi dans la composition 3 avec une moyenne de 14/20, dans la composition 4, avec une moyenne de 13/20 et dans la composition 5, avec une moyenne de 14/20. Il a eu quelques faiblesses au niveau de la composition 2, avec une moyenne de 11/20. Nous analyserons ses faiblesses dans les tableaux présentant les résultats des différents indicateurs. Quant à l'étudiant 19, sa moyenne est passée de 7/20 à la seconde composition à 11/20 à la dernière, avec une moyenne globale de 10,6/20. Ses notes ne sont pas aussi bonnes que celles de l'étudiant 7. Elles sont un peu au-dessus de la moyenne : 11/20 à la composition 3; 12/20 à la composition 4 et 12/20 à la composition 5. Maintenant, nous allons étudier les progrès réalisés à travers les résultats des différents indicateurs.

4.4.1.1 Le cas des étudiants faibles

4.4.1.1.1 Étudiant 2

Tableau XLVII

Étudiant 2 — Résultats des anaphores dans les six compositions

	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total sur 20
Composition 1	2	1	0	0	3
Composition 2	0	2	1	3	6
Composition 3	3	1	0	0	4
Composition 4	2	3	0	0	5
Composition 5	3	1	0	0	4
Composition 6	4	0	1	0	5

En ce qui concerne l'emploi des pronoms anaphoriques, de la composition 1 à la composition 6, l'étudiant 2 a réalisé des progrès. Sa moyenne est passée de 2/5 à la composition 1 à 4/5 à la composition 6. Sa moyenne a doublé dans l'utilisation des pronoms. De même, sa moyenne a presque doublé au niveau du total des indicateurs. Elle est passée de 3/20 à la première composition à 5/20 à la dernière. Ce sont des moyennes très faibles. Les plus grandes lacunes de l'étudiant 2 proviennent de l'utilisation de la nominalisation et de l'anaphore conceptuelle. Voici un exemple où le pronom substitut a été bien utilisé :

Si les hommes se comportent comme il se doit, ... ils pourront ensemble développer leur pays...

Extrait de la composition 5 (voir annexe 5).

Tableau XLVIII

Étudiant 2 — Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6

	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulation	total sur 15
Composition 1	2	0	1	3
Composition 3	3	0	1	4
Composition 4	3	0	1	4
Composition 5	5	1	0	6
Composition 6	4	0	0	4

L'étudiant 2 a bien suivi la méta-règle de non-contradiction. De la composition 1 à la composition 6, il a obtenu de très bonnes notes. Mais au niveau du total des moyennes, les notes sont restées généralement stables, avec une petite amélioration au niveau du total des indicateurs utilisés dans la composition 5 où il a obtenu 6/15. Les principales difficultés de l'étudiant 2 proviennent du manque d'habitude à repérer les indices linguistiques et la reformulation paraphrastique.

Tableau XLIX

Étudiant 2 — Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6

	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total sur 15
Composition 1	3	3	0	6
Composition 4	1	3	0	4
Composition 5	1	3	0	4
Composition 6	3	1	1	5

L'étudiant 2 n'a pas eu beaucoup de difficultés à utiliser les deux premiers types de progression, à savoir la progression à thème linéaire et la progression à thème constant. Dans les compositions 4 et 5, le fait d'avoir obtenu 1/5 dans l'utilisation de la progression à thème linéaire provient des sujets qui ne prêtaient pas à l'utilisation de ce type de progression. Cependant, il faut noter que l'étudiant 2 a des lacunes dans l'usage de la progression à thèmes dérivés et le total des différents indicateurs est très faible : 6/15 pour la composition 1; 4/15 pour les compositions 4 et 5; 5/15 pour la composition 6. Voici un exemple de progression à thème constant qui témoigne d'une assez bonne maîtrise de cet indicateur :

Les malfaiteurs réussissent le plus souvent à leur mission. Récemment, ils ont enlevé une importante somme d'argent à un missionnaire de la paroisse Elim ... Ils provoquent des troubles dans les quartiers.

Extrait de la composition 4

Tableau L

Étudiant 2 — Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6

	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et inductif	procédés discursifs et/ou sémantiques	total sur 15
Composition 1	3	2	1	6
Composition 5	3	2	1	6
Composition 6	3	2	2	7

L'étudiant 2 a maintenu la même moyenne du début à la fin des compositions dans l'utilisation des modes d'enchaînement : 3/5. Les moyennes ont un peu baissé dans l'utilisation des modes de raisonnement. Au niveau du total des différents indicateurs, il y a eu un léger progrès entre la composition 1 et la composition 6. Cependant, ces notes sont assez faibles et demeurent en-dessous de la moyenne. C'est le même constat qu'on peut faire pour les procédés sémantiques et discursifs où l'étudiant 2 semble avoir un peu plus de difficulté.

En conclusion, dans l'ensemble, l'étudiant 2 a essayé d'améliorer sa production écrite par une utilisation fréquente, juste et efficace de certains indicateurs comme les pronoms, la méta-règle de non-contradiction, la progression à thèmes linéaire et constant, les modes d'enchaînement et les modes de raisonnement. Mais il s'agit d'une petite amélioration puisque les notes demeurent très faibles. En plus, l'étudiant 2 a des lacunes importantes dans l'utilisation de la nominalisation, de l'anaphore conceptuelle, des indices linguistiques, de la reformulation, de la progression à thèmes dérivés et des procédés discursifs ou sémantiques. Pour l'essentiel, ces lacunes se situent au niveau des Anaphores et du Résumé.

Nous n'avons pas eu d'entretiens avec l'étudiant 2 pour nous permettre de voir quel genre de difficulté il éprouvait en classe. Néanmoins, le fait d'avoir participé à tous

les cours et à toutes les épreuves montre que l'étudiant 2 est motivé, bien que notre journal de bord indique que c'est un étudiant qui avait l'air perdu et un peu timide en classe.

4.4.1.1.2 Étudiant 3

Tableau LI

Étudiant 3 — Résultats des anaphores dans les six compositions

	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total sur 20
Composition 1	2	0	0	1	3
Composition 2	1	1	2	1	5
Composition 3	2	0	0	0	2
Composition 4	3	2	0	2	7
Composition 5	3	1	2	1	7
Composition 6	2	0	0	2	4

Tout comme l'étudiant 2, l'étudiant 3 maîtrise assez bien l'emploi des pronoms substitués. Dans les compositions 4 et 5, ils ont été particulièrement bien utilisés. Le total des différents indicateurs montre aussi qu'il y a eu un léger progrès avec un total de 3/20 à la première composition et 4/20 à la dernière. Entre les deux, l'étudiant 3 a obtenu 7/20 dans les compositions 4 et 5. L'étudiant 3 maîtrise moins les autres indicateurs, notamment la nominalisation et l'anaphore conceptuelle, même les synonymes. Nous allons voir ce qui se passe pour les indicateurs du résumé.

Tableau LII

Étudiant 3 — Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6

	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulation	total sur 15
Composition 1	3	0	0	3
Composition 3	2	0	0	2
Composition 4	4	0	1	5
Composition 5	4	0	0	4
Composition 6	4	0	2	6

L'étudiant 3 maîtrise bien la méta-règle de non-contradiction et a réalisé des progrès notables dans l'emploi de cet indicateur avec une moyenne de 3/5 à la première composition et 4/5 dans les autres compositions. Par contre, l'étudiant 3 éprouve des difficultés dans l'identification des indices linguistiques et des reformulations paraphrastiques. Il n'a guère fait de progrès. Au niveau du total des indicateurs, la moyenne de l'étudiant 3 a doublé. De 3/15 à la première composition, il est passé à 6/15 à la dernière composition (voir composition 6, annexe 5). Ce sont des notes faibles. Examinons maintenant les résultats des indicateurs de la progression thématique.

Tableau LIII

Étudiant 3 — Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6

	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total sur 15
Composition 1	2	3	0	5
Composition 4	4	3	0	7
Composition 5	5	2	0	7
Composition 6	3	3	0	6

Apparemment, l'étudiant 3 n'a pas de difficulté à utiliser la progression à thème linéaire et la progression à thème constant dans son texte, ce qui lui a permis d'améliorer sa performance au niveau du total des indicateurs où il a obtenu 5/15 à la composition 1 et 6/15 à la composition 6. Dans les compositions 4 et 5, il a obtenu un total de 7/15 qui est plus proche de la moyenne. La difficulté réside au niveau de l'emploi de la progression à thèmes dérivés où il n'y a aucune réussite. Cette lacune n'apparaît pas seulement dans le texte de l'étudiant 3. Les autres étudiants éprouvent la même difficulté. Nous allons analyser maintenant les résultats des indicateurs de l'argumentation.

Tableau LIV

Étudiant 3 — Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6

	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et inductif	procédés discursifs et/ou sémantiques	total sur 15
Composition 1	2	2	0	4
Composition 5	2	3	2	7
Composition 6	3	2	4	9

Selon ces résultats, l'étudiant 3 a réalisé de notables progrès. Il y a eu une assez bonne maîtrise des indicateurs de l'argumentation. Par exemple, dans les modes d'enchaînement, l'étudiant 3 a obtenu 2/5 à la composition 1 et 3/5 à la composition 6. Dans l'emploi des modes de raisonnement déductif ou inductif, les notes sont restées stables. Au niveau des procédés sémantiques et/ou discursifs, apparemment il n'y avait aucune trace de ces procédés dans la composition 1, mais après la leçon sur l'argumentation, l'étudiant 3 a commencé à les utiliser assez bien. Au niveau du total des indicateurs, la moyenne est passée de 4/15 à la composition 1 à 9/15 à la composition 5. C'est un bon progrès.

En conclusion, tout comme l'étudiant 2, les notes de l'étudiant 3 sont demeurées encore faibles. Bien qu'il y ait eu des améliorations dans les résultats de la Progression thématique et de l'Argumentation, des lacunes sont à combler dans les Anaphores et le Résumé. Ces lacunes repérées à travers les résultats des compositions se

vérifient également à travers le résultat de l'entrevue. En effet, lors de notre entrevue, l'étudiant 3 a affirmé qu'il ne comprenait pas bien les différentes parties des leçons, qu'il avait fait ses études dans une province où il n'avait jamais entendu parler de cohésion et de cohérence (voir annexe 1). Par ailleurs, à la question 3 de l'entrevue sur la planification du sujet, il a avoué qu'il ne sait pas ce que c'est que la planification. Tout cela peut contribuer à aggraver les lacunes. En gros, les difficultés de l'étudiant 3 sont attribuables à la nouveauté du cours. Et il lui fallait un peu plus de temps pour lui permettre de mieux assimiler les leçons afin de parvenir à produire un texte cohérent.

4.4.1.2 Le cas des étudiants moyens

4.4.1.2.1 Étudiant 11

Tableau LV

Étudiant 11 — Résultats des anaphores dans les six compositions

	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total sur 20
Composition 1	1	0	0	3	4
Composition 2	1	3	1	4	9
Composition 3	3	1	0	2	6
Composition 4	—	—	—	—	—
Composition 5	2	3	0	3	8
Composition 6	3	1	0	3	7

Sur ce tableau, on constate que la moyenne de l'étudiant 11 a presque doublé au niveau du total des différents indicateurs. À la composition 1, il a totalisé 4/20 et à la dernière composition, il a eu 7/20. On peut parler d'un progrès ou d'une amélioration, mais ce n'est pas suffisant. Dans l'utilisation des pronoms substitués, l'étudiant 11 maîtrise bien la situation. Il en est de même pour l'anaphore conceptuelle où les notes oscillent entre 2/5 et 4/5. Apparemment, la nominalisation pose problème mais cela peut être dû à la nature du sujet à traiter. Les synonymes ont été utilisés mais pas toujours de façon juste, fréquente et efficace. Dans la composition 6, on s'attendait à ce que l'étudiant 11 utilise plus efficacement les termes synonymiques, mais cela n'a pas été le cas. L'emploi des synonymes ne fait pas encore partie des habitudes d'écriture de l'étudiant 11.

Tableau LVI

Étudiant 11 — Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6

	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulation	total sur 15
Composition 1	5	2	1	8
Composition 3	4	2	3	9
Composition 4	—	—	—	—
Composition 5	5	1	1	7
Composition 6	5	1	1	7

Nous signalons que l'étudiant 11 n'a pas participé à la composition 4. Le jour de l'examen, on avait changé de local; l'étudiant 11 a passé tout son temps à chercher et il est arrivé avec beaucoup de retard. Par contre, il avait suivi le cours sur le résumé.

À propos du total des notes obtenues dans les indicateurs, on remarque que l'étudiant 11 n'a pas progressé : il a obtenu 8/15 à la composition 1 et 7/15 à la composition 6. Il a légèrement régressé. Il est vrai que 8/15 et 9/15 constituent une assez bonne moyenne. Mais les notes ne sont pas énormes. La note de 7/15 n'explique pas le fait que l'étudiant 11 éprouve des difficultés dans l'identification des indices linguistiques et des reformulations paraphrastiques. Ce dernier phénomène de la cohérence confirme la remarque que nous faisons à propos des synonymes. Maintenant, nous allons examiner le cas de la progression thématique.

Tableau LVII

Étudiant 11 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6

	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total sur 15
Composition 1	5	0	0	5
Composition 4	—	—	—	—
Composition 5	5	3	0	8
Composition 6	5	1	0	6

L'étudiant 11 maîtrise bien l'emploi de la progression à thème linéaire. L'absence ou la quasi-absence de la progression à thème constant est certainement due à la nature du sujet à traiter. Ce n'est pas lié à un problème de compréhension de la leçon sur la progression thématique. Quant à la progression à thèmes dérivés, l'étudiant 11, tout comme les autres étudiants, ne l'a pas encore intégrée dans ses habitudes d'écrire. Le total des

indicateurs montre que l'étudiant 11 a amélioré son écrit du moins par rapport à l'utilisation de certains indicateurs de la progression thématique, mais cette amélioration reste encore faible. Nous allons examiner ce qui se passe au niveau des résultats de l'argumentation.

Tableau LVIII

Étudiant 11 — Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6

	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et inductif	procédés discursifs et/ou sémantiques	total sur 15
Composition 1	1	2	0	3
Composition 5	2	2	5	9
Composition 6	2	2	4	8

À la composition 1, l'étudiant 11 a totalisé 3/15 et à la composition 6, il a totalisé 8/15. On peut parler ici d'un progrès considérable. Le même progrès peut être constaté à la composition 5 où il a totalisé 9/15. L'étudiant 11 fait preuve d'une bonne maîtrise des procédés sémantiques et discursifs contrairement aux autres étudiants. Voici un exemple de l'utilisation juste, fréquente et efficace des procédés sémantiques et discursifs.

Procédés sémantiques

Nous avons une population de 3,5 millions d'habitants. Cette population est répartie dans trois secteurs, dont 60% dans le secteur primaire, 25% dans le secteur secondaire et 15% dans le secteur tertiaire.

C'est pourquoi, votre partie la MPPPC vous met en garde contre les propos fallacieux que tiendront les autres parties

politiques. Qui doit développer notre pays ? C'est vous les paysans, éleveurs, fonctionnaires, commerçants et étudiants... qui êtes à la source de notre épanouissement

(Extrait de la composition 5, voir annexe 5)

En conclusion, on a pu constater que l'étudiant 11 a amélioré sa performance dans les deux dernières compositions. Ce qui nous fait penser que s'il avait eu un peu plus de temps pour assimiler les différentes notions de la cohésion et de la cohérence, il serait parmi les meilleurs. Dans notre journal de bord, nous avons remarqué que l'étudiant 11 est très actif en classe. Il révise régulièrement ses cours. Pendant l'entrevue, à la question 1 portant sur les points du cours qui ont été difficiles à maîtriser, l'étudiant 11 a répondu :

Je n'ai pas de problème sauf que les leçons contiennent beaucoup de mots nouveaux, du moins les leçons étudiées jusqu'ici.

(Voir annexe 1, 1^{re} question).

Au vu du journal de bord et du résultat des entretiens, on peut attribuer les progrès de l'étudiant 11 à sa motivation et à sa bonne habitude à écrire. Mais les difficultés rencontrées peuvent être attribuées à la densité du cours.

4.4.1.2.2 Étudiant 15

Tableau LIX

Étudiant 15 — Résultats des anaphores dans les six compositions

	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total sur 20
Composition 1	—	—	—	—	—
Composition 2	1	2	1	2	6
Composition 3	2	1	0	1	4
Composition 4	2	3	0	4	9
Composition 5	0	3	0	4	7
Composition 6	3	2	0	4	9

L'étudiant 15 n'a pas participé à la composition 1. Mais il a suivi le premier cours sur les anaphores. Nous suivrons ses résultats à partir de la composition 2 jusqu'à la composition 6. Ainsi, au niveau de l'emploi des pronoms substitués, l'étudiant 15 a amélioré sa performance. Sa moyenne est passée de 1/5 à la composition 2 à 3/5 à la composition 6. L'étudiant 15 utilise avec facilité les synonymes ainsi que l'anaphore conceptuelle. L'absence de la nominalisation peut provenir de la nature du sujet à traiter. Le total des indicateurs montre que l'étudiant 15 a amélioré sa langue écrite en passant de 6/20 à la composition 1 à 9/20 à la composition 6. Mais ces moyennes sont faibles.

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'étudiant 15 semble bien maîtriser l'emploi d'anaphore conceptuelle. En voici deux exemples :

Écrire, c'est parler de soi par le biais de style, des mots, c'est une manière de penser; mais écrire, c'est aussi traverser une jungle des principes, des règles d'usage et des convenances. Cet énoncé de Bellenger veut dire que quand on écrit ...

Écrire, c'est communiquer deux fois : avec soi, en vue d'autrui. Dans ce segment de texte où il donne ses apports explicatifs du terme « écrire »...

(Extrait de la composition 6, voir annexe 5).

Dans les deux énoncés, les anaphores conceptuelles sont signalées en gras.

Nous allons examiner les résultats des indicateurs du résumé.

Tableau LX

Étudiant 15 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6

	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulation	total sur 15
Composition 1	—	—	—	—
Composition 3	4	1	4	9
Composition 4	4	2	0	6
Composition 5	4	1	1	6
Composition 6	5	1	1	7

En dehors de la méta-règle de non-contradiction qui a été utilisée de façon efficace, les autres indicateurs semblent constituer une lacune dans les productions écrites de l'étudiant 15. En plus, de la composition 3 à la composition 6, toutes les moyennes ont régressé alors qu'on s'attendait au contraire. Par exemple, au niveau de la reformulation paraphrastique, l'étudiant 15 a obtenu 4/5 à la composition 3 et 1/5 à la composition 6. Au niveau du total des indicateurs, il a eu 9/15 à la composition 3 et 7/15 à la composition 6. Même si la différence entre les moyennes n'est pas énorme, il s'agit d'un cas qui suscite la

réflexion. Il y a là un cas de désapprentissage. Le sujet de la composition 3 a été donné à la suite de la leçon sur le résumé. C'est à cette composition que l'étudiant 15 a réalisé une assez bonne performance de 9/15. Cela signifie que dans l'ensemble, il a compris la leçon 3. Mais dans les autres compositions, l'étudiant 15 n'a peut-être pas trouvé utile d'employer des indices linguistiques pour insister sur certains aspects de son texte ou d'employer des reformulations paraphrastiques pour mieux se faire comprendre par ses lecteurs, d'où les faibles moyennes dans l'utilisation de ces indicateurs.

Tableau LXI

Étudiant 15 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6

	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total sur 15
Composition 1	—	—	—	—
Composition 4	2	5	0	7
Composition 5	5	1	0	6
Composition 6	2	4	1	7

Dans l'ensemble, les moyennes obtenues par l'étudiant 15 aux différentes compositions sont stables. La progression à thème linéaire et la progression à thème constant ne causent pas trop de problèmes. La progression à thèmes éclatés ou dérivés, de par sa complexité, cause des problèmes d'emploi juste, fréquent et efficace à la plupart des étudiants. Finalement, par rapport au total des notes obtenues dans les différents indicateurs, il n'y a pas eu d'amélioration quand on compare la moyenne de la composition 4 à celle de la

composition 6. C'est toujours 7/15. C'est une moyenne faible. Mais qu'en sera-t-il pour les résultats de l'argumentation ?

Tableau LXII

Étudiant 15 – Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6

	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et inductif	procédés discursifs et/ou sémantiques	total sur 15
Composition 1	—	—	—	—
Composition 5	2	2	4	8
Composition 6	1	2	4	7

Sur ce tableau, la moyenne de 4/5 dans les compositions 5 et 6 témoigne d'une bonne maîtrise des procédés sémantiques et/ou discursifs. Quant aux modes de raisonnement inductif et/ou déductif, leur emploi juste, fréquent et efficace a besoin d'être amélioré. Pour le total des indicateurs, les moyennes de 8/15 et 7/15 sont assez faibles. On s'attendait à ce qu'elles soient meilleures.

En conclusion, les indicateurs qui devraient être améliorés par l'étudiant 15 sont : la nominalisation, les indices linguistiques et la reformulation, la progression à thèmes éclatés. Donc, essentiellement ce sont les éléments des Anaphores et du Résumé. Nous n'avons pas eu d'entrevue avec l'étudiant 15 et notre journal de bord ne signale pas grand-

chose sur lui, sauf que dans les travaux en sous-groupes, il participait bien aux débats. Cela prouve qu'il s'intéressait au cours sur la cohésion et la cohérence textuelles. La motivation aura été ici un facteur de progrès. Maintenant, nous allons analyser le cas des étudiants forts.

