

<sup>6</sup> ibid, p.65.

<sup>7</sup> Activité figurant dans la page 109 dans le manuel scolaire de français de la 4ème année moyenne.

<sup>8</sup>Manuel scolaire de français, 3ème année secondaire, p.03.

### **Références bibliographiques**

- Adam J-M, *La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand colin, 2005.
- Apothéloz D, *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, Genève, Librairie Droz S.A, 1995.
- Cuq J et Gruca I, *Cours de didactique en FLE et FLS*, Presses universitaires de Grenoble, 2002.
- Charolles M, « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité depuis la fin des année 1960 », in *Modèles linguistiques* vol 10, 1988, p.53.
- Kleiber G, *Anaphores et pronoms*, Duculot, 1994.
- Patry R, (1993), « L'analyse de niveau discursif en linguistique : cohérence et cohésion », in *Tendances actuelles en linguistique générale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp.109-143.
- Tagliante C, (1991), *L'évaluation*, Paris, Clé International.

### **Documents divers**

- Les manuels scolaires de français des cycles primaire, moyen et secondaire
- Les programmes de français des cycles primaire, moyen et secondaire, Commission Nationale des Programmes.
- Les documents d'accompagnement des cycles primaire, moyen et secondaire, Commission Nationale des Programmes.

pas de critères d'évaluation fiables et valides permettant l'évaluation de l'imaginaire. Autrement dit, nous ne pouvons pas évaluer l'imagination de l'apprenant du moment qu'il y a absence des critères qui le permettent.

Demander à l'apprenant de rédiger des productions écrites est très important en terme d'appropriation des savoirs étant donné que cette demande lui permet d'investir ses connaissances, ses savoirs et son savoir-faire dans la production, il passe de la compétence à la performance, de savoir au savoir faire. Par ailleurs, nous nous demandons si ces consignes en tant que tâches ont été réalisées par l'apprenant et surtout si ses productions ont une évaluation soutenue par des critères fiables et valides. Parmi ces critères, nous faisons allusion à la cohérence et la cohésion textuelles et dans lesquelles l'anaphore joue un rôle primordial.

En définitive, nous avons essayé dans ce travail de répondre à quelques questionnements relatifs à la place qu'occupe l'apprentissage de la cohésion textuelle, plus précisément le système anaphorique dans l'école algérienne. Pour atteindre notre objectif, nous avons fait recours aux programmes de français dans les différents cycles scolaires (moyen et secondaire) ainsi que les manuels scolaires aux dernières années d'enseignement-apprentissage de français dans chaque cycle en Algérie. Notre option pour ces deux supports s'explique par le fait qu'ils sont, pour nous, des lieux d'analyse et d'investigation scientifique pour voir comment ces concepts d'anaphore et de cohésion textuelle sont mis à l'œuvre et quels types d'activités sont prévus pour le développement de la compétence textuelle.

#### **Notes de bas de page**

<sup>1</sup>« Pré-requis : ensemble organisé et hiérarchisé des connaissances et compétences que l'élève doit maîtriser avant d'être admis dans un niveau supérieur » (C. Tagliante, 1991 : 123).

<sup>2</sup>Ces objectifs sont tirés des compétences relatives à l'écrit.

<sup>3</sup> Programme de français de 1ère année secondaire, janvier 2005, p. 8.

<sup>4</sup> Manuel intitulé : *livre de français 4ème année moyenne*, Alger, ONPS, 2010.

<sup>5</sup> *ibid*, p. 81.

-faire le point

-expression orale ou expression écrite.

Cette organisation a pour but de développer deux habilités : la compréhension et la production. Les questions inhérentes à la compréhension du texte du genre : comment ? qui ? quel ? pour quoi ? où ? Il est important de signaler la rareté des questions relatives au fonctionnement de la langue. De plus, nous ne trouvons pas d'activités de grammaire. Les concepteurs de ce manuel le soulignent « *les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes.* »<sup>8</sup>. Leur propos nous amène à nous poser la question suivante : dans les pratiques de classe, l'enseignant a-t-il prévu des activités de manipulation de la langue pour amener l'apprenant à rédiger et à produire et comment le fait-il ?

Les consignes de l'expression écrite qui sont envisagées dans ce projet ne marquent pas une cohérence pédagogique pour mener l'apprenant à réaliser son projet. En effet, nous présentons dans ce suit des consignes qui ont été relevées de la première séquence du quatrième projet :

La première consigne : *Imaginez deux suites possibles à ce récit, l'une proposera une explication rationnelle de cet événement, l'autre une explication surnaturelle.*

La deuxième consigne : *Rédigez le début d'une nouvelle dont vous serez le(la) narrateur(trice) et dans laquelle vous annoncerez un phénomène surnaturel ; parmi les personnages, vous mettrez au premier plan celui qui prendra votre relais.*

Nous pensons qu'il fallait inverser les consignes, en commençant par la deuxième. Cela donnerait plus de hiérarchisation en terme d'acquisition des savoirs. En effet, l'apprenant va s'entraîner d'abord à rédiger des débuts de nouvelles où il fait appel à plusieurs outils linguistiques propres à cette phase d'avancement, pour ensuite s'entraîner à la phase de développement des événements où il fait appel à d'autres outils linguistiques. Par ailleurs, l'utilisation des verbes tels que 'imaginer' dans les consignes nous paraît impertinente dans la mesure où il n'y a

***La place de la notion de « cohésion textuelle » dans les programmes et les manuels scolaires algériens***

<i>Projet 1</i>	<i>Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.</i>
<i>Projet 2</i>	<i>Organiser un débat d'idée puis en faire un compte rendu</i>
<i>Projet 3</i>	<i>Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires</i>
<i>Projet 4</i>	<i>.Rédiger une nouvelle fantastique</i>

Nous avons retenu le quatrième projet dans lequel la typologie discursive dominante est la typologie narrative. En effet, il s'agit d'une production écrite dans laquelle le lycéen est amené à transférer ses connaissances, ses savoirs en savoir-faire. Cela nous donne à voir les éléments de conduite à ce savoir-faire dans ce projet et par conséquent voir quelle place occupe la notion d'anaphore, notamment quand il s'agit d'un type narratif comme nous avons expliqué précédemment.

Le projet en question est subdivisé en trois séquences comme le montre le tableau suivant :

<i>Séquence 1</i>	<i>Introduire le fantastique dans un cadre réaliste</i>
<i>Séquence 2</i>	<i>Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique</i>
<i>Séquence 3</i>	<i>Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique</i>

Chaque séquence est composée de plusieurs textes. A titre d'exemple dans la première nous trouvons cinq textes dont l'étude s'organise comme suit :

- lecture
- analyser

points de langue, nous remarquons qu'aucun point de langue ne se rapporte aux phénomènes textuels notamment celui qui nous intéresse : l'anaphore. Par ailleurs, nous pourrions dire que le champ sémantique en tant que point de langue pourrait exprimer l'idée de reprise anaphorique. Cependant, les activités envisagées n'ont aucune relation avec l'anaphore comme le montre l'exemple<sup>7</sup> suivant:

« *Garde-toi, tant que tu vivras, de juger les gens sur leur **mine*** »

- *Trouve un synonyme au mot « mine »*
- *Elimine, dans la liste suivante, les deux expressions dans lesquelles « mine » n'a pas le même sens que dans les autres*
  - *Ne pas payer de mine.*
  - *Une mine de renseignements.*
  - *Faire triste mine.*
  - *Faire mine de partir.*
  - *Une mine d'or.*
  - *Mine de rien.*
  - *Avoir bonne mine. »*
  -

## **5. La place des notions de cohésion textuelle et d'anaphore dans le cycle secondaire**

Nous avons choisi comme un niveau d'analyse et d'investigation la 3<sup>ème</sup> année secondaire étant donné que cette année clôt le cycle scolaire à l'issue duquel l'élève passera l'examen du baccalauréat dont la réussite lui permettra le passage à l'université.

