

Tanulmány

Chahinaz Zighem

Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires : cas des étudiants hongrois et algériens

Abstract

The aim of our research is to focus on the problems of textual cohesion and coherence among university students. We have clearly detailed the relation between the coherence meta-rules and the construction of the general meaning of a text, from the written productions collected and interpreted as a support requiring all the interest of linguistic studies. We have succeeded in detecting some difficulties faced during the transmission of information, and the relationship between ideas which touches on the enunciative level of the text.

Keywords: cohesion, coherence, text, grammar, textuality

1 Introduction

L'enseignement des textes en classe de langue française, à l'heure actuelle, se déroule dans un cadre plutôt superficiel. Certes, l'oral est souvent mieux positionné par rapport à l'écrit chez les étudiants pour différents objectifs (emploi, progrès, voyage, tolérance aux fautes...). L'importance accordée aux activités virtuelles (facebook, Internet) rassemblées dans le méta-univers peut être une raison principale qui non seulement a relativisé l'écrit en classe, mais aussi a laissé apparaître de grands handicaps dans les productions des textes. Toutefois, pour l'enseignant, cela ne peut rendre l'enseignement de l'écrit dérisoire.

Nous pensons que la structure globale d'un texte obéit à des règles de construction, de rédaction, d'enchaînement et de combinaison. Mais la nuance sémantique et la finalité énonciative ne sont pas toujours communiquées d'une façon directe et certaine, ou probablement ne seront pas comprises comme espère l'auteur. Cela montre qu'il est souvent difficile d'exploiter les moyens linguistiques pour construire un texte cohérent, et cela nous invite à élargir le champ de l'analyse textuelle vers une analyse pragmatique.

Notre position de jugement n'est pas le résultat d'une simple application de théories basées sur l'analyse des données, mais le fruit d'un jumelage entre les principes de la pragmatique qui déterminent certaines données inférentielles et les paramètres de la linguistique textuelle qui mettent en lumière les principes de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Chahinaz Zighem:

*Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens*

Argumentum 18 (2022), 104–123

Debreceni Egyetemi Kiadó

DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

2 Cadre épistémologique

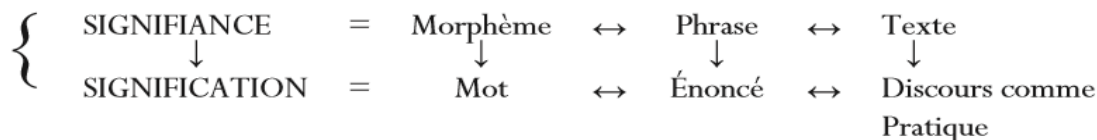
En linguistique, la diversité des discussions sur le couple texte-discours par les différentes approches en analyse de discours et en linguistique textuelle a fait de la paire cohésion/cohérence un objet d'étude intéressant qui varie selon l'utilisation des termes (texte/discours).

Cependant, le débat a soulevé une difficulté de distinguer entre les concepts de cohésion et de cohérence textuelles chez le public des apprenants. Certains favorisent l'idée d'un texte cohérent et voient dans cet aspect un facteur essentiel pour la qualification d'un texte ; ils définissent la cohérence comme une totalité de liaisons et d'enchaînements entre les idées et les propositions correspondantes.

D'autres préfèrent voir la cohésion comme un élément essentiel dont dispose la cohérence, c'est-à-dire qu'elle comprend le côté morphosyntaxique du texte qui se manifeste beaucoup plus dans un cadre limité, et qui touche aux relations entre les phrases. Les éléments et les procédés nécessaires qui marquent la cohésion sont les connecteurs logiques, les conjonctions, l'anaphore et la progression thématique. Slakta affirme cette idée (v. Schéma) en opposant la signifiante (système de règles linguistiques formelles) à la signification qui s'interprète à travers des normes sociales concrètes. Pour pouvoir adapter cette distinction entre la signifiante et la signification au sens général du texte, nous proposons le schéma suivant:

Schéma¹

ORDRE DU TEXTE



*Ordre du discours
Slakta (1977)*

La relation entre les phrases et le sens général du texte est établie dans plusieurs travaux en sémantique interprétative (Rastier 1989, Martin 1992) introduisant les facteurs pragmatiques au sein de l'analyse textuelle. Rastier, Cavazza & Abeillé (1994 : 36) expliquent :

*« Privés de leur contexte, si les mots et les phrases ont en général une structure morphosyntaxique identifiable, il n'en va pas de même pour leur sens, qui reste indéfiniment équivoque. Seule la connaissance du contexte proche et lointain peut guider les interprétations plausibles ».*²

¹ Cité par Adam, J.-M. (2010a) : L'émergence de la linguistique textuelle en France : entre perspective fonctionnelle de la phrase, grammaires et linguistiques du texte et du discours. *Revista Investigações* 23 (2), 19. Dans ses travaux, D. Slakta oppose la signifiante (règles linguistiques formelles) à la signification (un ensemble de normes sociales). Cette opposition n'est pas pour séparer les deux concepts, mais pour introduire la grammaire de la phrase dans la grammaire des textes. Ce principe est mieux développé par Adam, J.-M. (1977 : 104–105). Voir le lien : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1977_num_13_1_987. Consulté le 16.09.2021.

² Cité par Rondelli, F. (2010) : La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques* 145–146, 58.