4.4.1.3 Le cas des étudiants forts

À travers les différents tableaux présentant les moyennes des étudiants forts, nous chercherons à montrer les points faibles qui ont causé des difficultés à ces étudiants. Nous montrerons également quelques exemples qui sont à la base de leurs réussites.

4.4.1.3.1 Étudiant 7

Tableau LXIII

Étudiant 7 – Résultats des anaphores dans les six compositions

	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total sur 20
Composition 1	3	0	0	4	7
Composition 2	2	3	2	4	11
Composition 3	3	2	0	2	7
Composition 4	5	2	2	3	12
Composition 5	3	3	0	5	11
Composition 6	4	0	0	4	8

Pour commencer, à la composition 1, l'étudiant 7 a totalisé 7/20. Les principales lacunes se trouvent un peu dans l'emploi des synonymes mais surtout dans l'emploi de la nominalisation. Les mêmes remarques s'appliquent également à la composition 3 où l'étudiant 7 a totalisé 7/20 et à la composition 6 où il a obtenu 8/20. Les 7/20 de la composition 1 se justifient par le fait qu'il s'agit de la composition 1 et qu'aucune leçon n'avait été dispensée entre temps sur la cohésion et la cohérence. Mais les 8/20 à la composition 6 montrent qu'il n'y a pas une grande amélioration, on peut se demander pourquoi l'étudiant n'a pas fait usage des synonymes à la composition 6 alors que dans les compositions 2 et 5, il les a assez bien utilisés. Cela serait dû au fait que cet étudiant a mis l'accent sur d'autres indicateurs qui lui semblaient plus importants que la synonymie. Nous ne pensons pas qu'il s'agit d'une difficulté liée à la compréhension du cours.

Sur ce tableau on peut remarquer que l'étudiant 7 a obtenu de très bonnes notes dans les indicateurs suivants : pronoms et anaphore conceptuelle. Voici deux exemples qui montrent que l'étudiant 7 les a bien utilisées :

Anaphores conceptuelles

Les prix des articles de première nécessité et des denrées alimentaires ont doublé, voire triplé ... selon Léon Oudoudou Ignaboolé, cette hausse des prix est due à une interprétation erronée du phénomène de la part des opérations économiques... Cette situation n'offre aucune garantie suffisante quant à ce qui est de l'état de la santé de la population.

(Extrait de la composition no 2)

Pronoms personnel et nominalisation

La dévaluation du C.F.A. est un texte imposé aux pays africains de la zone franc. Elle réduit la valeur de la monnaie. Cette réduction a en général des conséquences négatives pour les États africains et en particulier pour la République Centrafricaine.

(Extrait de la composition no 2)

Analyse des termes soulignés

Cette hausse : Anaphore conceptuelle sur énoncé qui reprend le contenu de la proposition précédente.

Cette situation : Anaphore conceptuelle sur énonciation qui symbolise aussi bien la hausse des prix d'article de première nécessité que la mauvaise interprétation de la dévaluation.

Elle : Pronom personnel a pour référent **dévaluation**.

Cette réduction : Reprise anaphorique. Elle est la nominalisation du verbe réduire situé dans le contexte linguistique précédent.

Tableau LXIV

Étudiant 7 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6

	méta-règle de non- contradiction	indices linguistiques	reformulation	total sur 15
Composition 1	5	3	1	9
Composition 3	5	2	4	11
Composition 4	5	2	0	7
Composition 5	5	3	2	10
Composition 6	5	2	2	9

Le point le plus faible de l'étudiant 7 provient de la composition 4 où il a totalisé 7/15. Cette faiblesse prend sa source dans le phénomène de reformulations paraphrastiques qui ne sont pas bien claires notamment dans la composition 4. Les notes obtenues dans les indices linguistiques ne sont pas énormes. Cela signifie qu'il y a des points du sujet à traiter sur lesquels l'étudiant devrait mettre plus d'accent et il ne l'a pas fait. Voici un exemple de marqueur de reformulation paraphrastique qui n'a pas été utilisé à bon escient par l'étudiant 7.

Par ailleurs, le Président de la République a tenu, par ses actions et dans son dernier message sur les ondes de la radio nationale, à signifier à la population l'importance que comporte ce projet de la nouvelle constitution, autrement dit pour l'avenir politique, économique et social de notre pays.

(Extrait de la composition 4)

La principale remarque que l'on peut faire ici, c'est que ce marqueur autrement dit n'était pas indispensable.

Tableau LXV

Étudiant 7 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6

	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total sur 15
Composition 1	5	1	0	6
Composition 4	5	4	1	10
Composition 5	5	5	0	10
Composition 6	5	5	0	10

Selon ce tableau, le seul indicateur qui pose un grand problème à l'étudiant 7 est la progression à thèmes éclatés ou dérivés. Nous signalons que la progression à thèmes dérivés constitue également un point de lacune pour les autres étudiants. À part la composition 4 où l'étudiant 7 a fait usage de cet indicateur, dans les autres compositions on peut constater son absence. Au niveau du total des indicateurs, l'étudiant 7 a réalisé un progrès remarquable avec une moyenne de 6/15 à la composition 1 et 10/15 pour les trois autres compositions. Nous allons examiner les résultats de l'argumentation.

Tableau LXVI

Étudiant 7 — Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6

	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et inductif	procédés discursifs et/ou sémantiques	total sur 15
Composition 1	3	2	1	6
Composition 5	5	3	4	12
Composition 6	3	2	4	9

Sur ce tableau, la plus faible note au niveau du total des indicateurs est 6/15 et elle provient de la composition 1. Ce sont les modes de raisonnement déductif ou inductif ainsi que les procédés sémantiques ou discursifs qui constituent les points faibles de la composition 1. Mais par la suite, ces points ont été améliorés.

Cette amélioration apparaît dans les résultats de la composition 5 où l'étudiant 7 a obtenu 12/15 et dans ceux de la composition 6 où il a eu 9/15. La copie de cet étudiant montre qu'il a bien maîtrisé les principaux éléments du cours de l'argumentation, notamment les points concernant les modes d'enchaînement et les procédés sémantiques et discursifs. Voici un exemple de chacun des points cités :

Mode d'enchaînement

L'homme est le fer de lance parce qu'il est intelligent et doué d'une capacité de créativité.

(Extrait de la composition 5, voir annexe 5)

Raisonnement déductif par l'utilisation de la concession restrictive

Certes, le gouvernement en place ne ménage aucun effort dans ce sens. Cependant, force-nous est donnée de constater des dérapages assez regrettables et nous proposons dans le cadre de notre projet de société un modèle beaucoup plus adéquat de considération de l'être humain et de son insertion dans l'action réalisatrice des objectifs de développement

(Extrait de la composition 5, voir annexe 5)

Procédés discursifs par questionnements

Les États-Unis seront-ils à l'étape actuelle de leur développement, sans ressources humaines ? Quels seraient les bras pour embellir ces vastes contrées sauvages et quelles seraient les têtes pour concevoir tous ces artifices scientifiques et technologiques que nous connaissons ?

(Extrait de la composition 5, voir annexe 5)

En conclusion, l'étudiant 7 a fait beaucoup de progrès dans ses écrits. Il a réalisé une bonne performance. Cependant, les indicateurs qui sont à la base de ses lacunes sont : la nominalisation, les indices linguistiques, la reformulation et la progression à thèmes dérivés.

L'étudiant 7 a participé à l'entrevue. À la question 1 portant sur les points du cours qui lui semblent difficiles, il déclare n'avoir pas connu de problèmes de compréhension. À propos de la question sur les habitudes d'écriture, l'étudiant n'hésite pas à

affirmer qu'il écrit souvent. L'écriture est pour lui un outil qui lui permet de donner son opinion sur les événements de son temps. Le journal de bord signale que l'étudiant 7 est actif en classe. Il répond bien aux questions, s'intéresse au cours et a l'habitude de réviser ses leçons. Si l'on voit bien, les progrès de l'étudiant 7 sont dus à son habitude à écrire, à lire les cours à l'avance pour mieux comprendre les explications de l'enseignant en classe et surtout à sa motivation.

4.4.1.3.2 Étudiant 19

Tableau LXVII

Étudiant 19 – Résultats des anaphores dans les six compositions

	pronoms	synonymes	nominalisation	anaphore conceptuelle	total sur 20
Composition 1	—	—	—	—	—
Composition 2	3	2	0	2	7
Composition 3	1	3	0	1	5
Composition 4	3	2	0	4	9
Composition 5	4	3	1	3	11
Composition 6	5	3	1	1	10

L'étudiant 19 était absent le premier jour du cours. C'est la raison pour laquelle il n'a pas participé à la 1^{re} composition. Nous suivrons l'évolution de ses moyennes à partir de la composition 2. Dans cette évolution, nous mettrons l'accent sur les points faibles tout en soulignant sa bonne performance. À ce propos, le tableau LXVII montre que les résultats finals des compositions 2 et 3 affichent respectivement 7/20 et 5/20, ce qui prouve qu'il existe des lacunes, voire un désapprentissage. Ces lacunes se situent au niveau

de la nominalisation et de l'anaphore conceptuelle. Du début à la fin des compositions. l'emploi juste, fréquent et efficace de la nominalisation n'a guère connu d'amélioration. Quant à l'anaphore conceptuelle, il y a eu un progrès sauf à la dernière composition.

Voici un exemple des lacunes de l'étudiant 19 dans l'emploi de l'anaphore conceptuelle.

Pour avoir des éclaircissements sur le problème de la dévaluation, les ministres centrafricains se sont réunis au ministère des Affaires Étrangères afin de trouver des solutions pour palier aux effets néfastes de ce phénomène. Ce dernier a demandé à tous les assistants leurs points de vues ainsi que les résolutions qu'on doit prendre.

(Extrait de la composition 2, voir annexe 5)

L'expression ce phénomène considéré par l'étudiant 19 comme anaphore conceptuelle sur énonciation, semble à la fois imprécise et peu utile. Par ailleurs, l'anaphore lexicale ce dernier n'a pas de référent linguistique.

Tableau LXVIII
Étudiant 19 – Résultats du résumé dans les compositions 1, 3, 4, 5 et 6

	méta-règle de non-contradiction	indices linguistiques	reformulation	total sur 15
Composition 1	—	—	—	—
Composition 3	4	1	3	8
Composition 4	5	0	0	5
Composition 5	5	2	0	7
Composition 6	3	0	2	5

Les résultats de ce tableau révèlent l'absence des indices linguistiques et de la reformulation paraphrastique dans les compositions 4 et 5. C'est là que se situent les lacunes auxquelles l'étudiant 19 fait face. Cette absence joue sur le total des indicateurs qui affichent 5/15 en compositions 4 et 6 et 7/15 en composition 6.

Tableau LXIX

Étudiant 19 – Résultats de la progression thématique dans les compositions 1, 4, 5 et 6

	progression à thème linéaire	progression à thème constant	progression à thèmes dérivés	total sur 15
Composition 1	—	—	—	—
Composition 4	5	1	2	8
Composition 5	5	3	0	8
Composition 6	5	4	1	10

Le principal indicateur que l'étudiant 19 devra chercher à améliorer est celui de la progression à thèmes dérivés bien que sa note dans cet indicateur soit meilleure que celles des autres. Pour le reste, il faut souligner un progrès où la moyenne de l'étudiant 19 est passée de 8/15 à la composition 4 à 10/15 à la composition 6.

À la composition 4, l'étudiant 19 a obtenu 8/15. Sur sa copie, l'étudiant 19 a utilisé à bon escient deux différents types de progression thématique : progression à thème linéaire et progression à thèmes dérivés. Voici un exemple de cette dernière progression.

Certains esprits sceptiques ont des doutes sur les clauses de la nouvelle constitution. Il y a d'abord les partis politiques d'opposition qui veulent freiner la bonne marche de la cinquième République. Les leaders de ces partis s'opposent radicalement à l'instauration d'une nouvelle ère politique. Il y a ensuite la majorité des citoyens centrafricains qui se laissent facilement manipuler par les partisans politiques.

(Extrait de la composition 4)

Analyse

- Certains esprits sceptiques : l'hyperthème
- Des partis politiques d'opposition en République : thème 1
- Les leaders de ces partis : thème 2
- La grande majorité des citoyens... partisans politiques : thème 3

Tableau LXX

Étudiant 19 – Résultats de l'argumentation dans les compositions 1, 5 et 6

	modes d'enchaînement	modes de raisonnement déductif et inductif	procédés discursifs et/ou sémantiques	total sur 15
Composition 1	—	—	—	—
Composition 5	5	2	3	10
Composition 6	5	2	3	10

Dans les compositions 5 et 6, l'étudiant 19 a obtenu 10/15. À la lecture de ses copies, on constate que l'étudiant 19 a bien maîtrisé les connecteurs argumentatifs et assez bien maîtrisé les procédés sémantiques et discursifs. En voici quelques exemples parmi lesquels il faut souligner une bonne utilisation du raisonnement par induction.

Raisonnement par induction

Par leur expérience scientifique, les économistes et les démographes ont montré que les pays qui restent en état de sous-développement sont les pays qui attendent toujours des aides extérieures sans pour autant chercher à développer leur capacité de production.

(Extrait de la composition 5)

Procédés sémantiques

Dans nos sociétés traditionnelles, les hommes qui méritent le respect étaient ceux qui prenaient avec soin leurs responsabilités. Que ce soit dans les travaux champêtres, lors de la chasse ou même dans le cadre des rapports familiaux.

(Extrait de la composition 5)

Procédés discursifs par questionnement

Qu'entendons-nous par développement ? Pour vous donner une idée précise, je reprendrai la citation (du feu) Barthélémy Boganda qui formulait les ... règles du MESAN de façon suivante : se soigner, se vêtir, s'instruire, se nourrir et se loger.

(Extrait de la composition 5)

Dans notre journal de bord, nous avons remarqué que l'étudiant semblait très inquiet au début du cours. À la fin de chaque cours, il cherchait à nous rencontrer soit pour s'informer sur les points obscurs du cours, soit pour s'informer sur la manière dont les études se passent au Canada. Pendant l'entrevue, l'étudiant 19 avait des difficultés de compréhension par rapport aux termes nouveaux : anaphore conceptuelle, hyperonymie, etc. Dans ses projets d'avenir, il souhaitait entreprendre des études de journalisme au Canada et cela a-t-il constitué pour lui un point de motivation ? Une chose est certaine, dans les deux dernières compositions, l'étudiant 19 a beaucoup amélioré sa langue écrite. D'après le résultat de l'entretien, on peut attribuer les lacunes éprouvées par l'étudiant 19 au stress et à la nouveauté du cours.

Que peut-on dire à propos de l'étude de cas ? Les six étudiants dont deux faibles, deux moyens et deux forts n'ont pas eu de difficulté à utiliser correctement les pronoms dans leurs travaux. Il en est de même pour la méta-règle de non-contradiction, de la progression linéaire et à thème constant ainsi que des modes d'enchaînement. Leurs progrès ont porté sur ces différents mécanismes de cohésion et de cohérence. En plus, en ce qui concerne les étudiants forts, ils ont su assez bien utiliser l'anaphore conceptuelle et les procédés sémantiques et/ou discursifs. Pour tous les six étudiants et particulièrement les plus faibles, les lacunes demeurent dans l'emploi des synonymes, de la nominalisation et de l'anaphore conceptuelle en ce qui concerne l'étude des anaphores. D'autres lacunes demeurent sur les indices linguistiques, les reformulations et la progression à thèmes dérivés

en ce qui concerne la cohérence. En d'autres mots, les cours sur les Anaphores et le Résumé ont posé de grands problèmes dus à la nouveauté du cours et à son caractère dense. Mais les progrès que presque tous les six étudiants ont réalisé sur la Progression thématique et l'Argumentation peuvent être attribués au fait qu'ils ont bien compris les cours, qu'ils avaient acquis un peu de maturité et qu'ils étaient familiarisés avec les thèmes des sujets d'évaluation. Nous allons poursuivre cette interprétation en examinant le cas des 8 étudiants pour lesquels nous avons fait les tests de statistiques non paramétriques.

4.4.2 Interprétation des résultats des tests de Wilcoxon pour 8 étudiants

Nous avons effectué des tests de signification à partir des résultats globaux de huit étudiants ayant participé à toutes les compositions. La comparaison entre la composition 1 et la composition 6 a montré que les étudiants (8) ont fait des progrès significatifs pour l'ensemble des procédés. Nous avons effectué d'autres tests de signification sur chaque procédé de cohésion et de cohérence. Nous avons découvert que les 8 étudiants n'ont pas réalisé de progrès significatifs sur les Anaphores et le Résumé. Par contre, ils ont réalisé des progrès significatifs sur la Progression thématique et l'Argumentation. L'analyse fine des résultats des différents indicateurs ainsi que l'étude de cas nous ont révélé que les étudiants ont tendance à faire des progrès dans l'emploi des pronoms, de la méta-règle de non-contradiction, de progression à thème linéaire et à thème constant et un peu dans les modes d'enchaînement. Mais les lacunes sont considérables dans

la synonymie, la nominalisation, l'anaphore conceptuelle, les indices linguistiques, les reformulations paraphrastiques et la progression à thèmes dérivés.

En nous référant à chacun des tableaux des tests de Wilcoxon (tableaux XIX à XXIII), nous essaierons de voir quels sont les facteurs internes qui ont été à la base des progrès significatifs réalisés par les 8 étudiants et les facteurs internes qui ont dû interférer avec notre enseignement. Nous verrons également quels sont les facteurs externes qui ont été à la base des progrès significatifs et les facteurs externes qui ont interféré avec notre enseignement.

4.4.2.1 Facteurs internes

En faisant la comparaison entre la 1^{re} composition et la dernière pour l'ensemble des procédés de cohésion et de cohérence (Tableau XIX) par le système de rangs pour échantillons reliés de Wilcoxon, les résultats nous affichent une probabilité de 0,008. Une telle probabilité nous amène à rejeter l'hypothèse nulle et à accepter l'hypothèse alternative au seuil de 5%. Cela signifie que les 8 étudiants ayant participé à toutes les épreuves ont fait des progrès significatifs. Ces derniers seraient dus à une bonne assimilation des différentes leçons de façon régulière et progressive. Tous les 8 étudiants ont progressé, on pourrait faire également allusion à la qualité de l'enseignement qui a été dispensé, ce qui

aurait permis aux étudiants d'accumuler progressivement des connaissances dans le domaine de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Pour le tableau XX, la comparaison entre la 1^{re} composition et la dernière, en ce qui concerne le procédé d'Anaphores, montre que la probabilité est supérieure à 0,05. Il en est de même pour le résultat du tableaux XXI en ce qui concerne le Résumé. Ce qui signifie que sur ces deux tableaux (XX et XXI), les étudiants n'ont pas réalisé de progrès significatifs - on peut attribuer cela à la complexité des cours, à leur densité et à leur nouveauté.

Pour la complexité, on peut souligner la présentation des plans organisationnels d'un texte inspirée du schéma de Jean Michel Adam (1992). C'est un schéma assez complexe. Une définition simple et rapide du mot texte aurait été suffisante, car ce n'est pas la partie la plus importante de ce premier cours.

Pour la densité des cours sur les Anaphores et leur nouveauté, enseigner à la fois les anaphores grammaticales, lexicales et les relations lexico-sémantiques peut engendrer chez les étudiants « une surcharge mentale ». La même remarque s'applique au Résumé où l'enseignement de la hiérarchisation des informations avec ses composantes aurait été suffisante.

Enfin, sur le plan didactique, il y aurait fallu organiser un cours sur les anaphores grammaticales, un autre sur les anaphores lexicales et un autre sur les relations lexico-sémantiques, le tout en suivant un modèle d'enseignement, par exemple, le modèle d'enseignement stratégique. En plus, l'enseignant doit prévoir un dispositif didactique comportant des exercices progressifs et adaptés.

Par exemple, s'agissant de relations lexico-sémantiques, à partir d'un article de journal, l'enseignant peut montrer aux étudiants comment produire les anaphores conceptuelles sur un discours rapporté. Il s'agira d'examiner les différentes possibilités de reprise, d'abord par dérivation du verbe transcripteur du discours rapporté si la dérivation est possible ; ensuite par une reprise du contenu propositionnel des propos rapportés ou d'un segment de ceux-ci. Les exercices peuvent se faire sous forme de questions à choix multiple. En voici un exemple inspiré de Descombes Dénervaud et Jespersen (1992:92).

Alexandre de Mérode, président de la commission médicale des Jeux Olympiques, prétend que le nombre de sportifs de haut niveau qui recourent au dopage est inférieur aux pourcentages qui ont été parfois articulés devant les tribunaux dans le but de banaliser une faute : ils ne représentent que 10% de l'ensemble. Cette prétention ne rassurera pas tous ceux qui se préoccupent de l'avenir du sport de haut niveau.

