



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Problèmes de répétition et de progression dans les textes narratifs écrits chez les apprenants turcs en FLE

Havva ÖZÇELEBİ

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi
havvaozcelebi@uludag.edu.tr

RÉSUMÉ

Écrire un texte ne signifie pas mettre des phrases l'une après l'autre. L'acceptabilité des phrases successives comme texte dépend de deux critères étroitement liés : la cohérence et la cohésion. La cohésion, en tant que critère d'acceptabilité, est évaluée par rapport à la situation de production – réception d'un texte. Quant à la cohésion, c'est la matière linguistique qui est évaluée selon la répétition, assurée par des chaînes de référence du thème, les temps verbaux, les connecteurs, et la progression qui signifie l'apport d'une nouvelle information. Ainsi, ces deux notions fournissent beaucoup de ressources pour la didactique de la production écrite du français langue étrangère. Dans cette étude, nous avons analysé les procédés de répétition et de progression utilisés par les apprenants turcs dans leurs productions écrites afin de relever leurs difficultés à produire des textes narratifs cohérents et cohésifs.

Mots clés : cohérence, cohésion, répétition, texte narratif, enseignement du FLE.

Fransızca'yı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatı Metinlerinde Yineleme ve İlerleme Sorunları

ÖZET

Metin bütünselliği açısından ele alındığında, tümceleri peş peşe sıralamak metin yazmak anlamına gelmemektedir. Peş peşe sıralanmış bu tümcelerin metin olarak kabul edilebilirliği iç içe olan iki ölçüte bağlıdır; bu ölçütler tutarlılık ve bağdaşıklık. Kabul edilebilirlik ölçütü olarak tutarlılık, bir metnin iletişim durumu koşullarına göre değerlendirilmektedir. Bağdaşıklık ise, izleğin tekrarlanmasıyla oluşan yinelemelerle, zaman uyumları, bağlaçlar gibi tamamen dilsel ifadelere ve metnin ilerlemesini sağlayan yeni bilgiye bağlıdır. Bu iki kavram Fransızca yazma becerisi eğitimi için birçok yöntem ve malzeme sağlamaktadır. Bu çalışmada, Türk öğrencilerinin tutarlı ve bağdaşık yazılı metin oluşturma sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmek için başvurdukları yineleme ve ilerleme süreçlerini inceledik.

Anahtar Kelimeler: Tutarlılık, bağdaşıklık, yineleme, anlatı metni, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi.

Problems of repetition and progression in narrative text of Turkish students in French as a Foreign Language

ABSTRACT

Writing a text does not mean putting sentences one after the other. The acceptability of successive sentences as a text depends on two closely related criteria: coherence and cohesion. Cohesion as a criterion of acceptability is assessed against the situation of production and comprehension of a text. In terms of cohesion, the linguistic material is assessed by the repetition of the theme provided by reference chains, tenses, connectors, and progression, which means the new information. Thus, these two concepts provide many resources for the didactics of written production in French as a Foreign Language. In this study, the rehearsal processes used by Turkish learners in their writing was analyzed in order to highlight the problems encountered during the production of narrative texts.

Key Words: coherence, cohesion, repetition, text narrative, French as a Foreign Language.

0. INTRODUCTION

La réussite d'une communication orale ou écrite dépend de son texte et/ou discours ; plus un texte est clair, plus son acceptabilité est facile et à

l'inverse, plus un texte est flou et ambiguë, plus son acceptabilité devient difficile. Autrement dit, produire un texte acceptable signifie produire un texte cohérent et cohésif.

La cohérence et la cohésion sont les éléments constitutifs d'un texte qu'il soit oral ou écrit, en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère. Ainsi, ces deux notions sont considérées comme des capacités à posséder, notamment aux niveaux supérieurs, par tout apprenant d'une langue étrangère dans le cadre de la compétence discursive qui « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (CECR, 2000 : 96). Parallèlement, ces notions figurent également parmi les critères des grilles d'évaluation des examens de DELF / DALF. A partir de ces critères, on peut constater que les composantes discursives sont aussi importantes que les connaissances purement linguistiques¹.

Par ailleurs, la cohérence et la cohésion constituent de sérieux problèmes pour les apprenants turcs du FLE. Cependant, il n'est pas toujours facile de leur expliquer pourquoi leurs productions écrites ne sont pas acceptables, sur le plan de la cohérence et de la cohésion. Ce qui nécessite de les sensibiliser aux notions de cohésion et de cohérence textuelles en production écrite. Pour Gülmez (1989), ces notions clés appartenant au domaine de la linguistique textuelle, ainsi que les termes associés, trouvent leur utilité lors de l'explication des problèmes de cohérence dans les copies des apprenants de langue. En effet, d'après elle « il est possible que les jugements intuitifs des enseignants ne soient pas toujours clairs, corrects et appropriés pour déterminer quelle règle de bonne formation de texte n'est pas respectée. Cependant, comme dans l'identification des fautes au niveau de phrase, déterminer la règle transgressée, orientera ultérieurement les procédés de correction et fera acquérir une fonction instructive à ces corrections dans le processus d'apprentissage » (Gülmez 1989 : 63)². Si cette utilité est avérée pour les enseignants, cela va de soi que la sensibilisation des apprenants à ces notions l'est aussi pour leur formation et leur auto-évaluation.