Martin (1992 : 227) ajoute :

« Les phrases ne sont pas seulement plus ou moins conformes à la grammaire de la langue et aux exigences de la construction sémantique. Elles s'adaptent aussi plus ou moins harmonieusement au contexte où on les fait apparaître. Il importe ainsi de compléter la notion d'acceptabilité (grammaticalité et sémantité) par celle de cohésion : la cohésion détermine l'appropriation d'une phrase bien formée à un contexte. Un texte répond aux exigences de cohésion si toutes les phrases qu'il comporte y sont acceptées comme des suites possibles du contexte antécédent ». ³

Il serait certainement pertinent de se servir d'une pragmatique textuelle dans l'analyse des données, notamment lorsqu'il s'agit de trouver les liens sémantiques entre les phrases pour arriver au sens général du texte ; les opérations inférentielles vont servir davantage à accomplir cette tâche.

Nous voyons un intérêt à introduire le principe de coopération de Grice (1975)⁴ dans l'interprétation des résultats, puisque le texte peut être considéré comme un support de communication. Seulement, il serait difficile après d'arriver à une conclusion globale pour la qualification d'un texte comme cohérent pour quelques raisons :

- Un texte peut remplir les critères d'un texte cohésif tant qu'il y a les marqueurs de la cohésion et qui sont pratiquement conventionnels et concrets pour les enseignants, plus indulgents par définition, mais il serait rarement jugé comme un texte cohérent par la plupart des lecteurs puisqu'ils voient dans la cohérence un aspect moins concret par rapport à la cohésion.
- Traiter le texte comme étant une communication ayant ses propres conditions (maximes conversationnelles de Grice) exige une connaissance partagée entre le scripteur et le lecteur. Cela implique une difficulté d'introduire un « savoir savant »⁵ par rapport à certains niveaux en classe.
- L'idée d'une pragmatique en classe nécessite un compromis et risque de ne pas conduire à une démarche qui situe la cohérence au sein de l'analyse pragmatique.

3 Enquête et public

Notre recherche s'est déroulée dans deux terrains différents. Le premier corpus est constitué des productions écrites par les étudiants du département de français de l'université de Debrecen en Hongrie. Le deuxième corpus contient des productions écrites des étudiants du département de français de l'université Ziane Achour – Djelfa en Algérie.

Dans un premier temps, nous avons programmé de choisir des titres semblables pour les deux échantillons afin de pouvoir comparer les difficultés rencontrées par les étudiants

³ Cité par Adam, J.-M. (2010b) : L'émergence de la linguistique textuelle en France (1975–2010). Parcours bibliographique en 100 titres. *Verbum* 32 (2), 12.

⁴ Pour plus de détails, voir Dalache, D. (1986) : *Introduction à la pragmatique linguistique*. Alger : OPU.

⁵ Le « savoir savant » est introduit dans la notion de transposition didactique externe, et se définit le plus souvent comme un savoir brut s'adressant aux chercheurs spécialistes, qui doivent le simplifier et le rendre à la portée d'un public d'apprenants. Ce principe est établi dans la didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Chahinaz Zighem:

*Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6*

universitaires ayant comme langue maternelle le hongrois et l'arabe, et voir quel effet peut avoir la langue maternelle sur la cohésion et la cohérence textuelles en langue française. Nous avons pris quatre thématiques différentes : 1. un monde sans frontières ; 2. l'identité ; 3. dans un conte, préférez-vous la fin heureuse ou un développement moral ? ; 4. l'adoption.⁶

Pour constituer notre corpus, nous avons pris 10 textes de la partie hongroise et 10 textes choisis de la partie algérienne. Les textes recueillis à l'université de Debrecen étaient suivis d'une évaluation d'un devoir donné par un professeur, alors que les textes recueillis en ligne se sont produits par une volonté de la part des étudiants du département de français à l'université de Ziane Achour de participer à notre recherche suite à un appel lancé de notre part ; nous avons eu par la suite une réponse par l'un des professeurs chercheurs en analyse du discours dans le département, qui a accepté d'inviter ses étudiants à participer à notre recherche.

Nous n'avons pas prévu qu'il pourrait y avoir une différence entre les résultats des deux corpus même s'ils n'étaient pas produits dans des conditions pareilles avant de faire l'étude de la cohésion et de la cohérence textuelles.

Nous avons effectué le recueil des résultats à l'aide d'une grille d'évaluation (Carbonneau & Préfontaine 2005 : 81) utilisée pour extraire le nombre de lacunes dans les productions écrites, en relation avec les méta-règles de cohérence (Charolles 1978).

Afin de mettre en évidence la pertinence de l'analyse de notre corpus, nous avons constitué une grille d'évaluation pour présenter les résultats à côté de l'analyse des extraits des textes.

L'analyse de notre corpus s'est effectuée essentiellement à base de plusieurs lectures. Dans un premier temps, nous avons cherché à évaluer le sens général du texte pour pouvoir passer à l'analyse phrastique. Ensuite, nous avons essayé de mettre en évidence le rôle des outils linguistiques dans la construction du sens, c'est-à-dire de contextualiser la grammaire au sein de l'analyse textuelle.

Avant de présenter nos résultats, nous supposons qu'il y a un lien entre ce qui est grammatical et les manifestations qui sortent du cadre grammatical. Nous déduisons d'un point de vue purement linguistique que l'origine de toutes malformations textuelles relève, certes, souvent d'un lapsus ou d'une absence de règles non acquises, mais au-delà de ceci, nous pensons que c'est une explication insuffisante de toutes les lacunes, notamment de celles qui sont relatives à la cohérence. Il est important de signaler combien de fois la grammaire des textes a essayé de faire face aux insuffisances syntaxiques afin d'ajuster les règles de construction interphrastiques et de les rendre plus permissives. Cela a été possible dans la mesure où chaque lacune trouvera son équivalent dit « correct ». On notera cependant que toute rigueur ayant une base purement grammaticale n'a pas trouvé sa place dans l'examen des textes.