Si les étudiants et le professeur jugent que l'anaphore conceptuelle sur énonciation utilisée dans cette phrase n'est pas appropriée (comme c'est d'ailleurs le cas), une discussion peut être engagée pour trouver d'autres anaphores conceptuelles. On pourra proposer à la place de **prétention** :

1. Ces allégations
2. Ces propos optimistes
3. Cette conviction
4. Ces propos discutables
5. Cette minorité
6. Ce succès

Les quatre premières réponses relèvent de l'anaphore sur énonciation puisqu'elles reprennent l'acte de langue et les deux dernières relèvent de l'anaphore sur énoncé puisqu'elles reprennent une partie du contenu propositionnel.

Après quelques exercices de ce type, les étudiants seront plus aptes à produire des anaphores conceptuelles. Pour leur permettre d'avoir une idée globale des différentes anaphores sur énonciation et sur énoncé, on peut leur distribuer la liste inspirée de Descombes Dénervaud et Jespersen (1992:95).

Tableau LXXI

Liste des anaphores conceptuelles

AE (sur l'acte illocutoire)	AE métalinguistiques (au sens strict)	AE modalisées (manifestant le point de vue de E2)	AE linéaires (comportement)	Ae MDS	Ae
information	citation	propos optimiste	optimisme	soi disant N	démarche
prédiction	slogan	préjugé	sévérité	prétendu N	procédé
hypothèse	formule	contre-vérité	violence	pseudo N	mesure
déclaration	devise	illusion	impertinence	fameux N	fait
éloge	phrase	ce type d'éloge	arrogance		réalité
blâme	propos	cette sorte d'appel	modération		événement
	lapsus				propos =
	ton				les choses dites
	paradoxe				

AE = anaphore sur énonciation

Ae = anaphore sur énoncé

MDS = modélisation en discours second. Par exemple : Selon X ...

Source : Inspiré de Descombes Déneraux, M., Jespersen, J. (1992:95). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite», *Pratiques*, no 73.

L'enseignement des phénomènes de synonymie correspond à l'enseignement du lexique. Dans les devoirs des étudiants, on a vu à quel point un synonyme inapproprié crée des problèmes d'interprétation qui font en sorte qu'il est très difficile à un lecteur de saisir même les intentions du message du scripteur. McCarthy (1984) a déploré le fait que l'enseignement du lexique soit le plus souvent réalisé par le biais d'une approche atomisée, centrée sur les items et la définition qui se limite à présenter le lexique dans une phrase. Selon lui, la clé de la nouvelle approche du lexique repose sur l'examen des relations syntagmatiques et paradigmatisées de collaboration et d'ensemble entre les items lexicaux au-delà du niveau de la phrase, de part et d'autre des répliques de la conversation et à

l'intérieur du cadre plus large de l'organisation du discours. D'autres chercheurs, Lapkin et Carroll (1987) ont suggéré que lors de retour sur les textes, l'enseignant procède à l'exploration des sens polysémiques de mots étudiés. Pour le cas de l'Afrique, l'enseignant devra tenir compte des variétés régionales du français. Ces variétés sont nées à partir des contraintes socioculturelles, historiques et géographiques.

Le cours sur l'activité résumante est la partie centrale de la cohérence dans la mesure où elle renferme la dimension structurelle du texte, la hiérarchisation des informations ou l'étagement et les reformulations paraphrastiques.

La cohérence est une qualité de texte qui regroupe plusieurs ordres de procédés qui sont : la cohésion grammaticale et lexicale, l'étagement ou la hiérarchisation des informations, la pragmatique, etc. L'enseignement peut porter uniquement sur la hiérarchisation des informations.

À partir des défauts de cohérence que l'enseignant identifie dans les travaux des étudiants, il faut organiser des séances de travail pendant lesquelles tous les éléments de cohérence sont pris en compte. Par exemple, dans la correction des défauts d'étagement, on fait lire le texte à corriger, paire par paire de phrases, pour mieux permettre aux étudiants d'identifier les défauts du texte sur lequel ils travaillent. Évidemment, puisqu'il s'agit

d'exercices adaptés, cela nécessite également du matériel adapté, ce qui n'est pas toujours facile en République Centrafricaine.

S'agissant des tableaux XXII et XXIII, les résultats des comparaisons entre les 1res et dernières compositions montrent que les 8 étudiants ont réalisé des progrès significatifs au seuil de 5% dans la Progression thématique et l'Argumentation. Sur le plan interne, on peut interpréter ce succès au fait que le cours sur la Progression thématique est moins compliqué, plus clair. Les étudiants ont une certaine connaissance des typologies textuelles qui sont à la base de la progression thématique. Ils ont aussi quelques connaissances de l'argumentation bien que celles-ci soit vagues. Mais pour les lacunes persistant au niveau de la progression à thèmes éclatés et au niveau des procédés sémantiques, il y aurait fallu les cours de façon suivante.

En ce qui concerne l'approfondissement de la progression à thèmes éclatés ou dérivés, Combettes (1983:104) propose de le faire dans une perspective fonctionnelle. L'enseignement de la progression thématique doit être précédé de l'enseignement des différents types de textes. Il s'agit notamment des textes narratifs, descriptifs, argumentatifs et explicatifs. La connaissance de ces typologies textuelles facilitera la compréhension de l'identification et de la production des différents types de progression. Par exemple, la progression à thème éclaté est liée au mode d'organisation descriptif. Elle permet d'épuiser

les diverses parties de l'objet décrit, donnant l'impression d'un regard qui se poserait successivement sur tel ou tel détail.

Au sujet de l'enseignement du mode d'organisation argumentatif, la plus grande difficulté des étudiants ne réside ni dans la logique argumentative (données, arguments et conclusion), ni dans les modes de raisonnement (déductif et inductif), mais dans les procédés de persuasion (sémantiques, discursifs et de composition). Rappelons que c'est pour justifier sa position vis-à-vis de son argumentation, et pour réussir le mieux possible son objectif de persuasion que le scripteur utilise ces procédés sémantiques, discursifs et de composition. Le dernier procédé cause moins de problème puisqu'il correspond en grande partie aux marqueurs d'intégration linéaire (Voir leçon 3).

Il en est de même pour les procédés discursifs qui mettent l'accent sur les définitions, les analogies et les citations comme arguments. Nous proposons que les procédés sémantiques fassent l'objet d'enseignement et d'apprentissage. Pour cela, l'enseignant pourrait insister sur deux points : les connaissances nécessaires sur les procédés sémantiques et le contexte de production du texte argumentatif.

Nous le savons, les procédés sémantiques consistent à utiliser un argument qui repose sur un consensus social du fait que les membres d'une communauté socioculturelle partagent certaines valeurs relevant des domaines de l'esthétique, de l'éthique,

de l'hédonique et de la pragmatique. Dans l'enseignement de ces valeurs, le rôle de l'enseignant est de faire découvrir aux étudiants quelles sont les différentes valeurs qui relèvent de chacun des domaines cités et où on peut trouver ces valeurs. Par exemple : les valeurs qui relèvent de l'éthique peuvent être la solidarité, la fidélité, la discipline, l'honnêteté, la loyauté, la justice, la bonté. Il y a des faits, des vérités, des qualités, des données universelles qui deviennent des règles et des principes reconnus de tous. La démocratie, par exemple, même si elle n'est pas respectée dans certains pays, demeure une valeur universelle. Avec les valeurs politiques, sociales, morales, etc., on peut argumenter en utilisant des opinions générales ou des consensus établis et acceptés par la majorité. Les valeurs traditionnelles sont parfois des éléments persuasifs. À tout cela, on peut ajouter : l'engagement personnel et social, les généralisations, les normes, les usages, l'appel au bon sens, au progrès à la nouveauté. Voilà des éléments que les étudiants peuvent utiliser pour persuader un lecteur ou un interlocuteur du bien-fondé de leur opinion sur un sujet donné.

Le contexte de production d'un texte argumentatif ne concerne pas seulement l'emploi des procédés sémantiques. Il concerne l'emploi de tous les procédés persuasifs qui contribuent à la production d'un texte argumentatif. Parmi les éléments du contexte qui semblent les plus importants et qui doivent faire l'objet d'un apprentissage, se trouvent le but fixé, le type de tâche proposé au scripteur, le lecteur éventuel et les contextes culturel et social dans lesquels se trouve le scripteur. Nous voulons insister sur le but fixé pour la tâche de production d'un texte argumentatif. Le but est en interaction constante avec le lecteur

éventuel (Fayol et Got, 1991). Donc, en connaissant le but et le destinataire potentiel, le scripteur peut mieux structurer son message et choisir ses arguments en conséquence. Nous venons d'interpréter les facteurs internes qui sont à la base des progrès significatifs réalisés par les 8 étudiants ou qui ont contrarié ces progrès. Maintenant, nous allons étudier les facteurs externes.

4.4.2.2 Facteurs externes

À quoi peut-on attribuer les progrès significatifs réalisés par les étudiants (Tableau XIX) pour l'ensemble des procédés de cohésion et de cohérence textuelle ?

Ces progrès peuvent être attribuables à la maturité des étudiants. Avec le temps, ils ont acquis des connaissances grâce à notre enseignement mais aussi à l'enseignement des autres collègues professeurs. Il s'agit là d'un facteur difficilement contrôlable. Ce même facteur de maturité intellectuelle peut s'appliquer également aux résultats présentés sur les tableaux XXII et XXIII et qui concernent la Progression thématique et l'Argumentation.

Par contre, s'il n'y a pas eu de progrès significatifs sur les tableaux XX et XXI en ce qui concerne les Anaphores et le Résumé, le principal facteur externe en cause serait le temps. Si nous avions eu un peu plus de temps pour faire des exercices progressifs

et adaptés, cela aurait permis aux étudiants d'assimiler mieux les cours sur les Anaphores et le Résumé et ils auraient produit des textes plus cohérents. Mais pendant notre séjour, le temps était un facteur difficilement contrôlable.

Pour nous récapituler, nous pensons qu'au niveau des facteurs internes, les progrès significatifs réalisés par les 8 étudiants seraient dus à l'assimilation progressive des cours grâce à notre enseignement et aussi à une maîtrise assez rapide des éléments de la Progression thématique et de l'Argumentation grâce à quelques connaissances qu'ils avaient déjà de ces deux procédés. Toujours au niveau des facteurs internes, on peut attribuer les difficultés rencontrées par les étudiants à la densité et à la complexité des leçons portant sur les Anaphores et le Résumé.

Au niveau des facteurs externes, les progrès significatifs seraient attribués à la maturité des étudiants dus à notre enseignement et peut-être à celui des autres collègues. Mais les progrès non significatifs seraient attribuables au temps qui nous faisait défaut. Nous allons passer aux limites de la recherche et aux recommandations.

CHAPITRE 5

LIMITES DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS

5.1 LIMITES DE LA RECHERCHE

Il est important de rappeler les limites de cette recherche qui s'expliquent en partie d'une part par la nature de la recherche soit la recherche de développement d'outil pédagogique faisant partie de la recherche de type qualitatif et d'autre part à cause de la nature de l'échantillon.

S'agissant du premier point, rappelons que nous nous sommes inspiré du modèle de planification de l'enseignement de Gagné et Briggs (1979). Ce modèle ne s'arrête qu'à la mise à l'essai du système. Mais notre recherche est allée bien au-delà d'une simple planification. Nous avons procédé à l'implantation du système en milieu universitaire. Et dans notre programmation, nous avons prévu la présence permanente d'un collègue durant les interventions en classe, car le séjour de notre directeur sur le terrain devait être assez bref. Ce collègue aurait été chargé de suivre notre enseignement et de voir si tout ce qui avait été programmé serait mis en pratique. Ses observations nous auraient aussi aidé au moment de la validation des résultats par la triangulation, le tout en vue d'éviter certains biais de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats. Or, ce collègue avait donné son accord de principe, mais il ne s'était jamais présenté en classe. Donc, les entretiens, l'observation par le journal de bord ainsi que l'évaluation, effectués par un seul et même chercheur (nous-même), limitent la force de la triangulation et de l'interprétation des

résultats. Huberman et Miles, (1991:426) faisaient la même remarque quand ils écrivent : *«lorsque le même (chercheur) établit et corrobore un résultat, on aboutit à ce qui équivaut à un conflit d'intérêt potentiel sur le plan cognitif»*. Malgré tout, nous sommes resté vigilant et modeste sur la portée de nos analyses.

S'agissant du second point, soit les choix de la méthode d'échantillonnage, rappelons que nous nous sommes basé sur la méthode non probabiliste qui est une méthode empirique. En plus, le nombre de sujets est très petit (19 étudiants) et il n'y a eu que 8 étudiants qui ont participé à toutes les épreuves. Il est donc évident, dans ce contexte empirique, que les généralisations des résultats doivent être limitées.

Par ailleurs, au niveau du devis expérimental, nous avons travaillé avec un groupe unique. C'est un choix méthodologique que nous avons fait. Ce choix méthodologique qui est une recherche de développement d'un objet didactique fait partie intégrante de la recherche qualitative. Et la recherche qualitative impliquant l'engagement du chercheur n'offre pas la possibilité d'un groupe témoin.

Certains facteurs difficiles à contrôler et pouvant interférer avec notre enseignement sont : le temps (trois mois) dont nous avons disposé pour notre enseignement n'était pas suffisant pour permettre aux étudiants d'assimiler tous les cours (vu leur caractère nouveau) et d'améliorer leur langue écrite de façon remarquable. En plus du temps, il faut dénoncer la chaleur. À cette période de l'année (octobre à décembre), il fait

très chaud (30 à 35°), surtout dans les après-midis où les cours avaient lieu. Il n'était pas facile aux étudiants de se concentrer pour suivre normalement les cours. Par conséquent, le facteur fatigue, inférable à la chaleur, ne favorise pas l'apprentissage.

Malgré tout dans cette recherche, il aurait été préférable d'être plus vigilant sur la longueur du texte introduction de la 6^e composition. Par contre, comme tous les étudiants y ont été soumis, on peut au moins concéder que ce biais a joué pour tous. En ce qui concerne la correction, on pourrait reprocher aux critères d'être subjectifs et d'avoir été appliqués par le chercheur seul, encore que la validation et l'interaction constantes du directeur de recherche ne sont pas à négliger. Il est vrai que si j'avais été dans mon pays et que j'eusse pu demander à un panel d'experts de valider mes corrections, cela aurait été mieux. Par contre, s'il y a eu un biais, on conviendra qu'il serait plutôt du côté de notre sévérité que de notre largesse. Encore ici, on rappellera cependant que le choix de la méthodologie plus qualitative par le recours au journal de bord et à l'entrevue cherchait à obtenir des données par nature plus subjectives et plus discutables, moins généralisables, mais d'une certaine façon plus fines, en tout cas sûrement autres.

Enfin dans les recommandations que nous ferons maintenant et qui se donnent aussi à lire comme le fruit de cette recherche, il faut comprendre que le fait d'avoir négligé le travail sur le processus d'écriture et la motivation des étudiants constitue une autre limite de la recherche.

5.2 RECOMMANDATIONS

5.2.1 Enseignement et apprentissages des processus d'écriture

Il existe aujourd'hui plusieurs modèles théoriques de l'écriture : Hayes et Flower (1980); Scardamalia et Bereiter (1986); Levelt (1989); Van Galen (1990); Hayes (1994). La plupart de ces modèles sont issus de la psychologie cognitive (Fayol, 1995:17). Parmi ces modèles théoriques, celui de Hayes (1994), particulièrement les processus d'écriture, peut faire l'objet d'enseignement. L'enseignant prendra le temps de bien expliquer aux étudiants ce que c'est que la planification, la mise en texte et la révision. Chacun des processus est essentiel à la compréhension et à la production de l'écriture. Autrefois, on accordait plus de temps à la planification qu'aux autres processus. Mais selon Hayes (1994:65), les activités de planification en écriture que les professeurs ont longtemps recommandées, comme par exemple, celles qui consistent à réfléchir au destinataire du texte ou à écrire au moins un premier brouillon, n'ont pas, jusqu'à maintenant, fait preuve de toute leur efficacité sur la qualité des textes produits. Donc, forcer les scripteurs à se préoccuper outre mesure de la planification conduirait tout simplement à déséquilibrer le processus d'écriture. Dans les pages suivantes, nous étudierons assez brièvement les processus d'écriture selon le modèle de Hayes (1994). Nous avons choisi le modèle de Hayes pour les raisons suivantes :

- Ce modèle d'écriture s'inscrit bien dans le «design» pédagogique de Gagné et Briggs (1979) que nous avons adapté pour élaborer nos leçons sur la cohésion et la cohérence textuelles. C'est un des modèles issus de la théorie cognitive.

- Hayes (1994) a ajouté une composante intéressante à son modèle. Il s'agit de la motivation. Or, cette notion est très importante pour nous et nous nous en servons dans la dernière section de notre recherche.

- Le modèle de Hayes (1994) met l'accent non seulement sur l'organisation des connaissances comme chez les constructivistes, mais en plus sur les aspects procéduraux, c'est-à-dire sur l'identification et la description des processus rédactionnels. Voici la figure représentant le nouveau modèle d'écriture de Hayes (1994).

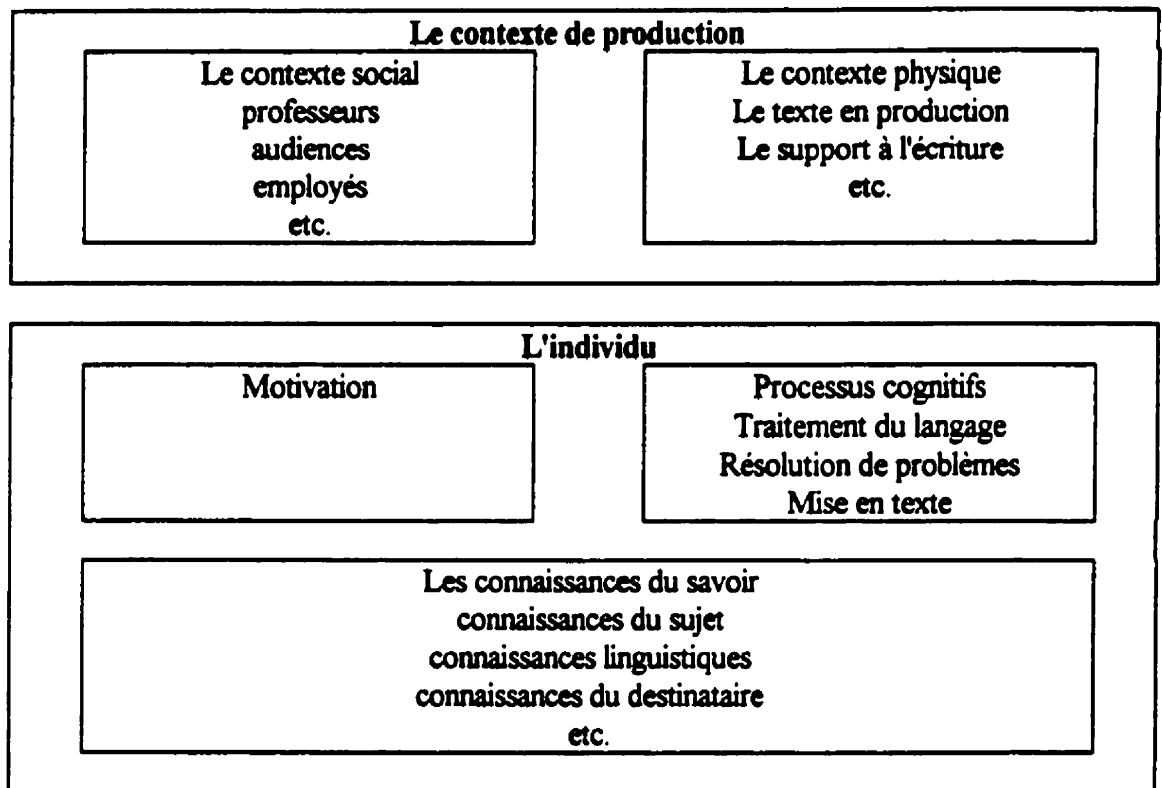


Figure 11 - Vue générale du nouveau modèle d'écriture de Hayes

Source : Boyer, J.-Y. et al. (1995:53). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture.*

Explications

Selon Hayes (1994), traduit par Fortier (1995:52), l'organisation générale du nouveau modèle d'écriture comporte deux composantes principales : 1) le contexte de production, qui comprend le contexte social représenté par les professeurs, l'audience et les employés; le contexte physique représenté par le texte que le scripteur est en train d'écrire et le support à l'écriture; 2) la seconde composante est l'individu et comprend la motivation, les processus cognitifs et la mémoire à long terme qui va emmagasiner les connaissances de nature différente : linguistiques, du sujet, du destinataire, etc.

Les principaux processus cognitifs sont le traitement du langage, la résolution de problèmes et la mise en texte. Le traitement du langage comprend la lecture (qui remplace la révision) et l'écoute. La résolution de problèmes comprend les activités de planification, les références et la réflexion critique. La production du langage, quant à elle, est une activité qui part des représentations internes reliées au contexte de production pour générer le langage écrit ou parlé. Seront maintenant brièvement pris en compte les processus de planification, de mise en texte et de révision.

5.2.1.1 Opérations de planification

La planification consiste à définir la situation théorique : sujet et genre du texte, buts et intentions du scripteur ou sujet écrivant, caractéristiques du lecteur-cible. Elle consiste aussi à sélectionner les informations pertinentes et à en déterminer l'organisation

519

dans le texte. Elle concourt également à guider la mise en texte. Parmi les nombreuses recherches effectuées sur la planification, l'accent a été mis sur l'adéquation du texte à l'auditoire, sur l'âge du sujet écrivant et sur les diverses connaissances associées à un champ donné.