¹ Selon la grille d'évaluation de production écrite B1, l'évaluation des composantes de la compétence discursive (respect de la consigne, capacité à présenter des faits, capacité à exprimer sa pensée, cohérence et cohésion) font au total 13 points sur 25, alors que la compétence lexicale/orthographe lexicale et compétence grammaticale/orthographe grammaticale sont évaluées sur 12 points sur 25.

² Traduit par l'auteur.

Ainsi, dans le cadre de cet article, en vue d'analyser le problème de cohérence et de cohésion dans le texte narratif, nous allons aborder sommairement d'abord ces deux notions, ensuite les caractéristiques du texte de type narratif. Et à la fin, nous allons nous concentrer sur les caractéristiques du texte narratif des apprenants turcs en FLE à l'Université d'Uludag et présenter les principaux problèmes de répétition du point de vue de la cohérence et de la cohésion d'un texte narratif écrit.

1. LA COHÉRENCE ET LA COHÉSION

En langue maternelle, un locuteur natif peut sans trop de difficultés qualifier un texte comme étant cohérent ou non cohérent de même manière qu'il peut produire des textes cohérents sans recevoir d'enseignement explicite car il possède « une **norme minimale de composition textuelle** » (Charolles, 1978 : 8). Cette norme est « un système implicite de règles intériorisées également disponibles chez tous les membres d'une communauté linguistique. Ce système de règles de base constitue la **compétence textuelle** » (Charolles, 1978 : 8) de tous les membres d'une communauté, et ce système même permet à ce locuteur de porter des jugements sur la cohérence d'un texte.

Par contre en langue étrangère, les apprenants, surtout ceux qui sont encore au début de leur apprentissage, manquent d'expériences textuelles qui leur permettraient de juger du degré de cohérence et de cohésion d'un texte. C'est pourquoi il est indispensable d'enseigner aux apprenants cette compétence textuelle en langue étrangère à travers les notions de cohérence et de cohésion, représentant deux faits linguistiques qui se complètent.

La cohésion désigne la réalisation concrète d'un texte par des éléments linguistiques qui créent des enchaînements intra- et interphrastiques. Des procédés tels que l'anaphorisation, la répétition, la progression thématique, les connecteurs, les temps et modes verbaux, les implicites, les sous-entendus, etc., dont les fonctions dépassent les limites de la phrase, assurent le tissage linguistique d'un texte et contribuent à la construction du sens, et aussi à la cohérence du texte. Quant à la cohérence, elle s'inscrit plutôt dans la construction du sens global d'un texte en « s'appu[yant] sur la *cohésion* mais fait aussi intervenir des contraintes globales, non linéaires, attachées en particulier au contexte, au genre de discours » (Mangueneau, 1996 : 16). Dans la construction de la cohérence, ce ne sont pas les éléments linguistiques qui interviennent, mais ce sont les enchaînements des idées, la conformité de l'intention de communication du

locuteur à la situation de communication. Pour qu'un texte soit considéré comme un texte cohérent, il faut qu'il obéisse à la règle de répétition, à la règle de progression, à la règle de non-contradiction et à la règle de relation (Charolles, 1978 : 12).

Pour notre étude, nous nous contenterons d'examiner les deux premières règles, étant donné que « la cohérence d'un texte repose sur l'équilibre entre ces deux règles complémentaires » (Riegel et al., 2002 : 604).

1.1. La règle de répétition

Pour Charolles « pour qu'un texte soit (...) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. » (Charolles, 1978 : 14). Autrement dit, chaque texte doit comporter des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre « pour construire la continuité thématique du texte » (Riegel et al., 2002 : 604). Différents procédés assurent la répétition : les anaphores, des procédés anaphoriques ou des chaînes de référence. Quelle qu'en soit la nomination, les répétitions se réalisent par la pronominalisation, la nominalisation, les substitutions lexicales dans le sens le plus large, les reprises adjectivales, adverbiales et verbales ; des reprises conceptuelles, etc. Parmi ces procédés un locuteur est libre de choisir la forme de répétition qui lui convient le mieux. Mais toutefois, il ne faut pas oublier que ces procédés sont des procédés dépendants de leurs expressions précédentes et cette dépendance exige la conformité aux règles grammaticales.