4 Résultats et analyse des données

4.1 Méta-règle de répétition :

Un texte cohérent doit comporter dans son enchaînement linéaire des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre. Dans ses travaux sur la cohérence textuelle, Charolles insiste sur la répétition comme étant un élément nécessaire et indispensable à la cohérence textuelle :

⁶ Il est à noter que certaines productions ont été légèrement modifiées (erreurs dans le genre, le nombre, la conjugaison...), car notre objectif est de centrer l'intérêt sur l'étude de la cohérence textuelle.

« Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. »

(Charolles 1978 : 14)

Pour se servir de la répétition en tant que procédé d'enchaînement et de continuité, des éléments spécifiques doivent être employés dans les reprises lexicales ou pronominales. Cette règle exclut toute répétition ne correspondant pas à une pratique formelle de la langue (la signifiante) ; une répétition fautive mène parfois à des infractions dans la phrase ou carrément à l'ambiguïté du référent.

Ce qu'on peut percevoir à travers les productions des étudiants, c'est que cette règle est plus ou moins maîtrisée. Nous avons pris des extraits des travaux produits afin d'illustrer l'analyse de notre corpus :

« A mon avis, je préfère les fins heureuses, car elles apportent la joie. Lorsque les fins heureuses nous aident à apporter la joie, nous serons contents. Donc, il vaut mieux toujours donner une fin heureuse pour rendre les gens heureux. » T5a

Cet extrait ne peut représenter tout l'échantillon de notre corpus, notamment lorsqu'on discute de la totalité d'un texte et non pas des phrases. Cependant, nous affirmons que les textes rédigés en classe ont une particularité par rapport aux textes rédigés dans un autre contexte. C'est ainsi que nous voulons valoriser l'objectif de notre recherche.

L'étudiant dans l'extrait du texte T5a s'appuie sur la répétition dans chaque reprise sans se rendre compte de l'emploi des mots dans les phrases. La progression dans son extrait n'existe carrément pas. C'est le cas pratiquement de la plupart des étudiants qui se retrouvent à la fin dans la répétition des mots d'une phrase à l'autre.

Par ailleurs, d'autres se retrouvent plutôt dans la répétition du synonyme du même mot dans un même enchaînement :

« Certainement, les pays vont avoir des conflits, car chaque État est une entité indépendante et souveraine : il y a pour chaque partie du monde une religion, des coutumes, une langue et des traditions différentes...

D'autre part, l'existence des frontières entre les territoires peut laisser un autre pays exercer son autorité et ses lois...

Chaque pays doit protéger sa terre et ses habitants pour préserver la culture et l'identité de chacun. » T4a

Dans l'extrait ci-dessus, l'étudiant emploie différents termes pour désigner un même référent ('pays'). Souvent les enseignants voient dans ce genre de répétition un emploi abusif et ne le tolèrent que rarement. Nous avons déjà rencontré des cas dans notre parcours où les enseignants interdisent quasiment l'emploi de la répétition sans recours à une explication du processus lui-même, c'est-à-dire sans identifier le bon emploi de la répétition qui repose sur la reprise de certains procédés dont dispose la langue (pronominalisation et d'autres démarches anaphoriques).

« L'identité n'est pas seulement une question de drapeau comme c'est le cas chez nous. Elle est le fond de chacun et reste toujours la même interchangeable. » T6a

La reprise anaphorique permet au lecteur de conserver le même sujet (*identité*). Certains étudiants anticipent le pronom par rapport au référent, c'est le cas de la dislocation.

« Il renforce sans doute l'identité, l'hymne national doit être notre héritage. » T1h

Souvent, les étudiants n'accordent pas d'importance au référent, ils ne rappellent que rarement au lecteur le sujet dont ils parlent. De ce fait, nous pouvons parler de données contextuelles plutôt que textuelles pour reconnaître l'erreur. Dans l'exemple du texte 6a, un lecteur non algérien peut considérer la phrase « l'identité n'est pas une question de drapeau comme c'est le cas chez nous », comme étrange ou probablement mal formée s'il ne reconnaît pas que le drapeau chez les Algériens est un symbole de l'identité nationale. Ainsi, il est difficile parfois d'évaluer les textes produits en classe.

Afin d'éviter la répétition non recommandée par les enseignants, les étudiants utilisent souvent la substitution lexicale qui consiste à employer un autre terme pour rappeler le référent dans le texte.

« Jean de La Fontaine n'a pas seulement pour objectif de raconter des histoires. Ce poète vise aussi bien à séparer le principe du mal de celui de l'innocence. » T2h

Il est clair que la reprise dans cet exemple se manifeste par une substitution lexicale. Cela nous penche à réfléchir à ce que le lecteur doit avoir une connaissance minimale pour évaluer la qualité de l'information, c'est-à-dire pour affirmer ou contester le contenu des fables de La Fontaine. Cet exemple semble être un peu loin par rapport à ce que nous voulons dire, car rares sont les francophones qui ne connaissent pas Jean de La Fontaine.

Par contre, nous pouvons mieux illustrer l'idée des connaissances contextuelles à travers l'exemple suivant :

« En France, il y a plusieurs grands noms comme Coco Chanel et Edith Piaf. Ces célèbres font partie de l'identité et de la culture françaises. » T1h

Le lecteur s'approche mieux du sens de l'énoncé ci-dessus lorsqu'il possède une connaissance des noms introduits dans le passage. Or, un lecteur qui n'accorde aucune importance aux marques de parfums et de vêtements ne peut comprendre cet énoncé, qui risque ainsi de perdre son sens.