La prise en compte de l'auditoire par le sujet écrivant a fait l'objet de nombreuses recherches. Mais peu de résultats probants ont été obtenus. En général, les recherches mettent en évidence une adaptation à l'auditoire de la part des adultes. En ce qui concerne les enfants, les choses paraissent moins claires. Selon l'âge des élèves, la définition plus ou moins précise du destinataire, le type de tâche à produire, on relève ou non des modifications dans les performances des sujets. Par exemple, dans leur recherche Rubin et Piché (1989) trouvent, dès neuf - dix ans, une claire adaptation à l'auditoire, alors que Smith et Sevan (1978) n'en relèvent aucune. Pour Fayol (1986:226), ces résultats s'expliquent par le fait que l'enfant s'adapte à l'auditoire dans la tâche écrite à la même période qu'il le fait à l'oral. Mais au niveau de l'écrit les exigences sont plus grandes et les épreuves d'adaptation plus difficiles qu'à l'oral.

La planification ne s'effectue pas seulement au niveau de l'audience, elle articule également les contenus, précisément les connaissances de diverses natures : linguistiques, métacognitives, etc., liées à un champ donné. De manière générale, les productions sont d'autant meilleures que les scripteurs traitent d'un thème familier les concernant personnellement. Par contre, si les sujets n'ont pas beaucoup de connaissances

sur un thème, ils éprouveront d'énormes difficultés dans la réalisation de leurs tâches. Ce problème se pose avec beaucoup d'acuité chez les débutants.

L'âge et le niveau de connaissances ont un impact sur la planification des productions. Des travaux ont été menés à ce propos et les résultats montrent une évolution en trois étapes (Fayol, 1986).

a) Dans un premier temps, la production dont le contrôle interne ne serait pas encore assuré (Schneuwly et Rosat, 1986) s'effectuerait pas à pas par le biais d'une gestion locale. On aboutirait ainsi à des énoncés juxtaposés entraînant, par couples, des relations uniquement associatives assimilables aux tours de paroles des dialogues (Bereiter et Scardamalia, 1982).

b) Au cours d'une seconde phase, il existerait bien une planification globale, mais elle concernerait le seul contenu. À ce niveau, Bereiter et Scardamalia (1983) découvrent que les notes des enfants et des jeunes adolescents prises en vue d'une composition future n'ont trait qu'aux seules connaissances.

c) Enfin, dans une troisième étape, les sujets, essentiellement des adultes, deviennent capables de planification en tenant compte des contenus et de l'auditoire. Le texte se trouve désormais articulé précisément au contexte (Schneuwly, 1985; Schneuwly et Rosat, 1986).

5.2.1.2 Opération de mise en texte

La mise en texte consiste à traduire en langage écrit les idées issues de la planification. Mais tandis que les travaux sur la planification s'effectuent à un niveau global, macrostructurel, articulant le contenu, l'auditoire et la visée qui joue un rôle fondamental chez le scripteur, les opérations de textualisation portent plutôt sur les opérations plus locales touchant au contrôle de la verbalisation. Le scripteur est amené à gérer une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Mais en même temps, il est appelé à gérer dans le domaine des typologies textuelles et discursives, les phénomènes de cohérence, de cohésion et la thématization. Il est appelé enfin à gérer d'autres moyens linguistiques utilisés pour marquer la textualisation, moyens qui sont la segmentation avec comme composantes la ponctuation, les paragraphes, la période redéfinie dans le cadre des parenthésages (Adam, 1990).

5.2.1.3 Opérations de révision

Les opérations de révision concernent la relecture et la révision proprement dite. La relecture peut être interprétée comme une lecture critique ayant pour but de repérer et corriger les fautes d'orthographe et les erreurs syntaxiques, de détecter et de rétablir les éléments d'information restés jusque-là implicites mais nécessaires à la compréhension, d'évaluer enfin l'adéquation du texte aux buts poursuivis (Garcia-Debanc, 1986:28).

La relecture est l'une des activités liées à l'écrit la moins étudiée. Cela s'explique par le fait que pendant longtemps la relecture a été vue comme une activité intervenant à la toute fin du processus d'écriture, tout comme la révision. C'est ce que rappelle Pépin (1989:8) dans sa thèse sur l'élaboration et l'expérimentation d'une méthode d'enseignement et d'évaluation de la cohérence textuelle, quand elle écrit : *« la révision consiste à vérifier si le résultat de la mise en texte correspond aux critères d'excellence du scripteur et aux buts fixés par le plan. Cette activité peut intervenir à la toute fin du processus ou en de brefs épisodes qui interrompent alors toutes les autres opérations »*.

Grâce à sa recherche, Monahan (1984) a constaté que la relecture semble s'organiser selon les épisodes permettant au scripteur de reprendre le fil de ses idées, de faire le point et d'anticiper ce qu'il va écrire. La relecture et la révision sont deux opérations qui se complètent. La relecture peut aboutir à la révision du texte qui est la modification des différentes parties lorsque cela s'impose. Beaucoup de chercheurs placent aujourd'hui la révision au coeur du processus d'écriture.

Pour faciliter la tâche de révision, certains chercheurs proposent le traitement de texte. Selon Rosenbaum (1984), grâce au traitement de texte on peut faire deux sortes de révision : une révision pour la qualité et l'arrangement des idées, une autre révision pour corriger les erreurs orthographiques et de ponctuation. L'auteur fait remarquer que plusieurs copies du même texte peuvent être facilement produites, ce qui facilite le travail de groupe. Par ailleurs, l'absence de l'obligation de recopier le texte encourage à la révision.

Newton (1984) relate différentes observations relatives à l'introduction du micro-ordinateur dans son cours, notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit. Elle croit que l'ordinateur permettra à l'utilisateur de dissocier deux activités liées au processus d'écriture : l'aspect purement mécanique comme la correction des fautes et l'aspect purement intellectuel comme la clarté, la cohérence et l'unité (cité par Beaupré, 1991:32).

En conclusion, plusieurs chercheurs reconnaissent, certes, l'importance du traitement de texte comme un moyen efficace qui facilite la révision. Mais, comme le notent Thérien et Paret (1989), le changement majeur doit se faire dans la manière même d'écrire. Et cette manière peut être améliorée grâce au choix du modèle d'enseignement stratégique. Cette remarque des deux auteurs est valable surtout en contexte centrafricain où les étudiants et même l'institution universitaire ne sont pas capables de se doter d'ordinateurs pour faciliter la révision.

5.2.2 Modèle d'enseignement stratégique

Le recours au modèle d'enseignement stratégique ne relève pas du hasard. Dans notre expérimentation, nous avons utilisé la méthode d'enseignement direct et nous avons constaté qu'elle a des limites. Nous avons constaté, par exemple, que cette méthode ne favorise pas les activités de groupes et donc l'interaction entre les étudiants. Or dans l'enseignement stratégique, ce genre d'activité existe. Le modèle d'enseignement stratégique sera un bon complément au modèle d'enseignement direct.

Selon Goupil et Lusignan (1993:207), le modèle d'enseignement stratégique a été créé par Jones, Palincsar, Ogle et Carr (1987) qui le définissent ainsi : (...) à la fois comme un rôle et un processus. Il dépeint l'enseignant comme celui qui réfléchit et prend des décisions, qui a une connaissance approfondie de sa matière et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et qui est à la fois un modèle et un innovateur dans la classe (Jones *et al.*, 1987:34). Jones (1988:90) ajoutera : l'enseignement stratégique, dans son sens le plus large, fait référence à la capacité de l'enseignant d'établir des buts bien délimités, de recourir à son répertoire de stratégies pour l'atteinte de ces buts, de prévoir les problèmes, de gérer le processus de planification et d'enseignement, de revoir sa planification et ses stratégies en cas de problèmes et d'évaluer le processus de planification et d'enseignement à la fin de l'activité.

L'enseignement stratégique permet à l'enseignant de s'intéresser à la fois au produit de l'apprentissage et surtout aux processus d'apprentissage du scripteur. Sans compter que l'enseignant «se préoccupe des conditions affectives avec lesquelles l'élève aborde la tâche et intervient directement dans les composantes de la motivation scolaire» (Tardif, 1992 : 301).

Il est important de noter que l'enseignant doit faire une adaptation de ce modèle en essayant de mettre l'accent sur les étapes qui semblent importantes pour la classe.

5.2.2.1 Description des étapes du modèle d'enseignement stratégique

Le modèle d'enseignement stratégique comprend trois étapes : la préparation de l'apprentissage, la présentation du contenu, l'application et l'intégration.

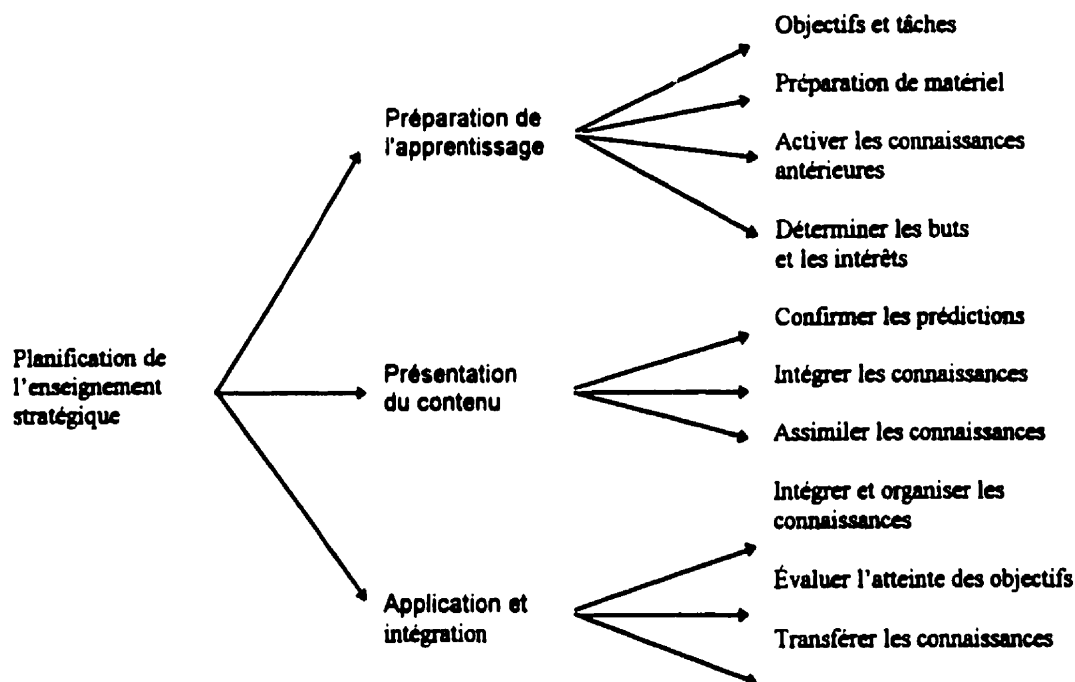


Figure 12 - Présentation schématique des étapes du modèle d'enseignement stratégique

Adaptation du modèle de l'enseignement stratégique selon le modèle Jones *et al.* (1987:44)

La préparation de l'apprentissage comprend quatre volets : présentation des objectifs et de la tâche, activation des connaissances antérieures, détermination des buts et des intérêts. Les trois premiers points de la préparation de l'apprentissage figurent déjà dans

le modèle de l'enseignement direct et nous y avons eu recours. Nous n'y insisterons pas. Par contre, nous étudierons le dernier aspect de cette préparation.

Le dernier volet de la préparation de l'apprentissage consiste à aider les étudiants à se fixer des buts dans leur apprentissage et à délimiter leurs intérêts. Les étudiants peuvent se poser les questions suivantes : «Pourquoi j'apprends cela ?» «Dans quel but ?» «À quoi cela me servira-t-il ?», «Qu'est-ce que j'aurai appris à la fin de cette tâche ? » Nous n'avons sûrement pas été attentif à cette dimension.

La deuxième étape de la planification de l'enseignement stratégique concerne la présentation du contenu qui comprend la confirmation et l'affinement des prédictions, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances. La confirmation et l'affinement des prédictions est un processus de «traitement de l'information pendant l'apprentissage de nouvelles informations» (Jones *et al.*, 1987:68). L'interaction enseignant/élèves permet à ces derniers de vérifier leurs prédictions, de demander des éclaircissements, de poser de nouvelles questions.

L'intégration des connaissances consiste à amener les étudiants à choisir les mots et les concepts importants et à organiser les idées. Pour cela, l'enseignant doit donner des exemples de la façon de procéder, montrer comment faire un résumé, comment établir un calendrier de travail, etc.

Le dernier volet de la présentation du contenu porte sur l'assimilation des nouvelles connaissances. Pour favoriser cette assimilation, l'enseignant peut guider un exercice de restructuration des connaissances, animer une discussion, donner une rétroaction ou échanger sur les raisons qui ont conduit les étudiants à porter tel ou tel jugement.

La dernière étape du modèle d'enseignement stratégique traite de l'application et de l'intégration des connaissances qui comprennent trois parties : l'intégration et l'organisation des connaissances, l'évaluation de l'atteinte des objectifs et le transfert des connaissances.

En ce qui concerne l'intégration et l'organisation des connaissances, l'enseignant peut aider les étudiants à structurer leurs connaissances sous forme de graphiques, de schémas ou de cartes de manière à en faciliter la rédaction à long terme. Ce travail peut se faire par la lecture d'un texte ou le visionnement d'un vidéo. Il sera préférable que les étudiants travaillent en sous-groupes : car les discussions, les négociations entre pairs favorisent la l'élaboration des stratégies cognitives. Après ce travail de sous-groupes, les graphiques et les schémas peuvent servir à la rédaction de textes, de résumés, etc. Ces pratiques visent à amener les étudiants à choisir l'information importante, à réviser ou à corriger ce qu'ils ont appris.

L'évaluation de l'atteinte des objectifs a déjà été vue dans l'enseignement direct et a été réalisée.

Le dernier volet de l'application et l'intégration des connaissances porte sur le transfert des connaissances. Il consiste à amener les étudiants à utiliser leurs nouvelles connaissances dans des situations différentes et plus complexes. L'enseignant guide l'exercice en offrant de nouvelles situations d'apprentissage et en encourageant les étudiants à utiliser les connaissances ou les stratégies antérieures ou à se rappeler les outils ayant servi à l'exercice des tâches similaires. Il faut souligner que toutes les stratégies utilisées par l'enseignant et les étudiants dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage comportent des éléments récurrents et non linéaires. (Goupil et Lusignan, 1993-209-213).

Avant de clore cette section sur le modèle de l'enseignement stratégique, nous voulons insister sur un aspect important qui concerne en particulier l'Afrique noire francophone. Il s'agit de l'importance du travail en sous-groupes. En Afrique noire francophone et surtout en Centrafrique, la moyenne des élèves par classe est de 80 élèves. L'Université de Bangui ne fait pas exception à la règle, avec en moyenne 80 étudiants par classe. Il serait profitable pour les étudiants de travailler par sous-groupes. Dans ces sous-groupes de travail, les étudiants auraient la possibilité d'échanger des idées sur leur sujet de rédaction et de soumettre leurs écrits à «l'expertise» des pairs ou celle de l'enseignant. Nous allons passer à présent, à l'enseignement et à l'apprentissage des différents types de connaissances comprenant les indicateurs de cohésion et de cohérence pour lesquels les étudiants ont éprouvé des difficultés à maîtriser.

5.2.3 Enseignement et apprentissage des connaissances déclaratives et procédurales

Lors de la production d'un texte, tout en suivant les étapes des processus d'écriture (planification, mise en texte et révision) qui ont été enseignées, le scripteur doit avoir maîtrisé deux types de connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.

Selon Brien (1994:44), les connaissances déclaratives sont utilisées pour se représenter des objets et des faits, alors que les connaissances procédurales sont utilisées pour exécuter des opérations sur les objets ou à partir des faits. Les connaissances déclaratives sont des savoirs de l'individu dans un domaine particulier, alors que les connaissances procédurales sont des savoir-faire.

L'enseignement des connaissances déclaratives que nous avons proposé concernait les anaphores grammaticales et lexicales en général et particulièrement les anaphores conceptuelles ainsi que la synonymie et la nominalisation.. Nous proposons également l'enseignement du résumé comprenant l'organisation structurelle du texte, la hiérarchisation des informations et les reformulations paraphrastiques. Nous proposons enfin l'approfondissement de la progression à thèmes éclatés et des procédés sémantiques argumentatifs. Ces trois derniers cours concernent la cohérence.

L'enseignement des connaissances procédurales que nous avons proposé concerne la mise en oeuvre de chacune des composantes du processus de rédaction. En définitive, produire un texte implique la maîtrise concomitante de ces deux types de connaissances qui, par conséquent, devraient être enseignés et appris de façon simultanée en contexte véritable de production de texte. L'enseignement doit se faire en suivant le modèle d'enseignement stratégique et nécessite en même temps beaucoup de motivation de la part des étudiants.

5.2.4 Rôle de la motivation dans la production d'un texte cohérent

Viau (1994:7) définit la motivation dans le contexte scolaire comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un étudiant de lui-même face à son environnement et qui l'incite à choisir, à s'engager et à persévérer dans l'accomplissement d'une activité afin d'atteindre un but. En d'autres termes, si un étudiant est prêt à consentir l'effort et l'énergie nécessaires pour produire un texte cohérent, c'est parce qu'il est motivé. Et la motivation est fonction de l'importance que l'étudiant accorde au but final, de l'attitude ou de l'intérêt qu'il a vis-à-vis de la tâche d'apprentissage à accomplir (Brien, 1994:28).

Pour l'étudiant centrafricain, notamment pour celui qui fait des études de linguistique, le but visé en général, c'est devenir professeur de français dans les lycées et collèges. Or, c'est un secteur où la maîtrise du français est indispensable, d'où l'effort qu'il devrait fournir personnellement en s'engageant dans l'accomplissement des tâches de

production des textes cohérents; d'où également l'attitude positive qu'il devrait adopter vis-à-vis de ce cours. Nous pensons que le modèle de l'enseignement stratégique pourrait l'aider à maintenir cette attitude positive et lui permettre d'atteindre son but.

Dans son nouveau modèle du processus d'écriture, Hayes (1994:53) accorde une place de choix à la motivation. Selon lui, les processus cognitifs et la motivation sont interreliés de façon complexe. Pour montrer combien la motivation est importante dans l'apprentissage en général et dans la production d'un texte en particulier, Hayes, Schriver, Hill et Hatch (1990) ont fait une recherche visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture. Les sujets de cette recherche étaient des étudiants de niveau collégial ordinaires, moyens et doués. Hayes *et al.* (1990) leur avaient distribué un prétest le lundi et un post-test le vendredi. Les mardi, mercredi et jeudi, les étudiants pouvaient bénéficier d'une séance de pratique à l'ordinateur d'une durée d'une heure. Les chercheurs ont découvert que l'entraînement, les séances de pratique à l'ordinateur, étaient efficaces; mais, encore plus impressionnant, les chercheurs ont observé une grande différence entre les étudiants ordinaires, moyens et doués dans leur degré d'engagement dans l'activité d'écriture. Parmi l'ensemble des sujets, les scripteurs ordinaires ont été moins nombreux à se présenter à la dernière composition et ils ont été également moins nombreux à participer aux pratiques des mardi, mercredi et jeudi. Par ailleurs, lorsque les sujets se présentaient aux séances de pratique à l'ordinateur, les étudiants ordinaires consacraient moins de temps que les autres à examiner les directives qui apparaissent à l'écran. Ainsi, on

peut conclure que les étudiants ordinaires semblaient moins engagés, moins motivés dans leur apprentissage, et ce, à des niveaux très différents.

Viau (1995) a effectué une étude traitant du profil motivationnel des étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. Cent quarante-six sujets ont répondu à des énoncés ayant porté sur leurs perceptions des causes de leurs succès et de leurs échecs dans la réalisation des tâches de français écrit, sur la valeur qu'ils portent à ces tâches et sur la perception qu'ils ont de leur compétence à les accomplir. Les résultats démontrent que les étudiants faibles de l'échantillon ont tendance à attribuer principalement leurs échecs en écriture à leur manque de connaissances et d'attention, et leurs succès, à l'effort qu'ils y ont consacré.

Ces deux recherches, celle de Hayes *et al.* (1990) et celle de Viau (1995) nous ont montré à quel point la motivation est importante pour un étudiant qui veut réussir dans ces activités de production de textes cohérents et nous pensons qu'à travers son cours, l'enseignant peut l'amener à en prendre conscience.

Dans ce chapitre, nous avons montré les points faibles de la recherche en mettant en relief le fait que nous soyons à la fois expérimenteur et évaluateur (juge et partie). Il s'agit là de notre auto-critique. Nous avons souligné la nature de l'échantillon, trop petit pour généraliser les résultats ainsi que les limites du système de formation conçu par Gagné et Briggs (1979). Le chapitre 5 nous a donné l'occasion de proposer des activités de

formation basées sur l'enseignement des processus d'écriture selon le modèle de Hayes (1994) et le modèle d'enseignement stratégique qui met l'accent sur la nécessité de l'interaction entre enseignant et enseignés et les enseignés entre eux, surtout dans les petits groupes.