Tous « ces mécanismes de répétition favorisent le développement thématique continu (...) permettent un jeu réglé de reprises à partir duquel se trouve établi « un fil textuel conducteur » » (Charolles, 1978 : 20) mais la répétition seule ne suffit pas à la construction d'un texte cohérent (Combette, 1983 : 76) ; cette règle est soutenue par la règle de progression.

1.2. La règle de progression

Selon cette règle, tout texte doit contenir dans son développement « un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978 : 20) parce que le développement thématique, qui est assuré par les répétitions, doit avancer. S'il n'y a pas de nouvelle information, on risque de répéter les mêmes éléments linguistiques et sémantiques sans cesse. Donc, l'apport d'une nouvelle information dans une phrase et tout au long d'un texte est indispensable car c'est le nouveau qui fait progresser un texte. Selon la répétition du thème et de l'introduction du nouveau dans un texte, il y a différents types de progression, appelé progression thématique (voir

Combettes 1983). Les types de progression thématique sont la progression à thème constant, la progression linéaire simple, la progression à thème dérivé et la progression à thème combiné. La progression varie en fonction du thème ou de l'idée à développer.

2. LE TEXTE NARRATIF / LA SÉQUENCE NARRATIVE

Le texte de type narratif, c'est « la représentation d'un événement ou d'une suite d'événements, réels ou fictifs, par le moyen du langage » (Genette, 1981 : 158). Pour pouvoir définir une séquence comme un récit, Adam (2001 : 46-58) définit les critères suivants : une succession d'événements, une unité thématique (au moins un acteur-sujet S), des prédicats transformés, un procès, une causalité narrative d'une mise en intrigue, une évaluation finale (explicite ou implicite). De son côté, Combettes (1987 : 8-16) complète ces critères par des critères notamment linguistiques tels que la progression thématique à thème constant, la présence de verbes d'action et des connecteurs d'organisation textuelle ayant des valeurs chronologiques.

3. LES PROBLEMES DE RÉPÉTITION ET DE PROGRESSION DANS LES TEXTES NARRATIFS ECRITS CHEZ LES APPRENANTS TURCS EN FLE

Le texte narratif fait l'objet d'enseignement/apprentissage du programme du cours de production écrite en première année de licence de FLE car il figure parmi les objectifs du cursus universitaire de ce programme. C'est un cours dispensé pendant deux semestres à raison de 3 séances de 45 minutes par semaine. Les étudiants participant à ce cours ont généralement le niveau A2/B1 du CECR.

Pour le développement de la capacité de production de ce type textuel, nous consacrons en général quatre semaines, soit vers la fin du premier semestre soit au début du deuxième semestre. Afin de présenter les caractéristiques de ce type textuel, nous avons recours à des caricatures, des planches de BD et des faits divers. Ces documents permettent de travailler sur la structure du récit (dans son sens le plus large) avec son schéma narratif basique (la situation initiale, les transformations et la situation finale), et sur un vocabulaire divers, surtout le vocabulaire de la délinquance. Le travail sur ce genre de document permet tout d'abord d'identifier l'événement dans sa globalité, les étapes de son déroulement, le cadre spatio-temporel, les

protagonistes et ensuite d'imaginer les événements, les raisons, de réviser l'emploi des connaissances linguistiques telles les connecteurs, les accords des temps verbaux, et par conséquent d'acquérir et d'automatiser ces éléments essentiels pendant la narration d'un fait, d'un souvenir, d'une rencontre, etc.

3.1. Corpus

Notre corpus est constitué des productions des étudiants de la première année de licence du Département de FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université d'Uludag de l'année scolaire 2013/2014. Dans le cadre de cette étude, nous avons établi un corpus constitué de 47 copies d'apprenants afin de relever les problèmes de cohérence et de cohésion, en particulier de répétition et de progression rencontrés.

Les copies que nous avons analysées sont des copies de devoir donné après quatre semaines de travail sur le type textuel narratif. Il a été demandé aux étudiants de raconter un vol dont ils seraient témoins pendant leur déjeuner dans un restaurant. Le nombre minimum de phrases demandé était de vingt. Nous n'avons pas indiqué clairement dans notre consigne ni le temps ni le lieu du vol pour laisser les étudiants libres dans le choix du cadre spatio-temporel afin d'observer les problèmes de cohérence persistants dans la production écrite d'un texte narratif commises par nos apprenants après quatre semaines de travail.

Les exemples que nous avons tirés des copies des étudiants, dans le but d'illustrer les problèmes d'incohérence, sont utilisés dans leurs formes authentiques, sans aucune correction.

