

**UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA**

**Faculté des lettres et des sciences sociales**

Département de Français

# MEMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique

ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES  
ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE DE LICENCE :

INTERPRETATION DE LA COHERENCE

Par

**HASSEIN-BEY Zehour**

Devant le jury composé de

Amina Bekkat	Professeur, U. de Blida	Président
Djamel Kadic	Maître de Conférence, U. de Médéa	Examineur
Karima Aît-Dahmane	Maître de Conférence, U. d'Alger	Examineur
Assia Lounici	Maître de Conférence, U. de Bouzaréah	Rapporteur

Blida, 16 Avril 2008

## RESUME

L'analyse des productions écrites des étudiants en première année de licence de français langue étrangère a permis d'aborder la cohérence par des considérations sur l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP (*Functional Sentence Perspective*) proposée par l'Ecole de Prague. Cette recherche repose sur l'hypothèse selon laquelle la cohérence d'un texte est fondée sur le principe de l'organisation thématique. Ce travail a permis d'examiner le niveau organisationnel des productions écrites des étudiants et de relever les ruptures thématiques dans les textes du corpus au moyen d'une grille d'analyse qui explique la progression thématique et les ruptures thématiques dans les 18 textes du corpus. Les résultats de cette recherche ont montré que le problème de la cohérence dans les textes des étudiants en première année de Licence de français langue étrangère (FLE) résulte de leurs difficultés à gérer l'organisation thématique.

Les mots clefs de notre recherche : /thème/rhème; progression thématique/rupture thématique et la cohérence textuelle.

## ملخص

تحليل النص الكتابي للطلبة في السنة الأولى الليسامس في اللغة الفرنسية (FLE) الهدف منه مشكلة انسجام النص باعتبارات بالنظام التركيبي للجملة حسب نظرية مقترحة من طرف المدرسة براق (Prague) أي "La perspective fonctionnelle de la phrase = FSP" التي تركز على تحليل الجمل حسب دورها في اتصال المعلومة في الميدان عند استعمال اللغة، هذا العمل مكن من اطلاع على مستوى نظام الجمل في 18 نص كتابي للطلاب وتقاطع التسلسل في تركيب الافكار بواسطة شبكة التحليل والتي تشرح الدرجات في انسجام النص.

## **REMERCIEMENTS**

La présentation de ce travail m'offre l'occasion d'exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche pour son suivi et ses conseils judicieux qui m'ont permis de mener ma recherche.

J'exprime ma sympathie à tous les professeurs de l'Ecole Doctorale et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de mon mémoire.

## TABLE DES MATIERES

RESUME.....	
REMERCIEMENTS.....	
TABLE DES MATIERES.....	
LISTE DES ILLUSTRATIONS, GRAPHIQUES ET TABLEAUX.....	

INTRODUCTION	8
CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE	12
1.1 Principaux concepts de la perspective fonctionnelle de la phrase	13
1.1.1 Dynamisme communicatif	15
1.1.2 « Tests » d'identification	17
1.1.3 Phrases complexes	23
1.1.4 Faits linguistiques concernés	25
1.2 Perspective fonctionnelle de la phrase et la progression thématique	33
1.2.1-La progression « linéaire »	33
1.2.2-La progression à « thème constant »	35
1.2.3-La progression à « thèmes dérivés »	36
1.2.4-Les ruptures thématiques	40
1.2.5 Types de rupture	41
1.3 Progression thématique et cohérence textuelle	44
1.3.1 Les métarègles de cohérence	45
1.3.2 L'analyse et la reconnaissance du thème	48
1.3.3 « Le fil thématique » et la cohérence.	53

CHAPITRE II : METHODOLOGIE	58
2.1-Rappel des objectifs et des questions de recherche	58
2.2-Présentation des sujets	59
2.3-Présentation du corpus	59
2.4-Dépouillement du corpus	60
2.4.1 Délimitation et numérotation des phrases	60
2.5 Analyse du corpus :	62
2.5.1-Démarche de l'analyse	62
2.5.2- Division thème-rhème	63
2.5.3-Analyse de la progression thématique	66
2.6 Elaboration de la grille d'analyse	77
2.6.1 Application de la grille d'analyse	78
2.7 Enchaînement des phrases et cohérence textuelle	85
CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES	87
3.1 Résultats de l'analyse	89
3.1.1 Résultats au niveau de la progression thématique	90
3.2. Progression thématique et cohérence textuelle	94
3.3 Synthèse	94
3.4 Implications didactiques	95
CONCLUSION	104
APPENDICES	
A. Tableau : « La naissance et origine » des termes cohésion et cohérence	
B. Tableau : Les Méta-Règles de CHAROLLES,(1978)	
C. Fiches pédagogiques : COMBETTES, 1989[15]	
D. Liste des symboles et des abréviations	
REFERENCES	116

## LISTE DES ILLUSTRATIONS, GRAPHIQUES ET TABLEAUX

Figure 1 .1 Schéma de la progression linéaire	33
Figure 1.2 Schéma de la progression à thème constant	35
Figure 1.3 Schéma de la progression thématique de l'extrait de J. Giono	36
Figure 1.4 Schéma de la progression à thèmes dérivés	36
Figure 1.5 : Schéma de la progression thématique de l'extrait1	38
Figure1.6 :Schéma de la progression thématique de l'extrait2	38
Figure1.7 schéma de la progression à thème dérivé (LUNDQUIST)	56
Figure 2.1 Schéma de la division thème-rhème (TexteN5)	65
Figure 2.2 schéma de la progression constante de l'extrait N4	67
Figure 2.3 schéma de la progression linéaire de l'extrait N7	68
Figure 2.4 schéma de la progression linéaire de l'extrait N6	68
Figure 2.5 schéma de la progression dérivé de l'extrait N2	69
Figure 2.6 schéma de la progression « complexe » de l'extrait N5	71
Figure 2.7 schéma de la progression « complexe » de l'extrait N9	72
Figure 2.8 schéma du glissement thématique de l'extrait N1	73
Figure 2.9 schéma du glissement thématique de l'extrait N5	74
Figure 2.10 schéma du déplacement thématique de l'extrait N17	75
Figure 2.11 schéma de la rupture thématique de l'extrait N8	77
Figure 2.12 : Schéma de la grille d'analyse	78
Tableau 1 .1 : Les trois niveaux d'analyse	14
Tableau 1. 2 : test question-réponse	22
Tableau 1. 3 Les types de ruptures	43
Tableau 2.1 Configuration thématique du texte N1	81
Tableau 2 .2 Configuration thématique de l'extrait N4	83
Tableau 3.1 Résultats obtenus de l'analyse thématique des 18 textes du corpus	90
Tableau 3.2 Résultats au niveau de la progression thématique	91

## INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, la recherche sur la production écrite des élèves a donné lieu à un foisonnement de travaux, (VIGNER, 1982[1]; CHAROLLES, 1978[2]; MOIRAND, 1979[3]). Cela tient bien évidemment à son rôle évaluateur aux concours, examens, entrées à l'université ou dans une entreprise. Cependant, produire un écrit pose problème aussi bien en langue maternelle (LM) qu'en langue étrangère (LE) et VIGNER, (1982) [1], dira qu' « en langue étrangère comme d'ailleurs en langue maternelle, le passage à l'écrit a toujours été considéré plus délicat à franchir ». (p.3)

Des recherches sur les théories et techniques de rédaction se sont développées surtout aux Etats-Unis (Hayes et Flower; 1980) puisant leur inspiration dans l'apprentissage d'une langue maternelle (LM). Ces recherches se manifestent également dans l'acquisition des compétences rédactionnelles en langue étrangère (LE).

Dans le cadre de la didactique de l'écrit, on observe deux tendances d'analyse de l'expression écrite : d'une part celles qui concernent le processus même de la rédaction (GARCIA-DEBANC, 1986[4], CHAROLLES, 1986[5], et d'autre part celles qui traitent de la rédaction comme produit fini (CHAROLLES, 1988[6]; MOIRAND, 1979[3]; FEVE, 1986[7]; CUQ, 1996[8]; PERY-WOODLY, 2000[9])

Le traitement de la production écrite, comme produit fini, s'appuie sur deux grandes catégories d'études : l'analyse des erreurs au niveau de la phrase (morpho-syntaxique, lexicale, orthographique, etc) ; (FEVE, 1986[7]; CUQ, 1996[8]) et l'étude des marques se situant au niveau interphrastique (ADAM, 2005[10]; VIGNER, 1982[1]; MOIRAND, 1979[3]; CHAROLLES, 1988[6]; COMBETTES (1983) [11])



Au début des années 60, l'analyse des erreurs locales est devenue étroitement liée à l'approche 'contrastive' à partir de la juxtaposition de la LM et de la LE (interférence). Par la suite, l'étude des marques se situant au niveau interphastique est devenue un travail sur la continuité sémantique du texte dont les paramètres essentiels sont la cohésion et la cohérence. En premier lieu, la cohésion concerne les marques 'visibles' de relations entre les propositions constitutives d'un texte (ADAM,2005[10] ;CHAROLLES,1988[6]) .En second lieu, le paramètre de la cohérence correspond à un jugement sur le texte de la part du lecteur(CHAROLLES,1978[2] ;GAGNON ,1998[12]) ;CARTER-THOMAS,2000[13]. Ainsi, le rôle du récepteur est mis en jeu : la cohérence est un aspect relatif à la perception d'un lecteur particulier. Cet aspect est pour ainsi dire 'invisible' à la surface du texte.

Les recherches effectuées sur l'étude de certains aspects de la textualité notamment les aspects de la cohésion et de la cohérence présentent une certaine hétérogénéité sur le plan de la terminologie. Il n'existe pas de théorie unifiée dans le domaine de l'analyse au niveau de la continuité sémantique du texte (CHAROLLES, op.cit).Cependant, la plupart des chercheurs préfèrent tracer une ligne entre ces deux propriétés du texte: la 'cohésion' regroupe toutes les marques de relations entre énoncés tandis que la 'cohérence' (cf. Appendice A) concerne un concept dépendant de l'interprétant (GAGNON, 1998) [12]).

Mais les travaux de CHAROLLES (1978) [2] sur les « métarègles<sup>1</sup> » de la cohérence restent d'une grande actualité et ont fait l'objet d'application sur la didactique de l'écrit puisqu'il est possible d'interpréter la cohérence par des moyens plus tangibles. Selon lui, la cohérence textuelle passe par le bon maniement de règles<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cf. section 1.3.1Métarègle(CHAROLLES,1978)

A la différence des travaux de CHAROLLES (1978) [2], d'autres recherches abordent la cohérence par des considérations de l'organisation thématique. Parmi ces recherches, on peut citer celles de COMBETTES (1983) [11], de MOIRAND(1979)[3]et de VIGNER[1] (1982) qui ont pris en compte la dimension thématique selon la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP( *Functional Sentence Perspective*) théorie élaborée par l'Ecole de Prague (Voir « Cadre théorique »)

En France, ADAM (1977.1985) [14], VIGNER (1982) [1] ; MOIRAND, (1979) [3] se réfèrent aux travaux de cette école dans leurs analyses sur la progression thématique. De même, COMBETTES (1983) [11] voit un intérêt dans les travaux de Danès(1974) qui dépasse le stade de l'analyse phrastique. Des études de VIGNER (op ;cit) et de MOIRAND(op ;cit)soulignent aussi l'importance de l'organisation thématique dans le processus de compréhension et de production de textes. Pour eux, les difficultés résident dans l'incapacité de l'élève à suivre l'organisation et la répartition de l'information dans un texte.

Par conséquent, notre analyse des textes d'étudiants en première année de Licence de français LE prendra en compte la dimension thématique car nous avons soutenu l'hypothèse selon laquelle la cohérence d'un texte est fondée sur le principe de l'organisation thématique.

Trois questions fondamentales se présentent à nous et auxquelles notre recherche essayera de répondre :

- L'analyse de l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP (Functional Sentence Perspective) proposée par l'Ecole de Prague serait-elle un moyen pour examiner le niveau organisationnel d'un texte ?
- L'organisation thématique pourrait-elle avoir des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?
- Quelles implications didactiques peut-on dégager de cette approche?

L'objectif de notre recherche se limite donc à l'analyse de la progression thématique dans des productions écrites d'étudiants selon la perspective fonctionnelle de la phrase (*'Functionnal Sentential Perspective' FSP*) du Cercle linguistique de Prague(adoptée par COMBETTES(1983)[11] ,VIGNER (1982)[1] et MOIRAND,(1979) )[3]).

Ainsi, la démarche de notre travail sera d'abord de définir, à travers un certain nombre de recherches effectuées par certains linguistes et didacticiens, certains concepts tels que thème/rhème, progression thématique et la rupture thématique selon la théorie de la FSP.(Voir « Cadre théorique »)

Ensuite, nous entamerons l'analyse sur la progression thématique des dix huit textes de notre corpus (Voir Chapitre II : Méthodologie) à l'aide d'une grille d'analyse qui expliquera, dans chaque texte, la progression thématique et les ruptures. Dans le chapitre III (Présentation et interprétation des résultats), nous exposerons les résultats obtenus de notre analyse sur la progression thématique. A la fin, nous présenterons à titre d'exemple quelques implications didactiques élaborées par des didacticiens tels que COMBETTES (1983-1989) [11] [15], MOIRAND (1979-1990) [3][16], VIGNER (1982) [1].

## CHAPITRE I

### CADRE THEORIQUE

Ce chapitre a pour objet de fixer le cadre théorique linguistique de notre analyse des productions écrites. La première section (1.1) sera consacrée à l'examen des principaux concepts et les méthodes d'analyse thématique selon la perspective fonctionnelle de la phrase. Nous aborderons un certain nombre de questions relatives aux notions de thème et de rhème. La deuxième section (1.2) sert à établir le lien entre perspective fonctionnelle de la phrase et la progression thématique au niveau globale du texte. La troisième section (1.3) permet d'aborder la notion de la cohérence textuelle dans l'analyse de la progression thématique.

La question de l'analyse de texte dépasse le cadre phrastique en se contentant sur les phénomènes de cohésion et de cohérence textuelles cependant la structure « informationnelle » de l'énoncé est souvent négligée dans les études linguistiques et dans la grammaire scolaire. Pour COMBETTES (1983, p5) [11], il s'agit d'un niveau d'analyse qui est celui de la répartition de l'information dans un énoncé : les phrases d'un texte ne répètent pas toutes la même information. Ce type d'analyse attire de nombreux didacticiens tels que COMBETTES (1983) [11], CHAROLLES (1978) [2] et LUNDQUIST (1983) [17]. Ces chercheurs se sont intéressés de près à l'analyse textuelle dans le cadre de l'acquisition/apprentissage du français aux francophones. Ils se sont intéressés aux procédés utilisés par les apprenants pour signaler les thèmes et rhèmes et les types de progression thématique.

Dans une étude sur la progression thématique, VIGNER (1982) [1] et MOIRAND (1979) [3], en vue de prévenir les difficultés de compréhension rencontrées par les élèves, se sont penchés sur les caractéristiques linguistiques de texte en s'inspirant directement des travaux issus de l'Ecole de Prague. Les chercheurs pragois ont donc développé une théorie du niveau informationnelle qui a l'avantage d'être intégrée dans une théorie plus large : « la perspective fonctionnelle de la phrase ou la F.S P. Ainsi, on peut se demander sur les principaux concepts et les méthodes de cette approche d'analyse.

### 1.1 Principaux concepts de la perspective fonctionnelle de la phrase

Les principaux concepts ont été créés par les linguistes de l'école de Prague. Cette approche d'analyse n'a pas pour but de rendre compte de la structure syntaxique de la phrase, ni de rapports sémantiques entre ses différents « constituants ». Ce type d'analyse a pour objet la « structure informationnelle » de l'énoncé : dans quel ordre se répartissent, sur la ligne de la phrase, les données qui permettent de considérer qu'il y a eu apport d'information? Sur quels éléments « connus » l'apport « nouveau » s'articule-t-il ?

Ce niveau « informationnel » est différent des autres niveaux : syntaxique le « connu » n'est pas toujours le sujet grammatical, le « nouveau » n'est pas toujours le groupe verbal et sémantique. Ce niveau d'analyse a ses règles de fonctionnement d'où des étiquettes spécifiques telles que « thème » ou « rhème ». Le thème recouvre les éléments les moins porteurs d'information et le rhème ceux qui « font avancer » le texte. Les notions fondamentales de « thème » et de « rhème » ont été introduites à l'origine par les linguistes de l'Ecole de Prague (Danes, 1968 ; Firbas, 1974), et qu'elles ont été ensuite largement reprises au niveau international. Parmi les publications, on peut citer par exemple celles de CHAROLLES (1978) [2] et COMBETTES (1983) [11] en France.

Dans leur ouvrage « La dynamique de l'information » DUPONT et al. (1994) [18] résument les trois niveaux d'analyse dans un tableau (1.1) à partir d'un exemple (p.12) :

Exemple 1 : Répondant à la question « Que se passe-t-il en 1985 ? » lors d'une discussion sur l'URSS ? La phrase déclarative « *En 1985, Gorbatchev accède au pouvoir.* »

Les auteurs expliquent ces trois niveaux d'analyse de la phrase dans un tableau : ils soulignent l'absence de recouvrement systématique entre les niveaux syntaxique, sémantique et fonctionnel. Au niveau syntaxique, on détermine la nature des éléments de la phrase et leurs relations entre eux ; au niveau sémantique, on précise le rôle des éléments. Au niveau fonctionnel ce dont on parle qui est considéré comme donné ou le point de départ de l'information (thème) et ce qu'on dit au sujet du thème (rhème).

Tableau 1 .1 : Les trois niveaux d'analyse

En 1985	Gorbatchev	accède	au pouvoir	
Circonstant, Complément Non essentiel	Sujet	Base	Complément essentiel indirect	Niveau syntaxique
Temps	Agent	Procès	objet	Niveau sémantique
Thème	rhème			Niveau fonctionnel

La « perspective fonctionnelle de la phrase » analyse le langage comme « moyen d'information ». La structure porteuse d'information concerne la façon dont une phrase est intégrée dans une situation réelle durant laquelle elle est produite. Le thème regroupe les éléments « connus » alors que le rhème recouvre les données « nouvelles ».

COMBETTES & TOMASSONE 1988[19] citent Firbas (1964) qui propose des critères de reconnaissances différents et une analyse plus fine. Afin d'éviter un excès de simplification, il distingue dans une première approche, trois grandes catégories : les éléments thématiques, rhématiques et d'autres éléments que l'on ne peut rattacher ni au thème ni au rhème, « la transition ». Il prend en compte « le degré de dynamisme communicatif » des diverses unités (l'élément le moins informatif de la phrase=le degré le plus bas du dynamisme). Ainsi, il distingue un thème propre et le reste du thème et un rhème propre et le reste du rhème. Comment peut-on comprendre le dynamisme communicatif ?

### 1.1.1 Dynamisme communicatif

FIRBAS(1964) et ensuite DANES(1974)(cité par COMBETTES, 1983,p.29) [11] et DUPONT et al.(1994, p15)[18] ont proposé une sorte d'échelle «le dynamisme communicatif » sur laquelle va se distribuer à des degrés l'information apportée par les éléments de la phrase : le rhème aura un degré de dynamisme communicatif important puisqu'il « fait avancer la communication ». Le thème, qui reprend une information déjà connue, aura un degré communicatif peu élevé. La perspective fonctionnelle appelée aussi perspective communicationnelle (DUPONT et al ; op.cit) analyse donc l'énoncé en mettant en évidence le degré d'information des constituants. Les éléments faisant partie du thème ont un degré d'information moindre que ceux constituant le rhème (qui apporte une nouvelle information) Ainsi, COMBETTES & TOMASSONE (1988, p68) [19] expliquent l'analyse dans l'exemple suivant :

Exemple 2 : « *J'irai voir Richard demain* ».

Les auteurs considèrent que l'adverbe « demain » est plus informatif que Richard. Ce serait différent avec la ponctuation : « *J'irai voir Richard, demain* ». Le circonstant sera donc le rhème alors que le complément d'objet est le rhème secondaire. Un autre exemple pris chez les mêmes auteurs cités :

Exemple 3 : « *La décision qui été prise hier a surpris tout le monde* ».

La subordonnée relative « *qui a été prise hier* », dans un certain contexte, apporte une information nouvelle mais ne constitue pas le rhème propre de la phrase : elle n'est pas porteuse d'information au même degré que le groupe verbal « *a surpris tout le monde* » qui forme le rhème propre. Un autre exemple pris chez COMBETTES (1983, p31) [11] :

Exemple 4 : -« *J'ai rencontré Richard. Il était en pleine forme* ».

L'auteur voit que les éléments « *il, était, en pleine forme* » jouent un rôle dans ce qu'on appelle « le dynamisme communicatif ». « Il » ne fait pas « avancer la communication » au même titre que « en pleine forme », le pronom est analysé au plus bas de dynamisme communicatif et est le thème propre ; l'attribut « *en pleine forme* » sera le rhème propre. Quant au verbe entre le thème propre et le rhème propre est analysé comme transition. L'auteur (p, 31) propose encore un autre exemple :

Exemple 5 :-« *En Suède, les professeurs du cycle secondaire sont tenus d'assurer vingt-quatre à vingt-neuf heures de cours par semaine, suivant leurs qualifications* ». (Extrait d'un article sur l'enseignement en Suède)

Pour COMBETTES, [11] l'ensemble « *vingt-quatre à vingt –neuf heures de cours par semaine* » est au plus haut degré de dynamisme communicatif et le groupe « *suivant leurs qualifications* » n'est pas au même degré. Le premier ensemble est le rhème propre et le second groupe le reste du rhème. « *En Suède* » sera le thème propre, « *les professeurs du cycle secondaire* » est le reste du thème tandis que le groupe verbal « *sont tenus d'assurer* » peut être la transition entre le thème et le rhème.



COMBETTES [11] (p32) insiste « sur le fait que l'analyse proposée dépend du contexte dans lequel l'énoncé s'insère ». Donc le passage précédent concerne la situation en Suède et non les professeurs du secondaire. Le même auteur donne une autre définition : « Le thème n'est pas l'élément connu ou supposé connu, mais l'élément qui apporte le moins d'information » (p32). Cette définition peut couvrir les phrases dépendantes du contexte, de même celles qui ne le sont pas. COMBETTES [11] pense aussi que la division en partie thématique et partie rhématique est suffisante pour faire l'analyse qu'il propose (p35) :

Exemple 6 :-« *Il a rencontré Philippe avant-hier* ».

« Avant-hier » est plus informatif que « Philippe » alors que la ponctuation rend le complément Philippe plus informatif que « avant-hier » :

Exemple 7 :-« *Il a rencontré Philippe, avant-hier* ».

Le circonstant « avant-hier » pourrait être le rhème propre et le complément d'objet le rhème secondaire (ou « le reste du rhème ») ; la ponctuation entraîne une autre analyse. Qu'est ce qui permet de ranger les divers degrés de dynamisme communicatif et d'identifier le thème et le rhème?

### 1.1.2 « Tests » d'identification

La distinction entre le thème et le rhème nécessite le recours à la situation de communication et au contexte. En effet, il n'est pas possible d'effectuer la division thème-rhème en s'appuyant sur des données limitées de la phrase. Les chercheurs tels que DUPONT et al.(1994)[18] nous montrent comment on pourrait effectuer cette division dans l'exemple suivant :

Exemple 8 : « *En 1985, Gorbatchev accède au pouvoir.* »

D'abord, les auteurs (op.cit,p13)imaginent l'insertion de la phrase dans un contexte « Que se passe-t-il en 1985 pour Gorbatchev ? »ou « Qu'arrive-t-il en 1985 à Gorbatchev ? »La répartition entre le thème et le rhème n'est pas la même que dans le premier cas (Voir tableau 1.1 : Trois types d'analyse ) « Gorbatchev » devient un élément donné (thème) par le contexte et la partie « accède au pouvoir » constitue l'information nouvelle (rhème) par rapport au contexte.

Les théoriciens de la perspective fonctionnelle de la phrase ont vu la nécessité de s'appuyer sur des « tests » afin d'avoir des possibilités de vérification plus « objectives ». COMBETTES (pp37-40)[11] cite trois grands types de tests : combinaison de la forme négative et du « contraste » ; question/réponse et « ce dont on parle ». Pour l'auteur la phrase à analyser est considérée comme une réponse à une question. Pour mieux comprendre nous avons pris surtout les exemples proposés par COMBETTES, et qui illustrent ces tests.