En guise de conclusion, on peut dire que la substitution lexicale est le procédé le plus utilisé chez les étudiants hongrois dans leurs productions écrites. Les étudiants algériens choisissent le plus souvent la reprise anaphorique pronominale. Cela nous invite à prendre en considération le processus de l'intervention de la langue maternelle (interférence) dans l'activité de l'écriture.

Chahinaz Zighem:
Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

Reprise nominale	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Emploi d'un déterminant	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Utilisation d'un synonyme	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Utilisation d'un générique	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non
Utilisation d'une périphrase	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui

Tableau1. Résultats de l'évaluation de la reprise nominale (méta-règle de répétition) dans les textes des étudiants algériens.

Reprise pronominale	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Erreur dans le genre	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Erreur dans le nombre	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Référent ambigu	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Absence du référent	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non

Tableau2. Résultats de l'évaluation de la reprise pronominale (méta-règle de répétition) dans les textes des étudiants algériens.

Chahinaz Zighem:
Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

Reprise nominale	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Emploi d'un déterminant	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Utilisation d'un synonyme	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non
Utilisation d'un générique	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Utilisation d'une périphrase	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui

Tableau3. Résultats de l'évaluation de la reprise nominale (méta-règle de répétition) dans les textes des étudiants hongrois.

Reprise pronominale	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Erreur dans le genre	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Erreur dans le nombre	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Référent ambigu	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Absence du référent	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui

Tableau4. Résultats de l'évaluation de la reprise pronominale (méta-règle de répétition) dans les textes des étudiants hongrois.

4.2 Méta-règle de progression :

Dans un texte, les éléments répétés doivent être rafraîchis d'une reprise à une autre : pour assurer une continuité et un développement des informations, il faut que les idées soient relativement liées au thème (ce dont on parle), par le biais d'un rhème (ce que l'on en dit). Le principe de la méta-règle de progression est défini par Charolles (1978 : 20) :

« Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. »

En effet, l'introduction de nouvelles informations doit être enchaînée avec un apport sémantique nouveau d'une reprise à l'autre sans s'éloigner du sens général du texte. Or, tout détournement du sens dans la progression des informations peut ne pas appartenir au thème et au développement rhématique.

« Quand j'étais petite fille, très courte et fragile. Dans la maison de ma grande mère avec mes cousines méchantes, autour de la vieille femme, il y a un grand cercle d'enfants, ce sont mes cousines. » T5a

Dans cet énoncé, les éléments répétés ne donnent aucune progression aux phrases. L'étudiant repart plusieurs fois avec le même thème sans introduire un apport sémantique nouveau, c'est-à-dire qu'il ne met pas à la disposition du thème de nouvelles informations, on n'y voit pas apparaître le rhème, l'élément porteur d'informations à propos du thème. La progression a été perturbée, car le rhème n'apparaît pas de façon claire, au contraire, on remarque une difficulté dans la sélection du thème et du rhème, notamment si on suit les schémas de B. Combettes (1978), qui distingue trois types de progression thématique :

- a- Progression à thème constant : considérée comme le type le plus simple et le plus fréquent chez le public des apprenants en général. Ce type consiste à reprendre le même thème d'une phrase à l'autre, avec de nouveaux propos (rhèmes). Ce qui donne le schéma proposé dans les travaux de Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009 : 1026) :

[TH1-PR1. TH1-PR2. TH1-PR3, etc.]⁷

Ce sont les éléments de la méta-règle de répétition qui correspondent parfaitement à ce type de progression thématique, notamment lorsqu'on se sert de la pronominalisation et de la substitution lexicale.

Bien que ce type de progression (à thème constant) soit le plus simple, il reste plus ou moins rare dans notre corpus, c'est peut-être le cas des élèves du cycle primaire ou moyen qui emploient le plus souvent ce type de progression :

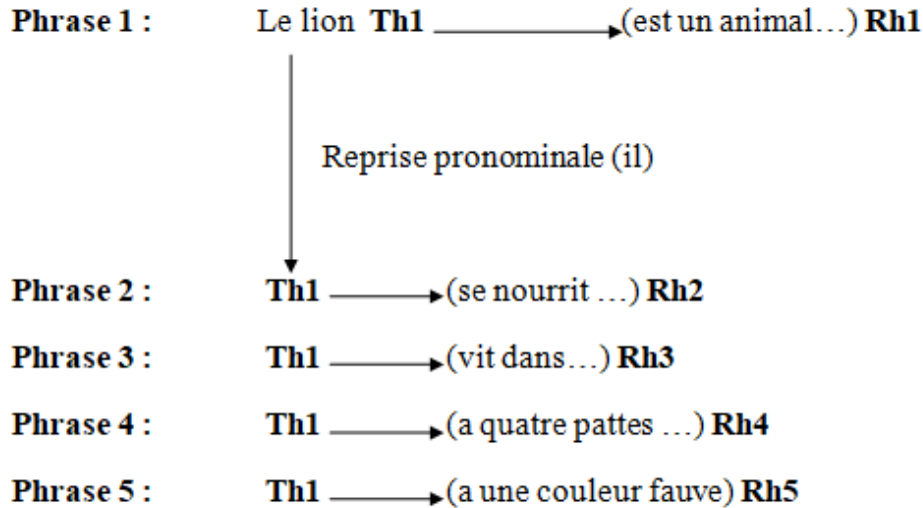
« Le lion est un animal sauvage et mammifère. Il se nourrit de viandes, il chasse aussi les petits animaux. Il vit dans la forêt.