3.2. Les caractéristiques des textes narratifs produits par les apprenants turcs

Le texte narratif est admis comme un type textuel qui pose peu de problèmes dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère étant donné son acquisition par les apprenants en langue maternelle. Il est de même pour le sujet à traiter : « un témoignage de vol », qui est observable dans toutes les sociétés, dans la presse écrite et à la télévision. Cependant, les caractéristiques que nous avons relevées après l'analyse des productions des copies des apprenants nous font douter de cette acception générale et du transfert de cette capacité de la langue maternelle en langue étrangère. Voici les traits communs que nous avons relevés dans les productions de nos étudiants :

- Dans 15 copies le vol est raconté en 3 phrases, en 5 phrases, en 8 ou bien en 10 phrases sur une totalité d'environ 20 phrases.

- La présence de plusieurs sujets grammaticaux et/ou de déterminants inappropriés pour introduire ces sujets empêchent l'identification du thème principal, et par conséquent nuit à la progression thématique du texte de type narratif, à savoir la progression à thème constant. Ces sujets sont désignés par des pronoms personnels tels que « moi et mon ami(e) / mes ami(e)s », « moi et ma famille », « mon petit ami / ma petite amie », « je/ nous », etc. ou des mots « un couple », « une femme », « un homme », « une famille », etc. » et pour les malfaiteurs, des mots génériques introduits généralement par un article défini ou indéfini, comme « un homme », « le voleur », « le jeune serveur », « un homme étrange », « une femme et un homme », « trois hommes », « le(s) voleur(s) », « le cambrioleur », « un enfant », etc. Ces sujets supposés être les protagonistes de l'événement présentent une carence au niveau de la description des caractéristiques. Les expressions descriptives le plus utilisées sont « le jeune serveur », « un homme étrange », « une jeune femme », « un jeune enfant », « une vieille femme ». Dans trois copies, seulement, parmi les 47, nous avons découvert des expressions différentes comme « un vieux homme, âgé d'environ 42 ans », « la blonde femme / la femme blonde » et « un grand homme qui a un couteau à la main ».

- Les marqueurs temporels utilisés sont « samedi, samedi soir, la semaine dernière, le mois dernier, l'année dernière à midi / à minuit, une soirée d'été, il y a deux mois, ça fait 3 années, c'était le samedi à l'heure du déjeuner, hier, un jour, jadis au déjeuner, au déjeuner, etc. » Ce sont des marqueurs dont l'identification dépend de la présence d'un autre marqueur qui est généralement absent et par conséquent, l'identification du temps reste ambiguë. Seulement dans 3 copies nous avons relevé des expressions temporelles comme « à la fin du mois de juillet 2012 », « c'était le 18 mai 2013 à 14 h 00 », « au début du mois de septembre 2013, le dernier jour de notre voyage » qui désignent le temps de façon précise.

- Il en est de même pour les marqueurs d'espace, car l'endroit est désigné généralement par les expressions « un restaurant, le restaurant, un restaurant italien / très connu, au café, etc. » et en alternance entre le défini et l'indéfini. Le nombre d'étudiants ayant utilisé ce genre de désignation est de 27. Le reste des étudiants a utilisé des expressions comme « le restaurant Café de Paris », « au restaurant Vintage Rose », « à Özdilek », ou bien comme « Restaurant Tac-Mahal », « un restaurant à Bursa », « un restaurant à Mudanya / à Marmaris », « un restaurant à Kadıköy », « à Bebek, au

restaurant », etc. Dans le premier cas le nom du restaurant est clair mais l'endroit reste toujours imprécis alors que dans le second cas l'endroit est indiqué nettement ou bien il est identifiable grâce aux connaissances générales.

- Les apprenants racontent dans les copies plutôt leurs actes ou décrivent l'état dans lequel ils se trouvent au lieu de se concentrer sur la narration du vol.

- Dans presque la moitié des écrits (dans 22 copies sur 47), l'élément déclencheur de l'événement est une phrase de la sorte : « une femme hurlait », « une (jeune) femme a commencé à crier », « une femme âgée a commencé à crier », « j'ai entendu un bruit », « j'ai entendu la voix d'une femme », « soudain, j'ai entendu un bruit qui s'est produit dans le premier étage », « par contre, on s'est rendu compte que nos portefeuilles n'étaient pas à leur place », « soudain, je me suis aperçu que mon sac était absent », etc. ; ce qui signifie qu'ils racontent les événements qui surviennent après le vol et non pas le témoignage direct du vol. Et pour ceci, les marqueurs utilisés majoritairement sont « soudain » et « tout à coup ». Ce qui marque une transgression de la consigne, et par conséquent cette transgression nuit à la cohérence.