Il y a un seul manuel destiné à toutes les filières. Ce manuel comporte quatre projets présentés comme suit :

## ***La place de la notion de « cohésion textuelle » dans les programmes et les manuels scolaires algériens***

Dans le manuel scolaire<sup>4</sup>, trois projets sont envisagés. Parmi ces trois projets, nous avons choisi le deuxième intitulé « *Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récit et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant* »<sup>5</sup>. Les séquences qui le comportent sont :

Séquence 1	Argumenter dans le récit de science-fiction
Séquence 2	Argumenter par le dialogue
Séquence 3	Argumenter dans la fable

Ce qui a attiré notre attention le plus dans ce projet voire même dans ce manuel est l'encadré intitulé « *je vais vers l'expression écrite* » qui devrait être consacré à l'entraînement des apprenants à l'écrit. Par ailleurs, nous y trouvons plusieurs définitions<sup>6</sup> du récit, de la fable...

La rubrique intitulée « *grammaire pour lire et écrire* » consiste en une série d'exercices sur certains points de langue. Les points qui sont retenus dans les différentes séquences du projet choisi sont ordonnés comme suit:

-*Séquence 1* : L'homonymie : quand, qu'en, quant

Les adverbes en « *emment* » ou « *amment* »

L'expression du temps « antériorité, simultanéité, postériorité »

-*Séquence 2* : le vocabulaire de l'échange de propos

L'expression de l'hypothèse

Style direct et style indirect

-*Séquence 3* : Le pluriel des adjectifs de couleur

Le suffixe « *âtre* »

Le champ sémantique

Les outils de la comparaison.

En voyant les titres de ces points de langue et en lisant les pages relatives à ces

garder les objectifs d'apprentissage de 1<sup>ère</sup> année secondaire pour la 3<sup>ème</sup> année secondaire !

Les programmes de français dans le secondaire appellent à la textualité et au discours par l'insertion des différents éléments linguistiques y compris les éléments anaphoriques comme points d'étude comme le confirment les concepteurs des programmes *"les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle."*<sup>3</sup> Cela nous conduit à nous interroger sur la place d'anaphore et de cohésion textuelle dans les manuels scolaires et dans les pratiques d'enseignement en classe.

Le constat que nous avons fait au départ reflète une certaine insuffisance au niveau de la correction de la langue, notamment à l'écrit. En effet, les étudiants de 1<sup>ère</sup> année universitaire qui ont passé 10 ans d'apprentissage de français ont des difficultés à produire des textes cohérents et cohésifs. Cela nous amène à nous interroger sur la continuité supposée établie entre les différents plans de formation des différents cycles (primaire, moyen et secondaire). En d'autres termes, comment l'étudiant de 1<sup>ère</sup> année universitaire n'arrive-t-il pas à produire un texte cohérent et cohésif bien que la notion du texte ait été étudiée dans les cycles précédents comme le confirme le programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire ?

Nous allons nous consacrer dans ce qui suit à l'analyse des manuels dans les deux cycles cités précédemment. Par ailleurs, il est important de savoir que nous avons écarté l'analyse des manuels dans le cycle primaire car selon les programmes, l'intérêt est porté aux phénomènes textuels tels que la cohésion textuelle en générale et l'anaphore en particulier commence dès le cycle moyen.

#### **4. La place des notions d'anaphore et de cohésion textuelle dans les manuels du cycle moyen**

Nous rappelons que l'élève passe à la fin de cette année l'examen du B.E.M.

dans les différents programmes du cycle moyen dans sa diversité et selon les typologies textuelles telles que définies par J-M. Adam (1992) que l'élève doit maîtriser pour pouvoir communiquer et non pas dans sa structuration comme étant un tout complexe qui exige de l'élève des connaissances sur les différents mécanismes qui en font un tout complexe à savoir les anaphores. De plus, aucune démarche dans les différents programmes ne présente aux enseignants comment faire acquérir aux apprenants ces différentes connaissances.

### **3. Place des notions d'anaphore et de cohésion textuelle dans les programmes du cycle secondaire**

De la même façon dont nous avons abordé les notions d'anaphore et de cohésion textuelle dans le cycle moyen, nous traitons ces notions dans les programmes du secondaire dans le tableau suivant:

	<b>Les objectifs exprimant l'anaphore et la cohésion textuelle</b>
<b>1<sup>ère</sup> année</b>	activer des connaissances relatives au domaine de référence - .dont on doit parler  choisir une progression thématique -  Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une - consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la si- .tuation de communication
<b>2<sup>ème</sup> année</b>	faire progresser les informations en évitant les répétitions, -
<b>3<sup>ème</sup> année</b>	les
<b>secondaire</b>	.contradictions  assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des - .temps et par l'établissement de liens entre les informations  utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de - .l'écrit

Nous avons trouvé pour le cycle secondaire les mêmes objectifs pour les différents niveaux. Cela nous paraît un peu inadéquat avec la progression supposée entre les différents niveaux. En d'autres termes, il est incompatible de

**La place de la notion de « cohésion textuelle » dans les programmes et les manuels scolaires algériens**

2 <sup>ème</sup> année	dégager l'organisation de la description- insérer un passage descriptif dans un récit, pour mettre- en valeur un lieu, un personnage dans un but .argumentatif
3 <sup>ème</sup> année	dégager l'organisation de l'explication- améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et - .de co-évaluation
4 <sup>ème</sup> année	dégager l'organisation de l'argumentation - respecter l'ordre des idées - organiser une argumentation selon un plan- améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et- .de co- évaluation

Il est important de signaler que l'anaphore en tant que telle sert de première étape au développement de la notion de « cohésion ». Nous relevons une quasi- marginalisation de la notion de « cohésion » dans les objectifs du cycle moyen. Par ailleurs, la totalité de ces objectifs reflète l'intérêt que les nouveaux programmes portent pour les phénomènes textuels et la cohérence textuelle. En effet, comme le montre le tableau, de nombreux objectifs qui permettent d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé, montrent l'importance accordée par les concepteurs de ces programmes à la textualité, « *il s'agit pour l'élève de collège, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.* »<sup>2</sup>, C'est-à-dire que les concepteurs des programmes stipulent de mettre l'accent sur le développement de la compétence textuelle en ciblant « *des outils efficaces* ». Il serait alors intéressant de voir quels outils sont mis en œuvre aussi bien dans les manuels de français que dans les pratiques de classe.

De plus, il est important de signaler que la notion du texte est abordée

énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant les marques, depuis M.A.K Halliday et Hasan, (1976) on tend à les regrouper sous le nom de cohésion. (53: 1988) « ...

En effet, par rapport à la cohérence qui porte sur le sens du texte, sur son aspect macrostructural) global, (la cohésion se concentre sur la forme du texte et son aspect microstructural) local. (Nous entendons par macrostructural, à la suite de M. Charolles, toutes les relations sémantiques qui existent entre les séquences consécutives et par l'aspect microstructural tous les rapports linguistiques qui s'établissent entre les phrases de la séquence.

Nous signalons que ces deux phénomènes sont très importants pour qu'un écrit soit un texte cohésif et cohérent, comme le confirme M. Charolles » : *la cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement* « (1988 :15).

## **2. Place des notions d'anaphore et de cohésion textuelle dans les programmes du cycle moyen**

Pour rendre compte de la place occupée par les notions d'anaphore et de cohésion textuelle dans les programmes de français du cycle moyen, nous relevons les énoncés qui expriment ces deux notions.

	Les objectifs <sup>1</sup> exprimant l'anaphore et la cohésion textuelle
1 <sup>ère</sup> année	dégager la cohérence d'un texte, en se basant sur- l'enchaînement des faits, la suite des idées, les ...substitués .repérer les marques de cohérence d'un texte- assurer la cohérence logique (ou chronologique d'un- (texte améliorer la clarté d'un texte par des procédés explicatifs-

grammes, les types textuels sont enseignés dès le cycle moyen. Au cycle secondaire, ces mêmes notions sont appréhendées sous l'angle discursif. Etant donné que tous les types textuels sont abordés dans notre système scolaire, nous nous sommes posé la question de savoir pour quelles raisons, les étudiants issus de ce cycle manifestent des déficits au niveau de l'organisation textuelle de leurs écrits ? A quoi sont dues ces défaillances dès lors que les programmes de français donnent une large place à l'acquisition des genres et des types textuels ?

En effet, nous pensons que la difficulté majeure de l'acte d'écrire ne réside pas seulement dans le savoir lexical, ni même dans les idées proposées, mais proviendrait aussi de l'inaptitude à garantir le lien référentiel entre les différentes parties du texte. Cette inaptitude serait due au mode de fonctionnement et d'organisation des activités proposées dans les manuels scolaires. Ce qui nous donne droit à voir la place de la cohésion textuelle y compris l'anaphore dans l'enseignement-apprentissage du français dans les programmes ainsi que dans les manuels des différents cycles scolaires. Notre objectif est de voir s'il y a eu réellement un enseignement de cet objet, selon quel mode et selon quelle méthodologie? Nous verrons également si la notion de cohésion textuelle est envisagée dans l'apprentissage de la notion de « texte » et dans le développement de la compétence de production écrite.

### **1. Cohérence / Cohésion**

Dès que nous appréhendons les phénomènes de textualité, nous sommes amené à recourir à deux mots essentiels qui sont la cohérence et la cohésion textuelles. Longtemps, ces mots ont été confondus l'un avec l'autre. Seulement, avec l'évolution des recherches en linguistique textuelle, surtout avec l'apparition de l'ouvrage fondamental *Cohésion in English* (1976) de Halliday et Hasan, on a pu distinguer ces termes de façon complète comme le signale R. Patry : «on peut situer la séparation complète de la cohésion par rapport à la cohésion ; c'est-à-dire son affirmation autonome comme concept et comme méthodologie d'analyse, avec la parution de la contribution majeure de Halliday et Hasan, 1976. »(1993 :117). M. Charolles reprend cette distinction en séparant » ,d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interprétabilité des textes ,et de l'autre ,les marques de relation entre

تاريخ الإرسال: 2013/11/07 - تاريخ القبول للنشر: 2013/11/26 تاريخ النشر: 2013/12/23

**La place de la notion de « cohésion textuelle » dans les programmes et les manuels scolaires algériens**

**Ameur LAHOUAL**  
**ENS d'Alger (Bouzaréah)**

Dans le présent article, nous nous intéressons aux problèmes liés à l'écriture en français langue étrangère. En effet, notre réflexion est née de déficiences au niveau de l'expression écrite chez les étudiants inscrits en première année au département de français de la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de l'Université de Djelfa. Nous, enseignants du département, avons fait passer aux étudiants nouvellement inscrits, un test pour une évaluation de type « diagnostique » que C. Tagliante définit comme étant une évaluation dont l'objectif est de faire « *un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis<sup>1</sup> définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle ( l'évaluation) cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le niveau réel du nouvel inscrit.* » (C. Tagliante, 1991 : 14). Notre but est de voir si les étudiants de première année peuvent aborder la formation universitaire en langue française et dans la langue française sans difficultés et si c'est le cas, quels types de difficultés ils ont et surtout comment y remédier.

Parmi les déficiences qui ont retenu notre attention, celles qui s'attachent à la cohésion textuelle, c'est-à-dire à tous les éléments qui constituent le mode d'organisation textuelle dans les productions écrites des étudiants qui ont fait plus de dix ans d'apprentissage du français. Cela nous a conduit à mettre en cause la place de la cohésion textuelle y compris l'anaphore dans les programmes et les manuels scolaires dans les différents cycles : primaire, moyen et secondaire.

Il est important de savoir que selon les directives des nouveaux pro-