Le lion a quatre pattes musclées, et une longue queue, il a aussi une jolie crinière. Il a une couleur fauve ». Extrait d'une production d'un élève du cycle primaire.⁸

⁷ Étant donné que les mots *propos* ou *rhème* désignent la même unité linguistique dans l'étude de la progression thématique, l'utilisation des termes dépend des travaux de Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009), et de Combettes, B (1978). Cela revient à notre choix de mettre des schémas dans leur forme la plus simple, sans nous soucier de la terminologie.

⁸ Cette production a été publiée dans un groupe d'enseignants sur le réseau social (Facebook), l'enseignant fait preuve de la réussite de son élève de 3^{ème} année primaire qui, à cet âge, arrive à produire des phrases correctes. Nous avons plutôt pris le texte pour l'évaluer et l'introduire dans l'étude de la cohérence textuelle à côté des productions des étudiants universitaires.

Pour mieux retrouver le thème, nous proposons le schéma suivant :



Ce peut être le cas aussi des récits, où l’auteur se base sur ce type, afin de rappeler au lecteur les personnages qui font l’action dans l’histoire.

Si large que soit notre corpus (20 textes), nous avons peu rencontré la progression à thème constant :

« L’identité est un phénomène social et pluriel du sujet humain. Elle est l’appartenance d’une entité uniforme et une marque d’unicité. Elle se retrouve dans le moi, le toi et le soi ». T3a

Même si l’étudiant se sert de la progression à thème constant, ce n’est qu’au début de son texte pour décrire quelque chose. C’est le cas de la plupart des productions où on retrouve plusieurs types de progression avec un type dominant par rapport aux autres.

Dans la reprise pronominale, on se sert généralement des pronoms de la troisième personne comme éléments de répétition qui assurent le mieux la reprise anaphorique. C’est le cas aussi des pronoms démonstratifs, ayant une nature différente et qui s’emploient pour rappeler un contexte précédent.

En fait, le choix des pronoms peut parfois perturber la progression (à thème constant en particulier), notamment lorsqu’il s’agit d’une reprise par un pronom indéfini :

« On n’a pas tous la même identité et cela se remarque par le fait de l’existence de plusieurs pays, plusieurs cultures et une diversité des langues. Chacun a un rôle et chaque citoyen doit préserver son identité dans son pays ou hors son pays. » T6a

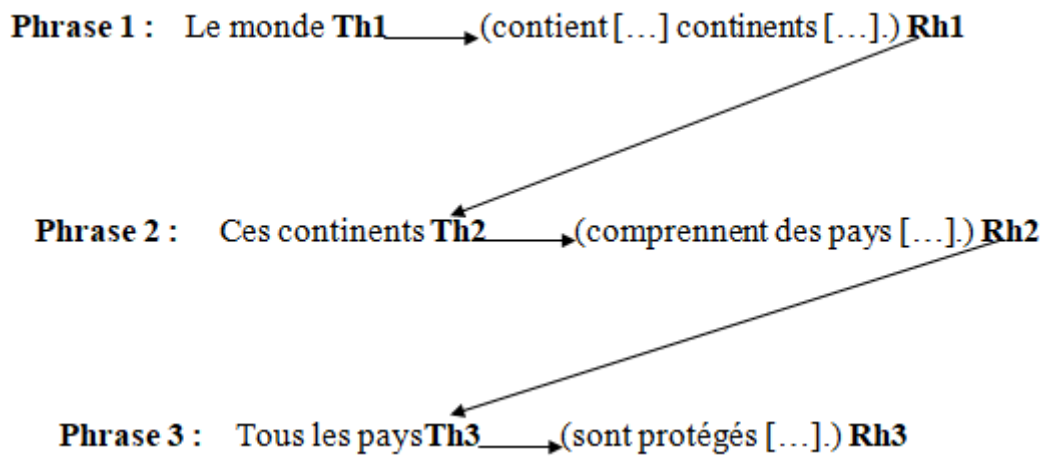
Les pronoms indéfinis mettent le référent hors texte, ou celui-ci reste carrément absent. Cela provoque un sentiment d’ambiguïté chez le lecteur.

- b- Progression linéaire : consiste à employer le rhème de la phrase qui précède comme un nouveau thème pour une nouvelle phrase, cf. Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009 : 1026) :

[TH1-PR1. TH2-PR2], où TH2 fait partie de PR1

« Le monde contient beaucoup de continents (Afrique, Europe, Australie, Amérique). Ces continents comprennent des pays où chacun a son identité. Tous les pays sont protégés par des frontières qui ne permettent à personne de les dépasser. » T8a

Les informations données à propos du premier thème ont permis de repartir avec un thème nouveau tout en conservant l'apport sémantique. C'est en ce sens que la progression linéaire permet au texte d'être cohérent. Nous pouvons schématiser l'extrait du texte par :

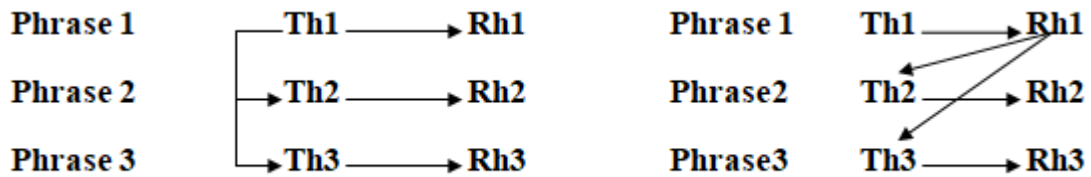


Au départ de notre travail de recherche, nous avons estimé rencontrer ce type de progression thématique ou au moins le premier (à thème constant), car ils permettent au lecteur en général d'avoir un ordre logique et cohérent des informations. Cela ne veut pas dire que le troisième type (progression à thème éclaté) ne soit pas conforme à la cohérence textuelle, mais il est moins apprécié dans la correction des productions ; cela s'explique par le fait que ce type vise surtout à la progression au niveau général du texte. Les enseignants préfèrent suivre le texte par des phrases qui ne soient pas trop longues, la cohésion et la cohérence seront donc contrôlées en parallèle.