#### 1.1.2.1-Test 1 : Forme négative et « contraste »

Dans l'exemple suivant pris chez COMBETTES (p.39) [11], nous remarquons que les enchaînements avec la phrase contrastée se font sur divers éléments de la phrase. Le contraste ne s'établit pas sur le sujet qui demeure thématique.

Exemple9 :-« *Ces étudiants contestent la décision* ».

-« *Ces étudiants ne contestent pas la décision, mais préfèrent s'abstenir* ».

Le groupe sujet ne pouvant devenir élément contrasté est considéré comme thème propre, les autres groupes se répartissent les divers degrés de dynamisme communicatif, suivant les contextes. Pour COMBETTES [11], dans de nombreux

cas, le contexte ne fournit pas d'indications linguistiques suffisantes pour permettre d'établir ce contraste à partir des phrases du texte. L'auteur (p.39) considère par exemple que dans l'extrait suivant :

Exemple 10 : « *Visite du colonel Khadafi à Vienne : le colonel Khadafi n'a pas mâché ses mots jeudi à Vienne, où il séjourne depuis mercredi (...). Le colonel Khadafi s'est présenté en uniforme à la conférence de presse et a répondu debout aux questions. Interrogé sur le voyage de M. Mitterrand en Israël, il a invité les journalistes à demander leur avis aux Palestiniens... ».*(Le Monde, 13.3.1982, p.4)

Il est possible d'imaginer un enchaînement comme « Le colonel Khadafi ne s'est pas présenté en uniforme à la conférence de presse ». La négation « *il n'a pas répondu debout aux questions* », débouchera sur « *mais assis* ». COMBETTES [11] propose l'analyse suivante : « le colonel khadafi », groupe nominal sujet, aura la fonction de thème propre ; les groupes « *en uniforme, debout* », constitueront, les rhèmes propres. Les autres éléments sont des groupes rhématiques intermédiaires. La dernière phrase (*Interrogé sur le voyage de M. Mitterrand en Israël, il n'a pas invité les journalistes à demander leur avis aux Palestiniens... »*). Le rhème propre est formé du groupe « *à demander leur avis aux Palestiniens... »*. Le verbe « *a invité* » a une valeur rhématique, plus grande que celle du complément « *les journalistes* ».

#### 1.1.2.2 Test 2 : Réponse à une phrase de type interrogatif

Le test concerne une séquence de deux phrases, qui va faire ressortir certains groupes de la phrase : ces groupes seront considérés comme des éléments rhématiques. COMBETTES [11] illustre cette démarche dans l'exemple suivant :

Exemple 11 : -« *La semaine dernière, j'ai rencontré Richard au cinéma* ».

-« *La semaine dernière, où as-tu rencontré Richard ?* »

-« *La semaine dernière, qui as-tu rencontré ? et où ?* »

-« *La semaine dernière, que t'est-il arrivé ?* »

-« *La semaine dernière, que s'est-il passé ?* »

On remarque qu'à partir de ces questions, plusieurs découpages sont possibles et on arrive aux modifications suivantes :

(Thème) → (Rhème) :

- « (La semaine dernière, j'ai rencontré Richard)→ (au cinéma) ».
- « (La semaine dernière, j'ai rencontré)→ (Richard au cinéma) ».
- « (La semaine dernière, j')→ (ai rencontré Richard au cinéma) ».
- « (La semaine dernière,)→ (j'ai rencontré Richard au cinéma) ».

COMBETTES [11] applique ce test sur un texte (p.42) :

Exemple12 : « A la même époque se produisent trois événements déterminants pour l'avenir du pouvoir impérial. En 1951, le Collège universitaire d'Addis Abeba est fondé alors que rentrent au pays les premiers universitaires formés Outre-Mer après la guerre .La même année, les Britanniques qui avaient jusqu'alors assumé l'essentiel des tâches d'entraînements de l'armée, cèdent la place aux Américains .Enfin, en 1952, l'Erythrée, jusqu'alors sous tutelle italienne, est fédérée à l'empire. L'éducation supérieure engendrera la contestation ; l'américanisation de l'armée instituera un nouveau pouvoir nécessairement structuré selon les principes modernes ; le rattachement, lâche d'abord, plus étroit ensuite, de l'Erythrée, la « province perdue », fomentera la guerre civile ».

(J.Vanderlinden, *l'Ethiopie et ses populations*, Ed.Complexe, 1977, p.33)

La première question à la première phrase serait : « Quels sont ces trois événements déterminants ? ». La réponse est qu'il s'agit de l'après-guerre c'est-à-dire la même époque : « En 1951, La même année, En 1952 » L'analyse serait donc :

- (A la même époque ...du pouvoir impérial)
- (Quels sont ces trois événements déterminants ?)
- (En 1951)-Rhème (Le collège...)
- (La même année)-Rhème (Les Britanniques...)
- A 1952)- Rhème (L'Erythrée...)

Pour la fin du texte, on pourrait poser la question :-*Qu'entraînera chacun des événements ?* Le thème propre serait sous forme de nominalisation :

-*(L'éducation...) transition (engendrera)-Rhème propre (la contestation)*

-*(L'américanisation...) transition (instituera)-Rhème (un nouveau pouvoir...)*

-*(Le rattachement...) transition (fomentera)-Rhème propre (la guerre civile)*

On voit donc comment les phrases interrogatives sont aussi commandées par le contexte et permettent de mettre en relief les diverses composantes de la structuration thématique.

### 1.1.2.3 Test 3 : Ce dont on parle

Ce dernier test s'appuie sur la notion de « ce dont on parle », de « point de départ de l'énoncé ». Certains auteurs évoquent la possibilité de poser les questions du type « quoi donc sur le même sujet ? Quoi encore sur le même sujet ? » La réponse à cette question fera ressortir la répartition thématique. COMBETTES [11] (p.44) propose l'exemple suivant:

Exemple13 :-« *Mon cousin Bruno est venu me voir à Dijon. (Et quoi encore sur le même sujet ?)* -« *C'est une ville magnifique.*

-« *Mais, il est resté une semaine entière* ».

L'élément commun aux deux propositions (ici, mon cousin Bruno et il) s'identifient comme thème propre ; ce test s'appuie aussi sur l'utilisation de la question : « quoi ? » qui correspond au rhème et le groupe « quoiencore sur le même sujet » coïncide au thème.

Parmi ces tests, DUPONT & al.(1994)[18]n'en retiennent qu'un, celui du jeu de la question-réponse :les éléments thématiques sont exprimés dans la question alors que les éléments rhématiques apparaissent dans la réponse. Ils illustrent ce test dans l'exemple suivant et le tableau résume l'analyse :

Exemple 14 : « *Pendant la session d'examens, le sommeil est perturbé.* »

Tableau 1. 2 : test question-réponse

	Enoncé testé « <i>Pendant la session d'examens, le sommeil est perturbé.</i> »		
A Qu'est-ce qui est perturbé pendant la session d'examens ?	<i>Pendant la session d'examens</i> Thème	<i>le sommeil</i> Rhème	<i>est perturbé</i> Thème
B Comment le sommeil est-il pendant la session d'examens ?	<i>Pendant la session d'examens, le sommeil est</i> Thème		<i>perturbé</i> Rhème
C Que se passe-t-il pendant la session d'examens ?	<i>Pendant la session d'examens</i> Thème	<i>le sommeil est perturbé</i> Rhème	

Cependant, il convient de préciser que l'efficacité des tests n'est fiable que dans certains textes et COMBETTES [11] insiste sur la mise en contexte qui peut fournir les éléments justifiant ces opérations. Ainsi, le découpage de la phrase en éléments thématiques, en transition et en éléments rhématiques peut s'appliquer facilement sur des phrases « simples ». Mais, des structures plus complexes telles que la coordination et la subordination, du point de vue de la perspective fonctionnelle demandent une attention particulière. COMBETTES [11] examine d'abord les cas de coordination ensuite les cas de subordination et les propositions relatives :

### 1.1.3 Phrases complexes

Dans le cas des phrases complexes formées notamment de coordonnées, de subordinées conjonctives ou de propositions relatives, il s'agit en fait d'une proposition enchâssée dans une phrase, soit dans la partie thématique soit dans la partie rhématique.

#### 1.1.3.1-La coordination :

Plusieurs phrases se combinent pour former un seul énoncé et où des éléments thématiques ou rhématiques sont identiques .Ces éléments seront mentionnés une seule fois. Pour simplifier l'analyse nous reprenons les exemples tirés d'articles de presse (Le Monde du 4.8.1982) proposés par COMBETTES [11] (p47) et qui portent d'abord sur les rhèmes multiples ensuite sur les thèmes multiples:

#### a-Rhèmes multiples :

##### Exemple15

-« *Dans un premier temps, les terroristes s'étaient limités à faire de la propagandes et à préparer leurs cadres* ».

-P1=TH1 (*Dans un premier temps, les terroristes*)→ Transition ( *s'étaient limités*)  
→ RH1 ( *à faire de la propagandes*)

-P2=TH1 (*Dans un premier temps, les terroristes*)→ Transition ( *s'étaient limités*)  
→ RH2 ( *à préparer leurs cadres*)

-P3= TH1( *Dans un premier temps, les terroristes*)→ Transition ( *s'étaient limités*)  
→RH3(RH1+RH2)

On remarque que les éléments coordonnés constituent parfois le rhème propre.

## b-Thèmes multiples

Exemple16 :

-« *Le « Quotidien du peuple » et d'autres journaux consacrent des pages entières à la publication de photos particulièrement sanglantes...* »).

Le groupe nominal sujet est, en même temps, thème propre ; il est constitué de deux groupes nominaux coordonnés qui seraient eux-mêmes thèmes propres dans des phrases indépendantes :

-« *Le « Quotidien du peuple » consacrent des pages entières...* »

-« *D'autres journaux consacrent des pages entières...* »

Comme on peut le voir, tout dépend de la valeur thématique des groupes à coordonner dans la phrase.

### 1.1.3.2-La subordination

La subordination regroupe des constructions qui correspondent à la définition traditionnelle : la structure d'une proposition indépendante et compléments. On peut comprendre qu'une phrase est enchâssée dans une autre phrase, dans une partie rhématique ou une partie thématique. Pour mieux comprendre l'analyse, COMBETTES donne l'exemple suivant :

Exemple17 :-« *Tous les universitaires admettent aujourd'hui que, dans les pays anciennement colonisés, le biculturalisme profite aux deux cultures* ». (p49)

L'auteur donne le découpage suivant :

-(*Tous les universitaires*) (*admettent aujourd'hui*)

*Thème*                      *Reste du thème*

(*que, dans les pays ...*), (*le biculturalisme*) (*profite aux deux cultures*) ».

*Thème*

*Thème*

*Rhème*

---

*Rhème propre*



### 1.1.3.3- Les propositions relatives

Ces subordonnées se rapprochent en ce qui concerne la perspective fonctionnelle, des conjonctives : la structure de la proposition obéit aux principes du dynamisme communicatif ; la relative prendra diverses valeurs, thématiques ou rhématiques. COMBETTES [11] analyse un extrait d'un article du journal (Le Monde du 4.8.1982)

Exemple18 : -« *Les limites précises des bandes spectrales ont été choisies pour faciliter certaines distinctions : ainsi la première bande permet une bonne distinction entre conifères et arbres et à feuilles caduques ; la seconde met en évidence les végétaux qui sont en forte croissance ; une des bandes infrarouge facilite la discrimination des zones où peuvent être présents des gisements d'hydrocarbures...* » (p.51)

COMBETTES (p.52) pense que les relatives des deux dernières propositions sont le rhèmes propres ; les groupes sujets « *la seconde, une des bandes infrarouge* » ainsi que les locutions verbales « *met en évidence, facilite la discrimination* » sont nettement thématique, annoncés par la première phrase « *des bandes spectrales, faciliter certaines distinctions* » ; et les groupes nominaux : « *les végétaux, des zones* » font partie des éléments rhématiques.

Dans ces dernières pages, la perspective fonctionnelle de la phrase a été vue au niveau informatif néanmoins, on peut s'interroger sur les faits linguistiques concernés.

### 1.1.4 Faits linguistiques concernés

Chaque phrase contient un « point de départ » ou thème et une « information nouvelle » ou le rhème et s'insère dans un contexte. COMBETTES (1983) [11] dira : « Ces mots, qui n'entrent habituellement pas dans la tradition grammaticale, nous semblent assez pratiques, justement parce qu'ils permettent d'éviter toute confusion avec « sujet », prédicat, etc. » (p16)

Pour expliquer les trois niveaux d'analyses, l'auteur propose des exemples d'analyse en thème/rhème :

Exemple19 : *(Que fait David ?) Il lit un livre.*

Niveau1 (syntaxique) :Sujet(il)+Verbe(lit)+un livre(C1)

Niveau 2(sémantique) :Agent+procès+objet

Niveau 3(informationnel) :Thème+Rhème

Nous remarquons que le sujet, l'agent et le thème coïncident.

Exemple20 : *(Achetez le produit X). Avec lui, la rouille est éliminée ».*

Niveau1 : Circonstant+Sujet+Verbe

Niveau2 : « Moyen »+Patient+Procès

Niveau3 : Thème+ Rhème

On voit que le circonstant exprime le thème et le sujet syntaxique est le rhème.

La décomposition des parties rhématiques de la phrase en rhème propre, rhème secondaire est parfois facilitée par certaines constructions syntaxiques. Cependant, dans certains cas d'analyse, la hiérarchie des informations ne peut se dégager facilement. Ainsi, l'utilisation d'un présentatif (c'est...que) ou le déplacement, l'antéposition de certains compléments, peuvent être considérés comme une hiérarchisation des groupes rhématiques. On peut comprendre dans les exemples proposés par COMBETTES & TOMASSONE (1988, p70) [19] :

Exemple21 : « *Ces résultats suscitent un vif intérêt aux Etats-Unis* ».

Le groupe nominal sujet est un groupe « connu » (évoqué dans le contexte linguistique proche), c'est le thème propre de la phrase ; les groupes compléments sont tous deux « nouveaux », « un vif intérêt » «aux *Etats-Unis* » forme le rhème. Dans l'exemple22, le rhème est le complément de lieu. « *aux Etats-Unis* » (op.cit, p70)

Exemple22 : « *C'est aux Etats-Unis que ces résultats suscitent un vif intérêt* ».

Exemple23 : « *À la faveur des fractures, les eaux creusent des gorges très étroites* ».

Dans l'exemple 23, le complément circonstanciel « *À la faveur des fractures* » est identifié comme rhème secondaire et le complément « *des gorges très étroites* » comme rhème propre. Nous constatons donc que les présentatifs et les détachements hiérarchisent les divers éléments du rhème.

Parfois, des difficultés interviennent lorsque plusieurs éléments sont placés après le verbe et il n'y a pas d'indices qui permettent de décider lequel de ces compléments est rhème propre ou rhème secondaire. Il est difficile d'énoncer des règles absolues et c'est le contexte qui permettrait parfois de lever les ambiguïtés. COMBETTES & TOMASSONE (1988, p71) [19] montrent comment certains contextes peuvent jouer un rôle dans l'identification du thème ou du rhème :

Exemple24 :- « *Un silex est une roche très dure : une étincelle est une particule de portée au rouge par la chaleur due au frottement. Les premiers hommes ont utilisé le silex comme pierres à feu* ». (Sciences Naturelles, 1976, p53)

Exemple 25:- « *Les façons de se procurer le feu varient en fonction des civilisations, du mode de vie. Les premiers hommes ont utilisé le silex comme pierres à feu* ».

Exemple 26 :- « *La vie des hommes de Paléolithique : les premiers hommes ont utilisé le silex comme pierre à feu* ».

Dans ces exemples, nous avons trois contextes différents ; les « compléments » (le silex, comme pierres à feu) sont placés dans le même ordre ; la ponctuation leverait l'ambiguïté : - « *Les premiers hommes ont utilisé, comme pierres à feu, le silex, ou -Comme pierres à feu, les premiers hommes ont utilisé le silex* ».

Dans le premier contexte, le rhème propre est formé du groupe « *comme pierre à feu* » ; dans le second, c'est l'objet direct « *le silex* » qui est le rhème. Dans le troisième, l'ensemble des deux compléments « *le silex, comme pierres à feu* » est le rhème propre.

Dans d'autres contextes, certains compléments de temps, placés au début de phrase deviennent « le thème » comme on peut le voir dans l'exemple proposé par les mêmes auteurs (op.cit, p74) :

Exemple27 :-« *En 1941, les chiffres de production de 1929 ne sont pas encore retrouvés* ».

Donc, l'étude de la « perspective fonctionnelle de la phrase » a pour objet la structure « informationnelle » sur l'axe de la phrase et quatre domaines différents sont distingués par COMBETTES (1983, p17) [11]: la « situation », « l'ordre des éléments », les procédés sémantiques et l'intonation. (COMBETTES, 1983, p17) [11]

#### 1.1.4.1-La « situation » :

Elle réunit le contexte linguistique et la situation, le contexte extra-linguistique. Le contexte peut modifier la distribution des éléments thématiques et des éléments rhématiques dans la phrase. Cette notion de contexte permet de définir ce qui est « nouveau » et « connu » (donné ou ancien, thème et rhème)

Exemple28 :(Proposé par Martin, 1981, p30, cité par COMBETTES, p17) [11]

-« *Ce matin, j'ai croisé Pierre* ».

« *Pierre* » est connu mais il fait partie du rhème, le thème ou « donné » étant « *ce matin* ».

#### 1.1.4.2 L'ordre des éléments

L'arrangement linéaire des syntagmes est un des procédés les plus importants de la perspective fonctionnelle. L'ordre des éléments est un élément fondamental dans l'établissement de dynamisme communicatif : la tendance générale de placer

les unités thématiques avant les unités rhématiques .COMBETTES [11] (p22)  
compare ces deux phrases :

Exemple29 :-« *Il boit pour oublier* ».

-« *Pour oublier, il boit* ».

COMBETTES[11] remarque que la mise en relief du circonstant, relève de la répartition de l'information et concerne la perspective fonctionnelle. Dans la première phrase, le groupe « *pour oublier* »est un apport d'information. Dans la deuxième phrase, l'inversion apporte un dynamisme communicatif différent : « *il boit* »devient information nouvelle, rhématique.

#### 1.1.4.3 Certains indices « sémantiques »

Certains « pronoms personnels » apparaissent comme thème, cependant l'introduction de certains éléments peuvent rhématiser les groupes sur lesquels ils vont porter .On peut comprendre ce phénomène dans les exemples proposés par COMBETTES (p22) [11]

Exemple30 :-« *Cet étudiant a compris* ». (*Qu'a fait cet étudiant ?*)

-« *Même cet étudiant a compris* ». (*Qui a compris ?*)

L'auteur (op.cit observe que « *Même cet étudiant* »a une valeur rhématique en position initiale .L'introduction de locution « c'est », « c'est qui ? »permet aussi de rhématiser les groupes en position initiale comme le montre .COMBETTES[11] (p22)dans l'exemple suivant :

Exemple31 : -« *Cet étudiant a compris* ».

-« *C'est cet étudiant qui a compris* ».

Ailleurs, on remarque parfois l'importance de la sémantique du verbe : un verbe « d'action » peut être rhématique ou thématique. COMBETTES (1983, p23) [11] explique cette importance de la sémantique du verbe dans l'exemple suivant :

Exemple32 : (COMBETTES, 1983, p23) [11]

-« *J'ai traduit ce passage* » qui sera compris comme (qu'as-tu fait ?)

Le verbe a une valeur rhématique ; mais on peut aussi comprendre (Qu'as-tu traduit ?) → « *J'ai traduit ce passage* ». où le verbe est thématique.

Avec les verbes qui expriment « l'existence » ou « l'apparition » d'un élément : cet élément est plus important du point de vue de la communication. L'exemple de COMBETTES 1983 [11] (p23) illustre ce phénomène :

Exemple 33 : -« *Alors retentit un coup de tonnerre* ».

« *un coup de tonnerre* » a une valeur thématique et « *retentit* » rhématique. On voit bien que le sens du verbe entre en jeu dans ce type d'analyse.

#### 1.1.4.4 L'intonation

L'emploi de la virgule peut parfois prévoir une analyse différente comme le montre COMBETTES (1983, p24) [11] :

Exemple34 : « *Il viendra demain* ».

« *Il viendra, demain* ».

Dans la première phrase, le verbe « viendra » est thématique et la phrase peut répondre à « Quand viendra-t-il ? ».

Dans la deuxième, la virgule donne au verbe une valeur rhématique et peut répondre à « Que fera-t-il, et quand ? ».

Lorsque le procédé typographique n'est pas pertinent, l'analyse de la perspective fonctionnelle de la phrase s'appuie sur le contexte et l'ordre des éléments. La « perspective fonctionnelle de la phrase » concerne donc la répartition de l'information sur la ligne de la phrase. Le premier problème est d'identifier l'aspect thématique de certains constituants.

#### 1.1.4.5 L'aspect thématique de certains constituants

L'information est portée sur la ligne de la phrase. Ce niveau est pris en compte dans l'analyse traditionnelle qui s'en tient à la « grammaire » et au « lexique » ; COMBETTES (1989, p130) [15] propose l'exemple suivant :

Exemple 35 : « *Tous les élèves lisent cet ouvrage .Cet ouvrage est lu par tous les élèves* ».

Au niveau « grammatical », le groupe nominal « *tous les élèves* » sera reconnu comme sujet dans la première phrase et complément d'agent dans la deuxième ; « *cet ouvrage* » sera objet direct dans la première phrase et sujet dans la seconde. Au niveau « sémantique », « *tous les élèves* » est celui qui fait l'action dans les deux phrases alors que « *cet ouvrage* » subit l'action.

Au niveau « informationnel », chaque phrase contient un « point de départ » qui est connu par le récepteur ce qui permet de rattacher la phrase au contexte. Le « thème » désigne le point de départ et le « rhème » est l'apport d'information nouvelle, ce qui permet de faire « progresser » l'énoncé. COMBETTES (1989, p140) [15]

Exemple 36: - « *j'ai discuté avec Paul ; il était fatigué* ».

-« *j'ai discuté avec Paul ; avec lui, j'ai toujours tort !* »

-« *j'ai discuté avec Paul ; lui, je l'avais reconnu* ».

« Il », « avec lui », « lui » sont des thèmes des phrases et correspondent à des fonctions différentes : sujet, circonstanciel, objet. On voit bien que l'ordre des éléments de la phrase n'est qu'un aspect ; d'autres paramètres entrent en jeu : la situation même de la communication, les informations véhiculées par la situation.

On peut comprendre cette analyse dans l'exemple apporté par COMBETTES (1983) [11] :

Exemple 37 : « *J'ai rencontré Jacques à Marseille* ».

Quels sont les éléments qui apportent une information, qui ne dépendent pas du contexte ?

Le récepteur connaît « *Jacques* » et « *Marseille* ». En insérant cette phrase dans une situation de communication, elle peut présupposer une question comme : « Où as-tu vu Jacques ? » (à *Marseille* qui est une information nouvelle qui constitue le rhème). Dans un autre contexte : « Qui as-tu vu à Marseille ? » (*Jacques* qui est le rhème). Le découpage en thème/rhème (connu/nouveau) est donc relatif et dépend de la situation dans laquelle la phrase s'insère. Dans l'exemple suivant (COMBETTES, p24)

Exemple 38 : - « *Il viendra demain* ».

-« *Il viendra, demain* ».

Dans la première phrase, le découpage en thème et rhème pourrait répondre à « Quand viendra-t-il ? » (*Demain* : seul élément rhématique, nouveau) - « Que fera-t-il ? » (*viendra* et *demain* éléments rhématiques).

Pour la deuxième, le verbe séparé par la virgule ne prend pas la valeur thématique et la phrase répondrait à « Quand viendra-t-il ? » ou « Que fera-t-il ? et quand ? »

On a vu que le « thème » désigne le point de départ et le « rhème » est l'apport d'information nouvelle, ce qui permet de faire « progresser » l'énoncé. On peut s'interroger sur les liens qui peuvent exister entre la perspective fonctionnelle et ce qui peut faire « progresser » le texte ou la « progression thématique » (COMBETTES, 1983) [11].