Enfin, écrire nécessite une certaine habitude. Et pour acquérir cette habitude, il faut être motivé. C'est cet aspect que nous avons développé dans la dernière section de ce chapitre.

CHAPITRE 6

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

La grande question ayant guidé cette recherche a été celle-ci :

En quoi le développement d'un outil didactique planifié dans un « design pédagogique » faciliterait-il l'enseignement des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelles aux étudiants de 1re année de linguistique à l'Université de Bangui et contribuerait-il à améliorer la langue écrite de ces étudiants ?

Pour arriver à répondre à cette question, nous avons formulé les objectifs suivants :

Objectif général

Planifier un système d'enseignement qui sera l'adaptation de ce « design pédagogique » de Gagné et Briggs (1979) et qui vise à améliorer la langue écrite.

Objectifs spécifiques

1. Définir l'objet d'apprentissage
2. Déterminer les objectifs d'apprentissage
3. Proposer un modèle d'enseignement
4. Développer les cinq leçons du système d'enseignement
5. Procéder à leur mise à l'essai
6. Construire des outils d'évaluation

7. Apprécier la production écrite des étudiants participant à la mise à l'essai

Les conclusions générales de cette recherche consisteront à reprendre les objectifs l'un après l'autre pour voir dans quelle mesure ils ont été atteints.

Planifier un système d'enseignement visant à améliorer la langue écrite

Le système d'enseignement que nous voulions planifier devait contribuer à rendre les étudiants plus compétents en expression écrite. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier, dans nos cadres de référence, le concept de compétence langagière qui englobe trois types de compétence : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique et logique, la compétence textuelle. Cette dernière nécessite la connaissance des composantes et des structures textuelles ainsi que la capacité d'organiser un texte et de le structurer de façon cohérente. Parmi les différentes composantes du texte, nous avons retenu la cohésion et la cohérence qui ont fait également l'objet d'étude de nos cadres de référence. Ce second choix a été en lien direct avec les objectifs spécifiques de notre recherche.

1. Définir l'objet d'apprentissage

Cette définition a consisté à opérationnaliser les concepts de cohésion et de cohérence en faisant une distinction entre les deux bien qu'ils soient complémentaires. La définition opératoire des deux notions a permis de préciser les objectifs d'apprentissage.

2. Déterminer les objectifs d'apprentissage

Les objectifs ont consisté à déterminer quels sont les mécanismes de cohésion à apprendre et quels sont les mécanismes de cohérence que les étudiants devraient apprendre et à la fin de cet enseignement qu'est-ce qu'on attend d'eux. De tels questionnements nous ont amené, dans la méthodologie, à étudier notre échantillonnage basé sur la méthode non probabiliste et à développer, tout en l'adaptant à nos besoins, le « design pédagogique » de Gagné et Briggs (1979), à proposer un modèle d'enseignement, à développer les cinq leçons faisant partie de notre système d'enseignement avant de procéder à leur mise à l'essai.

3. Proposer un modèle d'enseignement

Nous avons proposé le modèle d'enseignement direct composé de six étapes qui comprenaient l'association de la leçon aux connaissances antérieures, la présentation des objectifs de la leçon, la présentation du contenu de la leçon, les exercices guidés, l'utilisation d'exercices supplémentaires et la révision hebdomadaire ou semestrielle. Chacune des cinq leçons était élaborée en suivant les six étapes.

4. Développer les cinq leçons du système d'enseignement

Les deux premières leçons ont porté sur la cohésion grammaticale et lexicale et les trois dernières sur le résumé du texte faisant appel aux mécanismes de la cohérence tels que la règle de non-contradiction, les marqueurs d'intégration linéaire, la hiérarchisation

des informations et la reformulation, sur les différents types de progression thématique et sur l'argumentation comprenant les modes de raisonnement et les procédés de persuasion.

5. Procéder à la mise à l'essai des leçons

6. Construire des outils d'évaluation

Les cinq leçons ont été enseignées aux étudiants et étudiantes de 1^{re} année de linguistique à l'Université de Bangui (République Centrafricaine). Pour mesurer leurs progrès, nous avons organisé les six compositions et défini des indicateurs de performance. En plus nous avons fait des entrevues avec six étudiants et tenu un journal de bord pour comprendre les réactions des étudiants devant des situations problématiques. Ce qui nous a permis d'atteindre l'objectif spécifique no 6.

7. Apprécier la production écrite des étudiants participant à la mise à l'essai

Pour mieux apprécier la production écrite des étudiants, nous avons élaboré une grille d'évaluation renfermant les critères et les indicateurs en fonction de chaque leçon, ceci pour mesurer objectivement leur performance. L'analyse des résultats globaux de 8 étudiants ayant composé régulièrement et des résultats des étudiants pour chaque type de procédés, par des tests de signification en comparant la composition 1 avec la composition 6, nous a permis de découvrir que, globalement, les 8 étudiants ont réalisé des progrès significatifs. De même, au niveau des résultats de chaque type de procédés de cohésion et de

cohérence textuelles, des progrès significatifs ont été enregistrés en ce qui concerne la Progression thématique et l'Argumentation. Par contre, sur les Anaphores et le Résumé, il n'y a pas eu de progrès significatifs. L'analyse des résultats des indicateurs et l'étude de cas ont révélé qu'en dehors des pronoms, de la règle de non-contradiction et des modes d'enchaînement, plusieurs étudiants (à l'exception de deux forts) ont éprouvé d'énormes lacunes dans l'utilisation des indicateurs de la cohésion et de la cohérence. Par ailleurs, les résultats d'entrevues avec six étudiants (voir annexe 1) ainsi que le résultat du journal de bord ont montré que quatre étudiants sur six ne connaissent pas bien les processus d'écriture.

L'interprétation de ces résultats comprenait deux parties : l'interprétation des résultats de l'étude de cas qui a été facilitée par les résultats des entrevues et du journal de bord et l'interprétation des résultats des 8 étudiants ayant composé régulièrement, facilité par les tests de Wilcoxon. Grâce à ces différents procédés dont nous nous sommes servi, nous avons pu attribuer les progrès significatifs réalisés par les 8 étudiants à leur maturité intellectuelle et à leurs capacités d'assimilation progressive des cours qui ont été dispensés. Les tendances au progrès observées chez les 6 étudiants dont 4 ont participé aux entrevues sont dues en grande partie à leur motivation. Les difficultés éprouvées par tous les étudiants sont dues en grande partie à la densité des cours et à leur nouveauté.

Les limites de cette recherche sont liées au choix méthodologique. Il s'agissait d'une recherche de type qualitatif. Une telle recherche impliquant l'engagement du chercheur n'offrait pas la possibilité d'un groupe témoin. Par ailleurs, avec un si petit nombre d'étudiants (19) dont 8 seulement ont subi tous les traitements, on ne peut pas généraliser les résultats.

Les recommandations ont porté sur l'enseignement des processus d'écriture, sur un enseignement plus coopératif et sur le rôle de la motivation.

Par le fait même, nous indiquons la voie de nos travaux futurs : les processus d'écriture, un enseignement plus stratégique prenant davantage en compte la motivation des étudiants. En bref, d'autres recherches s'annoncent que nous espérons pouvoir mener à l'Université de Bangui.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1977). «Ordre du texte, ordre du discours», *Pratiques*, no 13, p. 103-111.
- ADAM, J.-M. (1985). «Quels types de textes ?». *Le Français dans le monde*, no 192, p. 39-43.
- ADAM, J.-M. (1987). «Types de séquences élémentaires». *Pratiques*, no 56, p. 54-79.
- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège, éd. Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1991). «Cadre théorique d'une typologie séquentielle». *Études de linguistique appliquée*, no 38, p. 7-18.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes. Types et prototypes, récits, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, éd. Nathan-Université.
- ADAM, J.-M. ET REVAZ, F. (1989). «Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation», *Langue française*, no 81, p. 59-98.
- ALLAL, L. (1981). «Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application». In L. Allal, J. Cardinet, et Ph. Perrenoud (1981). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne, Francfort, éd. Peter Lang, p. 129-145.
- ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, éd. De Boeck-Wesmael S.A.
- ANSCOMBRE, J.-C. (1989). «Théorie de l'argumentation, topoï et structuration discursive». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18, no 1, p. 13-56.
- ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, éd. Mardaga.
- ARENDS, R.I. (1991). *Learning to teach*. New York, éd. MC Graw-Hill.
- ARMENGAUD, F. (1990). *La pragmatique*. Paris, PUF.

- AUSTIN, J.-L. (1970). *How to do things with words*. Harvard University Press, Cambridge. Traduction française *Quand dire c'est faire*. Paris, éd. Le Seuil.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, University Press.
- BAKHTINE, M. (1981). «La structure de l'énoncé», *In* M. Bakhtine (1981), *Le principe dialogique*. Paris, éd. Gallimard, p. 287-317.
- BARBAUD, Ph. (1985). «L'opérateur de restriction Ne ... Que et l'argumentation». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 15, no 1, p. 153-171.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, éd. Retz.
- BEAUPRÉ, C. (1991). *Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur*. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- BELLENGER, L. (1981). *L'expression écrite*. Paris, PUF.
- BELLERT, I. (1970). «On a condition of the coherence of tests». *Semiotica*, no 4, p. 335-363.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris, éd. Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1970). «L'appareil formel de l'énonciation». *Langages*, no 17, p. 12-19.
- BENVENISTE, E., (1974). *Problème de linguistique générale II*. Paris, éd. Gallimard.
- BEREITER, C. (1980). «Development in writing», *In* L.W. Gregg et E.R. Steinberg (1980), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum, p. 73-93.
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1982). «From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process». *In* R. Glaser (1982), *Advances in instructional psychology*, vol. 2. Hillsdale: Erlbaum, p. 1-64.
- BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1983). «Levels of inquiry in writing research». *In* P. Mosenthal, L. Tamor et S. Waitsley (1983), *Research on writing. Principles and methods*. New York, Longman, p. 3-25.

- BERRENDONNER, A. (1981). *Éléments de pragmatique linguistique*. Paris, éd. Minuit.
- BERRENDONNER, A. (1983). «Connections pragmatiques et anaphores». *Cahiers de linguistique française*, no 5, p. 215-246.
- BESSONNAT, D. (1991). «Enseigner... "la ponctuation" ? (!)», *Pratiques*, no 70, p. 9-45.
- BLOOM, B.S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal, Éducation Nouvelle.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H. et KRATHWOL, D.R. (1956). *Taxonomie des objectifs pédagogiques; tome 1: domaine cognitif*. (traduit de l'américain par Marcel Lavallée). Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- BORICH, G.D. (1992). *Effective teaching*. New York, éd. Macmillan.
- BOYER, J.Y., DIONNE, J.-P. et RAYMOND, P. (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, éd. Logiques.
- BRIEN, R. (1981). *Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et Briggs*. Sainte-Foy, Québec, éd. Saint-Yves inc.
- BRIEN, R. (1994). *Science cognitive*. Ste-Foy (Québec), Presse de l'Université du Québec.
- BRONCKART, J.-P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C. et PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris, éd. Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. (1982). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, vol. 1, no 1, p. 1-47.
- CARNAP, R. (1956). *Meaning and Necessity*. Chicago, 2e édition, The University of Chicago Press.
- CARRELL, P. (1982). «Cohesion is not coherence». *Tesol Quarterly*, no 16, p. 479-489.
- CATACH, N. (1979). «Le graphème». *Pratiques*, no 25, p. 21-32.
- CATACH, N. (1981). «La ponctuation», *Langue française*, no 45, p. 16-27.

- CHA, J.S. (1987). *Linguistic cohesion in texts: Theory and Description*. Seoul, Dacham. Textbook Printing Co.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours*. Paris, éd. Hachette-Université.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, éd. Hachette-Université.
- CHARMEUX, E. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris, éd. CEDIC.
- CHAROLLES, M. (1978). «Enseignement du récit et cohérence du texte», *Langue française*, no 38, p. 7-41.
- CHAROLLES, M. (1983). «Coherence as a principle in the interpretation of discourse». *Text*, vol. 3, no 1, p. 71-97.
- CHAROLLES, M. (1986). «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques». *Pratiques*, no 49, p. 3-21.
- CHAROLLES, M. (1988). «Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences». *Pratiques*, no 57, p. 3-13.
- CHAROLLES, M. (1989). «L'apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique». *Revue française de pédagogie*, no 87, p. 77-106.
- CHAROLLES, M. (1991). «Le résumé scolaire. Fonctions et principes d'élaboration», *Pratiques*, no 72, p. 7-27.
- CHAROLLES, M. et PETITJEAN, A. (1992). *L'activité résumante*. Université de Metz, coll. didactique des textes.
- CHARTRAND, S.-G. (1992). *Discours argumentatif*. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique.
- CHERVEL, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris, éd. Payot.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, éd. la pensée sauvage.
- CHOMSKY, N.C. (1966-1972). «Théorie linguistique». *Le Français dans le monde*, no 88, p. 23-41.

- CISSÉ, A. (1990). *Cohésion et cohérence dans une perspective de compréhension*. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique.
- COLTIER, D. (1988). «Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse». *Pratiques*, no 58, p. 23-41.
- COMBETTES, B. (1977). «Ordre des éléments dans la phrase». *Pratiques*, no 13, p. 91-101.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle: la progression thématique*. Bruxelles, éd. De Boeck.
- COMBETTES, B. (1986). «Introduction et reprise des éléments d'un texte». *Pratiques*, no 49, p. 69-84.
- COMBETTES, B. (1988). «Fonctionnement des nominalisations et des oppositions dans le texte explicatif». *Pratiques*, no 58, p. 107-119.
- COMBETTES, B. (1993). «Grammaire de phrase, grammaire de textes: le cas des progressions thématiques», *Pratiques*, no 77, p. 43-57.
- COMBETTES, B. et TOMASSONE, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*. Bruxelles, éd. De Boeck-wesmael.
- CRUSE, D.A. (1986). *Lexical semantics*. London, Cambridge University Press.
- DAUMAIS, J.-P. (1984). «L'entretien non directif», In B. Gauthier (1984). *Recherche sociale*. Québec, PUQ, p.250-274.
- DE BEAUGRANDE, R. et DRESSLER, W. (1981). *Introduction to textlinguistics*, New York, Longman.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris, 5e éd. Colin et Bourrelier.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris, PUF.
- DENHIÈRE, G. (1979). «Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans». *Bulletin de psychologie*, XXXII, p. 803-819.
- DESCHÊNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Monographie de psychologie. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- DESCOMBES DÉNERVAUD, M. et JESPERSEN, J. (1992). «L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite», *Pratiques*, no 73, p. 79-81.
- DESLAURIERS, J.-P. (1982). «Guide de recherche qualitative», *Bulletin de recherche*, no 62, Sherbrooke, 27.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, Mc Graw-Hill.
- DESROSIERS-SABBATH, R. (1984). *Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèle d'enseignement*. Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- DILLER, A.-M. et RÉCANATI, F. (1979). «La pragmatique». *Langue française*, no 42, p. 3-20.
- DILLENGER, M. et BRACEWELL, R. (1983). *Cohesion as guide to discourse processes*. Code Book. Montréal. Discourse processing laboratory of McGill University.
- DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, éd. Le Seuil, coll. Points.
- DUCROT, O. (1974). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, éd. Hermann.
- DUCROT, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris, éd. de Minuit.
- DUCROT, O. (1982). «Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter». *Cahiers de linguistique française*, no 4, p. 143-163.
- DUCROT, O. (1983). «Opérateurs argumentatifs et visée argumentative». *Cahiers de linguistique française*, no 5, p. 7-36.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris, éd. de Minuit.
- DUMONT, P. (1990). *Le français langue africaine*. Paris, éd. L'Harmattan.
- FAYOL, M. (1981). *L'organisation du récit écrit, chez l'enfant. Son évolution de six à dix ans*. Thèse de doctorat d'État non publiée, Université de Bordeaux II, Bordeaux.
- FAYOL, M. (1984). «Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique». *Pratiques*, no 63, p. 65-69.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction: une approche de psychologie cognitive*. Paris, éd. Delachaux et Niestlé.

- FAYOL, M. (1986). «Les connecteurs dans les récits écrits». *Pratiques*, no 49, p. 101-113.
- FAYOL, M. (1989). «Une approche psycholinguistique de la ponctuation, étude en production et en compréhension», *Langue française*, no 81, p. 21-39.
- FAYOL, M. et GOT, C. (1991). «Automatisme et contrôle dans la production écrite», *L'année psychologique*, no 91, p. 187-205.
- FAYOL, M. et HEURLEY, L. (1995). «Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte». In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (1995). *La production de texte. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, éd. Logiques, p. 17-48.
- FAYOL, M., SCHNEUWLY, B. (1986). «La mise en texte et ses problèmes». In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (1986), *Apprendre, Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3e colloque international de didactique du français*. Bruxelles, éd. De Boeck, p. 222-239.
- FEUCHS, C. (1982). «La paraphrase entre la langue et le discours». *Langue française*, no 53, p. 22-33.
- FIRBAS, L. (1966). «On defining the theme in functional sentence analysis», *Travaux linguistiques de Prague 2*, p. 91-112.
- FORTIER, G. (1995). «Un nouveau modèle du processus d'écriture». In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (1995), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, éd. Logiques, p. 49-72.
- GAGNÉ, R.M. (1972). «Domains of learning», *Interchange*, no 3, p. 1-8.
- GAGNÉ, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal, éd. HRW Ltée.
- GAGNÉ, R.M. et BRIGGS, L.J. (1979). *Principal of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GALMICHE, M. (1990). «Hyponyme et généricité», *Langages*, no 98, p. 33-86.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986). «Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture». *Pratiques*, no 49, p. 23-49.

- GERBAULT, J. (1989). «Les erreurs dans les phrases complexes du français des étudiants de l'Université de Bangui: peut-on parler d'interférences?» *Espace francophone*, no 2, Bangui, Université de Bangui, p. 239-248.
- GERMAIN, C. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel.
- GIRARD, F. (1985). *Apprendre à communiquer en public*. Mont-Saint-Hilaire, Québec, éd. La lignée Inc.
- GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville (Québec), éd. Gaétan Morin.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (1986). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986, rapport global*. Québec, MEQ, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- GRICE, H.P. (1975). «Logic and conversation». In P. Cole et J.L. Morgan (1975), *Syntaxe and semantic*, vol. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 41-58.
- GRICE, H.P. (1979). «Logique et conversation». *Communications*, no 30, p. 57-72.
- GÜLICH, E. et KOTSCHI, Th. (1983). «Les marqueurs de la reformulation paraphrastiques». *Cahiers de linguistique française*, no 5, p. 305-346.
- GUTWINSKI, W. (1976). *Cohesion in literary texts*. The Hague, Mouton.
- HAGÈGE, C. (1985). «L'avenir de l'écrit». *Le monde des livres*, no 12797 du 21/03/1986, p. 68.
- HALLIDAY, M.A.K. (1970). Language structure et language function, In J. Lyons (1970), *New horizons in linguistics*. Middlesex (U.K.), Penguin Books, p. 140-165.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). «La base fonctionnelle du langage». *Langages*, no 34, p. 54-73.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London, éd. Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London, éd. Longman.
- HAMELINE, D. (1979). «Intérêts et limites de la pédagogie par objectifs», In L. Allal (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles, éd. De Boeck-Wesmael, p. 79-93.

- HANSSON, B. (1974). «A program for pragmatics» In S. Stenland (1974). *Logical Theory and Semantic Analysis*. Dordrecht, Reidel.
- HASAN, R. (1984). «Coherence and cohesive harmony» In J. Flood (1984), *Understanding reading comprehension: cognition, language and structure of prose*. Newark, International Reading Association, p. 181-219.
- HAYES, J.R. (1994). «Un nouveau modèle du processus d'écriture», traduit par Fortier, G., (1995). In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (1995), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, éd. Logiques, p. 49-72.
- HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980). «Identifying the organisation of composing: making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (1980), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Erlbaum, p. 3-30.
- HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1983). «Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis». In P. Mosenthal, L. Tamor et S.A. Walmsley (1983), *Research on writing*. New York: Longman, p. 206-220.
- HAYES, J.R., FLOWER, L.S., SCHRIVER, K.A., STRATMAN, J. et COREY, L. (1987). «Cognitive processis in revisions». In S. Rosenberg (1987). *Advances in psycholinguistics*, vol. II, Reading, writing and language processing. Cambridge, MA: Cambridge Press, p. 176-240.
- HAYES, J.R., SCHRIVER, K.A., HILL, C. et HATCH, J. (1990). *Seeing problems with text: how student's engagement makes a difference*. Rapport final du projet 3, étude 17. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, Center for the study of writing.
- HOFFBECK, G. et WALTER, J. (1989). *Le résumé aux concours*. Paris, éd. Bordas.
- HORNING, A. (1987). «The trouble with writing is the trouble with reading». *Journal of Basic Writing*, vol. 6, no 1, p. 36-47.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Burxelles, éd. De Boeck-Wesmael.
- HUPET, M. (1993). «La pragmatique». In J.-L. Nespoulos (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 145-172.
- HYMES, D. (1973-1974). *Vers une compétence de communication*. Paris, éd. CREDIF-Hatier.
- JACQUES, F. (1979). *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue*. Paris, PUF.