- c- Progression à thème éclaté (à thèmes dérivés) : les thèmes sont dérivés d'un hyperthème, c'est-à-dire que le thème de chaque phrase n'est pas entièrement repris, mais seulement une partie est prise, et qui constitue le point de départ d'une autre reprise (il n'y a pas d'ordre). Cela donne au propos (rhème) la même possibilité d'être un nouveau thème d'une autre reprise qui ne soit pas forcément dans l'ordre du premier type (progression à thème constant), ni du deuxième type (progression linéaire) ; dans ce cas, on parle d'hyperthème. Nous illustrons cette définition par le schéma (Combettes 1978 : 81) :

Chahinaz Zighem:

*Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6*



Le schéma démontre la progression thématique ou rhématique dans un ordre bien défini. On peut associer à cela un passage qui illustre l'idée dans le schéma ci-dessus :

« Tous les Hongrois connaissent les symboles de la Hongrie, comme la Sainte couronne, le bus jaune, et la goulache. La danse traditionnelle est très caractéristique, et le drapeau aussi symbolise l'être hongrois. La langue hongroise, la culture et l'histoire sont aussi importantes que chez les Français. Les bâtiments hongrois comme le parlement, le pont aux chaînes et la place des héros sont aussi significatifs ». T6h

La progression à thème éclaté constitue une véritable complexité dans les productions écrites des étudiants dans la mesure où plusieurs thèmes sont introduits dans chaque reprise. Dans ce cas, on n'aura pas une seule possibilité (Combettes 1978) d'avoir un ordre déterminé, mais une succession d'éléments qui apparaissent dans une phrase et qui disparaissent dans la reprise de la phrase. Les ruptures de ce genre provoquent chez le lecteur une perte du référent.

Remarquons toutefois qu'à l'oral, certaines ruptures entre les énoncés ne posent pas de problème chez l'interlocuteur. Par contre, ces ruptures pourraient être plus gênantes dans les productions écrites, notamment dans la progression à thème éclaté. Ce type de progression fonctionne seulement lorsqu'on contrôle l'enchaînement des thèmes.

En fin de compte, la progression thématique, qui permet d'assurer l'enchaînement des thèmes et de leurs propos, est un facteur important dans l'évaluation des productions écrites.

Progression de l'information	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Redondance	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non
Ellipse/implicite	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Rythme lent	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non

Tableau 5. Résultats de l'évaluation de la progression de l'information (méta-règle de progression) dans les textes des étudiants algériens.

Chahinaz Zighem:
 Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
 cas des étudiants hongrois et algériens
 Argumentum 18 (2022), 104–123
 Debreceni Egyetemi Kiadó
 DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

Organisation de l'information	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Organisateurs textuels	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
Découpage en paragraphes	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui
Regroupement en idées	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui

Tableau6. Résultats de l'évaluation de l'organisation de l'information (méta-règle de progression) dans les textes des étudiants algériens.

Progression de l'information	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Redondance	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
Ellipse / implicite	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
Rythme lent	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui

Tableau7. Résultats de l'évaluation de la progression de l'information (méta-règle de progression) dans les textes des étudiants hongrois.

Chahinaz Zighem:
 Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
 cas des étudiants hongrois et algériens
 Argumentum 18 (2022), 104–123
 Debreceni Egyetemi Kiadó
 DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

Organisation de l'information	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Utilisation des organisateurs textuels	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
Découpage en paragraphes	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Regroupement en idées	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non

Tableau 8. Résultats de l'évaluation de l'organisation de l'information (méta-règle de progression) dans les textes des étudiants hongrois.

4.3 Méta-règle de non-contradiction :

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

(Charolles 1978 : 22)

En linguistique, le principe de contradiction repose principalement sur la logique. Il se joue au niveau inférentiel, à partir des éléments linguistiques identifiables et classés selon les réalités qui les entourent comme 'vrais' ou 'faux'.

« Je préfère l'existence des frontières entre les pays. En même temps, les frontières ouvertes feront un bon plan de transactions commerciales et de tourisme. Personnellement, les frontières entre les pays me gênent, car on doit toujours avoir un visa pour entrer dans un autre pays. Donc, l'existence de frontières entre les pays est bonne et mauvaise, tout dépend de chaque personne. » T2a

Ce principe consiste à considérer que si on tient pour vraie l'expression ci-dessus, on serait obligé d'accepter une conclusion qui n'est pas admise dans la logique. Ce genre de contradiction est souvent présent dans les copies des étudiants et se trouve classé par les enseignants comme faux au niveau grammatical des propositions. C'est loin d'être un simple dogme, la présence des adjectifs « bon » et « mauvais » indique la contradiction d'une façon directe. On est d'accord pour constater que l'existence des frontières entre les pays a des avantages et des inconvénients. Cependant, on ne peut pas accepter facilement les deux dans une même proposition, car dans la logique du cerveau, on admet qu'une proposition soit vraie seulement si celle qui la suit est vraie. Or, une conclusion tient pour vrai l'énoncé entier⁹. Cela s'effectue au niveau inférentiel qui invite toute relation entre un concept et le monde extérieur.

⁹ La logique et la linguistique ont longtemps fait l'objet de réflexion des grammairiens jusqu'à ce que Chomsky propose son modèle de la grammaire générative qui a placé la linguistique au centre des sciences en général, en influençant plus particulièrement la logique des mathématiques.