## 1.2 Perspective fonctionnelle de la phrase et la progression thématique

Sur les progressions thématiques par exemple et sur la répartition de l'information dans le texte, COMBETTES (1983) [11] dira que la progression thématique est un des facteurs qui assurent la « construction » du texte. L'auteur(1983, p61) a essayé de montrer le rôle de la perspective fonctionnelle dans les problèmes de cohérence textuelle ou « la linguistique du texte » comme la définit COMBETTES[11] (1983, p61) Ainsi, d'autres chercheurs (DANES(1974 cité par COMBETTES&TOMASSONE, 1988[19] ;CARTER-THOMAS ,2000[13]) ont essayé de classer les différentes progressions : « linéaire », « à thème constant » et « à thèmes dérivés ».La progression qui relève de la perspective fonctionnelle est donc l'un des phénomènes qui peut traduire la cohérence textuelle. COMBETTES[11]présente trois types de progression :

### 1.2.1-La progression « linéaire » :

On parle de progression linéaire lorsque le rhème de chaque phrase devient thème de la phrase suivante . Voici la schématisation que propose COMBETTES(1989, p142) [15] :

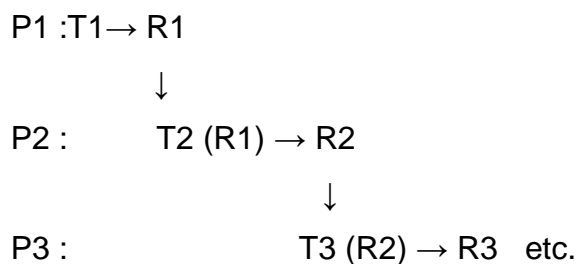


Figure 1.1 La Progression linéaire

Les flèches horizontales indiquent la liaison thème/rhème ;les flèches verticales indiquent la liaison « contextuelle »,interphrastique.

Exemple39 :P1-« *Dans un coin de la pièce se trouvait une table.*

P2-« *Sur cette table, on pouvait voir un magnifique vase ».*

P3-« *Il contient des fleurs ...etc*

Au sujet des progressions linéaires, COMBETTES [11] (p93) dit que «le thème d'une phrase est « issu » du rhème de la phrase précédent ; il est rare que le thème « équival » à la totalité du rhème en question ; il ne s'agit que d'une partie du rhème ». L'auteur propose ainsi l'analyse de l'extrait de Salammbô suivant :

Exemple 40 :-« *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 rouge des murailles, en montant vers la voûte, se faisait noire... » (Flaubert, Salammbô, Garnier-Flammarion.)*

L'auteur schématise la progression thématique ainsi :

P1 : TH1 (Autour de l'appartement)→RH1(étaient rangés des escabeaux)

P2 : TH2 (derrière chacun d'eux)→Rh2(un tigre ...un flambeau)

P3 :TH3(Toutes ces lumières)→...

L'auteur signale encore que le thème (TH1ouTH3) ne reprend pas la totalité du rhème précédent : « derrière chacun d'eux,toutes ces lumières »représentent une partie des rhèmes(Rh1ou RH2) « *étaient rangés des escabeaux d'ébène ; un tigre en bronze pesant... un flambeau* ». L'important serait que chaque thème soit contenu dans le rhème précédent .A noter qu'il est difficile de trouver dans un texte un seul type de progression.

### 1.2.2-La progression à « thème constant » :

La progression à thème constant signifie que le même thème apparaît dans les phrases successives et les rhèmes sont différents. La représentation schématique est la suivante :

P1 :TH1→ RH1

↓

P2 :TH1→ RH2

↓

P3 :TH1→ RH3

Figure 1.2 Schéma de la progression à thème constant

On voit la continuité d'un même thème de phrase en phrase. C'est ce que nous pouvons remarquer dans l'extrait de Giono proposé par l'auteur (COMBETTES, p96) [11]

Exemple 41 : Extrait de J. Giono « Le hussard sur le toit » Gallimard

*« Angel soufflait sans arrêt sur sa mèche de briquet et ne pensait absolument à rien.Il marcha ensuite à l'aventure dans l'ombre et il trébucha encore sur deux ou trois corps ; peut-être étaient-ce les mêmes car, sans savoir comment cela s'était fait, il se retrouva dehors avec les chouettes. Il appela. Il chercha le bosquet dans lequel il avait laissé l'attelage .Il tomba dans une rigole d'arrosage pleine d'eau.Il appela encore .Il sentit les ornières dures du chemins sous ses pieds.Il trouva le bosquet et il appela à voix très haute, en marchant, les bras étendus devant lui ».*

Nous voyons que ce texte est construit sur une progression à thème constant :

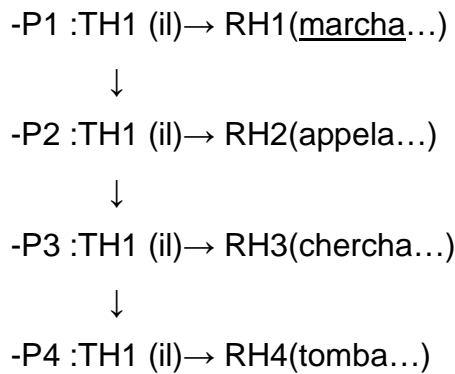


Figure 1.3 : La progression thématique de l'extrait de J. Giono

La progression constante qui conserve le même thème dans un passage assez long peut avoir une certaine « monotonie ». Ce type de progression constante permet au rédacteur de garder un point d'ancrage.

### 1.2.3-La progression à « thèmes dérivés » :

Dans la progression à « thèmes dérivés », les thèmes sont issus, dérivés d'un « hyperthème ». Voici la représentation schématique :

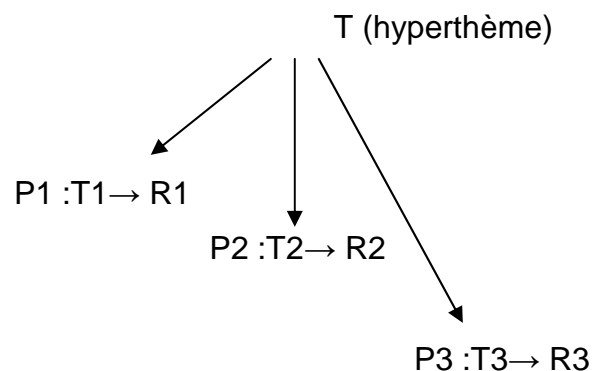


Figure 1.4 : Progression à thèmes dérivés

L'hyperthème n'est pas obligatoirement le thème de la première phrase du passage ; il peut s'agir du rhème d'une phrase précédente.

Exemple 42 :

« Voici comment s'est déroulée la semaine :le lundi, nous avons..... ;le mardi, il a fallu... ;le mercredi, Jacques est arrivé.....etc ». COMBETTES(p.143)[15]

Les jours de la semaine sont des sortes de « sous-thèmes », dérivés, issus de l'hyperthème « semaine ».

La progression à thèmes dérivés peut prendre des aspects divers. COMBETTES (p97) [11] donne deux exemples tirés de Salammbô de G.Flaubert pour montrer la complexité du phénomène :

Exemple 42 :Extrait1

-« Aussi les Barbares s'établissent dans la plaine tout à leur aise, ceux qui étaient disciplinés par troupes régulières, et les autres, par nations ou d'après leur fantaisie. Les Grecs alignèrent sur des rangs parallèles leurs tentes de peaux ;les Ibériens disposèrent en cercle leurs pavillons de toile ;les gaulois se firent des baraques de planches ; les Libyens des cabanes de pierres sèches,et les Nègres creusèrent dans le sable avec leurs ongles des fosses pour dormir ». (G.Flaubert, Salammbô, Garnier-Flammarion).

Exemple 43 :Extrait 2

-« Mais il (=le Suffète) secoua la tête, et en apercevant l'accumulation de richesses,il se calma ;sa pensée,qu'attiraient les perspectives des couloirs,se répandait dans les autres salles pleines de trésors plus rares. Des plaques de bronze, des lingots d'argent et des barres de fer alternaient avec les saumons d'étain apportés des Cassitérides par la mer ténébreuse ;les gommes du pays des noirs débordaient de leurs sacs en écorce de palmier ;et la poudre d'or, tassée dans des outres,fuyait insensiblement par les coutures trop vieilles. De minces filaments, tirés des plantes marines, pendaient entre les lins d'Egypte, de Grèce, de Taprobane et de Judée ; les madrépores, tels que de larges buissons, se hérissaient au pied des murs ; et une odeur indéfinissable flottait, exhalaison des

*parfums, des cuirs, des épices et des plumes d'autruche liées en gros bouquets tout au haut de la voûte ». (id.)*

Dans le premier texte, l'hyperthème (les Barbares) est en position de thème dans la première phrase et dans le second, l'hyperthème (de trésors plus rares) en position de rhème en début du passage ce qui correspond aux progressions suivantes que COMBETTES, p98 [11] schématise ainsi :

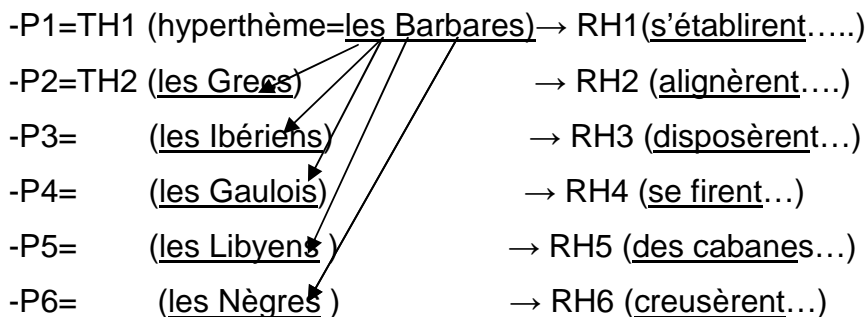


Figure 1.5 : Schéma de la progression thématique de l'extrait1

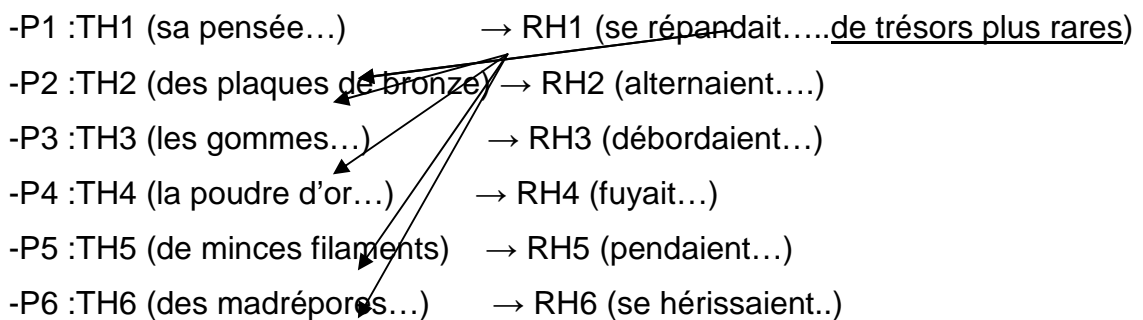


Figure1.6 :Schéma de la progression thématique de l'extrait2

Dans le premier extrait, les groupes « les Grecs, les Ibériens, les Gaulois.. » permettent d'interpréter les diverses sous-classes de « barbares ». Pour le deuxième, le groupe nominal de « trésors plus rares » est développé en sous-thèmes. Ce type de progression à thèmes dérivés est fréquent dans les

descriptions mais il est aussi bien représenté dans les textes explicatifs ou argumentatifs. COMBETTES[11] (p100) propose un cas particulier de cette progression où le texte s'articule sur des circonstants de lieu ou sur des circonstants temporels :

Exemple 44 :

*-« L'Acropole dans l'histoire : depuis la fin du néolithique, des populations ont trouvé refuge dans les grottes percées dans ses flancs, tandis qu'à l'époque mycénienne, une première enceinte est élevée, précédant le Pelasgicon qui encercle le sommet dans les dernières années du II<sup>e</sup> millénaire. Beaucoup plus tard, l'Acropole sert de résidence aux Pisistratides (VI<sup>e</sup> avant J.C) et des monuments sont érigés en l'honneur d'Athéna. En 480 puis 479, les Perses les détruisent (...) Enfin, en 353, les dernières destructions de l'ancien temple d'Athéna marquent la fin de l'ordre monumental des Pisistratides (...) En 1201, le marquis de Montferrat occupe le site... Pendant toute cette période, qui dure quatre siècles, les fonctions défensives de la Colline Sacrée sont affirmées ».*

*(A Athènes, Guide Bleu, Hachette).*

L'auteur fait remarquer que les compléments circonstanciels sont en position de thème qui permet de parler d'un hyperthème du type : « déroulement dans le temps ». Dans le même ouvrage, COMBETTES (p100) montre que dans l'extrait suivant, la progression s'appuie sur les circonstants localisateurs :

Exemple 45 :

*-« Depuis l'entrée, un sentier descend en pente douce, au milieu des arbres, vers les ruines. Sur la droite, se dressait le temple d'Amphiaros... et à quelques mètres de là, gisent les fondations d'un autel... Au pied de cette colline à gauche, vous apercevez une ligne d'une trentaine de piédestaux... Juste derrière ce portique se trouve un très joli petit théâtre... » (id.)*

Ces trois principaux types de progression (constante, linéaire et dérivée) se combinent dans un texte et la règle de progression demande que le récepteur soit capable d'identifier les divers degrés de progression de l'information. Une telle analyse permet d'expliquer bon nombre de phénomènes liés aux activités de compréhension d'un part et aux activités de mise en texte d'autre part. Mais quand le thème d'une phrase ne peut être rattaché au contexte précédent, (COMBETTES, p 103) [11] parle alors de « rupture thématique ». Qu'est-ce qu'une « rupture thématique » ?

#### 1.2.4-Les ruptures thématiques :

DUPONT et al. (1994, p42)[18] définissent « la rupture thématique chaque fois qu'il est difficile de rattacher le thème d'une phrase au contexte précédent » et COMBETTES dira : « lorsqu'on ne peut déceler un enchaînement linéaire ou un thème constant » (p.103) [11] et montre dans les textes suivants des exemples de ruptures thématiques :

Exemple 46 :-« *Transi, grelottant secoué par une peur rétrospective, je restai là, couché dans l'herbe, sans force, jusqu'à ce que mes battements de cœur eussent repris un rythme normal. Un vol de canards passa au dessus de moi ,très bas ,à une vitesse vertigineuse ,troublant le silence de leur grotesque « coin-coin » ...qui me rendit l'envie de rire .J'étais trempé jusqu'aux os ,les pieds gelés,épuisé tremblant ».*

(D .Decoin, *Un taxi mauve*, Gallimard).

Dans le texte précédent, l'auteur reprend après la rupture introduite par « un vol de canards » une progression continue par l'emploi du thème « je ».



Exemple 47 :-« *Revenue à elle, elle revit le fantôme, ou la statue, comme elle dit toujours, immobile, les jambes et la bas du corps dans le lit, le buste et les bras étendus en avant, et entre ses bras son mari, sans mouvement. Un coq chanta. Alors la statue sortit du lit, laissa tomber le cadavre et sortit ».*

*(Mérimée, Romans et nouvelles).*

Dans le second texte, l'auteur poursuit une progression continue par l'emploi de « *la statue* » après la rupture « *un coq* ». COMBETTES (p126) note encore que dans l'exemple suivant:

Exemple 48 :« *Zénia a le poil noir, brillant, légèrement ondulé ; la queue est courte, l'oreille longue et pendante ; le front, toujours coupé de deux rides profondes, donne au regard un air triste et doux. »*

Les éléments queue, oreille, front, appartiennent à un hyperthème explicite dans le contexte « Zénia » : « On peut admettre qu'un lien sémantique existe entre eux ; mais formellement aucune liaison n'apparaît », c'est pourquoi l'auteur parle de rupture.

Quant à DUPONT et al. (1994, p42) [18], ils préfèrent éviter le paradoxe terminologique d'une rupture thématique avec une continuité sémantique. Ils proposent une typologie des ruptures entre glissement, déplacement et rupture thématique.

### 1.2.5 Types de rupture

Les auteurs DUPONT et al. (1994, p42) [18] distinguent entre ce qu'ils appellent glissement, déplacement et rupture thématiques. Ils proposent le classement suivant :

#### 1.2.5.1 Le glissement thématique :

Si d'une phrase à l'autre, on retrouve tout ou une notion évoquée précédemment (même d'une manière indirecte) reprise par un pronom, un adjectif ou une conjonction (une partie du thème ou rhème), les auteurs (op.cit) conviennent qu'il

s'agit d'un glissement thématique. Ils expliquent ce phénomène dans l'exemple suivant :

Exemple 49 :

*« (...)Cependant,je ne toussais plus,non :je crachais ;c'était nouveau ;j'amenais cela sans effort ;cela venait par petits coups,à intervalles réguliers ;c'était une sensation si bizarre que d'abord je m'en amusai presque, mais je fus bien vite écoeuré par le goût inconnu que cela me laissait dans la bouche .Mon mouchoir fut vite hors d'usage(...) »*

GideA, *L'immoraliste*

Dans l'exemple ci-dessus, le thème « je » reste présent grâce au possessif « mon » et l'idée de « mouchoir » est annoncée par celle de « crachat ».

#### 1.2.5.2 -Le déplacement thématique :

Les mêmes auteurs diront en parlant d'un déplacement thématique lorsqu'un lien sémantique demeure mais sans le support grammatical. Ce phénomène est décrit dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 50 :

*« Parce que je crois à la supériorité des forces morales, je n'ai jamais pensé, même aux heures les plus noires, que l'Allemagne hitlérienne gagnerait la guerre. /L'Espoir voit un défaut dans la cuirasse des choses. Ce défaut, c'était l'ignominie intrinsèque du national-socialisme. /Mais que le temps était long. »*

Giroud F, *Leçons particulières*

Les auteurs pensent que la notion d' « espoir » est annoncée par « je n'ai jamais pensé (...) que l'Allemagne hitlérienne gagnerait la guerre » ; la notion de « temps » est évoquée par « jamais », le passé composé, les substantifs « heures » et « espoir ».

### 1.2.5.3 -La rupture thématique :

DUPONT et al. (1994, p43) désignent de rupture thématique tout type de lien absent et expliquent la présence d'une rupture dans l'exemple suivant :

Exemple 51 :

*« (...) D'ailleurs dans la famille, tout le monde chante. « Je suis né dans la chanson », dira plus tard Brassens. Et, très tôt, il se voudra artiste. /Alphonse Bonnafé est un prof de lettres inhabituel. Ce fou de poésie procure au George Brassens de 15 ans ses premiers émois : Baudelaire, Villon, Verlaine, Valéry(...) »*  
Bonne Soirée

Dans l'exemple précédent, «*Alphonse Bonnafé est un prof de lettres inhabituel* » ne rappelle pas Brassens mais ce dernier réapparaît dès la phrase suivante et le lien sémantique s'établit alors. Les auteurs (op.cit) résument ces différents types de ruptures dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1. 3 Les types de ruptures ( DUPONT et al. ,1994, p42)

	Recouvrement sémantique	Indice grammatical
Exemple : Glissement thématique	1	1
Exemple : Déplacement thématique	1	0
Exemple : Rupture thématique	0	0

La question qui se pose est celle de savoir si la progression thématique et l'identification des ruptures permettent de déterminer la cohérence textuelle.

### 1.3 Progression thématique et la cohérence textuelle

CHAROLLES1978,p10[2] a particulièrement montré la dichotomie phrase/texte dans la correction des devoirs scolaires en montrant que les enseignants interviennent de manière différente quand ils sont face à une « malformation » des textes ou de la « malformation » des phrases. Selon l'auteur, pour qu'un texte soit cohérent, il convient qu'il comporte un certain nombre d'informations nouvelles.

En effet, la répartition de l'information, la progression thématique la reconnaissance de tel ou tel type de progression dans un passage (progression à thème constant, à thème linéaire et à thème dérivé) peuvent être considérées comme des paramètres de l'acte de compréhension d'un texte .

Les éléments constitutifs d'un texte véhiculent le sens et dans la grammaire traditionnelle privilégie la phrase (souvent hors contexte) comme unité d'analyse. « Or, de même qu'une phrase n'est pas une unité linéaire de mots, un texte n'est pas une suite linéaire de phrases ». (COMBETTES, 1989, p10) [15]Ainsi, le travail au niveau textuel implique d'une part le respect ou non de la cohérence textuelle et d'autre part le respect des principes d'organisation transphrastique et d'enchaînements sémantiques

Il y a donc jugement sur la « bonne formation » du texte, et non de la phrase ; d'où la notion de cohérence textuelle .L'approche de ces problèmes de cohérence textuelle sont abordés par CHAROLLES (1978) [2] et il énumère quatre « métrarègles de cohérence » : règle de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation. (c. f Appendice B)

#### 1.3.1 Les métrarègles de cohérence

### 1 3.1.1-Règle de répétition

« Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » CHAROLLES (1978) [2]. La plupart des phrases d'un texte s'enchaînent en prenant des éléments qui se retrouvent de phrases en phrases d'où les reprises d'éléments déjà cités. Cette règle concerne les thèmes des phrases.

Les répétitions peuvent être regroupés sous quatre rubriques (ALVAREZ et al. ,1992) [20] : la simple répétition, les procédés anaphoriques et cataphoriques, la substitution lexicale et la co-référence lexicale.

#### a-La simple répétition :

La simple répétition c'est lorsqu'un syntagme réapparaît sous la même forme dans une ou plusieurs phrases. Les auteurs donnent l'exemple suivant (p.7) :

Exemple 52 « Le général a parlé à la télévision. Le général en sait long ; mais le général en dit peu.

#### b-Les procédés anaphoriques et cataphoriques :

Les phénomènes de pronominalisations, définitivisation, nominalisation permettent de reprendre formellement un élément linguistique précédent sans le répéter comme tel. Si le substitut annonce un élément linguistique placé après on parlera alors de cataphore. L'exemple ci-dessous contient ce type de procédé :

Exemple53 « *Le général a parlé à la télévision ; il en sait long...*

Exemple54 « *Les 30 candidats se battent pour cinq emplois. La lutte est féroce.*

#### c-La substitution lexicale :

Elle représente tous les cas de synonymie ou de para-synonymie et les relations d'hyponymie et d'hyperonymie. Les auteurs (op.cit) illustrent ces cas dans les exemples suivant :

Exemple 55 « *L'aluminium. Plus qu'un métal, c'est un précieux atout pour le Québec (...).Forts d'un produit d'avenir....*

Exemple 56 « *Les perturbations du langage (...), le jeune médecin qu'est André Roch Lecours se laisse fasciner par ces troubles, ces manques.*

d-La co-référence lexicale :

C'est le cas des syntagmes, généralement complexes, qui ont le même référent et qui désignent la même réalité. L'exemple illustre ce cas :

Exemple 57

« *Ivan Lendl a remporté l'affrontement .L'homme de glace s'est mis à chauffer durant la deuxième manche,...*

### 1.3.1.2-Règle de progression

« Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé ». C'est la partie rhématique qui se trouve concernée : le texte doit avancer. Un apport d'information nouvelle est indispensable : l'équilibre est maintenu entre deux composantes donné/nouveau, entre les thèmes, point de départ des énoncés, et les rhèmes qui font progresser le texte. Alvarez et al.(1992) proposent le texte ci-dessous où la cohérence est établie sur deux niveaux :il est cohésif (il comporte le même référent) et progressif(chaque phrase apporte une information nouvelle)

Exemple 58 Situation : mari et femme avant de dormir.

-La femme : « *As-tu fermé l'eau ?As-tu éteint les lumières ?  
As-tu fermé la porte à clef ?.....*

-L'homme : « *ça suffit Mathilde ! Une question de plus et je me suicide !*

-La femme : « *Ah,j'oubliais !As-tu chargé le revolver ? »*

### 1.3.1.3 Règle de non-contradiction

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

Les auteurs (op.cit) pensent que la règle de non-contradiction serait un cas particulier de la règle de relation et préfèrent parler des trois autres règles de cohérence.