- JACQUES, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocation: Dialogiques II*. Paris, PUF.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, éd. de Minuit.
- JAUNAND-BAUDRY, R. (1991). «Le résumé de texte au baccalauréat», *Pratiques*, no 72, p. 105-124.
- JAYEZ, J. (1981). «How to do games with words», *Sigma*, no 6, p. 13-43.
- JEANSOULIN, R. (1989). «Pour l'enseignement du français, langue seconde, en République centrafricaine : la grammaire de texte», *Espace francophone*, no 2, Université de Bangui, p. 55-71.
- JONES, B.F. (1988). «Strategic teaching: Some concepts for instructional design». *Illinois School Research and Development*, no 24, p. 87-93.
- JONES, B.F., PALINSCAR, A.S., OGLE, D.S. et CARR, E.G. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content area*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOYCE, B. et WEIL, M. (1978). «Concept Attainment Models», *Information Processing Models of Teaching*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliff, New Jersey.
- JOYCE, B., WELL, M. et SCHOWERS, B. (1992). *Models of teaching*. (4e éd.). Boston, éd. M.A. Allyn and Bacon.
- KAPLAN, A. (1964). *The conduct of inquiry*. Scranton, PA: Ed. Chandler.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Éd. Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Éd. Armand Colin.
- KINTSCH, E. (1970). «Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill». *Cognition and Instruction*, Vol. 3, no 7, p. 161-195.
- KINTSCH, W. (1988). «The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model». *Psychological Review*, vol. 2, no 95, p. 163-182.
- KINTSCH, E. (1990). «Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill», *Cognition and instruction*, vol. 3, no 7, p. 161-195.

- KINTSCH, W. et VAN DIJKT, T.A. (1984). «Vers un modèle de la compréhension et de la production des textes». In G. Denhière (1984). *Il était une fois ... compréhension et souvenir de récits*. Lille: PUL, p. 85-142.
- KLEIBER, G. (1986). «Adjectif démonstratif et article défini en anaphore fidèle». In J. David et G. Kleiber, *Déterminants: syntaxe et sémantique*. Paris: Éd. Klincksieck, p. 169-185.
- KUMMER, W. (1972). «Outlines of a Model for a grammar of Discourse». *Poetics*, no 3, p. 29-56.
- LAFAGE, S. (1985). *Français écrit et parlé en pays Ewvè (sud-Togo)*. Paris, éd. SELAF.
- LAGANE, R. (1971). *Livret méthodologique du dictionnaire du français contemporain*. Paris, éd. Larousse.
- LAKOFF, G. (1976). *Linguistique et logique naturelle*. Paris, éd. Klincksieck.
- LAKOFF, R. (1972). «Language in context». *Languages*, 48, 4, p. 907-927.
- LAPERRIÈRE, A. (1984). «L'observation directe», In B. Gauthier (1984), *La Recherche sociale*. Québec, PUQ, p. 227-246.
- LAPKIN, S. et CARROLL, S. (1987). *The role fo vocabulary in the development of communication ability: somes comments*. Discussant paper prepared for the Symposium on the Evaluation of foreign language proficiency. 4-6 march, 1987.
- LATRAVERSE, F. (1987). *La pragmatique. Histoire et critique*. Bruxelles, éd. Pierre Mardaga.
- LEVELT, W.J.M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge Textbooks in linguistics, Cambridge University.
- LUNDQUIST, L. (1980). *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*. Kobenhavn, éd. Arnold Busck.
- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle: méthode, exercice*. Paris, CEDIC, coll. textes et non textes.
- LUNDQUIST, L. (1990). «La linguistique textuelle». *Lexikon der romannistischen linguistik*, vol. 1, p. 144-153.

- LUNDQUIST, L. (1991). «La cohérence textuelle révisée: une étude pragmatique». *Folio Linguistica*, XXV/1-2, p. 91-110.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles, éd. Pierre Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas, éd. Bordas.
- MARTINEAU, G. (1990). *Statistique non-paramétrique appliquée aux sciences humaines*. De Bellechasse, Montréal, Ed. Sciences et culture, inc.
- MAKOUTA-MBOUKOU, J.-P. (1973). *Le français en Afrique Noire*. Paris, éd. Bordas.
- MAYER, R. et OUELLET, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville (Québec), éd. Gaétan Morin.
- McCARTHY, M.J. (1984). «A new look at vocabulary in EFL». *Applied Linguistics*. p. 12-21.
- MIDIOHOUAN OSSITO, G. (1986). *L'idéologie dans la littérature négro-africaine d'expressions française*. Paris, éd. L'Hamattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1985). *Instructions officielles et programmes de l'enseignement fondamental niveau II et secondaire général*. Bangui, INRAP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1992). *Le système éducatif centrafricain: bilan de 1958 à 1994*. Bangui, République Centrafricaine.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, éd. Hatier.
- MOESCHLER, J. (1994). «Structure et interprétabilité des textes argumentatifs». *Pratiques*, no 84, p. 93-111.
- MOFFET, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*. Rapport de recherche. Cégep de Rimouski.
- MOIRAND, S. (1975). «Le rôle anaphorique de la nominalisation dans la presse écrite», *Langue française*, no 28, p. 60-78.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, éd. Hachette.

- MOIRAND, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, éd. Hachette.
- MOLINO, J. (1990). *Thèses sur le langage, le discours, la littérature et le symbolisme*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag (eds).
- MONAHAN, B.D. (1982). «Computing and revising». *English Journal*, vol. 71, no 7, p. 93-94.
- MONAHAN, B.D. (1984). «Revision strategies of basic competent writers as they write for different audience». *Research in the Teaching of English*, no 18, p. 288-304.
- MORALI, D. (1985). «Les techniques d'expression dans les IUT», *Langue française*, no 26, p. 119-129.
- MORGAN, J.V.L. et SELLNER, J.B. (1980). «Discourse linguistic theory». In J. Spiro, B.C. Bertram et W.F. Brewer (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates, p. 165-200.
- MORRIS, C. (1938). «Foundations of the Theory of signs». In O. Neurath, R. Carnap et C. Morris (1938), *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago, The University of Chicago Press, Vol. 1, p. 77-188.
- NAVET, M., NESPOULOS, J.-L. et LECOURS, A.R. (1983). «Approches psycholinguistiques du discours du psychotique». In P. Moron (1983). *Communiquer demain. Congrès international de la Fédération nationale des orthophonistes à Toulouse*, Nancy, France, U.N.A.D.R.I.O. p. 411-439.
- NESPOULOS, J.-L. (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- NEWTON, S.S. (1984). *Computer resources for writing*. Document Eric, éd. p. 254-262.
- NORMAND, C. (1987). «Des mots sous et sur des mots», *Études de linguistique appliquée*, no 68, p. 5-12.
- NOUVEAU PETIT ROBERT (LE). (1993). *Dictionnaire de la langue française*. Paris, éd. Dictionnaires Le Robert.
- ODGEN, C.K. et RICHARDS, I.A. (1966). *The meaning of meaning*. London.
- OUANDET, M.C. (1989). «L'apprentissage des structures syntaxiques du français dans le fondamental 1», *Espace francophone*, no 2, Université de Bangui, p. 89-98.

- OUELLET, L. (1985). «Qu'en est-il de l'habileté à écrire des élèves de 2e secondaire ?» *Vie pédagogique*, no 35, p. 9-16.
- PAGÉ, M. (1981). *Cohésion et cohérence dans la compréhension de texte*. Communication présentée au 5e congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée, Lund (Suède).
- PAGÉ, M. (1985). «Lecture et interaction lecture/texte, contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture», In M. Thérien et G. Fortier (1985), *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal, éd. Ville-Marie, p.31-74.
- PAGÉ, M. (1987). «L'apport des sciences cognitives à l'enseignement de la langue maternelle», Conférence de l'UNESCO à Montréal.
- PATRY, R. (1986). *Le lexique dans l'analyse de la cohésion linguistique: aspects problématiques et perspectives d'applications*. Montréal, Thèse de doctorat de l'Université de Montréal, Département de linguistique.
- PATRY, R. (1992). «La problématique de la force cohésive: une question de distance ou de fonction?», *La linguistique*, vol. 28, fasc. 2, p. 17-33.
- PATRY, R. (1993). «L'analyse de niveau discursif en linguistique: cohérence et cohésion», In J.-L. Nespoulous (1993). *Tendances actuelles en linguistique générale*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 109-143.
- PATRY, R. et MÉNARD, N. (1985). «Spécificité du lexique dans l'analyse de la cohésion: problématique et perspectives d'applications», *Bulletin de l'ACLA*, vol.7, no 2, p. 167-178.
- PATRY, R. et MÉNARD, N. (1990). «La synonymie de la langue est-elle celle du discours? La synonymie dans l'analyse de la cohésion textuelle», *La Linguistique*, vol. 26, p. 29-42.
- PATRY, R. et MÉNARD, N. (1992). «Problème d'orientation référentielle dans l'analyse de la cohésion», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21, no 2, p. 145-180.
- PATRY, R., MÉNARD, N. et KLEIBER, G. (1993). «Anaphore associative: dans quel sens "roule"-t-elle?», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 22, no 2, p. 139-160.
- PATRY, R., MÉNARD, N. et LÉVEILLÉ, M. (1994). «Méthodologie d'analyse du texte écrit: format de segmentation et de présentation», *Revue de l'ACLA*, vol.16, no 2, p. 105-118.

- PATRY, R., MÉNARD, N. et POISSON, M. (1990). «Peut-on étudier le discours en ignorant son contenu ?», *Bulletin de l'ACLA*, vol.12, no 2, p. 103-123.
- PATRY, R., MÉNARD, N. et PONZIO, J. (1989). «La question des nombres dans l'analyse textuelle: une innovation méthodologique», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol.8, no 3-4, p. 107-126.
- PÉPIN, L. (1989). *Élaboration et expérimentation d'une méthode d'enseignement et d'évaluation de la cohérence textuelle adaptée à des adultes scolarisés*. Montréal, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, Département de psychologie.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles.
- PERFETTI, C.A. et GOLDMAN, S.R. (1974). «Thematization and Sentence retrieval». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, no 13, p. 70-79.
- PETITJEAN, A. (1981). «Écrire, décrire», *Pratiques*, no 29, p. 85-105.
- PETITJEAN, A. (1989). «Les typologies textuelles». *Pratiques*, no 62, p. 86-125.
- PETITJEAN, A. et HALTÉ, J.F. (1980). «Écrits, écriture, école et société». *Pratiques*, no 26, p. 3-23.
- PETOFI, J. et RIESER, H. (1973). *Studies in Text Grammar*. Jordrecht, Reidel.
- PETROFF, A. (1975). «Méthodologie de la contraction de texte», *Langue française*, no 26, p. 41-55.
- PIERSON, C. (1993). «Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de textes», *Pratiques*, no 77, p. 58-82.
- PIERSON, C. (1993). «Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de textes». *Pratiques*, no 77, p. 58-82.
- PINTO, R. et GRAWITZ, M. (1967). *Méthodes de sciences sociales*. Paris, Dalloz, 2e éd.
- PLANTIN, C. (1990). *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris, éd. Kimé.
- PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE (1992). *Les politiques en matière d'éducation de 1958 à 1991, Bilan et perspectives*. Bangui, République centrafricaine.

- PROPP, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris, éd. du Seuil (éd. originale: 1928).
- RÉCANATI, F. (1981). *Les énoncés performatifs*. Paris, éd. de Minuit.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995). Problèmes de sémantique et de relations entre micro- et macro-syntaxe: actes de rencontres de linguistique. Benefri-Strasbourg, Neuchâtel, 19-21 mai 1994. Strasbourg, Properlan, Université des sciences humaines de Strasbourg.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J., DESCOMBES DÉNERVAUD, M. et JESPERSEN, J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchatel, éd. Delachaux et Niestlé.
- REIGELUTH, C.M. (1987). *Instructional-design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum Assiates.
- REY, A. (1992). *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Dictionnaires Le Robert.
- ROSENBAUM, N.J. (1984) *Problems with current Research in Writing using the microcomputer*. Communication présentée à la Spring Conference of the Delaware Valley Council and Villanova University's English Department, Document Eric, ED. 243 116.
- ROSENSHINE, B. et STEVENS, R. (1986). «Teaching functions», In M.C. Wittrock (dir) (1986), *Handbook of research on teaching* (3e éd.). New York, éd. Macmillan, p. 376-391.
- ROULET, E. (1987). «Complétude interactive et connecteurs reformulatifs», *Cahiers de linguistique française*, no 8, p. 111-140.
- ROULET, E. (1991). «Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive». *Études de linguistique appliquée*, no 83, p. 117-130.
- RUBIN, D.L. et PICHÉ, G.L. (1989). «Development in syntactic and strategic aspects of audience adaptation skills in written persuasive communication». *Research in the Teaching of English*, no 13, p. 293-316.
- RUWET, N. (1967). *Introduction à la grammaire générative*. Paris, éd. Plon.
- RYLE, G. (1978). *La notion d'esprit: pour une critique des concepts mentaux*. Paris, éd. Fayot.

- SANDERS, C. (1979). *Cours de linguistique générale de Saussure, F. 1857-1913*. Paris, éd. Hachette.
- SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1986). «Research on written composition». In M. Wittrock (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, p. 778-803.
- SCHNEUWLY, B. (1985). «La construction sociale du langage écrit chez l'enfant». In B. Schneuwly et J.P. Bronckart (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris, éd. Delachaux et Niestlé, p. 169-201.
- SCHNEUWLY, B. (1986). «Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies». In J.-L. Chiss et al. (1986), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Paris, éd. De Boeck-Université, p. 53-63.
- SCHNEUWLY, B. (1991). «Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies». *Études de linguistique appliquée*, no 83, p. 131-141.
- SCHNEUWLY, B. et BAIN, D. (1987). «Vers une pédagogie du texte». *Le français aujourd'hui*, no 79, p. 13-23.
- SCHNEUWLY, B. et ROSAT, M.C. (1986). «Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits». *Pratiques*, no 51, p. 39-54.
- SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage, essai de philosophie du langage*. Paris, éd. Hermann.
- SÉCRETARIAT D'ÉTAT AUX FINANCES, AU PLAN ET À LA COOPÉRATION INTERNATIONALE (1994). *Enquête prioritaire sur les conditions de vie des ménages*. Bangui, République centrafricaine.
- SIMARD, C. (1995). «Pour une approche transversale de grammaire dans l'enseignement de la langue». *Québec français*, no 99, p. 28-31.
- SLAKTA, D. (1975). «L'ordre du texte», *Étude de linguistique appliquée*, no 19, p. 30-42.
- SMITH, W.L. et SEVAN, M.B. (1978). «Adjusting syntactic structures to varied levels of audience». *Journal of Experimental Education*, no 8, p. 29-34.
- SOMMERS, E. (1985). *The effects of Word Processing and Writing Instruction on the Writing Processes and Products of College Writers*. Document Eric ED. 269 762.

- SPERBER, D. et WILSON, D. (1979). «Les ironies comme mentions». *Poétiques*, no 36, p. 399-412.
- SPIRO, R.J. et JEHNG, J.-C. (1990). «Cognitive flexibility and multidimensional traversal of complex subject matter». In D. Nix et R. Spiro (1990). *Cognitive, education and multimedia*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 163-205.
- STOLOVITCH, H.D. (1979). «La vérification et la révision du produit pédagogique auprès de l'étudiant: une technologie intermédiaire». Montréal, Université de Montréal, Cité par G. De Landsheere, *La recherche expérimentale en éducation*. Paris, UNESCO, 1982, p. 60-62.
- STRAWSON, P.F. (1952). *Introduction to logical theory*. New York: éd. Wiley.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'approch de la psychologie cognitive*. Montréal, éd. Logiques.
- TÉTU, M. (1988). *La francophonie, histoire, problématique, perspectives*. Paris, éd. Hachette.
- THÉRIEN, M. et PARET, M.-C. (1989). «Micro-informatique et enseignement du français». *Ordinateur, enseignement et apprentissage*. Montréal, Logiques, p. 209-242.
- TOULMIN, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TOULMIN, S.E. (1983). «Logic and the criticism of argument». In J.L. Golden, G.F. Berquist et W.E. Coleman (1983). *The rhetoric of western thought*. Kendall/Hunt, 3e éd. Duburque, p. 391-401.
- TOUBA, Th. (1989). «L'emploi des pronoms français: difficultés d'identification et problèmes de confusion syntaxique qu'il suscite au contact des éléments des langues locales». *Espace francophone*, no 2, Bangui, Université de Bangui, p. 231-338.
- TOUSIGNANT, R. et MORISSETTE, D. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Boucherville, éd. Gaétan Morin.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1993-1994). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation.
- VAN DIJK, T.A. (1972). *Some aspects of text grammars*. Mouton, The Hague.

- VAN DIJK, T.A. et KINTSH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- VAN GALEN, G.-P. (1990). «Phonological and motoric demands in handwriting: evidence for discrete transmissions of informations». *Acte psychologies*, no 74, p. 259-275.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Ville Saint-Laurent, éd. de Renouveau.
- VIAU, R. (1995). «Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, no 1, p. 196-214.
- VION, R. (1992). *La communication verbale. Analyses des interactions*. Paris, éd. Hachette.
- WEBB, E.J., CAMPBELL, T.D., SCHWARTZ, R.D. et SECHREST, L. (1965). *Unobtrusive measures*. Chicago, ed. Rand McNally.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie du texte*. Heidelberg, Quelle et Meyer.
- WIDDOWSON, H.G. (1978-1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, éd. Credif-Hatier.
- WILSON, D. et SPERBER, D. (1979). «L'interprétation des énoncés». *Communications*, no 30, p. 80-94.
- WOLFGANG, H., FRITZ, N., PETOFI, J.S. et WALTER SOZER, H. (1989). *Connexity and coherence*. Berlin, New York, éd. de Gruyter.
- WUNDERLICH, D. (1975). *Linguistische Pragmatik*. Athenaiion, Wiesbaden.

Annexe 1
Les entrevues

Entrevues

Aspects matériels

Lieu :	Salle 1 au département de Lettres modernes, section linguistique (Université de Bangui)
Horaire :	Vendredis de 18h30 à 19h30 : 20 mn par personne
Matériel :	Chaises, tables, crayons, papiers
Nombre de sujets interviewés :	6 dont 2 forts, 2 moyens, 2 faibles
Nombre d'entrevues :	2 dont une entrevue après la composition 2 et une autre après la composition 3.

Introduction

Rappelons que l'entrevue est une technique qui vise à recueillir des données essentielles sur une question spécifique et qui se déroule dans une situation d'interaction verbale entre deux ou plusieurs interlocuteurs (entrevues individuelles ou de groupe). Dans le cadre de ce travail, il s'agit d'une entrevue individuelle de type clinique portant d'une part sur des difficultés de compréhension de points du cours et d'autre part, sur la manière dont les étudiants eux-mêmes résolvent la question du plan d'un sujet de composition. Voici les questions:

- 1) Quels sont les points du cours qui ont été le plus difficile à maîtriser? (l'enseignant rappellera au besoin les différents sous-titres du cours à l'étudiant).
- 2) En moyenne, incluant les correspondances et les travaux, combien de pages écrivez-vous par semaine?
- 3) Quelles sont les étapes de la rédaction de votre plan?
- 4) Remarques d'ordre général (sur le cours et des renseignements sur eux-mêmes: âge, dernier établissement fréquenté, série, projets d'avenir).

Au total, six étudiants ont été interviewés dont trois après la composition 2, les trois autres après la composition 3. Après la composition 2, nous avons retenu l'étudiant 7, comme étudiant fort avec une moyenne de 11/20; l'étudiant 5, comme étudiant moyen avec une moyenne de 10/20 et l'étudiant 18, comme étudiant faible avec une moyenne de 3/20. Après la composition 3, nous avons retenu l'étudiant 11, comme étudiant fort avec une moyenne de 12/20; l'étudiant 19, comme étudiant moyen avec une moyenne de 11/20 et l'étudiant 3, comme étudiant faible avec une moyenne de 5/20. Nous aurions voulu nous entretenir avec l'étudiant 4 qui avait obtenu la plus faible moyenne après la composition 3 avec 3/20, mais il était absent. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu l'étudiant 3. Étant donné que durant les deux entrevues (1 et 2), ce sont les mêmes questions qui ont été posées, nous regrouperons les réponses par catégories : étudiants forts, étudiants moyens, étudiants faibles.

Question 1: Quels sont les points du cours qui ont été le plus difficile à maîtriser?

Étudiants forts :

Étudiant 7 (interrogé après la composition 2) : Je n'ai pas de difficulté particulière de compréhension. Après chaque cours, vous nous distribuez la leçon suivante. Arrivé à la maison, je prends le temps de lire ces leçons, de chercher à comprendre avant d'aller en classe.

Étudiant 11 (interrogé après la composition 3) : Je n'ai pas de problème sauf que les leçons contiennent beaucoup de mots nouveaux, du moins les leçons étudiées jusqu'ici. Ces nouveaux termes ne facilitent pas la compréhension. J'ai remarqué que les leçons sont reliées entre elles. Pour mieux comprendre une leçon, il faut avoir compris le cours précédent. Mais vous expliquez bien les leçons.