- Seulement dans 4 copies nous avons identifié la manière dont le vol a été réalisé: « vol à main armée » ou « une arme » ; et toujours dans 4 copies la raison du vol : « la voleuse est kleptomane », « les enfants avaient faim », etc.

- Certains écrits ne contiennent pas de partie rhématique et limitent à la description d'actions dont les thèmes sont différents, sans aucune liaison entre eux.

- La majorité des textes sont sans paragraphe. Nous avons compté 14 productions sur 47 qui ont plus de deux paragraphes. Néanmoins ces paragraphes sont coupés non par rapport aux thèmes développés mais au hasard.

Suite à ces constatations, il est clair que même après 4 semaines de travail sur le texte narratif nos apprenants de FLE éprouvent toujours des difficultés dans l'établissement du cadre spatio-temporel d'un fait et ont encore besoin de pratique pour ce type textuel. Celle-ci est nécessaire car la construction du cadre spatio-temporel constitue l'un des principaux éléments contribuant à la cohérence textuelle. Les ambiguïtés découlant des imprécisions empêchent que le texte soit acceptable en fonction de ses conditions de production et de réception.

3.3. Les problèmes de répétition

Ayant des fonctions interphrastiques, les reprises anaphoriques ou les chaînes de référence ne doivent pas être ambiguës, car elles n'assurent pas seulement la transmission d'une information d'une phrase à une autre mais elles font également progresser le texte et contribuent par conséquent à la construction de la cohérence tout au long du texte. Cependant, l'ambiguïté des reprises ou bien la mauvaise maîtrise des relations anaphoriques rendent difficile la cohérence du texte.

Les principaux problèmes de reprise rencontrés dans les copies des étudiants se résument en 3 groupes majeurs qui sont eux-mêmes divisés en sous-groupes.

3.3.1. Les problèmes de reprises par des pronoms

a) Les problèmes de reprises par des pronoms personnels

Fréquents chez nos apprenants, les problèmes de reprises par des pronoms personnels nuisent à la cohérence et peuvent être classés en trois groupes : l'espace / la distance entre l'antécédent et l'expression de reprise, l'interférence culturelle et l'accord en nombre de l'expression de reprise.

L'établissement des chaînes de référence devient imprécis lorsque le pronom personnel est éloigné de son antécédent. Ainsi, dans l'exemple (1) nous pouvons constater que les pronoms personnels peuvent engendrer des ambiguïtés pendant la construction des chaînes de référence. Dans cet exemple, ce n'est pas le mot « directeur » que l'on envisage de remplacer par le pronom personnel, mais le mot « voleur ». Toutefois, comme on le sait, le pronom personnel désigne le mot situé le plus près qui s'accorde en genre et en nombre, et celui qui convient le mieux à cette règle dans le contexte, c'est le mot « le directeur ».

1. « ... j'ai raconté que **le serveur** avait volé sa portefeuille. Elle s'est plainte de lui. Le directeur de restaurant a donné congé à lui. Le directeur a rendu le portefeuille ce que **il** a volé. »
2. « Il [mon mari] m'a offert un sac à main. J'ai lui remercié et je l'ai déposé sur la chaise. »

Quant à l'exemple (2), il ne faut pas chercher le référent du complément d'objet direct dans la deuxième phrase mais dans la première phrase, car ce complément renvoie non à « lui » (le complément aurait dû être un complément d'objet direct), et par conséquent à « il » (le mari) mais au « sac à main ». C'est la distance entre le complément et son antécédent qui pose problème au niveau de l'identification du référent de « l' ». Dans

ce genre de phrase, la répétition nécessite la reprise de l'un des référents afin d'éviter la confusion référentielle.

Dans l'exemple (3), le problème est dû à tant à l'interférence culturelle qu'au manque de vocabulaire. En turc, le mot « garçon », renvoie à la fois au « serveur » et à la « serveuse ». L'étudiant connaît déjà le mot « garçon » et il établit un lien direct avec son référent en turc. On peut observer que même si l'orthographe du mot est conservée, la reprise est faite par un pronom personnel qui renvoie à une femme.

3. « Quelqu'un a volé le collier que ma mère avait acheté pour moi. Je n'ai pas pu voir la personne qui l'a volé. Mais je suspectais **le garçon** parce qu'**elle** regardait souvent mon collier. (...) **le garçon** a avoué qu'**elle** l'a volé »

De la même manière, nous observons dans les exemples (4) et (5) des problèmes de pronominalisation, semblables à ceux de l'exercice précédent, qui sont dus à l'interférence.