### 1.3.1.4 Règle de relation :

« Pour qu'une séquence ou un texte soit cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés ». Les deux exemples ci-dessous mettent en évidence cette règle :

Exemple59 « *Il pleut. Le chat va se mouiller.* »

Cet exemple ne présente aucun problème car la relation est « normale » entre la pluie et le fait que le chat va se mouiller mais l'exemple suivant pose un problème de relation.

Exemple 60 « *Vas-tu aller à la fête de Robert ?*

*-Non. Je suis blond.*

Les deux dernières règles ne concernent pas le domaine de la perspective fonctionnelle c'est-à-dire la règle de non-contradiction et la règle de relation.

Ces règles s'attachent essentiellement à des phénomènes d'ordre sémantique et ne s'attachent pas à la syntaxe. Et, les deux premières règles concernant l'apport de l'information dans un texte, sont pleinement du domaine de la perspective fonctionnelle. COMBETTES [11] (1983, p76) s'est intéressé notamment à ces règles dans la bonne formation des textes au niveau thématique et la réalisation concrète de ces contraintes.

La première règle (de répétition) semble pouvoir être précisée par la récurrence de certains éléments en position de thème. La récurrence des éléments se produit de phrase en phrase et ces éléments sont disposés dans le respect de la progression thématique afin que la cohérence textuelle soit assurée. Les « répétitions » relancent les phrases et établissent en même temps une certaine continuité du texte.

La règle de répétition soulève cependant deux problèmes distincts : l'analyse et la reconnaissance du thème et l'enchaînement des phrases.

### 1.3.2 L'analyse et la reconnaissance du thème

On a tendance à placer les éléments thématiques en début de phrase et de laisser le rhème à la fin. Cependant, certaines phrases présentent l'ordre inverse (rhème+thème) c'est le cas de phrases de types exclamatives et l'utilisation du présentatif.

Exemple 61 : - « *Magnifique, ce travail !* »

-« *C'est demain qu'il viendra* ».

L'ordre des éléments est nécessaire et le rappel des constituants se fait souvent par un « pronom ». Cependant, le « substitut n'est pas souvent le thème propre de la phrase. Le pronom ou le substitut se trouve parfois dans la partie rhématique de l'énoncé et l'analyse de la perspective fonctionnelle s'attache au rapport de l'élément avec les autres constituants .Il est important de ne pas confondre le problème de référence textuelle avec celui de la nature du thème.



D'après (COMBETTES1, p79) [11], l'occurrence d'autres constituants peut entraîner des ambiguïtés dans les textes d'élèves, par exemple l'emploi d'un pronom rend la compréhension difficile :

Exemple 62 : Copie de CM2 :

*« J'ean appelle Marie pour l'aider à accompagné le jeune homme à la maison quand il est à la maison tout le monde est au travail .Jean prépare un bande bouillante pour mettre sur le bras du jeune homme.*

*Marie lui fait un thé, et Marc lui demande son accident et command il s'est produit. Aprêt qu'il est soigné Jean lui descend un lit de camp pour qu'il se repose et qu'il se remette de ses émotions .Le lendemaint matin Jean le ramenne chez lui ».*

Dans le texte « Copie de CM2 », l'emploi des pronoms rend la compréhension difficile tandis que le nom propre est interprétable.

L'utilisation d'un pronom est l'un des procédés privilégiés dans l'application de la règle de répétition : dans le cas de l'anaphore, le référent est placé avant son substitut et dans le cas de la cataphore ,le pronom précède son référent La cataphore est un emploi rare et ne concerne pas le thème de la phrase .COMBETTES[11] illustre ce cas dans les exemples suivants où« ceci »et « le » sont des éléments rhématiques.

Exemple 63 -« Je vous dirai ceci : vous avez tout.

Exemple 64 -« Je vous le dit : vous avez tout.

COMBETTES (p.80) [11] reprend une distinction souvent pratiquée, c'est-à-dire la représentation totale, la représentation partielle et la représentation conceptuelle.

La représentation totale est une répétition pure et simple :

Exemple 65 : « J'ai rencontré hier un étudiant que je n'avais pas vu depuis trois ans ; il m'a reconnu tout de suite ».

L'ensemble du groupe nominal « *un étudiant* » est repris par « il ». La répétition ou la reprise de l'information par le pronom-substitut est bien la totalité de l'information contenue dans le contexte.

Exemple 66 : « *Cet étudiant que je n'avais pas vu depuis trois ans est un copain de Marc. Celui-ci.....* ». Dans cet exemple « celui-ci » correspond à celui de « il ».

Exemple 67 : « *J'ai lu le livre de Max ; celui de Jacques est plus intéressant* ».

Le groupe « celui de Jacques » peut être considéré comme élément thématique de la deuxième phrase ; le pronom démonstratif peut être analysé comme élément « connu », le pronom « celui » reprend le concept de « livre » sans que le livre de X se confonde avec le livre de Y. Ce type de représentation est souvent désigné par le terme de « représentation conceptuelle ».

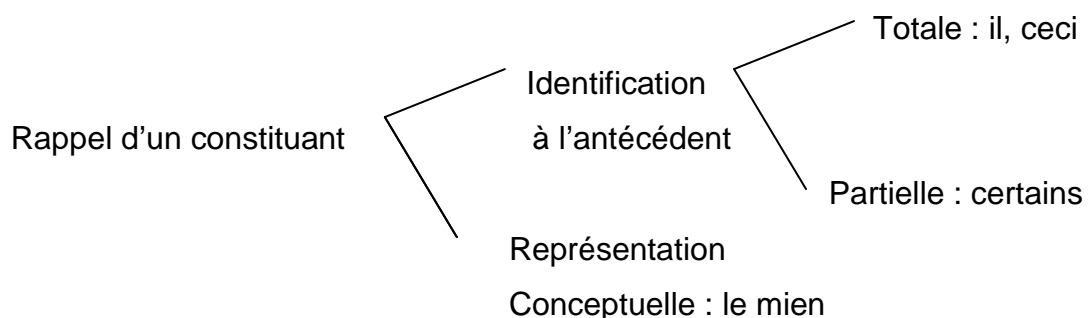
Exemple 68 : « *Voici l'ouvrage de X ; le mien est plus intéressant* ».

Le possessif renvoie au contexte précédent.

Exemple 69 : « *Ce sont les élèves de quatrième ; certains suivent les cours de polonais* ».

Le référent « les élèves » est bien repris du moins « en partie », par « certains » ; on pourra alors parler de représentation « partielle ».

COMBETTES [11] (p81) présente ce classement sous forme d'un schéma :



Le rappel des constituants se fait aussi par des substituts lexicaux : c'est l'emploi du nom propre ou de substituts ; il s'agit des utilisations de substitut contenant un substantif comme on peut le voir dans la phrase suivante (COMBETTES, p82) [11] :

Exemple 70 : « *Hier, Max a rencontré Charles ; cet étudiant ne lui a pas parlé* ».

Dans cette phrase, « *cet étudiant* » renvoie au groupe nominal « *Charles* ».

Dans certaines réalisations, l'emploi de la nominalisation évite toute ambiguïté quant à la référence. L'exemple suivant donné par COMBETTES [11] (p.82) explique ce phénomène :

Exemple 71 : Extrait « *Le Monde du 6 août 1981* »

*« Dans des déclarations publiées, le 18 juin, par le Washington Post, M. Mitterrand avait souligné qu'il irait en Arabie Saoudite « en premier lieu », mais que cela ne l'empêcherait pas d'aller où il lui semblera bon d'aller « notamment » en Israël . Ce projet de visite en Israël n'a, cependant, plus été mentionné depuis les raids israéliens sur le centre nucléaire irakien et sur Beyrouth ».*

Nous remarquons que « *Ce projet de visite en Israël* » joue le rôle de substitut.

L'exemple(72)suivant(COMBETTES[11],1983, p84)montre que l'addition d'un groupe adjectival « *porteurs de nouveaux dangers* » introduit des informations qui n'étaient pas contenues dans le texte et que parfois les expansions du nom ne jouent pas le rôle de thème propre.

Exemple72: Extrait« *Le Monde du 6 août 1981* »

*« Pour la première fois, les Polonais descendent en masse dans la rue et manifestent « à l'occidentale » leur mécontentement ; de nouveau, des grés éclatent ici et là sans que les dirigeants les plus modérés de solidarité y puissent quelque chose. Ces nouveaux développements porteurs de nouveaux dangers contrastent du tout au tout avec ce qui se passe dans plusieurs pays d'Europe Occidentale ». p155*

L'auteur résume ainsi le rôle des expansions par le schéma suivant :

<u>Thème propre</u>	<u>Rhème secondaire</u>	<u>Rhème</u>
<u>propre</u>		
« Ces nouveaux développements »	« porteurs de nouveaux dangers »	« contrastent du ...Occidentale »

Le groupe nominal thématiqué peut aussi reprendre un autre groupe nominal ; l'antécédent peut être constitué d'un nom propre ou d'un groupe organisé autour d'un nom commun et la coréférence dans ce cas peut relier deux unités «autonomes», ce qui est démontré dans l'exemple de COMBETTES(1983) [11]

Exemple73 : Extrait du journal «L' Est Républicain »

*« L'épreuve de force entre M. Jacques Chirac et Alain Peyrefitte semble désormais inévitable. Le président du R.P.R, trouvant sans doute que le garde des Sceaux se mêlait de ce qui ne le regardait pas en écrivant la semaine dernière et sans le consulter, aux députés gaullistes, a demandé au ministre de la Justice de démissionner du R.P.R ».(p.86)*

On remarque que les groupes « Jacques Chirac et Alain Peyrefitte » sont respectivement repris par « le président du R.P.R », « le garde des Sceaux »(le ministre de la Justice)

La référence se fait sur des critères extra-linguistiques, à partir de la connaissance du monde du locuteur. La bonne compréhension du texte présuppose donc un minimum de connaissance. Ainsi le groupe thématiqué est identifié par le contexte et l'établissement d'une coréférence.

Exemple 74 : - « J'ai rencontré un ami avant-hier. Le professeur m'a fait un grand salut ».

Exemple 75 : -« J'ai rencontré un ami avant-hier. Ce professeur m'a fait un grand salut ».

Dans l'exemple précédent (75), le déterminant démonstratif rend la phrase interprétable ainsi la coréférence est établie.

L'auteur a précédemment fait remarquer que certains groupes syntaxiques identifiés comme thèmes étaient considérés comme élément connu et d'autres ajoutent certains renseignements « nouveaux ». La nature des thèmes et leur ordre sont liés : c'est en quelque sorte le squelette du texte. On doit étudier le rapport qui existe entre les thèmes ou l'absence de rapport « ruptures ». Il s'agit donc d'observer comment s'effectue le choix des thèmes d'un texte, l'ordre dans lequel ils se trouvent posés de phrase en phrase : « le fil thématique » comme l'appelle LUNDQUIST [] (1983-1985) ou l'enchaînement des phrases et la cohérence.

### 1.3.3 « Le fil thématique » et la cohérence.

Selon LUNDQUIST (1983-1985, p43) [17] « C'est le fil thématique qui, tout en assurant la cohérence, « tisse » le texte ». D'ailleurs, étymologiquement, « texte » veut dire « tissu ». Pour l'auteur, il y a texte parce que l'on peut établir un « fil thématique ». Dans l'exemple suivant, l'auteur (op.cit, p43) montre comment le thème évolue dans le texte :

Exemple 76 : -« ....le sable jaune de la plage, où marchent côte à côte les trois enfants. Ils sont blonds, presque de la même couleur que le sable : la peau un peu plus foncée, les cheveux un peu plus clairs. Ils sont habillés tous trois de la même façon.....Ils marchent côte à côte..... ».

On remarque que le groupe nominal « les trois enfants » qui commence le texte évolue dans les phrases successives par la répétition du pronom « ils » qui est coréférentiel à « les trois enfants ». Par contre dans l'exemple suivant, l'auteur pense qu'il y a « non-texte » parce que les éléments soulignés renvoient à des référents absents :

Exemple 77 : « Ainsi, ce débat doit-il « transpirer » hors du PS ?

Elle est entourée de Pierre Brasseur et Alida Valli. Le constat ne prête guère à l'optimisme : » (p44)

Nous remarquons que « ainsi,ce, elle » sont spécifiques pour des renvois en arrière et les deux points qui terminent l'exemple de même que le point d'interrogation servent pour des renvois en avant .

Selon LUNDQUIST (1983-1985) [17], tout texte « parle » de quelque chose : le scripteur réfère à quelque chose dans le monde environnant, il y choisit un « référent » qui sera le thème du texte. Ce que l'on dit à propos du thème est appelé rhème .Thème et rhème peuvent être relevés aussi bien au niveau du texte qu'au niveau de la phrase.

Ainsi une phrase donnée se divise-t-elle en deux parties : le thème est l'élément dont on va parler (ou le point de départ du discours), le rhème est l'information que l'on va apporter à propos de ce thème. LUNDQUIST(op.cit) [17] schématise la segmentation thématique de la phrase ainsi :

Exemple 78 :-« Pierre a été malade » (p.45)

Thème	Rhème
Pierre	a été malade

Pour l'auteur, le thème et le rhème correspondent souvent au « sujet » et au « prédicat » de la structure syntaxique.

Au niveau du texte, dans le cas où les phrases successives n'ont qu'un seul et même thème auquel on apporte différentes informations ou rhèmes ; la structure thématique d'un tel texte serait à savoir une progression textuelle à thème constant.

LUNDQUIST (1983-1985, p45-46) [17] procède à une autre analyse thématique dans les exemples suivants :

## Exemple 79 : Progression à thème constant

« *Du divorce sur demande conjointe des époux :*

P1-« *Lorsque les époux demandent ensemble le divorce, ils n'ont pas à en faire connaître la cause ;*

P2-« *Ils doivent seulement soumettre à l'approbation du juge un projet de convention... ».*

Un autre cas serait où le thème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante :

## Exemple80 :Thématisation linéaire

P1-« *(les époux) doivent seulement soumettre à l'approbation du juge un projet de convention (...)*

P2-« *Le juge examine la demande avec chacun des époux... »*

Ces deux types de progression thématique sont des cas simplifiés, car le thème d'un texte se perçoit rarement sur un long passage mais un thème peut se diviser en thèmes subordonnés dérivés comme on peut le voir dans l'exemple suivant : les sous thèmes « *boeuf, mouton, et poule* » dérivent du thème principale « *La viande* ».

Exemple 81 :P1-« *La viande est très chère* →RH1

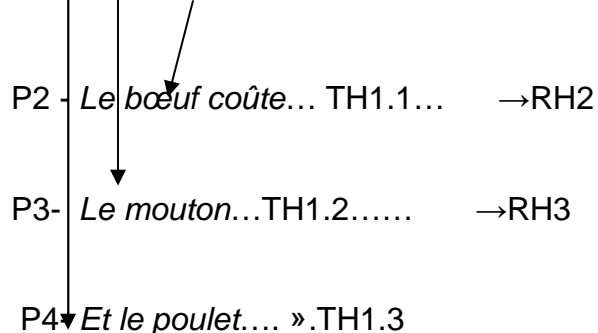
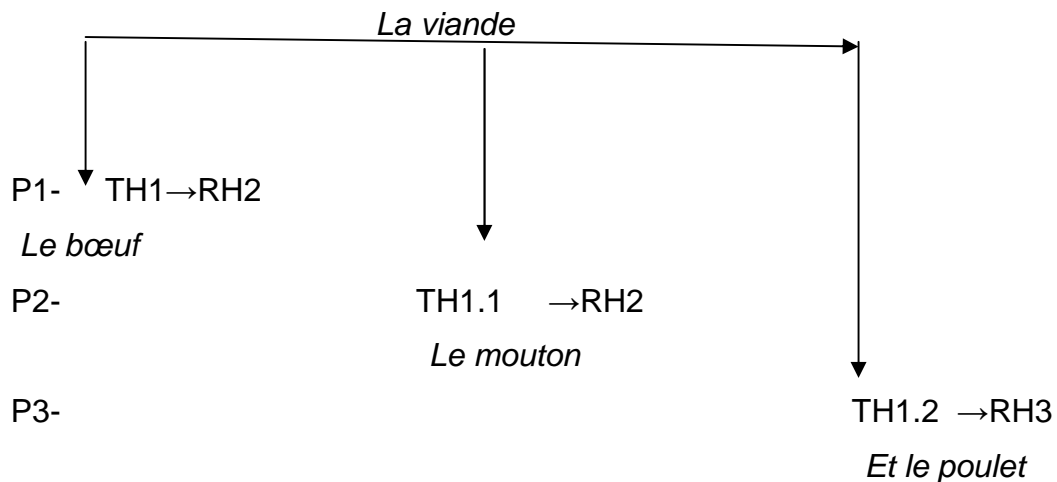


Figure1.7 schéma de la progression à thème dérivé (LUNDQUIST)

LUNDQUIST (1983-1985, p46) représente la structure thématique par le schéma suivant :



Pour LUNDQUIST (1983-1985) [17], chaque référent explicite au(x) thème(s) contribue à la trame référentielle, à la cohérence thématique. La cohérence thématique ne se constitue pas seulement sur la base de la coréférence, le thème peut aussi être présent dans d'autres expressions du texte auxquelles il est relié par contiguïté sémantique. Cette notion indique que différents éléments du texte ont des traits sémantiques en commun. Dans l'exemple suivant proposé par l'auteur (op.cit, p48), le thème « Jean Anglade », l'auteur du livre « La vie des immigrés », l'élément du monde extérieur auquel réfère le texte. De phrase en phrase, on peut repérer les éléments qui sont coréférentiels à ce thème qui constituent la cohérence thématique :

Exemple 82 : Jean Anglade (texte de couverture à Jean Anglade, la vie des immigrés en France de 1919 à nos jours, Hachette, 1976)

P1- *Jean Anglade est né à Thiers en 1915.*

P2- *A treize ans il a pour compagnon de jeux et de travail Saïd Ben Taïeb qui lui révèle le monde de l'immigration.*

P3- *Plus tard, il entre à l'École Normale de Clermont-Ferrand et devient instituteur de campagne.*

P4- *Après la guerre, professeur de lettre, agrégé d'italien en 1947, il est nommé successivement à Tunis.*



*P5-Parallèlement, il publie plus de trente ouvrages dans tous les genres et récolte une douzaine de prix littéraires ».*

Thèmes : titre Jean Anglade/P1 : Jean Anglade ; P2 : il ; P3 : il ; P4 : il ; P5 : il

Dans l'exemple précédent, il y a une progression à thème constant (texte de couverture de livre) vise à donner des informations concernant la vie et les activités de l'auteur en question, lequel devient référent unique du texte.

Suivant la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase et les définitions sur les notions de thème et de rhème dans les parties précédentes, on peut remarquer que les thèmes permettent une certaine stabilité du texte et les rhèmes qui véhiculent de nouvelles informations, font progresser le texte du point de vue communicatif. La progression thématique joue un rôle dans la répartition de l'information. Selon COMBETTES&TOMASSONE, 1988, p10 [19] la reconnaissance de tel ou tel type de progression dans un passage peut être considérée « comme l'un des paramètres de l'acte de compréhension ». Pour LUNDQUIST (1983-1985) [17] c'est le « fil thématique » qui assure la cohérence, « tisse » le texte.

Donc, un texte est une suite de mots mais cette suite ne constitue pas forcément un texte cohérent.

## CHAPITRE II

### Méthodologie

Dans ce chapitre, nous rappellerons les objectifs et les questions de recherche dans la première section. Nous décrirons notre corpus et présenterons la démarche de l'analyse de la progression thématique dans les textes dans les sections deux et trois.

#### 2.1-Rappel des objectifs et des questions de recherche

Notre objectif est l'analyse de la progression thématique dans les productions écrites des étudiants en première année de Licence de français. Notre recherche prend en compte les concepts de la théorie de la FSP (Voir COMBETTES ,1983) [11] .Rappelons que la théorie de la perspective fonctionnelle a permis une approche des textes soit dans le domaine de la compréhension soit l'analyse de la construction d'un passage : la répartition des éléments thématiques et rhématiques, leur progression qui est un phénomène comme nous l'avons vu dans la constitution de cohérence (Voir section1.3.3). Nous essayerons de montrer le rôle de la perspective fonctionnelle dans les problèmes de cohérence textuelle (CHAROLLES, 1978) [2] ou « la linguistique du texte, ce qu'il est convenu d'appeler» (COMBETTES, 1983, p61) [11] : la progression thématique qui est l'un des facteurs qui assurent la « construction » du texte.

Les questions qui ont motivé notre recherche étaient :

- L'analyse de l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP (Functional Sentence Perspective) proposée par l'Ecole de Prague serait-elle un moyen pour examiner le niveau organisationnel d'un texte ?
- L'organisation thématique pourrait-elle avoir des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?
- Quelles implications didactiques peut-on dégager de cette approche?

## 2.2-Présentation des sujets

Il s'agit d'un groupe de 18 étudiants. Nos sujets ont en moyenne dix ans d'apprentissage de la langue française étrangère (FLE). Une discussion avec nos sujets nous a permis de savoir que ces étudiants ont obtenu le baccalauréat dans différentes filières c'est-à-dire langues étrangères, sciences humaines ou sciences de la vie et de la nature. Cependant, tous nos sujets ont eu un enseignement en langue nationale et le français n'est appris qu'en tant que langue étrangère inscrite dans le programme. Nos sujets obtiendront à la fin de leur cursus universitaire une Licence de français. Après avoir présenté nos sujets, nous allons dans la section suivante présenter notre corpus et le contexte de réalisation.

## 2.3-Présentation du corpus

Les productions écrites analysées font partie des contrôles réguliers dans le module d'expression écrite. La consigne était la suivante :

*-Soit la thèse suivante : « La violence à la télévision rend violents les enfants ». Rédigez un texte argumentatif pour appuyer ou rejeter cette thèse.*

L'étudiant est censé produire un texte argumentatif qui implique une organisation logique. Cette activité exige le respect de la progression thématique et l'aspect de la cohérence. Notons que cette tâche a été réalisée en séance de travaux dirigés d'une durée d'une heure et demie. Les étudiants ont été motivés par une possibilité d'améliorer leur moyenne de leur module d'expression écrite. Après réception des textes, nous procédons au dépouillement.

## 2.4-Dépouillement du corpus :

Un examen préliminaire du corpus nous a permis de voir qu'aucun texte n'était hors sujet. Tous les étudiants avaient compris la consigne et comme nous

avons décidé une approche quantitative, nous allons faire une analyse des productions dans leur intégralité c'est-à-dire les 18 textes produits par le groupe d'étudiants. Le dépouillement se fait en deux temps : d'abord la délimitation et numérotation des phrases de chaque texte composant notre corpus ensuite la division thème-rhème de chaque phrase pour établir le schéma de progression thématique ou « fil thématique » comme l'appelle LUNDQUIST[17] (1983-1985).(section1.3.3) Pour nous, c'est de montrer l'importance de la progression thématique dans les textes des étudiants ce qui a détourné notre attention sur certaines erreurs morphologiques et syntaxiques commises par nos sujets. Les textes sont identifiés par N dans l'ordre de N1 jusqu'à N18 ensuite nous procédons à la numérotation des phrases de chaque texte. Pour nous faciliter le travail, nous avons saisi tous les textes de notre corpus dans l'ordinateur.

#### 2.4 .1 Délimitation et numérotation des phrases

Pour réaliser le découpage en phrases, il était difficile de se fier à la ponctuation des textes. La segmentation en phrases des textes que nous analysons est faite selon des critères syntaxique et sémantique.

F-H.Lemonnier(1985 :50)cité par K.Ayouni-Sahnine(2000)[21] stipule que :

« La phrase peut contenir une ou plusieurs propositions que ce soit une proposition indépendante, une racine plus enchâssée(s), deux ou plusieurs propositions coordonnées avec sujet répété ; les coordonnées réduites font parties de la même proposition et nous parlons alors SV coordonné. A noter que les propositions enchâssées ne font généralement pas problème pour délimiter les phrases, mais les coordonnées exigent qu'on fasse appel à une certaine interprétation sémantique permettant ainsi de déterminer si elles sont liées par le sens ou non ».