Étudiants moyens :

Étudiant 5 (interrogé après la composition 2) : Le cours sur les anaphores est assez difficile à comprendre à cause du vocabulaire. Je ne connais pas encore la différence entre l'anaphore associative et l'hyponymie. À part la difficulté au niveau du vocabulaire, le reste ça va assez bien.

Étudiant 19 (interrogé après la composition 3) : J'ai trouvé le cours sur « l'activité résumante » particulièrement difficile. Heureusement qu'il y a des exercices, mais ce n'est pas suffisant. On n'a pas assez de temps. Les cours que nous avons eus jusqu'à présent sont très denses. Ces cours m'intéressent beaucoup mais j'ai peur d'échouer.

Étudiants faibles :

Étudiant 18 (interrogé après la composition 2) : Presque tous les points des leçons que nous avons étudiées sont difficiles à maîtriser. Vous expliquez bien les cours, mais vous ne donnez pas assez d'exercices.

Étudiant 3 (interrogé après la composition 3) : Dans l'ensemble, j'éprouve des difficultés de compréhension malgré vos explications. Je viens d'un lycée de province. Au lycée de Bouar où j'ai eu mon baccalauréat, nous n'avons jamais entendu le mot anaphores, cohésion, etc. Même la façon de faire le résumé est tout à fait nouvelle.

Question 2: En moyenne, incluant correspondances et travaux, combien de pages écrivez-vous par semaine?

Étudiants forts :

Étudiant 7 : Pour le nombre de pages, ça dépend. Des fois, je suis inspiré, des fois non. Mais j'ai l'habitude d'écrire en dehors de simples correspondances et des travaux qu'on donne en classe. J'écris pour mon propre plaisir. J'écris pour donner mon opinion sur tels ou tels événements nationaux voire internationaux.

Étudiant 11 : En dehors des correspondances et des travaux, j'adore résumer les leçons vues en classe et les discussions que j'ai eues avec les collègues et les amis dans la journée.

Étudiants moyens :

Étudiant 5 : Je n'ai pas l'habitude d'écrire, même les correspondances, je n'en fais pas beaucoup. Par contre, j'ai l'habitude de faire scrupuleusement mes travaux.

Étudiant 19 : En dehors des correspondances et des travaux, j'écris de temps en temps. C'est pour moi un bon exercice car je voudrais devenir journaliste. Autrefois, j'envoyais des articles à publier dans notre quotidien *Élé Songho*. Mais pour bien écrire, il faut être documenté. Or, c'est ce qui nous manque. La bibliothèque de l'Université de Bangui est très pauvre en livres.

Étudiants faibles :

Étudiant 18 : Je n'ai pas l'habitude d'écrire en dehors des travaux qu'on donne en classe. De temps en temps, je réécis les passages des leçons qui me semblent importants.

Étudiant 3 : À Bangui, j'habite chez un tuteur et ses enfants font beaucoup de bruit. Je n'ai pas le temps de me concentrer. Néanmoins, pour répondre à votre question, je dirai que je me contente seulement de lire mes leçons. Ces leçons, je les lis ici en classe pendant les heures libres.

Question 3: Quelles sont les étapes de la rédaction de votre plan?

Étudiants forts :

Étudiant 7 : Lorsque j'ai un sujet sous les yeux, je commence par le lire à plusieurs reprises pour comprendre. Ensuite, je souligne les mots-clés.

- J'émet des idées en vrac sur le brouillon.
- Je les ordonne, je les organise.
- Je rédige.

Étudiant 11 : Je lis le sujet plusieurs fois pour comprendre. Je fais des liens entre le sujet et les leçons étudiées en classe.

- Je fais mon brouillon.
- Je mets les idées principales ensemble, les secondaires ensemble, avant de mettre au propre.

Étudiants moyens :

Étudiant 5 : Je lis le sujet. Je cherche à comprendre. Je souligne les idées maîtresses et j'écris. Je fais rarement le brouillon.

Étudiant 19 : Je lis le sujet deux ou trois fois. Je regroupe les idées selon leur importance sur un papier brouillon. Je réfléchis sur les liens à faire entre le sujet et les cours qui ont été vus en classe. Je rédige tout en brouillon avant de mettre au propre.

Étudiants faibles :

Étudiant 18 : Je divise mon sujet en plusieurs parties et j'essaie d'expliquer chacune des parties. C'est ce que je fais souvent.

Étudiant 3 : Ce qui me manque souvent, c'est l'organisation des idées. J'ai souvent beaucoup d'idées sur un sujet. Mais comment les organiser ? Ça je ne sais pas, à part introduction, développement et conclusion. Même ça, il faut connaître les idées à placer dans chacun de ces points. Donc, ma connaissance sur les étapes d'une rédaction est bien limitée.

Question 4: Remarques générales sur le cours et les renseignements sur vous-mêmes.***Étudiants forts :***

Étudiant 7 : Je n'ai rien à ajouter.

Étudiant 11 : Je propose que le cours sur la cohésion soit donné dans les deux premières années de linguistique. Le cours sur la cohérence (que je n'ai pas encore étudié) sera donné aux étudiants de Licence et Maîtrise. Si je dis ça, c'est parce que j'ai constaté que les leçons que nous avons étudiées jusqu'à présent sont denses.

Étudiants moyens :

Étudiant 5 : Il faut faire beaucoup d'exercices, surtout en groupes. Mais chacun doit bien préparer l'exercice et on fait la mise en commun. Mais on n'a pas beaucoup de temps.

Étudiant 19 : Les cours sur la cohésion et la cohérence doivent être scindés en plusieurs parties et enseignés de la première année à la Maîtrise. Comme projet d'avenir, j'aimerais être journaliste. Pour cela, j'aimerais suivre ma formation au Canada.

Étudiants faibles :

Étudiant 18 : Après mon baccalauréat, j'avais opté pour la géographie. Mais la direction des services d'académie m'a obligé à m'inscrire en Lettres modernes plutôt qu'en Géographie. La seule raison qu'on m'a fournie, c'est qu'il n'y a plus de place en géographie. Je fais linguistique malgré moi. Je ne suis pas bon en français. Ah oui, j'allais l'oublier : le cours sur la manière de rédiger (processus de rédaction ?) doit être enseigné.

Étudiant 3 : Au début de l'année, j'avais des problèmes de santé et je ne me suis pas inscrit à temps. Alors quand je me suis présenté à la scolarité, on m'a simplement demandé d'aller en Lettres modernes.

Annexe 2
Journal de bord

Nous rappelons que le journal de bord est une méthode d'observation. On peut y avoir recours pour confirmer certains résultats des compositions et des entrevues par le processus de triangulation. Ce journal, nous l'avons tenu du 3 octobre 1994 au 6 janvier 1995. Le compte rendu que nous allons présenter portera sur les notes méthodologiques et sur les notes théoriques. Ces notes rapportent essentiellement comment ont fonctionné nos relations avec l'administration de l'université, avec les étudiants ainsi que les problèmes qui se sont posés et les solutions proposées.

Le 3 octobre 1994, journée de rencontre officielle avec le Recteur de l'Université de Bangui pour lui présenter la lettre de notre Directeur de recherche lui demandant de nous autoriser à effectuer l'expérimentation au département de Lettres Modernes section linguistique, j'ai profité de l'occasion pour lui annoncer l'arrivée de mon Directeur le 14 novembre 1994 dans le but de vérifier comment se déroulait mon entraînement. Par la même occasion, le Recteur a désigné un enseignant, chargé de s'assurer si mon programme a été bien suivi. Dans la même journée, j'ai rencontré Mme le chef de département de Lettres Modernes qui m'a informé de la tenue de la première réunion des enseignants, le 8 octobre 1994.

Le 8 octobre, lors de cette rencontre, j'ai expliqué aux collègues enseignants pourquoi j'étais là, ce que je faisais à l'Université de Montréal, comment je comptais recueillir mes données et ce que j'allais en faire. Ensemble, nous avons précisé les emplois du temps. Le 14 octobre, quand je suis arrivé pour vérifier l'horaire des cours, à ma grande surprise, mon nom ne figurait plus sur la liste des enseignants, mes heures non plus, sur les emplois du temps. Il a fallu l'intervention du Recteur pour qu'on m'attribue à nouveau quatre heures les vendredis de 14h30 à 16h30 et de 16h30 à 18h30.

Le vendredi 14 octobre, à la vue du nombre d'étudiants en classe, je découvre qu'il y a un écart considérable entre mon plan initial (je m'attendais à une soixantaine d'étudiants, d'après l'administration du département) et la réalité. En réalité, je n'ai trouvé que 12 étudiants en classe. Une semaine plus tard, je me suis retrouvé avec une vingtaine d'étudiants. Mais cela ne m'a pas empêché de continuer à dispenser mon cours.

Le 14 novembre, mon directeur de recherche est arrivé de Montréal pour voir comment se déroulait la mise à l'essai. Le lendemain, il s'est entretenu avec les étudiants et les a remerciés pour leur participation à cette recherche. Ils ont été très contents. De son côté, l'administration a commencé à s'intéresser à mes activités. J'ai presque envie de dire, grâce à mon directeur, on a commencé à me prendre au sérieux. Voici le journal présentant le 1^{er} jour de ma rencontre avec les étudiants.

Vendredi 14 octobre 1994, journée ensoleillée comme toutes les autres journées (entre 30 et 35°). Il est 13h. Je prends rapidement une douche et me voici en route pour l'Université de Bangui, située à quatre kilomètres de chez nous. Pour prendre un taxi, je dois descendre à pied sur une distance de plus d'un kilomètre.

À 14h, je suis à l'Université et me dirige immédiatement vers le secrétariat chercher de la craie. J'ai trouvé inutile de passer par le bureau du chef de département des Lettres Modernes parce que le problème d'admission de mon nom sur les emplois du temps avait été résolu ce matin grâce à l'intervention du Recteur.

À 14h30, j'entre dans la salle 1, local appartenant aux étudiants de Lettres Modernes. Devant moi, douze étudiants sont assis sur des tables-bancs. Je me présente oralement, puis je demande à chacun d'en faire autant mais par écrit : nom, prénom (1), âge, sexe, ancien ou nouveau dans l'établissement, nom de l'ancien établissement fréquenté, projet (1) d'avenir. Je m'attendais à une soixantaine d'étudiants et étudiantes selon l'information de Mme le chef de département. Mais, comme c'est le 1^{er} jour de la rentrée, tous les étudiants n'étaient pas informés (pensai-je).

15h : distribution du texte de Claude Hagège (voir thèse, p. 112) sur l'avenir de l'écrit. Les étudiants avaient quatre heures (15h à 19h) pour écrire un texte sur l'article de Hagège. Le sujet du texte consistait à demander aux étudiants d'écrire à la direction du journal *Le Monde des livres* pour faire part de leurs remarques, éloges et critiques à propos de l'article de Claude Hagège.

19h : bien que certains étudiants n'aient pas entièrement terminé leurs travaux, j'ai tout ramassé et ce fut la fin de la première rencontre.

2^e journée du cours

Vendredi le 21 octobre 1994, deuxième journée de rencontre.

14h30 : en salle de classe, les étudiants sont plus nombreux que la semaine dernière. Ils sont 25 dont 21 étudiants et 4 étudiantes. Nous avons formé des groupes de travail : 3 groupes de 6. Un étudiant qui était seul s'est joint au groupe no 1. Désormais, les exercices sont faits en groupes.

15h–16h30 : je me suis efforcé à expliquer aux étudiants les plans organisationnels d'un texte de Jean-Michel Adam (1992). Ils ont l'air intéressé mais un peu perdu. C'est comme si j'ai versé l'eau sur les plumes d'un canard.

16h30–18h30 : c'est le cours sur l'anaphore grammaticale. Il y a moins de problème de compréhension, apparemment. Les pronoms substitués, ils comprennent bien. Mais les pronoms non substitués ou déictiques, par exemple, je, tu, certains emplois de nous, c'est nouveau pour eux, mais c'est intéressant. ¼ d'heure avant la fin du cours, j'ai distribué un exercice à faire en groupes. C'est un texte dans lequel les étudiants doivent identifier les pronoms substitués et les pronoms non substitués et les analyser. ¼ d'heure avant la fin du cours, nous avons corrigé l'exercice. Un étudiant de chaque groupe passe au tableau, corrige

une partie du texte et retourne à sa place. À la fin, je leur ai distribué le cours sur les Anaphores lexicales et sur les relations lexicosemantiques.

18h30–19h : quelques étudiants sont restés avec moi et nous avons cheminé ensemble, ce qui leur a donné l'occasion de me poser des questions sur mes études au Canada, sur ce que je compte faire après mon doctorat ; à savoir, enseigner à Bangui ou ailleurs. J'étais satisfait de ma journée.

C'était là quelques pages de mon journal de bord, journal tenu les jours où j'avais cours, d'octobre 1994 à janvier 1995.

Annexe 3
L'horaire

Département des lettres modernes

EMPLOI DU TEMPS

Horaire	LUNDI				MARDI			
	DEUG I	DEUG II	LICENCE	MAÎTRISE	DEUG I	DEUG II	LICENCE	MAÎTRISE
7h30-9h30	Gram. LM.101 Salle 1 Beyom	Litt. Fr. LM.204 FACSS Mondoungou		Litt. CA CREFEF Danzi	Ling. Gén. L.M.106 Salle 1 Bandio	Litt. Af. LM.203 FACSS Zozambe		
10h00-12h00	Litt. Ora LM.105 Salle 1 Gresenguet	Stylis. LM.202 FACSS Samillon			Litt. Af. LM.103 Salle 1 Zozambe	Ling. CA. LM.207 FACSS Touba		
14h30-16h30	Tech. Exp. LM.102 Salle 1 Zozambe	Gram. LM.201 FACSS Ngoumalet				Ling. Gén. LM.206 FACSS Bandio		Ling. Af. Salle 1 Teguedere
16h30-18h30							Ling. Af. Salle 1 Teguedere	

Horaire	MERCREDI				JEUDI					
	DEUG I	DEUG II	LICENCE		MAÎTRISE	DEUG I	DEUG II	LICENCE		MAÎTRISE
7h30-9h30		Litt. Fr. LM.204 Salle 1 Mondoungou	Gram. LM.301 FACSS Bandio		Crit.. lit. CREDEF Bourdette- Donon	8h00-10h00 H.L.G. L.M.104 Salle 1 Azoumaye		Lex. 306 FACS Band	L.F. 304 Cred Bour	Ling.. Gén. S.D.P. Touba
10h00-12h00		Litt. Ora LM.205 Salle 1 Gresenguet	9h30-11h30 Litt. CA LM307 FACSS Danzi					L.A.. 303 SDP Gres	L.G. 304 S.1 Toub	9h30-11h30 Litt. Cp. FACSS Danzi
14h30-16h30			LCP 306 FACS Zozo	SLN 305 S.1 Bey				Stylist LM.302 Salle 1 Samillon		
16h30-18h30	Cohésion et cohérence Salle 1 Ngoulo				Litt. Af. CREDEF Ngouandjika					

Horaire	VENDREDI					SAMEDI			
	DEUG I	DEUG II	LICENCE	MAÎTRISE		DEUG I	DEUG II	LICENCE	MAÎTRISE
7h30-9h30	Latin. LM.108 Salle 1 Ngoumalet	Latin. LM.208 Salle 1 Ngoumalet	Ini. Rec.. LM.308 FACSS Mondoungou	L.F. Cred. Bour	LNCA SDP. Toub				Atelier Azoumaye
10h00-12h00	Ling.CA LM.107 Salle 1 Lim		Ling.CA LM.307 SDP Touba	Litt.CA FACSS Danzi					
14h30-16h30	Cohérence et cohésion Salle 1 Ngoulo		Litt. Ora LM.305 Salle 1 Lim						
16h30-18h30	Cohérence et cohésion Salle 1 Ngoulo								

Annexe 4

Tableaux des résultats individuels selon les types de procédés

Résultats individuels des Anaphores

Étudiants	Comp. 1	Comp. 2	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6
1)	5	7	-	-	-	-
2)	3	6	4	5	4	5
3)	3	5	2	7	7	4
4)	5	4	1	7	3	2
5)	4	10	3	2	4	9
6)	4	4	1	-	-	-
7)	7	11	7	12	11	8
8)	1	6	2	7	3	5
9)	4	5	1	6	5	10
10)	6	5	-	-	-	9
11)	4	9	6	-	8	7
12)	3	9	2	5	5	4
13)	-	5	3	4	-	2
14)	-	9	1	-	4	7
15)	-	6	4	9	7	9
16)	-	10	5	9	-	-
17)	-	6	2	7	4	7
18)	-	3	3	-	-	-
19)	-	7	5	9	11	10

Résultats individuels du Résumé

Étudiants	Comp. 1	Comp. 3	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6
1)	4	-	-	-	-
2)	3	4	4	6	4
3)	3	2	5	4	6
4)	5	1	7	4	4
5)	5	1	6	6	7
6)	4	1	-	-	-
7)	9	11	7	10	9
8)	4	4	4	5	7
9)	6	4	4	4	7
10)	5	-	-	-	6
11)	8	9	-	7	7
12)	7	5	5	4	5
13)	-	4	4	-	3
14)	-	4	-	5	4
15)	-	9	6	6	7
16)	-	6	6	-	-
17)	-	9	5	4	3
18)	-	5	-	-	-
19)	-	8	5	7	5

Résultats individuels de la Progression thématique

Étudiants	Comp. 1	Comp. 4	Comp. 5	Comp. 6
1)	6	-	-	-
2)	6	4	4	5
3)	5	7	7	6
4)	5	5	7	6
5)	4	3	4	4
6)	4	-	-	-
7)	6	10	10	10
8)	3	6	6	7
9)	5	3	8	8
10)	6	-	-	6
11)	5	-	8	6
12)	4	4	6	8
13)	-	6	-	4
14)	-	-	8	9
15)	-	7	6	7
16)	-	7	-	-
17)	-	5	6	5
18)	-	-	-	-
19)	-	8	8	10

Résultats individuels de l'Argumentation

Étudiants	Comp. 1	Comp. 5	Comp. 6
1)	5	–	–
2)	6	6	7
3)	4	7	9
4)	4	8	7
5)	3	5	6
6)	4	–	–
7)	6	12	9
8)	2	9	6
9)	4	8	9
10)	3	–	9
11)	3	9	8
12)	6	8	6
13)	–	–	8
14)	–	6	10
15)	–	8	7
16)	–	–	–
17)	–	7	5
18)	–	–	–
19)	–	10	10

Annexe 5
Quelques travaux d'étudiants

Mercredi, 4 janvier 1995

Étudiant 2

Devoir no 6 sur l'argumentation

Sujet : Vous êtes chef d'un parti politique et vous orientez votre campagne électorale en voulant faire comprendre à la population que l'homme est le premier facteur de développement.

Composez un discours en mettant en application les types de raisonnement déductif et inductif ainsi que les différents procédés de raisonnement persuasif.

De tout temps, on a considéré l'argent comme étant le principal facteur du développement, parce que l'argent peut servir à la création des entreprises, des usines aussi au paiement des fonctionnaires et tout ce que l'argent peut faire dans un pays.

Bien que l'argent est très utile dans un pays comme le nôtre aussi bien dans tout autre pays du monde, il n'est pas le principal facteur du développement. Ce n'est pas pour nier le rôle capitale que l'argent que dans jour dans un pays : Prenons l'exemple de notre pays la République Centrafricaine ou les salaires sont impayés pendant plusieurs mois et où les produits champêtres sont impayés à cause d'argent. Tout pays atteint d'une crise monétaire doit faire face à beaucoup de difficultés s'il n'y a pas une aide extérieur. Un pays

ne peut se développer que si le facteur humain joue le rôle le plus important car le développement d'un pays sur tous les plans doit passer par l'homme. On ne peut parler de développement si dans un pays, le peuple ne s'intéresse pas à ses propres réalités. C'est pour autant dire que dans un pays, le peuple doit savoir que le développement de son pays est entre ses mains et c'est lui-même le moteur de ce développement. Le développement d'un pays est d'abord morale puis économique car si la population demeure sous informée et non sensibilisée, elle va ignorer les réalités de son propre pays et tout va se passer. Donc le développement d'un pays doit d'abord être morale puis économique. Dans un pays où les hommes politiques se comportent en tyran ou en dictateur en utilisant le pouvoir à leur propre fin, il y aura certainement des difficultés sur tout les plans dans le pays.

L'homme est donc à la base de tout développement dans un pays car c'est lui seul qui peut gérer les biens de l'état. Si les hommes se comportent comme il se doit en se regroupant pour discuter sur ce qu'il faut faire pour développer leur pays, former les associations, s'entraider tout en étant solidaire ils pourront ensemble développer leur pays car le développement d'un pays n'est pas l'affaire d'un seul homme politique ou une tierce personne.

L'homme qui vit en société est donc à la base de tout développement et il constitue à cet effet le moteur et le premier facteur du développement.

Étudiant 3

Évaluation finale

Le sujet soumis à notre analyse est axé sur le lexème écrit. En effet écrire c'est livrer ses impressions au public parcourant des séquentialités. Car il faut se conformer aux normes de la grammaire traditionnelle scolaire.