4. « Nous avons appris que cet homme n'était pas un serveur, il était un voleur. Immédiatement le patron a téléphoné au **gendarmarie** pour trouver ce voleur mais **ils** ne le trouvaient pas. »

5. « Après cinq minutes **la police** est arrivé. **Ils** ont posé des questions de portrait du voleur »

En turc, « gendarme » et « police » désignent à la fois l'institution et la personne exerçant ce métier et, peuvent être utilisés au singulier et au pluriel renvoyant à des référents différents. Par contre, en français, on est obligé de reprendre le mot « police » ou « gendarmerie » par un pronom singulier et féminin, qui n'est autre que « elle ». Sinon, dans ces deux cas, le pronom « ils » reste sans antécédent et dépourvu de référence.

Quant aux exercices (6) et (7), la situation diffère légèrement parce que le problème réside dans l'accord en nombre de l'antécédent avec le mot de reprise. Dans l'exemple (6) « ils » ne reprend pas grammaticalement le syntagme « une petite famille » car ces deux éléments ne s'accordent ni en nombre ni en genre. Ainsi, le premier pronom personnel « ils » reste sans antécédent et cela crée une rupture dans la continuité grammaticale des deux premières phrases. Il est aussi possible d'observer le même problème dans l'exemple (7). Dans celui-ci le mot « le couple » est repris par le pronom personnel « ils » qui ne s'accorde pas en nombre avec son antécédent. Ce désaccord en nombre cause une rupture des chaînes de référence et nuit directement à la cohérence.

6. « A côté de notre table, il y avait **une petite famille**. *Ils* étaient trois personnes : un homme, une femme et une petite fille. **Ils** mangeaient les repas. **Ils** bavardaient mais cette petite fille mais elle s'ennuyait »

7. « Quand nous mangions **le couple** qui s'asseyait à droite a demandé l'addition. Ensuite *ils* ont payé et *ils* sont sortis du restaurant. »

b) Les problèmes des pronoms complément d'objet direct et complément d'objet indirect

Nos étudiants rencontrent des problèmes au niveau de l'identification de la nature du complément d'objet direct ou indirect. Après l'identification de la nature du pronom, il serait relativement plus facile de se décider sur la nécessité de l'accord. Comme on peut le constater dans l'exemple (8), l'étudiant a éprouvé le besoin d'utiliser un complément mais il a choisi le mauvais. De plus, il est conscient de la nécessité de faire des accords avec les pronoms compléments mais il ne sait pas exactement avec lesquels.

8. « L'exploitant du restaurant était triste. La femme a dit que sa fille était malade et elle ne pouvait pas acheter ses médicaments. Pourtant ils **lui** ont emmenée au commissariat comme elle a volé le téléphone portable et le portefeuille. »

Pour remédier aux problèmes de reprise des pronoms compléments, Gülmez (1989 : 73) précise qu'il n'est pas suffisant de les considérer comme des problèmes grammaticaux dus à la différence entre le français et le turc, et souligne que travailler avec des exercices de cohérence textuelle serait plus efficace pour corriger ce genre de problèmes.

Sans trop allonger la liste des exemples avec les reprises pronominales, nous voudrions ajouter que les pronoms personnels dans les discours rapportés ainsi que les pronoms relatifs mal placés créent des ambiguïtés au niveau de la construction des chaînes des références.

3.3.2. Les problèmes de nominalisation

a) Les problèmes des reprises par l'article défini ou indéfini

Le nom et les groupes nominaux sont en général accompagnés par un déterminant, et on parle de l'anaphore nominale lorsque le même groupe nominal est repris tel qu'il est, avec le seul changement du déterminant. La reprise de ce groupe nominal peut se réaliser par un défini, un démonstratif ou bien un possessif ; si le groupe est introduit par un indéfini, bien sûr.

Les difficultés des apprenants se manifestent soit au niveau du choix des déterminants adéquats tels que les définis, les démonstratifs, les

possessifs, etc., soit au niveau de la reprise nominale qui peut être une reprise totale, partielle, conceptuelle, etc.

La reprise nominale est en fait le procédé qui crée le moins de problème ; cependant après avoir analysé les copies, on s'est rendu compte que les problèmes de reprise nominale sont nombreux aussi. Surtout lorsqu'il y a des mots qui posent des problèmes au niveau de l'emploi et du choix des déterminants. Ainsi, dans l'exemple (9) « le policier » nécessite un article indéfini ou une expression avec article indéfini, car on ne sait pas quel policier est en question.

9. « Quelques minutes plus tard, **deux policiers** ont allés au restaurant. **Ils** m'ont demandé quelques questions. Après, je suis allée chez **la police** pour faire ma déposition. **Le policier** vaudrais me voir les dossiers pour trouver le voleur »

Dans l'exemple suivant (10), on observe un problème de reprise avec un article indéfini. Dans ce contexte l'article défini conviendrait mieux ; « le voleur » est déjà vu et observé mais avec la répétition à l'indéfini, on se demande s'il s'agit du même voleur ou d'un nouveau.