Nous avons donc délimité et numéroté les phrases de P1 à Px .La moyenne des phrases est de dix à douze dans les textes de notre corpus. En guise d'exemple, nous avons relevé deux extraits du début de deux textes N1 et N2 :

Nous illustrons cette délimitation et numérotation des phrases dans les exemples suivants relevés de notre corpus :

## Exemple 1 : Extrait (Texte N1)

Extrait original

*La « télévision », ce fameux instrument, inventé au vingtième siècle, est considérée comme le moyen de distraction le plus célèbre et le plus dangereux*

*Non seulement, il a pu envahir toutes les maisons mais encore, il est présenté comme l'élément influent sur les enfants. Tout d'abord, la télévision expose les enfants à toutes les formes de violence comme les films d'action, les bandes dessinées*

Segmentation en phrases de l'extrait original

P1- *La « télévision », ce fameux instrument, inventé au vingtième siècle, est considérée comme le moyen de distraction le plus célèbre et le plus dangereux.*

P2 -*Non seulement, il a pu envahir toutes les maisons mais encore, il est présenté comme l'élément influent sur les enfants.*

P3 -*Tout d'abord, la télévision expose les enfants à toutes les formes de violence comme les films d'action, les bandes dessinées.*

## Exemple 2 : Extrait (Texte N2)

Extrait original

*La télévision est un instrument indispensable dans notre vie quotidienne mais les programmes diffusés ont un rôle très important dans l'éducation de nos enfants : prenant exemple de la violence.*

Segmentation en phrases de l'extrait original

P1- *La télévision est un instrument indispensable dans notre vie quotidienne.*

P2-*Mais les programmes diffusés ont un rôle très important dans l'éducation de nos enfants : prenant exemple de la violence.*

Une fois ce travail achevé de délimitation et de numérotation de phrases de tous les textes, nous procédons à l'analyse de notre corpus.

## 2.5 Analyse du corpus :

Une fois tous les textes saisis et segmentés en phrases (P1, P2...Px), il nous est à présent facile de procéder à notre analyse proprement dite de notre corpus. La démarche optée pour notre analyse se présente ainsi :

### 2.5.1-Démarche de l'analyse :

Rappelons que notre travail s'inspire des thèses sur l'analyse développée par les théoriciens de l'Ecole de Prague selon le concept « FSP »(Voir Chapitre I) et la progression thématique(COMBETTES,1983). Nous essayerons d'examiner la progression thématique de phrase en phrase dans les textes de notre corpus. Par le biais de cette analyse, nous espérons cerner les ruptures thématiques ou les difficultés des étudiants à rédiger un texte cohérent.

Nous identifierons d'abord les thèmes et les rhèmes au niveau de la phrase. Une fois la division thème-rhème effectuée, nous essayerons de suivre la progression thématique. Si nous rencontrons des difficultés à établir le schéma de progression thématique (COMBETTES ,1983)[11], nous analyserons cette difficulté de « rupture »(RUP)(Voir Chapitre I,section 1.2.4 ).Quand nous aurons fini l'analyse des textes , nous relèverons les résultats dans un tableau récapitulatif afin de procéder à des calculs statistiques. Nous proposons d'abord d'examiner les critères retenus dans la division thème-rhème ensuite nous établirons une approche de la progression thématique.

### 2.5.2- Division thème-rhème

Nous avons choisi de fonder notre analyse sur une division de la phrase en distinguant une partie thématique et une partie rhématique. Nous avons vu dans le

chapitre précédent que la division de la phrase en thème et rhème sert à décrire comment l'information se traduit au niveau de la phrase. Le thème « ce dont on parle » assure une certaine stabilité tandis que le rhème, riche en informations nouvelles fait progresser le texte. C'est cette division thème-rhème qui sera le point de départ de notre étude de la progression thématique que nous voudrions suivre. Les critères formels sont insuffisants pour permettre de rendre compte de la structuration thème-rhème au niveau de la phrase. Nous avons déterminé la division à l'aide d'un « test » adoptés par COMBETTES (Voir section 1.1.2) : forme négative et « contraste », réponse à une phrase de type interrogatif et ce dont on parle. Parmi les tests utilisés par COMBETTES nous n'en retiendrons qu'un celui « ce dont on parle » (voir Test 3).

#### 2.5.2.1- Test 3 « Ce dont on parle »

Nous venons de voir, dans le chapitre précédent, que les deux « tests » -négation contrastive et interrogation- font surtout distinguer les rhèmes. La troisième notion « ce dont on parle » ou de « point de départ de l'énoncé » fera ressortir la répartition thématique. Ce « test3 » s'appuie aussi sur l'utilisation des questions du type « Quoi d'autre sur le même sujet ? Quoi encore sur le même sujet ? » (Voir section 1.1.2.3) : les termes interrogatifs correspondent respectivement au rhème (quoi) et au thème (sur le même sujet). Nous illustrons l'application de ce dernier « test3 » dans les exemples suivant pris de notre corpus :

Exemple 3 :Extrait( Texte N3)

P1- « *L'enfant a besoin des moyens de loisir parce qu'il est à la période de développer ses capacités morales et phisiques, psychiques. »*

La phrase du texte (N3) comprend une subordination et on peut comprendre qu'une phrase est enchâssée dans une autre phrase, dans une partie rhématique(Voir section1.1.2.3). Le découpage de la phrase peut se présenter ainsi :

- L'enfant

(point de départ de l'énoncé=thème )

*a besoin des moyens de loisir/ parce qu'il est à la période de développer ses*

(quoi encore sur le thème ?=rhème)

capacités morales et physiques, psychiques

Exemple 4(TexteN4)

P3- « *La T.V est un moyen de communication.* »

Dans cet exemple, la phrase relevée est une phrase simple. Nous pouvons remarquer en appliquant le « test 3 » que le thème et le sujet grammatical coïncident ce qui donne le découpage suivant :

- (*La T.V*) / (*est un moyen de communication.*)  
 ( thème) / (rhème)

Néanmoins, tous les constituants de la phrase n'ont pas la même valeur informative et le concept de dynamisme communicatif (Voir section 1.1.1) va nous permettre une décomposition en thème-rhème des textes en fonction du degré d'importance de l'information.

#### 2.5.2.2-Le « dynamisme communicatif »

La hiérarchisation des informations à un niveau phrastique est ainsi nécessaire pour l'étude de l'enchaînement inter-phrastique. Dans l'exemple pris de notre corpus, la division pourrait s'opérer de la façon suivante :

Exemple 5 (Texte N5)

P9-« *Et si l'enfant est habituer à regarder la télévision, il arrive à suivre des scènes aggressive et des actions violentes, par exemple un film d'action, de police...* ».





La phrase (P9) contient deux propositions juxtaposées et une coordonnée ; la première proposition en tête de la phrase constitue le thème et deux autres propositions coordonnées forment le rhème.

Dans cette grande division, une autre décomposition pourrait s'opérer ainsi :

P9' - « *Prenons le cas d'un enfant qui ne regarde que des films de guerre, il va être à l'avenir très agressif et il va détruire sa propre vie »*

*TH9a*
*RH9a*
*TH9b*

*RH9b*
*TH9c*
*RH9c*

Cependant, nous considérons que les deux propositions coordonnées expriment deux informations de même valeur. La proposition en tête possède une valeur thématique (TH9) et le rhème (RH9) les propositions coordonnées. Les trois propositions sont dans un rapport hiérarchique, nous considérons qu'il n'y a qu'un seul noyau thème-rhème dans cette phrase (TH9-RH9).

P9 - « *Prenons le cas d'un enfant qui ne regarde que des films de guerre, il va être à l'avenir très agressif et il va détruire sa propre vie* » .(TH9-RH9)

*TH9*

*RH9*

La relative « *qui ne regarde que des films de guerre* » peut prendre une valeur thématique ou de thème secondaire.

### 2.5.3-L'analyse de la progression thématique

Nous avons essayé d'établir la division thème-rhème au niveau de la phrase et en même temps de suivre la progression thématique de phrase en phrase dans les textes de notre corpus. Notre analyse sur la progression thématique s'inspire essentiellement des travaux de COMBETTES(1983)[11]; TOMASSON (1988)[19]; LUNDQUIST(1983)[17]; VIGNER (1982)[1]; MOIRAND(1979)[3] développés dans le chapitre précédent.

Nous avons tenté de décrire la progression thématique d'après les trois types de progression thématique proposés par COMBETTES (Voir chapitre I) : progression linéaire, à thème constant et à thème dérivé. D'abord, nous identifions dans la première phrase le thème (TH1) et le rhème (RH1) ensuite nous

examinons si le thème de la deuxième phrase est issu du thème de la première phrase (PC : progression constante) ou du rhème (PL : progression linéaire) ou d'un hyper-thème (PD : progression à thème dérivé). Le même procédé sera effectué pour la deuxième phrase et la troisième et progressivement de phrase en phrase ainsi nous établirons la progression thématique ou « fil thématique » comme l'appelle LUNDQUIST [17] (1983-1985) (Voir section 1.3.3).

A titre d'exemple, nous proposons des modèles d'analyse d'extraits pris de notre corpus :

### 2.5.3.1 Progression constante

Exemple 7 (Texte N4)

P1- *A l'aube de l'an 2000 la T.V a pris part dans notre vie*

P2- *Et elle devient indisponible dans nos maisons et chaque famille a 2 ou 3 T.V*

Nous remarquons que dans la phrase (P1), le thème (TH1) « la T.V » est repris dans P2 (TH2) par le substitut « elle ». Cet extrait est construit suivant une progression constante. Nous schématisons la progression comme suit :

P1-TH1 (la T.V) → RH1 (a pris...)  
 ↓  
 P2-TH2 (elle) → RH2 (devient...)

Figure 2.2 schéma de la progression constante de l'extrait N4

### 2.5.3.2 Progression linéaire

Exemple 8 (Texte 7)

P1- *De nos jours, parmi les moyens de distractions les plus courants est la télévision surtout pour les petits .*

P2-Ils trouvent un grand plaisir de regarder les programmes télévisés comme les desins animer,des documentaires ...

Nous pouvons remarquer que le thème de la deuxième phrase (P2) est issu du rhème secondaire de la première phrase (P1) en progression linéaire :

P1-TH1(...*parmis les moyens de distractions...*)→RH1(... *pour les petits .*)  
 P2- P2-TH2(*Ils* )→RH2(*trouvent un grand plaisir ...*)

Figure 2.3 schéma de la progression linéaire de l'extrait N7

Exemple 9(Texte6)

P4- Ensuite, la violence à la télé n'est plus interdit.

P5- Seulement, ce qui est interdit vraiment est de laisser nos enfants assis devant la télé regarder un programme chargé de violence comme les films des guerres ,les ropportages sur des criminiaux et des émissions centre sur les actes de violence.

Nous assistons à une progression linéaire, le rédacteur prend dans la phrase (P5) comme thème «*interdit* », le rhème de la phrase précédente (P4). Ainsi, le schéma de la progression thématique serait :

P4-TH4(*Ensuite,.....*)→RH4(...*n'est plus interdit .*)  
 P5- P5-TH2(*Seulement, ce qui est interdit ...* )→RH2(*est de laisser nos enfants...*)

Figure 2.4 schéma de la progression linéaire de l'extrait N6

### 2.5.3.3 Progression à thème dérivé :

Exemple 10(Texte2)

P1- La télévision est un instrument indisponsable dans notre vie quotidienne

P2-*Mais les programmes diffusés ont un rôle très important dans l'éducation de nos enfants : prenant exemple de la violence.*

P3- *D'abord, diffuser des programmes très violent ou des scènes de violences développe un certain envie de violence chez l'enfant par exemple : des supporters d'une équipe qui a perdu un match qui se battre avec les forces de loi.*

P4-*Ensuite, la diffusion de certains programmes dévoille des réalités dangereuses dans notre société*

Dans la P2, le rédacteur introduit un sous –thème «les programmes» créant ainsi une relation d'hyperthème à sous-rhème dans une progression par thème dérivé : le thème initial sert d'hyper-thème au scripteur et fait l'objet de reprises dans la suite du texte en progression constante(P2 ,P3,P4).

Le schéma pourrait se présenter ainsi :

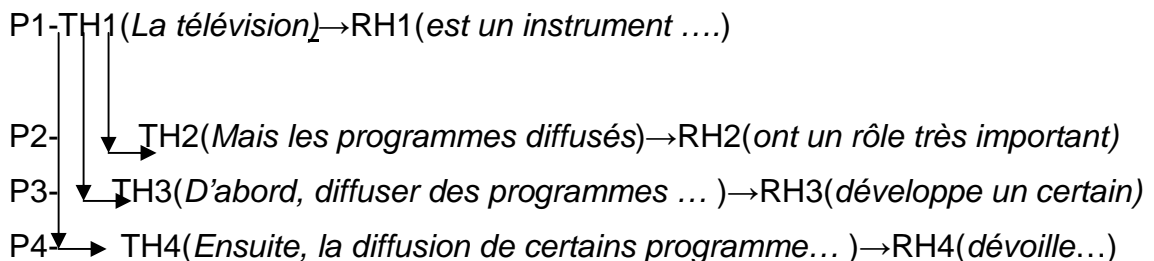


Figure 2.5 schéma de la progression dérivé de l'extrait N2

Le sous-thème correspond à une partie de l'hyper-thème comme on peut voir le même phénomène dans l'extrait relevé de TexteN9 :

Exemple 11 : (TexteN9)

P5-*Premièrement,la télévision présente des films dangereux qui peut faire du mal à l'enfant.*

P6-*Il est petit et peut croire tous ce qu'il regarde à la télévision.*

*P7-Deuxièmement,les films oribles compliquent la psychologie de l'enfant et lui provoquent des perturbation morale et psychique.*

Ici,le sous –thème « *les films oribles* »correspond à un élément constitutif de la télévision qui est un hyper-thème du passage.

Cependant, ce type de schéma n'est pas bien représenté dans les textes de notre corpus et parait plus complexe. La progression linéaire et la progression à thème constant sont les deux types principaux de progression que nous avons relevés dans les textes de notre corpus.

Les extraits que nous avons cités sont courts et il est rare qu'au cours d'un même texte qu'un même type de progression thématique soit maintenu. Dès que le texte atteint une certaine longueur, il présente une combinaison des trois types principaux de progression : les extraits suivants relevés de notre corpus illustrent cette combinaison.

Exemple 12(Texte5)

*P1- La création de la télévision a changé complètement le monde*

*P2-Car elle influence sur plusieurs domaines de la vie sociale,culturel,politique...*

*P3-Et son oublier que la télévision a plusieurs avantages, elle nous importe des informations telle quelle est*

*P4-Elle nous transmet la culture de plusieurs régions et elle nous met toujours en contact avec le monde .*

*P5- Mais est- ce que la télévision a seulement des avantages ?*

*P6-Et est –ce que elle influence positivement sur l'enfant ?*

*P7- Dans notre société , l'enfant s'adapte facilement avec son entourage , il peut apprendre la violence aussi.*

Le schéma de la progression thématique serait :

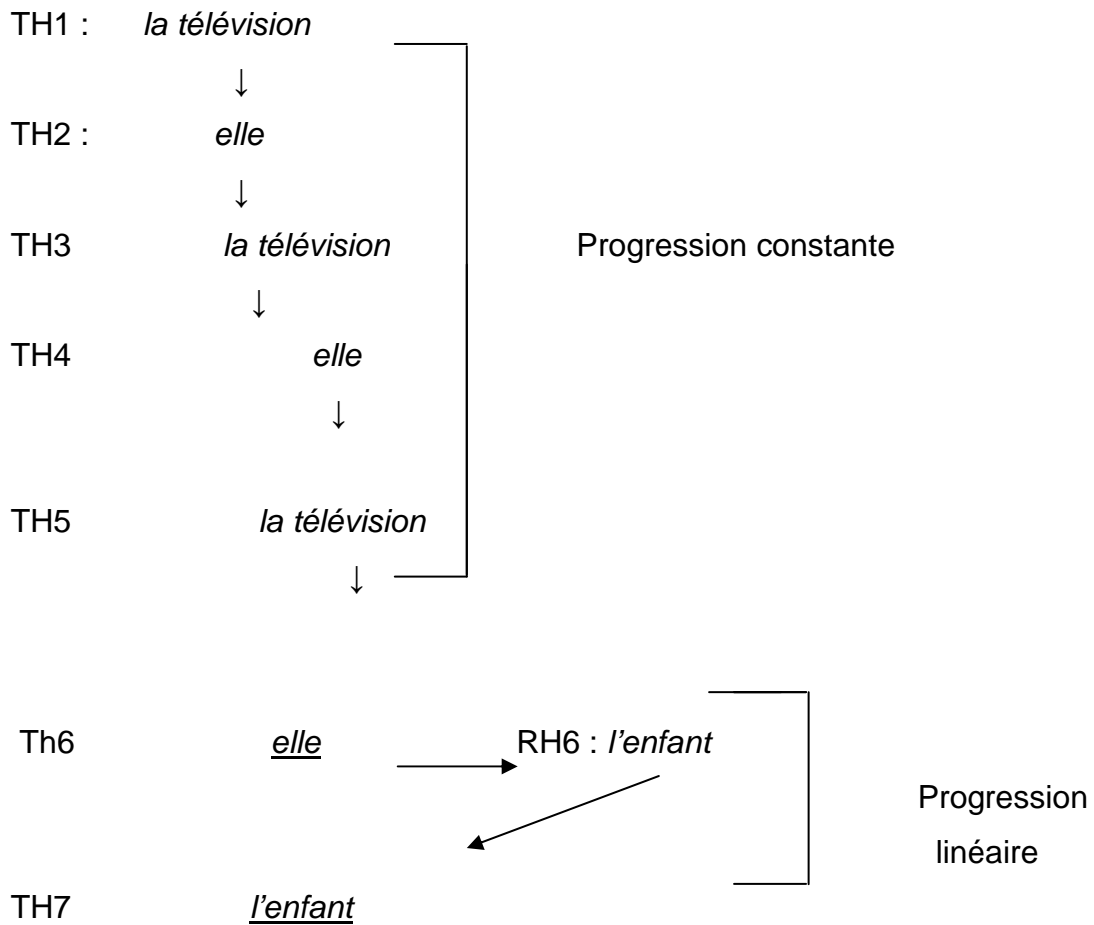


Figure 2.6 schéma de la progression « complexe » de l'extrait N5

Exemple 12(Texte9)

*P3-La TV nous présente beaucoup des programme : des informations politique,des films ,des émissions et des dessins animés.*

*P4-Mais la TV peut faire un changement positive et négative dans la personnalité de l'enfant.*

*P5-Premièrement,la télévision présente des films dangereux qui peut faire du mal à l'enfant.*

*P6-Il est petit et peut croire tous ce qu'il regarde à la télévision.*

*P7-Deuxièmement,les films oribles compliquent la psychologie de l'enfant et lui provoquent des perturbation morale et psychique.*

*P8-Troisièmement ,la perturbation de l'enfant favorise l'enfant d'être agrissive avec l'envion familliale et sociale.*

P9-Et le pousse à faire du mal aux personnes qui l'entoure.

Le schéma de la progression thématique serait :

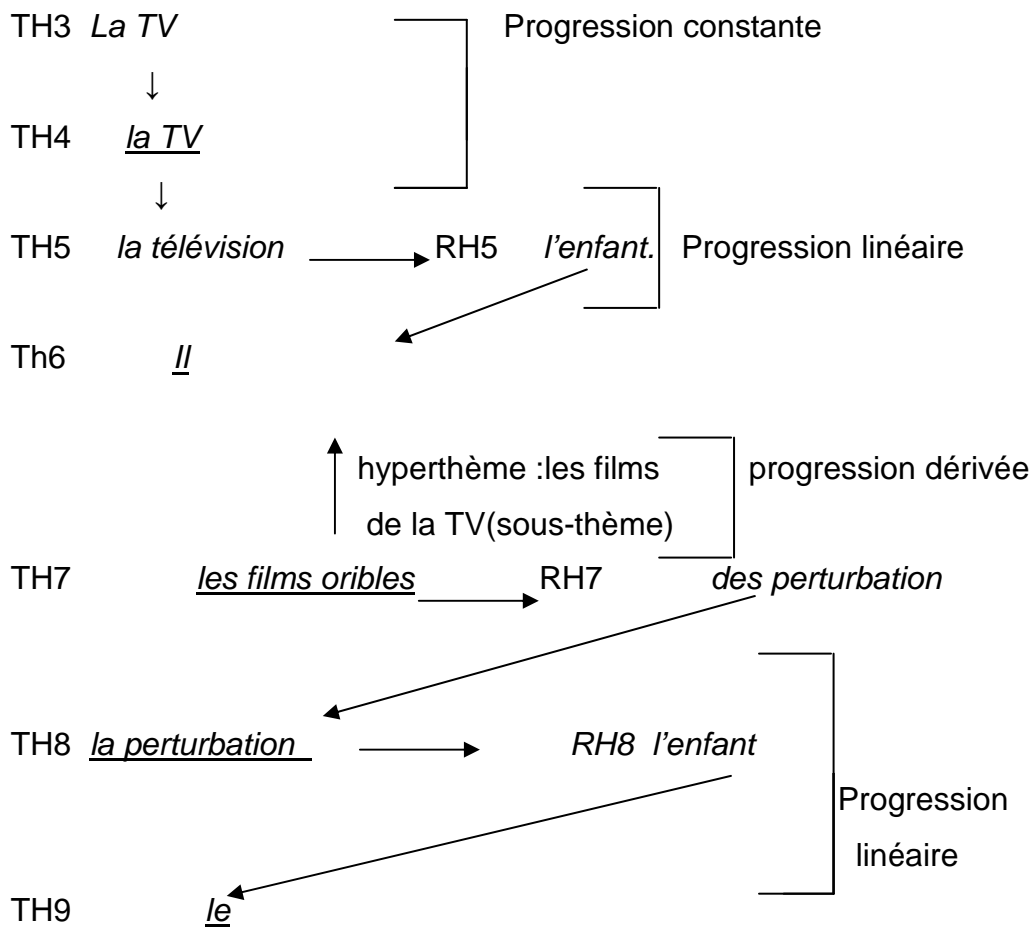


Figure 2.7 schéma de la progression « complexe » de l'extrait N9

Comme nous venons de le voir, les types d'enchaînements se combinent le plus souvent. Cependant dans certaines productions de notre corpus les thèmes ne sont pas énoncés, ce qui constitue des ruptures (Voir section 1.2.4) dans la continuité thématique.

#### 2.5.3.4 Les ruptures thématiques :

Nous allons voir des cas de « rupture thématique » : un élément nouveau, sans lien avec le contexte, impossible à rattacher à un hyperthème qui sert de point de



départ et introduit comme thème à l'ensemble du texte. Nous avons relevés des types de rupture dans les textes de notre corpus (Voir section types de rupture DUPONT et al. (1994)[18])

#### a-Le glissement thématique

Comme nous venons de voir dans le chapitre précédent, si d'une phrase à l'autre « on retrouve tout ou une partie d'une notion évoquée précédemment », nous conviendront qu'il s'agit d'un glissement thématique (GT). Nous avons relevé des GT dans certains extraits des textes de notre corpus.

Exemple 13(Texte1)

P5 -*De plus, la télévision incite l'enfant à passer plusieurs heures cloué à sa place sans rien faire.*

P6 - *La télévision l'occupe et le pousse à délaisser toutes ses études.*

P7-*Plusieurs recherches scientifiques ont prouvés que ce moyen est responsable de plusieurs problèmes chez l'enfant.*

Il est possible de schématiser la progression thématique de l'extrait (Texte 1) ainsi :

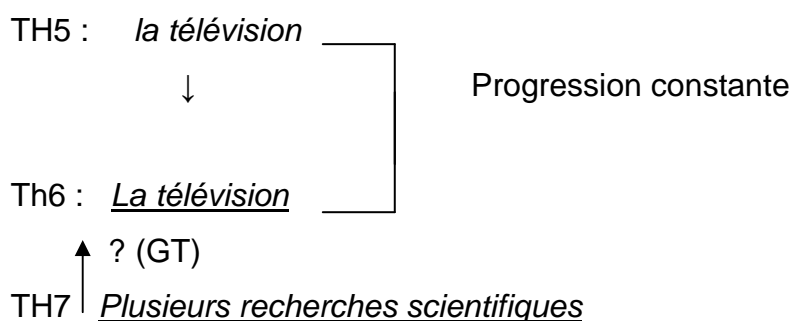


Figure 2.8 schéma du glissement thématique de l'extrait N1

Le thème (TH7) « *Plusieurs recherches scientifiques* » est entièrement nouveau dans le texte et paraît produire une rupture avec le contexte antérieur. Le

thème « télévision » qui est le point de départ est repris suivant une progression constante dans les phrases (P5) et (P6) qui précèdent la rupture. Le thème « *Plusieurs recherches scientifiques* » annonce l'idée « du comportement des enfants »

Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, on peut constater un GT dans l'extrait du texte N5 de notre corpus :

Exemple 14(TexteN5)

P10-En conclu que la télévision nous inporte le mal et le bien mais le mal plus.