Aussi écrire c'est la prise de position d'un auteur en face d'une prémisses. Car il doit répondre, pour satisfaire sa curiosité intellectuelle et pour informer son public. C'est dans le optique qu'il faut lire Bellenger (1981) : Écrire, c'est parler ... avec soi en vue d'autrui ? Je la pourrait-on dire que l'assertion de Bellenger sur l'écrit nous paraît plausible ?

Nous allons essayer de répondre à cette problématique, ensuite nous apporterons les arguments susceptibles à l'égard du libellé du sujet.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction écrire c'est exprimer sa pensée en utilisant les signes linguistiques ou son équivalent graphique en vue d'élucider son public par un propos. Car pour écrire il faut qu'il y ait une donnée. Celle-ci sera l'objet d'un débat. En d'autres termes, écrire c'est surmonter toutes difficultés systaxiques contenues dans un énoncé. C'est aussi adopter un argument persuasif qui ne renfermera pas les bévues

grammaticales. En ce sens que un écrit facilement accepté par ses lecteurs. Et celui-ci ne doit pas se passer du complexe vocalolinguistique. En effet écrire c'est être dans la peau de son public afin de bien disséquer une situation donnée car le rôle de l'écrivain est de répondre à des aspirations littéraires, et d'informer la masse média.

Enfin l'écrit à deux versions, l'une concerne la compétence intellectuelle de l'auteur, l'autre s'oriente vers l'éducation ou information du lecteur. Les définitions que nous donne Bellenger sur l'écrit nous semblent quelque peu fragiles car il y a certaine énormité qu'il ne faut pas commettre.

L'écrit selon la linguistique générale se définit comme l'ensemble des signes preturaux qui permet à l'homme de fixer sa pensée sur un papier, parchemin, rochv etc.

Aujourd'hui la linguistique discursive nous montre que pour écrire il faut qu'il y ait une prémisse, une interférence, et une conclusion. On ne peut pas écrire sans l'existence d'une donnée. Sinon on risquerait de faire une substitution semantique ou des étalages lexicologiques qui ne seraient pas convainquant pour son lecteur. Bien que pour faire savoir à son public l'importance de son argument on fait intervenir son environnement semantique qui ramenera mieux le lecteur à comprendre son argument. Mais au moyen-âge on utilisait l'ancien français qui n'a pas une grammaire normative pour évoquer la vie des saints. Malgré cette négligence grammaticale les fidèles apprécies la cohérence contenue dans le récit. En effet écrire c'est affronter un mode d'expression normatif, faire revivre les

première contraintes scolaires. Cela veut dire que pour écrire l'on doit faire preuve de l'usage de sa grammaire traditionnelle, or Sembene Olismane n'a pas répondu à cette exigence dans son premier roman. En lisant cette œuvre, elle contient encore des fautes alors que ce qui nous impressionne c'est le fond et non la forme.

En définitive écrire est du domaine pragmatique ayant trait aux signes preturaux qu'on les nomme graphie. C'est aussi l'expression de penser à travers lequel l'auteur livre ses sentiments à l'endroit de son public.

Il doit faire appel aux normes grammaticaux.

Étudiant 7

Devoir no 5 sur l'argumentation

Militants, militantes, chers compatriotes. Vous avez été tous témoins des combats que notre parti, depuis son avènement ne cesse de mener pour la justice, l'égalité, le respect des droits de l'homme, et le développement socio-économique de notre pays. Nous voici, enfin, à l'aube des élections présidentielle s et législative et chaque citoyen aura à accomplir son devoir civique en toute conscience. Toutefois, chers militants et militantes, nous ne devons pas être complices des désagréments de notre situation future. Ce qui nous amène à vous dire que voter pour quelqu'un ou pour un parti, il est fondamental de la dire, c'est décerner une partie de sa souveraineté à ce tiers individu ou à ce parti politique. C'est s'engager à respecter toutes les orientations définies par ce tiers et par voie de conséquence accepter de subir tous les avatares dont cette personne serait la cause dans l'avenir. C'est pourquoi, au cours de cette campagne, nous tenons avec fermeté à mettre en évidence les grandes lignes de notre action politique ; ce, pour vous permettre à l'heure de la vérité de vous prononcer en toute conscience et confiance massivement en faveur de candidat de notre parti.

En effet, vous le savez autant que moi, l'homme en tout temps et en tout lieu est le facteur de tout développement. Il est le fer de lance parce que intelligent et doué

de capacité de créativité. Mais ce développement ne peut être entravé dans son processus que si l'homme existe dans des conditions socio-juridiques fiables.

C'est pourquoi, dans le cadre de notre projet de société, il importe de poser pour principe le respect et la dignité de la personne humaine. Pour ce faire, notre parti une fois à la direction de la chose publique s'empoi à un strict respect des termes des accords passés entre les institutions mondiales des droits de l'homme et notre pays la République Centrafricaine. Ceci témoigne de notre volonté de doter le pays d'un appareil judiciaire indépendant, impartial pour permettre à l'idéal de justice de se manifester librement.

Certes, le gouvernement en place ne cesse de ménager aucun effort dans ce sens. Cependant, force nous est de constater des dérapages assez regrettables et nous proposons dans le cadre de notre projet de société, un modèle beaucoup plus adéquat de considération de l'être humain et de son insertion dans l'action réalisatrice des objectifs de développement. En outre, le Président de la République semble disposé à asseoir cette idéologie. Pourtant, et nous le regrettons, beaucoup de ses gestes laissent traduire une certaine velléité quant à ce qui est de la consolidation de ces acquis démocratiques et de ces principes fondamentaux des droits de l'homme.

En effet, chers compatriotes, l'homme demeure l'agent incontestable de tout développement car, seul l'être humain est capable de réalisations susceptibles de lui

octroyer un bien-être social véritable. Donc, il importe de lui accorder une marge étendue d'attention, de n'entraver sous aucun prétexte les voies qui permettent son épanouissement.

À la conférence sur la population organisée par l'Organisation des Nations Unies, au Caire en Égypte en 1994, il fut question de palier au fléau de l'explosion démographique mondiale par la libéralisation ou mieux encore, la légalisation de l'avortement. Certains pays parmi lesquels le nôtre ont été d'avis qu'on retienne cette «solution miracle». Cependant, nous dans notre parti jugeons ces mesures barbares et contraire à l'éthique sociale de notre pays. En Amérique par exemple où le taux démographique est élevé le développement ne manque de s'y manifester spectaculairement. Les États-Unis en seront-ils à l'étape actuelle de leur développement sans ressources humaines ? Quels seraient les bras pour embellir ces vastes contrées sauvages, et quelles seraient les têtes pour concevoir toutes ces artifices scientifiques et technologiques que nous connaissons ? Il n'en va pas autrement pour l'Europe et l'Asie. Le Nigéria et l'Afrique du Sud emboîtent déjà le pas aux puissants. Ce qui revient à dire que, le développement d'un pays passe nécessairement par la quantité et la qualité intellectuelle et morale de ses habitants.

Nous avons besoin des bras et des têtes pour parfaire le développement socio-économique de notre pays, seul facteur capable de nous conduire vers un ordre social nouveau et vers l'idéal de paix auquel nous aspirons.

Certains me taxeront de cultiver un chauvinisme national voire ethnique. Mais nous avons le choix ou nous promouvons la quantité et la qualité démographique en conformité avec les normes de la planification sociale et nous avons les hommes pour parachever notre combat contre la pauvreté, ou nous acceptons les mesures « onusienne » au détriment de notre pays.

C'est pourquoi, notre opposition participe de cette perspective d'orientations politiques. Nous le repetons, il ne peut y avoir developpement sans facteur de de developpement. Or, l'homme en est le fer de lance. Donc, nous proclamons que soit fait à tout point de vue les voies de son épanouissement. Notre parti s'emploiera par voie de conséquence à garantir à l'homme une marge élargie de liberté individuelle, de liberté d'expression et d'opinion, cela pour un meilleur devenir de notre peuple et de notre pays. Tout sera mis en place pour son éducation, sa santé, bref, sont bien-être social.

Étudiant 11

Devoir no 5 sur l'argumentation

Sujet : Vous êtes chef d'un parti politique et vous orientez votre campagne électorale en voulant faire comprendre à la population que l'homme est le premier facteur de développement.

Composez un discours en mettant en application les types de raisonnement déductif et inductif ainsi que les différents procédés du raisonnement persuasif.

Discours prononcé par le leader du Mouvement Démocratique pour le Progrès des Paysans Centrafricains. (M.D.P.P.C.) LE 20 FÉVRIER 1995

Chers compatriotes,

Militants et militantes du Mouvement Démocratique pour le Progrès du Paysans Centrafricains, Mesdames et Messieurs.

Je vous remercie beaucoup de venir très nombreux à ce meeting. Nous voilà encore aujourd'hui ensemble pour discuter des problèmes de notre pays. Le MDPPC est

un parti qui aime le dialogue, qui vise à améliorer le bien-être de la population. Le MDPPC ne tiendra pas devant vous des discours démagogiques qui vont vous séduire dans le futur.

Chers compatriotes, sachez maintenant et pour toujours que le développement d'un pays n'a pas besoin des aides, des partenaires économiques et autres mais tout simplement de la prise de conscience de l'homme d'un pays donné. Nous constituons un ensemble homogène pour notre développement, Nous avons une population de 3,5 million. Cette population est répartie sur trois secteurs, elle a la possibilité de développer notre pays. Nous avons plus de 40% de notre population qui est au secteur primaire 10% au secteur secondaire et 5% au secteur tertiaire.

Mes chers compatriotes, l'homme est le facteur premier du développement aujourd'hui nous parlons de la démocratie, de l'économie, de la politique, de la science, de la physique, la chimie, de la littérature et autres, mais toutes ces choses ont pour sujet l'homme. C'est pour cela que votre parti le MDPPC a voulu vous le dire et à vous mettre en garde que ce n'est pas les propos falacieux que tiennent les autres parti politique qui vont développer notre pays, mais c'est vous les paysans, les éleveurs, les commerçants, les fonctionnaires, les étudiants etc... qui seront à la source de votre épanouissement. Imaginez-vous que dans notre pays nous avons huit régions de forêts, six régions de savanes et deux régions de plaines. Pourquoi pas dégager une très grande production à base de nos produits d'exportations ? (le café, le coton) tout simplement parce que depuis notre indépendance nous ne savons pas que c'est nous qui sommes le facteur principal de développement.

Chers compatriotes en votant pour le MDPPC, notre solidarité, notre hospitalité, notre volonté, notre courage, notre générosité nous amenera à montrer aux yeux du monde ce n'est pas le miracle qui peut faciliter le développement d'un pays mais plutôt seul la prise de conscience de l'homme sera l'élément vivificateur.

Pour terminer, j'aimerais mieux vous donner un exemple qui démontre que l'homme est le premier facteur de développement .

Depuis quelques années vous vous êtes battus pour la démocratie, voilà la démocratie est venue et nous voyons aujourd'hui à la campagne électorale qui était impossible pour les partis politiques cela prouve que l'homme est le facteur premier du développement car ce que vous avez voulu est arrivé. Donc si aujourd'hui vous êtes dans le besoin du développement vous l'aurez.

Chers compatriotes je vous demande de faire preuve de votre maturité politique c'est-à-dire de voter pour le développement de notre pays.

Je vous remercie.

Étudiant 15

Devoir no 6 sur l'argumentation

Dans le monde entier et en ce plein XX^e siècle, existent plusieurs manières de communiquer ou de se communiquer. Parmi ces différents modes de communication, on peut en citer quelques-uns comme l'oral, le gestuel ou l'écrit. Tout en sachant que ce dernier est l'un des plus fréquemment employés, de nombreuses définitions lui ont été, tout au long des siècles et par de divers auteurs, assignées. Parmi tout cet amalgame d'apports explicatifs figurent ceux de Bellenger, datés de mil neuf cent quatre-vingt et un (1981).

Nous allons de ce fait retenir quelques unes des définitions de cet auteur, chercher à les expliquer et à les commenter, afin de déceler ce qui est de substantiel là-dedans.

«Écrire, c'est parler de soi par le biais du style, des mots, c'est une manière de penser ; mais écrire, c'est aussi traverser une jungle des principes de règles d'usage et des convenances». Cet énoncé de Bellenger veut dire que quand on écrit, on fait un acte de communication de son message par des méthodes et des moyens déterminés ; c'est le fait de faire parvenir ses penser aux autres ; mais c'est sans oublier, un exercice difficile qui consiste à respecter quelques exigences techniques. Dans les autres définitions

qui suivent celle-ci, «écrire» c'est faire réminiscence de tous les éléments élémentaires de la rédaction acquis dans sa carrière académique. Et selon cet auteur toujours, écrire c'est un travail solitaire et quelque peu antarctique qui nécessite une concentration intellectuelle sérieuse. Et enfin, «écrire, c'est communiquer deux fois : avec soi en vue d'autrui» a-t-il ajouter, c'est-à-dire qu'on se parle d'abord en formulant où en réalisant le texte en vue de faciliter la compréhension du texte par autrui.

Revenons encore en arrière pour voir comment Belleger conduit dans ce segment de son texte où il donne son apports explicatifs du terme «écrire» Bellenger met en évidence que quand on écrit, on parle de soi, ou émet ses propres pensées par le biais de deux choses suit à la base de tout écrit. Il affirme que l'écrit, qui est aussi un exercice intellectuel, est une manière de penser car pour écrire, on fait d'abord nourrir les mots dans la pensée avant de les sortir sous forme de signes. Toutefois, l'écrit a ses caprices car l'auteur conclut que «c'est aussi traverser une jungle de principes, des règles d'usage et des convenances» ce qui explique le caractère complexe de la graphie. Il compare l'écrit à un affrontement de mode d'expression particulier pouvant le normaliser et démontre le caractère exigeant et singulier de l'écrit qui, contrairement à l'art oral, met en application «toutes les premières contraintes scolaires en occurrence toutes les techniques de la rédaction. Ailleurs, Bellenger prouve que tout écrit nécessite un retour sur soi, et que c'est un travail d'ordre psychologique car il situe l'écrivain entre lui-même et le message qu'il veut lancer et ajoute que le message ne pourra en aucun cas être compréhensible si «une confrontation silencieuse» n'est pas observée. Pour finir le segment du texte, l'auteur montre l'aspect bilatéral de la communication en écrit, car selon lui, l'écrivain se parle d'abord et

s'adresse ensuite au lecteur en vue de lui permettre la bonne compréhension ; ainsi il dit «écrire, c'est communiquer deux fois : avec soi en vue d'autrui».

Conclusion

Tout au long de l'explication et du commentaire que nous venons de faire de ce texte de Bellenger, nous constatons que l'auteur veut amener des explications plus profondes et détaillé de ce que c'est que «écrire». Il démontre que l'écrit est un travail intellectuel et complexe car il exige des règles, des principes qui pourront permettre et la transmission et la compréhension de son message.

Le texte est très emphatique car nous remarquons la reprise successive du mot «écrire et le caractère évolutif du texte qui tourne autour du même thème.

Le texte est clair et saisissant.

Mercredi, 25 novembre 1995

Étudiant 19

Devoir no 2 sur l'argumentation

Sujet : Vous êtes journaliste et vous avez deux heures après la conférence des ministres pour rédiger un article sur les effets de la dévaluation du franc CFA en République Centrafricaine.

Dans votre article, vous mettrez en application les différentes reprises grammaticales et lexicales que vous avez étudiées.

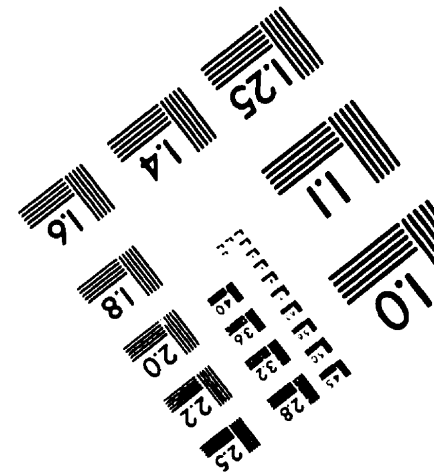
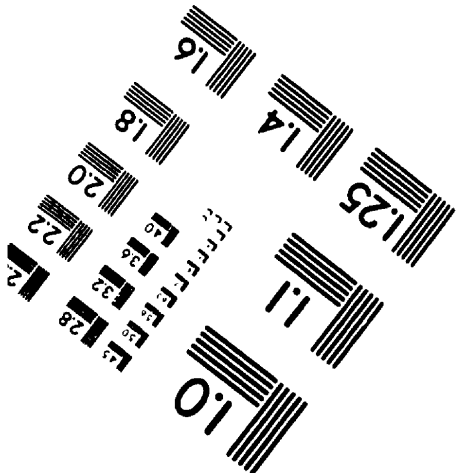
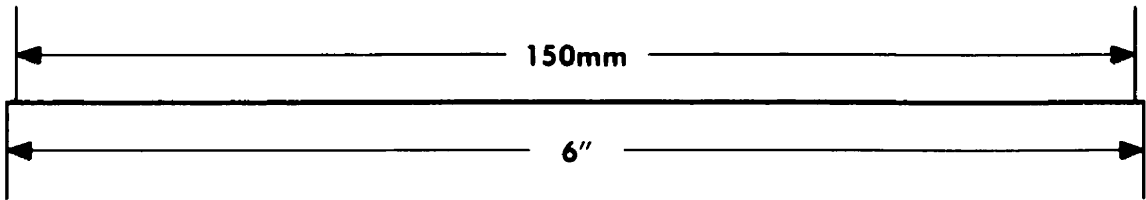
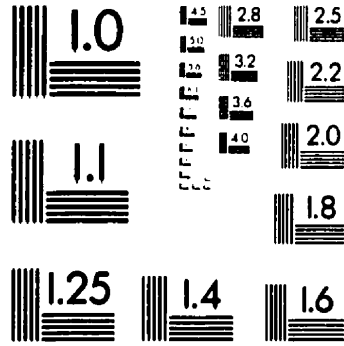
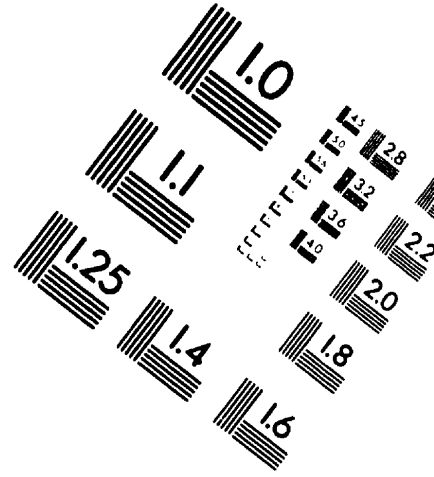
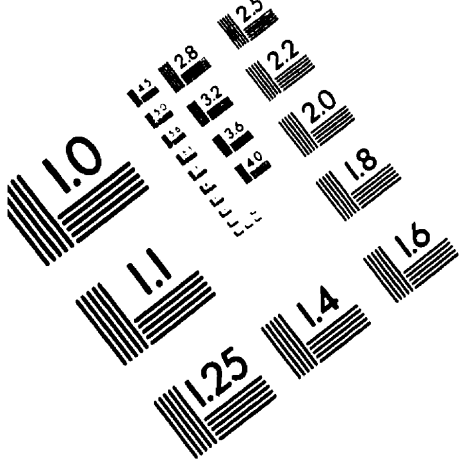
Texte : Les effets néfastes de la dévaluation du franc CFA en République Centrafricaine - Solutions proposées lors de la conférence des ministres à Bangui.

Le problème de la dévaluation du franc CFA est d'actualité en Centrafrique. Ce problème est préoccupant car la dévaluation du franc CFA a suscité une augmentation terrible des prix sur les marchés centrafricains. Pour avoir des éclaircissements sur cette problématique, le Ministre des Finances a envoyé au ministre des affaires étrangères tous les ministres de la R.C.A. à y prendre part à une cérémonie d'entretien afin de trouver des solutions pour pallier à ce phénomène. Après avoir parlé des effets néfastes de la dévaluation du franc CFA sur le budget de la RCA et constater qu'il a

eu un déficit commercial ce dernier a demandé à tous les assistants de donner leurs points de vue ainsi que les résolutions qu'on doit prendre. Sur ce, le ministre des affaires sociales a pris la parole. Il a donné comme solution qu'on doit faire comprendre aux femmes centrafricaines à consommer et à utiliser les produits locaux. Ces produits concernent les matériaux de cuisine, de lessive, la nourriture pour ne citer que ceux-là. Après son intervention ce fut le tour du ministre des affaires étrangères qui suggère l'importation de l'industrie en Centrafrique pour éviter le coup élevé de l'importation des produits industriels. Ces produits sont : les matériaux de construction les engins agricoles et autres choses semblables. Le ministre de la santé quant à lui a souhaité la création des laboratoires en R.C.A ainsi que des médecins centrafricains pouvant faire des expériences dans les laboratoires avec nos propres potentiels économiques et les produits de nos sols et forêts ; cela peut nous aider à fabriquer des médicaments nous-mêmes.

Pendant la conférence d'autres ministres avaient parlé mais certains n'avaient pas eu le temps de donner leur point de vue. C'est le ministre des affaires Finances qui a clôturé la séance et a demandé à ce que les résolutions prises soient exécutées dans l'immediat.

TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE . Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved