

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA –
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature françaises



Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès
Option : Sciences du langage

POUR UNE APPROCHE DE LA GRAMMAIRE TEXTUELLE :
CONTRIBUTION DES CONNECTEURS ARGUMENTATIFS
DANS LA COMPREHENSION DE L'ECRIT EN FLE

Sous la direction du :

Pr. BENSALAH Bachir (Université de Biskra)

Présentée et soutenue par :

HADJ ATTOU Fatima Zohra

Composition du jury :

Dr. Guerid Khaled	Président	Université de Biskra
Pr. Bensalah Bachir	Rapporteur	Université de Biskra
Dr. Slitane Kamel	Examineur	Université de M'Sila
Pr.Dridi Mohamed	Examineur	Université d'Ouargla
Dr. Hamlaoui Abderrahhim	Examineur	Université d'Ouargla
Dr. Benaissa Lazhar	Examineur	Université de Biskra

Année Universitaire : 2022 – 2023

Dédicaces

Je dédie ce travail à :

Ma défunte grand-mère Ouma-Mira ;

Mes parents : Djilali Hadj, Warda ;

Mon mari ;

Mes enfants : Mira, Akram Youcef, ma nièce Wahiba et

Toute la famille Hadj Attou, en particulier mon frère Fateh.

Remerciements

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à :

Mon Dieu clément et miséricordieux ;

Mon directeur de thèse, Professeur Bachir BENSALAH pour l'opportunité donnée en acceptant de diriger mon travail, pour son aide, son temps, ses qualités non seulement scientifiques mais humaines consacrés tout au long de ce parcours ;

Aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail ; toutes mes sincères reconnaissances et

Aux docteurs, Mohamed Djoudi, Mounir Dakhia, de l'Université de Biskra et M. Mustapha Boudiaf de l'Université de Constantine, pour leur concours dans cette recherche.

ABREVIATIONS
ET
SYMBOLES

Abréviations et symboles

A.D	Analyse du discours
AM	Année moyenne
Arg	Argument
Arg'	Autre argument
BEM	Brevet d'enseignement moyen
Exp	Exemple
G	Grammaire
G. T	Grammaire textuelle
G.P	Grammaire phrastique
L.T	Linguistique textuelle
M.R	Méta-règle de cohérence
Q.C.M	Questionnaire à choix multiple
RH	Rhème
TH	Thème
→	Ce qui implique
§	Paragraphe

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

ABREVIATIONS ET SYMBOLES	
INTRODUCTION GENERALE	

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE I : DE LA GRAMMAIRE PHRASTIQUE A LA GRAMMAIRE TEXTUELLE

INTRODUCTION	11
1. GRAMMAIRE PHRASTIQUE : ELEMENTS DE DEFINITION	11
1.1. Historique de la grammaire	11
1.2. Définition de la grammaire phrastique	14
1.3. Entre grammaire phrastique et grammaire textuelle	16
2. GRAMMAIRE TEXTUELLE : DEFINITION	17
2.1. Histoire de la grammaire textuelle	17
2.2. Fondement de la grammaire textuelle	19
2.3. Objet de la grammaire textuelle	22
3. REGLES DE COHERENCE EN GRAMMAIRE TEXTUELLE	23
3.1. Règle de répétition.....	25
3.2. Règle de progression thématique	26
3.2.1. Progression à thème constant	26
3.2.2. Progression à thème linéaire	27
3.2.3. Progression à thème dérivé	27
3.3. Règle de non – contradiction.....	28
3.4. Règle de relation.....	28
3.4.1. Eléments de définition	28
3.4.2. Opération de liage	31
4. GRAMMAIRE TEXTUELLE ET DISCIPLINES VOISINES	33
4.1. Grammaire textuelle et didactique	33
4.2. Grammaire textuelle et linguistique textuelle	34
4.3. Grammaire textuelle et sémantique	35
4.4. Grammaire textuelle et syntaxe	36
4.5. Grammaire textuelle et analyse du discours.....	36
CONCLUSION	37

CHAPITRE II : TEXTE ARGUMENTATIF ET CONNECTEURS

INTRODUCTION	39
1. ARGUMENTATION : Eléments de définition	40
1.1. Aperçu historique	40
1.2. Quelques Théories de l'argumentation.....	42
1.2.1. Rhétorique	42

1.2.2. Didactique	43
1.2.3. Linguistique.....	44
1.2.4. Pragmatique.....	45
2. AUTOUR DU TEXTE ARGUMENTATIF	46
2.1. Typologie textuelle : texte argumentatif	46
2.2. Cohérence du texte argumentatif.....	49
2.3. Type de raisonnements	49
2.4. Composants du texte argumentatif	50
2.4.1. Sujet / thèse	50
2.4.2. Arguments	51
2.5. Caractéristiques du texte argumentatif	52
2.6. Fonctions du texte argumentatif	53
2.7. Types de plans	53
2.7.1. Plan dialectique	54
2.7.2. Plan analytique	54
2.7.3. Plan comparatif	55
2.7.4. Plan accumulatif.....	55
3. APERCU SUR LES CONNECTEURS.....	55
3.1. Connecteurs : Désignations et fonctions	57
3.1.1. Articulateur	57
3.1.2. Organisateur	57
3.1.3. Marqueur	58
3.1.4. Embrayeur / shifter.....	58
3.1.5. Deixis	59
3.1.6. Joncteur	59
3.2. Statuts des connecteurs en disciplines linguistiques	60
3.2.1. Grammaire textuelle et Didactique	60
3.2.2. Linguistique textuelle.....	62
3.2.3 Enonciation	62
3.2.4. Pragmatique.....	63
3.3. Propriétés des connecteurs argumentatifs	64
3.3.1. Consécutif	65
3.3.2. Explicatif.....	66
3.3.3. Additif	67
3.3.4. Concessif.....	67
3.3.5. Conclusif	67
3.4. Classement des connecteurs	67
4. RÔLE DES CONNECTEURS DANS LE TEXTE ARGUMENTATIF	70
CONCLUSION	71

CHAPITRE III :
LECTURE COMPREHENSION ECRITE DU TEXTE ARGUMENTATIF:
CONSTRUCTION ET PROCESSUS

INTRODUCTION.....	74
1. LECTURE : ELEMENTS DE CONCEPTION	75
1.1. Définition de la lecture	75

1.2. Entre lire et savoir lire un texte	76
1. 3. Qu'est- ce que « savoir lire » un texte en FLE ?	78
2. Lecture : entre stratégies et difficultés	80
2.1. Types et stratégies en lecture.....	80
2.2. Difficultés en lecture	83
2.3. Objectifs de la compréhension et rôles de la lecture	85
3. COMPREHENSION : ELEMENTS DE CONCEPTION	87
3.1. Notion de la compréhension.....	87
3.1.1. Compréhension orale	88
3.1.2. Compréhension écrite	88
3.1.3 Ambiguïté de la compréhension écrite.....	90
3.2. Construction du sens de la compréhension	92
3.2.1. Sens morphologique.....	93
3.2.2. Sens lexical.....	93
3.2.3. Sens syntaxique.....	94
3.2.4. Sens grammatical	94
4. METHODE DE COMPREHENSION EN LECTURE	95
4.1. Lire et comprendre un texte argumentatif	95
4.2. Statut de la compréhension écrite en FLE.....	96
CONCLUSION	97

**DEUXIEME PARTIE :
METHODOLOGIE ET ANALYSE DU CORPUS ECRIT**

**CHAPITRE I :
PROGRAMME SCOLAIRE ET ACTIVITES PEDAGOGIQUES :
PRESENTATION ET DEFINITION**

INTRODUCTION.....	101
1. PROGRAMME ALGERIEN DE 4^{ème} AM.....	101
1.1. Présentation du programme	101
1.2. Apprentissages des compétences.....	105
1.2.1. Compétence linguistique.....	107
1.2.2. Compétence textuelle	108
1.2.3. Compétence communicative	108
1.3. Activités pédagogiques : Compréhension de l'écrit.....	110
1.3.1. Objectifs d'apprentissages de la compréhension de l'écrit.....	113
1.3.2. Etapes de compréhension de l'écrit	114
1.3.2. 1. Etude du paratexte : 1 ^{ère} étape	114
1.3.2. 2. Hypothèse de sens : 2 ^{ème} étape	115
1.3.2. 3. Analyse et exploitation linguistique du texte : 3 ^{ème} étape.....	115
1.3.2. 4. Synthèse : 4 ^{ème} étape	117
2. TEXTES DANS LE MANUEL SCOLAIRE de 4^{ème} AM	118
2.1. Textes	118
2.2. Textes à visée argumentative	120
3. INTERET DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DES CONNECTEURS...121	

CONCLUSION	123
-------------------------	------------

CHAPITRE II : CORPUS : ELEMENTS CONSTITUANTS

INTRODUCTION.....	125
1. CHOIX DU CORPUS ECRIT : Textes.....	125
1.1. Raisons du choix.....	125
2.2. Objectifs et motivation	126
2. DESCRIPTION DU CORPUS ECRIT : Textes	127
2.1. Sujets de BEM.....	128
2.2. Sujets de composition.....	129
3. CRITERES DE SELECTION DES TEXTES	132
3.1. Critère pédagogique.....	132
3.2. Critère de cohérence	133
4. CARACTERISTIQUES DES TEXTES	134
4.1. Niveau paratextuel.....	134
4.1.1. Titre	135
4.1.2. Paragraphes	139
4.1.3. Source.....	142
4.2. Niveau thématique.....	145
4.3. Niveau structurel	146
5. METHODOLOGIE DE TRAVAIL	146
5.1. Première étape : segmentation des textes	147
5.2. Deuxième étape : lecture	147
5.3. Troisième étape : analyse et interprétation.....	147
CONCLUSION	148

CHAPITRE III : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DES TEXTES RECUEILLIS

INTRODUCTION.....	150
1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES CONNECTEURS	150
1.1. Structuration textuelle et dépouillement des connecteurs	150
1.1.1. Première étape : Partie introduction.....	151
1.1.1.1. Analyse des données	151
1.1.1.2. Interprétation des données	154
1.1.2. Deuxième étape : Partie développement.....	157
1.1.2.1. Analyse des données	157
1.1.2.2. Interprétation des données	161
1.1.3. Troisième étape : Partie conclusion	176
1.1.3.1. Analyse des données	176
1.1.3.2. Interprétation des données	180
1.2. Rapport entre les trois parties	183
2. CLASSEMENT DES CONNECTEURS	184
2.1. Connecteurs logiques.....	186

2.1.1. Causatifs	186
2.1.2. Concessifs	186
2.1.3. Consécutifs	186
2.1.4. Explicatifs	187
2.2. Interprétation	187
2.3. Connecteurs chronologiques	188
2.3.1. Connecteurs énumératifs	188
2.3.1.1. Introductifs	188
2.3.1.2. Additifs	188
2.3.1.3. Conclusifs	189
2.3.1.4. Illustratifs	189
2.4. Interprétation	189
3. USAGE REDONDANT DES CONNECTEURS	191
CONCLUSION.....	192
CONCLUSION GENERALE.....	193
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	198
ANNEXES	210

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement du Français langue étrangère (FLE) en Algérie accorde une très grande importance à quatre compétences bien distinctes : la compréhension et l'expression de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'oral et la production écrite dans, quel que soit le référentiel de compétences et le cycle d'enseignement et ce dans le but de concrétiser et de développer les compétences chez les apprenants. Néanmoins, dans cette recherche, nous nous intéressons à la compréhension écrite de la 4^{ème} AM qui vise en premier lieu l'intérêt de la compréhension écrite des textes argumentatifs ou à visée argumentative à propos desquels les concepteurs des programmes au niveau de la tutelle stipulent qu' :

*Au terme de la quatrième année moyenne, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.*¹

Aussi est-il nécessaire de rappeler ici que l'une des finalités, dans le système éducatif algérien, est de faire de la langue française ou de n'importe autre langue étrangère un outil de communication permettant à l'apprenant de s'exprimer, dialoguer, raisonner, étant donné que :

*L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne [...]. Chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets*²

Ainsi, la compréhension du texte argumentatif ou à visée argumentative occupe une place importante en FLE car c'est une des compétences à installer chez l'apprenant, elle revêt une place de choix dans les apprentissages et suscite par conséquent, une analyse pré-pédagogique tel le choix du texte support, l'élaboration d'un Q.C.M et la définition rigoureuse des objectifs. Elle est devenue

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. Inspection générale de la pédagogie « *Adaptation du manuel de 4^{ème} AM projets séquences et activité* », 2018, p.2

² Oléron P. : « *L'argumentation* ».Ed. Presses universitaires de France. Paris, 1983, p.19

une pratique incontournable dans l'ensemble des programmes de français, notamment dans celui de la 4^{ème} AM.

En effet, on a tous besoin de lire pour comprendre un document scriptural ou oral afin de répondre à nos soucis langagiers. On emprunte la voie de la lecture pour élucider toute équivoque de compréhension. Celle-ci est un acte dépassant le cadre des mots et s'approprie le texte dans sa structuration et son contexte socio-culturel et linguistique. Cette activité est si complexe et tant de facteurs sont susceptible d'induire des difficultés de la compréhension écrite que nous essayons de résumer dans ce qui suit :

- La difficulté du système de la langue française tel le lexique ;
- Le manque de compétences en lecture chez les apprenants ;
- Le mauvais décodage phonologique chez l'apprenant suite à un handicapé comme la dyslexie fait partie des compétences manquantes ;
- L'insatisfaisante gestion de l'apprentissage de la compréhension : comment analyser le texte, comment faire progresser l'apprenant dans la compréhension, comment établir un questionnaire adéquat ?
- L'emploi des textes lacunaires non motivants et non conformes à la séquence du projet par certains enseignants ;
- Les difficultés liées aux caractéristiques du texte argumentatif comme la reformulation de la thèse, le type de raisonnement, le type de plan et le lexique de l'argumentatif.

A partir de ces concepts, nous pensons qu'il est légitime de s'interroger pourquoi la compréhension de l'écrit est une activité pédagogique dont les enseignements sont difficiles bien qu'elle occupe une grande place prépondérante dans les épreuves d'examen (devoir, interrogation, composition, BEM, notée sur treize (13/20)). Partant de ce souci, nous nous interrogeons également sur les moyens qui pourraient valoriser la compréhension de l'écrit.

Pour ce faire, une étude sur la compréhension de l'écrit s'impose et où nous nous intéressons à la place des connecteurs argumentatifs au sein de cette activité complexe. En fait, les études en matière de compréhension écrite évoquent « *deux types d'analyse de l'organisation d'une démarche d'argumentation [...]. L'une se fonde sur la présence de marques linguistiques. L'autre se fonde sur le statut des propositions et sur le degré de conviction induite par la compréhension de leur contenu.* »³

Ces marques linguistiques, étant des mots ou des groupes de mots qui relient des énoncés ou des paragraphes, participent à la progression thématique du texte, organisent la succession des phrases et produisent la structuration textuelle. Ils contribuent en effet à homogénéiser les éléments qu'ils relient, en annonçant et en soulignant les relations que les idées exprimées entretiennent entre elles et permettent au lecteur d'en percevoir et effectuer un traitement sémantique efficace : ce sont les connecteurs. Ces derniers constituent ainsi une puissante moyenne cohésion grammaticale participant à la cohérence textuelle et, in fine à la compréhension des discours et des textes.

Le texte ne peut être appréhendé à la totalité du sens que portent les phrases. Au contraire, le sens est déterminé dans la totalité du texte. En tant que structure complexe, le texte (du latin *texus* : tissu, trame) se forme avec l'enchaînement de phrases et de paragraphes pour avancer des idées variées, rapporter des faits différents, et c'est là où nous nous référons aux propos de D. Maingueneau qui pense qu'« *en parlant de texte, on met l'accent sur ce qui donne son unité, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases* »⁴.

Quant ***aux raisons*** du choix, nous pouvons en citer deux : la première est liée à une expérience d'enseignement purement personnelle dans les cycles moyen et secondaire où nous avons remarqué que les apprenants rencontrent des difficultés à

³ Beck I. & Vaillant M. : « *Comprendre un texte argumentatif* ». Annales de didactique et de sciences cognitives, Volume 6, 1998, p.89

⁴ Maingueneau D. : « *Les mots clés de l'analyse du discours* ».Ed. Seuil. Coll. Mémo, 1996, p.82

répondre aux questions posées pendant la séance de la compréhension de l'écrit. Aussi, et pendant les épreuves d'examen, ces derniers fournissent des réponses incorrectes ; ils ne font que reprendre l'écriture de la question ou tout simplement s'abstenir de répondre. La seconde, réside dans un souci de connaître l'utilisation, l'apport des outils linguistiques (connecteurs argumentatifs) à travers la progression de l'argumentation, la structuration des idées présentées et l'articulation de manière cohérente des différentes parties de l'argumentation en les reliant entre elles de manière logique ou chronologique dans le texte argumentatif et ou à visée argumentative pendant la compréhension de l'écrit. C'est pour ces deux raisons il serait intéressant d'étudier la question des connecteurs et leur contribution en matière de compréhension écrite.

C'est par rapport à ces considérations que nous pouvons concevoir donc **la problématique** pour la présente recherche qui tourne autour de la contribution que peuvent jouer les connecteurs argumentatifs et leur rôle à la compréhension de l'écrit à la lumière des apports de la grammaire textuelle G.T, bien que leur application dans la réalité algérienne à travers les textes argumentatifs destinés aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne soit indispensable. En effet, si nous nous référons aux travaux des grammairiens et linguistes nous constatons que « *la grammaire textuelle constitue les moyens mis au service du sens* »⁵, écrit Paret M C. En termes plus simples, la G.T fournit des éléments qui incitent le lecteur / apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue en tant que système de signes. Elle contribue également à l'organisation du texte et sur son fonctionnement pour bâtir sa cohérence et sa cohésion par l'usage des outils de liaison dits connecteurs. Tout ceci permet d'introduire ici un certain nombre de questions supports qui pourraient bien apporter des éclaircissements à la problématique posée :

- Quel est l'impact des connecteurs argumentatifs sur la compréhension de l'écrit en FLE ?

⁵ <http://id.erudit.org/éruudit/55779ac>.

- Comment les connecteurs argumentatifs facilitent-ils la progression logique et la structuration des idées dans un texte argumentatif ?
- Comment s'enchaînent-ils sur le plan de la microstructure et de la macrostructure du texte ?
- Pourquoi les apprenants trouvent-ils des difficultés à comprendre un texte argumentatif ?
- Comment la compréhension de l'écrit est – elle présentée en classe de FLE ?

Il est bien clair que l'ensemble de ces questions et d'autres qu'on peut déduire implicitement de celles-ci constituent la source fondamentale de la problématique. Pour cela et afin de réaliser ce travail et répondre aux questions soulevées, nous émettons **les hypothèses** ci-dessous :

- 1) Les connecteurs seraient des outils d'application qui contribueraient à la compréhension du texte argumentatif ou à visée communicative argumentative en FLE ;
- 2) Les connecteurs aideraient les apprenants à comprendre le texte argumentatif / à visée argumentative en FLE;
- 3) La compréhension de l'écrit serait un processus analysable en classe de FLE ;
- 4) Les savoirs de la grammaire textuelle seraient des moyens qui participeraient à la compréhension de l'écrit des textes argumentatifs ou à visée communicative argumentative en FLE.

Quant **aux objectifs** fixés pour cette étude, il serait commode de souligner au préalable qu'il s'agit d'un objectif fondamental qui est de mettre en considération la mise en œuvre des connecteurs argumentatifs en vue d'exploiter la dimension de la compréhension de l'écrit en classe de FLE. Par ailleurs, notre souci est de connaître et d'approfondir l'espace du texte dans le champ de la grammaire textuelle car, « *nous sommes toujours riches de ce qu'une autre langue ne nous permet pas, et frustré de ce qu'on trouve ailleurs.* » comme l'affirme A. Culioli.

Cette conception ouvre des perspectives en sciences du langage afin d'attribuer une vision des connecteurs argumentatifs.

Sur la base de ces objectifs, la présente étude s'appuie sur deux *méthodes de recherche*. La première est descriptive, et porte sur la description des différents concepts des chercheurs dans le domaine de la grammaire textuelle. La seconde est analytique, repose sur l'examen des connecteurs argumentatifs par le biais d'un ensemble de textes en vue d'établir des relations existantes entre les unités linguistiques dans le but d'une compréhension écrite.

Quant **au corpus** choisi pour cette étude, il est un ensemble de textes argumentatifs ou à visée communicative argumentative en nombre de seize (16) ayant une structure tripartite dont trois (03) sujets de BEM et treize (13) sujets de compositions et devoirs⁶. Mais il est utile de préciser que le choix des sujets de BEM se justifie par le fait que ceux-ci reflètent en général le récapitulatif des enseignants préconisés ; alors que les sujets de compositions et de devoirs marquent la mise à niveau, le taux de participation ainsi que les lacunes enregistrées en cours d'apprentissage.

Ce corpus est lié à **un public** - apprenant- dont l'output du programme officiel consiste à réaliser le profil de la 4^{ème} AM celui de l'élève capable de :

- communiquer en FLE ;
- comprendre et exprimer son opinion.

Cet accès se réalise par le biais d'activités langagières focalisées sur la compréhension de l'écrit et la grammaire textuelle couronnées par des évaluations formative, sommative et certificative en fin de cycle.

Pour pouvoir organiser notre recherche-action et la mener à bon terme, nous avons esquissé à **un plan** étalé sur deux parties composées chacune de trois chapitres et que nous décrivons ainsi : *la première partie* intitulée *Cadre théorique*

⁶ Les sujets sont pris sur le site internet : Encyeduc.com

et conceptuel, est consacrée à définir des termes de base sur lesquels s'appuie notre pratique, voire la grammaire phrastique, la grammaire textuelle, l'argumentation, la compréhension de l'écrit et les connecteurs, d'où trois chapitres en découlent.

Le premier chapitre intitulé *De la grammaire phrastique à la grammaire textuelle*, consacré à un état de connaissance de la grammaire phrastique vers la grammaire textuelle et où nous présentons la relation de la G.T avec d'autres disciplines voisines. Comme nous évoquons le mécanisme de fonctionnement du sens du texte et son organisation qui se manifestent à partir des quatre métarègles de cohérence chez M. Charolles. Tandis que le deuxième chapitre : *texte argumentatif et connecteurs* consiste à contenir un aperçu sur l'argumentation et la description de quelques concepts, à savoir l'argumentatif, ses caractéristiques, ses fonctions et ses composantes. Des définitions sont respectivement produites selon les approches théoriques sur les connecteurs.

Enfin, le troisième chapitre : *Lecture compréhension écrite du texte argumentatif : construction et processus* où nous formulons des définitions sur l'acte de lecture, ses stratégies et ses difficultés. Notion étroitement liée à la compréhension qui sera définie, en particulier en classe de FLE.

La deuxième partie intitulée : *Méthodologie et analyse du corpus écrit* sera aussi scindée en trois chapitres. Dans le premier intitulé : *Programme scolaire et activités pédagogiques : présentation et définition*, nous présentons succinctement le programme officiel de la 4^{ème} AM pour mener notre étude en corrélation et y insérer l'activité de la compréhension écrite à travers des textes répondant aux thématiques proposées dans le manuel scolaire. Ainsi, nous soulignons l'intérêt didactique des connecteurs en classe de FLE.

Le deuxième chapitre intitulé : *Corpus : éléments constitutifs* porte sur les raisons du choix, les objectifs, la motivation et la description du corpus, notamment ses critères de sélection. Par ailleurs, nous donnons les caractéristiques textuelles au niveau du paratexte, de la thématique et de la structure.

Enfin, le dernier chapitre : *Analyse et interprétation des données des textes recueillis*, consiste d'abord à repérer les connecteurs dans les trois parties du texte ; introduction, développement et conclusion. Ensuite, nous interprétons leur fonction, leur redondance et établir leur classement respectif.

PREMIERE PARTIE

Cadre théorique et conceptuel

« Cette approche se justifie par le fait que le texte est d'abord un objet linguistique ; il exploite les mécanismes de la langue (...).

Une des tâches de la grammaire du texte sera de repérer les traces linguistiques, qui conditionnent l'interprétation des énoncés. »

Jean-François Jeandillou, « l'analyse textuelle ».
Armand Colin, Paris, 2011, pp. 53,54

CHAPITRE I :

DE LA GRAMMAIRE PHRASTIQUE A LA GRAMMAIRE TEXTUELLE

« La grammaire de texte considère “l’unité texte” en elle – même, entant qu’unité close et étudie la manière dont les phrases doivent s’unir et s’ordonner afin de constituer ce texte ayant un sens logique et conforme à son objectif de production. »

Korkut E. « Pour comprendre et analyser les textes et les discours ». Ed. Harmattan, Paris, 2009, p.75

INTRODUCTION

Le discours écrit est une unité caractérisée par deux concepts fondamentaux qui rentrent dans l'enchaînement et l'organisation de la configuration d'un texte cohérent : la cohésion et la cohérence. En effet, le texte est considéré comme une matière hétérogène, qui pour sa compréhension, demande une réflexion sur la configuration et le fonctionnement entre les microstructures et les macrostructures : segmentation, progression et connecteurs. De là naquirent des disciplines telles que la grammaire textuelle et la linguistique textuelle qui se donnent comme objet d'étude : le texte. C'est pourquoi, nous estimons que l'analyse des écrits par le biais des connecteurs a pour objectif d'aboutir à la compréhension. L'approche de la grammaire textuelle demande à décrire le parcours historique de la grammaire et de la grammaire phrastique pour aller vers la grammaire textuelle.

1. GRAMMAIRE PHRASTIQUE : ELEMENTS DE DEFINITION

1.1. Historique de la grammaire

Le terme « grammaire », issu du grec *grammatikê*, signifie d'abord « *écrire droit* »⁷, « *lettre* ». La grammaire a plusieurs acceptions car les objets étudiés sont distincts : connaissances intériorisées, discipline d'enseignement, manuel comportant le savoir d'une langue. Alors la grammaire se définit par rapport à son objet d'étude. Dans sa signification courante, la grammaire est l'ensemble des règles servant à parler et écrire une langue correctement. Elle consiste à l'agencement des mots dans la phrase et de leur combinaison du fait qu'elle « *est l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Elle comprend la phonétique, la lexicologie et la syntaxe.* »⁸.

Dans les études grammaticales, on trouve d'abord une grammaire savante reposant sur des approches théoriques et méthodologiques anciennes dite

⁷ Paul Aron, Denis Saint-Jacques & Alain Viala : « *Le dictionnaire du littéraire* ». Ed. PUF, Paris, 2002, p. 253

⁸ Grevisse M. : « *Le bon usage* ». Ed. Duculot, Paris, 1980, pp. 25,26

grammaire traditionnelle. Pour les langues indo-européennes, la grammaire remonte au V^{ème} siècle av. J.C : en Inde, Panini étudie la grammaire du sanscrit, en Grèce avec Platon. Aristote constitua la liste des neufs « parties du discours : le prédicat, le nom, l'adjectif... ». En 1660, parut la grammaire générale ou grammaire de Port-Royal où C. Lancelot et A. Arnauld voulaient homogénéiser toutes les langues à travers les communautés linguistiques.

Vers la moitié du XIX^{ème} siècle, parut « *la grammaire comparée* ou *comparatisme* » qui s'est développée en Europe, particulièrement en Allemagne et marquée par les travaux de F. Bopp, A. Schleicher, J. Grimm. Leurs travaux consistaient à comparer la langue sanscrite (brahmi) au grec, au latin, au germanique et au persan. Cette comparaison relève d'une analogie existante entre ces langues car « *toutes les langues auraient une origine unique.* »⁹. Également, W. Jones remarque que « *des affinités tant dans les racines des verbes que des formes de la grammaire, qui ne pouvaient pas être dues au simple hasard.* »¹⁰, alors on les appelle soit les langues indo-européennes, soit indo-germaniques.

Au XIX^{ème} siècle, une nouvelle génération de chercheurs allemands de l'université de Leipzig, apporta des critiques sur la grammaire comparée, notamment autour des travaux de G. Curtius¹¹, auteur d'un important ouvrage (Fondements de l'étymologie grecque). On les surnomme les « Jungrammatiker »¹². Cette mouvance rassemble entre autres, des personnalités comme F de Saussure, A. Leskien.

La Grammaire est une science de la langue visant à la description des règles pour fournir un modèle à usage particulier de la langue comme « bon usage ». Elle est l'élaboration de la représentation de la langue, sous sa forme écrite ou orale ; en tenant compte des changements en cours, elle est liée à l'évolution sociale et culturelle des peuples ainsi elle postule des grammaires différentes. La Grammaire

⁹ Favrod C H. : « *La linguistique* », in Encyclopédie Du monde Actuel, le livre de poche, 1978, p.60

¹⁰ Paveau M A & Sarfati G E. : « *Les grandes théories de la linguistique* », Ed. Armand Colin, Paris, 2003, p.8

¹¹ Curtius G, philologue allemand (1820-1885).

¹² Paveau M A & Sarfati G. Op.cit., p.23. Le terme « Jungrammatiker » signifie les jeunes grammairiens ou les nouveaux grammairiens.

prend une nouvelle essence en fonction d'un besoin ou d'un objet de recherche disciplinaire récent vu que la langue évolue à travers le temps du moment que « *toutes les langues naturelles changent : c'est un de leurs caractères universels. Au cours de ce processus elles « perdent » des formes ou des constructions [...] »¹³, comme c'est le cas du français classique par rapport au français contemporain. Elle représente les ouvrages linguistiques et didactiques inhérents aux différents courants théoriques tels le distributionnalisme et le fonctionnalisme. Les branches de la Grammaire sont la Grammaire synchronique ou descriptive, la Grammaire diachronique ou historique et la Grammaire comparée.*

Le rôle de la linguistique c'est de décrire les rapports entre stimulus linguistique et réponse linguistique. Son principe d'analyse vise à caractériser la structure formelle de la phrase par la notion de *distribution*, cela consiste à définir « *l'environnement* » d'une unité du discours et l'analyser en constituants immédiats (par abréviation CI) « *apparaît comme un constituant de rang immédiatement inférieur* »¹⁴. Cette distribution suppose alors « *que la structure d'une phrase ne se réduit pas à un enchaînement linéaire de termes, mais se caractérise par une hiérarchie de relations.* »¹⁵.

Le postulat de cette théorie attribue à la langue une structure distributionnelle, descriptive qui a pour critère la grammaticalité d'un énoncé et « *le sens n'intervient pas.* »¹⁶. Elle est l'un des fondements de la grammaire générative. Celle-ci est issue en 1950 des travaux de N. Chomsky.¹⁷ Elle constitue un ensemble de règles grammaticales qui permettent de générer des phrases et rendre compte du fait que tout sujet parlant une langue peut émettre et comprendre un nombre illimité, nouveau de phrases car « *une grammaire se présente comme un ensemble de règles qui fournit une description explicite de toutes et rien que les structures susceptibles*

¹³ Marchello-Nizia C. : « *L'Évolution du français* », Armand Colin, 1995, p.5 : in, Petiot G : « *Grammaire et linguistique* ». Ed. Armand Colin, 2000, p.14

¹⁴ Siouffi G & Van Raemdonck D. : « *100 fiches pour comprendre la linguistique* ». Ed. Bréal. Rosny Paris, 1999, p.208

¹⁵ Marie-Noëlle Gary-Prieur : « Les termes clés de la linguistique ». Ed. Seuil. Paris, 1999, p.18

¹⁶ Marie-Noëlle Gary-Prieur.Op.cit, p. 208

¹⁷ Chomsky N né en 1928, est un linguiste et philosophe américain, connu par ses travaux en Grammaire générative.

d'être les phrases d'une langue »¹⁸. La grammaire Chomskyenne vise la créativité du langage qui permet à l'individu de produire et comprendre des phrases. N. Chomsky propose une théorie transformationnelle - générative et parle donc de « théorie standard ». Cette théorie analyse les structures linguistiques au niveau syntaxique en constituants « permettant d'engendrer des phrases via une procédure de « dérivation » »¹⁹

Enfin, il faut être d'accord avec M. Riegel pour qui « *en grammaire comme ailleurs, les analyses ne sont jamais achevées ni les réponses définitives. Au contraire, l'histoire récente de la linguistique montre que le savoir grammatical reste en perpétuelle construction.* »²⁰. D'où le foisonnement de la Grammaire naisse, à titre illustratif, la grammaire phrastique et la grammaire textuelle.

1.2. Définition de la grammaire phrastique

Entre le 17^{ème} et le 18^{ème} siècle, une époque où le gouvernement français décide que l'enseignement du français doit être général ; les grammairiens inspirés de la grammaire latine, commencent à consigner leurs notes dans des manuels, ensemble de règles qui permettent aux élèves d'acquérir les notions syntaxiques et orthographiques qui régissent leur langue.

Par la suite naissait la phrase à la même période d'apprentissage de la langue française. En 1721, Seguin Jean Pierre estime que « *la phrase est un certain nombre de mots arrangés de manière qu'il se trouve un sens qui satisfait l'esprit.* »²¹. Cette définition, si simple soit-elle, montre parfaitement le sens que peut donner l'esprit. Elle est identique à la définition donnée par Le Petit Larousse Illustré, édit. 2004, où la phrase est considérée comme « *unité élémentaire d'un énoncé dont la construction porte un sens complet.* » ; elle est nommée, en cette période, l'unité phare de la langue. Dans ce sens, Seguin Jean Pierre écrit :

¹⁸ Marie-Noelle Gary-Prieur.Op.cit, p.31

¹⁹ Paveau M A & Sarfati G E. Op.cit, p.163

²⁰ Riegel M. : « *Grammaire méthodique du français* ». Ed. PUF, Paris, 1994, p (avant-propos)

²¹ Seguin J P. : « *L'invention de la phrase au XVIII^e Siècle* ». Editions Peeters Louvain, Paris, 1993, p.146

« On ne sait pas très bien ce que c'est une phrase, on ne souhaite pas élucider la métaphysique de la notion, mais on s'habitue à elle comme à un être familier parce qu'elle peut tout porter, le réel et l'idéal, le concret et l'abstrait, la donnée et la structure. La place du mot est dans un métalangage qui n'est ni logique, ni grammatical, ni « énonciatif hiérarchique », quoique rien ne le rende incompatible avec aucun des trois, mais qui est le métalangage des honnêtes gens »²².

Durant cette période du 18^{ème} siècle, on atteste le sens de la phrase par le biais de son usage des grammairiens qui finit par s'imposer comme une unité de la langue. C'est grâce à la grammaire enseignée aux élèves dans les écoles que le concept « phrase » a pris un statut important dans la langue : parler ou écrire une langue, c'est savoir construire des phrases correctes en appliquant les règles de la grammaire.

Au début du 20^{ème} siècle, la naissance de la linguistique moderne avait bien marqué les disciplines qui s'interrogent sur la structure et le fonctionnement de la langue telle que la phonétique, la phonologie, la sémantique, la syntaxe (...) d'où émergent les sciences du langage.

En linguistique structurale américaine, la phrase selon Léonard Bloomfield est une forme linguistique. En grammaire générative de N. Chomsky, la phrase est l'unité maximale, il la symbolise par : $P \rightarrow GN GV$, ce qui signifie que la phrase se réécrit groupe nominal sujet suivi de groupe verbal. Cette structuration phrastique est la base de toutes phrases possibles à produire dans une langue.

Phrase terme ambigu, à écarter du discours, de l'énoncé, en tant que critère graphique, elle commence par une majuscule et se termine par un point. En prosodie, elle se caractérise par une pause et une intonation. Selon le critère sémantique, la phrase est une unité de sens, un moyen de communication « [...] *c'est ainsi que nous communiquons, par des phrases, même tronquées, embryonnaires, incomplètes, mais toujours par des phrases.* »²³.

²² Seguin J P. Op. Cit, p.123

²³ Benveniste E. : « *Problèmes de linguistique générale* ».Ed. Gallimard, Paris, 1974, p.224

Pour les grammairiens, la phrase est une proposition (principale ou subordonnée). En FLE, l'enseignement grammatical du français porte essentiellement sur la phrase. L'apprentissage de la langue, c'est savoir initier l'apprenant à des savoirs notamment la structure phrastique simple, d'où : la grammaire phrastique (G.P désormais).

En bref, la G. P prend en considération l'étude fonctionnelle et grammaticale des composantes de la phrase qu'on nomme les constituants selon N. Chomsky.

1.3. Entre grammaire phrastique et grammaire textuelle

Dans son acception traditionnelle, le texte est l'ensemble de mots, de phrases qui constituent des paragraphes. Le foisonnement de la linguistique a pris en compte le texte comme objet d'étude ; c'est une unité cohérente, supérieure à la phrase. Ainsi naissent deux approches du texte : la grammaire textuelle G.T et la linguistique textuelle L.T.

La G.T est une discipline qui dépasse la frontière phrastique vers l'étude de la cohérence textuelle ; tout en sachant qu'il existe des relations glissantes entre la phrase et le texte. A savoir les liens qui unissent les mots d'une phrase, ou deux phrases, on parle d'analyse fonctionnelle : l'exemple ci-dessous illustre cette idée :

Exp : Akram reste à la maison car il pleut.

Dans l'exemple ci-dessus, nous avons deux propositions liées par une conjonction de coordination introduite par le connecteur car (conjonction de coordination) qui exprime un lien logique de cause. C'est dans cette succession de phrases liées qu'on obtient un paragraphe, deux paragraphes ou un texte.

Les connecteurs (outils de liaison) peuvent entreprendre non seulement des liens phrastiques ou d'une chaîne textuelle mais aussi les anaphores. Ils évitent la répétition, contribuent à la cohésion thématique entre deux phrases, « *les anaphores interviennent au niveau interphrastique mais l'ensemble des anaphores*

d'un texte (« chaines » de M. Charolles 1988, « liage en chaines » de JM. Adam 1990) forme un réseau qui structure le texte d'un point de vue global »²⁴.

On ne peut parler donc de cohérence textuelle sans parler de cohésion entre les phrases d'où l'existence logique d'un va- et -vient entre la phrase et le texte.

2. GRAMMAIRE TEXTUELLE : DEFINITION

2.1. Histoire de la grammaire textuelle

La compréhension ou la production d'un texte écrit est liée à une configuration cohérente qui donne au texte sa texture ainsi que sa typologie. Pour cela, faut-il faire appel au savoir grammatical ? Est-il suffisant d'accéder à la compréhension ou à la confection d'un tel texte ? De ce fait, on parlera de grammaire textuelle. Parlant de G.T, de quoi s'agit-il ? La notion « texte » renvoie d'une part à une réalité de la configuration, de la thématization et de la progression. D'autre part, les règles de la grammaire enchaînent les unités phrastiques. Cette hétérogénéité engendre des lacunes de production ainsi que de compréhension d'où l'appellation de Marie-Christine Paret qui, dans ses travaux, propose la G.T « *comme synonymes des expressions de « cohérence » textuelle ou d'« organisation » textuelle.* »²⁵. Elle repose la cohérence textuelle sur des mécanismes visibles tels « *un système de renvois de certaines unités du lexique, des liens explicites entre les différentes parties d'un texte par des unités spécifiques, l'emploi pertinent des temps verbaux.* »²⁶

Historiquement, la discipline « grammaire de texte » ou « grammaire textuelle » s'est formée au début des années 70, à l'époque où prédominait la grammaire générative de N. Chomsky. Elle cherche des postulats grammaticaux explicites pour étudier le texte. Elle se propose de prendre en compte un certain nombre de phénomènes, jusqu'ici mal ou insuffisamment traités dans le cadre de la

²⁴ Carlotti A. : « *Phrase, énoncé, texte, discours de la linguistique universitaire à la grammaire scolaire* ». Ed. Lambert-Lucas, Limoges, 2011, p. 42

²⁵ Marie-Christine Paret : « *La "Grammaire textuelle" : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes* ». *Québec français*, n° 128, 2003, pp 48,49

²⁶ Marie-Christine Paret, *Ibid*, pp, 48,49

phrase : il s'agit des relations anaphoriques, des organisateurs textuels, des indices énonciatifs et des temps verbaux.

La conception de la grammaire textuelle s'est développée suivant les auteurs qui s'occupaient de cette discipline. Ainsi, pour H. Weinrich, « *cette grammaire présente une pensée linguistique qui, pour le moins, se veut différente des traditions* »²⁷. Il insère le concept de G.T dans le cadre d'une linguistique dialogique puisque la communication dialogique est la base du langage qui dépasse la phrase. Ainsi, les chercheurs introduisent que la G.T est la prise en compte de deux ou plus de phrases. H. Weinrich parle à cet effet de transphrastique.

Quant à Ewald Lang, l'analyse d'un texte ne peut être située au niveau phrastique mais elle fait recours aux transphrastiques avec l'incorporation d'une nouvelle grammaire pour que « *le texte soit bien alors l'unité responsable des rapports structuraux qui dépassent les frontières de phrases.* »²⁸ ainsi « *la grammaire textuelle comme une nouvelle étape importante dans la recherche linguistique.* »²⁹

Les travaux d'A. Van Dijk Teun s'organisent sur le modèle de la grammaire de phrase « *qui a pour fonction de formuler l'ensemble des règles qui président à la bonne formation d'un texte.* »³⁰ Cela signifie que le locuteur possède une compétence pour produire et comprendre ; A. Van Dijk Teun postule donc sur la grammaire chomskyenne. La G.T selon A. Van Dijk Teun repose sur trois niveaux de textualité qui sont le niveau microstructural, le niveau macrostructural et le niveau superstructure. La G.T de A. Van Dijk Teun s'inscrit dans un prolongement de la grammaire générative où une théorie de la phrase est étendue au texte.

De ce qui précède, il s'ensuit que la grammaire chomskyenne est plus qu'importante et mérite qu'elle soit présentée succinctement au moins pour ses

²⁷ Weinrich H. : « *Grammaire textuelle du français* », traduction Gilbert Dalgalian et Daniel Malbert, Paris Didier/Hatier, 1989, p. 147

²⁸Ewald Lang : « *Quand une « grammaire de texte » est-elle plus adéquate qu'une « grammaire de phrases ?* ». Traduction Danièle Clément. In, Langages, volume 7, n° 26, 1972, p.76

²⁹ Ewald Lang, Ibid, p.76

³⁰ Paveau M A & Sarfati G E. Op.cit, p.187

grandes lignes. En effet, dès les années cinquante, N. Chomsky commence à développer une nouvelle théorie de la linguistique qu'il a nommée « grammaire générative et transformationnelle ». Selon lui, il ne suffit pas de décrire des phrases possibles, mais plutôt les expliquer en les reliant à la faculté langagière de l'homme. Il s'agit alors d'introduire la notion de compétence et de performance chez le locuteur. Par ailleurs, quant à la combinaison entre les unités et le sens, N. Chomsky parle de structure de surface et de structure profonde.

Aussi, les travaux du linguiste allemand J. S. Petöfi s'inscrivent également dans le même contexte que ceux d'A. Van Dijk. <http://inscriptic.onefd.edu.dz/n>. Son projet est d'élaborer une grammaire de la narrativité. L'école allemande s'est détachée de l'étude phrastique à la recherche d'autres ressources d'exploitation textuelle avec l'usage d'outils linguistiques et d'une grammaire appropriée tels les travaux de H. Weinrich, d'A. Van Dijk et d'Ewald Lang.

Des concepts tels que « compétence textuelle », « performance textuelle », « représentation sémantique » (élément de composition du texte faisant partie de la structure profonde) et « cohérence textuelle » sont centraux pour la grammaire de texte. Les travaux sur la grammaire de texte des linguistes allemands sont connus et traduits en France à partir des années soixante-dix grâce aux revues « Langages », « Linguistique » et « sémiologie » pour faire connaître ceux d'Ewald Lang et H. Weinrich.

2.2. Fondement de la grammaire textuelle

Pour le fondement de la grammaire textuelle, nous parlons des travaux de H. Weinrich consacrés à l'écriture de la grammaire de la langue française contemporaine, écrite d'abord en allemand, puis traduite en français³¹ et traditions. Selon H. Weinrich, la grammaire textuelle est la grammaire qui s'intéresse au maniement de la langue, basée sur dix fondements méthodologiques dont nous citons l'usage des textes authentiques oraux ou écrits, la progression de

³¹ Weinrich H. Op.cit, p.672

l'information par le biais de renvois des faits grammaticaux et les outils linguistiques pour l'agencement des unités tel les « jonctions ».

Ensuite, le foisonnement de la G.T a permis à J M. Adam de placer son travail sous l'intitulé de la linguistique textuelle. Quant à R. De Beaugrande, il a noté que la valeur du texte demeure toujours dans sa « textualité ».

Parmi les linguistes français qui ont subi l'influence de la grammaire de texte, on parle surtout d'un groupe de chercheurs qui « *s'est intéressé de près à l'analyse textuelle dans le cadre de l'acquisition / apprentissage du français.* »³², B. Combettes et M. Charolles à titre d'exemple. Leurs travaux publiés sous formes d'articles dans les revues « Pratiques » et « Langue française » dans les années soixante-dix, sont devenus une référence en didactique de langues.

Selon M. Charolles, la Grammaire textuelle est plus intéressante que la grammaire générative et transformationnelle car la communication humaine ne se limite pas seulement à la phrase mais à l'aide d'énoncés. C'est ainsi que la G.T résulte de l'extension d'une grammaire phrastique et une référence à la problématique Chomskyenne pour étudier le mécanisme de fonctionnement du sens du texte. Toujours dans ce contexte, la notion de cohérence, introduite dans les travaux de J S. Petöfi et A. Van Dijk Teun, a constitué un autre support pour M. Charolles qui n'a pas hésité d'introduire dans sa recherche ce qu'il appelle les quatre méta-règles (désormais M.R) de cohérence que nous reproduisons ici :

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

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

³² Shirley CT. : « *La cohérence textuelle* » Ed. Harmattan. Collection langue et parole. 2000, p.25

3. Méta-règle de non-contradiction : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou acrostructurellement 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.

4. Méta-règle de relation : Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés. »³³

De même, B. Combettes considéré comme l'un des spécialistes de la grammaire textuelle en France, consacre toute une recherche à la notion de « progression thématique ». Il embrasse l'approche didactique pour étudier de près les productions des élèves et participe à l'élaboration des manuels pédagogiques dont on cite « Pour une grammaire textuelle et L'organisation du texte » parut en 1983 et 1992.

Inspiré par les travaux de l'école de Prague, notamment le linguiste tchèque Vilém Mathesius (dont les travaux ont été influencés par ceux de H. Weil qui s'inscrit dans une approche de la G.T), B. Combettes passe à trois grands actes :

- Effectuer des analyses de phrases et à des analyses de textes ;
- Envisager un lien entre la notion fonctionnelle et la linguistique pour construire un texte ; (la cohérence textuelle) ;
- Introduire la notion de « progression thématique ». L'auteur distingue trois progressions thématiques, « linéaire », « thème constant » et « thèmes dérivées » qui seront définies ultérieurement.