P11-C'est à les parents d'éviter le contact long de la télévision avec l'enfant.

P12-Et ils doivent sélectionner le programme idéal pour leurs enfants comme ça avoir une génération bien éduqué et bien cultivé.

On peut considérer que dans ce dernier paragraphe (Texte5), l'enchaînement des dernières phrases (P11) et (P12) se fait selon une progression constante cependant la phrase (P11)est en rupture provenant d'introduction d'un thème «*les parents* » qui ne fait pas partie de l'environnement contextuel immédiat de la phrase précédente. Le thème«*les parents* »évoque d'une manière allusive « *mal et le bien* »et les parents représentent la force morale ou la vertu qu'ils inculquent à leurs enfants.

On pourrait schématiser la progression thématique de l'extrait de la manière suivante :

TH10 : *la télévision*

Th11↑ : les parents (GT)

TH12 : Et ils

Progression constante

Figure 2.9 schéma du glissement thématique de l'extrait N5



## Exemple 17(TexteN3)

P7-« L'enfant prend ces choses en considération et il commence à les pratiquer ».

P8-« Et aussi les dessins animés dont ils désignent le mal qui triomphe au lieu que le bien ».

La rupture thématique (RT) est due par l'introduction d'un thème « nouveau ». Il nous paraît que l'étudiant ait voulu énumérer « les types de films qui comportent des événements d'agressivité », cependant de façon maladroite.

## Exemple 18(Texte2)

P9- La télévision est un moyen pour se distraire.

P10- Mais, on doit y contrôler pour éviter des effets négatives pour nous premièrement et pour notre société.

Nous voyons que la partie thématique de la phrase (P9) fournit le thème initial et contient des éléments estimés « connus » par le lecteur du texte. Néanmoins, dans (P10) le référent du pronom « y » de lieu paraît ambigu et nous sommes dans l'incapacité d'établir un lien.

Ainsi, nous avons considéré la rupture thématique provenant d'introduction d'un thème « nouveau » comme dans les phrases suivantes :

## Exemple 19(TexteN8)

P1- La télévision est devenue en un si peu de temps le loisir favoris des Algériens et surtout les jeunes qui ont moins de 20 ans.

P2-Ils passent presque tout leur temps libre à regarder des programmes tels que des films ,des séries des documentaires scientifiques

P3- *D'abord, la violence est présente dans la majorité des programmes télévisés comme les films d'actions et même les dessins animés ou il y a des personnages violents .*

Nous schématisons la progression thématique ainsi :

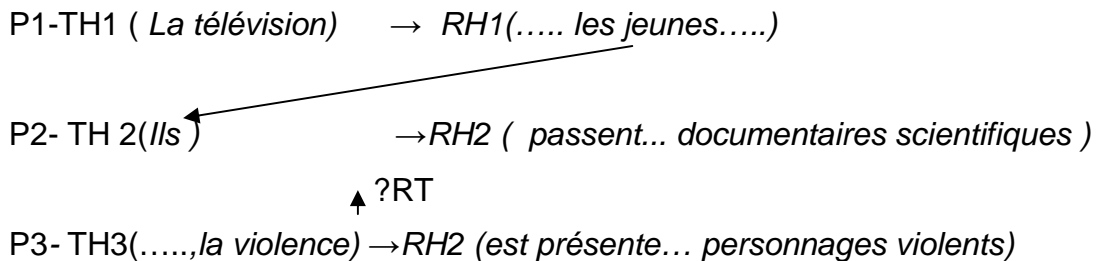


Figure 2.11 schéma de la rupture thématique de l'extrait N8

Le rédacteur commence par le thème principale « télévision » dans la première phrase et en P2 le thème reprend le rhème « *les jeunes* » de P1 en progression linéaire. En P3 le thème « *la violence* » n'a aucun lien avec ce qui précède et produit une rupture thématique (RT).

Quant à nous dès qu'il est difficile pour nous d'établir un enchaînement thématique, un élément nouveau sans lien avec le contexte, nous considérons ce phénomène de rupture thématique.

La plupart des extraits que nous avons analysés jusqu'ici sont courts. Cependant, il était parfois difficile de suivre la progression thématique des textes plus longs. Dès que les productions atteignent une certaine longueur, elles présentent une combinaison de progression thématique plus complexe. Donc, ce travail ne pouvait être mené sans une grille d'analyse qui a été élaborée par nous. (Nous n'avons pas vu cette grille dans les documents que nous avons consultés).

## 2.6 Elaboration de la grille d'analyse

Notre grille comprend six rubriques : la première concerne l'identification des textes de notre corpus (N), la deuxième sert à indiquer le numéro de la phrase (P) dans

laquelle s'opère la division thème(TH)-rhème(RH). Cette division est indiquée dans les trois et quatre rubriques. La troisième prend en charge le thème (TH) tandis que la quatrième signale le rhème (RH). La cinquième permet de mentionner les types de progression thématique: progression constante (PC), linéaire (PL) et à thème dérivé (PD). Lorsqu'une difficulté s'y présente dans l'identification du thème ou d'établir un lien alors une rupture (RUP) est signalée dans la sixième rubrique.

Notre grille d'analyse est présentée ci-dessous sous forme d'un tableau qui regroupe les paramètres que nous venons de retenir :

Texte	N°Phrase	Thème	Rhème	Types de progression	Ruptures thématiques
N.	P.			PC/PL/PD	RUP

Figure 2.12 : Schéma de la grille d'analyse

Enfin, sur la base de la grille obtenue et des codes élaborés, nous procédons à l'analyse proprement dite des textes de notre corpus. C'est ce qui est réalisé au cours de la section suivante.

### 2.6.1 Application de la grille d'analyse

Dans un premier temps, les dix huit (18) textes sont segmentés en phrases. (cf, Délimitation du texte en phrases) Dans un deuxième, nous avons identifié les noyaux thème-rhème (TH-RH) de chacun des textes. (supra, cadre théorique) Ce travail achevé, nous appliquons notre grille d'analyse (Voir schéma de la grille d'analyse) qui doit nous permettre, dans un troisième temps, d'examiner les types de progression (cf, théorie) adoptés par les étudiants et repérer en même temps les ruptures thématiques (RUP) dans les textes de notre corpus.

Ainsi, l'application de la grille détermine la façon dont l'organisation thématique est élaborée par l'étudiant. Avant d'appliquer la grille, chaque texte original est donc décomposé en phrases et par la suite les thèmes sont identifiés et soulignés.

Ce premier travail fini, nous appliquons notre grille d'analyse. Nous illustrons dans ce qui suit les principaux moments de l'analyse à partir de deux textes (N1 et N4) de notre corpus : l'un ne présentant pas de rupture et l'autre contenant des ruptures.

### 2.6.1.1 Texte original N1

*La « télévision », ce fameux instrument, inventé au vingtième siècle, est considérée comme le moyen de distraction le plus célèbre et le plus dangereux*

*Non seulement, il a pu envahir toutes les maisons mais encore, il est présenté comme l'élément influent sur les enfants. Tout d'abord, la télévision expose les enfants à toutes les formes de violence comme les films d'action, les bandes dessinées L'enfant reste sans protection vis à vis aux éléments précédents car il a une nature influençable à cet âge*

*De plus, la télévision incite l'enfant à passer plusieurs heures cloué à sa place sans rien faire. La télévision l'occupe et le pousse à délaisser toutes ses études.*

*Plusieurs recherches scientifiques ont prouvés que ce moyen est responsable de plusieurs problèmes chez l'enfant*

*En outre, la télévision incite l'enfant à se révolté contre tout le monde. Prenons le cas d'un enfant qui ne regarde que des films de guerre, il va être à l'avenir très agressif et il va détruire sa propre vie*

*Il est vrai que la télévision est un moyen instructif et destructif ; c'est à nous de désigner sa fonction en contrôlons nos enfants et les choses qu'il voit.*

### Segmentation en phrases du texte original

P1 *La « télévision », ce fameux instrument, inventé au vingtième siècle, est considérée comme le moyen de distraction le plus célèbre et le plus dangereux.*

P2 *Non seulement, il a pu envahir toutes les maisons mais encore, il est présenté comme l'élément influent sur les enfants.*

P3 *Tout d'abord, la télévision expose les enfants à toutes les formes de violence comme les films d'action, les bandes dessinées.*

P4 *L'enfant* reste sans protection vis à vis aux éléments précédents car il a une nature influençable à cet âge.

P5 De plus, *la télévision* incite l'enfant à passer plusieurs heures cloué à sa place sans rien faire.

P6 *La télévision* l'occupe et le pousse à délaissier toutes ses études.

P7 *Plusieurs recherches scientifiques* ont prouvés que ce moyen est responsable de plusieurs problèmes chez l'enfant.

P8 En outre, *la télévision* incite l'enfant à se révolté contre tout le monde .

P9 Prenons le cas *d'un enfant* qui ne regarde que des films de guerre

P10 Il va être à l'avenir très agressif et il va détruire sa propre vie.

P11 Il est vrai que *la télévision* est un moyen instructif et destructif.

P12 *c'est à nous* de désigner sa fonction en contrôlons nos enfants et les choses qu'il voit.

#### 2.6.1.2 Commentaire sur la progression thématique du texte N1 : (Voir Tableau 2.1)

Nous constatons que l'organisation thématique de ce premier extrait (N1) semble relativement claire. Dans la première phrase (P1), le nominal « *instrument* » est mis en position de thème qui est repris en P2 par le procédé d'un pronom « il » ; la phrase P3 reprend le concept « *instrument* » par l'emploi du nominal « *la télévision* » ou une représentation conceptuelle COMBETTES [11] (p80). En P4, le scripteur reprend un élément du rhème de P3 « *l'enfant* » par progression linéaire. Les phrases P5 et P8 reprennent le thème principal « *la télévision* » dans une progression constante : le thème émane d'une même source cependant la reprise de l'élément thématique se fait à distance ou « décalé » (CARTER-THOMAS, 2000, p99) [13] tandis que la phrase P8 semble être en rupture avec la P7 due au mauvais choix du connecteur « *en outre* » et en même temps la P7 provoque une rupture causée par l'introduction d'un thème « nouveau » sans lien logique pouvant introduire cet argument « d'autorité ». (Voir exemple : 20)



Tableau 2.1 Configuration thématique du texte N1

Texte N1	N° P	Thèmes	Rhèmes	Types de progression	Ruptures
		La « télévision », ce fameux <u>instrument</u> , inventé au vingtième siècle	est considérée comme le moyen de distraction le plus célèbre et le plus dangereux.		
	2	Non seulement, <u>il</u>	a pu envahir toutes les maisons mais encore il est présenté comme l'élément influent sur les enfants	PC	
	3	Tout d'abord, <u>la télévision</u>	expose <u>les enfants</u> à toutes les formes de violence comme les films d'action, les bandes dessinées	PC	
	4	. <u>L'enfant</u>	reste sans protection vis à vis aux éléments précédents car il a une nature influençable à cet âge	PL	
	5	De plus, <u>la télévision</u>	incite l'enfant à passer plusieurs heures cloué à sa place sans rien faire	PC	
	6	<u>La télévision</u>	l'occupe et le pousse à délaisser toutes ses études	PC	
	7	<u>Plusieurs recherches scientifiques</u> ?	ont prouvés que ce moyen est responsable de plusieurs problèmes chez l'enfant		RUP
	8	En outre, ? <u>la télévision</u>	incite <u>l'enfant</u> à se révolté contre tout le monde		RUP
	9	. Prenons le cas d'un <u>enfant</u>	qui ne regarde que des films de guerre	PL	
	10	<u>Il</u>	va être à l'avenir très agressif et il va détruire sa propre vie	PC	
	11	Il est vrai que <u>la télévision</u> ?	est un moyen instructif et destructif	PC	
	12	c'est à <u>nous</u>	de désigner sa fonction en contrôlons nos enfants et les choses qu'il voit		RUP

Légende : ; PC=progression à thème constant ; PL=progression linéaire ; PD=progression dérivée ; P=phrase ; RUP=rupture

Exemple 20 : TexteN1

P6- La télévision l'occupe et le pousse à délaissier toutes ses études.

P7- Plusieurs recherches scientifiques ont prouvés que ce moyen est responsable de plusieurs problèmes chez l'enfant.

P8 - En outre, la télévision incite l'enfant à se révolté contre tout le monde.

Dans la phrase P9 (Voir Tableau 2.1), le rédacteur reprend le rhème « l'enfant » de la phrase P8 en progression linéaire (PL) puis nous pouvons voir que le même thème « l'enfant » est repris par le scripteur en progression constante dans la phrase P10; la P11 s'enchaîne en progression constante par la reprise du thème principal : « la télévision. » La dernière phrase « c'est à nous de désigner sa fonction en contrôlons nos enfants et les choses qu'il voit. » nous semble en rupture à la précédente P10 due au manque d'un connecteur qui pourrait être « mais » : « Mais c'est à nous de désigner sa fonction en contrôlons nos enfants et les choses qu'il voit ».

Nous pouvons voir encore dans ce qui suit comment la grille est appliquée sur le texte N4 :

#### 2.6.1.3 Texte original /N4

*A l'aube de l'an 2000 la T.V a pris part dans notre vie,et elle devient indispensable dans nos maisons et chaque famille a 2ou 3 T.V*

*La T.V est un moyen de communication . En effet elle nous met au courant de tout ce qui se passe au monde grace aux informations difusées, et elle est aussi un moyen de distraction par ses programmes culturels :les jeux, les documents*

*En revanche, la T.V est un danger pour les enfants parce qu'il y a des programmes pour adulte qui sont interdit pour les enfants*

*Et puisque l'enfant n'est pas assisté par ses parents , il voit n'importe quoi,la T.V peut rendre l'enfant violent et agressif ,par exemple :les films d'orresurs ,les images des guerres .Nos enfants sont violents et agressifs au point ou il y a l'insécurité totale*

*C'est pourquoi la T.V joue un rôle important dans l'éducation de l'enfant de sorte qu'il devient agressif.*

Segmentation en phrases du texte original

P1- A l'aube de l'an 2000 la T.V a pris part dans notre vie

P2- Et elle devient indisponible dans nos maisons et chaque famille a 2ou 3 T.V

P3- La T.V est un moyen de communication

P4- En effet elle nous met au courant de tout ce qui se passe au monde grace aux informations diffusées,

P5- Et elle est aussi un moyen de distraction par ses programmes culturels :les jeux, les documents

P6- En revanche, la T.V est un danger pour les enfants parce qu'il y a des programmes pour adulte qui sont interdit pour les enfants

P7- Et puisque l'enfant n'est pas assisté par ses parents , il voit n'importe quoi

P8- La T.V peut rendre l'enfant violent et agressif ,par exemple :les films d'orresurs, les images des guerres

P9- Nos enfants sont violents et agressifs au point ou il y a l'insécurité totale

P10- C'est pourquoi la T.V joue un rôle important dans l'éducation de l'enfant de sorte qu'il devient agressif.

Tableau 2 .2 Configuration thématique de l'extrait N4

Texte N4	N° P	Thèmes	Rhèmes	Types de progression	Ruptures
	1	A l'aube de l'an 2000 la <u>T.V</u> ↓	a pris part dans notre vie		
	2	Et <u>elle</u> ↓	devient indisponible dans nos maisons et chaque famille a 2ou 3 T.V	PC	
	3	La <u>T.V</u> ↓	est un moyen de communication	PC	

4	En effet <u>elle</u>  ↓	nous met au courant de tout ce qui se passe au monde grâce aux informations diffusées,	PC	
5		est aussi un moyen de distraction par ses programmes culturels :les jeux, les documents	PC	
6	En revanche, la <u>T.V</u>  ↙	est un danger pour <u>les enfants</u> parce qu'il y a des programmes pour adulte qui sont interdit pour les enfants	PC	
7	Et puisque <u>de l'enfant</u>  ↑	n'est pas assisté par ses parents , il voit n'importe quoi	PL	
8	La <u>T.V</u>  ↘	peut rendre <u>l'enfant</u> violent et agressif ,par exemple :les films d'orresurs ,les images des guerres	PC	
9	Nos <u>enfants</u>  ↑	sont violents et agressifs au point ou il y a l'insécurité totale	PL	
10	C'est pourquoi la <u>T.V</u>	joue un rôle important dans l'éducation de l'enfant de sorte qu'il devient agressif.	PC	

Légende : PC=progression à thème constant ;PL=progression linéaire ; PD=progression dérivée ;P=phrase ;RUP=rupture/

#### 2.6.1.4 Commentaire sur la progression thématique du texte N4 :

Le texte N4 est un exemple de progression à thème constant (PC)<sup>2</sup>.Cet usage de progression semble approprié au texte produit par l'étudiant qui opte pour un plan

<sup>2</sup> Selon Viger,G(1982 :53),c'est le schéma préféré des apprenants , « compte tenu du faible degré d'intégration des phrases »

dialogique (introduisant le connecteur : « *en revanche* »). Ce qui a permis au scripteur de donner une orientation à son texte par progression linéaire dans la deuxième partie.

Dans la première partie « *A l'aube de l'an 2000 la T.V[...] : les jeux, les documents* », c'est une progression à thème constant qui est choisie par l'étudiant. Le même thème « TV (télévision) » est repris par le procédé de pronominalisation : le pronom personnel « elle » dont le référent est la TV.

Dans la deuxième partie, « *En revanche, la TV [...] il devient agressif* » le scripteur opte pour une progression linéaire (PL)<sup>3</sup>. Les thèmes reprennent une partie du rhème « *l'enfant* » de la phrase précédente. Le scripteur semble vouloir focaliser l'attention du lecteur cette fois sur « *l'enfant* ».

Dans les phrases [P8et10], le rédacteur reprend le thème « TV (télévision) » et crée ainsi une progression par thème constant. Le thème émane d'une même source cependant la reprise de l'élément thématique se fait à distance ou « décalé » (CARTER-THOMAS, 2000, p99) [13]. Les deux progressions linéaire et constante semblent être employées de façon appropriée. Nous n'avons pas remarqué de rupture dans ce texte (N4). Il nous semble que l'étudiant a hiérarchisé de façon satisfaisante les différentes composantes des informations.

Ainsi, par le biais de cette analyse de l'enchaînement des phrases dans les textes (N1 et N2) de notre corpus, nous avons pu parfois détecter les ruptures dans la continuité thématique. Cependant, cette analyse sur l'enchaînement thématique permet-elle de donner un jugement sur la cohérence ?

## 2.7 L'enchaînement des phrases et la cohérence.

Notre analyse est d'étudier le rapport qui existe entre les thèmes ou l'absence de rapport « ruptures ». Il s'agit donc d'observer comment s'effectue le choix des thèmes dans les textes de notre corpus, l'ordre dans lequel ils se trouvent posés de phrase en phrase : « le fil thématique » comme l'appelle LUNDQUIST (1983-1985) [17] ou l'enchaînement des phrases et la cohérence. Si nous avons admis

---

<sup>3</sup> Vigner (op.cit) parle de lecture « confortable ».

qu'un texte cohérent constitue une organisation thématique cela signifie que les ruptures thématiques ont une incidence sur la lisibilité du texte. Ainsi, nous pensons par exemple que le texte N1 présenterait un caractère peu cohérent par rapport au texte N4 puisque contenant des ruptures thématiques.

Une fois l'analyse des 18 textes du corpus terminée, nous avons procédé à l'entrée des données dans un tableau récapitulatif et nous avons effectué des calculs statistiques : étudier le choix des progressions d'un texte par les étudiants ou l'absence de rapport « ruptures ».

Notre analyse de la progression thématique dans les textes de notre corpus doit répondre à nos questions de départ qui étaient :

-L'analyse de l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP (Functional Sentence Perspective) proposée par l'Ecole de Prague serait-elle un moyen pour examiner le niveau organisationnel d'un texte ?

-L'organisation thématique pourrait-elle avoir des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?

-Quelles implications didactiques peut-on dégager de cette approche?

Pour clore ce chapitre de méthodologie, nous dirons que notre analyse sur la progression thématique présente parfois un caractère intuitive en raison de la rareté des recherches et de documents en Algérie cependant cela nous a permis d'approcher les textes de notre corpus sous une autre vision.

D'abord, nous avons mentionné dans ce chapitre consacré à la méthodologie, l'objectif de notre recherche. Ensuite, nous avons expliqué la méthode d'analyse dont nous avons effectuée sur les productions écrites des étudiants de première année de Licence de français. Nous avons élaboré une grille d'analyse : cet instrument nous a permis d'effectuer notre investigation des textes de notre corpus.

Nous avons aussi, essayé d'expliquer les ruptures thématiques qui surviennent dans la progression thématique. A la fin de l'analyse des textes de notre corpus, les résultats sont recueillis dans des tableaux récapitulatifs et l'interprétation des résultats obtenus sera élaborée dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE III

### **Présentation des résultats et implications didactiques**

Nous avons entrepris en « Méthodologie » l'analyse thématique des textes de notre corpus, nous allons présenter les résultats obtenus. L'objectif était de répondre à nos questions de recherche : nous voulions démontrer qu'une analyse sur la progression thématique pourrait fournir un cadre analytique pour aborder la cohérence dans les textes de notre corpus.

Ce présent chapitre va nous permettre de faire part des résultats de nos analyses qui avaient pour principal objectif de suivre la progression thématique dans les 18 textes d'étudiants en première année universitaire de licence de français afin de voir comment ces étudiants gèrent leurs idées. D'une manière plus précise, ces analyses devraient nous permettre de répondre à nos questions de recherche qui étaient formulées ainsi :

-L'analyse de l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP (Functional Sentence Perspective) proposée par l'Ecole de Prague serait-elle un moyen pour examiner le niveau organisationnel d'un texte ?

-L'organisation thématique pourrait-elle avoir des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?

-Quelles implications didactiques peut-on dégager de cette approche?

Dans ce chapitre, il sera surtout tenu compte des types de progressions thématiques et des ruptures thématiques rencontrées dans notre corpus. La grille d'analyse que nous avons conçue a permis de suivre la progression thématique et de localiser les ruptures.

Bien que notre objectif premier soit d'interpréter la cohérence textuelle, il nous a paru utile d'observer les résultats obtenus par chacun des textes de notre corpus en termes d'organisation thématique qui nous pensons est un facteur de la cohérence.

La question à laquelle nous voulions répondre est la suivante : « *L'organisation thématique aurait-elle des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?* »

La cohérence n'est pas « visible » dans le texte mais elle est le résultat d'une mise en texte, il s'agit de choix d'ordre informationnel susceptible de guider le lecteur dans l'identification des thèmes et dans l'interprétation de la cohérence.

Notre analyse repose principalement sur deux grandes approches de l'organisation thématique : la division thème-rhème au niveau de la phrase et la relation du thème et la progression thématique qui en découle.

Quand nous avons rencontré des difficultés pour identifier le thème ou le rhème et suivre la progression thématique, nous avons analysé ce phénomène de rupture (Voir Chapitre.I section 2.4).

Rappelons que nous avons élaboré une grille d'analyse à six rubriques (Voir section 2.6) La première nous permettait d'identifier le texte N. ,la deuxième donne l'ordre des phrases P.,la troisième et la quatrième permettait d'opérer la division thème-rhème selon l'approche de la FSP(Voir chapitre théorique),la cinquième rubrique signalait les types de progression(COMBETTES,1983)[11] et la dernière était consacrée à relever les ruptures thématiques(DUPONT et al. ,(1994)[18].

Aussi, il nous a paru utile d'observer les résultats obtenus par chacun des textes de notre corpus en termes d'organisation thématique qui serait un facteur de la cohérence ou« fil thématique» comme l'appelle LUNDQUIST [17].

Voyons maintenant, ce que révèle l'analyse des dix huit textes de notre corpus au niveau de l'organisation thématique. Donc, ce chapitre comprend deux sections : la première est consacrée à la lecture des résultats obtenus de l'analyse sur la progression thématique des 18 textes de notre corpus permettant ainsi de répondre à notre première question : «*L'analyse de l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase ou FSP (Functional*



*Sentence Perspective*) proposée par l'Ecole de Prague serait-elle un moyen pour examiner le niveau organisationnel d'un texte ? » et dans la deuxième nous essayerons d'interpréter ces résultats au niveau de la cohérence permettant par là de répondre à notre deuxième question : « *L'organisation thématique pourrait-elle avoir des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?* ».

### 3.1 Résultats de l'analyse

Après analyse de notre corpus dans le chapitre précédent, nous constatons que les textes des étudiants sont jonchés de ruptures plus ou moins graves qui interrompent l'organisation thématique. Il n'est pas inutile d'observer les résultats obtenus par chacun des textes à l'aide d'un tableau récapitulatif (p.90).

La trame du tableau (3.1) qui réunit les résultats de l'analyse sur la progression thématique (COMBETTES, 1983) [11] correspond à la grille d'analyse appliquée sur les 18 textes de notre corpus.

Dans ce tableau(3.1), nous avons numéroté les textes (N°) de 1 à 18 dans la première colonne à gauche, dans la deuxième, le nombre de phrases (P°) de chaque texte et dans les suivantes, le nombre d'enchaînements (EC) correspondant à chaque type de progression (PC, PL, PD) et dans la dernière à droite du tableau le nombre de ruptures thématiques. Le pourcentage d'enchaînements de types de progression et de ruptures est calculé en fonction du nombre de phrases (ou noyaux thème-rhème).

La dernière ligne du tableau (3.1) permet de voir le total des types de progression et de ruptures pour l'ensemble des dix huit textes examinés.

Tableau 3.1 Résultats obtenus de l'analyse thématique des 18 textes du corpus

TEXTES	Nombre/P	PC	%	PL	%	PD	%	RUP	%
N1	12	6	50	2	16,66	0	0	3	25
N2	10	3	30	4	40	0	0	2	20
N3	9	1	11,11	2	22,22	2	22,22	2	22,22
N4	10	7	70	2	20	0	0	0	0
N5	12	8	66,66	1	8,33	0	0	1	8,33
N6	7	1	14,28	5	71,42	0	0	0	0
N7	8	4	50	2	25	0	0	0	0
N8	7	2	28,57	1	14,28	1	14,28	2	28,5
N9	11	4	36,36	2	18,18	1	9,09	3	27,2
N10	9	4	44,44	2	22,22	0	0	2	22,2
N11	10	4	40	0	0	2	20	2	20
N12	11	6	54,54	4	36,36	0	0	1	9,09
N13	6	2	33,33	2	33,33	1	16,66	0	0
N14	8	0	0	2	25	2	25	3	37,5
N15	6	0	0	1	16,66	2	33,33	0	0
N16	8	5	62,5	0	0	0	0	2	25
N17	6	1	16,66	2	33,33	0	0	2	33,33
N18	11	2	18,18	6	54,54	0	0	1	9,09
Σ	160	60	34,81	40	25,41	11	7,81	26	15,96

Légende : Σ=total ; PC=progression à thème constant ; PL=progression linéaire ; PD=progression dérivée ; P=phrase ; RUP=rupture ;

Maintenant, il nous paraît utile d'observer les résultats obtenus d'abord au niveau de l'organisation thématique et ensuite au niveau des ruptures thématiques réunis dans le tableau précédent (3.1).

### 3.1.1 Résultats au niveau de la progression thématique

Nous proposons de regarder d'abord les résultats obtenus sur les types de progression (COMBETTES, 1983) [11] relevés dans notre corpus. (Voir tableau 3.2) Nous avons constaté dans les textes, trois types de progression thématique : progression à thème constant (PC), progression linéaire (PL) et progression à thèmes dérivés (PD).

Tableau 3.2 Résultats au niveau de la progression thématique

TEXTES	Nombre/P	PC	%	PL	%	PD	%
N1	12	6	50	2	16,66	0	0
N2	10	3	30	4	40	0	0
N3	9	1	11,11	2	22,22	2	22,22
N4	10	7	70	2	20	0	0
N5	12	8	66,66	1	8,33	0	0
N6	7	1	14,28	5	71,42	0	0
N7	8	4	50	2	25	0	0
N8	7	2	28,57	1	14,28	1	14,28
N9	11	4	36,36	2	18,18	1	9,09
N10	9	4	44,44	2	22,22	0	0
N11	10	4	40	0	0	2	20
N12	11	6	54,54	4	36,36	0	0
N13	6	2	33,33	2	33,33	1	16,66
N14	8	0	0	2	25	2	25
N15	6	0	0	1	16,66	2	33,33
N16	8	5	62,5	0	0	0	0
N17	6	1	16,66	2	33,33	0	0
N18	11	2	18,18	6	54,54	0	0
$\Sigma$	160	60	34,81	40	25,41	11	7,81

Légende :  $\Sigma$ =total ; PC=progression à thème constant ; PL=progression linéaire ; PD=progression dérivée ; P=phrase

C'est la progression à thème constant (PC) qui est la plus employée par les étudiants avec 60 enchaînements soit 34,81% suivie de la progression linéaire (PL)comprenant 40 enchaînements soit 25,41et la progression à thème dérivé 11 enchaînements soit 7,81% .

Nous proposons maintenant d'étudier ces différents enchaînements thématiques relevés.

### 3.1.1.1 Progression à thème constant

Nous avons relevé des progressions à thème constant dans la majorité des textes analysés. Il semblerait que ce type de progression est le « schéma préféré des apprenants » (VIGNER, 1982 :52) [1]. Le même thème est repris et assure l'organisation thématique.

Le scripteur reprend les mêmes éléments thématiques assurés par la répétition du nominal ou du pronom. Ce schéma le plus simple est le plus adopté par les étudiants.

Nous pouvons également remarquer dans le tableau 3.2, que le texte N7 comprend (50%) d'enchaînements de progression constante, le N12 (54,54%) et N16(62,5%) Nous remarquons que la progression à thème constant est la configuration préférée des rédacteurs.

### 3.1.1.2 Progression linéaire

Dans ce même tableau (3.2), nous remarquons que le texte N18 comprend 6 enchaînements en progression linéaire sur 11P soit 54,54%.

Les thèmes phrastiques reprennent une partie du rhème d'une phrase précédente. « Le lecteur a le sentiment d'une lecture « confortable ». (VIGNER ,1982 :54)[1]

D'une part, nous n'avons relevé aucun enchaînement de progression linéaire dans les textes N11 et N16 et d'autre part, les textes N5, N8 et N15 contiennent un(1) enchaînement de PL .

### 3.1.1.3 Progression à thèmes dérivés

Nous n'avons pas remarqué une proportion importante de progression à thèmes dérivés (11 enchaînements soit 7,81%). Ceci nous paraît significatif dans la mesure où certaines études portant sur l'organisation thématique, la progression par thèmes dérivés est peu représentée. Cependant, nous avons pu constater dans notre corpus quelques progressions à thèmes dérivés.

Par exemple dans l'extrait N3 le scripteur produit 2 enchaînements à progression dérivée soit (22,22%)

Sur le plan quantitatif, le nombre d'enchaînements de progression à thème constant est supérieur aux autres types de progression.

#### 3.1.1.4 Résultats obtenus au niveau des ruptures thématiques

Maintenant, il nous paraît utile d'observer les ruptures relevées dans notre corpus. Pour le rappel, quand il nous était difficile de suivre la progression thématique, nous analysons cette difficulté de rupture.

Un regard sur l'analyse au chapitre « méthodologie », nous permet de constater que les textes d'étudiants sont parfois jonchés de ruptures thématiques plus ou moins graves qui interrompent la progression thématique. Nous n'avons comptabilisé que les ruptures thématiques qui se produisent lorsque tout lien est absent (DUPONT et al. (1994)[18] Comme on peut le constater les deux sortes de ruptures (glissement et déplacement thématique) où nous sommes en présence d'un élément nouveau en position de thème mais renvoyant à des éléments connus (recouvrement sémantique ou indice grammatical) i.e sans tenir compte des contraintes de la perspective fonctionnelle n'ont pas fait l'objet de notre investigation.

Le tableau(3.1) permet de voir par exemple que le texte N14 contient 37,5% de ruptures(RUP)ce qui le situe au niveau le plus bas par rapport aux autres textes de notre corpus et les textesN4 ,N6 ,N7 ,N13 etN15 ne présentent pas de ruptures( 0% ).

Un regard global du tableau, nous permet de constater d'une part que la majorité des textes présentent des ruptures thématiques i.e 15 textes sur 18, ce qui représente un pourcentage de 83,33% .Ce chiffre est significatif pour nous : les étudiants éprouvent des difficultés à rédiger un texte sans ruptures thématiques .D'autre part, les extraits N4, N6, N13 etN15 dont le nombre de ruptures est au degré zéro semblent présenter une meilleure organisation thématique. L'organisation thématique aurait-elle des répercussions sur l'interprétation de la cohérence ?

La cohérence est généralement considérée comme un facteur nécessaire à la qualité d'un texte cependant elle est difficile à cerner. Une analyse thématique nous a fourni un cadre analytique pour aborder ce facteur. C'est pourquoi dans la section suivante, nous allons essayer de montrer l'apport d'une telle approche dans l'interprétation de la cohérence dans les textes de notre corpus.

### 3.2. Progression thématique et cohérence textuelle

Si nous revenons au chapitre « Cadre théorique » des chercheurs tels que COMBETTES[11], LUNDQUIST[17], TOMASSON[19] et d'autres pensent qu'il y a un lien étroit entre la notion d'organisation thématique et la dimension de la cohérence. Un texte présumé cohérent possède une certaine organisation thématique i.e un texte contenant moins de rupture thématique.

Vu les résultats statistiques que nous avons obtenus et l'analyse effectuée dans les textes comme par exemple les textes N1 et N2 (Voir chapitre méthodologique), nous remarquons que la cohérence et l'organisation thématique sont dans un rapport relationnel. Les textes présentant peu ou pas de ruptures sont perçus comme cohérents et plus le nombre de rupture est élevé moins le texte est perçu comme cohérent.

Donc, l'organisation thématique d'un texte est un facteur fondamental de la cohérence d'un texte. En définitive, la grille d'analyse que nous avons élaborée nous a permis une investigation sur l'organisation thématique des textes de notre corpus et en même temps d'aborder la dimension de la cohérence.

### 3.3 Synthèse

Nous avons adopté le concept de la FSP qui privilégie la prise en compte de la répartition de l'information dans un énoncé. L'interprétation de la cohérence d'un texte est étroitement dépendante de la perception individuelle d'un lecteur : cette dimension textuelle est donc « invisible ». Et c'est justement l'analyse de la structuration thématique i.e de la répartition des thèmes et des rhèmes de la

phrase et la progression thématique à partir des enchaînements inter phrastique qui nous a permis d'appréhender la dimension de la cohérence. Ainsi, dans notre étude, le recensement des ruptures ou des difficultés qu'éprouvent les étudiants en français langue étrangère nous a permis de cerner certains aspects à la réussite de la production écrite. Dans la plupart des cas de textes, où nous avons relevé des ruptures thématiques, notre jugement sur la cohérence était négatif.

Notre grille présente donc des caractéristiques qui permettent de suivre la progression thématique et de relever les ruptures. Il est évident qu'elle n'aurait sa portée réelle que si d'autres chercheurs la mettent à l'épreuve. Et, les textes de notre corpus auraient-ils eu des interprétations comme celles que nous venons de faire ?

Notre grille pourrait permettre à l'enseignant non seulement d'évaluer les productions écrites mais justifier ses jugements sur la cohérence. L'application de la grille aux dix-huit textes de notre corpus nous a permis de mettre en lumière certaines difficultés d'ordre textuel que rencontrent les étudiants lors de la production écrite.

Certaines difficultés paraissent provenir de l'étudiant qui n'arrive pas à gérer l'organisation thématique de son texte. Ces problèmes d'organisation pourraient être atténués par une sensibilisation des étudiants aux principes de la FSP et de la progression thématique. L'ancrage de l'organisation thématique dans la théorie de la FSP permet d'expliquer l'enjeu du texte qui sous-tend l'aspect de la cohérence. Ainsi, dans la section suivante, nous proposons de résumer quelques implications didactiques qui peuvent en découler permettant de répondre à notre dernière questions de recherche : « Quelles implications pédagogiques peut-on dégager des résultats obtenus ? »

### 3.4 Implications didactiques

Les constatations qui précèdent nous amènent à suggérer maintenant quelques pistes à une intervention pédagogique. Au niveau de la production écrite, la dimension de la progression thématique pourrait recevoir une exploitation didactique. L'organisation thématique semble, pour nous, constituer un aspect de

la difficulté d'écrire, problème évoqué au début de notre travail. (Introduction)  
Ainsi, dans ce qui suit, nous examinerons des applications possibles, dans l'enseignement, d'une telle approche.

Dans cette perspective, l'intervention pédagogique pourrait s'amorcer par un travail d'observation qui permette à l'étudiant de se familiariser avec l'architecture textuelle. Ce travail se ferait sur le texte (modèle) de manière à faire prendre conscience de l'organisation thématique. La distinction de la progression thématique et des ruptures permettent de mettre en lumière l'aspect de la cohérence.

Cette étape devrait donner la possibilité à l'étudiant de découvrir et de comprendre le fonctionnement textuel. Elle pourrait être suivie d'activités visant la compréhension de l'écrit. Cette première étape aiderait l'étudiant à développer sa capacité à manipuler les éléments linguistiques en tenant compte des contraintes de la cohérence textuelle ou « fil thématique » LUNDQUIST [17] (1983-1985) lors de la seconde étape en production.

L'intervention pédagogique pourrait donc s'effectuer en deux temps : un temps d'observation et d'imprégnation lors de la compréhension de l'écrit (modèle) et un temps d'application et de production. On pourrait alors demander aux étudiants d'établir le schéma de la progression thématique de leur propre production en repérant les thèmes et les rhèmes. Par une autocorrection, les étudiants pourront ainsi améliorer leur rédaction dans l'organisation thématique.

On pourrait aussi proposer aux étudiants de continuer par exemple la description suivante en adoptant une progression à thème dérivé comme on peut le voir dans l'exemple proposé par COMBETTES ,1983[11].

Exemple 1 : Capitaine Fracasse(COMBETTES,1983)[11]

*« Pierre, c'est le nom du serviteur, s'assit sous le manteau de la cheminée.  
Le reflet du feu éclairé sa figure, que les années, le soleil, le grand air et les  
intempérie des saisons avaient boucanée pour ainsi dire et rendue plus foncée  
que celle d'un Indien caraïbe ;quelques mèches de cheveux blancs, s'échappant  
de son béret bleu et plaquées sur les tempes ,faisaient encore ressortir les tons de*



*briques de son teint basané ;des sourcilles noirs contrastaient avec sa chevelure de neige.(p.113)*

*(TH. Gautier, Le capitaine fracasse.)*

Cela implique l'emploi de sous-thèmes représentant des parties du visage du personnage : « *ses yeux étaient vifs* », « *ses tempes etc..* »

Considérons l'exemple suivant donné par COMBETTES (op.cit) : à partir d'une série d'informations, les élèves doivent construire un paragraphe cohérent. Il s'agit de procéder à une série d'enchâssements amenant certains éléments en position thématique, d'autres en position rhématique.

Exemple 2 :

*« -Le nouveau régime bolivien souhaite entretenir avec les Etats-Unis des relations diplomatiques normales. Le nouveau régime bolivien a adressé une note aux Etats-Unis pour le faire savoir. Cela a été révélé le lundi 5 novembre à Washington par le porte-parole du gouvernement d'Etat. Selon ce dernier, il n'a pas été répondu à cette note.*

*-On avait arrêté des opposants. Des personnalités de l'opposition ont donc dû se réfugier dans la clandestinité. L'ambassadeur américain était en contact avec toutes les personnalités de l'opposition au régime militaire. On l'a chargé de conserver ces contacts.*

*-Les Etats-Unis fournissaient une aide militaire et économique à la Bolivie. Depuis le coup d'Etat, ils ne fournissent plus cette aide. »*

Les enchaînements thématiques pourraient partir d'un hyper-thème «*nouveau régime bolivien* » et des «*actions* » de ce régime. La construction du paragraphe pourrait être ainsi :

*« -Le nouveau régime bolivien, qui souhaite entretenir avec les Etats-Unis des relations diplomatiques normales leur a adressé une note aux Etats-Unis pour le leur faire savoir, comme l'a été révélé le lundi 5 novembre à Washington le porte-parole du gouvernement d'Etat, en précisant qu'il n'a pas été répondu à cette note. Le nouveau régime a arrêté des opposants, de sorte qu'ont donc dû se réfugier dans la clandestinité de l'opposition, avec lesquelles l'ambassadeur*

*américain avait des contacts qu'il a été chargé de conserver ; la Bolivie .recevait une aide militaire et économique des Etats-Unis,aide qui, depuis le coup d'Etat,ne lui est plus fournie ».*

Les thèmes correspondent au « *régime bolivien* »et « *la réaction des Etats-Unis* » est placée dans les parties rhématiques.

Ainsi,VIGNER (1982) [1] propose des exercices de reconnaissance de thème et de rhème surtout en compréhension de texte qui visent à faire acquérir par l'élève les problèmes de la continuité de l'information. Il propose aussi des exercices de réécriture de variations thématiques (p.95). Nous avons relevé un exemple :

Exemple 3 : Vigner(1982)[1]

1-Passage d'un hyperthème « héros » à un hyperthème temporel ou d'un hyperthème temporel à un hyperthème locatif.

-hyperthème héros→hyperthème temps

- héros

« M. et Mme Legros sont en vacances ; ils ont acheté une petite ferme à un paysan. M. Legros pense qu'il faudrait repeindre le mur. Ils prend une échelle, un pinceau, une boîte de peinture. Il commence à se mettre à l'ouvrage, mais l'échelle vacille et M. Legros tombe de tout son long avec son matériel. Il n'a vraiment pas de chance. Il essaye de se rattraper en bêchant le jardin. Il trouve cela facile, au début du moins. Mais il déçante vite. Mme Legros de son côté va chercher l'eau au puits pour nettoyer la maison. Elle voudrait que l'on fasse un bon feu dans la cheminée. Elle demande à son mari d'aller chercher un peu de bois à la cave. M. Legros prend une bûche et veut la casser sur son genou, mais il n'y parvient pas. Il ne réussit qu'à se faire mal. Il hurle de douleur. M. et Mme Legros sont épuisés. Ils en ont assez, de la campagne, des travaux et préfèrent revenir en ville. »

- temps

« Voici les vacances, M. et Mme Legros viennent d'acheter une petite ferme à un paysan, mais que de travaux en perspective. Il faut s'y mettre immédiatement. Dès le lendemain matin, M. Legros prend une échelle, un pinceau, une boîte de peinture. A peine est-il sur l'échelle, que le voilà par terre avec tout son matériel. Aussitôt relevé, M. Legros, plein de courage, se remet au travail et veut bêcher son jardin. Au début, cela lui paraît facile. Mais au bout de quelque temps, cela ne va plus du tout, la bêche se coince, la terre est dure. Pendant ce temps, Mme Legros va chercher de l'eau au puits pour nettoyer la maison. Le soir, elle aimerait bien un bon feu dans la cheminée. Aussitôt dit, M. Legros se précipite pour aller chercher du bois ;mais il ne tarda pas à se faire mal en voulant casser une bûche sur son genou. Quelle journée ! Ils n'en peuvent plus. Ce ne sont pas là des vacances. Le lendemain, ils préfèrent rentrer chez eux, en ville. »

-hyperthème temps → hyperthème lieu

« M. et Mme Legros viennent d'acheter pour leurs vacances une vieille maison. Mais il y a beaucoup de réparations à y faire. Sur les murs, une nouvelle couche de peinture s'impose, mais il n'est guère facile pour M. Legros de l'y passer tant l'équilibre de son échelle est fragile. Au jardin, de nombreux( ...) Dans la maison , (...) C'est au puits que Mme Legros (...) Dans la cheminée, (...) Mais c'est à la cave.... »

-hyperthème action

« L'achat d'une maison pour ses vacances peut poser de sérieux problèmes parce qu'il y a beaucoup de travaux à faire :les murs à repeindre, avec le risque à tout moment de tomber de son échelle ;la terre du jardin à travailler alors que l'on dispose ni de l'outillage indispensable,ni de l'entraînement nécessaire.....

-Variations de types d'enchaînement

- thème constant → schéma linéaire

Le premier texte proposé au début (hyperthème héros) peut être considéré comme un texte se développant selon un schéma à thème constant.

« M. et Mme Legros viennent d'acheter une vieille maison pour leurs vacances. Cette acquisition va les pousser à entreprendre de nombreux travaux. Le premier, va conduire M. Legros au sommet d'une échelle d'où il va très vite tomber. Sa chute ne le décourage cependant pas et va le conduire à s'occuper du jardin. Mais le jardinage, c'est tout de même bien fatigant. C'est bien le même sentiment qu'éprouve Mme Legros en transportant des seaux d'eau depuis le puits ...etc.

Tandis que MOIRAND, 1990p46[16], elle a essayé de sensibiliser les étudiants aux problèmes de la progression thématique (p.47) L'auteur examine par exemple comment progressent des faits divers de la presse.

Exemple 4 : MOIRAND (1990)[16] « Comment un texte progresse-t-il ? » (pp46-48)

### Document 9

« Vingt heures : trois hommes portant cagoules surgissent d'un Fiat Tipo blanche dans l'enceinte de l'aéropostale, située sur l'aéroport, et se dirigent vers un Fokker s'apprêtant à décoller pour Nice. Très vite, ils menacent avec armes de poing de gros calibre et Kalachnikov, la dizaine d'employés de la société Security Poste (filiale des PTT, chargée du transport de fonds) et ceux des PTT.

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

On voit que le même thème est repris tout au long du texte. On parle alors de progression à thème continu ou constant.

Thème	Rhème
Trois hommes	surgissent d'un Fiat
	se dirigent vers
ils	menacent
Les braqueurs	chargent
	prennent la fuite

### Document 10

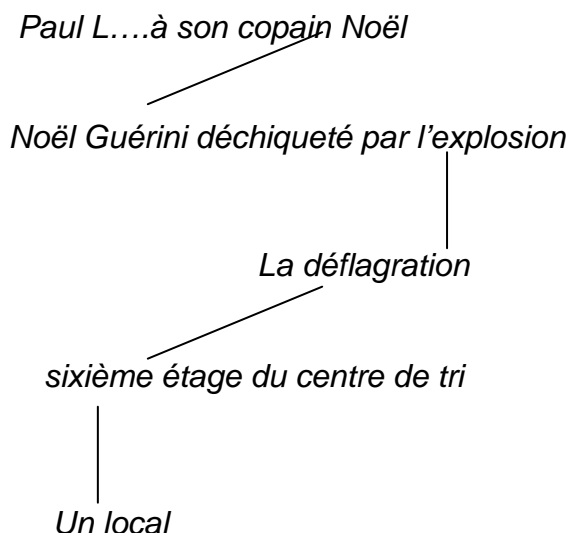
#### MARSEILLE

Benoît PARAIRE

« Je vais boire un café,tu prends ma place,je reviens dans cinq minutes. »Il est 7h30, Paul L..., le manutentionnaire au centre de tri de la gare. Saint - Charles à Marseille, vient de demander à son copain Noël Guérini,quarante –deux ans,est déchiqueté par l'explosion d'un colis piégé. La déflagration a eu lieu au sixième étage du centre de tri à la section étranger. Un local où sont stockés et triés des colis en provenance du monde entier.

*Le Parisien, 28/07/89*

Dans le fait divers ci-dessus,le thème posé au départ est suivi d'un apport qui devient thème à son tour ;suit un nouvel apport qui devient un thème et précède un autre apport, lequel deviendra thème,etc. Ainsi le récit permet de faire avancer l'action et d'enchaîner les informations .On parle alors de progression à thème linéaire ou évolutif.



### Document 11

[...]

La liste des victimes s'allonge. Un jeune Corse de vingt-deux ans est mort vendredi soir à Lyon des suites des brûlures qu'il avait subies au début de la semaine, portant à quatre le nombre des décès provoqués par les feux dans l'île de Beauté. Parmi les pompiers blessés, plusieurs sont dans un état préoccupant. C'est le cas d'un sauveteur corse, qui se trouve à l'hôpital des grands brûlés à Lyon, et d'un sergent-chef du Val-d'Oise, qui a été brûlé à près de 80% en tentant d'arrêter un feu de chaume allumé par un agriculteur près de la ville nouvelle de Cergy- Pantoise.

La chasse aux incendiaires se poursuit activement. Vingt-deux suspects ont été interpellés ces jours derniers. Plusieurs d'entre eux sont déjà inculpés et écroués. Dans le Gard, un jeune homme qui ne jouit pas de toutes ses facultés mentales a avoué avoir allumé plusieurs feux pour « assister au balles aérien des Canadair » . Dans les Bouches- du- Rhône, c'est un enfant de douze ans qui a provoqué l'incendie ayant détruit 1600 hectares de pinède, pour venger son père injurié par un garagiste local.

En Gironde, les gendarmes ont arrêté un ouvrier forestier de vingt-six ans qui a avoué avoir mis le feu sous les pins pour « faciliter son travail de débroussaillage ». *Le Monde, 05/08/89*

Dans le document 11, « *les victimes et incendiaires* » annoncent les informations apportées dans les paragraphes : ce qu'on appelle des progressions à thèmes dérivés d'un hyperthème (hyperhème)

Pour COMBETTES1989 [15], l'utilité des analyses qui prennent en compte la dimension thématique est souvent mise en avant dans ses travaux sur le plan didactique. Selon lui, les activités en lecture et en compréhension du texte peuvent être abordées par une approche sur la structuration thématique. Il souligne l'importance de l'organisation thématique dans le processus de compréhension et de production de textes en confectionnant des fiches pédagogiques pour les élèves du cours moyen. Pour lui, les difficultés résident dans l'incapacité de l'élève à suivre l'organisation et la répartition de l'information dans un texte. (Voir « Fiches Pédagogiques » Appendice C)

Donc, des applications par des approches de la perspective fonctionnelle sont possibles dans l'enseignement de la production écrite par des exercices de transformations, de réécriture et de construction de textes.

## CONCLUSION

Cette recherche est née des préoccupations didactiques : comment aider les étudiants à rédiger un texte cohérent ?

La rédaction de textes passe en effet par une sensibilisation au phénomène de la cohérence : consciemment ou inconsciemment le scripteur cherche à atteindre un idéal textuel conforme aux règles qui font un « bon texte ».

Par cette recherche, nous avons donc voulu aborder le problème de la cohérence dans les productions écrites des étudiants de première année de Licence de FLE car nous pensions que c'est un aspect essentiel à la réussite d'un texte. Il fallait à cet égard réaliser des analyses de la cohérence cependant il n'existe pas de modèle unifié. Pour ce faire, il fallait résoudre le problème théorique : l'analyse de l'organisation thématique selon le concept de la théorie de la FSP, nous a fourni un cadre analytique pour aborder la dimension de la cohérence.

Et nous avons essayé de montrer que l'organisation thématique était un paramètre fondamental qui assurent la « construction » du texte (COMBETTES (1983) [11]. Nous avons voulu décrire les manifestations de ruptures thématiques et ce qui perturbe la progression thématique dans les textes des étudiants.

Nous avons postulé que la cohérence textuelle découle de l'aspect de l'organisation thématique : un texte donné sera jugé cohérent si « le fil thématique » LUNDQUIST [17] (1983-1985) ou l'enchaînement des phrases est établi. Cet enchaînement contribue à la structuration thématique du texte et en assure la cohérence.

En effet, la grille élaborée dans ce cadre, nous a permis d'examiner l'organisation thématique c'est-à-dire la répartition des thèmes et des rhèmes dans la phrase et la progression thématique à partir des enchaînements inter



phrastiques et de repérer les ruptures thématiques. Notre grille comprend six rubriques : la première concerne l'identification des textes de notre corpus (N), la deuxième sert à indiquer le numéro de la phrase (P) dans laquelle s'opère la division thème (TH)-rhème (RH). Cette division est indiquée dans les trois et quatre rubriques. La troisième prend en charge le thème (TH) tandis que la quatrième signale le rhème (RH). La cinquième permet de mentionner les types de progression thématique : progression constante (PC), linéaire (PL) et à thème dérivé (PD). Lorsqu'une difficulté s'y présente dans l'identification du thème ou d'établir un lien alors une rupture (RUP) est signalée dans la sixième rubrique.

La grille d'analyse permet de dresser l'inventaire de la dimension de la progression thématique et des ruptures thématiques et elle permet d'avoir une vue d'ensemble sur le texte favorisant ainsi une approche de la cohérence. Et notre jugement sur la cohérence était négatif dans les textes où nous avons des difficultés à suivre la progression thématique.

Nous avons effectué notre analyse sur un nombre restreint de textes d'étudiants (18) produits dans un contexte bien déterminé en milieu universitaire. Les textes rédigés par les étudiants répondaient à une consigne particulière. L'analyse de ces textes nous a permis d'interpréter la cohérence par des considérations de l'organisation thématique dont la gestion semble parfois difficile pour les étudiants. Ainsi, leur compétence textuelle est passée par l'identification dans leurs textes de ruptures thématiques et cette analyse a révélé que l'effet de la cohérence est indirectement proportionnel au nombre de ruptures : par exemple les textes de notre corpus qui contenaient des taux de ruptures thématiques élevés sont perçus moins cohérents. Nous avons constaté aussi que la majorité des textes présentent des ruptures thématiques ce qui est significatif pour nous : les étudiants éprouvent des difficultés à rédiger un texte sans ruptures thématiques.

Ainsi, cette recherche a été fructueuse à plusieurs égards car elle nous a permis de :

- Analyser l'organisation thématique selon la théorie de la Perspective Fonctionnelle de la phrase ou FSP.
- Interpréter la cohérence en rapport avec l'organisation thématique.

-Présenter des implications didactiques selon l'approche de la FSP

La grille telle que nous l'avons conçue pourrait-elle devenir un outil didactique tant dans l'enseignement que la correction de la production écrite ? Permettrait-elle une étude comparative entre des sujets différents de rédaction, entre scripteurs francophones et non francophones ?

A d'autres le soin de répondre à ces interrogations et les questions touchant le phénomène de la cohérence textuelle.

En définitive, malgré le caractère subjectif de notre analyse thématique de notre corpus, cette recherche nous a permis d'appréhender certaines difficultés des étudiants à rédiger un texte cohérent.

## APPENDICE A

Tableau : « La naissance et origine » des termes cohésion et cohérence  
Ayouni-Sahnine,K, ,(2000) [21].

DATE	TERME	ORIGINE	NATURE ET SIGNIFICATION	EVOLUTION
1524	cohérence	Emprunté au dérivé latin <i>cohaerentia</i>	Nom féminin (aucune signification n'est donnée)	Même évolution que l'adjectif cohérent, partage certains emplois avec cohésion
1539	cohérent	Emprunté au latin <i>cohaerens</i> participe présent de <i>cohaerer</i> (verbe composé de <i>cum</i> « avec, ensemble » (→co-) et de <i>haerere</i> « être fixé à, être arrêté » (→adhérer, hésiter)	Adjectif « être soudé, attaché ensemble » (Sens propre et sens figuré)	Utilisé en anatomie par J.Canappe pour qualifier ce qui est attaché à quelque chose (Sens concret se réalisant seulement à titre de spécialisation scientifique (physique, géologie))
1740	Cohésion	Dérivé savamment sur le modèle du latin médiéval <i>cohesio</i> « proximité, contact » du radical du latin <i>cohaesum, supin de cohaerere</i> " « être attaché ensemble »	Nom féminin Mot forgé pour désigner la force par laquelle les molécules des corps adhèrent entre elles.	Mot répandu au 19 <sup>ème</sup> siècle avec le sens figuré' « union, unité » (1823), fonctionnant en quasi-synonymie avec son doublet cohérence , indiquant le caractère de solidarité du lien logique qui unit entre elles les parties d'un ensemble.
1751	Incohérent	Dérivé de cohérent	Adjectif, sens abstrait	
1775	Incohérence		Nom féminin, antonyme de cohérence	
1787	Incohésion		Nom féminin	Sorti d'usage
1842	cohésionner		Verbe transitif Verbe considéré comme « néologisme »	Pas d'évolution
1866	Cohésif (ve)		adjectif	Usage didactique
1897	cohérer	Dérivé de cohérent	Verbe intransitif	
Milieu du XX siècle	décohésion		Nom féminin	Terme didactique

L'examen de ce tableau permet de voir que, dès l'apparition des termes cohésion et cohérence, il était difficile de tracer des frontières nettes et précises, au plan de la signification, entre ces deux termes puisque tous deux avaient sensiblement le même sens, à savoir, « adhérer, attacher ensemble ». On comprend alors un peu mieux pourquoi ces termes ont été si souvent confondus l'un avec l'autre, et qu'ils le sont, à certains égards, encore aujourd'hui.

## APPENDICE B

Tableau : Les Méta-Règles de CHAROLLES, (1978)

### LES META-REGLES DE LA COHERENCE DE CHAROLLES

**Condition de répétition :**

Le discours adéquat doit comporter la répétition de certains éléments.

**Condition de progression :**

Le discours adéquat doit comporter une progression sémantique et développer un contenu informatif en harmonie avec les exigences de la condition précédente.

**Condition de non contradiction :**

Le discours adéquat ne doit pas contenir de séquences propositionnelles

dont le contenu soit en contradiction avec celui posé ou présumé par

d'autres séquences du même discours.

**Condition de congruence (relation) :**

La relation entre éléments d'information contenus dans un discours

Adéquat doit être transparente pour l'interlocuteur.

## APPENDICE C

### FICHES PEDAGOGIQUES

#### **I-COMBETTES** ,1989[15]

-FICHE V 1 « Approche globale des différents types de progression (pp.147151)

Durée : 1h30-2h

Objectifs : Découverte des différentes modalités de la progression thématique.

Notions à acquérir : Le choix des thèmes est celui de la progression de l'information dans un texte s'opèrent selon trois types d'enchaînement : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thème dérivé.

Support : 1) 3 textes présentant les 3 types de progression.

-L'électricité .D'après « Initiation à l'électricité »(E.D.F.)

-Extrait de J.GIONO : « Le chant du Monde » .Gallimard.

- Extrait de G.FLAUBERT : « Madame BOVARY ». (cf. Annexe 1)

2) Batterie de 10 textes pour l'exercice de réinvestissement.

Organisation pédagogique :La séquence de travail sur les 3 textes peut être envisagée soit collectivement, soit par groupes de 2 étudiants.

Déroulement : 1) Phase d'observation :

-Lecture des textes.

-Recherche des différences quant à la « construction » (à l'« architecture ») de ces textes : de quoi parle-t-on ?

2) Consigne :

-Réécrire un texte selon le modèle. On donnera une phrase inductrice pour faciliter le travail : ex : « Tous les oiseaux étaient là... »(par rapport au texte 3)

3) Phase de mise en commun :

On en déduira les 3 types de progression auxquelles on donnera leur nom.

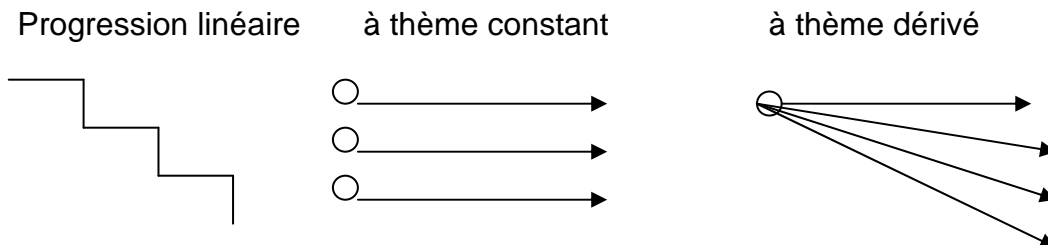
-Progression linéaire (l'électricité)

-Progression à thème constant(Jean Giono)

-Progression à thème dérivé (Flaubert)

Il pourra être demandé aux élèves de traduire graphiquement,par schéma simple,comment « fonctionnent » ces 3 « architectures » de texte différentes.

Par exemple :



Réinvestissement : Classifier les 10 textes proposés parmi les 3 catégories définies.

(Réponses :linéaire :E ;constant : A,C,G,I ; dérivé :B,D,F,H ,J

\*Remarque : dans le texte [B], le thème principal ou hyperthème est sous-entendu.

### Annexe 1

1- L'électricité arrive dans la maison ou dans l'appartement à un appareil appelé compteur.

Le compteur sert à mesurer la consommation d'électricité de la maison. Les compteurs modernes sont munis d'un disjoncteur qui coupe automatiquement l'électricité dans toute la maison en cas de danger.

Du disjoncteur partent tous les fils électriques qui vont distribuer le courant dans chaque pièce de la maison ou de l'appartement .En général, au départ des fils se trouvent des « coupe-circuit » qui sont destinés à couper le courant dans une partie de circuit où se produirait un incident.

D'après « Initiation à l'électricité »Electricité de France.

2- Il glissait à toute vitesse sur ses skis,au fort des pentes ,au revers des talus, il disparaissait puis il surgissait plus loin,les bras relevés, lancé tout droit à pleine poitrine. Il se penchait en avant, il s'accroupissait, il sautait,il reprenait sa glissade. Il volait à ras de terre comme une hirondelle aplatie par l'orage. Il fit front vers une barrière de saules. Il s'élança contre elle, et la tête en avant, les bras repliés, il la traversa dans un jaillissement de poussière de neige que le soleil maintenant haut, alluma comme un éclair.

Jean Giono, « Le chant du Monde »-Gallimard

**3-** Toutes les bêtes étaient là, le nez tourné vers la ficelle, et alignant confusément leurs croupes inégales. Les porcs assoupis enfonçaient en terre leur groin. Les bœufs beuglaient. Des brebis bêlaient. Les vaches, un jarret replié, étalaient leur ventre sur le gazon et, ruminant lentement, alignaient leurs paupières lourdes sous les moucherons qui bourdonnaient autour d'elles.

Gustave Flaubert, « Madame Bovary »

## Annexe 2

**A-** Alice est un micro-ordinateur fabriqué en France conçu pour la découverte de la micro-informatique.

Grâce à Alice les non-initiés peuvent apprendre à parler Basic (Basic Microsoft résident). Alice dispose d'effets sonores musicaux, de neuf couleurs simultanées à l'écran, d'un clavier à touches mécaniques (permettant la frappe rapide d'instructions Basic) et de connexions vers magnétophones et imprimante standards. C'est le moins cher des micro-ordinateurs disposant de ces fonctions.

Le guide d'Alice « Découvrez le Basic » fourni avec la machine, permet d'apprendre à installer le micro-ordinateur.

« Introduction à la micro-informatique » Hachette Jeunesse.

**B-** Peu à peu, la place se dépeupla et l'Angélus sonnait midi, ceux qui demeuraient trop loin se répandirent dans les auberges. Chez Jourdain, la grande salle était pleine de mangeurs.... Tout contre les dîneurs attablés, l'immense cheminée pleine de flammes claires, jetait une chaleur vive dans le dos de la rangée de droite....

Toute l'aristocratie de la charrue mangeait là, chez maître Jourdain, aubergiste et maquignon. En ce lieu chacun racontait ses affaires, ses achats et ses ventes ....

Guy de Maupassant « Contes choisis »

**C-** La belette se nourrit de vertébrés, même d'assez grande taille (lapins) et d'invertébrés.

Elle attaque surtout les petits rongeurs(souris,mulots,campagnols)quelle traque dans leur terrier et tue en général d'une morsure à la nuque. La belette ne saigne pas ses proies à blanc comme le prétend souvent.

Elle pille également les nids d'oiseaux et n'hésite pas à s'introduire dans les poulaillers.

#### Fiche ATEL2

**D-** Les micro-ordinateurs grand public ne ressemblent pas à tous exactement à celui de l'illustration. Mais, de l'un à l'autre, il existe finalement peu de différences importantes. La plupart d'entre eux sont constitués d'une simple console à relier à un téléviseur normal. Certains sont pourvus d'écrans spéciaux appelés (...) de visualisation. Tous les appareils récents sont fournis avec une notice d'utilisation relativement détaillée qu'il est recommandé de lire avec attention avant de brancher la prise !

« Introduction à la micro-informatique » Hachette Jeunesse

**E-** César fit creuser deux fossés larges de 5 mètres et de même profondeur. Derrière ces fossés, il fit construire un talus surmonté d'une palissade de plus de 3 mètres de haut. Sur le talus il éleva tous les ving-cinq mètres de de hautes tours de bois (...)par des troncs d'arbres taillés en pieux....Devant eux, on enfonça des pieux lisses taillés en pointe, cachés sous des branchages et des broussailles ;il y en avait huit rangs distants d'un mètre les uns des autres.

Enfin, en (...)de ces trous il fit planter des « aiguillons », petits pieux garnis de (...)de fer...

Livre d'Histoire F.Nathan

**F-** « De jour en jour, la forêt changeait d'aspect. Sur la verdure d'été, l'automne étendait ses badigeons de rouille. Dès les premières nuits froides, les quenouilles des peupliers de la lisière s'étaient dorées. Puis les merisiers, les hêtres et les érables s'étaient allumés comme des torches. Peu à peu, l'incendie gagnait tous les arbres. Les acacias et les tilleuls devenaient d'un blond pâle ; les chênes secouaient dans le vent aigre de rudes tignasses rouses ;les pommiers et les



poiriers sauvages charbonnaient comme s'ils eussent été léchés par une flamme »

« Le livre des quatre saisons » E. Pérochon (Delagrave, edit.)

**G-** La fleur n'en finissait pas de se préparer à être belle à l'abri de sa chambre verte. Elle choisissait avec soin ses couleurs. Elle s'habillait lentement, elle ajustait un à un ses pétales. Elle ne voulait pas sortir toute fripée comme les coquelicots. Elle ne voulait apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté. Eh ! Oui ! Elle était très coquette ! Sa toilette mystérieuse avait donc duré des jours et des jours. Et puis voici qu'un matin, justement à l'heure du lever du soleil, elle s'était montrée.

Et elle, qui avait travaillé avec tant de précision, dit en baillant : « Ah ! Je me réveille à peine... Je vous demande pardon... Je suis encore toute décoiffée... »

« Le petit Prince ». A. De Saint-Exupéry, Folio Junior

**H-** Camus empilait des cailloux ; Lebrac, poussant des han ! formidables, cognait et tranchait déjà à grands coups, ayant trouvé plus pratique, au lieu de fouiller le taillis pour y trouver des poutrelles, de faire enlever dans les « tas » voisins de la coupe une quarantaine de fortes perches qu'une corvée de vingt volontaires était allée voler sans hésitation.

Pendant ce temps, une équipe coupait des rameaux, une autre tressait des claies et lui, la hache ou le marteau à la main, entaillait, creusait, clouait, consolidait la partie inférieure de sa toiture.

L. PERGAUD « La guerre des boutons »

**I-** « Le roi ne perdit pas de temps. La nuit tombait. Accompagné d'un détachement de gardes, il se rendit au bois des Rhizopodes, et vit resplendir, au dessus de la masse obscure des arbres, les coupoles d'un fabuleux palais, constellé de lumières. Ivre de colère Léonce résolut alors de prendre les ivrognes en flagrant délit. Mais au moment où il sortait de l'épaisseur de bois pour déboucher dans la clairière, le merveilleux palais avait disparu. A sa place, s'élevait une pauvre mesure, dont la petite fenêtre était éclairée. Léonce décida d'entrer pour voir qui s'y trouvait.

Ouvrant brusquement la porte ,il découvrit le chambellan, Salpêtre, qui lisait un gros livre à la lueur d'une lampe à huile ».

Dino Buzzati : « La fameuse invasion de la Sicile par les ours »

Folio Junior- Stock-(p.86)

N.B. Léonce est le Roi

**J-** [« Plus tard, ils inventèrent une autre façon de jouer avec la poudre]. Ils recueillirent de la résine de pin dans un petit pot. Cette résine – qui brûle déjà très bien- ils la mélangèrent avec la poudre. Ils obtinrent ainsi une pâte noire, collante et terriblement inflammable. Avec cette pâte, ils couvrirent le tronc et les branches d'un arbre mort qui se dressait au bord de la falaise. La nuit venue ils y mirent le feu : alors tout l'arbre se couvrit d'une carapace d'or palpitant, et il brûla jusqu'au matin, comme un grand candélabre de feu ».

Michel Tournier « Vendredi ou la vie sauvage »

Folio Junior- Gallimard (p.107)

## APPENDICE D

### LISTE DES SYMBOLES ET DES ABREVIATIONS

LM : langue maternelle

LE : langue étrangère

FLE : français langue étrangère

FSP : fonctional sentence perspective(en anglais)ou perspective fonctionnelle de la phrase(PFP)

P : phrase

N : désignation de l'extrait de l'étudiant

TH : thème

RH : rhème

PC : progression à thème constant

PL : progression linéaire

PD : progression à thème dérivé

RUP : rupture thématique

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- Vigner, G , « Ecrire :éléments pour une pédagogie de la production écrite »,Clé International,(1982 ), 47-97.
- 2-Charolles,M « Introduction au problèmes de la cohérence des textes,Langue Française,N)38(1978)
- 3-Moirand,S, « Situations d'écrit :compréhension ,production en français langue étrangère ,Clé International(1979).
- 4--Garcia-Debanc,C « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » Pratiques,n°49(mars 1986) ,23-49.
- 5-Charolles,M« L'analyse des processus rédactionnels :aspects linguistiques,psychologiques et didactiques »,Pratiques,n°49 ,(1986),3-21.
- 6- Charolles,M, « Les études sur la cohérence,la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 »,Modèles Linguistiques ,V.10 n°2,(1988),45-66.
- 7- Fève,G , « Le français scolaire en Algérie :pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage »,OPU ,Alger(1985).
- 8- Cuq,J-P , « Une introduction de la didactique de la grammaire en français langue étrangère »Didier /Hatier (1996),20-25.
- 9- Péry-Woodly,M.P, « Une pragmatique à fleur du texte :approche en corpus de l'organisation textuelle »,Publication Le Mirail ,Université de Toulouse(2000)21-25.
- 10- Adam,J-M ,« La linguistique textuelle :introduction à l'analyse textuelle des discours »,Armand Colin,(2005),85-125 .
- 11- Combettes,B « Pour une grammaire textuelle :la progression thématique » De Boeck-Duculot,(1983)
- 12-Gagnon,O , « Manifestation de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatif d'étudiants universitaires québécois »,Thèse de doctorat,Université Laval ,Québec,Canada,(1998).

- 13-Carter-Thomas,S , « La cohérence textuelle :pour une nouvelle pédagogie de l'écrit »L'Harmattan(2000).
- 14-Adam,J-M« Linguistique textuelle :des genres de discours aux textes »Nathan,(1977-1985).
- 15-Combettes,B« Quelques Jalons pour une pratique textuelle de l'écrit », CRDP, Clermont Ferrand,(1989).
- 16-Moirand, S, « Une grammaire des textes et des dialogues », Hachette, (1990)
- 17- Lundquist, L « L'analyse textuelle : méthode, exercices »Fayolle et Vanoye CEDIC(1983)
- 18-Dupont,D ;Fauvaux,T&Ghenet,M (1994)« La dynamique de l'information »  
De Boeck-Duculot (1994)
- 19-Combettes,B&Tomasson,R « Le texte informatif,aspects linguistiques »  
De Boeck-Wesmael,(1988,3<sup>ème</sup> tirage1994).
- 20-Alvarez,G ;H-Lemonnier,F ;Guimont,L, « Cohérence textuelle et didactique des langues »,Langues et linguistique,n°18,(1992),1-17.
- 21-Ayouni-Sahnine,K, « La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère :étude descriptive »,Thèse de doctorat ,Université Laval , Québec, Canada,(2000).