Chahinaz Zighem:
Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

La conjugaison des verbes ne se limite pas seulement à un simple choix du temps et du mode, mais elle est l'élément important qui sert à situer un acte de communication dans un cadre spatio-temporel. Elle est toujours valorisée par les enseignants et très mal perçue chez les étudiants. Cela revient au fait de ne donner aucune explication à propos de l'importance de mettre un verbe à la forme qui lui convient, il « suffit » seulement de dire que c'est une règle qui n'a pas d'explication !

Les connecteurs assurent la liaison entre les propositions, c'est grâce à eux qu'on peut obtenir une conclusion qui sera qualifiée de logique ou d'illogique.

Enonciation	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Paroles rapportées	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non

Tableau9. Résultats de l'évaluation de l'énonciation (méta-règle de non-contradiction) dans les textes des étudiants algériens.

Temps	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Respect du temps du récit	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Respect du temps des verbes	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Tableau10. Résultats de l'évaluation du respect des temps (méta-règle de non-contradiction) dans les textes des étudiants algériens.

Sens	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Respect du sens général du texte	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Respect du sens des énoncés	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui

Tableau11. Résultats de l'évaluation du respect du sens (méta-règle de non-contradiction) dans les textes des étudiants algériens.

Chahinaz Zighem:
 Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
 cas des étudiants hongrois et algériens
 Argumentum 18 (2022), 104–123
 Debreceni Egyetemi Kiadó
 DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

Enonciation	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Paroles rapportées	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non

Tableau12. Résultats de l'évaluation de l'énonciation (méta-règle de non-contradiction) dans les textes des étudiants hongrois.

Temps	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Respect du temps du récit	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
Respect du temps des verbes	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui

Tableau13. Résultats de l'évaluation du respect des temps (méta-règle de non-contradiction) dans les textes des étudiants hongrois.

Sens	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Respect du sens général du texte	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Respect du sens des énoncés	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non

Tableau14. Résultats de l'évaluation du respect du sens (méta-règle de non-contradiction) dans les textes des étudiants hongrois.

4.4 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 directement reliés. »

(Charolles 1978 : 32)

Sur le plan global du texte, les idées sont organisées en séquences textuelles qui permettent d'établir les liens entre le sens et le contexte extralinguistique. Il n'est pas aisé de définir une séquence textuelle dans le milieu scolaire, on se sert toujours des types de séquences (narrative,

Chahinaz Zighem:

*Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens*

Argumentum 18 (2022), 104–123

Debreceni Egyetemi Kiadó

DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

descriptive, explicative, argumentative...) et on ne fait qu'à approcher le sens à l'aide d'exemples.

En termes d'idées, on est obligé de prendre l'évaluation de la séquence textuelle comme un aspect cognitif, car il s'agit de repérer tous les éléments qui touchent au niveau sémantique de la totalité du texte, on parle sans doute des connecteurs qui apparaissent d'une façon explicite pour concrétiser l'idée que le scripteur veut communiquer.

L'emploi des connecteurs consiste à accorder un rapport logique entre les séquences, mais il ne s'agit pas d'un emploi aléatoire, un ordre cognitif doit être respecté au minimum.

Expliquer la nature de la relation entre les séquences et les énoncés n'est pas une chose aisée, mais reste possible lorsqu'on se sert des exemples du genre :

« Tout d'abord je vais vous présenter les causes possibles d'abandonner un bébé [...]. Puis je vous énumère les raisons variées des différents couples pour adopter un ou plusieurs enfants [...]. Ensuite prenons un argument énormément important, notamment que l'enfant a une famille qui prend responsabilité de lui [...]. Premièrement la question d'interculturalité car il n'est pas toujours évident que l'enfant puisse bien s'adapter [...]. Enfin le nombre des enfants adoptés augmente dans les mêmes proportions que le nombre de demandes d'adoption [...]. Finalement il faut encore parler de la monétisation de l'adoption, puisqu'on paye une fortune pour adopter un enfant. D'une part si c'est à cause d'un problème sanitaire, il n'y a pas d'autre choix [...]. » T7h

D'autre part, l'exemple suivant illustre l'absence de connecteur :

« Je préfère les morales traditionnelles. Elles nous donnent des leçons de vie. » T2a

On peut déduire qu'il s'agit d'une cause, car si on préfère une chose à une autre, c'est pour une raison. La relation n'est pas établie dans l'énoncé ci-dessus à l'aide d'un connecteur. Pourtant, on pourrait simplement se servir d'un connecteur (*car, parce que*) pour laisser apparaître la relation logiquement et sans rupture. Cela n'affecte peut-être pas un ou deux énoncés, mais si on continue d'échapper à chaque fois à l'expression des rapports logiques, les séquences pourraient perdre leur liaison entre elles. L'absence des connecteurs logiques, notamment dans les textes des étudiants, mène parfois à un texte incohérent, où il n'y a pas de rapports logiques proprement dits entre les idées.

Relation	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Relation entre énoncé et contexte	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui

Tableau 15. Résultats de l'évaluation des liens sens et contexte (méta-règle de relation) dans les textes des étudiants algériens.

Chahinaz Zighem:
Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

Relation	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Relation entre énoncé et contexte	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Tableau 16. Résultats de l'évaluation des liens entre sens et contexte (méta-règle de relation) dans les textes des étudiants hongrois.

5 Conclusion

Nous avons ajouté à notre corpus un élément que nous considérons comme essentiel dans ce travail de recherche. Après la collecte de nos données, nous avons demandé à sept étudiants dont les textes figurent dans notre corpus de définir le texte. Nous avons eu cinq réponses immédiates et semblables :

« Un texte est un ensemble de plusieurs phrases obéissant à des règles de ponctuation, de conjugaison et de sens. »

À travers l'analyse de notre corpus, on peut arriver à une discussion ouverte qui touche à la fois aux problèmes de la cohésion et de la cohérence textuelles, et aux mécanismes de l'enseignement/l'apprentissage des langues d'une façon générale et de l'enseignement du français en particulier dans le milieu universitaire.

Nous avons eu des résultats presque similaires dans les deux contextes. De ce fait, nous pouvons comparer et expliquer les différences :

- Chez les étudiants algériens, la langue française est introduite dans le cycle primaire ayant le statut de première langue étrangère dans le pays, ce qui implique une évolution au fur et à mesure d'un bilinguisme n'ayant pas un équilibre dans les deux langues.
- En Hongrie, la majorité des étudiants ne sont pas familiarisés avec la langue française, elle se reconnaît en tant qu'une langue de culture.
- Le problème de la cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants algériens est lié à une représentation mentale de la langue française et à son statut dans le pays.
- Chez les étudiants hongrois, l'organisation syntaxique de la langue maternelle constitue une difficulté pour passer à la langue française puisqu'il s'agit toujours de d'autres langues (allemand et anglais) ayant un statut plus élevé par rapport à la langue française, ce qui n'est pas le cas chez les étudiants algériens qui ont un passage direct vers la langue française.
- L'enseignement de la langue française en Hongrie se base sur des supports plutôt culturels.

- En Algérie, l’enseignement de la langue française est basé sur la grammaire, cela constitue une difficulté dans la mesure où l’étudiant se retrouve avec un système basé sur des règles grammaticales compliquées à bas âge. L’erreur est rarement tolérée, elle ne se corrige pas par le retour à la norme, mais par la sanction (résultats faibles pour erreur dans le genre).
- La représentation de la langue française chez les étudiants hongrois est stable par rapport aux étudiants algériens qui voient dans cette langue un héritage colonial.
- La cohésion textuelle est l’aspect formel de la grammaire textuelle et la cohérence est l’aspect cognitif qui régit le rapport entre le sens et le contexte extérieur.
- La cohérence textuelle n’est pas un mécanisme lié seulement au bon usage de la grammaire, mais aussi à la stabilité des langues et à leur représentation dans le cerveau.

Ces résultats nous permettent de concentrer notre intérêt sur l’étude des textes des étudiants universitaires. Nous avons constaté que la cohérence textuelle est l’élément le plus important, qui ne découle pas seulement de la cohésion définie comme l’aspect grammatical du texte et des éléments interphrastiques qui servent la cohérence textuelle, mais aussi d’un mécanisme mental très complexe regroupant les connaissances syntaxiques jusqu’aux représentations mentales de la langue. Le texte dans une classe n’est pas seulement un ensemble d’écrits basés sur des règles grammaticales sévères, il est aussi un support implicite portant tous les éléments linguistiques et extralinguistiques.

Naturellement, l’enseignement des textes en classe de français s’attire des reproches quant à la méthode ; on propose de répandre de plus en plus les connaissances techniques (TICE) en classe universitaire. L’apprentissage des textes doit être animé par une pédagogie basée sur l’intelligence artificielle pour renforcer les connaissances et la créativité chez les étudiants qui prennent le texte pour un support mort.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1977) : *Ordre du texte, ordre du discours*. *Pratiques* 13, 103–111. Voir le lien : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1977_num_13_1_987. Consulté le 16.09.2021. <https://doi.org/10.3406/prati.1977.987>
- Adam, J.-M. (1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2005) : *Analyse de la linguistique textuelle – Introduction à l’analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2010a) : L’émergence de la linguistique textuelle en France : entre perspective fonctionnelle de la phrase, grammaires et linguistiques du texte et du discours. *Revista Investigações* 23 (2), 11–47.
- Adam, J.-M. (2010b) : L’émergence de la linguistique textuelle en France (1975–2010). Parcours bibliographique en 100 titres. *Verbum* 32 (2), 1–26.
- Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005) : Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. (Q. français, Éd.) *Érudit* 138, 78–81.

Chahinaz Zighem:

*Problématique de cohésion et de cohérence textuelles chez les étudiants universitaires :
cas des étudiants hongrois et algériens*
Argumentum 18 (2022), 104–123
Debreceni Egyetemi Kiadó
DOI: 10.34103/ARGUMENTUM/2022/6

- Charolles, M. (1978) : Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. *Langue française* 38, 7–41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Charolles, M. (1988) : Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques* 57, 3–13. <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1468>
- Chevellard, Y. (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Combettes, B. (1977) : Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. *Pratiques* 13, 91–101. <https://doi.org/10.3406/prati.1977.986>
- Combettes, B. (1978) : Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française* 38, 74–86. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6120>
- Combettes, B. (1999) : Analyse du discours et grammaire de texte : des problèmes communs. *Modèles linguistiques* 40, 46–56. <https://doi.org/10.4000/ml.1406>
- Dalache, D. (1986) : *Introduction à la pragmatique linguistique*. Alger : OPU.
- Galligani, S. (2003) : Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx* 49. URL: <http://journals.openedition.org/linx/562> (consulté le 26.03.2022). <https://doi.org/10.4000/linx.562>.
- Moeschler, J. & Reboul, A. (1994) : *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Rastier, F. (1989) : *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2009) : *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rondelli, F. (2010) : La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques* 145–146, 55–84. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1505>.

Chahinaz Zighem
Université de Debrecen
École Doctorale de Linguistique
Département de Langue Française
H-4002 Debrecen
Pf. 400
zigchahinez@gmail.com