En bref, le parcours scientifique muni par d'éminents linguistes tels J S. Petöfi, A. Van Dijk Teun, Vilém Mathesius, H. Weil, B. Combettes et M. Charolles, a donné naissance à un des concepts nouveaux dans la configuration textuelle, qui est « la cohérence textuelle ».

³³ Charolles M. : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». Revue Langue française, n°38, 1978, pp,14-31

Des années plus tard, une branche nouvelle de la linguistique a vu le jour : les linguistiques discursives, dont l'objet particulier est « le texte » à savoir grammaire textuelle, linguistique textuelle, analyse du discours, pragmatique, sémiostylistique « *qui se fondent sur la prise en compte de la dimension transphrastique des énoncés.* »³⁴ afin de dégager les règles internes qui régissent ces unités. De ce fait, que cette approche est née dans les années 60-70, à l'époque où prédominait la grammaire générative. Diverses écoles se sont formées (en particulier en Amérique, en Allemagne et en France) qui se veulent comme une discipline ayant pour objet d'étude le texte car « *le texte embrasse le linguiste* »³⁵, « *la notion de texte ne se situe pas sur le même plan que celle de phrase* »³⁶ et en termes de L. Hjelmslev, le texte présente l'aspect verbal, l'aspect syntaxique et l'aspect sémantique³⁷ que de groupes chercheurs délaissent la grammaire phrastique et s'approfondissent dans leurs études pour donner de nouvelles dimensions théoriques propres à cette discipline. En effet de différentes appellations sont attribuées à ces approches telles que « linguistique textuelle », « grammaire textuelle », « grammaire du texte » ou « grammaire de texte ».

Ces termes sont employés comme synonymes selon C. Vandendorpe ; alors que pour J M. Adam, G E. Sarfati et M A. Paveau, elles sont « *deux branches (linguistique textuelle et grammaire textuelle)* »³⁸ ; contrairement à M. Riegel qui préfère l'usage de « grammaire de texte ». Hormis ces appellations, et puisque l'objet d'étude est commun, nous utiliserons le terme de « grammaire textuelle » pour situer la présente étude sur le rôle des connecteurs argumentatifs dans la compréhension de l'écrit en FLE.

2.3. Objet de la grammaire textuelle

La compréhension d'un texte ne se limite pas au plan phrastique, c'est-à-dire l'enchaînement entre les morphèmes selon les règles grammaticales. Mais c'est

³⁴ Paveau M A & Sarfati G E. Op.cit, p.184

³⁵ Soutet O. : « *Linguistique* ». Ed. Quadrigue /PUF, Paris, 2005, p.323

³⁶ Ducrot O & Todorov T. : « *Dictionnaire encyclopédique des sciences du Langage* ». Ed. Seuil, Paris, 1972, p.375

³⁷ Ducrot O & Todorov T. Ibid, p.375

³⁸ Weinrich H. Op.cit, pp.148,149

dans la totalité du texte que peut avoir lieu la signification des phrases. Considéré comme une configuration, le texte (du latin *textus* : « tissé, tressé », de *texere*, « tisser, tresser, assembler habilement » : tissu) compose la connexité entre les phrases pour former une cohérence textuelle ; celle-ci est liée notamment aux genres et aux types de textes, ce qui fait « *une des tâches de la grammaire du texte sera de repérer les traces linguistiques* »³⁹

Il faut que les phrases d'un texte soient liées entre elles, chaque phrase doit être thématiquement cohérente avec la phrase qui la précède. Chaque phrase doit être convenable, selon les propos de C. Vandendorpe⁴⁰. Aussi, étant donné que le texte se manifeste sous forme d'une suite d'énoncés, la grammaire de texte place au centre de sa préoccupation le texte comme objet d'étude, afin de produire la totalité de sa structure textuelle. D'autres auteurs se sont penchés sur le texte comme objet d'étude, sa cohérence et sa cohésion ; en l'occurrence, B. Combettes (Pour une grammaire textuelle, 1988 ; Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas de progression thématique, 1993) et M. Charolles (Grammaire du texte, théorie du discours, narrativité, 1976 ; Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, 1978).

3. REGLES DE COHERENCE EN GRAMMAIRE TEXTUELLE

Etant considérée comme une unité globale, la composition textuelle est munie d'une superstructure, dans ce sens on parlera de l'appartenance du texte aux genres (conte, éditorial, affiche...), et aux types tels que narratifs, argumentatifs, exhortatifs.... De même, nous citons la macrostructure qui relève du paratexte et qui sera traitée au deuxième chapitre de la partie pratique. A cela, se joint une intention communicative de l'auteur pour mieux situer le texte dans un cadre qui prête sens et interprétation. Or ces éléments font appel à d'autres qui pourraient, comme le soulignait Jean-Marie Schaeffer, « *circonscrire quelques points*

³⁹ Jeandillou J F. : « *L'analyse textuelle* ».Ed. Armand Colin, Paris, 2011, p.54

⁴⁰ <http://ruor.uottawa.ca/fr/>

centraux, que toute théorie du texte semble devoir traiter pour mériter son nom »⁴¹.

Conformément aux différentes approches théoriques, les notions de cohésion et de cohérence prêtent à des débats dont certains focalisent sur la cohérence, d'autres sur la cohésion ; par contre, d'autres associent le terme de « connexité » à celui de la linguistique textuelle.⁴² Cependant, ces éléments d'enchaînement figurant dans le texte, nécessitent d'être définis notamment en ce qui concerne le contexte théorique dans lequel ils devraient être analysés. Pour répondre à cette question, nous ferons appel à A. Culioli qui pense que *« le texte écrit nous force, de façon exemplaire, à comprendre que l'on ne peut pas passer de la phrase à l'énoncé, par une procédure d'extension. Il s'agit en fait d'une rupture théorique, aux conséquences incontournables »⁴³*. Quant aux marques de connexité chez B. Combettes, elles *« ne recourent que partiellement les catégories morphosyntaxiques définies dans le cadre de la linguistique de la langue. La cohésion et la cohérence du texte n'étant pas les résultantes de faits de grammaticalité »⁴⁴*. La linguistique du texte doit créer des classes *« intermédiaires [...] entre la langue et le texte »⁴⁵* Toujours pour aborder la cohérence textuelle, il faut selon M. Prandi franchir la frontière phrastique *« par des moyens cohésifs appropriés »⁴⁶* vers une dimension textuelle qui est la cohésion et la cohérence. Quant à M. Charolles, la cohésion et la cohérence se voient à travers les quatre méta- règles précitées en page (12).

Etant donné que l'approche d'étude de la présente thèse est la G.T, nous pensons qu'il est nécessaire sinon logique d'opter pour les quatre méta- règles de M. Charolles que nous présentons comme suit :

⁴¹Oswald D & Jean-Marie Schaeffer : *« Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage »*. Éd. Du Seuil, 1995, p.500

⁴²Anna Jaubert. : *« Cohésion et cohérence, études de linguistique textuelle »*. Ed. ENS. Lyon, 2005, p.7

⁴³Culioli A, Atlani F et al : *« La langue au ras du texte »*. Presses Universitaires de Lille, 1984, p.10

⁴⁴ Combettes B. : *« Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte »*, Études de linguistique appliquée 87. Didier, Paris, 1992, p.113

⁴⁵ Combettes B. Ibid, p.113

⁴⁶ Prandi M. : *« Les fondements méthodologiques d'une grammaire descriptive de l'italien » Langages*167, 2007, p.75

3.1. Règle de répétition

Un texte dit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, est celui qui comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte.⁴⁷ En vue d'employer les répétitions nécessaires, des outils linguistiques nous permettent différents procédés comme la substitution lexicale et la substitution grammaticale. Ces dernières permettent aux scripteurs d'établir de liaisons entre les phrases d'un paragraphe ou entre les paragraphes par l'emploi d'un mot.

Par la substitution grammaticale, le scripteur(e) utilise les pronoms personnels (il, elle, ils, elles, le, la, les, l', lui, leur) ; les pronoms possessifs (le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur) et les pronoms démonstratifs (celui, celles, ceux et celles) ou composés (celui-ci, celle-ci, ceci, cela ...) pour substituer un nom répété.

Exp : Akram joue au ballon. Il a marqué un but.

Exp : Akram a de bons résultats. Ses parents le récompensent.

Pour le premier exemple ci-dessus, le sujet / Akram est substitué par le pronom personnel de la troisième personne du singulier (il). Pour le second exemple, le sujet /Akram est remplacé par l'anaphore(le) dont la fonction est un pronom personnel.

Par le procédé de la substitution lexicale ; le scripteur(e) utilise un terme ou expression en vue d'indiquer un référent, qu'il précède par un lexème référent ; dit isotopie⁴⁸ ou reprise.

Exp : Akram joue au ballon. Ce dernier est connu par les supporteurs.

Le substitut lexical (ce dernier) est le référentiel d'Akram.

⁴⁷ Charolles M. : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». Op.cit., p.14

⁴⁸ Isotopie est l'ensemble d'éléments redondants, substitués par d'autres mots permettant à homogénéiser le texte.

Ces procédés de répétition participent au développement thématique, mais ils sont insuffisants pour rendre un texte ou un discours cohérent. Ce dernier fait appel à autre informations nouvelles, d'où la méta-règle de progression.

3.2. Règle de progression thématique

« Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. »⁴⁹. Cette méta-règle implique des informations données sur le sujet dont parle l'auteur. A savoir, la construction des informations dans un texte, s'élabore sur un thème⁵⁰ (ce dont on parle) grâce à un rhème⁵¹ qui développe le thème. Prenons l'exemple suivant :

Exp : Akram joue au football depuis quatre ans. Il est entraîné par un ancien joueur qui s'appelle Lakhdar.

L'ajout de nouvelles informations dans un texte s'effectue différemment. C'est pourquoi, nous estimons qu'il est nécessaire de faire un appel aux types de progression thématique de B. Combettes.

3.2.1. Progression à thème constant

La progression dite constante dont le thème ne change pas mais le rhème donne de nouvelles informations. Elle est plus fréquente et plus dominante dans le champ de la description. On peut la schématiser par l'exemple ci-dessous :

TH₁ → RH₁ → TH₁ → RH₂ → TH₁ → RH₃

Exp : Akram tire le ballon. Il marque un but. Celui-ci est content.

⁴⁹ Charolles M. : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». Op.cit, p.20

⁵⁰ Thème synonyme de topic.

⁵¹ Rhème synonyme de propos ou focus.

Cet exemple montre clairement la reprise du thème (TH₁ : Akram) avance le rhème (RH₁ : tire le ballon), puis le deuxième rhème (RH₂ : marque un but). Enfin, le troisième RH (RH₃ : est content).

3.2.2. Progression à thème linéaire

Cette progression consiste à transformer l'information du rhème (RH₁) issu du thème (TH₁) vers le deuxième thème avec une nouvelle information du rhème (RH₂) et ainsi se constitue l'enchaînement de la progression linéaire. Ce type existe souvent dans les textes explicatifs de type scientifique ou les textes argumentatifs. A ce titre, cette progression s'effectue selon le modèle suivant :

TH₁ → RH₁ → TH₂ → RH₂ → TH₃ → RH₃

Exp : Akram joue au stade de Biskra. Son maillot est de couleur orange et noir. Son entraîneur est toujours ponctuel.

Cet exemple illustre le schéma ci-dessus :

TH₁: Akram → RH₁: joue... Biskra → TH₂: son maillot → RH₂: est...noir →

TH₃ : son entraîneur → RH₃ : est...ponctuel

3.2.3. Progression à thème dérivé

Pour cette progression, le thème central (hyperthème : Hth) se subdivise en sous - thèmes. Ce type de progression se rencontre beaucoup dans les textes descriptifs. A ce propos, nous proposons deux schémas :

➤ Le premier de J F. Jeandillou ⁵² :

TH ₁	→	RH ₁
↓		
TH ₁ '	→	RH ₂
↓		
TH ₁ ''	→	RH ₃

⁵² Jeandillou J F. Op.cit, p. 91

➤ Le deuxième de G E. Sarfati ⁵³:

Hth → Th₁ → Th₂ → Th₃

3.3. Règle de non – contradiction

L'information dans un texte ne doit dégager « *aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celui-ci par inférence.* »⁵⁴ pour préserver la cohérence textuelle.

3.4. Règle de relation

Dans la G.T, la base du texte est sa représentation structurelle profonde⁵⁵, ce qui signifie que les éléments phrastiques se relient entre eux par des connecteurs « *qui permettent de traduire les « liens logiques entre les propositions* »⁵⁶ où on parle de connexité logico- sémantique. A ce sujet, C. Vandendorpe évoque l'immense rôle que peuvent jouer les connecteurs qui « *contribuent en effet à homogénéiser les éléments qu'ils relient. Encore, ces connecteurs, en annonçant et en soulignant les relations que les idées exprimées entretiennent entre elles, [...] aident le lecteur à effectuer un traitement sémantique efficace* »⁵⁷.

3.4.1. Eléments de définition

La cohésion désigne l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra et interphrastiques au sein du texte soit par la répétition des constituants, les anaphoriques ou les cataphoriques, les ellipses (exp. Amine aime Leila. Ahmed aussi ; il y a ellipse de « aime »), la progression thématique et l'emploi des temps verbaux soit par les inférences (relation implicite).

⁵³ Sarfati G E. : « *Eléments d'analyse du discours* » 2^{ème} Ed. Armand Colin, Paris, 2005, p.30

⁵⁴ Charolles M. : « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques.* ». Op.cit, p.22

⁵⁵ Charolles M. : « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques.* ». Op.cit, p.14

⁵⁶ Adam J M. : « *La linguistique textuelle des genres de discours aux textes* ». Op.cit., p.4

⁵⁷ http://fr.educanet2.ch/commfranco/.ws_gen/p.6

La notion de cohésion se rapporte au niveau morphosyntaxique, régie par trois modèles selon D. Slakta⁵⁸ : la référentialité, l'ellipse et la connexité.

La référentialité est l'opération par laquelle le signe linguistique renvoie à un objet du monde extérieur. On trouve :

- La référence anaphorique : attachée à une réalité présente dans le discours.

Exp : Wahiba est née à Biskra en 1994. Le référent ici est clair « Biskra » ou « 1994 ».

- La référence déictique : le référent ne peut être établi que par rapport à la situation d'énonciation.

Exp : Wahiba est née ici, il y a vingt ans. (dans ce cas, il est impossible d'identifier l'endroit ni la date de naissance, si nous ignorons le lieu et l'année de l'énonciation.).

L'ellipse se caractérise par l'économie d'information dans l'énoncé et la connexité se réalise par le biais des conjonctions, des pronoms et autres types de connecteurs.

Dans son ouvrage, « l'Analyse Textuelle », JF. Jeandillou pense que

« La cohésion du discours repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistiques qu'il instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donne au texte une forte dimension cohésive »⁵⁹

Quant à F. Neveu, la notion de cohésion « désigne les faits de continuité et de progression sémantiques et référentielles produits dans un texte est spécifiquement

⁵⁸ Critères de textualité- analyse- du- discours.com [www.analyse-du-discours.com/caractéristiques du texte](http://www.analyse-du-discours.com/caractéristiques-du-texte).

⁵⁹ Jeandillou JF. : « *L'Analyse textuelle* ». Ed. Armand Colin. Paris, p.82

linguistique. »⁶⁰. G E. Sarfati, dans son ouvrage « *Eléments d'analyse du discours* », parle de texture qui désigne la continuité sémantique du texte et la situe au plan interphrastique. En linguistique textuelle, J M. Adam attribue au texte la notion de connexité⁶¹. De ce fait, nous pouvons considérer que les notions de « cohésion », « texture » et « connexité » sont des synonymes au sens propre du terme. Ainsi, la cohésion relève des traits linguistiques pour le développement cohésif de l'information ; contrairement à la « cohérence » où le dictionnaire l'emploie pour un terme à deux sens :

1. *Cohérence [koeràs] n.f (1539 ; lat. cohaerentia v. Cohérent.*

2. *Union étroite des divers éléments d'un corps adhérence, cohésion*⁶²

Nous comprenons alors que la cohérence est synonyme de cohésion. Conformément aux différentes approches, cohésion et cohérence sont deux éléments de la configuration textuelle mais leurs rôles sont distincts et chacun occupe une fonction différente de l'autre. En fait, la cohérence s'exprime dans la globalité du texte et ne se manifeste pas à travers des éléments linguistiques, alors que la cohésion apparaît au niveau de la phrase par une manifestation linguistique. En effet, même si un lien s'établit entre la forme et le contenu, ce dernier pourrait être considéré comme synonyme de « cohérence » qui probablement conditionne toujours la forme (cohésion). En revanche, la forme inclut le contenu pour marquer une certaine complémentarité entre ces deux notions ; ce qui rend difficile de tracer une frontière entre elles.

Ainsi, les éléments de continuité, progression thématique, cohésion et absence de contradiction qui rentrent dans la composition du texte, définissent les règles de structuration et font de lui sa cohérence. Celle-ci ne se manifeste pas à travers des éléments linguistiques, mais elle se construit à base de ces éléments pour assurer

⁶⁰ Neveu F. : « *Lexique des notions linguistiques* ». Ed. Nathan Université, 2000, p.21

⁶¹ Certains linguistes, comme Hatakeyama K. et al préfèrent utiliser aussi le terme de connexité à la place de cohésion, cité par Shirley CT. : In, « *La cohérence textuelle* ». Collection langue et parole. Ed. Harmattan, 2000. p.31

⁶² Robert Paul : « *Le Petit Robert.* ». Ed, S.N.L, Paris, 1979, p.552

une interprétabilité. Elle est liée aux genres et aux types de textes. Pour construire un texte, il est alors primordial de respecter la logique de connexité et d'interprétabilité qui sont deux notions de base dans la G.T.

Enfin, nous sommes d'accord avec M. Riegel que « [...] *les jugements de la cohérence dépendent des connaissances du monde et de la situation, qui sont partagées ou non par l'énonciateur et son destinataire, alors que la cohésion du texte s'évalue en fonction de l'organisme sémantique interne* »⁶³.

3.4.2. Opération de liage

S'agissant toujours de notions « cohésion » et « cohérence textuelle », nous pouvons nous interroger d'abord sur les éléments qui devraient participer à la soudure inter et transphrastique et ensuite de voir comment se désigne cette opération ?

Certes, il faut dire que l'opération dont - il s'agit est celle de liage. Comme son nom l'indique, « liage » est une opération dont le rôle est de lier les éléments phrastiques pour former une unité globale sémantique qui est le texte. Dans la perspective de textualisation, JM. Adam propose cinq types de « liages » assurant la continuité et la cohésion textuelle qui se présentent comme suit :

1. Le liage sémantique¹ : ce premier type de liage appelé liage du signifié. Il comprend, premièrement, les co-références et les anaphores pour éviter les reprises textuelles avec les différentes procédures. Quant au second type, l'isotopie du discours qui concerne la redondance sémantique et assurer la cohésion. JM. Adam subdivise ce sous type en trois : co-topie, polyisotopie et hétérotopie.

2. Le liage sémantique 2 : ce second type dit liage du signifiant, JM. Adam met l'accent sur ce dernier car il joue un rôle en induisant des relations entre les séquences ou les énoncés : répétitions de phonèmes, répétitions de syllabes,

⁶³ Charolles M. : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». Op.cit, p.22

répétitions de lexèmes et répétitions de groupes morphosyntaxiques (parallélismes grammaticaux).

3. L'implicite : ce type de liage est l'économie du langage qui permet à l'auditeur de comprendre le non-dit et l'implicite.

4. Les connecteurs : les connecteurs sont les outils importants d'assurer la connexité entre deux unités sémantiques. On trouve les connecteurs argumentatifs, les marqueurs textuels (jouent le rôle dans le balisage des textes)

et les marqueurs de prise en charge énonciative (concerne les marqueurs de cadre méditatif, les marqueurs de reformulation, les marqueurs de conversation et les marqueurs phatiques.)

5. Les chaînes d'actes de discours : JM. Adam trouve que ce n'est pas une suite d'actes d'énonciation, mais une configuration hiérarchique du discours.⁶⁴

Ces cinq types de liage sont complémentaires dans un texte et fonctionnent selon les types d'écrits et la visée des textes. La reprise d'information s'effectue par la notion de liage en se servant d'outils tels l'anaphore, la cataphore et les connecteurs pour lier ces unités sémantiques de la chaîne parlée ou écrite.

En effet, la notion d'anaphore occupe une place importante dans les approches des textes notamment la G.T. L'anaphore selon la définition (du dictionnaire) des sciences du langage « *est un processus syntaxique consistant à reprendre par un segment, un pronom, un autre segment du discours, un syntagme nominal antérieur.* »⁶⁵. Pour JF. Jeandillou, l'anaphore « *instaure une relation dissymétrique entre des éléments de statuts différents* »⁶⁶, elle renvoie à ce qui précède et elle peut être de nature soit nominale (exp : Une fille dance bien. Cette fille est notre voisine), soit pronominale (exp : Les enfants jouent dans la cour. Ils sont contents.), soit verbale (exp : Ma fille range le placard, je ne le refais pas.), ou adverbiale (exp : J'ai loué un studio ; c'est là que je passerai mes vacances.), de pronoms possessifs ou démonstratifs (exp : J'ai oublié ma trousse, donne-la-moi

⁶⁴ Adam JM. : « *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours* ». Op.cit., pp.84-125

⁶⁵ Dubois Op.cit., p.36

⁶⁶ Jeandillou J F. Op.cit, p.86

tienne.), d'éléments lexicaux (exp : L'élève est dans la classe. Cette fille est studieuse.). Alors que la cataphore renvoie à ce qui suit.

Michel Maillard ⁶⁷ regroupe les deux termes d'anaphore et de cataphore sous le terme générique de diaphore. Certains linguistes comme M A K. Halliday et R. Hasan préfèrent la désignation d'endophore et d'exophore. Pour notre recherche nous nous limitons aux concepts anaphore et cataphore.

En bref les procédés anaphoriques « *préservent un continuum sémantique et référentiel, ils participent à la progression textuelle chaque fois qu'ils introduisent, à l'aide de formulations différenciées des informations nouvelles.* »⁶⁸.

4. GRAMMAIRE TEXTUELLE ET DISCIPLINES VOISINES

4.1. Grammaire textuelle et didactique

L'approche didactique des langues est en mouvance. Elle accorde une place prépondérante au texte, vu son importance pour la compréhension dans l'enseignement/apprentissage. Certes, le texte recouvre une réalité large, hétérogène mais il est considéré comme une structure cohérente, dont les principaux éléments selon Marie-Christine Paret sont « *1) Un système de renvois [...] 2) des liens explicites entre les parties d'un texte [...]* »⁶⁹

Cependant, l'appréhension du texte en FLE nécessite à dégager non seulement la forme extérieure, comme la mise en page, mais aussi les règles d'organisation, d'enchaînement et de progression dans une mécanique linguistique. Par ailleurs, la G.T selon Marie Christine Paret « *constitue uniquement des moyens au service du sens du texte à construire, des nuances à saisir ou à produire.* »⁷⁰ d'où la didactique et la G.T sont considérées comme deux disciplines indissociables ayant le même objet d'étude : le texte.

⁶⁷ Maillard Michel : « *Essai de typologie des substituts diaphoriques (Supports d'une anaphore et / ou d'une cataphore)* ». *Langue française*, N°21. *Communication et analyse syntaxique*, 1974, p. 56

⁶⁸ Jeandillou J F. Op.cit, p.87

⁶⁹ Marie-Christine Paret : « *La "Grammaire textuelle" : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes* ». Québec français, n° 128, 2003, p.49

⁷⁰ Marie-Christine Paret. Op.cit, p.79

4.2. Grammaire textuelle et linguistique textuelle

C'est suite à l'impact de la grammaire générative de l'américain N. Chomsky et l'inspiration de la grammaire phrastique en Allemagne avec J. S. Petöfi, H. Weinrich que naquit la linguistique textuelle dans les années 70 en parallèle avec la grammaire textuelle. Mais c'est en Suisse avec J. M. Adam que les principaux fondements théoriques ont été élaborés.

En tant que discipline des sciences du langage, la linguistique textuelle repose sur plusieurs héritages :

« -Les hypothèses structuralistes contiennent l'idée que les unités supérieures à la phrase sont organisées comme les phrases. [...]

-La sémiotique littéraire [...] construit également un objet dont les dimensions dépassent le cadre de la phrase : le texte.

-La sémiologie [...] dirige également l'analyse vers la dimension textuelle des productions verbales.

-La L.T reprend à son compte les acquis de la rhétorique antique, classique et nouvelle.

-Il ne faut pas oublier, du côté des productions orales, la sociolinguistique et la sociologie de Goffmann. »⁷¹

En effet, G.T et L.T sont deux disciplines voisines qui sont écloses dans la même période où chacune s'est approprié une méthodologie et des concepts spécifiques bien élaborés telles que la cohésion en G.T avec M. Charolles et connexité en L.T avec J. M. Adam. Leur centre de préoccupation au sein des sciences du langage consiste à l'étude de la configuration textuelle répondant à un type, un genre et une intention communicative de l'auteur. Deux approches qui divergent de la dimension phrastique vers d'autre frontière qui est le texte, « *de telles études seraient pourtant précieuses, car la limitation à la phrase, dans ce*

⁷¹ Paveau M. A. & Sarfati G. Op.cit., p.185

domaine de la constitution de la signification, apparaît comme une restriction. »⁷²
déclare Catherine Fuchs.

4.3. Grammaire textuelle et sémantique

Parue à la fin du XIX^{ème} siècle avec le philologue et helléniste M. Bréal, la sémantique est la discipline qui s'intéresse à l'étude du sens des écrits d'où elle est définie comme « *l'étude scientifique de la signification.* »⁷³. Bien qu'il existe une diversité de sémantiques dans les études linguistiques, celle qui nous intéresse ici c'est bien la sémantique linguistique. Elle étudie également la signification des unités et de leur combinaison de façon récursive, la codification du signifié dans le contexte linguistique et elle s'intéresse aux manifestations linguistiques. Elle se divise en sémantique structurale et sémantique lexicale. Tâche que partage aussi la G.T. En sémantique structurale, A J. Greimas considère que « *la signification présuppose l'existence de la relation ; c'est l'apparition de la relation entre les termes qui est la condition nécessaire de la signification.* ».⁷⁴ La signification et le sens sont deux concepts qui figurent dans les deux approches : la grammaire textuelle et la sémantique du moment qu'elles traitent le même objet : le texte qui ne peut être qu'un assemblage de mots formant des syntagmes qui forment des phrases sémantiques et cohérentes.

Ces deux approches, en l'occurrence G.T et Sémantique, ont pour théorie l'étude des relations interphrastiques pour assumer une cohérence textuelle. Le texte chez M A K. Halliday et R. Hasan est « *une unité sémantique* ».⁷⁵ La sémantique phrastique, tout comme la grammaire textuelle, est centrée sur l'interprétation des structures syntaxiques de la phrase. Selon J M. Adam, la sémantique de cohésion a pour but d'expliquer, quand on lit et comprend un énoncé, on éprouve ou non un sentiment d'unité ? Cette unité est prise en charge

⁷² Catherine Fuchs : « *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles* », Berne, Peter Lang, 1985, p.20, 21

⁷³ Brousseau A M. : « *Syntaxe et sémantique du français* ». Ed, Collection Champs linguistiques, Fides, Canada, 2000, p.147

⁷⁴ Pougeoise M. : « *Dictionnaire didactique de la langue française (grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique)* ». Ed, Armand Colin/Masson, Paris, 1996, p.46

⁷⁵ Adam J M. : « *La linguistique textuelle des genres de discours aux textes* ». Op.cit, p.9

dans l'approche grammaire textuelle qui étudie la cohérence et la cohésion textuelle. La cohésion phrastique est assurée par une intériorisation des règles. Pour M. Charolles, il y en a quatre : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation (voir pp ; 18,19). En fait, la G.T et la sémantique sont deux disciplines qui convergent vers un objet d'étude commun : le sens du texte.

4.4. Grammaire textuelle et syntaxe

La syntaxe est une théorie linguistique considérée généralement comme « *l'ensemble des règles qui régissent l'arrangement des mots et la construction des propositions.* ». ⁷⁶ La syntaxe correspond à la partie de la grammaire qui étudie les règles de construction des phrases (groupes syntaxiques) pour s'assurer qu'unité (la phrase) est claire, structurée et cohésive.

Pour la G.T, certes le texte est une configuration d'unité linguistique formée de microstructure et de macrostructure qui conduit vers une structuration textuelle et une typologie distincte, ce n'est donc pas une suite de phrases mais une logique qui forme cet ensemble. Sa cohésion, son mode d'organisation, différents de la phrase, sont assurés par des connecteurs ainsi que des anaphores qui participent à sa progression thématique. Par-là, le locuteur / le lecteur adopte des connaissances linguistiques et fait appel aux règles de fonctionnement linguistiques. Il s'interroge sur la nature, la place des éléments de structuration de la langue, les relations interphrastiques, transphrastique et sur la structure syntaxique pour appréhender cette dimension textuelle. Tout ceci laisse dire que l'apport de la syntaxe est incontournable dans l'analyse textuelle en particulier en G.T.

4.5. Grammaire textuelle et analyse du discours

Etant développées en parallèle, la grammaire textuelle et l'analyse du discours ont comme objet l'analyse des unités transphrastiques. Leur différence réside dans leur point de vue. L'A.D est un domaine de recherche située à

⁷⁶ Grevisse M. : « *Le Bon usage* ». Ed. Duculot, Paris, 1980, p. 27

l'intersection de plusieurs disciplines, les sciences du langage et les sciences humaines et sociales. Son objet est l'unité, appelée « énoncé » ou « discours ». Elle s'intéresse aux éléments relatifs à la situation d'énonciation, à l'intention de l'énonciation et au contexte « *au lieu de procéder à une analyse linguistique du texte en lui-même [...] vise à analyser son énonciation.* »⁷⁷ cite D. Maingueneau.

L'objectif de l'A.D est d'interpréter et d'analyser le discours, alors que la G.T considère l'unité « texte » en elle-même. Son objet d'analyse est l'organisation interne et la manière dont les phrases s'enchainent, s'unissent et s'ordonnent afin de constituer un texte ayant une cohérence textuelle et conforme à son objectif de production. Nous déduisons que la G.T embrasse « le texte » et l'A.D embrasse le « discours » pour en faire leur objet d'étude.

CONCLUSION

Tout au long de ce chapitre, nous avons pu recourir à des informations inhérentes à la présente étude. La naissance de la G.T serait la résultante du développement historique de la grammaire traditionnelle savante à la grammaire textuelle de l'école allemande. Cette approche possède ses propres concepts applicables à l'analyse textuelle telle la cohésion qui est une caractéristique linguistique désignant les faits de continuité et de progression, de l'organisation et du développement d'une idée en unités de sens. Elle doit donc répondre aux critères linguistiques comme l'anaphore, la concordance des temps verbaux, les connecteurs afin d'assurer l'enchaînement des composantes textuelles. Dans ce même contexte, se situe également la cohérence que M. Charolles cite dans ses quatre méta-règles : de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

⁷⁷ Maingueneau D. : « *Les mots clés de l'analyse du discours* ».Ed. Seuil. Coll. Mémo, 1996, p.11

CHAPITRE II :

TEXTE ARGUMENTATIF ET CONNECTEURS

« Argumenter dans l'acception courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse (...) Mais il est aussi possible de concevoir l'argumentation d'un point de vue plus large et de l'entendre comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire comportement de quelqu'un. »

Grize J B. « Logique et langage ». Paris. Ophrys, 1990, p.41

INTRODUCTION

Etant une pratique sociale et méthode d'enseignement, l'argumentation devint l'objet de préoccupation des philosophes et des linguistes tels Gorgias, Platon, Aristote. En Rhétorique, elle est définie comme l'art de persuasion. Au cours du XXème siècle, d'autres linguistiques sont apparus : C. Perlman, P. Charaudeau, R. Amossy et B. Meyer. Ils s'engagent à développer cette discipline qui se manifeste aux carrefours des recherches contemporaines en sciences du langage. En effet, argumenter pour eux c'est convaincre, persuader et délibérer par des arguments étayés et structurés en utilisant des stratégies adéquates.

Les caractéristiques textuelles rendent le texte argumentatif un objet d'étude au sein des approches, notamment dans les sciences du langage. Sa compréhension est de mettre en œuvre un ensemble d'information relié par des liens. Cette relation s'effectue par les outils linguistiques ; les connecteurs à titre d'exemple. Ce sont des mots qui marquent un rapport de sens entre des propositions, des ensembles de propositions ou entre les phrases. Ils jouent un rôle clé dans l'organisation du texte, articulent l'information et adhèrent au phénomène de cohésion qui, pour G. Vigner « *définit cette propriété du texte qui permet d'assurer de phrase en phrase, la reprise d'éléments déjà énoncés et d'en maintenir de la sorte la continuité thématique* »⁷⁸

Au cours de ce deuxième chapitre, nous essayons de présenter l'argumentation et sa relation avec d'autres disciplines comme la rhétorique, la pragmatique, la linguistique et la didactique. Par ailleurs, nous définissons les outils nécessaires qui participent à la structuration des textes argumentatifs : les connecteurs.

⁷⁸ Vigner G. : « *La grammaire en FLE* ».Ed. Hachette, Paris, 2004, p.63

1. ARGUMENTATION : Eléments de définition

1.1. Aperçu historique

Etymologiquement, le terme « argumentation » est issu du latin « argumentum », argument, preuve, témoignage, de « argumentari » et de « argeure » qui signifie démontrer, argumenter, d'après le Dictionnaire Littré. En Grèce antique, le terme est conçu comme la théorie de la parole qui s'intègre dans la police où le débat prend une dimension politique. Ce terme a été introduit en français à la fin du 18^{ème} siècle. Historiquement, l'évolution du terme dans son utilisation a connu trois périodes bien distinctes :

La première, au V^{ème} siècle avant J.C, dans le livre I de la Rhétorique, le philosophe Aristote pense que « *la rhétorique est l'analogue de la Dialectique* »⁷⁹. Il considère que les hommes, pour défendre une idée, s'interroger sur un problème, soutenir ou juger un avis, entretiennent leurs relations par le discours. Ce discours relevant de la Rhétorique et de la Dialectique, représente le discours persuasif.

La deuxième, au cours du XIX^e siècle, l'argumentation franchit le domaine de la rhétorique ; elle devint l'ornement du discours, mais pas l'argumentation au sens du terme. Pour B. Pascal, l'argumentation est l'art de persuader un auditoire, c'est-à-dire amener quelqu'un à croire à quelque chose, changer son comportement en visant les émotions⁸⁰. Quant à E. Kant, il oppose l'art de persuader à l'art de convaincre car, pour lui « *Quand un acte de croyance est valable pour chacun, pour quiconque du moins a de la raison, le principe en est objectivement suffisant, et c'est alors la conviction* »⁸¹, en l'occurrence la conviction est l'ordre de faire adhérer l'interlocuteur à une opinion en s'adressant à la logique.

⁷⁹ Aristote. Rhétorique. Livres I, II, III. Texte établi et traduit par Médéric Dufour pour les Livres I, II ; par Médéric Dufour et André Wartelle pour le Livre III. Gallimard, collection Tel. 1980 (Livre III), 1991 (Livres I, II). Édition d'origine Les Belles Lettres, p. 16

⁸⁰ Pascal B. : « *Œuvres complètes* ». Ed, Gallimard, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 1960, p.593

⁸¹ KANT E. : « *Critique de la raison pure* » (2 vol., trad. J. Barni). Ed, Flammarion, Paris, 1934p.284

La troisième, au XXème siècle, l'argumentation devient « *l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* »⁸² pour les linguistes tels C. Perelman et Tyteca Lucie - Olbrechts qui considèrent l'argumentation comme une nouvelle forme de rhétorique et s'intéressent de près aux types d'enchaînement du discours argumentatif. O. Ducrot et J C. Anscombe s'intéressent aux outils linguistiques comme les connecteurs dont dispose le locuteur, pour orienter le discours argumentatif. Pour J. Moeschler, l'argumentation consiste : « *en une relation entre un ou plusieurs arguments et une conclusion.* »⁸³.

L'argumentation est un terme ambigu, une justification et une explication à une idée ou à un propos. Son objectif majeur est la recherche de l'adhésion du destinataire au discours comme le cite P. Oléron, l'argumentation est « *la démarche par laquelle on entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par des arguments visant à en montrer la validité.* »⁸⁴. L'argumentation est cette liberté d'admettre ou de rejeter l'autre point de vue. Il s'agit de convaincre l'autre et l'amener à adhérer à sa thèse et à changer d'avis. C'est donc la capacité de convaincre. L'argumentation est un acte indissociable de la vie sociale.

Dans sa conception générale, l'argumentation est la manière de présenter des arguments en vue de convaincre ou de persuader ; or elle se différencie de la démonstration. D'après le « *Traité de l'argumentation* » (1958) de C. Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca Lucie – Olbrechts parlent des zones de pensée humaine telle la zone « hypothético-déductive » qui occupe la logique et les mathématiques, propre à déduire pour prouver une vérité ou une probabilité à partir des prémisses vraies ou probables, à savoir les axiomes et les règles pour admettre les théorèmes d'où la démonstration.

L'argumentation est structurée selon un modèle et possède des stratégies et des procédés argumentatifs. Elle se distingue d'une forme à une autre et se divise

⁸² Berton P. : « L'argumentation dans la communication ». Ed. La découverte, Paris, 1996, p.11

⁸³ Moeschler J. : « Argumentation et conservation ». Ed. Hatier crédif.1985, p.12

⁸⁴ Oléron P. : « *L'argumentation* ». Ed, PUF. Coll. Que sais-je ? Paris, 1983, p.4

en argumentation directe (la thèse explicite), indirecte (la thèse implicite) et objective (la thèse qui appelle à la logique). Autrement dit, le contexte de l'argumentation se réalise à l'aide d'un propos (thèse), d'un argumentateur qui essaie de convaincre, de persuader et agir sur sa cible par des arguments.

1.2. Quelques Théories de l'argumentation

Considérée comme une pratique sociale, l'argumentation impose enjeu et contrainte pour l'acte du langage. Une discipline sinueuse, devenue objet de préoccupation théorique, elle constitue un carrefour de disciplines et elle est élaborée en relation avec le raisonnement et la logique qui s'inscrivent dans une perspective communicationnelle. Dans ce qui suit, nous essayons d'évoquer sous forme de synthèse quelques théories de l'argumentation.

1.2.1. Rhétorique

Parler de l'argumentation conduit en réalité à discuter de la rhétorique dont le fondateur est Aristote ; théorie centrée sur l'auditoire « *qu'elle tente d'influencer en lui soumettant des positions de lui paraître raisonnables.* »⁸⁵ et considérée comme :

*« Un discours qui tend agir sur les esprits [...] une activité verbale qui se réclame de la raison et qui s'adresse à un auditoire capable de raisonner [...] un discours construit, usant de techniques et de stratégies pour parvenir à ses fins de persuasion : parler. »*⁸⁶

Ainsi, la rhétorique se focalise autour de la parole, agir, activité verbale d'où le logos à qui se rajoute aux dimensions de l'ethos (l'orateur doué de morale, de vertu et d'intelligence) et du pathos (le public, l'auditoire), qu'on nommera le triangle de la rhétorique. Nous entendons par ces propos que la rhétorique

⁸⁵ Amossy R. : « *L'argumentation dans le discours, discours politique, littérature d'idées, fiction* ». Ed. Nathan. Paris, 2000, p.3

⁸⁶ Amossy R. Op.cit., p.4

aristotélécienne est l'art de persuader, alors que M. Meyer l'emploie dans le sens d'« *une analyse de la mise en rapport des moyens et des fins par le discours.* »⁸⁷

D'après le « *Traité de l'argumentation* » (1958) de C. Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, dans la nouvelle rhétorique, l'argumentation se désigne par « *les techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* »⁸⁸. Ces propos mettent clairement l'accent sur la dimension communicationnelle de l'argumentation où l'orateur doit s'adapter à son auditoire, tenir compte de ses croyances et valeurs, déclencher des actions, créer un contexte de persuasion et l'amener à adhérer à une thèse « *réci-proque qu'exercent l'un sur l'autre l'orateur et son auditoire dans la dynamique du discours à visée persuasive constitue ainsi l'une des clés de voûte de la nouvelle rhétorique.* »⁸⁹.

En analyse du discours, D. Maingueneau (1996) compare l'éthos à celui de l'énonciateur. Reconnu par la nouvelle rhétorique comme discours officiel au cours d'une cérémonie, le discours de commémoration relève pleinement de l'argumentation.

En somme, suite à ces points de vue théoriques évoqués, nous pensons que l'argumentation est une nouvelle forme de discipline, issue de la rhétorique ; tout en ayant un élément commun avec la rhétorique : la persuasion.

1.2.2. Didactique

En FLE, on demande aux apprenants de dissenter, de commenter, d'analyser ou de répondre à telles questions preuves à l'appui en tenant compte de la cohérence textuelle ou des paragraphes, bien évidemment. Cela s'explique par le fait que dans l'enseignement – apprentissage, certaines expressions linguistiques à savoir les marqueurs de relation « mais, parce que, par contre (...) » ; les temps et les

⁸⁷ Meyer M. : « *Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction* ».Ed. Librairie générale française, Paris, 1993, p.22

⁸⁸ Amossy R. Op.cit, p.7

⁸⁹ Amossy R. Op.cit, p.8

modes des verbes : conditionnel ; des verbes de modalité : pouvoir-vouloir-falloir », offrent la propriété d'orienter, de construire les textes ou les énoncés par des stratégies, des mécanismes et des outils linguistiques en vue de convaincre ou de persuader. La linguistique serait alors une forme intégrante dans l'argumentation didactisée. Cet aller-retour entre la linguistique et la didactique donne naissance à des articles publiés par la revue didactique *Pratique*. Cette dernière « a considérablement nourri les connaissances, linguistique ou didactiques, relatives à l'argumentation. [...] au n°28 paru en 1980(*Argumenter*), au n°68 paru en 1990(*la dissertation*), au n°73 paru en 1992(*L'argumentation écrite*), au n°84 paru en 1994(*Argumentation et langue*), au n°145 paru en 2004(*Argumenter à tout bout du champ*) »⁹⁰.

En bref, la didactique se nourrit de l'argumentation par le biais des outils linguistiques, comme nous pouvons bien le vérifier dans les programmes scolaires algériens, telle la 4^{ème} année moyenne.

1.2.3. Linguistique

Considérée comme vieille pratique sociale, l'argumentation a longtemps intéressé les linguistes dans plusieurs disciplines ; ce qui ravive nos soucis scientifiques et dire quel serait l'usage de la langue dans l'argumentation ? En effet, l'argumentation pour P. Charaudeau se base sur trois éléments : le sujet, la thèse et le propos appuyé par des preuves. Pour R. Amossy, l'argumentation est l'entreprise de la persuasion.⁹¹

Connaissant la structure de la langue, l'orateur sera capable de persuader et convaincre par le biais d'un raisonnement et d'enchaînement d'une suite d'arguments. Cette argumentation pourrait être explicite ou implicite, selon le contexte. O. Ducrot trouve que l'argumentation au sens linguistique, est l'enchaînement de deux propositions A et C dans les segments de discours reliées par un connecteur de type donc, alors, par conséquent ; c'est pour cela peut-être

⁹⁰ Scheepers C. : « *L'argumentation écrite* ». 1^{ère} Ed. De Boeck Duculot. Bruxelles, 2013, p.36

⁹¹ Scheepers C. Op.cit, p.39

que O. Ducrot considère la langue comme un condensé d'argumentation. Enfin, autour de toutes ces informations et points de vue aussi différents liées à l'argumentation, faut-il considérer celle-ci comme une partie intégrante de la langue ?

1.2.4. Pragmatique

Les travaux de J.C. Anscombe et d'O. Ducrot montrent l'introduction de la notion dite « composant rhétorique » élaboré en pragmatique, une réappropriation et redéfinition de l'argumentation dans le champ de la pragmatico-sémantique.

Le composant rhétorique a « pour tâche, étant donné la signification A' attachée à A, et les circonstances X dans lesquelles A est prononcé, de prévoir la signification effective de A dans la situation X. »⁹². L'exemple de « je suis fatiguée », une signification A', s'attache à une proposition dont le sens peut être large, tel une locutrice répondant au médecin qui l'interroge sur sa santé.

Le composant rhétorique doit fournir une description sémantique. J.C. Anscombe et d'O. Ducrot ajoutent que « Le sens d'un énoncé comporte, comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence que l'on appelle la force argumentative. Signifier, pour un énoncé, c'est orienter. »⁹³. Les pragmaticiens empruntent la notion de *topoi* de la rhétorique classique pour parler d'enchaînement de raisonnements. En ce qui concerne la redéfinition de l'argumentation, les pragmaticiens pensent qu'« un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou ensemble d'autres) E2. »⁹⁴

En conséquence, la rhétorique est le sens que prend l'énoncé contextuel ; celui-ci est synonyme de pragmatique, notamment, l'énoncé, c'est orienter d'où argumenter par enchaînement linguistique. De ce fait, l'argumentation prend une forme au sein de la pragmatique par l'investissement d'outils linguistiques.

⁹² Ducrot O. : « *Le Dire et le Dit* ».Ed. Minuit, Paris, 1984, p.15

⁹³ Anscombe J.C. & Ducrot O. : « *L'argumentation dans la langue* ».Ed. Mardaga France, 1988, avant-propos

⁹⁴ Amossy R. Op.cit, p.18

2. AUTOUR DU TEXTE ARGUMENTATIF

2.1. Typologie textuelle : texte argumentatif

Avant de parler de la notion de typologie textuelle, il serait souhaitable de définir le mot « texte ». Celui-ci provient du latin « texere », qui signifie « tisser ». Le tissu « *est la surface souple et résistante constituée par un assemblage régulier de fils textiles entrelacés.* »⁹⁵ : la chaîne et la trame⁹⁶ pour dire que le texte n'est pas une construction arbitraire. Le texte est un objet empirique, observable et descriptif. Il est formé d'un ensemble d'éléments qui présentent une cohérence selon la production et ou de la réception. En effet, cette unité cohérente revêt une structure, un modèle d'où on parle de typologie textuelle.

Le type ou forme de discours est une catégorie de classement des textes fondée sur les critères linguistiques. Si le texte est un composite d'autres éléments, sa fonction principale sera l'élément dominant qui lui donne son type. On parlera d'une structure dominante et structure dominée.

Pour ce qui est du classement textuel, J F. Jeandillou évoque quatre classements : le roman, le théâtre, la poésie et l'essai argumentatif.⁹⁷ R. Jakobson détermine le classement à partir des fonctions du langage la référentielle, l'expressive, la conative, la phatique, la métalinguistique et la poétique. E. Werlich, dans son ouvrage « Typologie der Texte » 1975, propose cinq catégories : le descriptif, le narratif, l'expositif, l'argumentatif et l'instructif ou le prescriptif. J M. Adam distingue huit types de textes : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, le prescriptif, le prédicatif, le conversationnel ou le dialogal et la rhétorique. Nous nous contentons de présenter ici et succinctement le type argumentatif étant donné qu'il est le corpus de la présente recherche.

Dans un texte oral ou écrit, l'auteur cherche à exposer une opinion pour convaincre ou faire adhérer le destinataire à ses idées à l'aide d'arguments, des

⁹⁵ Robert P. Op.cit, p.1970

⁹⁶ Les fils de chaînes sont verticaux, les fils de trames sont horizontaux et perpendiculaires aux fils de chaînes.

⁹⁷ Jeandillou J F. Op.cit, p.136

preuves et d'exemples dans une situation argumentative qui s'inscrit dans un contexte social déterminé. De là, R. Amossy et J B. Grize trouvent que l'objectif de l'argumentatif est de convaincre, faire réagir, agir directement sur les connaissances de l'auditoire, changer la manière de percevoir une idée notamment sur le comportement. Il possède une structure qui découle d'une thèse défendue avec des arguments ordonnés et liés par des connecteurs en exprimant l'enchaînement des idées (cause : car, conséquence : donc, but : afin de).

Mais quand il s'agit de classement textuel, c'est le classement du genre textuel qu'est certainement visé. Mais quand il s'agit de classement textuel, c'est le classement du genre textuel qu'est certainement visé. Jean-Paul Bronckart considère les genres comme une question discursive :

« Le texte dans son ensemble, en tant qu'unité communicative étroitement articulée à une sorte d'activité générale et à une modalité concrète d'échange verbal. Les formes d'activités et les modalités d'échange étant extrêmement variables, les textes se distribuent en genres, ou en diverses formes globales se différenciant selon des critères externes »⁹⁸

JM. Adam accorde l'importance des genres :

« Au-delà de formes élémentaires de séquentialisation [...], des codifications sociales – génériques – sont à l'œuvre dans toute communication verbale [...] codifications qui, de toute évidence, ne relèvent pas d'une théorisation strictement linguistique et qu'il est bien obligé, de ce fait, d'écarter provisoirement de sa réflexion »⁹⁹

« Aucun texte, aucune phrase même, a fortiori aucun énoncé n'échappe aux conventions d'un genre »¹⁰⁰, selon R. François le texte est déterminé par sa pratique sociale. Il poursuit ce propos en affirmant que *« l'usage d'une langue est par excellence une activité sociale, si bien que toute situation de communication est déterminée par une pratique sociale qui l'instaure et la contraint. »¹⁰¹*

⁹⁸ Bronckart JP. : « Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif ». Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1996, p.18

⁹⁹ Adam JM. : « Les textes : types et prototypes ».Ed. Nathan. Paris, 1992, p.15

¹⁰⁰ Rastier F. : « Sens et textualité ». Ed. Hachette. Paris, 1989, p.38

¹⁰¹ Rastier F. Op.cit, p.39

Suite à ces propos, le genre relève des formes d'expressions codées par la tradition, domaines de l'activité humaine du culturel. Il est défini par des critères extralinguistiques et extratextuels (idéologiques, sociaux, historiques). Sans lire un poème, un roman, on peut les qualifier uniquement d'après le paratexte tel le titre, la source. En grammaire et en linguistique, le genre « *est une catégorie exprimant parfois l'appartenance au sexe masculin, au sexe féminin ou aux choses (neutre).* ». ¹⁰² Aussi, en théorie de la littérature, les genres littéraires sont associés à des sous-genres tels la poésie (la chanson ; le calligramme ; le proverbe ; la devinette ; le poème en prose ; la comptine ; l'épopée ...), le théâtre (la tragédie ; la comédie ; la farce...) et le roman (le conte ; le journal ; le récit autobiographique ; le récit fantastique ; la nouvelle...). Le tableau ci-dessous synthétise le type et le genre textuels :

Tableau : N°1

Type et Genre textuels

Types textuels	Genres textuels
Narratif	Récit d'aventures ; journaux intimes ; roman fantastique ; discours ; conte ; fable ; roman policier ; légende ; mythe ; récit de voyage ; récit historique...
Descriptif	Portait ; publicité ; poème ou prose ; guide touristique ou de voyage ; ouvrage scientifique ; récit d'itinéraire...
Prescriptif	Recette ; mode d'emploi ; consigne ; règles de jeu ; publicité ; règlements de classe ; des recommandations ...
Expositif	Ouvrage didactique ; compte-rendu ; articles de revues ; manuels scolaires ; dictionnaires...
Argumentatif	Article ; essai ; pamphlet ; éditorial ; message publicitaire ; analyse ; dissertation ; lettre ouverte ; débat ; commentaire ; texte scientifique ; réquisitoire ; préface ; apologue ; Manifeste

¹⁰² Robert P. Op.cit, p.861

2.2. Cohérence du texte argumentatif

Le texte argumentatif possède une structure organisée. Cela se voit à travers les éléments cohérents qui le composent et lui attribuent sa cohérence textuelle et une typologie argumentative à travers un plan constitué d'une introduction, un développement et une conclusion car il « *vise à transformer les convictions du lecteur, à bousculer ses croyances pour le faire changer d'avis.* ».¹⁰³

En effet, ces éléments sont repérables par la présence de la thèse défendue ou réfutée étayée par des raisons convaincantes ou des contre-arguments soutenus par des exemples ou des explications. Ils sont ordonnés, liés par des connecteurs exprimant des relations de cause (parce que, car, etc.), de conséquence (donc, de façon que, etc.), de comparaison (ainsi que, comme, etc.), d'opposition (mais, pourtant, etc.) ou des organisateurs textuels (d'abord, ensuite, puis, etc.). La cohérence du texte argumentatif se distingue notamment par le raisonnement adopté par l'orateur / l'argumentateur. C'est ce que nous expliquons sous le titre suivant que nous réservons à la notion du raisonnement.

2.3. Type de raisonnements

Tout texte argumentatif nécessite un raisonnement. Ce dernier se présente sous plusieurs types :

- Le raisonnement déductif ou déduction tire sa conséquence à partir d'une ou plusieurs idées générales, pour dégager une proposition particulière ; défini par Abbé Arthur Robert comme « *l'art par lequel l'esprit humain déduit légitimement un jugement particulier d'un jugement universel* »¹⁰⁴
- Le raisonnement inductif ou l'induction part d'une observation particulière empirique pour aboutir au général ; également défini par Abbé Arthur

¹⁰³ Jeandillou J Op.cit, p.143

¹⁰⁴ Robert Abbé Arthur : « *Leçon de logique* ». Editions Fond. Litté. Fleur de lys, 1924, p.79

Robert « *l'opération par laquelle l'esprit humain déduit un jugement universel d'un jugement particulier* »¹⁰⁵

- Le syllogisme est une forme de raisonnement déductif. Il se base sur deux prémisses et une conclusion. L'exemple à donner est celui de Socrate (Tous les hommes sont mortels ; Or Socrate est un homme ; Donc Socrate est mortel. »).
- Le raisonnement par analogie consiste à comparer deux éléments, des situations différentes pour relever l'idée associée.
- Le raisonnement par l'absurde commence souvent par un « Supposons que » ou bien par un « Si ».
- Le raisonnement concessif provient de concéder et veut dire admettre un fait, une idée en donnant des arguments.
- Le sophisme est un raisonnement dont la conclusion est trompeuse (tout ce qui est rare est cher ; un cheval bon marché est rare ; donc un cheval bon marché est cher).
- Le raisonnement causal s'appuie sur les causes d'un fait, d'une situation, d'un phénomène pour en tirer des conséquences.

2.4. Composants du texte argumentatif

2.4.1. Sujet / thèse

Un texte argumentatif traite un sujet / thème réel qui suscite des prises de position d'un individu ou d'un groupe. Le sujet peut être un fait politique, économique, culturel, un événement ou un phénomène qui crée une polémique, un débat dans une démarche argumentative en partant de la thèse défendue par des arguments.

Pour ce qui est de la thèse, dans sa conception générale, c'est une opinion, une proposition, un point de vue, défendue par des réponses argumentées, pour rendre concret le propos, on donne des exemples dans une situation déterminée.

¹⁰⁵ Robert Abbé Arthur. Ibid, p.79

Selon le dictionnaire Larousse, la thèse « nom *féminin, du latin thesis, du grec thesis, action de poser.* ». On l'appelle thèse initiale, défendue, soutenue ou première. La thèse peut s'opposer à une autre thèse, elle est dite adverse, antithèse ou opposée. La thèse peut être explicite ou implicite. Explicite, les auteurs ont recours à l'argumentation directe, le cas des lettres ouvertes ou des articles. Implicite, elle demande des efforts pour l'identifier puis la reformuler telle la fable ou un écrit philosophique, on parle de l'argumentation indirecte.

2.4.2. Arguments

Désigné par Lucien Tesnière « actants d'une phrase », l'argument est la preuve, la justification, le motif donné qui permet d'appuyer ou de réfuter une thèse. En rhétorique, on appelle « argument » toute proposition visant à persuader.¹⁰⁶ Cet argument doit être structuré, logique et étayé par des exemples ou des explications. La forme la plus connue de l'argument est le type déductif. Un argument, servant à critiquer une thèse adverse, est appelé contre-argument. Les arguments sont les piliers du texte argumentatif dont les natures permettent de comprendre l'intention et la visée du locuteur. Le fondement des arguments se fait soit sur un fait (domaine réel), soit sur une valeur (un jugement personnel) ou un raisonnement entretenu par les rapports logiques explicites ou implicites.

En rhétorique, Aristote envisage trois types d'arguments : les arguments éthiques (basé sur l'orateur qui fait une image sur soi en vue de convaincre l'oratoire), les arguments pathétiques (ont pour but d'émouvoir l'oratoire), les arguments logiques (issu du raisonnement de Descartes, se fonde sur la logique : je pense donc je suis, sert à convaincre.). Les types d'argument les plus fréquents sont :

- Argument d'autorité s'appuie sur des références connues à une morale, à un auteur réputé, à une citation, à un proverbe ;
- Argument logique qui s'appuie sur la raison ;

¹⁰⁶ Dubois J. : « *Linguistique & Sciences du langage* ». 1^{ère} Ed. Larousse, 1994. Ed. Larousse. Paris, 2007, p.49

- Argument affectif vise les sentiments et l'affectivité ;
- Argument ad hominem (argument à l'homme) est employé pour discréditer une personne, en remuant parfois dans sa vie privée ;
- Argument d'expérience se fonde sur le recours à des témoignages ou à des faits.

C. Perelman, auteur du concept les arguments « quasi logiques » « comparables à des raisonnements formels »¹⁰⁷, c'est à dire l'analyse des raisonnements, des jugements au domaine de la logique scientifique et mathématique. A titre illustratif la définition est considérée comme un argument quasi logique d'où on parlera de démonstration.

2.5. Caractéristiques du texte argumentatif

L'acte argumentatif ne se limite pas à défendre un point de vue, mais c'est la divergence des points de vue où chacun essaie de convaincre l'autre par des arguments ou par des contre arguments dans un discours organisé. L'argumentation, c'est prouver et justifier par des arguments. Cette procédure fait appel à un raisonnement, à un plan particulier en vue de donner la caractéristique principale de l'argumentatif pour s'inscrire dans une approche argumentative. Les étapes de ce raisonnement sont articulées par des outils linguistiques explicites ou implicites qu'on nommera les connecteurs argumentatifs ou textuels. A cela s'ajoute d'autres caractéristiques.

Les voix argumentatives représentent les personnes qui adoptent une stratégie argumentative pour soutenir ou réfuter une thèse ou une thèse adverse en déployant des arguments appuyés par d'exemples ou d'explications en vue de convaincre l'autre à adhérer ou à partager son avis. L'argumentateur ancré dans une situation d'énonciation, rédige son discours au présent de l'indicatif avec les pronoms personnels je / nous. Il exprime une position subjective par des modalisateurs, il

¹⁰⁷ Robrieux J J. : « Rhétorique et argumentation » .2^{ème} Ed. Nathan. Paris, 2000, p.141

utilise le champ lexical péjoratif ou mélioratif, des verbes et des expressions d'opinion.

2.6. Fonctions du texte argumentatif

Argumenter, c'est défendre une prise de position, un point de vue sur une question, réfuter ou concéder. Argumenter, c'est donc amener son auditoire à adhérer ou partager une opinion par le biais des trois verbes : convaincre, persuader, délibérer. Ainsi, les fonctions de l'argumentatif se voit d'une part, dans la fonction persuasive qui cherche à convaincre le lecteur/l'auditoire, à l'émouvoir ou en influençant son affectivité. D'autre part, dans la fonction polémique qui consiste à convaincre la partie opposée par des arguments concrets. Pour ce qui est de la fonction délibérative, suite à une analyse, on établit un choix face à une situation, à une question pour en prendre une décision appuyée par des arguments.

2.7. Types de plans

Pour terminer avec le texte argumentatif, il est nécessaire de lui attribuer un plan que B. Meyer considère comme « *indéniablement un facteur de clarté, d'aide à la lecture, d'aide à la compréhension. C'est une forme d'hommage au destinataire, qui, en fait, sert celui qui le crée en conférant plus d'efficacité à son argumentation* »¹⁰⁸. Ainsi, la démarche argumentative générale d'un texte découle d'un plan classique de trois parties : une introduction, un développement et une conclusion.

L'introduction attrayante comprend un sujet amené (thème) attirant l'attention du lecteur/destinataire. Un sujet posé montre la question du débat, de la problématique. Ensuite, on formule la thèse d'une manière claire et en mettant l'accent sur le sujet divisé qui indique les aspects à présenter.

Le développement est la base de l'argumentation. Il présente des arguments structurés, étayés par des exemples ou des explications, liés par des connecteurs

¹⁰⁸ Meyer B. : « Maitriser l'argumentation », 1ère Ed. Armand Colin. Paris, 2004. 2ème Ed. Armand Colin. Paris, 2011, p.58

argumentatifs et textuels. A savoir que les arguments sont de types variés et classés généralement selon un ordre croissant (argument faible vers argument fort), décroissant (argument fort vers argument faible) ou nestorien (argument fort au début et à la fin).

La conclusion clôture l'argumentation, positionne l'argumentateur vis-à-vis de sa thèse défendue ou réfutée.

Le plan est utile à l'auteur / argumentateur. En effet, il l'oblige à ordonner ses idées, à aller vers l'essentiel et à bâtir un raisonnement.¹⁰⁹ Cependant B. Meyer conçoit les plans dits linéaires et binaires dans son ouvrage « maîtriser l'argumentation ». Linéaire dans le sens où le raisonnement et la pensée se traduit par un cheminement. Binaire est le rapport d'opposition entre deux raisonnements, deux idées. Plusieurs types de plans les plus fréquents et qui sont en usage peuvent être présentés comme suit :

2.7.1. Plan dialectique

C'est un plan binaire qui consiste à aborder deux thèses opposées étayées par des arguments pour tirer une synthèse, dite notamment plan oppositionnel. Son usage est fréquent en FLE.

2.7.2. Plan analytique

C'est un plan linéaire appelé aussi plan « problèmes, causes, solutions » dont la structure traite l'analyse d'un problème ou une notion pour déboucher sur des solutions le cas des écrits professionnels dont l'écrit journalistique, susceptible de provoquer un certain suspense chez le lecteur. On le trouve généralement dans les dissertations.

¹⁰⁹ Meyer B. Op.cit, p.58

2.7.3. Plan comparatif

C'est un plan binaire, il s'agit d'une confrontation entre deux thèses tout en relevant les points communs et les points différents.

2.7.4. Plan accumulatif

C'est un plan linéaire, il s'agit d'une série d'arguments compilés par des connecteurs d'abord/ensuite/ enfin qui appuient une thèse défendue ou réfutée. Appelé aussi plan thématique, catégoriel¹¹⁰, plan inventaire, plan par aspect ou plan énumératif.

3. APERÇU SUR LES CONNECTEURS

Multiple sont les théories de textes qui traitent son analyse et adoptent des méthodes différentes. C'est ainsi que la L.T et la G.T prennent en considération l'élément connecteur qui assure le phénomène de cohésion. Les connecteurs sont des outils qui relient des segments, des phrases, pour renforcer et fournir la relation et le lien logique entre les constituants d'un texte. Pour C. Vandendorpe, les connecteurs participent à l'homogénéisation des unités qu'ils lient et ils constituent ainsi un moyen efficace d'intégration des informations hétérogènes. Selon JM. Adam, les connecteurs sont employés à trois niveaux : intrapropositionnel, interpropositionnel et les séquences du texte, c'est ainsi qu'il les classe en trois sortes : les connecteurs argumentatifs, les organisateurs et marques textuels et les marqueurs de prise en charge énonciative. Or « *la tâche de la linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins larges.* »¹¹¹

En se référant au dictionnaire « *Linguistique & Sciences du langage* » où « *le connecteur est un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase.* »¹¹², nous pouvons envisager que les connecteurs remplissent un rôle de

¹¹⁰ Robrieux J J, Op.cit, p.238

¹¹¹ Adam J M. : « *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours* ». Op.cit, p.46

¹¹² Dubois J. Op.cit, p.110

liage sémantique entre les unités ; ils contribuent à la progression structurée et organisent la succession des phrases pour marquer la connexité.

Les connecteurs, selon la conception de M. Grevisse et A. Goosse sont des unités lexicales appartenant aux diverses catégories grammaticales : des conjonctions de coordination, des conjonctions de subordination, des adverbes ou locutions adverbiales et des groupes prépositionnels. Toujours selon ces deux auteurs, « *un mot invariable chargé d'unir des éléments de même statut : soit des phrases ou des sous-phrases, soit, à l'intérieur d'une phrase, des éléments de même fonction* »¹¹³ aussi « *un mot invariable qui sert à unir deux éléments de fonctions différentes, dont l'un est une proposition (sujet ou complément)* »¹¹⁴. En fait, ces connecteurs contribuent à constituer des liaisons structurales et sémantiques entre les unités complexes pour rendre le texte cohérent et explicite. Ils favoriseront ainsi la compréhension du lecteur.

Dans les programmes scolaires algériens, le connecteur se classe sous différentes nomenclatures tels conjonctions, articulateur en 1985 ou mot de liaison en 1995.

Les connecteurs sont généralement des indices linguistiques qui servent à introduire une idée (en premier, lieu-au préalable), donner des explications(en effet-à ce propos), présenter un argument (ensuite-puis), introduire un exemple (par exemple), exprimer une opinion (à mon avis-pour ma part), exprimer un doute ou une hypothèse(si, au cas où), un but (pour que, afin que),une cause(car, parce que), pour conclure(en bref), pour exprimer une opposition (mais, or),une comparaison(comme, tel que). Cet éventail de fonctions a fait des connecteurs un objet de polémique entre les linguistes au sein des approches comme la pragmatique et la grammaire textuelle.

¹¹³ Grevisse M. & Goosse A. : « Le Bon usage ». Duculot. Paris, 3^eédition ,1993

¹¹⁴ Grevisse M. & Goosse A. : « Le Bon usage », 16^{ème} Ed. DeBoeck, 2016, p.1074

3.1. Connecteurs : Désignations et fonctions

L'importance des connecteurs dans les approches, à savoir grammaire textuelle, linguistique textuelle, a produit une diversité terminologique et admis plusieurs désignations et fonctions. On distingue, d'une part, les connecteurs logiques dont le rôle est de créer des liens sémantiques de cause, de conséquence, d'opposition ...entre les propositions, ils sont désignés par les connecteurs argumentatifs. D'autre part, les connecteurs chronologiques qui organisent les paragraphes, tels (d'abord, ensuite...), désignés par J M. Adam les organisateurs textuels. N. Beauzée, dans ses travaux sur les mots de liaisons, les appelle les discursifs¹¹⁵. Dans son livre « *Cours de rhétorique et de belles- lettres* », H. Blair désigne « connecteur » de « conjonctions » ; quant à R. Jakobson, il appelle le « connecteur » les catégories. S'agissant toujours des connecteurs, nous en avons relevé quatre essentiels : Connecteurs sémantiques et pragmatiques introduits dans le dictionnaire encyclopédique de pragmatique (1994 :179) par J. Moeschler et A. Reboul. Connecteurs argumentatifs proposés par Van Dijk Teun A, 1977. Connecteurs discursifs proposés par O. Ducrot, 1980 et enfin J. Moeschler, 1989, attribue aux connecteurs le nom de marques de connexion. Dans ce qui suit, nous présentons succinctement les différentes désignations des connecteurs

3.1.1. Articulateur

Les articulateurs sont des mots de liaison, synonymes de connecteurs, utilisés dans l'enseignement en FLE des trois paliers du système éducatif algérien : le primaire, le moyen et le secondaire.

3.1.2. Organisateur

C'est un terme utilisé en L.T par JM. Adam et signifie, organiser les paragraphes, le texte, marquer la progression thématique, ordonner des énumérations, annoncer des exemples ; il permet de les baliser sur deux axes spatio-temporels. JM. Adam pense qu'« *on peut distinguer ceux qui ordonnent les*

¹¹⁵ Maingueneau D. : « *Dictionnaire d'analyse de discours* ».Ed. Seuil. Paris, 2002, p.125

parties de la représentation discursive sur les axes majeurs du temps et de l'espace et ceux qui structurent essentiellement la progression du texte et l'indication de ses différentes parties. »¹¹⁶. Les organisateurs spatiaux, tels que (à gauche, devant, dessus, dessous...) et les organisateurs temporels indiquent généralement la chronologie à savoir (puis, maintenant, soudain...). Les connecteurs spatiaux et temporels sont fréquents dans la narration et la description. Leur combinaison a pour but d'aider le lecteur à construire un tout cohérent. Sans omettre les organisateurs énumératifs qui ordonnent la matière textuelle. On distingue les additifs (et, aussi...) et les marqueurs d'intégration linéaire¹¹⁷ qui ouvrent une série (d'une part, d'abord, premièrement, en premier lieu...) marquent sa poursuite (ensuite, puis, en second lieu, et...).

3.1.3. Marqueur

Les marqueurs sont des connecteurs qui marquent les stratégies d'organisation du discours. On les désigne par les marqueurs de prise en charge énonciative, ils contribuent au mécanisme du discours, marquent les interventions de l'énonciateur. Ils font partie des organisateurs textuels : marqueurs d'intégration linéaire. Pour JM. Adam, il y a les marqueurs d'opposition, d'illustration, de reformulation.

3.1.4. Embrayeur / shifter

Le terme d'« embrayeur » nous parvient de Nicolas Ruwet comme traduction de « shifter », dans la terminologie de O. Jespersen (1921), « *l'embrayeur ou shifter correspond au déictique (mot qui sert à montrer)* »¹¹⁸. Dans l'approche énonciative, D. Maingueneau conçoit la notion d'embrayeur (dit aussi déictiques) « *les éléments qui dans l'énoncé marquent l'ensemble des opérations par*

¹¹⁶ Adam J M. : « *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours* ». Op.cit., p. 115

¹¹⁷ Gilbert Turco & Danielle Coltier : « *Des agents de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire* ». Pratiques 57, Metz, 1988, pp.57-79

¹¹⁸ Pougeoise M. : « *Dictionnaire didactique de la langue française (grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique)* ». Ed. Armand Colin/Masson. Paris, 1996 p.179

lesquelles un énoncé s'ancre dans sa situation d'énonciation. »¹¹⁹. R. Jakobson classe les embrayeurs en deux éléments essentiels : les personnes et les formes verbales. J. Greimas Algirdas et J. Courtes introduisent au sein de l'analyse du discours le concept d'embrayage actantiel, temporel et spatial. Certes les embrayeurs ou shifter sont aussi des outils linguistiques d'embrayage¹²⁰.

3.1.5. Deixis

La « deixis » est un concept appartenant au domaine du discours, emprunté du grec (montrer l'action). Elle relie, organise les relations spatiales et temporelles autour du « sujet » dans une énonciation (ici, maintenant). Par exemple, dire « je » ou « maintenant », qui sont des mots qui demandent le contexte. Il y a une sous-catégorie, les déictiques démonstratifs, où connaître le contexte ne suffit pas, car il faut être présent sur place pour comprendre. C'est par exemple quand on dit « je veux ce gâteau-là » : on doit être dans la boulangerie pour comprendre. S R. Anderson et E L. Keenan (1985) distinguent trois grandes catégories de deixis : la personne deixis, la deixis spatiale et la deixis temporelle. E. Benveniste (1966) nomme la deixis par indicateurs, certains auteurs prennent « deixis » comme synonyme d' « embrayeur ».

3.1.6. Joncteur

Autre désignation pour le connecteur, c'est un mot qui relie entre deux propositions en exprimant un lien. On trouve les joncteurs simples reliant deux noms ou deux verbes comme les conjonctions de coordination « et », « ou ». Les prépositions tels « devant », « derrière », « sur », « à cause de », « sans », les joncteurs relatifs « qui » et les joncteurs logiques « bien que ».

Quel que soit les désignations attribuées aux outils de liaison : connecteur, embrayeur, shifter, deixis, joncteur, marqueur, articulateur, ils participent à la

¹¹⁹ Maingueneau D. : « *Analyser les textes de communication* ». 2^{ème} Edition. Armand Colin. Paris, 2007-2010, p.85

¹²⁰ Terme utilisé dans l'approche énonciative par Maingueneau D pour désigner le mécanisme de structuration d'un énoncé.

structuration sémantique d'un texte cohérent, notamment à la compréhension et à la production d'un énoncé orales ou écrit.

Mais pour cerner notre étude, nous avons choisi la désignation du concept connecteur en relation avec le texte argumentatif pour exprimer des liens sémantico – logiques (cause, conséquence...) et d'organiser une suite d'énoncés ou de paragraphes d'où : connecteurs argumentatifs et organisateurs textuels. A mettre en considération que cette désignation est en usage fréquent en FLE, en particulier dans le programme de la classe d'examen de la 4^{ème} Année Moyenne.

3.2. Statuts des connecteurs en disciplines linguistiques

Le terme connecteur a été l'objet d'étude et de réflexion au sein des disciplines linguistiques, telles la G.T, la L.T, la pragmatique, la syntaxe et l'approche énonciative pour enrichir son usage et connaître son mécanisme de fonctionnement à travers l'interphrastique et le transphrastique. Il a été utilisé pour la première fois chez Z. Harris (1970) au sein de la linguistique distributionnelle. Vers la fin des années 70, A. Van Dijk Teun commence à parler de la notion des connecteurs sémantiques et pragmatiques.

La Grammaire méthodique du français (M. Riegel, J C. Pellat & R. Rioul : 1994), plus récente, définit la pluralité des usages du terme. En effet, le connecteur sera abordé succinctement à travers quelques disciplines.

3.2.1. Grammaire textuelle et Didactique

Evoquer la G.T, c'est plutôt discuter de la notion de cohérence textuelle, qui selon Michel Charolles, s'effectue par un ensemble d'unités liées, par un système de marques de cohésion pour obtenir une structure cohérente, à savoir la participation des connecteurs. Le terme connecteur devient le centre de préoccupation pour maintes approches, notamment en didactique.

En didactique, vu les difficultés de la compréhension, le concept « connecteur » n'est intégré dans l'enseignement que récemment. D'abord, on le

désigne par les conjonctions aux trois paliers puis par les mots de liaison enfin par connecteurs. Ils contribuent à l'aménagement des textes cohérents et à la compréhension, en particulier écrite ; ils explicitent les relations, notamment logiques, à l'intérieur du texte et aident à percevoir son organisation par le lecteur. Ce sont des repères utilisés par l'enseignant ou l'apprenant pour comprendre, repérer l'information du thème et sa progression. Vu leur rôle décisif, ils sont inscrits dans les programmes scolaires algériens, à tous les niveaux.

Les connecteurs dominent les manuels scolaires, particulièrement, algériens car ils sont le centre d'intérêt de la compréhension et de la production, voir le manuel de la 4^{ème} année moyenne.

L'introduction de la G.T dans les manuels scolaires, attribue une importance aux connecteurs pour renforcer leur rôle structural et leur dimension textuelle et interprétative, dans les situations d'apprentissage. Ainsi, l'activité d'apprentissage permet :

« [...] à saisir la cohérence interne d'un texte. Il doit être capable d'en repérer et d'en identifier les composantes, et d'établir des relations entre elles. Apprendre à reconnaître les grandes articulations d'un texte (les épisodes, les arguments), repérer les indices spatio-temporels ou les marqueurs de relation logiques, retracer l'élaboration, l'organisation d'un thème, formuler une hypothèse de signification, la vérifier, la redéfinir au cours de la lecture, saisir le contenu explicite et implicite d'un texte, tout cela exige de l'élève une lecture systématique et méthodique. »¹²¹

Finalement, le simple fait de relier diverses informations par des connecteurs, produit un effet de structuration certain, même si, parfois, celle-ci n'est qu'apparente. Les connecteurs contribuent en effet à homogénéiser les éléments qu'ils relient. En annonçant et en soulignant les relations que les idées exprimées entretiennent entre elles, elles aident le lecteur à effectuer un traitement sémantique efficace et sûr, tout en favorisant l'anticipation de l'auteur. Les connecteurs constituent ainsi un puissant moyen d'intégration d'informations disparates.

¹²¹ Lecavalier J.: « La didactique de l'écriture : Les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial ». Thèse en didactique. Québec, Canada, Faculté des Sciences de l'éducation, 2003, p. 83-94

Quel que soit le cadre théorique, les connecteurs restent pour notre étude des éléments qui assurent la cohésion. Au sens large, ce sont les termes qui assurent l'organisation et la cohérence textuelle.

3.2.2. Linguistique textuelle

En linguistique textuelle, les connecteurs logiques sont des éléments qui assurent la continuité textuelle, des éléments de liaison marquant des relations sémantico-logiques entre des propositions à l'intérieur d'une phrase (Intraphrastique) ou entre deux phrases (interphrastique). Dans ce sens, S. Moirand estime que les connecteurs « *ont un sens en eux et relèvent donc du "lexique". Ils sont investis d'une fonction de relation importante et relèvent également de la "syntaxe" »*¹²². Ils effectuent des opérations de connexion en ponctuant le texte et en segmentant, en découpant et en même temps reliant des énoncés. J.M. Adam les classe en trois sortes comme marqueurs de connexion : les connecteurs argumentatifs, les organisateurs et marqueurs textuels et les marqueurs de prise en charge énonciative.

3.2.3 Énonciation

En théorie énonciative, D. Maingueneau, dans son ouvrage « *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* » (1986), définit le connecteur par ses fonctions :

- Lie deux unités sémantiques ;
- Confère un rôle argumentatif aux unités.

Nous comprenons que D. Maingueneau vise d'unités sémantiques et non d'énoncé, les connecteurs linguistiques peuvent avoir la même possibilité comme les connecteurs logiques de lier un énoncé à une énonciation :

Exp : Les élèves ont bien travaillé.

¹²² Moirand S. : « *Une grammaire des textes et des dialogues* », Paris-Hachette, 1990, p.51

Mais qu'est-ce qui te fais dire cela ?

Les élèves ont bien travaillé par ce qu'ils ont de bonnes notes.

D'une part, l'interprétation de cet énoncé de point de vue extralinguistique se fait explicitement par un lien logique de cause. Par ailleurs, c'est un argument avancé par le connecteur argumentatif « parce que ». D'autre part, la conception du connecteur en approche énonciative peut avoir pour synonyme deixis. Certes, la deixis est un concept de la théorie énonciative, mot emprunté au grec qui sert à monter, lier deux énoncés, désigné aussi par E. Benveniste un indicateur mais elle est mieux intégrée dans la situation énonciation.

3.2.4. Pragmatique

En pragmatique, J. Moeschler propose d'aborder les mécanismes de l'interprétation des discours dans lesquels figurent les connecteurs logiques. Pour lui, le connecteur pragmatique « *est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbales, locutions adverbales, qui :*

A-Articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives, quelconques.

*B- Donne des instructions sur la manière de relier ces unités. »*¹²³

Christian Rubattel parle de connecteurs d'interactivité qui ont une distribution en termes de syntaxe et se classe dans les mêmes catégories grammaticales : conjonction de coordination, de subordination et d'adverbes.

Prenons les deux exemples suivants :

Exp 1 : Vous connaissez cette ferme ? Exp 2 : En effet.

¹²³ Moeschler J & Reboul A. : « *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours* ».Ed. Armand Colin, Paris, 1998, p.77

Le connecteur « en effet » de l'exemple (02) semble avoir les propriétés d'une phrase mais il a une valeur pragmatique : d'où l'appellation des connecteurs pragmatiques. Ainsi, un connecteur pragmatique dépasse les limites de la phrase. Il agit sur les différents niveaux syntaxiques : soit entre les propositions, soit entre les énoncés mais aussi au niveau de l'énonciation. Les connecteurs prennent des statuts, non seulement dans les disciplines citées précédemment comme statut pragmatique, énonciatif, de relation, mais ils gardent un statut commun : celui de liaison pour structurer, donner une cohérence à l'énoncé ou l'organiser. Pour rendre notre analyse claire, nous prenons en considération les connecteurs en G.T et en didactique : connecteurs argumentatifs et organisateurs textuels.

3.3. Propriétés des connecteurs argumentatifs

Après avoir survolé les connecteurs, nous penchons maintenant à leurs propriétés. Par « propriété », nous entendons le rôle qu'occupe le connecteur au sein des propositions ou des paragraphes. Conformément, à l'appellation de JM Adam « organisateurs textuels » qui structurent, hiérarchisent l'information en marquant des passages entre les parties d'un texte, il s'agit donc de la propriété de balisage. A cela s'ajoute une autre propriété : l'ancrage. Ce concept est utilisé dans l'approche énonciative où E. Benveniste parle en 1966 d'« ancrage énonciatif contextuel » par rapport au discours .Les marques d'ancrage peuvent couvrir les modes et les temps verbaux ou les pronoms. Dans le même contexte, JM. Adam, M. Charolles et JP. Bronckart (1996) et B. Schneuwly ajoutent que les connecteurs contribuent à la cohérence textuelle (la textualité), d'où les propriétés textuelles qui se voient à travers les points suivants :

- Les connecteurs comme opérateurs de connexion, c'est-à-dire ils assurent la structuration du texte ainsi la jointure entre les phrases. A titre d'exemple, le texte argumentatif est le type où les connecteurs logiques expriment des relations différentes : la cause, la conséquence, l'opposition.
- Les connecteurs comme marques thématiques assurent la progression et la continuité de l'information.

- Les connecteurs comme marques typologiques, nous rappelle immédiatement de la typologie du texte. On distingue, par exemple l'emploi de « il était une fois, soudain... », indiquent qu'il s'agit d'un narratif.

Le discours argumentatif développe un raisonnement ayant pour objectif de faire admettre à un lecteur la validité d'une thèse ou l'inverse. Il s'articule autour d'une thèse à défendre, un développement où on présente des arguments convaincants en faveur de la thèse, et des contre-arguments comme antithèse. Enfin, une conclusion qui affirme et renforce la thèse défendue. L'auteur d'un texte argumentatif tend à influencer la réflexion du destinataire en l'amenant à s'aligner avec son point de vue.

En effet, La cohésion du texte argumentatif est le plus souvent assurée par des connecteurs argumentatifs. Ils « *jouent un rôle à la fois de liaison, de mise en ordre et de hiérarchisation textuelle.* »¹²⁴. Comme leur nom l'indique, les connecteurs argumentatifs possèdent une double fonction : d'une part, ils lient deux unités sémantiques, d'autre part, ils confèrent un rôle argumentatif aux unités qu'ils mettent en relation. Pour D. Maingueneau, *les connecteurs argumentatifs ne sont que des parties pour mobiliser une argumentation.* Parfois, la ponctuation joue le rôle de connecteur argumentatif, à savoir les deux points (:) par exemple, sont souvent employés à la place de « donc » ou « car ». Dans une argumentation, les connecteurs argumentatifs peuvent être suivis de connecteur contre-argument, vu le type de texte et de connecteur conclusif.

Parlant de connecteurs argumentatifs, nous examinerons le fonctionnement de quelques connecteurs les plus fréquents dans le texte argumentatif.

3.3.1. Consécutif

Généralement le consécutif est exprimé par donc. En grammaire, c'est un connecteur classé en grammaire dans la catégorie des conjonctions de coordination. Il est mobile à l'intérieur de l'énoncé.

¹²⁴ Jeandillou J F. Op.cit, p.85

3.3.2. Explicatif

Le connecteur explicatif le plus fréquemment employé est « en effet », synonyme de effectivement, assurément. Ce connecteur introduit une explication, une justification ou une affirmation. Il se met généralement au début de l'énoncé. Nous proposons deux exemples pour mettre l'accent sur sa valeur sémantique :

Exp1 : Elle était absente : en effet, elle est allée voir un médecin.

« En effet » introduit dans l'exemple 1 l'explication de l'absence.

Exp2 : Êtes-vous d'accord avec cet avis ? », En effet.

« En effet » souligne une affirmation de positionnement à la question posée.

« En effet » peut être substitué par la conjonction de coordination car ou la conjonction de subordination parce que. Nous pouvons citer également d'autres connecteurs explicatifs car, parce que et c'est à dire.

« Car » est une conjonction de coordination, qui introduit une justification de la proposition précédente, se met au milieu de l'énoncé. Elle est synonyme de parce que, étant donné que, sous prétexte que, en effet. Son usage se trouve surtout dans les textes argumentatifs et scientifiques à visée explicative.

« Parce que » est une conjonction de subordination, introduit une justification, se met au milieu de l'énoncé, rarement apparaît au début. Dite connecteur argumentatif le plus fréquemment employé dans le texte argumentatif. Du point de vue syntaxique, c'est la conjonction qui donne la réponse la question pourquoi ? Cette conjonction donne l'explication à l'énoncé précédent. La subordonnée introduite par parce qu'a le statut du rhème, puisqu'elle introduit une information nouvelle que le locuteur ne partage pas avec le co-locuteur d'où son nom marqueur de l'énonciation.

« C'est-à-dire » est un adverbe qui se range dans la catégorie des connecteurs illustratifs, souvent en abrégé c-à-d. Il peut établir des relations non phrastiques en

explicitant une interférence, en introduisant une conclusion ou une justification. Il s'emploie fréquemment dans les textes argumentatifs pour étayer des arguments. A ne pas confondre « c'est-à-dire » avec « en fait » qui indique une cause immédiate, l'exemple : *Viendrez-vous vous promener avec nous ? En fait, je ne suis pas libre.*

A l'oral, l'usage du connecteur « c'est-à-dire » est l'expression « c'est que ».

3.3.3. Additif

Les connecteurs qui assurent l'organisation des paragraphes sont nombreux tels qu'ainsi, en plus, puis, encore, par ailleurs... Nous prenons les plus utilisés en FLE :

« D'abord, ensuite » sont des connecteurs dits additifs / chronologiques car ils expriment une énumération ou une suite d'éléments. On peut les remplacer par d'une part, d'autre part, puis... Dans la configuration textuelle argumentative, ils sont employés dans la partie développement pour énumérer les arguments.

3.3.4. Concessif

Le connecteur d'opposition le plus employé est « mais », il introduit un contre-argument dans un texte argumentatif. Il peut être substitué à d'autres adverbes (en revanche, cependant) ou des conjonctions de subordination (bien que).

3.3.5. Conclusif

« En conclusion, finalement », ce sont des connecteurs de conclusion, les plus employés en FLE. Ils peuvent exprimer une conclusion partielle ou totale.

3.4. Classement des connecteurs

Maintes classifications concurrentes des connecteurs sont proposées et qui se distinguent l'une de l'autre. Certaines se fondent sur le critère fonctionnel, d'autres sur le critère logico-sémantique ou morphologique. On trouve le classement :

- Le critère fonctionnel sert à présenter une chronologie ou une énumération telle les connecteurs dans l'argumentation¹²⁵.
- Le critère logico-sémantique relie les propositions avec des connecteurs variés : temporels, spatiaux, logiques, indiquer la simultanéité de deux actions ou anticiper.
- Du point de vue morphologique, M. Riegel distingue les conjonctions : de formes simples, composées, relatives, complétives et circonstancielle.

Dans son ouvrage « *Pour comprendre et analyser les textes et les discours* », E. Korkut classe les connecteurs comme suit : « *les connecteurs temporels, les connecteurs spatiaux, les connecteurs argumentatifs, les connecteurs énumératifs, les connecteurs de reformulation.* »¹²⁶

Jocelyne M.M. Fernandez conçoit un classement ainsi : les connecteurs temporels, les connecteurs spatiaux, les marqueurs de structuration de la conversation (bon, alors...), les connecteurs phatiques (tu sais euh...) et de reformulations.¹²⁷ JM. Adam propose le même classement en trois catégories : les organisateurs textuels spatiaux, temporels, énumératifs ; les marqueurs de prise en charge énonciative et les connecteurs argumentatifs.

En G.T, L. Lundquist classe les connecteurs ainsi : les additifs, les énumératifs, les explicatifs, les illustratifs, les comparatifs, les (causatifs /concessifs /consécutifs/conclusifs), les résumatifs et les temporels¹²⁸.

En grammaire, les connecteurs sont classés en catégories comme le tableau¹²⁹ ci- dessous :

¹²⁵ Dubois J, Jouannon G & Lagane R : « *Grammaire Française* ». Paris. Larousse, 1988, p.52

¹²⁶ Korkut E. : « *Pour comprendre et analyser les textes et les discours* ». Ed. Harmattan, Paris, 2009, p.82

¹²⁷ Jocelyne Fernandez M. : « *Les Particules énonciatives* ». Ed.PUF, coll. « linguistique nouvelle », Paris, 1994

¹²⁸ Lundquist L. : « *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique* ».Ed. Nyt Nordisk Forlag, 1980, p.60

¹²⁹ Ce classement des connecteurs est inspiré de lectures de « *Grammaire Méthodique du français* » de Riegel M et de la définition du dictionnaire « *Le Bon usage* » de Grevisse M &Goosse A.

Tableau : N°2**Classement de connecteurs**

Rapports exprimés	Prépositions / locutions	Conjonctions de coordination	Conjonction de subordination	Adverbes/locutions adverbiales
Cause	À cause de, faute de, grâce à, en raison de, en vertu de, à la suite de, à la faveur de, à force de, de ce fait	Car	Dans la mesure où, parce que, puisque, vu que, sous prétexte que, étant donné que, comme, dès lors, du moment que, d'autant que, pour la simple raison que,	En effet
Conséquence	De manière à, de façon à, au point de, d'où	Donc, et	De manière que, si...que, tant...que, si bien que, tellement...que, au point...que, de façon que, à tel point que, dès lors ...	Par conséquent, alors, aussi, c'est pourquoi
But	Pour, afin de, de crainte de, de peur de, en vue de, dans le but de, pour cela, dans l'objectif de		Pour que, afin que, de peur que, de crainte que,	
Opposition/Concession	À l'opposé de, à l'inverse de, en dépit de, contrairement à	or, mais	(Bien que, quoique, encore que, malgré que, sans que) +subjonctif ; même si, si même, alors que, tandis que	Cependant, malgré, toutefois, néanmoins, en revanche, paradoxalement, par contre, au contraire, inversement
Condition / Hypothèse	En cas de, à condition de, à moins de, dans le cas de		Si, (à condition que, à moins que, en admettant que, pour peur que, pourvu que, en supposant que) +subjonctif ;(au cas où, dans le cas où,) +conditionnel ;(dans la mesure où, du moment que, même si) +indicatif	probablement,

Voici, dans le tableau ci-dessous, un autre classement fonctionnel des connecteurs selon L. Lundquist¹³⁰ :

¹³⁰ Lundquist L.Op.cit, p.60

Tableau : N°3***Classement de connecteurs selon L. Lundquist***

Classer	Additionner	Alternative	Expliciter	Illustrer	Conclure
D'abord, premièrement, Deuxièmement, ensuite, d'une part...d'autre part, non seulement... mais encore, avant tout, ensuite, puis, enfin.	Et, de plus, en outre, par ailleurs, surtout, puis, d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, encore, voire, de surcroît, d'ailleurs, avec, en plus de, outre, quant à, ou, outre que, sans compter	Ou, autrement dit, sinon, soit...soit, ou...ou..., Non seulement... mais encore, L'un... l'autre, D'un côté... de l'autre côté, D'une part... d'autre part, }	C'est-à-dire, en effet, en d'autres termes...	Par exemple, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de, en particulier, notamment, d'ailleurs	Au total, tout compte fait, tout bien considéré, en somme, en conclusion, finalement, somme toute, en peu de mots, à tout prendre, en définitive, après tout, en dernière analyse, en dernier lieu, à la fin, au terme de l'analyse, pour conclure, en bref, en guise de conclusion, bref, donc, en guise de conclusion, en conclusion.

Suite à ce que nous avons évoqué, les connecteurs pourraient exprimer des relations différentes telles la cause, la conséquence, l'explication, l'opposition, l'hypothèse, l'espace, le temps, l'énumération, pour l'habillage d'un texte cohérent qui prête sens et inférence au lecteur.

4. RÔLE DES CONNECTEURS DANS LE TEXTE ARGUMENTATIF

Les connecteurs participent à la cohésion et à la cohérence textuelle. En effet, ils organisent les paragraphes et entretiennent des relations logico-sémantiques entre les propositions. Ils progressent l'information, et constituent donc un puissant moyen d'intégration d'informations disparates. Ils assurent au lecteur une bonne compréhension du texte. L'enseignement/apprentissage du texte argumentatif en FLE intègre la notion de connecteurs qui facilitent la compréhension et la production de ce type de texte.

Pour appuyer ses propos sur les connecteurs, Bernard Schneuwly ajoute qu'« il s'agit là sans doute d'un effet du type de planification sur les opérations de connexion (...).Le processus de planification produit des arguments en réponse à d'autres arguments dont le statut doit être souligné et dont l'articulation doit sans cesse être précisée. »¹³¹ Pour illustrer le rôle des connecteurs, nous proposons l'extrait suivant :

« La semaine dernière, mon jeune voisin a été agressé dans la cour de l'école par deux élèves (...). D'abord, je trouve que c'est un comportement lâche surtout lorsque la victime est plus faible (...). Par ailleurs, je pense que l'être humain, doué de raison, devrait utiliser son intelligence pour obtenir ce qu'il veut. Enfin, il faut que les enfants aient une bonne éducation. »¹³² .

Cet extrait illustre parfaitement la disposition des connecteurs et conduit au processus de la planification textuelle qui produit les trois arguments suivants :

- D'abord, c'est un comportement lâche surtout lorsque la victime est plus faible.
- Par ailleurs, l'être humain devrait utiliser son intelligence pour obtenir ce qu'il veut.
- Enfin, il faut que les enfants aient une bonne éducation.

CONCLUSION

D'une part, l'argumentation est une approche interdisciplinaire, recours aux outils linguistiques qui sont des mots de liaison organisant les informations désignées par les connecteurs. Ils sont classés en catégorie : fonctionnel, logico-sémantique ou morphologique. Les connecteurs, comme porteurs d'argumentation, font partie des termes les plus en usage dans la terminologie scolaire. D'autre part, le texte argumentatif possède une configuration tripartite : l'introduction, le développement et la conclusion qui comportent des types de raisonnement à savoir

¹³¹ Schneuwly B. : « *le langage écrit chez l'enfant* », Paris. Délachaux et Nestlé, 1988, p.49

¹³² « *Mon livre de français 4^{ème} Année Moyenne* », ONPS, 2013-2014, p.96

l'inductif et le déductif, des arguments tels l'argument d'autorité et l'argument logique, ainsi que des fonctions dont l'une est persuasive qui cherche à convaincre le lecteur, à l'émouvoir ou en influençant son affectivité.

CHAPITRE III :
LECTURE COMPREHENSION ECRITE DU TEXTE
ARGUMENTATIF :
CONSTRUCTION ET PROCESSUS

« Aujourd'hui cependant, on est de plus en plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou de faire répéter les tâches de lecture par les élèves. Il faut ajouter une fonction explicative : l'enseignant doit dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures. »

Irwin, 1986, cité par Jocelyne Giasson : in « la compréhension en lecture »
Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2007, p.27

INTRODUCTION

La compréhension d'un document scriptural est un processus laborieux dont l'assimilation se distingue d'un individu à l'autre. L'acte de lecture occupe une place importante dans notre vie, il n'est plus réservé aux seuls pédagogues comme objet de recherche. Cette préoccupation est partagée aussi avec les parents et les chercheurs¹³³. Nous lisons pour le plaisir (nouvelles, romans...), pour obtenir des informations précises parfois complètes (affiches, articles, encyclopédie). En FLE, la compréhension a beaucoup évolué ces dernières années, elle est devenue le centre de préoccupation, c'est une compétence ambiguë fondamentale, dont la réalisation n'est pas immédiate pour un lecteur ou un apprenant. La compréhension exige un espace d'interactivité, des pré-acquis et des prérequis entre le lecteur et l'intention communicative de l'auteur, à titre d'exemple la connaissance de la linguistique, du sujet élaboré, des valeurs, des croyances et des traditions afin d'accéder au déchiffrement du texte.

Nous essayons au cours de ce chapitre d'apporter quelques éclaircissements comment acquérir les méthodes en lecture, quels sont les objectifs, quelles sont les fonctions de la lecture pour s'adapter progressivement avec la typologie textuelle, en particulier l'argumentatif et pouvoir repérer les pistes de la compréhension écrite tels les connecteurs argumentatifs. A savoir que dans les instructions officielles (IO) en Algérie et d'après la loi du 23 Janvier 2008, la lecture porte sur le développement des compétences chez l'apprenant, futur citoyen du pays et aussi un outil pédagogique qui participe à la compréhension, à la maîtrise de la langue française et l'ouverture sur le monde¹³⁴.

¹³³ Bentolila A. : « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* ». Ed. Nathan, Paris, 1991, p.1

¹³⁴ Journal Officiel n°04,2008. pp.7, 8

1. LECTURE : ELEMENTS DE CONCEPTION

1.1. Définition de la lecture

La lecture issue du latin *lectura* « *action de lire, de prendre connaissance du contenu.* ».¹³⁵ Dans les siècles passés, les manuscrits étaient rares, la lecture était orale, privilège d'une classe de la société souvent religieuse : « *Lire, c'est d'abord lire le livre saint.* »¹³⁶. C'est une représentation du langage sous forme des symboles identifiables à vue, la lecture est partagée en paramètres d'apprentissage. Dans son ouvrage « *La lecture, de la théorie à la pratique* », J. Giasson, pense que le processus de la lecture est un caractère dynamique, actif, transactionnel (relation entre texte et lecteur), de communication et de construction de sens du lecteur. Le processus de la lecture se divise en quatre niveaux : la visualisation (le premier regard qu'on donne au texte), l'articulation orale (demande une bonne phonation pour mieux articuler les monèmes), l'audition (fait référence au sens de l'ouïe pour écouter) et la cérébration (mémoriser les informations.)

Sur le plan linguistique, « lecture » est synonyme de déchiffrage, de décodage de l'information. Au plan psychologique, elle est considérée comme une interaction entre le contenu et le contexte extralinguistiques du lecteur. En didactique des langues, la lecture emprunte « *trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits* »¹³⁷. C'est aussi l'identification des graphies en les restituant à haute voix pour construire des connaissances. C'est une activité de compréhension de l'information, intégrée à la vie quotidienne de chacun. Traditionnellement, la lecture était passive mais au cours de la dernière décennie, elle est perçue comme un processus cognitif, actif et interactif. Elle est l'action dynamique de lire, de

¹³⁵ Robert P. Op.cit, p.1080

¹³⁶ Slitane K. : *La compétence de compréhension en classe de langue*. Thèse de Doctorat, Option : Didactique des langues étrangères, Université de Batna, 2014/2015, p.36

¹³⁷ CUQ Jean-Pierre : « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* ». Paris, ASDIFLE-CLE International, 2003

traiter le texte, de reformuler des hypothèses, de construire un sens. Selon J. Giasson, « la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu. »¹³⁸, c'est-à-dire que l'interprétation ou la compréhension se réalise en fonction des expériences acquises antérieures ou des connaissances dont disposent le possèdent le lecteur sur le thème ou le contexte. Dans ce sens, J M. Adam définit la lecture comme un processus de production de sens permettant au lecteur de trouver les pistes de la compréhension ; à savoir d'autres éléments telle la typologie textuelle, la visée de l'auteur et le contexte de production, qui doivent être mis en œuvre à cet effet.

Ayant ce processus, la lecture peut affiner la pensée, améliorer le style, stimuler le désir, la curiosité de comprendre et d'organiser les savoirs confus dans leurs contextes.

A la lumière de ces propos, nous constatons que la lecture n'est pas suffisamment encouragée dans certaines sociétés et institutions pédagogiques telles les écoles algériennes. De nos jours, et en particulier la nouvelle génération d'enseignants ont souvent tendance à se passer de la lecture et se contentent de distribuer le texte accompagné d'un Q.C.M (Questions à Choix Multiples) afin de travailler la compréhension écrite.

La lecture est une pratique respectivement distincte d'une société à une autre suivant le niveau de maturité intellectuelle et technique. Sur le plan scientifique et linguistique, elle est à l'apogée de toute recherche puisqu'elle guide le raisonnement méthodologiquement du chercheur, établit et élargit les canaux d'information ; comme elle promeut et généralise le savoir par le biais des productions scientifiques : mémoires - thèses de doctorat - articles - revues, etc.

1.2. Entre lire et savoir lire un texte

¹³⁸ Giasson J. : « La lecture, de la théorie à la pratique », 4^{ème} Ed. De Boeck, 2013, p.13

Lire et savoir lire un texte posent difficulté. En effet, lire est un verbe transitif ; se définit par la connaissance des lettres et savoir les combiner en mots en les prononçant à haute voix. Lire ne signifie pas comprendre, prendre les informations du texte, non plus construire du sens. Mais un déchiffrement du monème en syllabe, nous faisons référence au lecteur débutant ou un apprenant. A ce niveau, l'apprenant ne possède ni la compétence « savoir-faire », ni les outils linguistiques pour atteindre le savoir lire.

Les informations, les renseignements, les modes d'emploi, les notices, les textes littéraires et scientifiques sont une invitation à lire pour comprendre, pour construire du sens, pour tirer des connaissances, pour « être capable d'appréhender »¹³⁹ pour savoir quelle direction prendre et comment s'orienter, pour consommer pour y puiser selon nos besoins et nos goûts. Savoir lire revient à saisir du sens en associant les données nouvelles apportées par le texte nos acquis. Pour G. Vigner, savoir lire est « *un mode de communiquer, une aptitude à recevoir et à interpréter des messages. Ce ne saurait être l'expression d'un don réservé à quelques élus, mais la manifestation d'une activité intellectuelle donnée en partage à tous* »¹⁴⁰.

Savoir lire, c'est un partage avec d'autres lecteurs, c'est une fenêtre sur le monde du savoir, de la créativité et de l'avenir ; pour ces raisons la lecture ne se ne considère pas comme une contemplation mais une opération, une manipulation à réaliser pour prendre sens.

Savoir lire, c'est savoir utiliser cette méthode de lecture à trois variables, l'interaction entre lecteur et texte, le but de la lecture et la richesse linguistique du support, selon JM. Adam, il s'agit de la lecture transactionnelle où le lecteur adopte une position utilitaire (chercher l'information dans le texte) ou esthétique (chercher l'information en se focalisant sur les figures de style).

¹³⁹ Bentolila A. : « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* ». Op.cit, p. 10

¹⁴⁰ Vigner G. : « *Lire du texte au sens* ». Paris, CCL international, 1979, p.4

Pour, J. Milly¹⁴¹ savoir lire un texte revient d'abord, à passer par un déchiffrement linguistique qui transforme l'ensemble de signes graphiques en représentation mentale. Celle-ci est accompagnée par un déchiffrement connotatif dans son contexte de production syntaxique et sémantique. A cela, A. Bentolila ajoute que le désir de savoir lire et savoir adopter les stratégies de lecture anime le lecteur.

En bref, lire c'est le déchiffrement de la graphie d'une langue. Mais « savoir lire » en FLE est un ensemble de compétences dont dispose le lecteur afin de construire le sens du texte.

1. 3. Qu'est- ce que « savoir lire » un texte en FLE ?

Lire un texte en FLE revient d'abord, à trouver des supports motivants, présenter des textes courts et adaptés, inscrire l'activité dans un projet ou dans une séquence pédagogique déterminée, sensibiliser l'apprenant sur le sujet pour éveiller sa curiosité (exp. à l'aide d'une image ou d'un slogan...). En outre, l'apprenant / lecteur utilise deux processus de lecture en compréhension selon SR. Gough (1972), L. Deschênes (1988) : le bottom-up (niveau ascendant/ niveau bas /modèle sémasiologique¹⁴²) et le top-down (niveau descendant/ niveau haut /modèle onomasiologique¹⁴³).

Pour ce qui est du bottom-up, l'acte de lire consiste à décoder des signes tels la lettre, la syllabe et le mot. Il s'agit alors de concevoir le texte en allant du bas vers le haut ; alors que le top-down (qui est le traitement de l'information par les connaissances du lecteur), c'est aller du haut vers le bas. Autrement dit, ce processus se fait en deux étapes : la première est la lecture globale, dite aussi prélecture où le lecteur essaie de déchiffrer les mots difficiles, de repérer les mots clés et de voir également le contexte (le paratextuel). A cet égard, JP. Cuq et I. Gruca avancent que : « *c'est une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte*

¹⁴¹ Milly J. : « *Poétique des textes* ». Ed. Nathan, Paris, 1992, p.25

¹⁴² C'est une autre désignation du Bottom-up donnée par Cuq J-P et Gruca I dans « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». PUG, Grenoble, 2003, p. 146

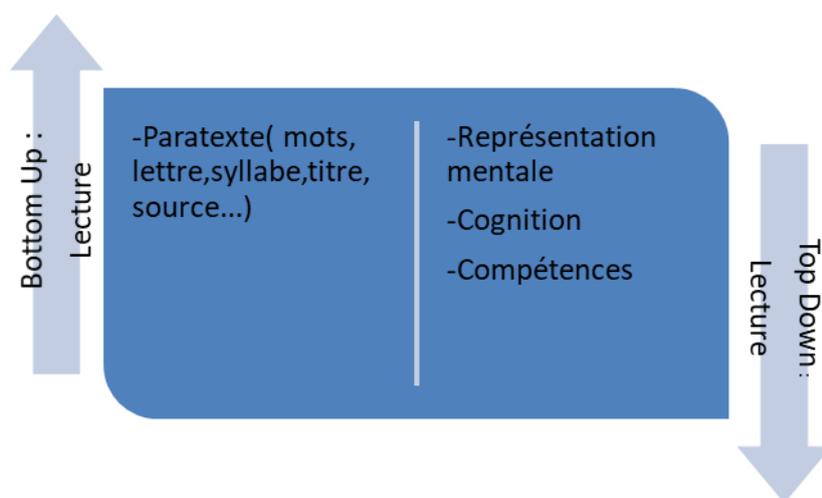
¹⁴³ C'est une autre désignation du Top-down donnée par Cuq J-P et Gruca I. Op.cit, p.147

et favorise la formulation d'hypothèse. Avant même de lire le texte, on peut mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-méninges qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une image, etc. »¹⁴⁴. La deuxième consiste à construire le sens et chercher les repères de la compréhension. D. Zagar, son ouvrage « psychologie cognitive de la lecture », chapitre I (1992), estime que le top-down consiste à tisser des liens entre les mots écrits et la représentation mentale.

Dans cette perspective, nous pensons que le bottom-up est une étape qui ne traite donc pas des processus favorisant la compréhension, mais participe plutôt à l'entrée du texte. Le top-down traite alors l'information du texte. Nous considérons que ces deux éléments sont nécessaires en FLE tant que l'apprenant souffre de difficultés de compréhension. C'est ainsi que nous pouvons établir une figure représentant¹⁴⁵ le bottom - up et le top- down de la lecture en compréhension ci-dessous :

Figure: N°1

Bottom-up et Top- down en FLE



¹⁴⁴ Cuq J P. & Gruca I. : « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ». PUG. Grenoble, 2003, p.170

¹⁴⁵ Figure élaborée suite à la lecture de l'ouvrage « psychologie cognitive de la lecture » de Fayol M, Gombert J E, Spencer-Charolles L, & Zagar D. Ed. PUF. Paris, 1992.

Savoir lire un texte en FLE dépend aussi des compétences « savoir-faire » de l'enseignant, grâce à lui, l'apprenant / lecteur prend goût et plaisir à cette activité. Lire dépend des stratégies adoptées en classe et dépend aussi de l'usage des TIC lors de l'apprentissage. Il est clair que les objectifs que nous pouvons lire en FLE est de motiver les apprenants à cette opération : lire, c'est comprendre, interpréter sa pensée. A ce sujet, M J. Gabriel souligne : « *Le but de la lecture, c'est la compréhension des textes...l'enfant sait lire lorsqu'il ayant découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression d'une pensée.* »¹⁴⁶. Tout ceci laisse à dire que « savoir lire » un texte en FLE c'est de présenter au lecteur un texte de taille moyenne, cohérent et motivant qui s'inscrit dans une séquence pédagogique précise en reformulant des hypothèses afin de l'inciter à construire le sens tout en exprimant sa pensée car « *Lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte.* »¹⁴⁷. Pour réussir cette activité en FLE, nous jugeons nécessaire de parler sur les stratégies et sur les difficultés en lecture.

2. LECTURE : entre stratégies et difficultés

Tout acte de lecture se réalise dans un contexte situationnel, que ce soit du quotidien ou du scientifique, ce qui pousse le lecteur à chercher la stratégie adaptée pour répondre à ses besoins linguistiques, culturels ou autres. Pendant la pratique, le lecteur se heurte à quelques difficultés d'ordre syntaxique, grammatical ou lexical qui génèrent des ambiguïtés dans l'assimilation des informations. A cet effet, nous évoquons pour ce titre les types, stratégies et difficultés en lecture.

2.1. Types et stratégies en lecture

Vu la typologie textuelle, l'hétérogénéité des textes et la manière d'accéder à la compréhension, notamment les objectifs visés ; le lecteur et/ou l'enseignant précise le type de lecture en corrélant avec le texte. A ce sujet, C. Tagliante dit : «

¹⁴⁶Gabriel M J. : « *La dissertation pédagogique par l'exemple* ». Ed. Roudil. Paris 5, 1973, p.309

¹⁴⁷Hébrard J. : « *Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant* ». Ed. ESF. Paris, 1994, p.72

Selon l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir, il peut choisir de faire travailler une seule de ces stratégies, ou plusieurs l'une après l'autre »¹⁴⁸.

Parlant de types de lecture, Christine Tagliante cite la lecture studieuse qui consiste à chercher le maximum d'informations ; la lecture balayage où le lecteur survole le texte pour prendre connaissances, et la lecture écrémage qui consiste à repérer l'essentiel de l'information à partir des mots clés. Quant à la précision de l'information, le lecteur adopte une lecture de repérage¹⁴⁹.

JP. Cuq et I. Gruca parlent aussi de lecture écrémage, lecture balayage, lecture critique (s'attache au détail et à la précision de l'information) et la lecture intensive ou studieuse (vise à retenir le maximum d'informations)¹⁵⁰.

Quant à A. Bentolila, dans son ouvrage « La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement », la lecture « sélective » ou de « repérage », est pratiquée sur les documents scientifiques pour évaluer l'utilité de l'ouvrage. La lecture en « diagonale » se caractérise par sa rapidité en vue de connaître l'idée principale et ainsi évaluer l'importance du texte. La lecture « active », « analytique » ou « approfondie » est une lecture d'un texte en profondeur.

Pour ce qui est de lecture « consultative », le lecteur cherche clairement dans un ouvrage de référence (un manuel, un dictionnaire, un traité...) une information spécifique, une date, une définition, une citation pour appuyer une recherche.

Pour ces types de lecture, en didactique les textes débutent par une lecture oralisée, globale, magistrale en particulier au primaire, pour la correction articulatoire¹⁵¹ et pour prendre goût, plaisir aux écrits tels les récits de fiction. Ce type de lecture est suivi de la lecture silencieuse en vue de répondre aux questions posées qui conduisent à l'information. Ces dernières suscitent des stratégies adoptées en FLE, comme expliqué dans ce qui suit :

¹⁴⁸ Tagliante C. : « *La classe de langue* ». Clé Internationale. Paris, 2001, p.124

¹⁴⁹ Tagliante C. : « *La classe de langue* ». Clé Internationale. Paris, 1994, p.126, 127

¹⁵⁰ Cuq JP. & Gruca I. : « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Op.cit., p.157

¹⁵¹ Bentolila A. : « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* ». Op.cit, p.36

Etymologiquement, le mot « stratégie » est formé de « stratos » qui signifie armée et « ageîn » qui signifie conduire ; le terme stratégie désigne donc « l'art de conduire l'armée ». Pour la présente recherche, cette désignation sera plutôt l'ensemble des techniques et des méthodes générales mises en œuvre pour lire et comprendre un support écrit.

Nombreuses sont les méthodes de lecture, mais nous nous contentons uniquement de présenter succinctement quelques-unes. La méthode synthétique/syllabique a substitué la méthode épellative qui consiste à lire, des syllabes puis des mots à la phrase. Cette méthode est traditionnelle, employée dans les écoles ou avec des lecteurs en difficultés. La méthode analytique est basée sur la lecture immédiate par la visualisation et la mémorisation des mots. Celle de la méthode globale, parut vers les années 70 avec S. Moirand et D. Lehman, elle consiste à faire un balayage du texte à travers des indices significatifs : image, courbe, mise en page, connecteurs...), afin de favoriser l'appréhension globale du texte tel le narratif, l'apprenant « *n'ayant pas choisi en général le texte à lire, peut avoir une idée « globale » sur le contenu, sans le déchiffrer terme à terme* »¹⁵²

En FLE, la méthode de lecture adoptée est celle de la lecture balayage des éléments périphériques, des titres et des sous titres pour dégager le thème et les hypothèses de sens. Elle se base aussi sur le cognitivisme de l'apprenant (l'ensemble des connaissances), c'est une méthode dite mixte. Pour les pédagogues, la réussite de l'acte de compréhension dépend des stratégies d'apprentissage. A cela s'ajoute le rôle de l'enseignant comme médiateur et guide dans les enseignements ; voir la nouvelle approche par compétences. Outre le rôle de « médiateur », il devrait être à l'écoute de l'apprenant, l'initier au goût, au plaisir de la lecture en classe ; notamment l'intérêt que donne l'enseignant au développement de la compétence en lecture. Dans ce sens A. Bentolila cite : « *l'acquisition de connaissance au collège nécessite une solide compétence en matière de lecture. Tout enseignant, qu'elle que soit sa discipline est donc*

¹⁵² Moirand S. : « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ».Ed. Hachette, 1990, Paris, p.158

intéressé à développer cette compétence. »¹⁵³. L'enseignant pourrait adapter des activités en apportant des changements pour son texte tel l'ajout d'un titre ou la suppression des mots difficiles¹⁵⁴. De même, pour JP. Cuq, les textes sont « *parfois modifiés pour les besoins de la pédagogie* »¹⁵⁵ d'où nous parlons de texte adapté. De ce fait, l'enseignant détient une place et un rôle au sein des apprentissages de lecture en compréhension.

Ainsi, nous pouvons dire que toutes les stratégies de lecture sont valables, en particulier dans les institutions scolaires, à savoir primaire, moyen et secondaire. Elles dépendent des apprentissages, notamment le choix du texte, le type et genre intégrés dans des activités pédagogiques. La connaissance de types et de stratégies en lecture doit être étroitement liée pour éclairer la piste de l'appréhension. La présente étude se focalise sur le repérage des indices tels les connecteurs où nous faisons appel aux stratégies globales et analytique de la lecture, participant à la compréhension de l'écrit. Notons que la lecture se heurte à certaines difficultés lors des apprentissages.

2.2. Difficultés en lecture

Certes l'acte de lecture diffère d'un lecteur à un autre, d'une stratégie à une autre, avec plus ou moins de lacunes et de difficultés de part et d'autre. Nous présentons brièvement les six profils de lecteur en difficultés, selon Van Grunderbeek¹⁵⁶

- Premier profil : Le « surdécodeur » : le lecteur oralise les mots sans chercher le sens.
- Deuxième profil : Le « surdevineur » : le lecteur devine le sens d'après ses connaissances.
- Troisième profil : le lecteur s'appuie sur la reconnaissance lexicale.

¹⁵³ Bentolila A. : « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* ». Op.cit, p.98

¹⁵⁴ Bentolila A. : « *Maîtriser la lecture* ». Editions. Odile Jacob, 2000, p.81

¹⁵⁵ Cuq J-P. : « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Ed. Clé International, Paris, 2003, p.154

¹⁵⁶ Van Grunderbeek. : « *Les difficultés en lecture* ». Ed. Gaëtan Morin, Montréal, 1994, p.p, 98-102

- Quatrième profil : le lecteur centré en priorité sur le code, c'est-à-dire qu'il déchiffre les mots, sans se soucier du sens.
- Cinquième profil : le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens. Cette stratégie distincte influe sur le sens.
- Sixième profil : le lecteur combine le code avec une partie du contexte, ce qui engendre un attachement à la phrase.

Outre ces handicaps, d'autres difficultés peuvent également apparaître tels que les textes lacunaires, les apprenants en déficits, l'hétérogénéité de la classe, le questionnaire (Q.C.M) mal formulé ; voire même l'activité de l'enseignant confuse vis-à-vis des besoins, des attentes de l'apprenant / lecteur et de l'objectif de la leçon :

« L'enseignant a des responsabilités plus précises : il ne devrait pas se référer à un sujet parlant indéterminé ou idéal ; il a en face de lui un groupe d'apprenants qui ont, ou qui auront, des besoins de communication particuliers dans des situations particulières. Voici, par conséquent, le deuxième grand principe de l'enseignement d'une langue étrangère : les besoins de l'apprenant sont à la base de tous les choix de l'enseignant. Ce principe s'applique à tout groupe d'apprenants, où que ce soit, mais il s'applique bien particulièrement au cas d'adultes qui ont fait eux-mêmes le choix d'apprendre une seconde langue. »¹⁵⁷

Autres difficultés et facteurs peuvent être imputés à l'étiquette « socio-psychologique ». En effet, les troubles comme la dyslexie, le manque de confiance en soi même, la valorisation de certains apprenants, l'échec scolaire, l'échec de la stratégie de lecture, le dégoût, l'absence de motivation, le faible degré de mémorisation cognitive, la difficulté du lexique de la langue française, les problèmes relationnels médiocres avec les parents ou avec l'entourage extérieur, l'appartenance à une classe sociale défavorisée ; se combinent pour faire de l'apprenant un lecteur passif.

¹⁵⁷ JuppT C, Hodlin S, Heddesheimer C & Lagarde J P. : « Apprentissage linguistique et communication ».Ed. CLE, Paris, 1778, p.21

La question pertinente qui pourrait être posée réside dans le fait de vouloir savoir comment peut-on surmonter ces difficultés au sein de l'apprentissage du FLE, notamment en Algérie ? Pour répondre à cette question, nous pensons que la 6^{ème} recommandation de A. Bentolila ne vise plus l'élève mais les enseignants : « *l'institution doit les aider à se former pour rendre plus efficace leur enseignement de la compréhension. [...]Une plus grande attention devrait donc être portée à sa formation, notamment en veillant à ce que certaines notions fondamentales et leurs corrélats pédagogiques soient enseignés.* ».¹⁵⁸

En sus de la formation de l'enseignant, nous suggérons une « précompréhension » qui s'appuie sur un débat dont la thématique soit en relation avec le texte à étudier en classe. Soulignons que le choix du texte devrait être d'actualité, motivant et explorable.

En évitant ces difficultés que rencontre l'apprenant en apprentissage de la compréhension, l'enseignant doit fixer des objectifs à atteindre.

2.3. Objectifs de la compréhension et rôles de la lecture

La compréhension en FLE fait appel à des objectifs fixés par l'enseignant, ces derniers se distinguent d'un type textuel à un autre, d'une thématique à une autre et dépendent de la visée de l'auteur. Selon G. Bertoni Del Guercio, E. Bertolucci et A. Mthierry, l'objectif de l'enseignement de la compréhension écrite est « *de fournir aux apprenants de réelles compétences de lecture tout en leur permettant une certaine autonomie face aux textes* »¹⁵⁹. Autrement dit, l'apprenant doit être capable de formuler des hypothèses, de prélever les indices périphériques du support (titre, nombre de paragraphes, source, image, graphe...), de repérer la structure textuelle, de retrouver les indices de l'énonciation, de repérer les indices de liaisons comme les connecteurs qui jouent le rôle de configuration textuelle, de travailler l'implicite pour permettre au lecteur de résumer, de synthétiser, de développer sa cognition et d'interpréter les signes écrit au contexte social ou autre.

¹⁵⁸ Bentolila A. : « Maitriser la lecture ». Op.cit., p.344

¹⁵⁹ Bertoni Del Guercio G, Bertolucci E & Mthierry A, Le français dans le monde-No 227.

A travers ces objectifs, la lecture est une gymnastique intellectuelle pour le cerveau possède plusieurs rôles. Elle est un divertissement d'évasion, un partage avec l'autre, accroît le vocabulaire, tranquillise l'esprit, diminue le stress et allège l'anxiété. L'acte de lecture offre aux apprenants des possibilités d'enrichissement et de perfectionnement de la langue et d'acquérir une culture : « *La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si dès leur sortie de l'université, ils négligent la lecture...La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.* »¹⁶⁰

La lecture offre notamment la possibilité à l'apprenant de s'exprimer oralement ou par écrit « *l'enseignement du français vise en premier lieu, à donner à tous les enfants et adolescents la capacité de communiquer avec aisance et clarté, oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui.* »¹⁶¹, confirment A. M. Chartier et J. Hébrard.

Quant à Paul Auster, il ajoute que : « *La lecture était ma liberté et mon réconfort, ma consolation, mon stimulant favori : lire pour le pur plaisir de lire, pour ce beau calme qui vous entoure quand vous entendez dans votre tête résonner les mots d'un auteur.* »¹⁶².

Pour Y. Reuter, la lecture est : « *une pratique sociale, historiquement constituée, mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit* »¹⁶³.

C-J. Pierre et I. Gruca voient que la lecture est un projet « *aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture défini par des objectifs*

¹⁶⁰ D'après les nouvelles de Tipaza, n°7, « *Aimez-vous lire ?* », in livre de français, 1^{ère} année secondaire, Office National des Publications Scolaires, 2017/2018, p.99

¹⁶¹ Chartier A M & Hébrard J. : « *Discours sur la lecture* ». Ed. Fayard. France 2000, p.276

¹⁶² <http://ratsdebiblio.net/citations.html>

¹⁶³ Reuter Y. : « *Enseigner et apprendre à écrire* ». ESF éditeur. Paris, 1996, p. 26

qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. »¹⁶⁴.

En partant des propos précédents, la lecture est une expression de liberté, de communication, un acte social et un divertissement. C'est aussi s'informer, se cultiver, agir, imaginer, apprendre, répondre à une question, satisfaire sa curiosité, approfondir ses connaissances, expliquer, crier, chanter, raconter, naviguer dans la fiction et s'émouvoir. Mais nous partageons l'idée de C- J. Pierre et I. Gruca s sur la lecture projet puisque nous formons des apprenants, citoyens de demain : pour savoir lire, parler, comprendre et communiquer avec l'autre.

Etant donné que la lecture est un moyen conducteur à la compréhension, alors qu'est-ce que cette dernière signifie ?

3. COMPREHENSION : ELEMENTS DE CONCEPTION

3.1. Notion de la compréhension

Etymologiquement, le terme comprendre vient du latin « comprehensio », de comprehendere, comprendre. Il s'agit de prendre, de saisir l'information d'un contenu oral ou écrit sous forme de représentation mentale. Dans la taxonomie de B. Bloom, la compréhension serait un ensemble de comportements fourni par l'élève afin de saisir, de déchiffrer le sens d'une communication. Selon Van Dijk, comprendre un texte, c'est sélectionner les informations, les hiérarchiser puis les structurer. Globalement, compréhension veut dire donc prendre l'information d'un mot, d'une phrase ou d'un texte oralisé / écrit. C'est pourquoi, dans l'intitulé qui suit, nous essayons de présenter brièvement la compréhension orale et de la compréhension écrite.

¹⁶⁴ Cuq J P & Gruca I. : « Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde ». Presse Universitaire de Grenoble, 2003, p.164

3.1.1. Compréhension orale

C'est une activité utilisée en pédagogie, nommée également la compréhension auditive. Elle sert à développer les acquis dans des situations d'apprentissage, comme la communication et l'autonomie chez l'apprenant. Cette activité orale a des difficultés dont la principale réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons¹⁶⁵. L'écoute de la compréhension orale se base sur l'usage des supports sonores, la bonne articulation, le choix de la méthode, la perception des traits prosodiques et la segmentation de la chaîne parlée pour connaître des unités de sens.

En Algérie, la nouvelle réforme de 2008 accorde une place importante à cette activité ; placée au début de chaque séquence d'un projet didactique à tous les programmes des trois paliers : primaire, moyen et secondaire. Mais pour notre cas de recherche, nous mettons l'accent sur la compréhension écrite.

3.1.2. Compréhension écrite

La compréhension écrite est un sujet qui intéresse profondément les linguistes, en particulier ceux dans le domaine de l'éducation. Autrefois, en FLE, la compréhension écrite demande au lecteur de chercher le sens dans le texte déterminé et voulu par l'auteur, voir figure (02). Aujourd'hui, la lecture étant un processus interactif, un modèle contemporain de compréhension - retrouvé chez nombre d'auteurs comme J. Irwin et T. Langer - est constitué de trois composantes : le lecteur, le texte, et le contexte, voir figure (03). La composante lecteur comprend les structures et les processus que le lecteur met en œuvre grâce à ses compétences. Celle du texte se constitue par l'intention de l'auteur, la forme donnée au texte comme organisation d'idées alors que le contenu renvoie aux concepts que l'auteur a décidé de transmettre. Enfin, le contexte relève de l'intérêt du texte, le temps disponible, et de l'intervention de l'enseignant. Nous pouvons dire que l'acte de lecture, selon le modèle contemporain de J. Giasson, se constitue

¹⁶⁵ Cuq J P & Gruca I. : « Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde ». Op.cit., p.149

de trois composantes : lecteur – texte – contexte, qui permettent à l'apprenant de développer ses compétences et construire, par la suite, une représentation sur ce qu'il lit.

Figure : N°2
Conception traditionnelle de la compréhension ¹⁶⁶

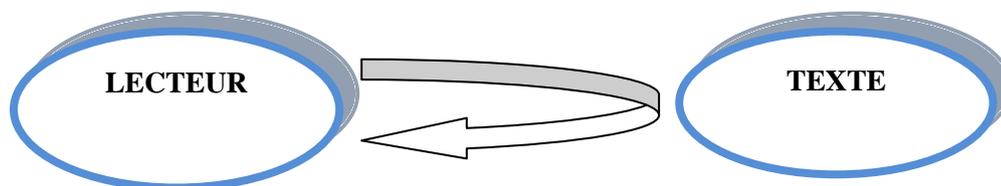
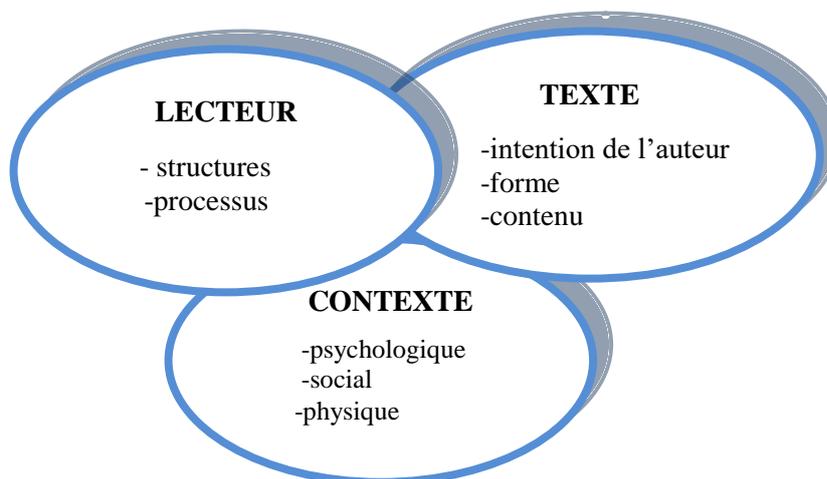


Figure : N°3
Modèle contemporain de compréhension ¹⁶⁷



Suivant la recherche de K. Durkin ¹⁶⁸ en 1978, les stratégies de la compréhension sont limitées aux questions proposées par l'enseignant afin d'orienter l'apprenant. Alors qu'aujourd'hui, dans l'approche par compétences inspirée de L. S. Vygotsky ¹⁶⁹, la compréhension met l'apprenant au centre de son apprentissage, il devient actif et développe ses habiletés. Pour J. M. Adam, la compréhension écrite est l'usage des pré-acquis du lecteur pour créer une nouvelle connaissance. Dans cette même optique, J. P. Cuq poursuit :

¹⁶⁶ Giasson J. : « La compréhension en lecture » 3^{ème} édition De Boeck. Bruxelles, 2007, pp, 6,7

¹⁶⁷ Giasson J. Ibid, pp, 6,7

¹⁶⁸ Durkin K., psychologue soviétique.

¹⁶⁹ Vygotsky L. S, psychologue, philosophe et pédagogue russe.

« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. »¹⁷⁰

Nous trouvons que le modèle contemporain de J. Giasson est adéquat à notre recherche, en particulier, la variable lecteur qui confirme les propos de J M. Adam et de J P. Cuq. En fait, le lecteur doté de connaissances linguistiques, syntaxiques, sémantiques, en plus de ses connaissances mondaines, sera capable de repérer les pistes de compréhension écrite tels les connecteurs argumentatifs d'un un contexte pédagogique dans l'approche par compétences.

Compréhension orale et compréhension écrite sont deux compétences primordiales de l'approche par compétence à installer et à développer chez l'apprenant dans les paliers de l'enseignement : primaire, moyen et secondaire.

En conséquence, nous mettons l'accent sur la compréhension de l'écrit car notre corpus d'étude traite des connecteurs à travers des sujets de BEM, de compositions et de sujets proposés à l'épreuve du BEM.

3.1.3 Ambiguïté de la compréhension écrite

L'ambiguïté est le caractère de ce qui peut donner lieu à plusieurs interprétations, dans un contexte oral / écrit, d'un mot ou d'un groupe de mots. Elle est source de nombreux malentendus dans la communication. L'ambiguïté peut être défini différemment selon les dictionnaires et les linguistes. Ainsi, nous nous intéressons au caractère linguistique.

Pour C. Fuchs, l'ambiguïté est une forme unique qui correspond à plusieurs significations. Alors pour R. Jakobson, elle est une propriété inhérente de l'émetteur. Pour Paul Grice l'ambiguïté représente une caractéristique des signes

¹⁷⁰ Cuq J P & Gruca I. : « Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde ». Op.cit, p.160

ou des structures syntaxiques de la langue qui menace potentiellement le succès des échanges communicatifs.

La résultante de ces définitions, l'ambiguïté donne un caractère interprétatif différent dans un contexte communicatif.

En écrit, la compréhension est un processus qui met le lecteur en situation d'exploitation des connaissances acquises pour chercher d'autres informations, différents types d'ambiguïté entraînent une conséquence similaire : l'incompréhension. Cette ambiguïté se voit au niveau syntaxique, lexical, sémantique, référentielle ou morphologique.

L'ambiguïté syntaxique relevant de la structuration de l'ordre des mots et de la catégorie syntaxique (noms, verbe, etc.) de la phrase ; pourrait révéler plusieurs sens. Ainsi, l'exemple du dictionnaire "*Linguistique & Sciences du langage*", Pierre regarde manger un poulet ; peut révéler soit à Pierre regarde les gens manger un poulet, soit à Pierre regarde un poulet manger.

L'homonymie, la polysémie sont deux aspects d'une langue qui présentent l'ambiguïté lexicale d'une langue. Elles dépassent le contexte phrastique ; s'opposent à la monosémie à caractère univoque. Les homonymes sont ces mots prononcés de la même façon mais dont la graphie diffère, exp : boucher (verbe)/boucher (nom). Alors la polysémie consiste en un même signifiant qui renvoie à plusieurs signifiés, exp : le verbe saisir dont le signifié est comprendre un sens, prendre quelque chose.

Pour l'ambiguïté référentielle, c'est la difficulté de renvoyer un signe linguistique à sa réalité extralinguistique, telle une anaphore pronominale. Ainsi dans la phrase, Zahra révisé avec Zineb dans sa chambre, il est impossible de savoir qu'il s'agit de la chambre de Zahra ou celle de Zineb.

L'ambiguïté morphologique rend la compréhension difficile, ainsi une segmentation de la phrase est évidente en isolant les mots pour faire une analyse

morphosyntaxique le cas de « règle » peut figurer dans la catégorie verbale et désigne le verbe conjugué au présent de l'indicatif avec la 1^{ère} ou la 3^{ème} ou du subjonctif présent de même il fait partie à la catégorie « substantif ».

Notre question n'est pas l'ambiguïté en elle-même mais son émergence en plein apprentissage et son influence sur la compréhension, en particulier l'ambiguïté lexicale et référentielle rencontrées chez les apprenants.

D'autres facteurs d'ambiguïté comme l'hétérogénéité de la classe, la surcharge, peuvent être à l'origine de difficultés de compréhension. Pour éviter ces ambiguïtés en FLE, il est conseillé aux enseignants de savoir sélectionner, choisir des supports pédagogiques, faire plusieurs lectures du support, expliquer les mots difficiles en gras au bas du texte, utiliser parfois des textes adaptés : le pré-pédagogique et l'expérience professionnelle sont importants dans les enseignements.

3.2. Construction du sens de la compréhension

Lire et comprendre un texte n'est pas un simple déchiffrement de mots linéaires mais un processus dynamique de dévoilement des contenus réalistes explicite ou implicite faisant appel aux savoirs du lecteur. A savoir que la compréhension de l'implicite n'est pas évidente, elle constitue un sérieux problème pour les faibles apprenants/lecteurs en langue étrangère, notamment dans l'école algérienne où l'apprentissage de cette compétence est presque absent. Ainsi l'efficacité des stratégies différentes de lecture : certaines globales, d'autres analytiques peuvent participer à l'élaboration de la construction du sens ou à la production de la signification. Pour S. Moirand, comprendre « *c'est produire de la signification à partir des données du texte mais elles reconstruisent d'après ce qu'on connaît déjà* »¹⁷¹. On peut envisager la construction du sens suivants d'autres données telles :

¹⁷¹ Moirand S. : « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ». Op.cit., p.130

3.2.1. Sens morphologique

Morphologie, terme emprunté à la biologie (1822) et appliqué en linguistique (1868, chez Littré) ; en linguistique moderne, le terme morphologie « *est la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaison des syntagmes en phrases* »¹⁷² Il s'agit alors de la manière dont les petites unités de forme et de sens constituent des morphèmes d'où la morphosyntaxe. En effet, le lecteur s'appuie sur la structuration morphologique en linguistique telle la dérivation par adjonction d'affixes au radical (dé-compos-able) et la flexion (conjugaison : partir / pars) dans la chaîne du discours afin de construire un sens.

3.2.2. Sens lexical

Il n'y a pas seulement l'appel à la morphosyntaxe pour la construction du sens ; le savoir lexical aussi peut être considéré comme une unité jouant un rôle dans l'énoncé auquel il est inséré. Pendant le processus de la compréhension de la lecture analytique ou globale, l'usage du champ lexical, de la synonymie, de l'antonymie, de la polysémie ou de la dérivation sont des indices sémantiques. Nous donnons à titre illustratif les exemples suivants :

Exp1 : *Amine est mécontent.*

Exp2 : *Dans la classe, Amine ramasse ses affaires et les met dans sa trousse.*

Pour l'exemple (1) l'antonymie a donné l'interprétation de l'état d'Amine qui est triste. Dans l'exemple (2), les mots constituent le champ lexical de l'« école » (classe, affaires, trousse) et détermine la situation d'Amine. C'est ainsi que le lecteur adhère à la compréhension.

¹⁷² Dubois J. Op.cit, p.311

3.2.3. Sens syntaxique

La syntaxe, branche de la linguistique s'intéresse à l'étude de la combinaison et de l'arrangement des mots ou groupes de mots pour former des phrases dans une langue. La structuration générale de type SVO (sujet / verbe / objet) de la langue française ne présente pas d'ambiguïté de compréhension mais l'ajout des expansions, des relatives ou des isotopies, complique cette activité. Prenons l'exemple suivant :

Exp1 : *Jadis, une petite fille qui vivait avec sa grand-mère dans une maison, au bord d'une grande forêt. Sa grand-mère qui l'adorait.*

L'exemple (1) présente une chaîne anaphorique (qui - sa - l') qui peut causer une ambiguïté de compréhension, en particulier pour un lecteur passif qui ignore l'envoi de ces anaphores.

A ce sujet, le lecteur prend progressivement conscience que la structuration de la phrase n'est pas aléatoire ; chaque élément ou constituant possède une fonction. A. Bentolila parle de mots acteurs qui donnent l'homogénéité et la cohérence. Ainsi le lecteur mobilise ses connaissances, en utilisant la syntaxe comme approche médiatique pour la construction du sens.

A cet égard, nous pensons que certaines questions d'ordre syntaxique comme « à qui renvoie le mot souligné », seront posées ultérieurement pour éviter la coupure du processus de la compréhension. Un bon enseignement de la syntaxe est aussi un élément crucial dans la compréhension.

3.2.4. Sens grammatical

Communiquer à autrui (ou à soi-même), un message oral ou écrit revient à agir, interpréter, comparer, décrire, mettre en relief les mots ou les syntagmes, les distinguer, repérer les éléments esthétiques (comparaison / métaphore...), investir des connaissances extralinguistiques et linguistiques, notamment en grammaire ou on prend en compte le mécanisme de construction en utilisant les règles qui

régissent cette organisation. Dans sa citation, Antoine Rivarol pense que la grammaire : « étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. ». Nous jugeons qu'un enseignement en grammaire doit être direct et explicite répondant aux objectifs en FLE. Par ailleurs, ces connaissances grammaticales sont nécessaires, un facteur important et un meilleur prédicteur de la compréhension de l'écrit.

Pour résumer, la construction du sens de la compréhension n'est pas évidente. Elle demande l'incorporation d'éléments comme la syntaxe, la morphosyntaxe, la grammaire et le lexique aussi les pré-acquis de l'apprenant sont aussi indispensables.

4. METHODE DE COMPREHENSION EN LECTURE

4.1. Lire et comprendre un texte argumentatif

Certes, les formes et les stratégies en lecture sont variées et indispensables pour une compréhension satisfaisante, mais le problème des textes hétérogènes fait ambiguïté.

Le texte argumentatif occupe une place dans la pratique sociale, notamment au cœur du système éducatif et universitaire algérien. En fait, la lecture et la compréhension d'un texte argumentatif suscitent la connaissance de la configuration textuelle, de la cohérence et du raisonnement permettant au lecteur de comprendre le texte tout en repérant les indices comme :

- Les éléments para-textuels (titre / source / auteur) ;
- Le thème du texte ;
- La thèse défendue ou la thèse opposée ;
- Les marques de l'auteur dans le texte ;
- Les arguments étayés par des illustrations ou des explications ;
- Les outils linguistiques d'organisation (les connecteurs) ;
- Le lexique appréciatif ou dépréciatif.

Au cours de ce processus de compréhension, le lecteur adopte des stratégies en lecture telle la lecture de repérage, la lecture d'analyse selon A. Bentolila ou la lecture mixte en FLE suivant le modèle de J. Giasson, pour cela l'apprenant fait recours à sa mémorisation et à ces compétences : savoir - faire.

Lire et comprendre des textes argumentatifs, c'est s'en remettre à la pensée d'autrui pour enrichir la sienne.

Etant donné que notre corpus est un ensemble de textes argumentatifs d'une part et à visée argumentative d'autre part, nous tenons à présenter ci-dessous leurs lectures et leurs compréhensions.

Lire et comprendre un texte à visée argumentative nécessite la connaissance de la configuration et de la forme de chaque typologie textuelle. Argumenter, c'est savoir exprimer son point de vue par des preuves structurées, par un choix de raisonnement dans l'intention de convaincre son interlocuteur. Cette argumentation peut prendre la forme déguisée, on dira alors que ces textes ont une visée argumentative. Cette dernière se voit à travers les textes narratifs, en particulier dans les Fables de La Fontaine ou d'Esopé. C'est aussi la forme d'un dialogue auquel prennent part des personnages munis d'arguments pour convaincre ou persuader. Par ailleurs, pour les textes descriptifs, l'auteur essaie de rallier son audience à partager son point de vue, tel le reportage.

4.2. Statut de la compréhension écrite en FLE

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères a connu des changements au cours de ces dernières années. Plusieurs éléments ont été remis en question, au niveau des programmes, des sujets d'examen, des méthodes, des outils et de la formation des enseignants. En Algérie, la réforme des programmes en 2003 / 2008 met l'apprenant au centre de cet apprentissage en FLE, en réalisant des projets individuels ou collectifs, par le biais de la nouvelle approche nommée : approche par compétences.

En effet, cette nouvelle approche consiste à développer la cognition et la métacognition chez l'apprenant au cours de la situation d'apprentissage voire la compréhension de l'écrit en s'appuyant sur des supports audio-visuels ou écrits.

Pour concrétiser l'apprentissage de la compréhension écrite, on fait recours aux stratégies de lecture, on choisit le modèle de texte, on fixe des objectifs fondamentaux comme les objectifs linguistiques, de communication et de cultures, on élabore un questionnaire propre à la thématisation et à la structuration du texte, et on met en valeurs les données stockées, ainsi D. Dubois trouve que la compréhension écrite est :

« L'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension écrite sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme »¹⁷³

Pour conclure, nous retenons que la compréhension de l'écrit en FLE reste une compétence à développer chez l'apprenant, et qu'elle émerge dans des difficultés variées en apprentissage. Cette situation exige l'intérêt des spécialistes à chercher des méthodes propres à éclairer la piste de la compréhension.

CONCLUSION

En fin de ce chapitre, nous sommes parvenus à déduire que la compréhension de l'écrit est un processus actif, interactif entre lecteur / texte / contexte selon J. Giasson, J P. Cuq et I. Gruca. De même, elle est une compétence essentielle dans l'enseignement / apprentissage en FLE. Elle fait appel à l'activité lecture qui constitue une véritable aide dans l'apprentissage de la compréhension : la capacité d'extraire les informations, de prendre connaissance des signes visuels l'écrit. La compréhension suscite la découverte de la configuration textuelle telle argumentative, l'adoption de stratégie et les forme en lecture (syllabique / analytique / orale / sélective), le développement des compétences (savoir-faire) et

¹⁷³ Dubois D. : « Lire du texte au sens ». Ed. Seuil, Paris, 1976, p.37

la construction du sens à partir des connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Vu le statut de la lecture qui éclaire les pistes de compréhension et participe à sa construction et qui permet d'acquérir des savoirs, de développer les différentes compétences et habiletés chez le lecteur, nous pourrions dire que la lecture et la compréhension sont deux éléments primordiaux et étroitement liées. Autrement dit, la compréhension écrite est une compétence, elle consiste à construire le sens du texte à partir de stratégies en lecture adoptées par le lecteur.

DEUXIEME PARTIE

Méthodologie et analyse du corpus écrit

« La notion de méthodologie, en tant qu'ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche, si importante dans l'histoire de la structuration des disciplines scientifiques, est cruciale ».

Robin de Mourat et al, Dans Sciences du Design , n° 1, 2015

CHAPITRE I :
PROGRAMME SCOLAIRE ET ACTIVITES
PEDAGOGIQUES :
PRESENTATION ET DEFINITION

« ...on appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogique construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation... »

Vigner Gérard (1984 :40)

INTRODUCTION

Afin de pouvoir réaliser cette recherche qui consiste à analyser des textes par le biais des connecteurs argumentatifs, préconisés en classe de 4^{ème} AM, nous avons jugé nécessaire une présentation succincte du programme scolaire afin de mettre en lumière certains concepts théoriques en didactique telles les compétences linguistiques, les compétences transversales, en particulier la compétence textuelle car nous nous intéressons dans notre étude à la compréhension de l'écrit comme activité pédagogique.

Nous pensons qu'au palier moyen, la séance de la compréhension nécessite un pré-pédagogique, c'est-à-dire le moment qui précède la classe et se voit à travers la lecture du programme pour fixer les objectifs d'apprentissage (selon le projet ou la séquence), les compétences à installer et à développer chez l'apprenant. Par ailleurs, le savoir et le savoir-faire de l'enseignant contribuent à la réussite de cette activité : la compréhension écrite.

1. PROGRAMME ALGERIEN DE 4^{ème} AM

1.1. Présentation du programme

Le programme scolaire consiste à mettre en œuvre la démarche de la pédagogie du projet, qui demande la construction des savoirs et des savoir-faire notamment le développement des compétences orales ou écrites de l'apprenant.

Le contenu du programme de la 4^{ème} AM comporte trois (03) projets pédagogiques aux thématiques différentes mais complémentaires. Ces projets, étant réparti en sept séquences, vont permettre à l'apprenant d'acquérir des savoirs telles les compétences argumentatives, orales et écrites. Par ailleurs, l'apprenant sera capable de s'exprimer, donner son point de vue dans des situations différentes, savoir choisir ses arguments étayés par des exemples ou des explications. L'apprenant découvrira aussi le lien entre l'argumentatif et les autres types de textes (narratif, descriptif, explicatif). On parlera alors d'intertextualité, ce qui

engendre le développement des compétences, de compréhension et de production en argumentation ; pour acquérir enfin une certaine autonomie d'expression. Nous présentons le programme de la 4^{ème} AM comme suit :

- Projet (01) : « *A l'occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerai avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour titre « Algérie : beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir. »* »

Séquence (01) : Bienvenue dans ma région !

Séquence (02) : Gloire à nos ancêtres !

Séquence (03) : Oui à la culture !

- Projet (02) : « *A l'initiative de l'Algérie, l'Assemblée Générale des Nations Unies a adopté le 8 décembre 2017 la résolution 72/130 qui proclame le 16 mai Journée Internationale du Vivre-ensemble en Paix. »* »

Séquence (01) : Vivons ensemble !

Séquence (02) : Non à la violence !

- Projet (03) : « *Depuis son lancement en 1974, la Journée Mondiale de l'Environnement est célébrée dans plus de 100 pays par les Nations Unies. »* »

Séquence (01) : Protégeons la nature !

Séquence (02) : Agissons en écoresponsables ! ¹⁷⁴

En Algérie, les finalités de l'enseignement des langues étrangères définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4) est de faire de cette langue un instrument d'apprentissage par lequel l'apprenant développe ses compétences et devient un utilisateur autonome du français dans des domaines techniques où le monde évolue

¹⁷⁴ « Français, 4^{ème} année de l'enseignement moyen ». ONPS. Ed. Aurès, 2019/2020, p.p4,5

rapidement, voire la technologie de l'information. Encore, les pédagogues algériens ajoutent que l'école algérienne doit former:

*« un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »*¹⁷⁵

Tout en sachant que l'enseignement du français en Algérie se distingue des autres langues étrangères par son critère historique (132 ans de colonisation), est devenu une partie intégrante de la pratique algérienne par sa présence culturelle. Ainsi, les recommandations de mise en œuvre du programme font appel à l'intégration de supports dont le manuel scolaire ; ce document d'accompagnement qui représente un moyen d'information et de formation auprès de l'enseignant pour le guider sur le plan méthodologique ou didactique à mieux gérer son apprentissage et construire des compétences visées, décrire le processus de réalisation des objectifs au niveau de la classe. Notamment le guide du professeur, les progressions annuelles et ou mensuelles dites plans des apprentissages qui sont des pistes de planification permettant de prévoir le projet, décrire la démarche d'enseignement, développer les compétences.

Le programme de 4^{ème} AM consiste à véhiculer son profil vers le profil global de l'apprenant pour construire sa personnalité, faire valoir ses compétences, communiquer avec l'autre, s'ouvrir sur le monde et le progrès technologique, être socialement responsable envers ses droits et ses devoirs. C'est pourquoi, la constitution algérienne stipule que *« l'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres »*¹⁷⁶.

¹⁷⁵ « Guide d'utilisation du manuel Français Quatrième année de l'enseignement moyen ».Ed. Aurès. Ministère de l'Education, p.6

¹⁷⁶ Enseignement Fondamental Programme de la Langue Française. Ministère de l'Education Nationale. Algérie, 2016, p.4

Dans la mise en œuvre du programme, l'évaluation est le vecteur de vérification de la réussite des apprentissages. Elle est la manière dont l'apprenant assimile et se motive, notamment la façon dont l'enseignant exerce car *l'évaluation* selon J. Ardoino et G. Berger « *est un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, chargés de donner du sens.* »¹⁷⁷ afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage.

Aussi, si « *évaluer, c'est donner une valeur, noter, apprécier.* »¹⁷⁸ c'est parce que l'évaluation diagnostique se situe en début de séquence du projet pour, déterminer les acquis et les connaissances de l'apprenant. L'évaluation formative est centrée sur l'objet de l'apprentissage et la vérification des données par le biais des activités de remédiation, de renforcement et d'enrichissement au cours de l'apprentissage. Alors, l'évaluation certificative, sommative ou finale se situe en fin de séquence ou de projet ayant pour but la validation des apprentissages en vue d'une orientation, le passage vers une classe supérieure et de délivrer une certification, un diplôme. Le rôle de l'évaluation consiste à informer les parents, vérifier les connaissances et les compétences installées ; éclairer, orienter les apprentissages, juger et apprécier le progrès de l'apprenant. Il est clair que l'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage pédagogique assurant la réussite des apprenants. Elle oriente, motive, certifie le niveau atteint de compétence, décrit les acquis, progresse le déroulement des apprentissages et elle attribue un diplôme. Par ailleurs, l'enseignant reste l'élément majeur dans cette activité pédagogique où il accomplit plusieurs tâches pertinentes et complémentaires : vérifier, juger, comparer, analyser, observer, faciliter, guider, orienter, apprendre et agir. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les types d'évaluation, du moment d'apprentissage et leurs objectifs :

¹⁷⁷ Ardoino J et Berger G, cités par Mayer G. : « *Evaluer, pourquoi ? comment ?* ». Ed. Hachette, Paris, 2007, p.33

¹⁷⁸ Martinez P. : « *La didactique des langues étrangères* ».Ed. Que sais-je ? Paris, 1996, p.102

Tableau : N°4***Types d'évaluation***

Types d'évaluation	Moments d'apprentissage	Objectifs
1° Diagnostique	Avant l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identification du profil d'entrée de l'apprenant. ➤ Connaitre les compétences de l'apprenant. ➤ Repérer les difficultés et les lacunes chez l'apprenant.
2° Formative	Au cours de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Remédiation des difficultés à travers des activités pédagogiques pour avancer dans les apprentissages.
3° Sommative	Fin des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Certifier si les problèmes de l'apprenant sont réellement réglés ou non. ➤ Etablir un bilan qui se traduit généralement par une note.

1.2. Apprentissages des compétences

En didactique des langues, voire le français langue étrangère, enseigner c'est installer chez l'apprenant des compétences langagières dont leur mécanisme relève d'une prise en compte des besoins des apprenants : compétence linguistique, textuelle et communicative. L'école algérienne a connu des allègements dans la réforme de 2003 qui cherche à changer les méthodes, les stratégies et les manuels en renversant le rôle des trois pôles du triangle didactique traditionnel : enseignant, élève et savoirs. Ainsi, cette refonte a adopté une nouvelle approche nommée « approche par compétences ».

A l'ère du développement mondial en particulier technologique, l'apprentissage des langues étrangères est un booster permettant à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire hors du cadre scolaire selon JP. Cuq et I. Gruca afin de s'ouvrir sur des cultures différentes et échanger des connaissances dans un cadre communicationnel avec des interlocuteurs variés.

En effet, l'approche par compétences est un nouveau paradigme pour la pédagogie et les programmes ; elle met l'apprenant, futur citoyen, au centre de l'apprentissage par opposition à l'approche par objet centrée sur le contenu. Elle se caractérise par le choix de supports, d'activités répondant aux besoins, aux intérêts et aux émotions de l'apprenant. Par ailleurs, elle cible l'amélioration des résultats et lui offre cette autonomie dans laquelle l'interactivité augmente sa motivation en face à des situations problèmes. C'est ainsi que l'école doit préparer l'apprenant à la confrontation de la vie, mettre en valeur pédagogique la notion de compétence et doit viser le développement des compétences non pas la transmission de savoirs.

Ceci nous mène à poser la véritable conception de la compétence. Dans le dictionnaire linguistique & sciences du langage, la compétence « *est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites.* »¹⁷⁹ Encore, « *la compétence est un savoir-faire en situation lié à des connaissances intériorisées ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation.* »¹⁸⁰.

La compétence donc est l'ensemble des connaissances qui résultent de l'expérience afin d'organiser un apprentissage cohérent et voir la manifestation de l'apprenant qui sera capable de comprendre, de produire, de s'exprimer et de raisonner, notamment construire son propre savoir et être autonome d'où le co-constructivisme. Ceci s'explique par le lien entre l'ouverture de l'école et la société qui embrasse les apprentissages par compétences et donne naissance aux sens

¹⁷⁹ Dubois J. Op.cit, p.100

¹⁸⁰ Tagliante C. : « *L'évaluation* ». Clé International, Paris, 1991, p. 122

savoirs accumulés d'être exploités dans un contexte pédagogique déterminé. On parle ainsi de trois principales compétences à installer chez l'apprenant en FLE : compétence linguistique, textuelle et communicative.

1.2.1. Compétence linguistique

Dans le cadre de la mondialisation et de la nouvelle technologie, dès 1980, de nouvelles compétences aux seins des entreprises et des institutions, sont désormais hautement recommandées pour la mise en valeur des employés.

En effet, en FLE, la langue est un élément crucial, sur laquelle se focalisaient les méthodologies. Elle met en communication l'apprenant avec la société, lui permet de s'exprimer, d'écrire et de comprendre par le biais des outils linguistiques. Ainsi, le rôle majeur de l'enseignant est d'installer, de développer des compétences chez l'apprenant au cours de l'apprentissage telle la compétence linguistique. On distingue l'expression orale, la compréhension orale, l'expression écrite et la compréhension écrite. Pour notre cas d'étude, nous visons la compétence de compréhension écrite.

N. Chomsky définit la compétence comme une possibilité de comprendre un nombre infini de phrases et de porter un jugement de grammaticalité. En effet, la connaissance du système d'une langue, les règles grammaticales, le lexique, la prononciation, l'orthographe, la syntaxe constituent la compétence linguistique, investie au cours de l'apprentissage telle l'activité pédagogique de compréhension écrite. L'apprenant sera capable de connaître le mécanisme de cohésion par le biais des anaphores, de substitution lexicale / grammaticale, de relations logiques (cause, conséquence, but, opposition), par ailleurs d'identifier la structure et la typologie textuelle. Enfin, il faut dire que la compétence linguistique est un élément important dans les apprentissages en FLE, elle permet l'actualisation des savoir-faire de l'apprenant.

1.2.2. Compétence textuelle

L'acquisition du langage oral / écrit est une préoccupation en didactique, notamment dans les sciences du langage pour développer les compétences chez l'apprenant, voire les compétences linguistiques, communicative et textuelle. La compétence textuelle correspond à la connaissance des règles de structuration cohérente du texte. Autrement dit, tous les outils nécessaires qui participent sur le plan de macrostructure (la progression de l'information, les progressions thématiques) et de plan microstructure (les anaphores et les liens logiques...) à donner une configuration textuelle comme narrative, argumentative ou exhortative. Pour M. Souchon, la compétence textuelle est une manifestation individuelle pour ressortir les connaissances intériorisées comme culturelles et sociales. Sur ce point, l'apprenant au cours de son apprentissage décompose ses savoirs en savoirs - faire d'où : construction et déconstruction de sens.

Appréhender globalement le sens du texte en vue de sensibiliser l'apprenant par de nouvelle technique simple, et où la lecture linéaire doit être remplacée par une lecture ouverte. Sur ce point, l'apprenant saura repérer la progression thématique, l'enchaînement des paragraphes et des phrases, l'usage de la substitution lexicale et grammaticale, la morphologie des mots, le champ lexical et les mots-clés. C'est pourquoi, pour réussir l'apprentissage des compétences textuelles, en FLE, l'enseignant doit proposer des activités en rapport avec les stratégies de lecture qui facilitent le développement et l'amélioration de la compréhension, tout en choisissant des textes diversifiés.

1.2.3. Compétence communicative

L'approche communicative est une approche qui tend à abolir les frontières de la classe et met l'apprenant dans une situation de communication avec l'autre. Son objectif est de mettre l'accent sur les savoir-faire et le savoir-être afin de communiquer dans les langues étrangères. Quant à la notion de compétence communicative, elle est le centre de préoccupation de l'enseignement /

apprentissage par de nombreux chercheurs tels S. Moirand (1982), le didacticien anglo-saxon D. Hymes (1972).

Introduite pour la première fois en 1965 par N. Chomsky, la compétence communicative définie, par ce même auteur, comme manifestation de la compétence et de la performance chez le locuteur. Cependant, D. Hymes reproche à N. Chomsky de ne pas prendre en compte les aspects sociaux du langage car lorsqu'on communique dans une langue, on doit savoir s'en servir dans un contexte social. Inspiré par ses travaux notamment la compétence linguistique, D. Hymes construit sa propre notion de compétence communicative qu'il la considère comme *«la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social »*.

S. Moirand distingue quatre (04) composantes de la compétence de communication : une composante linguistique, discursive, référentielle et une socioculturelle. Quant à JP. Cuq et I. Gruca sont en conformité avec ces composantes.

- La compétence linguistique : est l'ensemble des connaissances en grammaire pour produire des énoncés / phrases correctes et sémantiques.
- La compétence discursive : est la connaissance de différents types de discours à travers des situations de communication.
- La compétence référentielle : est la connaissance de présentation de lieux, de symboles, de personnages, de règles sociales mise en interaction entre les individus.
- La compétence socioculturelle : est l'ensemble des connaissances culturelles et des règles sociales qui permettent aux individus de communiquer avec l'autre et de ce fait à comprendre et s'exprimer dans un contexte déterminé.

En FLE, la compétence communicative n'est pas facile à enseigner, elle suscite des méthodologies différentes, des enseignants ayant un savoir nécessaire et suffisant à inculquer aux apprenants et qui va de pair avec le programme scolaire.

En conclusion, nous estimons que la compétence communicative est un ensemble d'éléments favorables dans la situation d'apprentissage accompagnée d'une démarche méthodologique. Elle suscite des compétences linguistiques, sociales, culturelles, discursives et pragmatiques en FLE, à savoir que l'apprenant de nos jours, trouve des difficultés à s'exprimer, à communiquer, prendre parole, participer ou donner son avis en classe.

1.3. Activités pédagogiques : Compréhension de l'écrit

Dans le sens général, une activité pédagogique est une séance planifiée par l'enseignant, tirée d'une séquence en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage et acquérir des compétences. Elle répond aux besoins du contenu du programme et de l'apprenant. Toute activité pédagogique possède une structure avec consignes précises. Pour notre étude, nous allons prendre en considération l'activité de la compréhension écrite.

La compréhension écrite est une activité complexe qui se construit principalement sur l'acte de lecture qui occupe une place importante dans notre vie, notamment en FLE. On lit des textes, des articles, des poèmes ; par conséquent, l'assimilation se distingue d'un individu à un autre. Ceci nous mène à s'interroger sur trois nuances : savoir lire, lire en FLE et savoir lire en FLE.

« Savoir lire », c'est savoir utiliser une méthode en lecture répondant à trois variables : l'interaction entre le lecteur et le texte, le but de la lecture ou l'intention communicative de l'auteur et les outils linguistique investis pour donner la structuration du texte.¹⁸¹

« Lire un texte en FLE » revient d'abord à trouver des supports motivants, présenter des textes courts parfois adaptés, inscrire l'activité dans un projet ou dans une séquence pédagogique déterminée, sensibiliser l'apprenant au sujet pour éveiller sa curiosité (exp. à l'aide d'une image ou d'un slogan...). Ensuite, adopter

¹⁸¹ Adam J M. cité par Bentolila A. : « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* ». Op.cit., p.229

la lecture globale du texte où le lecteur essaie de déchiffrer quelques mots difficiles, de repérer les mots clés et de voir également le contexte (le paratextuel). Puis, un autre type de lecture intervient qui consiste à construire le sens et chercher les repères de la compréhension. Selon JP. Cuq, la lecture en FLE s'effectue en trois niveaux : le choix du support, le choix des activités (qui servent à développer la connaissance d'une langue) et la construction du sens.

Enfin, « savoir lire un texte en FLE » dépend aussi des compétences « savoir-faire » de l'enseignant, grâce à lui, l'apprenant/lecteur prend goût, plaisir à cette activité et anticipe à construire et prendre sens tout en exprimant sa pensée.

L'objectif de lire en FLE est de motiver l'apprenant : lire, c'est comprendre, interpréter sa pensée. A ce sujet, M J. Gabriel souligne que « *le but de la lecture, c'est la compréhension des textes...l'enfant sait lire lorsqu'il ayant découvert que les signes d'écriture ont un sens, les interprète comme l'expression d'une pensée.* »¹⁸².

Aussi, même si la lecture est la reformulation des hypothèses de compréhension, « *lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification possible, mais au contraire, à faire des hypothèses sur une signification possible, puis à vérifier ces hypothèses dans le texte.* »¹⁸³. Le processus de la lecture nous oriente pour dire que la compréhension est l'action dynamique de lire, de traiter le texte, de reformuler des hypothèses, de construire un sens. Selon J. Giasson, « *la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu.* »¹⁸⁴, c'est-à-dire l'interprétation ou la compréhension se réalise selon les expériences antérieures ou les connaissances que possèdent le lecteur sur le thème ou le contexte. Dans ce sens, J M. Adam résume la lecture comme un processus de production de sens. Aussi, « *La compréhension d'un texte*

¹⁸² Gabriel M J. : « *La dissertation pédagogique par l'exemple* ». Ed. Roudil, Paris 5, 1973, p.309

¹⁸³ Hébrard J. Op.cit.102

¹⁸⁴ Giasson J. : « *La lecture, de la théorie à la pratique* ». Op.cit, p.13

est une activité complexe dans laquelle les capacités de mémorisation interviennent »¹⁸⁵.

En vue de réaliser la compréhension de l'écrit en classe de FLE, l'enseignant doit élaborer une fiche pédagogique qui contient toutes les informations sur cette activité pour atteindre les objectifs fixés. Dans ce qui suit, nous proposons un modèle de fiche pédagogique de la compréhension dans le tableau ci-dessous :

Tableau : N°5

Modèle de fiche pédagogique de la compréhension écrite

<i>Niveau</i> :
<i>Filière</i> :
<i>Projet n°</i> :
<i>Séquence n°</i> :
<i>Durée</i> :
<i>Objet d'étude</i> :
<i>Séance</i> :
<i>Intention communicative</i> :
<i>Objectifs d'apprentissage</i> :
<i>Outils pédagogiques</i> :
<i>Déroulement de la séance</i> :
➤ <i>1^{ème} étape</i> : étude du paratexte.....
➤ <i>2^{ème} étape</i> : hypothèse de sens.....
➤ <i>3^{ème} étape</i> : analyse et exploitation linguistique du texte.....
➤ <i>4^{ème} étape</i> : synthèse.....

Vu que nos apprenants trouvent des difficultés en lecture et en compréhension, le questionnaire seul ne suffit pas à remédier à cette difficulté.

¹⁸⁵ Bentolila A. : « *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement* ». Op.cit., p.109

Alors nous nous focalisons sur l'enseignant qui constitue le guide, qui gère sa classe, partage ses apprenants en groupes soit en binômes ou en trinômes à participer dans ce processus d'apprentissage à motiver ses apprenants, faciliter l'accès au sens, expliquer par des mots simples, dessiner au tableau, varier les exemples, réaliser des activités pédagogiques mises au service de la compréhension.

En bref, la tâche pédagogique en compréhension de l'écrit n'est pas toujours arbitraire. Elle s'élabore selon un processus qui dépend de l'enseignant en classe, de son pré-pédagogique, de l'acte en lecture, des connaissances et du choix des textes authentiques, puisés dans la littérature algérienne d'expression française et autres qui véhiculent des valeurs positives en relation avec les valeurs définies dans le programme. Cette activité de compréhension prépare l'apprenant à produire à son tour des textes explicatifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs.

1.3.1. Objectifs d'apprentissages de la compréhension de l'écrit

L'apprentissage de la compréhension de l'écrit exige des objectifs fixés par l'enseignant. Dans ce contexte nous pouvons citer quelques objectifs :

- Exploiter les informations du contexte pour émettre les hypothèses de sens ;
- Savoir lire différents types de texte et acquérir les stratégies de lecture pour progresser dans la compréhension de l'écrit ;
- Repérer et identifier la structure textuelle et son organisation ;
- Identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation ;
- Identifier le champ lexical ;
- Identifier les idées essentielles ;
- Repérer les indices de l'auteur et les marques de subjectivité ;
- Enrichir l'apprenant en grammaire et en lexique ;
- Développer les compétences chez l'apprenant ;

- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication et
- Repérer la progression thématique et retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.¹⁸⁶

1.3.2. Etapes de compréhension de l'écrit

Dans les années 60, l'activité de la compréhension était sous-jacente et n'était pas l'objet d'enseignement en raison du foisonnement de la méthodologie audiovisuel et de l'importance attribué à l'oral en FLE. Dans les années 70, on commence à s'intéresser à cette activité dans le processus d'apprentissage des langues. Les travaux, entre autres ceux de S. Moirand (1979, 1990) et plus tard ceux de F. Cicurel (1991) ont participé à une rénovation de l'écrit.

En effet S. Moirand¹⁸⁷ propose une méthode globale d'appréhension du texte qui commence par l'observation du texte : l'étude du para-texte (titre, source, image, graphe, ou courbe). Puis répondre à qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? pour mettre en relation les parties du texte ? Des consignes de lecture données permettent à l'apprenant d'être actif dans le mécanisme de construction de sens du texte et développe ces compétences textuelle, linguistique, discursive et communicative. Notre expérience professionnelle au lycée, nous a permis d'envisager le déroulement de la séance de compréhension de l'écrit, en FLE selon quatre (04) étapes que nous présentons succinctement :

1.3.2. 1. Etude du paratexte : 1^{ère} étape

L'enseignant pose quelques questions aux apprenants pour l'éveil d'intérêt puis il distribue le texte accompagné d'un questionnaire (est un ensemble de questions élaborées par l'enseignant dont le but est l'aboutissement à la compréhension du texte, en FLE, on le désigne par Q.C.M). Ensuite, il leur demande d'observer l'ensemble du texte : titre, source, paragraphes, typographie.

¹⁸⁶ Adaptation du manuel de 4^{ème} AM. Projets, séquences et activités. Ministère de l'Education Nationale Inspection Générale de la Pédagogie, 2018, p.p4-8

¹⁸⁷ Moirand S. : « Une grammaire des textes et des dialogues ». Ed. Hachette, Paris, 1990, p.85

Les apprenants adoptent une lecture diagonale pour répondre et formulent les hypothèses de sens. Les questions que l'enseignant peut suggérer, en premier lieu, tournent autour du para-texte à titre d'exemple :

- Quels sont les éléments qui composent le texte ?
- Le texte a-t-il un titre ?
- Par quoi est composée la source ?
- L'auteur de ce texte est :

-Un écrivain

-Un journaliste

-Un historien

(Recopiez la bonne réponse.)

1.3.2. 2. Hypothèse de sens : 2^{ème} étape

Après l'exploitation du paratexte en vue d'amener l'apprenant à s'impliquer dans la thématique et anticiper à la compréhension, alors il formule les hypothèses de sens reportées au tableau jusqu'à vérification. L'enseignant doit accepter toutes les réponses.

1.3.2. 3. Analyse et exploitation linguistique du texte : 3^{ème} étape

Pour pouvoir expliquer le texte, l'enseignant recourt à la lecture magistrale et analytique. Bien évidemment un questionnaire est distribué aux apprenants. A tenir en considération que la compréhension de l'écrit en FLE se construit autour des questions qui guident, participent aux sens. C'est pourquoi, l'élaboration d'un questionnaire doit être cohérente, en conformité avec la thématique adéquate à la réalité du système éducatif algérien. Dans ce qui suit nous proposons quelques questions de types :

- Questions ouvertes qui suscitent une phrase structurée ;

- Questions fermées qui demandent une réponse par oui /non ou vrai/faux ;
- Questions propres au lexique thématique et relationnel ;
- Questions directes ;
- Questions dont le lexique est facile ;
- Questions sur les outils linguistiques et
- Questions qui demandent le point de vue de l'apprenant.

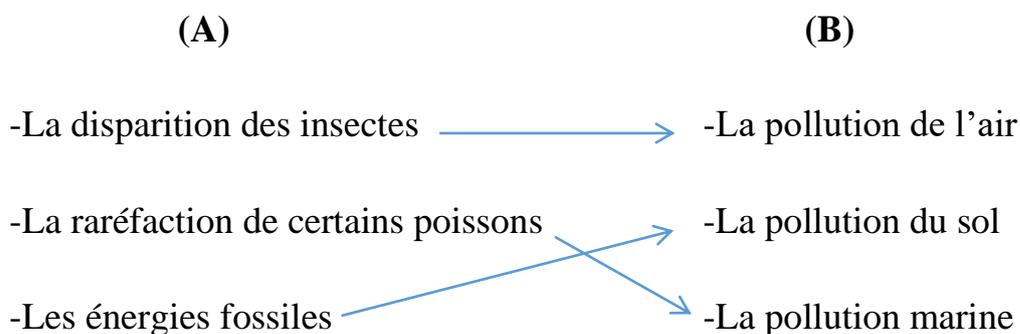
Pour ce qui est de l'origine du questionnaire, nous pouvons dire que ceci remonte à la première guerre mondiale où l'armée américaine a sélectionné les futurs officiers et sous-officiers « Army Tests » par le biais du questionnaire où les travaux menés par Dieu Leclercq ont confirmé la réussite de la sélection. Conséquemment, son usage en France date depuis 1960 dans les facultés de la médecine. En FLE, le questionnaire le plus répondu est celui du Q.C.M (questionnaire à choix multiple). C'est un outil d'évaluation, considéré comme un ensemble d'items qui proposent des réponses, dites distracteurs, et « *pour chaque question posée, un ou plusieurs réponses entre lesquelles il s'agit de choisir la bonne.* », d'après le Petit Larousse.

Plusieurs types de (Q.C.M) existent, mais nous pouvons citer ceux qui sont en apprentissage pour tous les paliers (primaire, moyen, secondaire). Le questionnaire à réponses multiples (Q.R.M) qui suggère des réponses presque similaires. Le questionnaire à choix unique (Q.C.U) est une question posée qui demande une seule réponse parmi plusieurs distracteurs comme vrai/faux ou oui / non. Le questionnaire à appariement-association-matrice (Q.A.A) qui consiste à relier les questions avec les réponses proposées. De Ketele (1994) distingue deux types :

- Questions à appariement simples (Q.A.A) : chaque élément d'une série correspond à son élément de l'autre série.

Expl, ci-dessous :

Relie par une flèche les éléments de la colonne (A) avec ceux de la colonne (B).



- Questions de type réarrangement – ordonnancement : qui consiste à mettre une suite d'énoncés en ordre, voir exemple 2, ci-dessous :

Exp 2 ¹⁸⁸:

Classez les évènements selon l'ordre chronologique :

Départ de Cuba / Emprisonnement de Fidel Castro / Opération « Moncada » / Libération du leader / Apparition du 1er Manifeste / Création du mouvement M26 -7

Le Q.C.M n'est pas facile à construire, c'est un accès vers la compréhension et la vérification des réponses retenues. En effet, l'enseignant élabore son Q.C.M adéquat, structuré au projet / séquence avec des objectifs fixés, en tenir en considération le thème choisi, le support et le niveau des apprenants. On dira alors que la compréhension est réussite.

1.3.2. 4. Synthèse : 4^{ème} étape

La synthèse est la dernière étape pour la vérification de la compréhension de l'apprenant. Cette synthèse peut se faire en attribuant un autre titre au texte, faire le résumé ou proposer un résumé lacunaire à compléter. Pour conclure l'apprentissage, la compréhension de l'écrit se déroule selon quatre étapes : l'étude du paratexte, la reformulation des hypothèses de sens, l'analyse et la synthèse. L'importance de cette activité est devenue présente dans toutes les séquences

¹⁸⁸L'exemple est pris du sujet de baccalauréat algérien / français / filières : Sciences naturelles, Maths technique, Maths, Gestion économique / 2017 (premier sujet)

pédagogiques des manuels scolaires en vue de l'acquisition des compétences visées par palier et par année. Cependant, nous souhaitons que l'enseignant ait ce savoir de gestion de la compréhension en classe, ait ces connaissances de la nouvelle technologie de l'information (TICE : Technologie de l'information de communication et de l'enseignement) pour nourrir l'apprenant sur le plan linguistique, textuel, discursif et pragmatique. Cette nourriture gérée engendre l'acquisition d'autres savoirs pour construire l'identité et la personnalité de l'apprenant : futur citoyen de la société.

2. TEXTES DANS LE MANUEL SCOLAIRE de 4^{ème} AM

Le manuel scolaire est un outil didactique en FLE, conçu selon les directives du Ministère de l'Education Nationale Algérienne et s'inscrivant dans une approche par compétences à le différencier des ouvrages scientifiques et parascolaires. Son rôle est de concrétiser le programme officiel à travers des objectifs d'apprentissages et des approches théoriques. Par ailleurs, il est un repère pour la réalisation des apprentissages. Pour le manuel de la 4^{ème} AM, il regroupe des contenus d'apprentissage constitué de trois projets différents ayant des thèmes variés, il vise à développer les compétences voire le savoir-faire, savoir-être à travers des textes choisis. Il serait alors envisageable de présenter les textes adaptés, structurés, qui répondent à un type et un genre.

2.1. Textes

Les textes du manuel scolaire de la 4^{ème} AM se caractérisent par la pluralité des thèmes pour sensibiliser l'apprenant sur sa société, son vécu et l'ouverture sur le monde puisque l'une des finalités de l'Etat algérien est de préparer un futur citoyen. On trouve, d'une part, le thème de la culture, des personnalités historiques, du patrimoine de l'Algérie. D'autre part, le thème qui appelle à la fraternité pour vivre en paix ; les fléaux sociaux sont exposés sous forme de dialogue. Ce qui montre l'intérêt didactique de la communication en FLE. A cela s'ajoute le thème de la protection de l'environnement. Dire environnement, c'est dire faune et flore

qui suscitent un apprentissage / éducatif pour l'éveil de conscience à nos apprenants sur le cycle de la chaîne vitale humaine, animale et végétale.

Nous pouvons citer quelques titres illustratifs du manuel de français de 4^{ème} AM dans le tableau ci-dessous comme suit :

Tableau : N° 6

Exemples de textes en relation avec la thématique

Titres de textes	Pages	Projet n°	Séquence n°
A la découverte de l'Algérie	12	(01) : Créer un blog touristique	(01) : Nous rédigeons l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif.
Le racisme	70	(02) : Elaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble »	(01) : Nous argumentons dans le dialogue.
Espèces animales en danger	110	(03) : Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement	(01) : Nous créons des podcasts pour la protection de l'environnement.

Pour ce qui est de typologie textuelle, elle se diversifie entre l'expositif, l'appel, l'argumentatif, le narratif et le descriptif. Dans les apprentissages, on prépare l'apprenant, futur candidat, à une épreuve écrite dont -il sera capable de comprendre et produire telle structuration et organisation textuelle. De même, on installe les connaissances linguistiques pour distinguer un type d'un autre. Alors le genre textuel est l'article de presse, le récit autobiographique, le récit biographique, le récit historique, mais le plus répondu est celui du dialogue.

Les objectifs des apprentissages des textes préconisés sont l'installation et le développement des compétences comme communicative, textuelle, culturelle, discursive et pragmatique et l'intégration de l'apprenant dans des situations de communication différentes en s'exprimant dans une langue correcte tout en ayant les outils linguistiques.

2.2. Textes à visée argumentative

Conformément aux prescriptions du programme officiel de français, les textes préconisés en 4^{ème} AM, deuxième génération, sont des textes structurés, organisés qui répondent aux thématiques du programme et s'articulent autour de l'argumentation¹⁸⁹. Afin de véhiculer un message, l'auteur recourt à des procédés linguistiques, notamment à une visée / une intention communicative. La plus dominante est celle de la visée argumentative. C'est le cas du projet (01) : créé un bloc touristique / Séquence 01 : bienvenue dans ma région (pour inciter le lecteur à découvrir un lieu où une région, on utilise une description à visée argumentative). Séquence 02 : gloire à nos ancêtres (en s'appuyant sur des procédés argumentatifs en utilisant des connecteurs pour commencer son argumentation.) Séquence 03 : oui à la culture (l'objectif de renseigner, de communiqué des connaissances sur un sujet donné, il peut renfermer des arguments qui servent à démontrer ou renforcer une thèse et enrichit ses argumentations par des exemples.)¹⁹⁰.

Ainsi, nous constatons que cette visée occupe un espace important du manuel puisque la compétence globale, au terme de la 4^{ème} AM est de rendre l'apprenant capable de communiquer dans des situations différentes : donner son point de vue, réfuter, dénoncer ou défendre une thèse étayée par des arguments.

La visée argumentative du manuel scolaire prend des formes implicites ou explicites à travers des textes variés de types explicatif, narratif, descriptif ou par

¹⁸⁹ « Plan de mise en œuvre du Manuel scolaire 4^{ème} année moyenne / Palier 2 Langue française », Ministère de l'Éducation Nationale, Septembre 2019, p.2

¹⁹⁰ Anissa Madagh, Halima Bouzelboudjen & Chafik Meraga : « Guide d'utilisation du manuel Français *Quatrième année de l'enseignement moyen* ». Ed. Aurès, sous la tutelle

une image, un dialogue...puisque l'argumentation prend essence dans les apprentissages comme à l'extérieur de l'école, et prépare un apprenant de demain comme le souhaite la tutelle : « *l'argumentation donne aux apprentissages scolaires un prolongement social en termes de comportement civique et de citoyenneté responsable* »¹⁹¹.

C'est pourquoi, nous avons choisi comme corpus d'étude des textes argumentatifs et à visée argumentative vu le statut qu'elle occupe dans le programme de la 4^{ème} AM.

3. INTERET DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DES CONNECTEURS

L'introduction de la Grammaire textuelle dans le manuel scolaire, accorde une importance aux connecteurs pour renforcer leur rôle structural et dimension textuelle d'où l'intérêt didactique des apprentissages des connecteurs de la compréhension / la production orale ou écrite afin d'amener l'apprenant dans une situation d'apprentissage à :

« [...] saisir la cohérence interne d'un texte. Il doit être capable d'en repérer et d'en identifier les composantes, et d'établir des relations entre elles. »¹⁹²

L'apprenant doit aussi :

*Apprendre à reconnaître les grandes articulations d'un texte (les épisodes, les arguments), repérer les indices spatio-temporels ou les marqueurs de relation logiques, retracer l'élaboration, l'organisation d'un thème, formuler une hypothèse de signification, la vérifier, la redéfinir au cours de la lecture, saisir le contenu explicite et implicite d'un texte, tout cela exige de l'élève une lecture systématique et méthodique.*¹⁹³

Les connecteurs en FLE se localisent au carrefour des recherches linguistiques dont la grammaire textuelle est un pilier important de l'interprétation

¹⁹¹ « Plans annuels langue française 4ème Année moyenne » / Palier 2, Ministère de l'Education, 2019, p.2

¹⁹² Lecavalier J. Op.cit., pp. 83-94

¹⁹³ Lecavalier J. Ibid, pp.83-94

de la cohérence textuelle comme est le cas des méta-règles¹⁹⁴ de cohérence chez M. Charolles.

Dans ses écrits, Marie-Christine Paret propose la grammaire textuelle « *comme synonyme des expressions de « cohérence » textuelle ou d'« organisation » textuelle.* »¹⁹⁵. Pareil pour L. Ewald, l'analyse d'un texte ne peut être située au niveau phrastique mais elle fait recours aux transphrastiques avec l'incorporation d'une nouvelle grammaire où « *le texte soit bien alors l'unité responsable des rapports structuraux qui dépassent les frontières de phrases.* »¹⁹⁶

Pour M. Prandi, il faut franchir la frontière phrastique pour aborder la cohérence textuelle « *par des moyens cohésifs appropriés* »¹⁹⁷ vers une dimension textuelle qui est la cohésion et la cohérence.

Ainsi, les connecteurs contribuent en effet à homogénéiser les éléments qu'ils relient. En annonçant et en soulignant les relations que les idées exprimées entretiennent entre elles. Ces relations aident l'apprenant/lecteur à effectuer un traitement sémantique efficace et sûr tout en favorisant l'anticipation de l'auteur. Les connecteurs constituent un puissant moyen d'intégration d'informations de repérage lecture / compréhension pour assurer la cohésion linguistique du texte.

Mais, les connecteurs ne sont pas les seuls et uniques outils linguistiques à anticiper à la cohérence textuelle. Il existe d'autres moyens non linguistiques favorisant la structuration textuelle et la compréhension comme la typographie du texte, la mise en page (disposition des paragraphes : scientifiques), le paratexte, la graphie de mots (majuscule, gras), les types de phrases (interrogative, exclamative), etc.

¹⁹⁴ Cité dans le premier chapitre (de la grammaire phrastique à la grammaire textuelle), pp, 11,12. de la première partie.

¹⁹⁵ Marie-Christine Paret, Op.cit, p. 48

¹⁹⁶ Ewald Lang. Op.cit, p.76

¹⁹⁷ Prandi M. : « *Les fondements méthodologiques d'une grammaire descriptive de l'italien* ». Langages167, 2007, p.47

En bref, l'intérêt didactique des connecteurs du manuel scolaire est de confirmer que ces particules sont des outils linguistiques qui contribuent à la structuration des textes cohérents et aident l'apprenant / lecteur à la compréhension écrite en classe de FLE. Cette activité pédagogique présente le noyau du cursus scolaire des trois paliers. Elle figure dans toutes les séquences des projets pour une acquisition des compétences linguistique et textuelle. C'est ainsi qu'au terme de son apprentissage en 4^{ème} AM, l'apprenant passera au palier 3 avec un profil dont la connaissance de l'argumentation, tant à l'oral qu'à l'écrit est claire.

CONCLUSION

En fin de ce chapitre intitulé « Programme scolaire et activités pédagogiques », nous pouvons déduire, d'abord, que le programme scolaire de 4^{ème} année moyenne se compose de textes dont la totalité sont des textes à visée argumentative et l'activité pédagogique de la compréhension de l'écrit se déroule en quatre (04) étapes : l'étude du paratextuel, la reformulation des hypothèses de sens, l'analyse et la synthèse. Quant à la compréhension de l'écrit, elle est accompagnée d'un questionnaire élaboré par l'enseignant, distribué en classe pendant le déroulement de la séance. Ensuite, les compétences à installer et à développer sont : compétence linguistique, compétence textuelle, compétence communicative, compétence discursive et compétence référentielle. Enfin, l'usage des connecteurs en FLE domine le manuel scolaire algérien car ils sont le centre d'intérêt de la compréhension et de véritables outils d'organisation de phrases, de paragraphes, de construction de sens d'où : cohésion et cohérence textuelles.

Chapitre II :

CORPUS : ELEMENTS CONSTITUANTS

« L'existence de différentes conceptions de la notion de corpus apparaît lorsque l'on regarde comment les linguistes l'abordent et la définissent. Pour les uns, il faut entendre par là un ensemble d'énoncés retenus, écrits ou oraux (parmi l'univers des possibles), qui seront soumis à l'analyse : « base d'observation permettant d'entreprendre la description et l'analyse de la langue en question. »

Arrivé M, Gadet F & Galmiche M, « La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française ». Paris. Flammarion, 1986

INTRODUCTION

La recherche empirique est fondée sur un principe théorique et possède un objet d'étude oral ou écrit nommé : corpus. Celui-ci est un ensemble d'énoncés qu'on soumet à l'analyse, selon O. Ducrot et JM. Schaeffer. C'est une investigation organisée pour résoudre des problèmes et vérifier des hypothèses suivant des étapes scientifiques. En fait, l'oral se base soit sur des enregistrements ou sur des questionnaires ; par contre, l'écrit s'appuie sur des caractéristiques linguistiques, voire la cohérence textuelle et se classe selon un genre et une typologie.

Dans la présente étude, nous avons opté pour le corpus écrit : les textes. Pour JM. Adam, le texte « *est un objet concret, matériel, empirique.* »¹⁹⁸, un réservoir de mots, de structures syntaxiques, de procédés d'écritures différentes afin d'interpréter, de comprendre le cas des connecteurs logiques et chronologiques dans les écrits du manuel scolaire et les textes préconisés en 4^{ème} AM. Ainsi, le corpus objet d'étude serait un ensemble de textes à typologie variée et à visée communicative argumentative.

1. CHOIX DU CORPUS ECRIT : Textes

1.1. Raisons du choix

Suite à notre expérience d'enseignement, nous avons constaté que la compréhension écrite se situe parmi les activités pédagogiques préférées par l'apprenant. En effet, celui-ci s'intéresse aux connecteurs et essaie de les repérer afin de répondre aux questions tels pourquoi ? Quand ? et de connaître la structure textuelle comme « *il était une fois* » correspond au type narratif. Quant aux textes du programme ministériel du cycle moyen correspondent aux finalités dont l'enseignement vise :

«la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui

¹⁹⁸ Adam JM. : « *Linguistique textuelle des genres de discours aux textes* ». Op.cit, p.40

permettant de poursuivre des études et des formations post - obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.[...]Il s'articule autour de compétences disciplinaires mais aussi autour de compétences transversales d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre de la communication et d'ordre personnel et social. Ces compétences qui relèvent du savoir agir. »¹⁹⁹

Pour ce qui est de finalités de l'enseignement des langues étrangères sont définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4) visent :

« à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication. »²⁰⁰

Pour ces raisons majeures, nous avons opté d'effectuer cette analyse sur le corpus écrit : les textes.

2.2. Objectifs et motivation

Nos objectifs tournent autour de quelques points fondamentaux, à savoir :

- Repérer et identifier les connecteurs dans un écrit ;
- Initier l'apprenant par des connecteurs car ils sont importants dans l'organisation textuelle et la compréhension et
- Sensibiliser l'apprenant sur le rôle des connecteurs dans la construction et la déconstruction du texte.

A tenir en considération que les enseignements des connecteurs doivent être cohérents pour attribuer la valeur sémantique juste car ce sont de véritables outils qui participent à la compréhension. Quant aux motivations, c'est justement pour découvrir l'intérêt didactique des connecteurs en FLE. De même, en activité pédagogique par groupe ou en binôme, voir le comportement des apprenants de

¹⁹⁹ Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen -, élaboré par le G S D de Français, 2016, pp.4, 5

²⁰⁰ Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen -, Op. Cit, p.4

4^{ème} AM qui repèrent les connecteurs, d'abord, ensuite, puis, enfin, pour identifier la thèse, les arguments, les explications ou les illustrations qui résident dans l'organisation et la configuration d'un texte argumenté.

2. DESCRIPTION DU CORPUS ECRIT : Textes

Pour la réalisation de cette recherche ayant pour titre : *rôle des connecteurs argumentatifs dans la compréhension de l'écrit*, qui s'inscrit dans une approche de la grammaire textuelle, nous nous sommes interrogés comment les connecteurs, outils de connexion, assument-ils la cohésion textuelle pour faciliter la compréhension, cas des apprenants de la 4^{ème} AM. C'est pourquoi notre corpus est lié à une problématique sur laquelle s'appuie l'importance des connecteurs en FLE.

En effet, notre corpus est un ensemble de textes en conformité avec le programme ministériel de la 4^{ème} AM, répartis en trois (03) projets et sept (07) séquences aux thèmes variés tels l'environnement, les fléaux sociaux, la culture et le patrimoine algérien dont les apprentissages visent à engager l'apprenant dans des activités de communication, et développer notamment ses compétences linguistiques, textuelles, discursives et culturelles.

Ainsi, nous avons choisi seize (16) textes dont trois (03) sujets de BEM et treize (13) sujets de composition, du site internet : Encyeduc.com. C'est un site qui présente des cours, des résumés, des activités pédagogiques, des sujets de BEM, des devoirs et des compositions des trois paliers que l'enseignant et l'apprenant utilisent comme appui pour renforcer la compréhension ou élucider des nuances en grammaire ou en lexique.

Les supports d'étude sont de taille moyenne, constitués de paragraphes dont le nombre varie d'un texte à autre. Les titres sont présents pour certains textes, absents pour d'autres sans omettre l'existence de la source. Leur typologie est diverse : narrative, descriptive, argumentative et expositive la visée communicative dominante est argumentative. Elle prend des formes implicite ou explicite dans les

supports, c'est ainsi que l'argumentation prévaut à l'école de par son importance à préparer le futur citoyen.

Ce sont les textes qui mettent en apprentissage et préparent l'apprenant à l'épreuve du BEM. Ils servent à améliorer, à développer les savoirs sur la mise en œuvre de la construction et l'organisation de l'écrit en vue d'acquérir des connaissances culturelles, linguistiques et textuelles, en particulier communicatives.

Nous entendons par « connaissances culturelles », apprécier, faire aimer les œuvres littéraires algériennes et autres afin de sensibiliser l'apprenant à la créativité, à faire des repères historiques, à s'ouvrir sur les arts, la littérature et découvrir la diversité des cultures dans les sociétés. Pour les connaissances linguistiques et textuelles, elles consistent à acquérir un ensemble d'éléments pour créer le moyen de construire et déconstruire un texte avec l'incorporation des figures de rhétoriques. L'apprenant développe ici ces capacités de réflexion et d'interprétation et manifeste son jugement critique pour convaincre, cas du contexte communicationnel.

2.1. Sujets de BEM

Le sujet d'une épreuve est une évaluation, un processus de mise en œuvre des activités des projets. Selon J P. Cuq, l'évaluation, « *est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages* »²⁰¹. Aussi, l'évaluation pour JP. Cuq relève d'un ensemble d'objectifs et de tâches :

« Evaluer signifie déterminer précisément ce qu'on veut évaluer et mesurer, c'est-à-dire définir au préalable les objectifs, les situations et les tâches, dresser un inventaire d'actes de parole, définir les niveaux à atteindre ou une hiérarchie de niveaux, définir les critères d'évaluation et les critères de passation des tests, etc. L'évaluation d'une langue est donc un processus complexe, d'autant plus qu'il faut évaluer la compétence des apprenants non

²⁰¹Cuq J P. : « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second ». Clé International, Paris, 2003, p.90

seulement en fonction de la maîtrise du code linguistique et des savoir-faire communicatifs, mais aussi en fonction d'une composante socio-culturelle et des composantes disciplinaires. Mais, l'évaluation est avant tout un acte formatif, qui se situe dans le continuum de l'apprentissage et qui apporte une contribution importante à l'appropriation d'une langue étrangère. »²⁰²

Quant à l'épreuve des sujets de langue française au brevet de l'enseignement moyen, elle est une évaluation de type certificative qui se situe à la fin des apprentissages. Elle présente un bilan des compétences terminales définies dans le programme annuel, elle comporte des évaluations ayant pour objectif d'évaluer les compétences de l'apprenant telle la compétence de la compréhension. Les sujets de composition se composent de deux parties : l'une est consacrée à un questionnaire sur la compréhension de l'écrit et représente les deux tiers (2/3) de l'épreuve ; il s'agit d'évaluer la compétence de compréhension du candidat à travers une typologie textuelle lors de l'apprentissage. Le questionnaire doit être en cohérence avec les apprentissages, il permet de suivre l'organisation du sens, favorise une entrée dans le texte, et prépare notamment le candidat à la production écrite. En effet, il recouvre le texte dans sa totalité de compréhension sans tenir compte du déroulement linéaire. Les références comme élément paratextuel doivent être indiquées au bas du texte (auteur/date/titre/édition/maison...).

L'autre partie est la production écrite ou la situation d'intégration, qui représente un tiers (1/3) de l'épreuve. C'est une situation dont laquelle le candidat mobilise ses compétences et investit les outils linguistiques pour produire un court texte dans une langue correcte à partir d'un sujet proposé avec des consignes d'écriture. Cette épreuve est accompagnée d'une grille d'évaluation : des sujets des brevets (2008 / 2010 / 2019) sont pris comme modèle d'analyse.

2.2. Sujets de composition

Non seulement notre choix de corpus d'analyse est des sujets de BEM, mais aussi des sujets de composition pris du site d'internet : Encyeduc.com. Ils sont

²⁰² Cuq J P : « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second ». Op.cit p.90

considérés comme une évaluation formative, partie du mécanisme d'apprentissage. Ils sont élaborés par une cellule pédagogique orientée par un enseignant formateur. En effet, cette équipe planifie, établit la nature de l'examen (écrit, oral, pratique), la durée, le coefficient et les compétences visées ; elle choisit des questions appropriées et claires (exemple : items à choix de réponse et items à réponse construite.) et tient compte des règles de la cohérence textuelle (continuité, progression, relation, non contradiction).²⁰³ Leurs préparations reposent sur certains critères, notamment :

- Critère didactique : le sujet répond aux théories didactiques, voire approche par compétences, et au programme ministériel de la 4^{ème} A M.
- Critère pédagogique : le sujet est préparé selon une structure méthodologique déterminée qui se voit en trois parties cruciales :
 - La première partie, notée sur (13) points, nommée la compréhension de l'écrit, les questions varient entre neuf (09) à dix (10) questions liées à un apprentissage.
 - La deuxième partie, notée sur sept (07) points, nommée la production écrite. Il s'agit de mettre l'apprenant à l'épreuve de produire un paragraphe suite à un sujet de réflexion donné, accompagné de consignes.
 - La troisième partie est le choix de la thématique en conformité au contenu du programme et des apprentissages.
 - Critère linguistique : le sujet contient les points de langue enseignés (rapports logiques / expression d'opinion / modalisateurs / adverbes / types de phrases / champs lexical...).

²⁰³ Document d'accompagnement du Programme de français- Cycle Moyen -, élaboré par le G S D de Français, 2016, pp.49, 50

Signalons que l'ensemble de ces sujets sont accompagnés d'un corrigé type et d'un barème de correction identique à l'épreuve du brevet. Le tableau ci-dessous résume la constitution du corpus proposé :

Tableau : N°7

Eléments constituant le corpus

<i>Extrait de Textes</i>	<i>N°</i>	<i>Intitulés</i>	<i>Sources</i>
BEM : 2008	01	Le sport	Guy Avanzani
BEM : 2010	02	Non intitulé	P. Sanders, H. Henno, L. Dupont, M. Fortin « Pourquoi fumer ? » Ed. Gamma.
BEM : 2019	03	Non intitulé	« Naître et grandir » septembre 2016
Encyeduc.com	04	Visitez la Kabylie, votre curiosité est assouvie et votre bonheur est assuré	Guide touristique ONTA
Encyeduc.com	05	Oum El Bouaghi : le tourisme à l'abandon ?	Djazairess.com/fr/Elwatan
Encyeduc.com	06	A la découverte d'Oran	« Algérie, beauté et diversité » Ministère du tourisme et de l'artisanat 2019
Encyeduc.com	07	Toudja, un petit coin du paradis	Jules Roy
Encyeduc.com	08	Non intitulé	Tassili Magazine
Encyeduc.com	09	Non intitulé	Ahmed Akkache, « La résistance algérienne »
Encyeduc.com	10	Non intitulé	Violence dans les stades : les experts accusent / Liberté

Encyeduc.com	11	La cyber-violence	Catherine Blaya, professeur en sciences de l'éducation
Encyeduc.com	12	La télévision et les jeunes	Félix Grandet Saumur
Encyeduc.com	13	Non intitulé	Okapi n°468, Bayard Presse
Encyeduc.com	14	Non intitulé	IRD Institut de recherche et de développement
Encyeduc.com	15	Pour la protection de l'environnement	Michel Chapuis
Encyeduc.com	16	Non intitulé	David Cook, « L'environnement, la nature en péril ». Ed. Casterman

3. CRITERES DE SELECTION DES TEXTES

Afin de mener ce travail à terme dans une perspective empirique et didactique, nous avons choisi quelques textes au nombre de seize (16) comme corpus d'analyse, en se basant sur trois critères de sélection que nous présentons comme suit :

3.1. Critère pédagogique

S'inscrivant dans une approche par compétences où les apprentissages s'articulent autour de l'argumentation dans le nouveau manuel scolaire du programme officiel de la 4^{ème} AM de juillet 2019, l'argumentation est la forme prédominante tant à l'extérieure qu'à l'intérieure de l'école chez l'apprenant. Elle reflète la pensée et le raisonnement dans la forme de communication que son enseignement/apprentissage demeure le centre de préoccupation des pédagogues. Ainsi, « *Le texte argumentatif constitue la ligne directrice de tous les apprentissages au niveau textuel et phrastique en 4^{ème} AM.* »²⁰⁴.

²⁰⁴ Plans annuels, langue française 4^{ème} Année moyenne / Palier 2, Ministère de l'Education Nationale, 2019, p.2

Par ailleurs, les apprentissages de l'argumentatif se terminent par des évaluations pédagogiques et s'inscrivent dans un processus d'apprentissages pédagogiques cohérents et progressifs suivant le contexte du projet conçu par le ministère de l'éducation. A cela s'ajoute des compétences terminales à visée :

CT1 : Comprendre des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication orale.

CT2 : Produire des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication orale.

CT3 : Comprendre des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication écrite.²⁰⁵

Cela s'explique par la place qu'occupe l'argumentatif en FLE et justifie la sélection de nos textes d'analyse.

3.2. Critère de cohérence

L'une des caractéristiques des textes selon les quatre règles de méta-cohérence de Charolles M, est la cohérence textuelle. En effet, « *en parlant de texte, on met l'accent sur ce qui lui donne son unité.* »²⁰⁶, cette unité dont la thématique progresse selon un modèle de progression (constante, linéaire, dérivée), la non-contradiction du thème et l'enchaînement des segments par des outils linguistiques de liaison en exprimant des rapports explicites telles la cause ou la conséquence : d'où la cohésion qui renvoie à la continuité sémantique. Par ailleurs, la non-répétition est assumée par le mécanisme de substitution d'ordre grammaticale ou lexicale. C'est ainsi que les textes choisis possèdent un lien entre la microstructure et la macrostructure pour donner le timbre de la cohésion et la cohérence textuelle.

Outre ces deux critères de sélection nous pouvons également discuter d'autres critères de sélection : l'intérêt du sujet, l'objectif d'apprentissage, le niveau des

²⁰⁵ Plans annuels, langue française 4ème Année moyenne / Palier 2, Ministère de l'Education Nationale, 2019, p.9

²⁰⁶Maingueneau D : « *Les mots clés de l'analyse du discours* ». Ed. Seuil, coll. Mémo, 1996 p.82

apprenants, leurs prérequis et l'intérêt didactique pour la programmation des apprentissages que ce soient textuels, linguistiques ou culturels.

4. CARACTERISTIQUES DES TEXTES

Etant une unité sémantique et un objet empirique, le texte possède des caractéristiques découlant de type et de visée communicative, à savoir informative, explicative, argumentative ou autre ; sans pour autant exclure les autres caractéristiques générales comme la mise en page, les illustrations les images, les tableaux, les courbes, les phrases variées, les mots redondants écrits en gras (cas du texte exhortatif), les signes de ponctuation et les paragraphes de longueurs variées. Nous essayons cependant de présenter succinctement d'autres caractéristiques textuelles selon trois niveaux :

4.1. Niveau paratextuel

Le paratexte se diversifie dans sa conception théorique, formé du préfixe « para » vient du grec et signifie « à côté de ». « Para- texte », « péri -texte », « méta - texte » chez J. Dubois ou « Hors livre » chez J. Derrida, sont des termes qui désignent l'appareil textuel qui entoure un texte, le présente et l'annonce. Il est l'ensemble d'éléments extratextuels qui compose une œuvre écrite (titre, intertitre, dédicace, préface, épigraphes, notes...) ou un texte (titre, source, paragraphes...). Considéré comme un intermédiaire entre l'apprenant et le texte, G. Genette le définit ainsi :

« Le paratexte est donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière, il s'agit ici d'un seuil ou [...] d'un vestibule qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin. »²⁰⁷

Dans son ouvrage « Seuils » 1987, G. Genette distingue deux sortes de paratexte : le paratexte auctorial : péritexte qui se trouve dans le texte (le titre, les sous-titres, les intertitres, le nom de l'auteur et de l'éditeur, la date d'édition, la

²⁰⁷ Genette G : « Seuils ». Edition, Seuil, Paris, 1987, p.7

préface, les notes, les illustrations, la table des matières,) et le paratexte éditorial : épitexte, situé à l'extérieur (le texte de l'éditeur). La composition du paratexte fournit les renseignements donnés sur le thème, la forme du texte, situe le texte dans une période à laquelle appartient l'auteur / écrivain et conduit le lecteur / apprenant à la formulation d'hypothèses de sens.

Pour ce qui est des caractéristiques du paratexte, G. Genette affirme :« *Pour le dire de façon plus concrète : définir un élément de paratexte consiste à déterminer son emplacement (question où ?), sa date d'apparition, et éventuellement de disparition (quand ?), son mode d'existence, verbal ou autre (comment ?), les caractéristiques de son instance de communication, destinataire et destinataire (de qui ? à qui ?), et les fonctions qui animent son message : pour quoi faire ?* »²⁰⁸. A partir de cette citation, nous pouvons relever les caractéristiques spatiales (Où ? connaître le lieu), temporelles (Quand ? lié à l'apparition et à la disparition du paratexte.), substantielles (comment ? impacte du paratexte sur le lecteur), pragmatiques et fonctionnelles (De qui ? A qui ? focalisent sur la communication).

Nous pouvons déduire que le paratexte est un dispositif textuel qui se présente comme un auxiliaire indispensable pour cerner la signification de l'écrit et livrer les clés de sa compréhension.

Pour la présente étude, nous nous intéressons au paratexte didactique qui se constitue de trois éléments : le titre, les paragraphes et la source. Bien évidemment, le paratexte comporte encore l'image, l'exergue (le chapeau) et l'illustration.

4.1.1. Titre

Etymologiquement, le titre vient du latin, « titulus », qui veut dire, « inscription », « marque »²⁰⁹. Dans sa conception générale, le titre est une désignation donnée par l'auteur à sa production, à titre d'exemple, un texte, un

²⁰⁸ Genette G. Op.cit., p.10

²⁰⁹ Leo H. Hoek : « *la Marque du titre* ». Ed, Mouton, La Haye Paris, 1981, p.5

article de presse, un film ou une œuvre. Pour H. Hoek Leo, le titre est : « *un ensemble de signes linguistiques [...] qui peuvent figurer en tête d'un texte pour le désigner, pour en indiquer le contenu global et pour allécher le public visé* »²¹⁰. Nous entendons par cette définition que le titre, non seulement évoque le contenu, mais il met aussi le texte en valeur en attirant le lecteur ; ici il s'agit de titre dit incitatif. Donc le titre est un accrocheur d'attention, il semble présider d'une manière pompeuse sur l'ensemble des éléments paratextuels en donnant la clé pour aborder la vision idéologique créée par l'auteur pour le lecteur. Parfois le texte ne porte pas nécessairement un titre ; dans ce cas le lecteur utilise ses compétences comme la compétence linguistique, la compétence culturelle pour chercher l'information.

En didactique, c'est une particule inhérente pour le lecteur/apprenant qui cherche en premier lieu le repère du contenu global d'où on parlera de titre thématique selon G. Genette. D'ailleurs, celui-ci envisage d'autres formes de titres tel le titre rhématique, ambigu et mixte. Il attribue aussi au titre des fonctions comme l'identification, la désignation, la connotation et la séduction²¹¹. Ainsi nous présentons les titres des textes d'étude dans le tableau N°8 comme suit :

²¹⁰ Leo H. Hoek. Op.cit, p11

²¹¹ Genette G. Op.cit., p.80

Tableau : N°8*Intitulés des textes*

<i>Textes</i>	<i>Titres</i>
01	Le sport
02	Non intitulé
03	Non intitulé
04	Visitez la Kabylie, votre curiosité est assouvie et votre bonheur est assuré
05	Oum El Bouaghi : le tourisme à l'abandon ?
06	A la découverte d'Oran
07	Toudja, un petit coin du paradis
08	Non intitulé
09	Non intitulé
10	Non intitulé
11	La cyber-violence
12	La télévision et les jeunes
13	Non intitulé
14	Non intitulé
15	Pour la protection de l'environnement
16	Non intitulé

Pour la totalité des seize (16) textes à analyser, nous avons relevé huit (08) textes intitulés, récapitulés dans le tableau ci-dessous :

Tableau : N° 9

Textes avec intitulés

<i>Textes intitulés</i>	
01	Le sport
04	Visitez la Kabylie, votre curiosité est assouvie et votre bonheur est assuré
05	Oum El Bouaghi : le tourisme à l'abandon ?
06	A la découverte d'Oran
07	Toudja, un petit coin du paradis
11	La cyber-violence
12	La télévision et les jeunes
15	Pour la protection de l'environnement

Syntaxiquement, ces titres sont formés par un mot (texte 01, 12), un mot composé (texte 11), une phrase impérative (texte 04), un complément (texte 06, 15) ou une suite de mots (textes 05, 07). Ils possèdent une fonction attractive, incitent le lecteur à découvrir le thème du texte.

- ✓ Texte 01 incite au thème du sport ;
- ✓ Textes 04, 05, 06 et 07 incitent au thème de la découverte des villes algériennes comme la Kabylie, Oum El Bouaghi, Oran et Toudja ;
- ✓ Texte 11 incite au thème de la violence via les réseaux sociaux ;
- ✓ Texte 12 incite au thème de la télévision ;
- ✓ Texte 15 incite à protéger l'environnement : espèce animal et végétal.
- ✓ Pour les autres neuf (09) textes non intitulés, ils sont substitués par une question de synthèse telle proposez ou donnez un titre au texte.

Pour terminer, le titre doit être accrocheur par un mot clé, concis, simple et court. C'est une clé qui ouvre les portes de la compréhension.

4.1.2. Paragraphes

La division d'un texte, d'un chapitre ou d'un écrit se distingue typographiquement par un alinéa (espacement qui indique le début d'un nouveau paragraphe) dit paragraphe : « *une unité de discours constitué d'une suite de phrases, formant une subdivision d'un énoncé long et définie typographiquement par un alinéa initial et par la clôture du discours par un autre alinéa.* »²¹² définit selon J. Dubois. Le paragraphe contient une idée autour de laquelle s'organise une explication ou une argumentation étayée par des arguments. Si l'alinéa n'est pas mentionné, il est conseillé de laisser un espace blanc entre les paragraphes pour le lecteur. Le nombre de paragraphes varie d'un texte à un autre en fonction de la thématique et de l'idée à débattre.

Pour réussir à produire un paragraphe, il faut que son unité soit cohérente, structurée par des connecteurs et porte un titre. La valeur du paragraphe dépend de sa taille, sa précision et ses illustrations en corrélation avec l'idée.

Aux carrefours des sciences du langage, la conception du paragraphe a pris des sens différents, parfois complémentaires. D'une part, le paragraphe est une unité typographique et JM. Adam²¹³ le désigne par « une méso-unité ponctuationnelle de segmentation ». D'autre part, c'est une unité linguistique dite « une méso-unité de sens » qui constitue l'objet principal de la linguistique textuelle. Or, en grammaire textuelle, M. Charolles caractérise le paragraphe par l'usage des connecteurs qui constituent l'unité de cohérence.

Imprégné par leur objet d'étude dans des approches différentes : le texte, JM. Adam et M. Charolles soulignent que le rôle de la segmentation en paragraphe sert uniquement à guider l'interprétation du texte. C'est ainsi que nous jugeons que les

²¹² Dubois J, Op.cit, p. 342

²¹³ Adam JM.: « *Le paragraphe : entre phrases et texte* ». Ed. Armand Colin, Paris, 2018, pp.201, 202

textes en FLE dont la segmentation présente trois (03) paragraphes : l'introduction, le développement et la conclusion orientent l'apprenant / lecteur à comprendre son texte.

Dans cette acception, la segmentation en paragraphe des textes d'étude pourrait s'illustrer ou désignée par § dans ce qui suit :

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3
 -Conclusion : §4

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3
 -Conclusion : §4

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3+4
 -Conclusion : §5

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3+4
 -Conclusion : §5

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3+4+5
 -Conclusion : §6

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3+4
 -Conclusion : §5

{
 -Introduction : §1
 -Développement : §2+3
 -Conclusion : §4

{
 -Introduction : §1
 -Développement : § 2 +3+4+5
 -Conclusion : §6

Texte (09) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4 +5
- Conclusion : §6

Texte (10) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4
- Conclusion : §5

Texte (11) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4+5
- Conclusion : §6

Texte (12) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3
- Conclusion : §4

Texte (13) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4+5
- Conclusion : §6

Texte (14) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4
- Conclusion : §5

Texte (15) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4
- Conclusion : §5

Texte (16) {

- Introduction : §1
- Développement : § 2 +3+4
- Conclusion : §5

Sur les seize textes à analyser, nous trouvons un nombre de quatre (04) à six (06) paragraphes, segmentés en trois principaux paragraphes répartis en : introduction, développement et conclusion.

L'introduction contient un (01) § pour tous les textes. Le développement contient deux (02) § pour les textes 01,02, 07, 12 ; trois (03) § pour les textes 03,

04, 06, 10, 14, 15, 16 et quatre (04) § pour les textes 05, 08, 09, 11, 13 qui correspondent au nombre d'arguments donnés par l'auteur. La conclusion contient un (01) § où l'auteur clôt son texte avec une prise de position ou il incite son lecteur à visiter un lieu décrit, à préserver l'environnement : cas des textes à analyser.

Pour éviter la redondance du contenu, tous les détails de la segmentation seront pris en considération dans le troisième chapitre de la deuxième partie qui consiste à analyser l'usage des connecteurs.

Pour résumer, la segmentation est un élément paratextuel important en FLE qui permet à mieux voir le texte, à distinguer ses parties comme indices de compréhension et d'interprétation ; alors que les paragraphes se distinguent par leur nombre. Les textes 01, 02, 07, 12 possèdent quatre §. Pour les textes 03, 04, 06, 10, 14, 15, 16 le nombre de paragraphes est cinq. Alors que les textes 05, 08, 09, 11, 13 se composent de six §. Cela explique l'intention communicative de l'auteur vis-à-vis de son thème.

Quant aux textes, ils sont extraits de sources différentes, à savoir le livre, le journal, la préface et la revue. Ceci dit, les auteurs disposent de la liberté d'expression et de production pourvu que l'information soit donnée au lecteur. Reste également à dire que le paratextuel est une étape préalable à l'étude du texte car il contribue par certain nombre d'indices à la formulation du thème ou l'hypothèse de sens chez le lecteur.

4.1.3. Source

Dans le sens général, la source est un moyen pour prendre et s'en servir à des raisons particulières. Elle aide le chercheur ou le lecteur à prendre des informations pour réaliser un exposé, un mémoire, écrire ou comprendre un texte. Ceci pourrait être un livre, un chapitre de livre, un article scientifique, un dictionnaire, une thèse de doctorat ou un mémoire de master, un site...

Pour notre cas d'étude, il s'agit de la source qui est un élément paratextuel, comportant le nom de l'auteur, l'œuvre, le journal, la revue ou le magazine, la date, l'édition et le lieu de parution. En effet, la biographie de l'auteur aide, d'un côté, le lecteur à connaître le profil de l'auteur en l'occurrence ses productions, son courant littéraire, sa tendance politique ou son idéologie afin de préparer son Q.C.M et atteindre ses objectifs fixés de la séance de compréhension par exemple. D'autre côté, l'apprenant développe ses compétences pour mettre en relief le thème du texte avec l'identification de l'auteur, nous pouvons citer l'exemple de Mohammed Dib : auteur algérien d'expression française qui combattait idéologiquement le colonialisme français à travers sa célèbre trilogie, *La Grande maison* (1952), *L'Incendie* (1954) et *Le Métier à tisser* (1957). Également, l'identification de la date et du lieu de parution situe le texte à la fois dans le contexte historique, géographique et littéraire.

Quant aux exemples proposés, nous constatons que les seize (16) textes à analyser se composent d'une source, celle-ci se voit soit par le nom de l'auteur, le nom de la revue, le nom du journal, soit par la sitologie. Voici la composition de la source de chaque texte :

- Pour le texte 01, la source se compose du nom de l'auteur, Guy Avanzani : professeur à l'université Lyon II, spécialiste de l'histoire des idées pédagogiques et de la philosophie de l'éducation.
- Pour le texte 02, la source se compose des noms d'auteurs P. Sanders, H. Henno, L. Dupont, M. Fortin et l'ouvrage « Pourquoi fumer ? ». En lisant la source, l'apprenant développe ses compétences et saura par le biais du mot clé « fumer », qu'il s'agit du tabagisme, de la santé ou les méfaits de la cigarette.
- Pour le texte 03, la source se compose du nom du magazine, « Naître et grandir », publié en septembre 2016 qui traite le monde de l'enfant, pour notre texte, il dénonce un fait d'actualité : les jeux vidéo.

- Pour le texte 04, la source se compose du Guide touristique ONTA, selon la désignation, il relève d'un lieu ou d'un paysage à décrire et inciter le touriste à visiter pour le découvrir. Pour notre texte, il s'agit de la Kabylie.
- Pour le texte 05, la source se compose du site web Djazairiess.com/fr/ElWatan
- Pour le texte 06, la source se compose du Guide « Algérie, beauté et diversité » Ministère du tourisme et de l'artisanat, 2019, qui incite le touriste à la découverte de la beauté de l'Algérie.
- Pour le texte 07, la source se compose du nom de l'auteur Jules Roy : écrivain français né à Bougara (Blida), passionné pour la nature algérienne.
- Pour le texte 08, la source se compose du Magazine Tassili, qui incite à connaître, à découvrir un paysage ou un lieu : la Casbah d'Alger.
- Pour le texte 09, la source se compose du nom de l'auteur Ahmed Akkache et le livre : « La résistance algérienne ». La première interprétation que donne l'apprenant ; l'auteur est un historien puisque son livre traite un événement historique de l'Algérie.
- Pour le texte 10, la source se compose de l'article « Violence dans les stades : les experts accusent » et du nom du journal Liberté d'où l'article de presse.
- Pour le texte 11, la source se compose du nom de l'auteur Catherine Blaya, pédagogue française et professeur en sciences de l'éducation.
- Pour le texte 12, la source se compose du nom de l'auteur Félix Grandet Saumur, un retraité qui répond à un article publié dans le numéro de Lundi 31/03/97.
- Pour le texte 13, la source se compose du nom d'un magazine : Okapi n°468, Bayard Presse.

- Pour le texte 14, la source se compose du nom de l'institut : IRD Institut de recherche et de développement. L'apprenant va déduire qu'il s'agit d'un texte scientifique.
- Pour le texte 15, la source se compose du nom de l'auteur : Michel Chapuis, pour l'apprenant il s'agit d'un auteur français.
- Pour le texte 16, la source se compose du nom de l'auteur : David Cook et le nom du livre « L'environnement, la nature en péril ». Ed. Casterman.

De ce fait, la source du texte offre la possibilité au lecteur de questionner le texte pour trouver la thématique, les informations comme piste de compréhension.

En conclusion le « paratexte » en didactique est un moyen inhérent pour la séance de compréhension, voire les sujets d'examen de la 4^{ème} AM. Il participe à développer les compétences de l'apprenant, à vérifier ses connaissances linguistiques et culturelles afin d'appréhender un écrit, une clé qui ouvre la porte vers la thématique du texte.

4.2. Niveau thématique

En étudiant les niveaux thématiques du programme de la 4^{ème} AM, nous pouvons constater que celui-ci se compose de trois projets que nous présentons comme suit :

- **Le projet** (01) : « A l'occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerai avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour titre « Algérie : beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir. » ayant pour thématique la description de lieu, de personnalité, de patrimoine et de culture afin d'inciter au tourisme, à connaître l'Algérie et découvrir sa richesse. C'est ainsi que cette thématique se voit à travers les textes à analyser 04, 05, 06, 07, 08, 09.
- **Le projet** (02) : « A l'initiative de l'Algérie, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté le 8 décembre 2017 la résolution 72/130 qui

proclame le 16 mai Journée internationale du vivre-ensemble en paix. » traite la thématique des fléaux sociaux tels le tabagisme, les jeux vidéo, la violence et l'appel à la solidarité pour vivre en paix. De ce fait, les textes à étudier 01, 02, 03,10, 11,12 correspondent avec cette thématique.

- **Le projet** (03) : « Depuis son lancement en 1974, la journée mondiale de l'environnement est célébrée dans plus de 100 pays par les Nations Unies. », sa thématique est la biodiversité, l'écosystème et la citoyenneté qui recouvre les textes 13, 14,15 ,16.

Notons que les textes choisis sont en conformité avec la thématique du programme de la 4^{ème} A M.

4.3. Niveau structurel

Dans son acception générale, le texte est un ensemble d'unités tissées permettant de former une trame ; même si sa construction n'est pas arbitraire, elle est bâtie suivant une organisation linguistique et une thématique pour ordonner les idées d'où cohésion et cohérence textuelle. Mais cette configuration ne sera pas la même, elle diffère d'une typologie à une autre. Celle-ci dépend de l'intention et de la fonction de l'auteur. A titre illustratif, la structure narrative se construit autour de la situation initiale, la situation des événements et la situation finale où des personnages accomplissent leurs rôles dans un contexte spatio-temporel.

Pour le cas de cette étude, les textes possèdent une structure traditionnelle qui se compose de paragraphes répartis en introduction, développement et conclusion. Chaque paragraphe assume une fonction et développe l'idée de l'auteur par des explications, des illustrations ou des arguments...

5. METHODOLOGIE DE TRAVAIL

Pour clôturer ce chapitre afin de préparer notre lecteur à mieux assimiler les interprétations que nous allons dégager au troisième chapitre de cette deuxième partie, nous jugeons nécessaire de présenter ici la méthodologie du travail. Celle-ci

qui sera appliquée au troisième chapitre et dernier de cette deuxième partie et se compose de trois étapes que nous éclairons dans ce qui suit :

5.1. Première étape : segmentation des textes

Nous entendons par segmentation, diviser le texte en partie ayant des paragraphes organisés, portant une idée. On parlera alors de structuration textuelle. Cette dernière comporte une introduction, un développement et une conclusion. Segmenter le texte rend le travail clair et précis, cela permet de voir comment l'information a été organisée pour l'analyser par le biais des outils de liaison : les connecteurs.

5.2. Deuxième étape : lecture

La compréhension de l'écrit est un processus difficile qui se distingue d'un texte à un autre, elle fait appel à l'acte de lecture. Ce dernier est un mécanisme qui conduit à la déconstruction de l'écrit pour saisir l'information. Il suscite des connaissances tels les outils linguistiques, textuels chez le lecteur. Cette deuxième étape d'analyse est dite lecture. Vue les formes de lecture citées par A. Bentolila (lecture diagonale, sélective/repérage, analyse) ou par JP. Cuq et I. Gruca (lecture en projet), nous utilisons la lecture de balayage de repérage / sélective. Il s'agit de lire rapidement le texte en vue de repérer l'idée générale, les mots clés et en particulier les connecteurs. Puis nous procédons à la lecture d'analyse des connecteurs : objet d'étude.

A souligner l'intérêt pédagogique de la lecture en classe de FLE dont l'enseignant est le responsable d'orienter cette activité dynamique de lire, de traiter le texte, de reformuler des hypothèses, de construire ou de produire le sens.

5.3. Troisième étape : analyse et interprétation

Ayant achevé la segmentation des textes, nous passons à l'analyse et l'interprétation des connecteurs, démontrer l'importance de leur usage en FLE où l'apprenant développe ses compétences textuelles et linguistiques selon J. Giasson

car « la *compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède* »²¹⁴ afin de participer à la compréhension de l'écrit en faisant appel à la lecture active, analytique ou approfondie. Nous voulons par cette analyse, pointer du doigt la place cruciale qu'occupent les connecteurs en FLE que ce soit pour la compréhension de l'écrit ou pour la production écrite. A savoir aussi que les manuels scolaires algériens des trois paliers accordent aux connecteurs des activités pédagogiques considérables.

CONCLUSION

En fin de ce chapitre, plusieurs points méritent d'être retenus. D'abord, les textes sont répartis en trois projets et répondent au programme ministériel de la 4^{ème} AM dont l'objectif principal est d'instaurer et de développer la compétence textuelle. Ensuite, le corpus se constitue d'un ensemble de textes qui sont des sujets de BEM et des sujets de composition pris du site « encyeduc.com ». Ils ont une composition tripartite. La première qui est l'introduction représente le thème, la deuxième consiste au développement où les informations sont exposées. La dernière est la conclusion. Enfin, les caractéristiques textuelles apparaissent en trois niveaux. Le premier est le paratextuel qui compose le titre, les paragraphes et la source. Cette dernière contient le nom de l'auteur et l'extrait. Le deuxième niveau est celui de la thématique qui soit compatible avec les trois projets du programme ministériel. Le dernier niveau est la structuration qui représente les éléments qui contribuent à la cohésion et à la cohérence textuelle pour donner au texte sa typologie.

²¹⁴ Giasson J. : « *La lecture, de la théorie à la pratique* ». Op.cit., p.13

CHAPITRE III :

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DES TEXTES RECUEILLIS

« L'analyse consiste à rassembler les informations recueillies puis à les traiter de manière qu'elles soient mises sous une forme susceptible d'apporter des réponses aux questions... Quant à l'interprétation, elle représente en quelque sorte une synthèse rattachant les réponses fournies par l'analyse aux connaissances dont dispose le chercheur sur le plan théorique et sur le plan concret du milieu étudié, et ce, en vue de donner un sens plus général à ces réponses. »

Riadh Zghal, Méthodologie de recherche en sciences sociales, Edité par CLE, Tunis, 1991.

INTRODUCTION

Au cours de ce chapitre intitulé « analyse et interprétation des données des textes recueillis », nous proposons d'étudier les connecteurs argumentatifs des textes conformément au programme officiel de la 4^{ème} AM. Ces derniers sont de véritables outils de liaison de la macrostructure, de la microstructure textuelle et contribuent au mécanisme de construction et de déconstruction du sens de l'écrit. Pour notre cas, il s'agit de déconstruire le texte afin d'inciter l'apprenant au cours de son apprentissage à relever un certain nombre d'indices linguistiques lui permettant d'interpréter l'organisation textuelle tout en identifiant les éléments nécessaires de la compréhension écrite.

De ce fait, et par le biais d'une double démarche descriptive et analytique à la fois, nous essayons de mettre en évidence le rôle des connecteurs dans la compréhension de l'écrit pour aider l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques et textuelles au cours de son apprentissage. Ainsi, nous utilisons les concepts définis dans les chapitres précédents afin d'atteindre les objectifs de la présente étude.

1. ANALYSE ET INTERPRETATION DES CONNECTEURS

1.1. Structuration textuelle et dépouillement des connecteurs

Pour mener cette étude dans une directive rationnelle et pour mieux concrétiser les résultats de la recherche, nous estimons nécessaire d'entreprendre certaines démarches. A partir de la structuration de textes proposés, nous commençons par la segmentation et désignons par le terme segmentation la délimitation ou le découpage textuel en paragraphes. Cette segmentation se révèle, d'une part, par une présentation typographique²¹⁵ caractérisée par le blanc. D'autre part, elle est graphique²¹⁶ par l'emploi de la ponctuation comme le point, les

²¹⁵Adam J M. : « La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours ». Op.cit, p.52

²¹⁶Adam J M. Ibid, p.52

virgules, les points d'exclamation, d'où on parle de division tripartite : l'introduction, le développement et la conclusion.

La présentation d'un texte se voit à travers sa configuration et la hiérarchie de ses paragraphes. En effet, le paragraphe se construit autour d'une unité signifiante intitulé, commence par le retrait à un ou deux carreaux de la marge, sa taille dépend du sujet traité. Et à la fin de chaque paragraphe, un saut de ligne reste de rigueur. Ceci nous aide à segmenter les textes en paragraphes (§ désormais) par la mise en forme : la typographie ; et ces paragraphes se scindent en trois parties citées précédemment.

1.1.1. Première étape : Partie introduction

L'introduction est la partie préambule du texte ; elle commence par un retrait, elle n'est ni longue ni courte, rédigée en un seul paragraphe, donne la première impression sur le thème et incite le lecteur à une lecture d'exploitation du contenu.

1.1.1.1. Analyse des données

D'abord, nous procédons par la segmentation typographique textuelle de la partie introduction (§) puis nous relevons les connecteurs :

➤ **Texte : (01)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « les adolescents...avec plaisir. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (02)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « Non, la cigarette...s'en passer. »

-Repérage du connecteur → **comme**

01 Connecteur

➤ **Texte : (03)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « De nos jours, à la santé de l'enfant. »

-Repérage du connecteur → **mais, aussi, car**

02 Connecteurs

➤ **Texte : (04)**

-Segmentation → (1^{er}§) introduction : « La Kabylie est ...des plus incontestables. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (05)**

-Segmentation → (1^{er}§) introduction : « Oum EL Bouaghi...le tourisme. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (06)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « Oran est ...de l'Algérie. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (07)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « Toudja est...plusieurs richesses. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (08)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « La Casbah d'Alger...par l'UNESCO. »

-Repérage du connecteur → **comme**

01 Connecteur

➤ **Texte : (09)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « Malgré toutes ...à l'indépendance. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (10)**

-Segmentation → (1^{er}§) introduction : « Le phénomène de la violence...de s'y pencher sérieusement. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (11)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « La cyber-violence...les résultats des élèves. »

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (12)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « J'ai lu attentivement...avant leur majorité»

-Repérage du connecteur →

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (13)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « Certaines espèces...est devenue grave. »

-Repérage du connecteur → **si bien que**

01 **Connecteur**

➤ **Texte : (14)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « La dégradation de la biodiversité...des principales menaces sur la biodiversité. »

-Repérage du connecteur → **en effet**

01 **Connecteur**

➤ **Texte : (15)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « La protection de l'environnement...pour plusieurs raisons. »

-Repérage du connecteur → **pour**

01 **Connecteur**

➤ **Texte : (16)**

-Segmentation → (1^{er} §) introduction : « La population mondiale...en polluant notre environnement. »

-Repérage du connecteur → **mais**

01 **Connecteur**

Pour la totalité des textes à analyser, nous avons relevé dix (10) connecteurs dans la partie introduction correspondant aux textes 02-03-08-13-14-15-16 qui sont : comme, mais, aussi car, si bien que, en effet, pour, mais. Quant aux neuf (09) autres correspondant aux textes 01-04-05-06-07-09-10-11-12, il y a absence des connecteurs.

1.1.1.2. Interprétation des données

L'introduction est le premier paragraphe cohérent qui aborde le thème du texte ou la thèse de l'auteur. Parler de cohérence revient à parler du connecteur étant « *un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase.* »²¹⁷ et participe à la progression thématique du texte. Il pourrait s'agir aussi des « *conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) aussi des adverbes (alors, puis, ensuite, pourtant, cependant...), des groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part, en tout cas, en fin de compte...), des présentatifs (c'est, voilà) ».*²¹⁸

Pour ce qui est de cette notre étude, nous avons relevé les connecteurs suivants :

- La conjonction « **comme** » ou le connecteur introduit une subordonnée conjonctive circonstancielle de cause, de temps ou de comparaison. Mais l'usage du même connecteur dans le texte (02) exprime une illustration du danger de la cigarette (l'ammoniaque, le CO₂, le goudron) pour la santé. Cet indice permet au lecteur / apprenant de comprendre qu'il s'agit du thème (la cigarette) et de ses inconvénients d'où la thèse : la cigarette n'est pas bonne pour la santé / les méfaits de la cigarette.
- La conjonction de coordination « **car** » lie deux unités syntaxiques en exprimant une relation de cause. Pour le texte (03), l'emploi du connecteur « **car** » avance la thèse : les risques des jeux vidéo qui a pour thématique les jeux vidéo.

²¹⁷ Dubois J. Op.cit, p.110

²¹⁸ Riegel M. Op.cit, p.1044

- La conjonction « **comme** » dans l'introduction du texte (08) a deux usages : le premier est de présenter la Casbah d'Alger, une ville historique maghrébine ; le second usage est de mettre l'accent sur l'aspect culturel mondial. La thèse est alors : la Casbah d'Alger est un bien culturel d'importance mondiale.
- La conjonction de subordination « **si bien que** », dans le texte (13), exprime la conséquence de la gravité de la situation menaçant les animaux et les plantes : la thèse dont le thème est l'environnement. Cette conséquence est causée par l'extinction des espèces animales et végétales.
- La locution adverbiale « **en effet** » reliant deux phrases est un synonyme de « **car** », dans le texte (14) l'auteur accuse l'homme d'être responsable de la dégradation de la biodiversité : la thèse ayant pour thème traité la biodiversité
- La préposition « **pour** » s'emploie dans différents cas, elle exprime le but, l'usage, le lieu, le moment, le prix et le point de vue. Dans le texte (15), elle donne les raisons pour préserver et protéger l'environnement : la thèse.
- La conjonction de coordination « **mais** » sert à lier deux propositions en établissant un lien logique d'opposition. Son usage dans le texte (16) est d'opposer deux points de vue : la nature est une réserve inépuisable, l'homme en ravage et cause des dégâts d'où la thèse.

Pour les textes 01-04-05-06-07-09-10-11-12, l'auteur n'a pas eu recours aux connecteurs plutôt il a explicitement reformulé sa thèse que nous présentons dans le tableau, ci-dessous :

Tableau : N°10***Textes avec thèse explicite***

<i>N° de Textes</i>	<i>Thèses</i>
01	- les avantages du sport ;
04	- l'originalité du relief et de la culture en Kabylie ;
05	- les atouts d'Oum El Bouaghi pour le développement du tourisme ;
06	- Oran est l'une des plus belles villes touristiques algérienne ;
07	- Ce petit morceau de paradis regorge plusieurs richesses ;
09	- la résistance des algériens à l'occupant ;
10	- les causes de la violence dans les stades ;
11	- les conséquences négatives de la cyber-violence ;
12	- l'interdiction de voir la télévision.

Pour finir avec cette première partie réservée à l'introduction, nous pouvons dire que la G.T a pour objet l'analyse du texte. Dans ce contexte, F J. Jeandillou estime que « *le texte entier apparaît comme un champ de force où s'exerce une permanente tension sémantique et formelle, entre la référence au déjà-dit et l'orientation vers une fin.* »²¹⁹. Cette caractérisation de forces opère au niveau des théories relatives à cette étude une importante propriété respective du texte et du discours : la cohérence et la cohésion. En effet, les connecteurs « mais, car, en effet, comme, pour, si bien que » ont eu un rôle crucial dans « *la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives.* »²²⁰; ce qui permet au lecteur / apprenant de repérer les éléments conducteurs du sens dans le premier§ : thème et thèse des textes 02-03-08-13-14-15-16.

²¹⁹Jeandillou J. Op.cit, p.81

²²⁰Riegel M. Op.cit, p.101

1.1.2. Deuxième étape : Partie développement

Le développement est la partie la plus détaillée et la plus longue du texte. Il comprend la prise de position de l'auteur qui développe ses idées en fonction d'un plan soit par des explications, soit par des arguments en vue de convaincre ou de persuader son lecteur. Pour cette partie, il faut savoir lire en FLE, avoir « *une aptitude à recevoir et à interpréter des messages.* »²²¹, utiliser le processus de C. Gough, O. Deschênes : le top-down qui traite l'information en cherchant les repères de la compréhension, c'est-à-dire tisser des liens entre les mots écrits et la représentation mentale. Autrement dit, on parle de lecture analytique.

1.1.2.1. Analyse des données

Nous procédons avec la deuxième étape par la segmentation typographique qui se constitue par des paragraphes (§), puis nous repérons les connecteurs figurant dans les textes, ainsi :

➤ Texte : (01)

-Segmentation → (§) développement : « Il leur offre...l'adulte ? »

- Repérage du connecteur → **à cause de, par conséquent, enfin, en définitive**

04 connecteurs

➤ Texte : (02)

-Segmentation → (§) développement : « La cigarette nuit à ...crise cardiaque. »

-Repérage du connecteur → **parce que, grâce à, puis, si**

04 connecteurs

²²¹Vigner G. : « Lire du texte au sens ». Op.cit, p. 4

➤ **Texte : (03)**

-Segmentation → (§) développement : « D’abord, ... fréquents et irritabilité. »

-Repérage du connecteur → **d’abord, ensuite, donc, enfin**

04 connecteurs

➤ **Texte : (04)**

-Segmentation → (§) développement : « D’abord, pour les amoureux...peintre M’hamed Issiakhem. »

-Repérage du connecteur → **d’abord, ensuite, comme, enfin**

04 connecteurs

➤ **Texte : (05)**

-Segmentation → (§) développement : « D’une part, les forêts...wilaya d’Oum El-Bouaghi. »

-Repérage du connecteur → **d’une part, comme, d’autre part, de plus, comme, enfin**

06 connecteurs

➤ **Texte : (06)**

-Segmentation → (§) développement : « D’abord, Oran...se promener avec les amis. »

-Repérage du connecteur → **d’abord, ensuite, comme, enfin, aussi**

05 connecteurs

➤ **Texte : (07)**

-Segmentation → (§) développement : « D'une part, c'est un village...les jardins. »

-Repérage du connecteur → **d'une part, d'autre part**

02 connecteurs

➤ **Texte : (08)**

-Segmentation → (§) développement : « D'abord, passer un séjour...Hassiba Ben Bouali. »

-Repérage du connecteur → **d'abord, ensuite, comme, de plus, enfin, parce que**

06 connecteurs

➤ **Texte : (09)**

-Segmentation → (§) développement : « D'abord, de 1830...l'ennemi en 1962. »

-Repérage du connecteur → **d'abord, ensuite, en effet, puis, mais**

06 connecteurs

➤ **Texte : (10)**

-Segmentation → (§) développement : « D'abord, les personnes...dans les stades. »

-Repérage du connecteur → **d'abord, car, ensuite, en plus**

04 connecteurs

➤ **Texte : (11)**

-Segmentation → (§) développement : « D'une part, le harcèlement...au suicide. »

-Repérage du connecteur → **d'une part, d'autre part, car, de plus, enfin**

05 connecteurs

➤ **Texte : (12)**

-Segmentation → (§) développement : « Je trouve que...en même temps que lui »

-Repérage du connecteur → **de plus, comme**

02 connecteurs

➤ **Texte : (13)**

-Segmentation → (§) développement : « D'abord, au 20^{ème} siècle... remèdes traditionnels. »

-Repérage du connecteur → **d'abord, ensuite, car, aussi, enfin, comme**

06 connecteurs

➤ **Texte : (14)**

-Segmentation → (§) développement : « Tout d'abord, les principaux...le développement humain. »

-Repérage du connecteur → **tout d'abord, aussi, comme, enfin**

04 connecteurs

➤ **Texte : (15)**

-Segmentation → (§) développement : « D'abord, protéger...des médicaments. »

-Repérage du connecteur → **d'abord, car, de plus, donc, enfin, car**

06 connecteurs

➤ **Texte : (16)**

-Segmentation → (§) développement : « D'une part, si nous...koala ou le panda. »

-Repérage du connecteur → **d'une part, d'autre part, enfin**

03 connecteurs

Sur les seize (16) textes à analyser, nous avons relevé au total soixante-onze (71) connecteurs.

1.1.2.2. Interprétation des données

Nous soulignons tout d'abord que les soixante-onze (71) connecteurs relevés de la deuxième partie sont répartis différemment dans la partie développement. Pour M. Prandi, il faut franchir la frontière phrastique pour aborder la cohérence textuelle « *par des moyens cohésifs appropriés* »²²² vers une dimension textuelle qui est la cohésion et la cohérence. Ces moyens sont des connecteurs qui établissent une liaison entre les énoncés ou les paragraphes que M. Charolles caractérise comme une unité de cohérence par l'usage des connecteurs. En effet, les (71) connecteurs relevés dans la partie développement portent une fonction sémantique, participent à la cohésion et à la cohérence textuelle. L'interprétation que nous pouvons suggérer est la suivante :

²²² Prandi M. : « *Les fondements méthodologiques d'une grammaire descriptive de l'italien* ». Langages167, 2007, p.75

➤ **Texte : (01)**

-Le connecteur de cause « **à cause de** » explique l'argument (01) :

« **Le sport permet une évvasion facile à cause de l'effort et de l'attention qu'il réclame.**

Arg. (01)

Explication

-Le connecteur de conséquence « **par conséquent** » donne la conséquence de l'argument (02) :

« **Il réalise leur rêve de devenir fort et par conséquent leur permet de se faire admirer par les autres.** » Arg. (02) Conséquence

- Le connecteur chronologique « **enfin** » donne le dernier argument (03) :

« **Enfin, ils peuvent exprimer leur force physique et leur jeunesse.** »

Arg. (03)

Arg. (03)'

- Le connecteur chronologique « **en définitive** » introduit une conclusion partielle des arguments avancés sous forme de phrase interrogative.

« N'est-il pas, **en définitive, le seul domaine où l'adolescent se montre supérieur à l'adulte ?** » Conclusion

Pour cette partie du texte 01, l'usage des quatre (04) connecteurs : **à cause de, par conséquent, enfin** et **en définitive** participent dans la structuration du paragraphe en expliquant et en produisant la conséquence des arguments ; or les deux autres ont introduit des arguments en vue de défendre la thèse : les avantages du sport.

➤ **Texte : (02)**

- Le connecteur de cause « **parce que** » explique le premier argument du texte :

« **La cigarette nuit à la santé parce que le corps est fait de milliers de cellules qui ont besoin d'oxygène.** » Arg. (01) Explication

- Le connecteur de cause « **grâce à** » donne l'explication de l'argument (01) :

« **Grâce à l'air que tu respires, l'oxygène pénètre dans les poumons...** »

Explication

- Le connecteur chronologique « **puis** », complète l'explication du premier argument :

« **Puis le sang l'envoie dans tout le corps.** »

Explication

- Le connecteur de condition « **si** » est mis au service de l'explication de l'argument (01) et évoque l'incertitude de la conséquence :

« **Si les cellules sont attaquées, elles croissent trop, et cela peut causer le cancer.** »

Condition

Conséquence

Pour cette partie du texte (02), l'emploi des connecteurs **parce que, grâce à, puis** et **si**, contribuent à étayer l'argument par l'explication et la conséquence afin de défendre la thèse : les méfaits de la cigarette.

➤ Texte : (03)

- Le connecteur chronologique « **d'abord** » introduit le premier argument (01) :

« **D'abord, l'enfant ne consacre pas ce temps à bouger et à s'activer physiquement.** »

Arg. (01)

Arg. (01)'

- Le connecteur chronologique « **ensuite** » ajoute le deuxième argument (02) :

« **Ensuite, la luminosité dégagée par différents écrans tient le cerveau éveillé.** »

Arg. (02)

- Le connecteur de conséquence « **donc** » présente le résultat de l'argument précédent :

« Il est **donc** **recommandé d'en limiter l'usage soirée.** »

Conséquence

- Le connecteur chronologique « **enfin** » donne le dernier argument (03) :

« **Enfin, le risque de développer une dépendance est toujours présent.** »

Arg. (03)

L'usage des quatre connecteurs **d'abord, ensuite, donc, enfin**, du texte (03) appuie la thèse de l'auteur : les risques des jeux vidéo, par des arguments.

➤ Texte : (04)

-Le connecteur chronologique « **d'abord** » introduit le premier argument (01) en faveur de la thèse de l'auteur :

« **D'abord, la région vous incite à la montée vers le sommet et vous offre des sites d'une beauté insaisissables.** » Arg. (01) Arg. (01)'

- Le connecteur chronologique « **ensuite** » ajoute un deuxième argument (02) :

« **Ensuite, vous offre une variété d'activités** »

Arg. (02)

- Le connecteur « **comme** » illustre l'argument (02) :

« **Comme le célèbre tapis d'Ait Hicham, les illustres bijoux d'Ath Yenni** »

Illustration

- Le connecteur chronologique « **en fin** » avance le dernier argument (03) :

« **En fin, cette contrée s'étend sur plusieurs kilomètres de sable doré** qui vous accueille chaleureusement en période estivale. » Arg. (03)

Les connecteurs chronologiques **d'abord, ensuite, comme, en fin** du texte (04) introduisent une suite d'arguments en faveur de la thèse : l'originalité du relief et de

la culture en Kabylie.

➤ **Texte : (05)**

- Le connecteur chronologique « **d'une part** » introduit le premier argument (01) :

« **D'une part, pour servir de lieux de détente et de repos** »

Arg. (01)

Arg. (01)'

- Le connecteur chronologique « **d'autre part** » introduit le deuxième argument(02) :

« **D'autre part, la ville est dotée d'un complexe de loisirs et de détente** »

Arg. (02)

Arg. (02)'

- Le connecteur chronologique « **de plus** » introduit le troisième argument (03) :

« **De plus, la wilaya dispose de sites archéologiques** »

Arg. (03)

- Le connecteur « **comme** » illustre l'argument (03) :

« **Comme ceux de Gadiaufala, l'actuel sar Sbihi et Sigus** »

Illustration

- Le connecteur chronologique « **enfin** » avance le quatrième argument (04) :

« **Enfin, cette wilaya a donné des héros de la nation** »

Arg. (04)

Les connecteurs chronologiques **d'une part, d'autre part, de plus, comme, enfin** forment une suite d'arguments en faveur de la thèse : les atouts d'Oum El Bouaghi pour le développement du tourisme.

➤ **Texte : (06)**

- Le connecteur chronologique « **d'abord** » introduit le premier argument (01) :

« **D'abord**, Oran est une ville vibrante et dynamique »

Arg. (01) Arg. (01)'

- Le connecteur chronologique « **ensuite** » donne le deuxième argument (02) :

« **Ensuite**, un beau paysage admirable marqué par la mer »

Arg. (02)

- Le connecteur « **comme** » illustre l'argument (02) :

« **Comme** les Andalouses »

Illustration

- Le connecteur chronologique « **enfin** » donne le troisième argument (03) :

« **Enfin**, à Oran il y a beaucoup de place à visiter »,

Arg. (03)

- Deux connecteurs utilisés : l'un d'illustration, l'autre addition d'une autre illustration « **comme / aussi** »

« **Comme** la fameuse Place d'arme »

Illustration

« **Aussi** le front de mer qui est le lieu idéal pour sortir se promener »

Illustration

Ces connecteurs cités (**d'abord**, **ensuite**, **enfin**, **comme**, **aussi**) introduisent des arguments en faveur de la thèse : Oran est l'une des plus belles villes touristiques algérienne.

➤ **Texte : (07)**

-Le connecteur chronologique « **d'une part** » introduit le premier argument (01) :

« **D'une part, c'est un village montagnard avec des maisons serrées** »

Arg. (01)

- Le connecteur chronologique « **d'autre part** » présente le deuxième argument(02) :

« **D'une part, Toudja est célèbre pour sa source minérale** », Arg. (02)

Pour le texte (07), les connecteurs **d'une part, d'autre part** participent dans la structuration des arguments de la thèse : ce petit morceau de paradis regorge plusieurs richesses.

➤ **Texte : (08)**

- Le connecteur chronologique « **d'abord** » donne l'argument (01) :

« **D'abord, apprécier la belle vue de la mer, l'étroitesse et la sinuosité de ses rues** »

Arg. (01)

Arg. (01)'

- Le connecteur chronologique « **ensuite** » énumère le second argument (02), suivi d'une illustration introduite par le connecteur « **comme** » :

« **Ensuite, son artisanat de confection d'habits traditionnels, comme le Karakou** »

Arg. (02)

Illustration

- Le connecteur chronologique « **de plus** » donne le troisième argument (03) :

« **De plus, la musique chaâbi chantée et rythmée par des instruments spécifiques** »

Arg. (03)

Arg. (03)'

-Le connecteur chronologique « **enfin** » présente le dernier argument (04) en l'expliquant par le connecteur logique « **par ce que** » :

« **Enfin, la Casbah est le bastion essentiel de la bataille d'Alger** »

Arg. (04)

par ce qu'elle nous rappelle des sacrifices de nos martyrs »

Explication

Dans le texte (08), les connecteurs **d'abord, ensuite, de plus, enfin, parce que** sont en faveur de la thèse : la Casbah d'Alger est un bien culturel d'importance mondiale.

➤ Texte : (09)

-Le connecteur chronologique « **d'abord** » introduit l'argument (01) :

« **D'abord, le peuple algérien menait une longue armée** »

Arg. (01)

-Le connecteur chronologique « **ensuite** » énumère le second argument (02), suivi d'une explication introduite par le connecteur « **en effet** » :

« **Ensuite, la résistance a pris de nouvelles formes. En effet, entre 1920 et 1945...** »

Arg. (02)

Explication

-Le connecteur « **puis** » donne le troisième argument (03), suivi une idée d'opposition introduite par « **mais** » :

« **Puis, les algériens défilent pour réclamer leur liberté, mais ces manifestations sont réprimées** »

Arg. (03)

Opposition

-Le connecteur chronologique « **enfin** » introduit le dernier argument (04) :

« **Enfin, le mouvement abouti à la grande insurrection victorieuse** »

Arg. (03)

Pour le texte (09), les connecteurs **d'abord, ensuite, puis, enfin** élaborent l'organisation des arguments en faveur de la thèse : la résistance des algériens à l'occupant

➤ **Texte : (10)**

- Le connecteur chronologique « **d’abord** » introduit le premier argument (01) :

« **D’abord, la tricherie et la corruption dans le milieu footballistique** sont les raisons de violence. » Arg. (01) **Arg. (01)’**

- Le connecteur de cause « **car** » explique l’argument précédent :

« **Car les arbitres ne dirigent pas les matchs d’une façon correcte.** »

Explication

- Le connecteur chronologique « **ensuite** » ajoute le deuxième argument (02) :

« **Ensuite, le jeu dur pratiqué par certains joueurs et la mauvaise gestion des clubs favorisent le déclenchement de la violence.** » Arg. (02) **Arg’. (02)**

- Le connecteur chronologique « **en plus** » ajoute le troisième argument (03) :

« **En plus, l’effet de psychotrope, le chômage sont les principales causes de la violence.** » Arg. (03)

Les connecteurs chronologiques **d’abord, ensuite, en plus** du texte (10) introduisent une suite d’arguments en faveur de la thèse : les causes de la violence dans les stades.

➤ **Texte : (11)**

-Le connecteur chronologique « **d’une part** » introduit le premier argument (01) :

« **D’une part, le harcèlement ne laisse aucun répit à la victime** »

Arg. (01)

- Le connecteur chronologique « **d’autre part** » donne le deuxième argument :

« **D’autre part, la victime de cyber-violence a un sentiment d’impuissance.** »

Arg. (02)

- Le connecteur de coordination « **car** » explique l'argument précédent :

« **Car** le nombre de témoins, de supporteurs et de harceleurs ne cesse de se multiplier ».

Explication

- Le connecteur chronologique « **de plus** » ajoute le troisième argument (03) :

« **De plus,** le cyberharcèlement peut laisser des séquelles aux enfants qui en sont victimes. » Arg. (03)

- Le connecteur chronologique « **enfin** » donne le dernier argument (04) :

« **Enfin,** dans les cas les plus graves, le harcèlement peut amener les victimes au suicide. » Arg. (04)

Les connecteurs dans le texte (11), **d'une part, d'autre part, car, de plus, enfin** avancent une série d'arguments en faveur de la thèse : les conséquences négatives de la cyber-violence.

➤ Texte : (12)

- Le connecteur chronologique « **de plus** » ajoute le deuxième argument (02) :

« **De plus,** la télévision ne leur apprend rien. »

Arg. (02)

- Le connecteur « **comme** » exprime une métaphore qui montre la conduite des jeunes envers leur professeurs, pareil à un poste de télévision. Cette figure de rhétorique est mise au service de l'explication de l'argument précédent.

« Ils se conduisent devant leurs professeurs **comme** devant un poste de télévision. »

Dans le texte (12), les deux connecteurs **de plus, comme** employés, progressent la thématique textuelle en donnant un argument et une métaphore explicative afin de développer la thèse : l'interdiction de voir la télévision.

➤ **Texte : (13)**

- Le connecteur chronologique « **d'abord** » introduit le premier argument (01) :

« **D'abord, des espèces se sont éteintes.** »

Arg. (01)

- Le connecteur, locution prépositive « **à cause de** » explique l'argument (01) que les espèces éteintes sont causés par la chasse de l'homme.

« **à cause de la chasse.** »

Explication

- Le connecteur chronologique « **ensuite** » ajoute le deuxième argument (02) sur la disparition des espèces animales et végétales.

« **Ensuite, les hommes ont abattu d'immenses forêts.** »

Arg. (02)

- Le connecteur chronologique « **aussi** » avance deux arguments (03), (04) :

« **Aussi, la pollution et l'installation des lignes électriques ont tué des espèces.** »

Arg. (03)

Arg. (03)'

- Le connecteur chronologique « **enfin** » donne le dernier argument (05) étayé par une illustration.

« **Enfin, la nouvelle chasse intensive** destinée au commerce **comme le rhinocéros** »

Arg. (05)

Illustration

Le texte (13) comporte cinq (05) connecteurs **d'abord**, **à cause de**, **ensuite**, **aussi enfin**, **comme** pour développer et structurer la thèse : l'extinction des espèces animales et végétales.

➤ **Texte : (14)**

- Le connecteur chronologique « **tout d’abord** » introduit le premier

Argument (01) :

« **Tout d’abord, la dégradation et la destruction des habitats naturels,** la surexploitation des ressources biologiques. »

Arg. (01)

Arg. (01)'

- Le connecteur chronologique « **aussi** » ajoute le deuxième argument (02) étayé par une illustration dont le connecteur est « **comme** ».

« **Aussi, le changement de terre, comme l’urbanisation ou la conversion de la forêt équatoriale.** »

Arg. (02)

Illustration

- Le connecteur chronologique « **enfin** » présente le dernier argument (03) :

« **Enfin, la perte de la biodiversité peut avoir de forts impacts sur le bien-être et le développement humain** »

Arg. (03)

Arg.' (03)

Le texte (14) comporte quatre (04) connecteurs **tout d’abord, aussi, comme, enfin**, pour développer et structurer la thèse : l’homme d’être responsable de la dégradation de la biodiversité.

➤ **Texte : (15)**

- Le connecteur chronologique « **d’abord** » introduit l’argument (01) étayé par une explication introduite par la conjonction de coordination « **car** ».

« **D’abord, c’est protéger notre source de nourriture et d’eau potable.** »

Arg. (01)

Arg. (01)'

« **Car toute pollution finit par se retrouver dans notre nourriture.** »

Explication

- Le connecteur chronologique « **de plus** » ajoute l’argument (02) étayé par une

conséquence introduite par la conjonction de coordination « **donc** ».

« **De plus, l'air est absolument indispensable** à notre survie. »

Arg. (02)

« **Donc veiller à ne pas polluer notre atmosphère.** »

Conséquence

- Le connecteur chronologique « **enfin** » présente le dernier argument (03), étayé par une explication introduite par la conjonction de coordination « **car** »

« **Enfin, préserver la biodiversité... car c'est parmi les espèces sauvages, que l'homme a découvert ou découvrira encore des médicaments.** »

Arg. (03)

Explication

Les connecteurs **d'abord, car, de plus, donc, enfin, car**, du texte (15) donnent la configuration cohérente en défendant la thèse de l'auteur : les raisons pour préserver et protéger l'environnement.

➤ Texte : (16)

-Le connecteur chronologique « **d'une part** » introduit l'argument (01) :

« **D'une part, plusieurs milliers d'espèces animales sont menacés de disparition.** »

Arg. (01)

- Le connecteur chronologique « **d'autre part** » ajoute l'argument (02) :

« **D'autre part, les océans et les eaux subissent une telle pollution que les ravages aquatiques sont incalculables.** » Arg. (02)

- Le connecteur chronologique « **enfin** » présente le dernier argument (03) :

« **Enfin, l'extinction des animaux merveilleux.** »

Arg. (03)

Cette suite de connecteurs **d'une part, d'autre part, enfin**, organise d'une manière cohérente le texte (16) pour défendre la thèse de l'auteur : la nature est une réserve inépuisable, l'homme en ravage et cause des dégâts.

A ce qui précède, nous ajoutons, d'une part, l'hypotaxe ²²³ qui se voit essentiellement dans les connecteurs « d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, en plus, comme, car, donc » qui sont de fonction différente. Aussi, nous pouvons parler de connecteurs chronologiques énumérant une suite d'arguments par introduction, addition ou conclusion notamment les connecteurs logiques qui expriment des relations soit de causalité, de conséquence (donc) ou d'opposition (mais). Ils ont une double fonction : ils remplissent une fonction interne sémantique à la phrase et une fonction entre la phrase et son contexte. L'expression de cette relation est explicite, directe pour le corpus d'étude, ceci permet au lecteur / apprenant de les identifier grâce à l'acte de lecture.

D'autre part, pour convaincre, l'auteur / l'argumentateur fait appel à des arguments, des preuves, des idées courtes, illustrés par des exemples. Ils sont de nature différente. Les arguments affectifs se trouvant dans les textes 04- 06- 05- 07 -08 ont pour rôle de sensibiliser le lecteur et l'inciter à découvrir ces endroits et ces paysages ou attirer son attention sur les fléaux sociaux dans les textes 03- 10 - 11, ou sur la protection de l'environnement, voir textes 13- 14- 15 -16. Ici, l'auteur expose son opinion sur le sujet et essaie d'y faire adhérer son destinataire d'où l'usage de la fonction persuasive qui cherche à convaincre le lecteur, à l'émouvoir ou en influençant son affectivité.

De ce fait, les arguments sont les piliers de structuration des textes qui permettent de comprendre la visée communicative de l'auteur, fondés sur un raisonnement déductif (tire une conséquence à partir d'une ou plusieurs idées générales) voir les textes 01-02-03-10-11-12-13-14-15-16 ou un raisonnement inductif (part d'une observation particulière empirique pour aboutir au général)

²²³ L'hypotaxe est l'abondance de connecteurs dans un texte.

dans les textes 04-05-06-07-08-09. L'ensemble de ce raisonnement progresse à travers les textes dans une progression thématique dite : la progression à thème constant dont le but principal est d'assurer le phénomène de cohésion et de cohérence textuelle.

L'intérêt ici est de valoriser les arguments par hiérarchisation en attribuant des exemples comme références concrètes à la thèse d'où la clarté de la compréhension du texte car « *comprendre un texte signifie le comprendre comme un tout* ». ²²⁴

Par ailleurs, cette structuration suscite un plan dit accumulatif ou plan thématique, catégoriel ²²⁵, plan inventaire, plan par aspect ou plan énumératif. C'est un plan linéaire, il s'agit d'une série d'arguments compilés par des connecteurs d'abord/ensuite/enfin qui appuient la thèse défendue ou réfutée. Ainsi, les plans « *jouent un rôle capital dans la composition macro-textuelle du sens.* » ²²⁶

Arrivée au terme de cette partie dite proportionnée de développement, nous avons relevé (71) connecteurs sur les seize (16) textes dont la thématique correspond au programme de la 4^{ème} AM : ma région, protection de l'environnement, vivons ensemble et les fléaux sociaux. Ces connecteurs sont des liens permettant d'explicitier et de structurer l'argumentation de l'auteur par des arguments, étayés par des illustrations, des explications ou des conséquences et dont la dominance d'usage sont des connecteurs chronologiques. Aussi, faut-il dire que les connecteurs se manifestent excessivement dans la partie développement car ils présentent le raisonnement de l'auteur / argumentateur pour défendre sa thèse.

A tous ces connecteurs précités, l'usage de la conjonction de coordination « et » se manifeste aussi dans la partie développement. En effet, ce coordonnant invariable joint des mots, des groupes de mots, ou des phrases de même fonction en vue de marquer l'ajout d'un autre argument (désigné par Arg.) pour

²²⁴ Meyer M. : « *Langage et littérature* ».Ed. PUF, Paris, 1992, p. 88

²²⁵ Robrieux J J. : « *Rhétorique et argumentation* », 2^{ème} Ed. Nathan, Paris, 2000, p.238

²²⁶ Robrieux J J. Op.cit, p.165

les textes 03-04-05-06-08-10-13-14 ; ou l'explication de l'argument dans le texte¹¹. A cet effet, la conjonction de coordination « et » prend part dans le processus de la compréhension écrite en tant qu'élément de liaison.

1.1.3. Troisième étape : Partie conclusion

La conclusion est le dernier paragraphe qui correspond à la prise de position de l'auteur, met fin à l'argumentation et assure l'adhésion du destinataire à la thèse défendue. Elle doit être percutante, débute généralement par une formule de conclusion tels en conclusion, pour conclure.

1.1.3.1. Analyse des données

Nous procédons à la dernière étape qui est la conclusion par la segmentation typographique, puis nous repérons les connecteurs introducteurs dans les textes comme suit :

➤ **Texte : (01)**

- Segmentation → (§) conclusion : « C'est aussi...forme de jeu. »

- Repérage du connecteur → **aussi**

01 Connecteur

➤ **Texte : (02)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Il vaut donc...à fumer. »

- Repérage du connecteur → **donc**

01 Connecteur

➤ **Texte : (03)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Il est donc...possibles. »

- Repérage du connecteur → **donc**

01 connecteur

➤ **Texte : (04)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Allez à la découverte...votre vie. »

- Repérage du connecteur

Absence du connecteur.

➤ **Texte : (05)**

- Segmentation → (§) conclusion : « En conclusion, les projets...le secteur. »

- Repérage du connecteur → **en conclusion**

01 Connecteur

➤ **Texte : (06)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Pour, toutes ces raisons...inoubliables. »

- Repérage du connecteur → **pour**

01 Connecteur

➤ **Texte : (07)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Finalement, nous vous...ses richesses »

- Repérage du connecteur → **finalement**

01 Connecteur➤ **Texte : (08)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Alors, pour toutes...le protéger. »
- Repérage du connecteur → **alors**

01 Connecteur➤ **Texte : (09)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Ainsi, la résistance...du monde. »
- Repérage du connecteur → **ainsi**

01 Connecteur➤ **Texte : (10)**

- Segmentation → (§) conclusion : « En fin, il reste...conclusions. »
- Repérage du connecteur → **en fin**

01 Connecteur➤ **Texte : (11)**

- Segmentation → (§) conclusion : « C'est pourquoi...aux autres. »
- Repérage du connecteur → **c'est pourquoi**

01 Connecteur

➤ **Texte : (12)**

- Segmentation → (§) conclusion : « C'est pourquoi, je crois...dix-huit ans.»
- Repérage du connecteur → **c'est pourquoi**

01 Connecteur

➤ **Texte : (13)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Donc l'homme...s'appauvrit. »
- Repérage du connecteur → **donc**

01 Connecteur

➤ **Texte : (14)**

- Segmentation → (§) conclusion : « En conclusion. D'un point de vue...vivantes
- Repérage du connecteur → **en conclusion**

01 Connecteur

➤ **Texte : (15)**

- Segmentation → (§) conclusion : « En conclusion, pour assurer...aujourd'hui.»
- Repérage du connecteur → **en conclusion**

01 Connecteur

➤ **Texte : (16)**

- Segmentation → (§) conclusion : « Ainsi, des individus...naturel. »
- Repérage du connecteur → **ainsi, alors**

02 Connecteurs

Dans cette partie, sur les seize (16) textes objet d'étude, nous avons relevé seize (16) connecteurs de conclusion ; seulement nous constatons l'absence du connecteur dans le texte (04) et la présence de deux connecteurs dans le texte (16). Nous remarquons l'usage répétitif de certains connecteurs dans :

- Textes 02- 03- 13 → Donc
- Textes 05- 14- 15 → En conclusion
- Textes 11-12 → C'est pourquoi
- Textes 09-16 → Ainsi

1.1.3.2. Interprétation des données

➤ Texte : (01)

L'auteur maintient sa thèse mais il ajoute une thèse opposée (le sport est une activité violente) dans le but de donner une vision juste sur le sport où il introduit le connecteur « **aussi** ».

➤ Texte : (02)

L'auteur conclue son paragraphe et reprend son point de vue sur les méfaits de la cigarette, avec l'usage du connecteur « **donc** ».

➤ Texte : (03)

L'auteur reprend sa thèse sur les méfaits des jeux vidéo, en utilisant le connecteur « **donc** ».

➤ Texte : (04)

Ne présente pas un connecteur car la conclusion de l'auteur est directe : inciter les gens à découvrir la Kabylie.

➤ Texte : (05)

La conclusion est introduite par le connecteur « **en conclusion** » où l'auteur

insiste sur les investissements touristiques d'Oum El-Bouaghi.

➤ **Texte : (06)**

Ne présente pas un connecteur car la conclusion est claire : l'auteur invite le touriste à passer un séjour à Oran.

➤ **Texte : (07)**

L'auteur présente sa conclusion par l'usage du connecteur « **finalement** », en invitant le touriste à passer de bons moments à Toudja.

➤ **Texte : (08)**

Le connecteur « **alors** » met l'accent sur l'importance de protéger le patrimoine de la Casbah d'Alger.

➤ **Texte : (09)**

Grammaticalement, le connecteur « **ainsi** » exprime la conséquence mis au service d'une conclusion : la résistance extraordinaire du peuple algérien durant l'histoire.

➤ **Texte : (10)**

L'auteur utilise le connecteur « **en fin** » dans la conclusion et intègre les responsables concernés en leur reprochant de ne pas tenir en considération les véritables causes de la violence dans les stades.

➤ **Texte : (11)**

Pour conclure, l'auteur introduit le connecteur « **c'est pourquoi** » pour donner la conséquence de ses arguments avancés et souligne que l'usage des réseaux doit être positif.

➤ **Texte : (12)**

L'usage du connecteur « **c'est pourquoi** » est pour positionner l'auteur et sa

thèse d'interdire la télévision aux moins de dix-huit ans.

➤ **Texte : (13)**

Le connecteur « **donc** » exprime la conséquence de la disparition de certaines espèces animales et végétales : progressivement l'homme s'appauvrit.

➤ **Texte : (14)**

L'auteur conclut son texte par le connecteur « **en conclusion** » en exprimant sa position que l'homme n'a pas le droit de détruire les espèces vivantes.

➤ **Texte : (15)**

L'auteur conclut son texte par l'emploi du connecteur « **en conclusion** » en mettant l'accent sur la protection de l'environnement.

➤ **Texte : (16)**

Pour conclure, l'auteur utilise le connecteur « **ainsi** » exprimant la conséquence (des individus conscients qui luttent pour préserver l'environnement), puis le connecteur « **alors** » incite à participer à cette lutte. Donc les deux connecteurs montrent l'importance du point de vue de l'auteur.

De manière globale et dans le but de clôturer son texte et respecter la structure textuelle, l'auteur introduit sa conclusion par un connecteur exprimant sa position par rapport à sa thèse, désigné par les marqueurs de clôture selon JM. Adam. Globalement, les connecteurs utilisés sont les connecteurs les plus fréquents en classe de 4^{ème} AM car ils sont simples, faciles à apprendre, en particulier « donc, en conclusion » et qui sont préconisés dans le programme scolaire. Conséquemment, le « *texte est donc un échantillon de comportement linguistique* »²²⁷ par le biais des connecteurs qui guident et participe à la compréhension écrite de l'apprenant.

²²⁷Dubois J. Op.cit, p.482

1.2. Rapport entre les trois parties

Toutes les analyses et les interprétations que nous avons suggérées ci-dessus montrent clairement que le texte possède une structure tripartite : l'introduction, le développement et la conclusion ayant un thème, une thèse à laquelle l'auteur essaie d'adhérer son destinataire. Ainsi, la fonction argumentative dominante dans les textes objet d'étude est celle de fonction persuasive avec une visée communicative argumentative qui « *insiste sur le caractère finalisé et organisé d'un discours participant d'une configuration de points de vue ou d'un conflit d'opinions.* »²²⁸ Cette organisation s'est produite par l'usage d'un nombre de connecteurs (termes de liaisons et de structuration du texte) afin de rendre le texte cohérent et permet au lecteur de construire son raisonnement, de repérer les éléments conducteurs du sens, tisser des liens entre l'écrit et la représentation mentale à travers la lecture, que J P. Cuq et I. Gruca nomment de projet de lecture qui « *aide l'apprenant à construire le sens... et le mettre dans une situation active.* »²²⁹. Les connecteurs animent donc le mécanisme de compréhension et développe la compétence « savoir-faire » chez l'apprenant.

Suivant la lecture de repérage et analytique de A. Bentolila, *la partie introduction* est le premier paragraphe qui porte le thème. L'usage des connecteurs a permis de présenter et d'orienter l'apprenant / lecteur à reconnaître la thèse défendue par l'auteur, cas des textes 02-03-08-13-14-15-16.

Quant à la partie développement, l'usage des (71) connecteurs est considérable ; ils indiquent un rapport de sens entre les propositions et l'enchaînement chronologique des paragraphes. En fait, l'auteur présente une suite d'arguments structurés en vue de défendre sa thèse. Globalement, ce sont des connecteurs d'énumération dont l'objectif d'apprentissage est d'adapter l'apprenant à construire une argumentation et d'énumérer les arguments afin

²²⁸ Amossy R. : « *L'argumentation dans le discours* ». Ed. Nathan, Paris, 2000, p.24

²²⁹ Cuq J P & Gruca I. : « *Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde* ». Presse Universitaire de Grenoble, 2002, p.16

d'avoir un paragraphe cohérent selon les règles de cohérence de M. Charolles. Ainsi, les connecteurs récurrents ne sont que des outils de construction à mémoriser en 4^{ème} AM. Bien évidemment avec d'autres connecteurs étudiés en classes.

Enfin, la partie conclusion marque le dernier paragraphe qui comporte la position de l'auteur à sa thèse défendue. Elle débute généralement par un connecteur de conclusion ou de conséquence tels donc, en conclusion.

A travers ce cheminement de la compréhension de l'écrit, l'apprenant s'est appuyé, d'une part, sur l'acte de lecture (repérage et analytique). D'autre part, sur l'identification des connecteurs qui l'orientent et l'aident à repérer la thèse, les arguments et la prise de position de l'auteur. Autrement dit, connaître la structure textuelle par l'usage des connecteurs qui participent à la progression thématique et l'organisation de la succession des phrases, des paragraphes et saisir la démarche du raisonnement (le plan) qui est « *donc indéniablement un facteur de clarté, d'aide à la lecture, d'aide à la compréhension* »²³⁰, dès lors, on parle de compréhension de l'écrit.

2. CLASSEMENT DES CONNECTEURS

Les connecteurs sont des outils de liaisons classés grammaticalement comme mots invariables : les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination, les locutions adverbiales et les locutions prépositives, suivant la fonction des connecteurs qui est de lier des propositions ou des paragraphes, et que les linguistes classent selon un type fonctionnel et un type de lien sémantico - logique. D'une manière globale, nous évoquons ici trois points de vue liés au classement de types de connecteurs :

1. Dans son ouvrage « *Pour comprendre et analyser les textes et les discours* », E. Korkut les classe en connecteurs temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs et connecteurs de reformulation.

²³⁰ Meyer B. Op.cit, p.58

2. En G. T, L. Lundquist, dans son ouvrage « *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique* » classe les connecteurs ainsi : les additifs, les énumératifs, les explicatifs, les illustratifs, les comparatifs, les (causatifs/concessifs/consécutifs/conclusifs), les résumatifs et les temporels.
3. J M. Adam classe les connecteurs en trois types :
 1. Les organisateurs textuels (les connecteurs chronologiques) qui marquent l'organisation de la représentation de la réalité spatiale/temporelle ou l'organisation du texte.
 2. Les marqueurs de prise en charge énonciative qui contribuent au mécanisme du discours. Il s'agit de l'émergence d'un point de vue dans un discours.
 3. Les connecteurs logiques/argumentatifs qui se trouvent en abondance dans un texte argumentatif car il s'agit là de cadre de raisonnement et d'argumentation : on parle de type sémantico-logique qui exprime les liens logiques entre les propositions à l'intérieur d'une phrase (Intraphrastique) ou entre deux phrases (interphrastique), de cause, de conséquence, de but ou d'opposition pour assurer les enchaînements.

Dans cette perspective de classement, M. Charolles explique la cohérence textuelle en évoquant les deux types de classement des connecteurs : « *d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interopérabilité des textes et de l'autre, les marques de relation entre énoncé ou constituants d'énoncés.* »²³¹ Ainsi, pour cette étude, nous classons les connecteurs comme suit : connecteurs logiques et connecteurs chronologiques.

²³¹ Charolles M : « *les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960* ». Modèles linguistiques, Vol. 10, n° 02, 1988, p.53

2.1. Connecteurs logiques

2.1.1. Causatifs

Tableau : N°11

Usage des causatifs

<i>Causatifs</i>	<i>Textes</i>
▪ Car : conjonction de coordination	▪ 03,10, 11,13 ,15
▪ A cause de : conjonction prépositive	▪ 01
▪ Parce que : conjonction de subordination	▪ 02 ,08
▪ Grâce à : conjonction prépositive	▪ 02

2.1 .2. Concessifs

Tableau : N°12

Usage des concessifs

<i>Concessifs</i>	<i>Textes</i>
▪ Mais : conjonction de coordination	▪ 03,09, 16
▪ Si bien que : conjonction de subordination	▪ 13

2.1.3. Consécutifs

Tableau : N°12

Usage des consécutifs

<i>Consécutifs</i>	<i>Textes</i>
▪ Par conséquent : locution adverbiale	▪ 01
▪ Donc : conjonction de coordination	▪ 02, 03, 13 ,15
▪ C'est pourquoi : locution adverbiale	▪ 11,12
▪ Ainsi : adverbe	▪ 09 ,16
▪ Alors : adverbe	▪ 08,16

2.1.4. Explicatifs

Tableau : N°13

Usage des explicatifs

<i>Explicatif</i>	<i>Textes</i>
▪ En effet : locution adverbiale	▪ 09 ,14

2.2. Interprétation

Pour les connecteurs à classer, les plus en usage sont les causatifs et les concessifs. Cela signifie que les textes argumentatifs où à visée argumentative, en FLE avec la classe de 4^{ème} AM, « *jouent un rôle à la fois de liaison, de mise en ordre et de hiérarchisation textuelle.* »²³². Ils possèdent une double fonction : d'une part, ils lient deux unités sémantiques ; d'autre part, ils confèrent à un rôle argumentatif aux unités qu'ils mettent en relation. Pour D. Maingueneau, les connecteurs logiques ne sont que des parties pour mobiliser une argumentation.

La construction de l'argumentation se fait essentiellement par la cause à effet. Ainsi les causatifs se présentent soit par des conjonctions de coordination, soit par des conjonctions de subordination ou des conjonctions prépositives. Les consécutifs sont des locutions adverbiales, des adverbes, ou des conjonctions de coordination. Quant aux concessifs, ils sont de faible usage puisque nous étudions des textes à plan accumulatif : une seule thèse à défendre. Les explicatifs se voient uniquement dans la locution adverbiale : en effet.

Ainsi le connecteur logique, outil grammatical, exprime des relations logiques entre les phrases ou les énoncés pour mieux tisser la microstructure d'où : la cohésion textuelle.

²³² Jeandillou J F. *Op.cit*, p.85

2.3. Connecteurs chronologiques

Désigné aussi par organisateurs textuels selon JM. Adam dont le classement grammatical fait ressortir des adverbes ou des locutions. Ils organisent des idées à travers des paragraphes en vue de structurer le texte. De même, ils énumèrent une suite d'arguments par les introductifs, les additifs et les conclusifs : ainsi, nous prenons cette désignation pour cette étude.

2.3.1. Connecteurs énumératifs

Nous évoquons les énumératifs suivants :

2.3.1.1. Introductifs

Tableau : N°12

Usage des introductifs

<i>Introductifs</i>	<i>Textes</i>
▪ D'abord	▪ 03, 04, 06,08, 09,10, 13 ,15
▪ D'une part	▪ 05, 07, 11,16
▪ Tout d'abord	▪ 14

2.3.1.2. Additifs

Tableau : N°13

Usage des additifs

<i>Additifs</i>	<i>Textes</i>
▪ D'autre part	▪ 05, 07, 11,16
▪ Ensuite	▪ 03, 04, 06, 08, 09 ,10 ,13
▪ Puis	▪ 02, 09
▪ Aussi	▪ 01, 03, 06, 14
▪ De plus	▪ 05, 08, 10, 11,12, 15
▪ Enfin	▪ 03, 04, 05, 06, 08, 09, 11, 13, 14, 15, 16

2.3.1.3. Conclusifs

Tableau : N°14

Usage des conclusifs

<i>Conclusifs</i>	<i>Textes</i>
▪ Enfin	▪ 10
▪ En définitif	▪ 01, 05, 15
▪ En conclusion	▪ 05, 07, 14, 15
▪ Finalement	▪ 07, 09

2.3.1.4. Illustratifs

Tableau : N°14

Usage des illustratifs

<i>Illustratif</i>	<i>Textes</i>
▪ Comme	▪ 02, 04, 05, 06, 08, 12, 13, 14

2.4. Interprétation

Suite au classement des connecteurs selon le type fonctionnel, les connecteurs d'énumération permettent de présenter et d'exprimer une suite d'arguments ordonnés en faveur d'une thèse à défendre. Ainsi, nous trouvons les introductifs dans la partie développement qui introduisent le premier argument. D'abord, ce sont des mots d'enchaînement suffisamment nécessaires en FLE pour mémoriser leur usage, voire la compréhension de l'écrit chez l'apprenant. Ils jouent un rôle clef dans l'organisation du texte, peuvent être substitués par d'autres connecteurs : en premier lieu, premièrement, au premier abord.

Pour les additifs, nous y trouvons un nombre de six (06) : d'autre part (désigné par connecteur d'alternance), ensuite, puis, aussi, de plus, enfin qui sont utilisés à plusieurs reprises dans les textes, au niveau de la macrostructure. Ils assurent la progression, la continuité des arguments convaincants en faveur de la thèse et contribuent à la cohérence textuelle. Conséquemment, dans la partie

développement, nous y trouvons le nombre d'argument donné et relié au nombre de connecteur pour faciliter la construction d'un raisonnement de repérage qui assure une bonne compréhension du texte et où l'apprenant pourra découvrir l'intention de l'auteur (cas de l'argumentatif : convaincre et persuader le destinataire pour le faire adhérer à son point de vue) d'où l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif ou à visée argumentative en FLE.

Quant aux conclusifs, ils sont en nombre de quatre (04), répartis dans le dernier paragraphe dit conclusion. Enfin, en définitif, en conclusion, finalement ; consolident la thèse de l'auteur, assurent l'adhésion du destinataire et mettent fin à l'argumentation.

A souligner que le connecteur « enfin » joue deux fonctions dans son contexte textuel. Il peut mettre fin à une suite d'énumération d'arguments comme dans les textes 03 - 04 - 05 - 06 - 08 - 09 -11- 13- 14 -15 - 16 ou bien un conclusif pour clôturer le texte, voir le texte 10. Parmi ces conclusifs, il existe aussi ceux dont la fonction logico-sémantique de conséquence mis au service de la conclusion cas dans les textes 02 - 03 -08 -09-11-12- 13 - 16. Les connecteurs « alors- ainsi » dans les textes 08 -09 - 16, le connecteur « c'est pourquoi » dans les textes 11-12 et le connecteur « donc » se trouvant dans les textes 02-03-13 expriment les conséquences qui résultent dans une conclusion. De ce fait, les connecteurs peuvent fonctionner à plusieurs niveaux pour assurer la cohérence textuelle.

En dernier lieu, les illustratifs ne présentent qu'un connecteur « comme » dans les textes 02 - 04 - 05 - 06 - 08 - 12 - 13 -14.

Pour résumer, les textes proposés en étude indiquent un rapport de sens entre les propositions par les liens logiques, à savoir la cause et la conséquence. Soit, un rapport d'enchaînement d'idées par les connecteurs introductifs, additifs et conclusifs d'où le classement logique et chronologique. Cette relation marque

selon les règles de cohérence de M. Charolles : la cohérence textuelle. Rien donc ne se construit arbitrairement dans le texte.

3. USAGE REDONDANT DES CONNECTEURS

Le discours argumentatif se construit autour de paramètres indispensables telle la thèse, les arguments, le plan, les outils linguistiques, en vue de faire progresser le point de vue de l'argumentateur dans un raisonnement particulier en liant les idées par des mots de liaison pour assurer la cohérence textuelle et la configuration du texte. En conséquence, ce produit est l'objet de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation pour permettre à l'apprenant d'acquérir des stratégies argumentatives et pratiquer des échanges en classe. Autrement dit, savoir œuvrer le processus de la compréhension écrite qui constitue le thème de notre recherche.

Dans ce sens, nous soulignons que les connecteurs ont un rôle important dans cette activité, relevant de la micro et de la macro structure textuelle et qui s'inscrivent dans le texte argumentatif ou à visée communicative du programme de français de la 4^{ème} AM « *Conformément aux prescriptions du programme officiel de français, les activités et les supports du manuel - donc de ce plan - s'articulent autour de l'argumentation.* »²³³

En effet, l'usage du connecteur dans le manuel scolaire est pertinent, voire redondant. Pour la présente étude, nous avons remarqué que des connecteurs relevant d'un usage redondant clair comme est le cas pour « -enfin - en définitif - en conclusion - finalement - d'autre part - ensuite - puis - aussi - de plus » ; ceci pourrait être expliqué dans ce qui suit :

- D'une part, par leur intérêt didactique (cité déjà au chapitre 1 : programme scolaire et activités pédagogiques) dans l'activité de la compréhension de l'écrit du moment qu'ils contribuent à la facilitation du processus de cette dernière et installent, développent les compétences de l'apprenant.

²³³Plan de mise en œuvre du Manu scolaire 4^{ème} année moyenne/palier 3, Langue française, septembre 2019, p.2

- D'autre part, ils servent à donner une chronologie d'arguments en faveur de la thèse et apprendre à raisonner dans l'argumentatif, à savoir que l'apprenant est confronté, pour la première fois, durant son cursus en français à la structure de l'argumentation en 4^{ème} AM. Il s'agit d'un enseignement/apprentissage qui intègre la notion de connecteurs en FLE favorisant la compréhension et préparant l'apprenant au 3^{ème} palier. Ce dernier embrasse l'argumentation de manière élargie durant les trois années de l'enseignement secondaire du FLE et où l'apprenant va connaître d'autres connecteurs similaires.

CONCLUSION

Pour ce dernier chapitre de la deuxième partie intitulé « analyse et interprétation des données des textes recueillis », nous avons réalisé une étude consistant à relever les connecteurs dans des textes en vue de les analyser et voir leur impact dans la compréhension de l'écrit. Les concepts d'analyse textuelle ont été appliqués dans une approche de la grammaire textuelle ; nous avons déduit que cette étude s'est déroulée selon trois étapes distinctes à travers des paragraphes où chacune des parties (introduction, développement, conclusion) contient des connecteurs jouant un rôle au niveau de la microstructure et de la macrostructure du texte. Ces derniers sont indispensables à la cohésion et à la cohérence textuelle : « *Il s'agit là sans doute d'un effet du type de planification sur les opérations de connexion...Le processus de planification produit des arguments en réponse à d'autres arguments dont le statut doit être souligné et dont l'articulation doit sans cesse être précisée.* »²³⁴. A cela, nous ajoutons que le texte a une structure tripartite dont le plan est accumulatif ; sa compréhension de l'écrit en FLE est un processus complexe qui suscite l'appel des activités comme l'acte de lecture.

²³⁴Schneuwly B. : « *le langage écrit chez l'enfant* ». Delachaux et Niestle, Paris. 1988, p.49

CONCLUSION GENERALE

Arrivé au terme de cette étude, nous rappelons que la thématique de cette recherche tient en compte le rôle des connecteurs argumentatifs dans la compréhension de l'écrit à travers une approche de la grammaire textuelle. Cette dernière, tout comme les sciences du langage, prend « le texte » comme objet d'étude et de préoccupation vu sa complexité et son hétérogénéité. Ce dernier occupe une place importante au cœur des apprentissages de la compréhension écrite ce en regard du volume horaire, renforcée en cas de nécessité. En d'autres termes plus explicites, la présente étude consiste à étudier les connecteurs argumentatifs qui serviront comme compétences grammaticales sous-jacentes à la compréhension écrite en 4^{ème} AM ; tout particulièrement que les apprenants de ce fin de palier se préparent à l'examen de fin de cycle, en l'occurrence le BEM dont la principale épreuve de compréhension écrite notée sur treize. A cet effet, l'acte de lecture entre dans le processus de la compréhension comme étant la clé aux informations ainsi que l'investissement des compétences requises chez l'apprenant.

Aussi, cette étude se propose de décomposer le texte argumentatif et dégager sa structure tripartite : introduction, développement et conclusion en repérant les connecteurs en vue de les analyser. Par ailleurs, elle ressort les éléments constitutifs dans l'intention de relever les outils d'enchaînement logique et chronologique entre les phrases et les paragraphes. Elle repère la thèse de l'auteur et les arguments étayés par des illustrations ou explications suivant un raisonnement logique issu du canevas du programme officiel de la 4^{ème} AM. Ce dernier assure une progression thématique récurrente afin de parvenir à connaître l'intention, la pensée de l'argumentateur et d'assurer le phénomène de cohésion et de cohérence textuelle.

Pour que cette étude soit fondée, nous nous sommes inspirés de notre expérience d'enseignement, notamment d'une pratique d'enseignement sur la compréhension de l'écrit dans les classes en l'occurrence la 4^{ème} AM, sachant que cette activité pédagogique fait partie des épreuves du BEM présente de véritables lacunes. De même, elle constitue une difficulté au sein des enseignements. Et c'est

dans ce même contexte que nous avons formulé une problématique avec laquelle nous nous interrogeons sur le rôle des connecteurs argumentatifs dans la compréhension de l'écrit.

Pour ce qui est d'hypothèses, nous rappelons que nous avons émis un nombre de quatre dont trois sont confirmées. Les connecteurs sont des outils linguistiques qui permettent à l'apprenant d'accéder au processus de la compréhension écrite. Ainsi, il adopte la lecture de repérage ou lecture diagonale et relève les informations nécessaires du texte. Par le biais des connecteurs et en faisant appel à la lecture analytique, l'apprenant parvient à connaître le thème, la thèse, la hiérarchisation des arguments étayés, soit par des explications, soit par des illustrations. Il peut également se saisir des liens d'enchaînement exprimant les rapports logiques telle la cause, la conséquence et l'opposition. Savoir-lire en FLE permet à l'apprenant d'énumérer les connecteurs, les identifier (additif, consécutif, conclusif, illustratif), connaître leur fonctionnement sur le plan de la microstructure et de la macrostructure, décomposer le texte et établir le plan accumulatif ; mettant l'apprenant dans une situation d'analyse de la compréhension de l'écrit. Il reste bien entendu, qu'en sus des connecteurs, d'autres savoirs de la grammaire textuelle restent à exploiter comme la progression thématique et les anaphores.

Les objectifs de cette étude sont de mettre donc la mise en valeur les connecteurs argumentatifs et leur rôle à travers la structure textuelle argumentative, sensibiliser et initier l'apprenant au rôle des connecteurs dans la construction et la déconstruction du texte. Ainsi, dans le cours de ces objectifs, nous avons abouti aux résultats que nous présentons ci-dessous :

- Dans la partie introduction, les connecteurs introduisent la thèse dans la majorité des textes ;
- Dans la partie développement, les connecteurs se manifestent excessivement et avec une certaine redondance tels « d'abord, ensuite, enfin » ;
- Les connecteurs présentent une suite d'arguments, étayés par des illustrations, des explications dits connecteurs chronologiques ;

- Les connecteurs expriment des relations logiques soit de causalité, de conséquence ou d'opposition dits connecteurs logiques ;
- Dans la partie conclusion, les connecteurs clôturent le texte soit par des connecteurs dits conclusifs, soit des connecteurs de conséquence.

Outre ces éléments, nous avons pu également noter que :

- Le processus de la lecture est un élément essentiel qui participe à la compréhension de l'écrit en FLE ;
- La compréhension écrite du texte argumentatif est un mécanisme structuré, non arbitraire ;
- Le texte argumentatif / à visée argumentative se caractérise par sa structure tripartite : introduction, développement et conclusion.

Ces résultats ne représentent qu'une partie de l'étude des connecteurs dans la compréhension écrite mais qui peuvent servir comme une entrée à d'autres champs d'investigation à travers les interrogations suivantes :

1) Les étapes d'enseignement de la compréhension de l'écrit sont-elles toujours efficaces aux apprenants ?

2) Comment appréhender les textes difficiles ou qui ne reflètent pas le contexte social en FLE ?

3) La compréhension de l'écrit est-elle liée au choix du support écrit du projet ou de la séquence ?

4) La nouvelle génération d'enseignants est-elle suffisamment formée dans ce type d'apprentissage ?

Nous espérons que dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des connecteurs au cycle moyen, il serait plus commode d'établir un enseignement explicite accompagné d'une série d'activités pédagogiques variées. L'usage des connecteurs doit s'incorporer dans la pratique systématique de la langue où

l'apprenant est appelé à s'exprimer dans des situations de communication ou dans des activités collectives. A cet égard, nous mettons l'accent sur le rôle de l'enseignant qui anime ces dernières. En outre, le nombre excessif des connecteurs doit être réduit en fonction des besoins du projet ou de la séquence pédagogique de chaque niveau d'enseignement. Autrement dit, nous proposons la mise en place d'un « enseignement spécifique des connecteurs » en vue de pouvoir aborder l'activité de la compréhension écrite en FLE.

La compréhension écrite est une compétence fondamentale à installer et à développer chez l'apprenant. Elle représente le centre d'intérêt en didactique avec d'autres disciplines telles la grammaire textuelle, l'approche énonciative en vue de relever les moyens conduisant à la compréhension de l'écrit. Bien entendu, les connecteurs, outils linguistiques de cohésion et de structuration demeurent un élément clé qui participe à l'ensemble de la compréhension. A cet effet, nous aspirons à ce que cette étude vienne explorer ce paradigme dans ses plus larges dimensions à travers d'autres disciplines.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages :

01. Adam J M. : **Les textes : types et prototypes** 3^{ème} Ed. Nathan, Paris, 1997
02. Adam JM. : **Linguistique textuelle des genres de discours aux textes.** Ed. Nathan /SEJER, Paris, 2004
03. Adam JM. : **La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours,** 1^{ère} Ed. Armand Colin, Paris, 2005 et 2^{ème} Ed. Armand Colin, Paris, 2008
04. Adam JM. : **Le paragraphe : entre phrases et texte.** Ed. Armand Colin, Paris, 2018
05. Amossy R. : **L'argumentation dans le discours.** Ed. Nathan, Paris, 2000
06. Anscombe JC & Ducrot O. : **L'argumentation dans la langue.** Ed. Mardaga France, 1988
06. Aristote : **Rhétorique.** Livres I, II, III. Texte établi et traduit par Médéric Dufour pour les Livres I, II ; par Médéric Dufour et André Wartelle pour le Livre III. Gallimard, collection Tel. 1980 (Livre III), 1991 (Livres I, II). Édition d'origine Les Belles Lettres.
07. Barbazan M. : **Enonciation, texte, grammaire : De la linguistique à la didactique.** Ed. Presses Universitaires de Rennes, 2013
08. Barthes R. : **Le plaisir du texte.** Ed. Du Seuil, Paris, 1973
09. Baylon C. : **Initiation à la sémantique du langage.** Ed. Armand Colin, 2005
10. Bentolila A. : **La lecture apprentissage, évaluation, perfectionnement.** Ed. Nathan, Paris, 1991
11. Bentolila A. : **Maitriser la lecture.** Editions Odile Jacob, 2000
12. Benveniste E. : **Problèmes de linguistique générale.** Ed. Gallimard, Paris, 1974, Tome II
13. Besse H et Galisson R. : **Polémique en didactique.** Collection CLE, Paris, 1980
14. Boix C. : **Argumentation, manipulation, persuasion.** Ed. Harmattan, Paris, 2007

15. Berton P. : **L'argumentation dans la communication**. Ed. La découverte, Paris, 1996
16. Bronckart JP. : **Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement ?** Delachaux et Niestlé, Paris, 1985
17. Bronckart JP. : **Activité langagière, textes et discours - pour un interactionnisme sociodiscursif**. Delachaux et Niestlé, Paris, 1996
18. Brousseau AM : **Syntaxe et sémantique du français**. Ed. Collection Champs linguistiques, Fides, Canada, 2000
19. Carlotti A. : **Phrase, énoncé, texte, discours de la linguistique universitaire à la grammaire scolaire**. Ed. Lambert-Lucas, Limoges, 2011
20. Castagne E & Wotling P. : **Compréhension et interprétation**. Epure-Editions et presses universitaires de Reims, 2011-2014
21. Charaudeau P. : **Grammaire du sens et de l'expression**. Ed. Hachette, Education, Paris, 1992
22. Chartier A M & Hébrard J. : **Discours sur la lecture**. Ed Fayard. France, 2000
23. Chomsky N. : **Structures syntaxiques**. Ed du Seuil, pour la traduction française, 1969
24. Chuquet J : **Le langage et ses niveaux d'analyse**. Presses Universitaires de Rennes, 2011
25. Combettes B. : **Pour une grammaire textuelle**. Ed. Bruxelles, De Boeck, Duculot, 1988
26. Cuq J P & Gruca I. : **Cours de didactiques du français langues étrangère et seconde**. Presse universitaire de Grenoble, 2003
27. Culioli A, Atlani F et al : **La langue au ras du texte**. Presses Universitaires de Lille, 1984
28. De Ronsard P & Blanchot M. : **La méthodologie appliquée du commentaire de texte**. Ellipses Edition Marketing S A, Paris, 2010
29. De Saussure F. : **Cours de linguistique générale**. Ed. Talantikit, Bejaia, 2002
30. *Dubois D. : Lire du texte au sens*. Editions Seuil, Paris, 1976

31. Dubois J, Jouannon G & Lagane R. : **Grammaire Française**. Larousse, Paris, 1988
32. Ducart D. : **Entre grammaire et sens : Etudes sémiologiques et linguistiques**. Ed. Ophrys, Paris, 2004
33. Ducrot O. : **Le Dire et le Dit**. Ed. Minuit, Paris, 1984
33. Dufays JL, Gemenne L & Ledur D. : **Pour une lecture littéraire**. Ed de Boeck, Bruxelles, 2005
34. Favrod C H. : **La linguistique**, in, Encyclopédie Du monde Actuel, le livre de poche, 1978
35. Fernandez Joceline M. : **Les Particules énonciatives**. Ed. PUF, Coll. « linguistique nouvelle », Paris, 1994
36. Catherine Fuchs : **Aspects de l'ambigüité et de la paraphrase dans les langues naturelles**. Berne, Peter Lang, 1985
37. Gabriel MJ. : **La dissertation pédagogique par l'exemple**. Ed. Roudil, Paris 5, 1973
38. Gary-Prieur Marie-Noëlle : **Les termes clés de la linguistique**. Ed. Seuil, Paris, 1999
39. Genette G. : **Seuils**. Ed. Seuil, Coll. "Poétique", 1987
40. Giasson J. : **La compréhension en lecture**, 3^{ème} édition De Boeck, Bruxelles, 2007
41. Giasson J. : **La lecture ; de la théorie à la pratique**. 4^{ème} Ed. De Boeck, 2013
42. Grevisse M. : **Le Bon usage**. Ed. Duculot, Paris Gembloux, 1980. 3^e édition ,1993
43. Grunderbeek V N. : **Les difficultés en lecture**. Ed Gaëtan Morin, Montréal, 1994
44. Hamon H et Rotman P. : **Tant qu'il y aura des profs**. Ed. Du Seuil, Paris, 1984
45. Hébrard J. : **Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant**. Ed. ESF, Paris, 1994

46. Hosny A. : **Méthodologie de la compréhension et de l'explication de texte.** Ed, Centre de Publication Universitaire, Tunis, 2000
47. Hoek H. Leo : **la Marque du titre.** Ed. Mouton, La Haye, Paris, 1981
48. Jaubert A. : **Cohésion et cohérence : Etudes de linguistique textuelle.** Ed. ENS, Lyon, 2005
49. Jeandillou J F. : **L'analyse textuelle.** Ed. Armand Colin, Paris, 2011
50. Jupp TC, Holdin, Heddesheimer C & Lagarde JP. : **Apprentissage linguistique et communication.** Ed. CLE, Paris, 1778
51. Korkut E. : **Pour comprendre et analyser les textes et les discours.** Ed. Harmattan, Paris, 2009
52. La fortune L., Frechette S., Sorin N., Doudin P A. & Albanese O. : **Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension.** Collection Education-intervention. Ed. Presses de l'Université du Québec, 2010
53. Le Bray Jean-Emmanuel : **Linguistique Textuelle et Didactique de l'Écrit.** Ed. Gallimard, Paris, 1978
54. Lundquist L. : **La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique** Ed. Nyt Nordisk Forlag, 1980
55. Maingueneau D. : **Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, problèmes et perspectives.** Ed. Classiques Hachette, 1976
56. Maingueneau D. : **Les mots clés de l'analyse du discours.** Ed. Seuil, Coll. Mémo, 1996
57. Maingueneau D. : **Syntaxe du français.** Ed. Hachette Supérieur, Paris, 1999
58. Maingueneau D. : **Discours et analyse du discours.** Ed. Armand Colin, Paris, 2014
59. Maingueneau D. : **Analyser les textes de communication, 2^e édition,** Armand Colin, 2007-2010 pour la présente impression, Paris.
60. Martinez P. : **La didactique des langues étrangères.** Ed, Que sais-je ? Paris, 1996
61. Martin R. : **Pour une logique du sens.** P.U.F, Paris, 1992

61. Meyer M. : **Langage et littérature**. Ed. PUF, Paris, 1992
62. Meyer M. : *Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction*. Ed. Librairie générale française, Paris, 1993
63. Mayer G. : *Evaluer, pourquoi ? comment ?* Paris, Ed. Hachette, 2007
64. Meyer B. : *Maitriser l'argumentation*, 1^{ère} Ed. Armand Colin, Paris, 2004. 2^{ème} Ed. Armand Colin, Paris, 2011
65. Milly J. : *Poétique des textes*. Nathan, Paris, 1992
66. Moescheler J. : *Argumentation et conservation*. Ed. Hatier crédif, 1985
67. Moirand S. : **Enseigner à communiquer en langue étrangère**, Hachette, Paris, 1990
68. Moirand S. : **Une grammaire des textes et des dialogues**. Ed, Hachette, Paris, 1990
69. Moirand S & Doury M. : **L'argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation**. Ed, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004
70. Neveu F. : **Lexique des notions linguistiques**. Ed. Nathan Université, 2000
71. Oléron P. : **Le raisonnement**. Ed, Presses universitaires de France, Coll., Que sais-je ? Paris, 1982
72. Oléron P. : **L'argumentation**. Ed, Presses universitaires de France. Coll., Que sais-je ? Paris, 1983
73. Pascal B. : **Œuvres complètes**. Ed. Gallimard, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, 1960
74. Paveau M A & Sarfati GE. : **Les grandes théories de la linguistique**. Ed, Armand Colin, Paris, 2003
75. Petiot G. : **Grammaire et linguistique**. Ed. Armand Colin, 2000
76. Pierre-Marc De Biasi : **La génétique des textes**. Ed. Nathan Université, Paris, 2003
77. Pottier B. : *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*. Faculté des Lettres de Nancy, Paris, 1962
78. Rastier F. : **Sens et textualité**. Ed, Hachette Supérieur, Paris 1989

79. Reboul A. & Moescheler J. : **Pragmatique du discours de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours.** Ed. Armand Colin, Paris, 1998
80. Reuter Y. : **Enseigner et apprendre à écrire.** ESF éditeur, Paris, 1996
81. Riegel M. : **Grammaire méthodique du français.** Ed. PUF, Paris, 1994
82. Robert Abbé Arthur : **Leçon de logique.** Editions Fond. Litté. Fleur de lys, 1924
83. Robrieux J J. : **Rhétorique et argumentation.** 2^{ème} Ed. Nathan, Paris, 2000
84. Rommeru C. : **Clés pour la littérature.** Ed. Du Temps, Paris, 1998
85. Sarfati G E. : **Eléments d'analyse du discours.** 2^{ème} Ed. Armand Colin, Paris, 2005
86. Scheepers C. : **L'argumentation écrite.** 1^{ère} Ed. De Boeck Duculot, Bruxelles, 2013
87. Schneuwly B. : **le langage écrit chez l'enfant,** Paris. Delachaux et Niestlé, 1988
88. Seguin J P. : **L'invention de la phrase au XVIII^e Siècle.** Editions Peeters Louvain, Paris, 1993
89. Shirley CT. : **La cohérence textuelle.** Ed, le Harmattan, Collection langue et parole, 2000
90. Siouffi G. & Van Raemdonck D. : **100 fiches pour comprendre la linguistique,** Ed. Bréal, Rosny Paris, 1999
91. Soutet O. : **Linguistique.** Ed. Quadrige /PUF, Paris, 2005
92. Tagliante C. : **L'évaluation,** Clé International, Paris, 1991
93. Tagliante C. : **La classe de langue.** Clé Internationale, Paris, 2001
94. Tremblay R., Lacroix Jean-Guy & Lacerte L. : **Le texte argumentatif et les marqueurs de relation,** Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, Service de la recherche, Québec, 1994
95. Van Grunderbeek : **Les difficultés en lecture.** Ed. Gaëtan Morin, Montréal, 1994
96. Vigner G. : **Lire du texte au sens,** Paris, CCL international, 1979

97. Vigner G. : **La grammaire en FLE**. *Hachette*, Paris, 2004
98. Wagner R. : **Grammaire du Français classique et moderne**. Ed. Hachette, 1991
99. Weil H. : **De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes**, troisième Editions, F. Vieweg, Libraire-éditeur, 67 Rue Richelieu, 1879
100. Weinrich H. : **Grammaire textuelle du français**. Ed. Didier/ Hatier, Paris, 1989
101. Wilmet M. : **Grammaire rénovée du français**. Ed. De Boeck, 2015

II. PÉRIODIQUES :

01. Adam JM. : **L'émergence de la linguistique textuelle en France (1975-2010)**. Parcours bibliographique en 100 titres, Conférence donnée, à St Cloud, 28 mai 2010
02. Beck I & Vaillant M. : **Comprendre un texte argumentatif**, Annales de didactique et de sciences cognitives, Volume 6, 1998
03. Charolles M. : **Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques**. *Revue Langue française*, n°38, 1978
04. Charolles M. : **Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960**, *Modèles linguistiques*, Vol. 10, n° 02, 1988
05. Charolles M. : **Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences**, *Pratiques*, n° 57, 1988.
06. Combettes B. : **Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte, Études de linguistique appliquée**, 87, Paris, Didier, 1992
07. Combettes B. : **Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas de progressions thématiques**. *Pratiques*, 1993

08. Gilbert Turco, Danielle Coltier : **Des agents de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire.** Pratiques 57, Metz, 1988
09. Hemmi M. : **Manuel, grammaire, textes.** Revue Ela. Etudes de linguistique appliquée, n°125,2002
10. Holec H. : **De l'autonomisation considérée comme une innovation,** Mélanges CRAPEL, n° 23. 1997
11. Kalinowski G. : **Le rationnel et l'argumentation.** À propos du « Traité de l'argumentation » de Chaïm Perlman et Lucie Olbrechts-Tyteca : Revue Philosophique de Louvain. Quatrième série, tome 70, n°07, 1972
12. Lang Ewald : **Quand une « grammaire de texte » est-elle plus adéquate qu'une « grammaire de phrases ?** Traduction Danièle Clément. Langages, volume 7, n° 26, Paris, 1972
13. Lehmann D. : **La grammaire de texte : une linguistique impliquée ?** Revue, Langue française, n°68,1985
14. Maillard M. : **Essai de typologie des substituts diaphoriques (Supports d'une anaphore et / ou d'une cataphore),** Langue française, n°21. Communication et analyse syntaxique, 1974
15. Marie-Christine Paret : **La « grammaire » textuelle : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes.** Revue, Québec français, n°128, 2003
16. Nicole Le Querler : **Le connecteur où,** Presses universitaires de Caen/Syntaxe et sémantique n°01,2000
17. Prandi M. : **Les fondements méthodologiques d'une grammaire descriptive de l'italien.** Langages167, 2007
18. Suzanne-G. Chartrand : **Les composantes d'une grammaire du texte.** Revue Québec français, n° 104,1997
19. Vandendorpe C. : **Au-delà de la phrase : la grammaire du texte.** Université d'Ottawa, 1995

III. THESES :

01. Boukherrouf Ramdan : **L'organisation textuelle des anaphores en**

- berbère (Kabyle) : Cas de l'argumentation**, Thèse de Doctorat (Cotutelle)
Présentée au Département de Langue et Culture Amazighes de l'Université
Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou et à la Faculté des Lettres de l'Université
de Lausanne, 2014-2015
02. Chahine Irina Kor. : **Linguistique du texte : les rapports « grammaire ↔textes », en russe moderne**, travail présenté pour l'obtention de l'Habilitation, Université de Provence, AIX-Marseille I, 2008/2009.
 03. Lecavalier J. : **La didactique de l'écriture : Les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial**. Thèse en didactique. Québec, Canada, Faculté des sciences de l'éducation, 2003
 04. Marie-Paulepery-Woodley : **Une pragmatique à fleur de texte : approche en corpus de l'organisation textuelle**, Mémoire présenté pour l'obtention d'une Habilitation, spécialité : Linguistique, Université de Toulouse, 2000
 05. Radka Stará : **La grammaire de texte**, Thèse de diplôme, Faculté de philosophie, Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen ,2014. (Tchèque)
 06. Slitane K. : **La compétence de compréhension en classe de langue**. Thèse de Doctorat, Option : Didactique des langues étrangères, Université de Batna, 2014/2015.
 07. Trajcev Sonia : **Repenser la grammaire de phrase : les apports de la Rôle and Reference Grammar à l'enseignement de la langue**, thèse de Doctorat, Discipline : Linguistique, Université Clermont II – Blaise Pascal, 2010

IV. DICTIONNAIRES :

01. Cuq J P. : **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**, Clé International, Paris, 2003
02. Dubois J. : **Linguistique & Sciences du langage**, 1ère Ed. Larousse, 1994, présente Ed. Larousse, Paris, 2007
03. Ducrot O. & Todorov T. : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du Langage*. Ed. Seuil, Paris ,1972
04. Maingueneau D. : **Dictionnaire d'analyse de discours**. Ed, Seuil, Paris, 2002

05. Oswald Ducrot & Jean-Marie Schaeffer : **Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage**. Éd du Seuil, 1995
06. Paul Aron, Denis Saint-Jacques & Alain Viala : **Le dictionnaire du littéraire**. Ed, PUF, Paris, 2002
07. Pougeoise M. : **Dictionnaire didactique de la langue française (grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique)**. Ed. Armand Colin/Masson. Paris, 1996

V. DOCUMENTS INSTITUTIONNELS :

01. **Adaptation du manuel de 4^{ème} AM, Projets, séquences et activités**. Ministère de l'Education Nationale Inspection générale de la Pédagogie, 2018
02. **Document d'accompagnement du Programme de français- Cycle Moyen**, élaboré par le G S D de Français, 2016
03. **Enseignement Fondamental Programme de la Langue Française**. Ministère de l'Education Nationale, 2016
04. **Français, 4^{ème} année de l'enseignement moyen**. ONPS. Ed, Aurès, 2019/2020
05. **Guide d'utilisation du manuel Français Quatrième année de l'enseignement moyen**, Ed, Aurès, sous la tutelle de l'Education Nationale.
06. **Journal Officiel n°04,2008**
07. **Livre de français, Première année secondaire**, Office National des Publications Scolaires, 2017/2018
08. **Mon livre de français 4^{ème} Année Moyenne**, ONPS, 2013-2014
09. **Observatoire national de la lecture, Maîtriser la lecture**. Ed. Odile Jacob, 2000
10. **Plan de mise en œuvre de la manuelle scolaire 4^{ème} année moyenne**, Palier 2 Langue française, Septembre 2019, sous la tutelle
11. **Plans annuels, langue française 4^{ème} Année moyenne**, Palier 2, 2019, sous la tutelle

VI. SITOGRAPHIE :

01. <http://ruor.uottawa.ca/fr>
02. <http://corela.revues.org>
03. http://fr.educanet2.ch/commfranco/.ws_gen/4
04. Critères de textualité- analyse- du- discours.com
05. [www.analyse- du- discours.com/caractéristiques du texte.](http://www.analyse-du-discours.com/caractéristiques-du-texte)
06. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448>
07. <http://ratsdebiblio.net/citations.html>
08. [http://id.erudit.org/erudit/55779ac.](http://id.erudit.org/erudit/55779ac)

ANNEXES

Texte : 01

Le sport

Les adolescents dans leur ensemble pratiquent le sport avec plaisir.

Il leur offre un passe-temps qui peut se prolonger. Il permet une évasion facile à cause de l'effort et de l'attention qu'il réclame, ce qui les oblige à oublier leurs soucis. Il réalise leur rêve de devenir fort et développer leur corps et par conséquent leur permet de se faire admirer par les autres et d'être fiers.

Enfin, c'est une activité dans laquelle ils peuvent exprimer leur force physique et leur jeunesse : N'est-il pas, en définitive, le seul domaine où l'adolescent se montre supérieur à l'adulte ?

Plus le sport offre du succès aux jeunes et les met en valeur, plus il est apprécié d'eux. C'est aussi une activité dans laquelle la violence et l'agressivité peuvent se libérer sous forme de jeux.

Guy Avanzani

Texte : 02

Non la cigarette n'est pas bonne pour la santé. Avec la fumée de sa cigarette, le fumeur aspire plus de mille de substances. La plupart d'entre elles, comme l'ammoniaque, le CO² et le goudron sont dangereuses pour la santé. La nicotine des feuilles du tabac est encore plus novice : c'est une drogue. Beaucoup de fumeurs ne peuvent plus s'en passer.

La cigarette nuit à la santé parce que le corps est fait de milliers de cellules qui ont toutes besoin d'oxygène. Grâce à l'air que tu respirez, l'oxygène pénètre dans les poumons puis le sang l'envoie dans tout le corps. Chez le fumeur, certaines substances peuvent empêcher les poumons de faire leur travail. Le goudron de la cigarette encrasse le poumon et les artères. Cela provoque souvent des maux de gorge, des toux. Si les cellules sont attaquées, elles croissent trop, et cela peut causer finalement le cancer.

Le CO₂ et la nicotine nuisent au transport de l'oxygène dans le corps. Ils circulent partout avec le sang, ils peuvent boucher les artères. C'est ce qui provoque une crise cardiaque.

Il vaut donc mieux résister à la curiosité et ne pas commencer à fumer.

D'après, P. Sanders, H. Henno, L. Dupont & M. Fortin

« Pourquoi fumer » Ed. Gamma

Texte : (03)

De nos jours : les jeux vidéo font partie de l'univers des enfants, souvent dès leur plus jeune âge. Les enfants ont accès à ces jeux sur différentes plateformes : l'ordinateur, les consoles de jeux, mais aussi les tablettes et les téléphones portables. Il est alors important d'en encadrer l'usage, car certains jeux vidéo comportent des risques et des pièges qui peuvent nuire au développement et à la santé de l'enfant.

D'abord. Lorsqu'un enfant passe du temps devant un écran, il ne consacre pas ce temps à bouger et à s'activer physiquement.

Ensuite, la luminosité dégagée par les différents écrans tient le cerveau éveillé. Il est donc recommandé d'en limiter l'usage en soirée et d'éviter que l'enfant y soit exposé avant le coucher.

Enfin, quel que soit le type de jeu vidéo, le risque de développer une dépendance est toujours présent et, au-delà du nombre d'heures passées devant l'écran, certains comportements constituent des signaux d'alerte pouvant indiquer une dépendance : niveau de stress élevé, agitation à l'école, présence de cauchemars fréquents et irritabilité.

Il est donc important de surveiller de près le contenu des jeux vidéo auxquels joue l'enfant. De nombreuses études font d'ailleurs un lien entre la violence de certains jeux vidéo et les comportements que l'enfant peut adopter par la suite. Le risque lié aux jeux vidéo violents est d'apprendre à l'enfant que parmi les solutions à un problème, plusieurs comportements violents sont possibles.

D'après, « Naître et grandir » Septembre 2016

Texte : (04)

Visitez la Kabylie, votre curiosité est assouvie et votre bonheur est assuré :

La Kabylie est l'une des régions d'Algérie qui brille par la splendeur de ses paysages et la beauté de ses sites, elle conduit par son charme et la majesté de ses montagnes. Son relief, ses cultures, ses villages et la population qui y vit sont d'une originalité des plus incontestables.

D'abord, pour les amoureux de la montagne, la région vous incite à la montée vers le sommet et vous offre des sites d'une beauté insaisissable qui vous séduit par le charme de ce lieu féérique. Aux sportifs cette majestueuse chaîne du Djurjura vous suggère des sites pour ski et même pour alpinisme. Vivre une journée sur les hauteurs de Tikjda, entraîne mille et une joies pour goûter aux délices du monde et de son air frais.

Ensuite, sur le plan artisanal, cette région du pays vous offre une variété d'activités comme le célèbre tapis d'Ait Hicham, les illustres bijoux d'Ath Yenni et la magnifique poterie de Maatkas. Ces activités vous invitent à découvrir les traditions et le passé ancestraux de la Kabylie qui brille de mille feux dans ce domaine.

Enfin, cette contrée s'étend sur plusieurs kilomètres de sable doré qui vous accueille chaleureusement en période estivale. Vous pouvez vous d'étendre dans la prestigieuse ville d'Azeffoun, très connue pour avoir enfanté le très célèbre humoriste Mohamed Fellag, le grand El Hadj M'hamed Al Anka, la diva de la chanson kabyle, Hnifa et le sensationnel peintre M'hamed Issiahem.

Allez à la découverte de la Kabylie, le pays qui vous offre tous les atouts pour un séjour inoubliable et mémorable toute votre vie.

Guide touristique ONTA

Texte : (05)

Oum El Bouaghi : Le tourisme à l'abandon ?

Oum El Bouaghi, anciennement « Macomades » à l'époque numide, et « Canrobert » pendant la colonisation française, est une ville d'Algérie située dans la région des Aurès. Contrairement à ce que l'on peut penser cette wilaya dispose de nombreux atouts, capable de développer le tourisme.

D'une part, les forêts de la région peuvent être exploitées pour servir de lieux de détente et de repos, comme celle du chef-lieu de wilaya située au piémont de Sidi R'Ghiss.

D'autre part, la ville est dotée d'un complexe de loisirs et de détente appelé Salama Park, ainsi qu'un hôtel dénommé Le Golf.

De plus, la wilaya dispose de sites archéologiques, comme ceux de Gadiaufala, l'actuel Ksar Sbihi et Sigus.

Enfin, historiquement, cette wilaya a donné des héros de la nation, notamment Mohamed Larbi Ben M'hidi, né à Ain M'Lila dans l'actuelle wilaya d'Oum El Bouaghi.

En conclusion, les projets qui visent la relance du tourisme dans la wilaya seront sans aucun doute un bon moyen pour encourager des investisseurs à promouvoir le secteur.

Djazairess.com/fr/El Watan

Texte : (06)

A la découverte d'Oran

Oran est l'une des plus belles villes touristiques de l'Algérie.

D'abord, Oran est une ville vibrante et dynamique où la tradition et la modernité se rencontrent avec une population hospitalière et aimable comme pour la joie et le plaisir.

Ensuite, la ville se caractérise par un paysage admirable marqué par la présence de la mer et des reliefs avec de nombreuses plages comme « les Andalouses ».

Enfin, à Oran, il y a beaucoup de places comme la fameuse « Place d'arme » au centre-ville, le musée « Zabana », la cathédrale, le monument « Santa Cruz » et la vierge Marie située en hauteur d'Oran et qui propose une magnifique vue sur la ville, en particulier le soir et aussi le front de mer qui est le lieu idéal pour sortir se promener avec les amis.

Pour toutes ces raisons, passer un séjour à Oran, c'est vivre des moments inoubliables.

D'après, « Algérie, beauté et diversité »

Ministère du tourisme et de l'artisanat 2019

Texte : (07)

Toudja, un petit coin du paradis

Toudja est à douze kilomètres au nord de la vallée de La Soummam, elle se trouve parmi les collines boisées qui s'élèvent peu à peu vers une zone montagneuse. Ce petit morceau de paradis regorge de plusieurs richesses.

D'une part, c'est un village montagnard avec ses maisons serrées les unes contre les autres et ses toits de tuiles rondes. Sans oublier les oliviers, les figuiers et les caroubiers qui escaladent les pentes tout autour et des champs d'orge.

D'autre part, Toudja est célèbre aussi pour sa source d'eau millénaire au pied de l'Aghbalou. Les Romains n'avaient constaté que les eaux de cette source pouvaient être acheminées vers Bejaia. L'eau se déversera dans des rigoles pour arroser les jardins.

Finalement, nous vous invitons à passer de bons moments d'enchantement et de plaisir à Toudja, et de profiter de toutes ses richesses.

D'après, Jules Roy

Texte : (08)

La Casbah d'Alger apparaît comme un exemple significatif de ville historique maghrébine. On trouve qu'elle est le symbole de la culture algéroise de son patrimoine matériel et immatériel qui est considéré comme un bien culturel d'importance mondiale depuis 1992 par l'UNESCO.

D'abord, passer un séjour à la Casbah, c'est apprécié la belle vue de la mer, l'étroitesse et la sinuosité de ses rues où le ramassage des ordures se fait traditionnellement à dos d'âne.

Ensuite, la Casbah reste aussi marquée socialement par son artisanat de confection d'habits traditionnels, comme le Karakou, le haïk et le tarbouche.

De plus, la musique chaâbi fondée par les maîtres Cheikh Nador, hadj El Anka et Cheikh El Hasnaoui, chanté et rythmée par des instruments spécifiquement inventés en Algérie tels que le mandole, Oud, le tar et la derbouka s'impose comme un symbole d'une culture populaire et citadine du site.

Enfin, la Casbah est le bastion essentiel de la « bataille d'Alger » parce qu'elle nous rappelle des sacrifices de nos glorieux martyrs comme Ali la pointe et ses compagnons Hassiba Ben Boulaid...

Alors, pour toutes ces raisons, des associations et des acteurs locaux se battent pour faire vivre le patrimoine de la vieille Casbah et le protéger.

D'après, Tassili Magazine

Texte : (09)

Malgré toutes les difficultés, le peuple Algérien a toujours résisté à l'occupant, génération après génération jusqu'à l'indépendance.

D'abord, de 1830 à 1920, le peuple algérien menait une longue guerre armée malgré les massacres, les destructions massives et les incendies que les colons n'hésitaient pas à présenter comme « l'unique moyen pour gagner la guerre. ».

Ensuite, après la création des mouvements populaires en 1929, la résistance a pris de nouvelles formes, surtout avec l'apparition des partis politiques. En effet, entre 1920 et 1945, on a enregistré des actions des maquisards isolés, des attentats contre les colons.

Puis, le 8 Mai 1945, après la défaite du fascisme, les Algériens défilent pour réclamer leur liberté mais malheureusement, ces manifestations sont réprimées dans le sang par les colonisateurs.

Enfin, le mouvement irrésistible qui a uni les Algériens aboutit à la grande insurrection victorieuse de 1954 qui a duré presque huit ans et a terminé par mettre fin à l'ennemi en 1962.

Ainsi, la résistance extraordinaire du peuple algérien a fait toujours l'admiration du monde.

Ahmed Akkache, « la résistance algérienne »

Texte : (10)

Le phénomène de la violence dans les stades a pris, ces dernières années une ampleur telle qu'il devient plus qu'urgent de s'y pencher sérieusement. Un sondage réalisé par les experts a permis de confirmer les raisons qui poussent les joueurs à avoir un comportement négatif, agressif lors des rencontres de football.

D'abord, les personnes interrogées affirment que la tricherie et la corruption dans le milieu footballistique sont les premières raisons de violence car les arbitres ne dirigent pas les matchs d'une façon correcte.

Ensuite, le jeu dur pratiqué par certains joueurs et la mauvaise gestion des clubs favorisent le déclenchement de la violence.

En plus, les sujets interrogés ajoutent que les supporters sous l'effet de psychose[•], le chômage, l'inadéquation des infrastructures sportives, la publication de certains articles de presse incitant à la violence sont les principales causes de la violence dans les stades.

Enfin, il reste aux responsables du secteur (ministère de sport, ligue, dirigeants des clubs et comités des supporters) de cerner les principales causes majeures de la violence et d'entrer toutes conclusions.

Violence dans les stades : les experts accusent / Liberté

[•]Psychose : substance chimique (alcool...) qui agit sur la personne.

Texte : (11)

La cyber-violence

La cyber-violence est une forme de harcèlement réalisée par le biais des nouvelles technologies : courriels, SMS, réseaux sociaux, jeux en ligne, etc. Elle peut prendre des formes multiples : photos ou vidéos humiliantes, insultes, moqueries ou intimidations. Ce phénomène se développe au milieu scolaire au collège comme au lycée. Il a été prouvé que la cyber-violence a des conséquences négatives sur la santé, le bien-être et les résultats scolaires des élèves.

D'une part, le harcèlement en ligne ne laisse aucun répit à la victime même en dehors de l'école. Les harceleurs sont omniprésents dans sa vie, de jour comme de nuit.

D'autre part, la victime de cyber-violence a un sentiment d'impuissance car sur internet, le nombre de témoins, de supporteurs et de harceleurs ne cesse de se multiplier.

De plus, le cyber-harcèlement au milieu scolaire peut laisser des séquelles aux enfants qui en sont victimes : tristesse, anxiété, peur, insomnie, perte de confiance en soi, absentéisme... Tout cela pèse lourdement sur la réussite scolaire. Un jeune collégien victime de cyber-violence a confié : « je n'arrive plus à me concentrer sur mon travail scolaire. »

Enfin, dans les cas les plus graves, le harcèlement peut amener les victimes au suicide.

C'est pourquoi, il faut sensibiliser les jeunes à faire un usage positif des réseaux sociaux pour lutter contre ce fléau social. Grâce à la médiation, le dialogue et l'information, les jeunes peuvent prendre conscience des risques qu'ils prennent ou qu'ils font encourir aux autres.

D'après, Catherine Blaya,

Professeur en sciences de l'éducation

Texte : (12)

La télévision et les jeunes

J'ai lu attentivement votre dossier sur les jeunes et la télévision, paru dans le numéro de lundi 31/03/1997. Comme je suis retraité, j'ai tout le temps d'observer les jeunes qui vivent autour de moi, et je tiens à vous donner mon avis sur la question. Je pense qu'il faudrait interdire purement et simplement aux jeunes de regarder la télévision avant leur majorité.

Je trouve que les jeunes qui regardent la télévision ne font plus rien d'intéressant : Ils ne lisent plus, ne font plus de sport, ne jouent presque plus avec leurs amis...

De plus, la télévision ne leur apprend rien, sauf à parler un français incorrect. On n'y voit que des publicités, des émissions vulgaires, immorales, et des spectacles de violence. Les enfants se couchent trop et n'ont plus aucune attention en classe. Ils se conduisent devant leur professeur comme devant un poste de télévision, l'écoutant quand cela leur chante et parlant en même temps que lui.

C'est pourquoi, je crois qu'il faudrait interdire la télévision aux enfants de moins de dix-huit ans.

Félix Grandet Saumur

Texte : (13)

Certaines espèces animales et végétales disparaissent de plus en plus vite si bien que la situation est devenue grave.

D'abord, des espèces se sont éteintes à cause de la chasse. Ainsi au 17^{ème} siècle, une espèce de mammifères s'éteignait-elle tous les cinq ans.

Ensuite, au 20^{ème} siècle, la population mondiale a tellement augmenté que, pour trouver de nouvelles terres pour construire des villes, des routes, les hommes se sont avancés dans les espaces sauvages. Ils ont abattu d'immenses forêts. De nombreux animaux ont disparu car leur territoire était détruit ou abîmé.

Aussi, la pollution et l'installation des lignes électriques, ont également tué bien des espèces de poissons et d'oiseaux.

Enfin, une nouvelle chasse intensive, destinée au commerce, a supprimé certaines espèces comme le rhinocéros, dont on utilise la corne pour fabriquer des remèdes traditionnels.

Donc l'homme sait aujourd'hui que la vie sur terre est une vaste chaîne dont chaque être vivant est un maillon. Quand une espèce disparaît, d'autres animaux sont menacés. Progressivement l'homme s'appauvrit.

Okapi n°468, Bayard Presse

Texte : (14)

La dégradation de la biodiversité se poursuit au cours du 21^{ème} siècle : les extinctions globales se multiplient, le nombre des espèces vivantes diminue encore, leur distribution est bouleversée...L'homme est en effet au cœur des principales menaces sur la biodiversité.

Tout d'abord, les principaux facteurs de la détérioration de la biodiversité sont la dégradation et la destruction des habitats naturels, le changement climatique et la surexploitation des ressources biologiques.

Aussi, le changement des terres comme l'urbanisation ou la conversion de la forêt équatoriale en pâturage et terres cultivées, constitue ainsi la première menace sur la biodiversité.

Enfin, la perte de la biodiversité qui découle peut avoir de forts impacts sur le bien-être et le développement humain.

En conclusion, d'un point de vue moral, l'homme n'a pas le droit de détruire les espèces vivantes.

D'après, IRD Institut de recherche et de développement

Texte : (15)

Pour la protection de l'environnement

La protection de l'environnement désormais un sujet primordial, je trouve qu'il est temps d'agir pour préserver cette source de vie et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, protéger l'environnement, c'est protéger notre source de nourriture et d'eau potable car toute pollution finit par se retrouver un jour dans notre nourriture : dans l'eau que nous buvons, ou dans ce que nous mangeons. Et ces polluants peuvent nous faire développer des maladies ou des malformations.

De plus, l'air est absolument indispensable à notre survie. Nous ne pouvons pas survivre plus de quelques minutes sans respirer. L'air nous apporte l'oxygène, carburant de nos cellules. Nous devons donc veiller à ne pas polluer notre atmosphère. Nous ne devons pas y rejeter des gaz nocifs ou des particules dangereuses pour la vie.

Enfin, protéger l'environnement, c'est préserver la biodiversité. Les plantes et les animaux peuvent contribuer à notre santé. Car parmi les espèces sauvages, parfois encore inconnues, que l'homme a découvert ou découvrira encore des médicaments.

En conclusion, pour assurer la survie et donc l'avenir de l'humanité, il est indispensable de protéger l'environnement aujourd'hui.

D'après, Michel Chapuis

Texte : (16)

La population mondiale s'accroît à un rythme très rapide et nous devons constamment augmenter le nombre de maisons, de routes, de champs. Il y a un siècle, l'homme imaginait la nature comme une réserve d'inépuisables richesses que l'on pouvait exploiter sans fin. Mais, aujourd'hui, nous prenons peu à peu conscience des ravages que nous causons en chassant les habitats naturels et en polluant notre environnement.

D'une part, si nous protégeons les plantes, elles nous nourriront les animaux. Plusieurs milliers d'espèces animales sont menacées de disparition.

D'autre part, les océans et les eaux douces subissent une telle pollution que les ravages causés à la vie aquatique sont incalculables.

Enfin, il serait dramatique et triste que nous assistions, un jour, à l'extinction de ces animaux merveilleux qui sont : le tigre, les grandes baleines, l'adorable koala ou le panda.

Ainsi, des individus conscients de cette urgence, luttent pour préserver l'environnement naturel. Alors participons tous à cette lutte. Si nous sommes assez nombreux, il n'est pas encore trop tard pour sauvegarder notre patrimoine naturel.

David Cook,

L'environnement, la nature en péril, Edit, Casterman

Résumé :

L'activité pédagogique de la compréhension écrite souffre de lacunes au sein des enseignements en classe de FLE. Sachant que le texte est un produit qui se caractérise par une structure et une intention communicative choisie par l'auteur en vue de lui donner une typologie textuelle ; cette recherche consiste à étudier la contribution et le rôle des connecteurs argumentatifs dans la compréhension de l'écrit en s'inscrivant au sein d'une approche de la grammaire textuelle.

En fait, les outils linguistiques dits connecteurs argumentatifs, sont des éléments incontournables de la structuration, de l'enchaînement des idées, des phrases et des paragraphes pour assurer la cohésion et la cohérence textuelle. Nous pouvons donc les considérer comme de véritables outils de construction et de déconstruction du texte d'où : la compréhension écrite. Le processus de lecture participe dans cette activité où l'apprenant développe ses compétences.

Mots-clés : texte - connecteurs - Grammaire textuelle - cohésion et cohérence - compréhension écrite - FLE

Abstract

This research tackles the crucial issue of writing comprehension within teaching in FLE (French as a Foreign Language) classes among the 4th-year Middle School learners. In this context, we propose this work which consists in studying the role of the linguistic tools known as argumentative connectors in the comprehension of writing, by being part of an approach of textual grammar. These tools are paramount elements in structuring, and sequencing sentences, ideas and paragraphs, to provide cohesion and textual coherence, knowing that the text is a product, bearing an architecture and the communicative intention of the author to safeguard the textual typology. Similarly, the reading process, as part of this activity, creates a framework where the learner develops their skills as they progress. We can, therefore, consider connectors as tangible tools for constructing and deconstructing the text, hence, the writing comprehension.

Keywords: text - connectors - textual grammar - cohesion and coherence - written expression - FLE

ملخص:

يعاني النشاط التربوي لفهم القراءة من فجوات في الفصول الدراسية FLE. مع العلم أن النص يتميز بمجمله من خلال نية التواصل التي اختارها المؤلف من أجل هيكله النص وفقاً لتصنيف نصي؛ يتكون هذا البحث من دراسة دور في الروابط الجدلية في فهم القراءة ضمن نهج القواعد النصية.

الأدوات اللغوية المعروفة باسم الروابط الجدلية هي عناصر أساسية في الهيكل وتسلسل الأفكار والجمل والفقرات لضمان التماسك والترابط النصي. لذلك يمكن اعتبارها أدوات في حقيقة لبناء وتفكيك النص، وبالتالي فإن الفهم الكتابي لا يمكن أن يحدث هذا النشاط إلا في فعل القراءة حيث يكتسب المتعلم مهاراته في الجدل ويطورها.

كلمات مفتاحية: نص - موصلات - قواعد نصية - تماسك والترابط - الفهم الكتابي - فرنسية لغة اجنبية