10. « Puis, ils ont emporté la femme et l'homme poste de police pour **dessiner un visage d'un voleur**. La femme était triste et elle pleurait encore. Nous étions triste aussi. Après, ils sont partis, nous avons continué le déjeuner »

b) Les problèmes des reprises par des adjectifs démonstratifs

Comme nous l'exposent les exemples (11) et (12), l'établissement des chaînes de référence avec des adjectifs démonstratifs sont aussi des sources de confusions référentielles. Les reprises indiquées en gras dans les deux exemples ci-dessous peuvent établir des relations référentielles avec deux faits pour l'exemple (11) et également deux référents au féminin (12). Dans le premier exemple nous observons d'abord une reprise par synthèse, nous avons des propositions verbales « arrêter le voleur » et « trouver mes affaires » qui peuvent être remplacées par « cet événement ». Dans le second, le groupe nominal « cette femme » est très éloigné de son antécédent « une femme » et tout près de « sa sœur », ce qui est susceptible de causer l'ambiguïté. En revanche, dans cet exemple même si la reprise est éloignée de son antécédent, le contexte suffit à l'identification de son référent et à déduire que « la sœur » est une enfant, mais pas « une femme ».

11. « Deux semaines plus tard un police a arrêté le voleur. La police a trouvé mes affaires. J'étais très surprise de **cet événement** »

12. « Quand nous mangions le repas, j'ai vu une femme qui nourrissait ses enfants. Elle s'asseyait sur la table d'à côté. Après avoir mangé un bon repas, le serveur nous a servi un gâteau. Mon frère était heureux. Puis un petit fils a tombé quand il jouait avec sa sœur. **Cette femme** que j'ai vu à côté de nous, a quitté sa table pour regarder son fils. »

c) Les problèmes des reprises par des adjectifs possessifs

Les reprises par les adjectifs possessifs créent des problèmes de cohérence comme les répétitions avec des adjectifs démonstratifs. Dans l'exemple ci-dessous (13), nous avons un seul sujet, c'est « la femme »; « sa fille » et « ses médicaments » établissent des liens référentielles avec la femme. Par contre, selon le contexte, c'est « sa fille » qui est malade et c'est cette « fille » qui a besoin des médicaments. Donc, ce n'est pas le premier possessif, mais le deuxième qui crée la confusion.

13. « Le exploitant du restaurant était triste. La femme a dit que **sa fille** était malade et elle ne pouvait pas acheter **ses médicaments**. Pourtant ils lui ont emmené au commissariat comme elle a volé le téléphone portable et le portefeuille. »

d) La redondance des reprises

La redondance des mots et expressions peut nuire à la cohérence d'un texte mais cela n'est pas induit par la nominalisation mais par le réemploi à outrance d'un même mot au sein d'une même phrase ou dans des phrases successives. Le problème dans ce genre d'exemple, c'est la répétition excessive des mêmes mots. Cette répétition donne l'impression que le texte n'apporte pas de nouvelles informations et ne progresse pas. Tel est le cas des exemples (14) et (15).

14. « J'ai pensé « il va prendre **le portable** et il va donner **le portable** au directeur pour donner **le portable** lorsque la femme retournait au restaurant »

15. « Après 2 jour officier de police a nous téléphone. Ils ont trouvés **des voleurs**. **Des voleurs** ont vendus tous les valeurs bijoux. »

3.3.3. Les répétitions sans antécédent

Même s'il est rare, il arrive d'avoir des pronoms sans antécédent et c'est au lecteur d'identifier le référent. L'introduction de ce genre de répétition est faite soit par un pronom personnel soit par un groupe nominal avec un article défini. C'est le cas, par exemple de l'énoncé (16) où le pronom personnel « ils » est sans antécédent mais selon le contexte peut être

remplacé par une expression comme « un serveur » ou « le responsable de l'établissement/du restaurant ».

16. « C'est une soirée d'été ; moi et mon fiancé, nous avons décidé de manger dehors. Nous sommes allés à un restaurant Italien. C'était un restaurant lux et il était foule. On avait trouvé une place grâce à notre réservation. On s'est assises à la table qu'ils nous ont montré. »

Dans l'exemple (17), le mot « le prix » est sans antécédent aussi mais à la différence de l'exemple précédent, l'établissement de la chaîne de référence n'est pas facile. Il est possible de se poser des questions telles que : le prix de quoi ? des repas ? des boissons ?... et de ne pas trouver la réponse même dans le texte lui-même. Cependant, comme l'illustre l'exemple (12), le contexte joue un rôle décisif, et permet de déduire que ce sont les prix des repas dont il est question.

17. « Le restaurant a été trop fréquenté parce qu'il est très connu et c'était midi. **Le prix** était un peu cher aussi que les autres restaurants »

3.3.4. Les problèmes de progression thématique

Nous avons précisé ci-dessus que dans un texte la progression est aussi importante que la répétition. Tandis que la répétition permet de construire la continuité thématique, la progression fait avancer un texte vers sa fin. C'est pourquoi il est important d'établir l'équilibre entre le thème et l'information nouvelle (le rhème), d'abord, dans la phrase et après dans la totalité du texte. Dans l'exemple (18), l'équilibre entre la répétition et progression n'est pas bien réglé et cela rend le texte non-cohérent. Cependant on peut observer que la majorité des phrases sont grammaticalement correctes. Dans cet exemple, ce n'est pas seulement la mauvaise proportion du thème et du rhème qui le rend non-cohérent, c'est aussi la présence de plusieurs sujets introduits surtout par des pronoms personnels. La règle générale exige que le pronom personnel renvoie à un référent bien clair et identifiable, ce qui n'est pas le cas dans notre exemple.

18. « L'année dernière, je suis allée au café avec mon petit-ami. Nous nous asseyions. Nous bavardions quelques choses. Nous parlions. Il y avait une femme. Elle s'essayait une autre table. Un homme est entré le café. Il a regardé environnement. Il est venu lentement à côté d'elle. Il a trouvé une occasion. Il a volé le sac de la femme. Nous l'avons vu. Tout le monde était shoque. Nous avons peur. Elle a commencé à crier. Il échapperait mais il n'a pas pu faire. Parce qu'un serveur l'a capturé. Ils sont encore venus. Elle a arrêté de crier. Le serveur a donné le sac à la femme. Elle était heureuse. Elle l'a remercié. Il l'a

amené à la police. Cet événement a fini et nous avons continué à boire nos cafés »

Il existe encore plusieurs sortes de reprise (anaphorique, verbale, adjectivale, adverbiale, etc.) que nous n'avons pas abordées dans ce travail parce que tous les types de procédés ne sont pas observés dans les productions de nos apprenants.

4. CONCLUSION

Après quatre semaines de travail sur le texte narratif, les étudiants ont encore des problèmes au niveau de la cohérence textuelle et ne maîtrisent pas encore assez bien la structuration du texte narratif. Ces difficultés pourraient avoir plusieurs origines : l'incapacité des étudiants à effectuer les transferts nécessaires de la langue maternelle en langue étrangère, car en turc il y a aussi des textes narratifs ; les problèmes de rédaction des textes cohérents en langue maternelle, etc. Trouver les réponses à ces problèmes pourrait faire l'objet d'autres recherches.

La pronominalisation et la reprise du même mot avec différents déterminants sont les procédés de répétitions privilégiés. Bien que « l'emploi de la nominalisation évite toute ambiguïté quant à la référence » (Combettes, 1983 : 82), nos étudiants n'utilisent pas ce procédé. Nous ne parlons pas des reprises totales, partielles, conceptuelles, etc. car ces procédés ne sont pas utilisés non plus. Ce phénomène est également dû au vocabulaire limité des apprenants. Les difficultés des apprenants se manifestent surtout au niveau des choix des déterminants adéquats tels que les déterminants définis, démonstratifs, possessifs, etc.

La pronominalisation est le procédé de reprise le plus privilégié par les apprenants turcs faute d'avoir un bagage lexical suffisamment large. Il n'est pas rare de voir des copies d'apprenants pleines de pronoms, surtout de pronoms personnels. C'est un procédé qui cause des ambiguïtés dans les cas où ils sont dépourvus d'antécédents, dans le cas où ils n'ont pas d'antécédents bien précis, etc. Le placement des pronoms dans des phrases ou le choix inapproprié (pronom personnel, pronom indéfini, pronom relatif, pronom possessif, pronom démonstratif, pronom complément d'objet direct ou indirect) sont également sources de problèmes.

Bien que les règles de cohérence et de cohésion permettent de créer un texte acceptable, nos apprenants font preuve d'un manque de connaissances linguistiques de base en langue étrangère. Ces connaissances

linguistiques sont primordiales et les lacunes ne peuvent pas être comblées uniquement par l'application des règles de cohésion et de cohérence.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. 2005. La Linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin.
- Adam, J.-M. 2001. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan Université.
- Charolles, M. 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française, 38, 7-41. doi: 10.3406/lfr.1978.6117. 02.10.2014 tarihinde http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117 adresinden alınmıştır.
- Combettes, B. 1987. Types de texte et faits de langue. Pratiques, 56, 97-11.
- Combettes, B. 1983. *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Paris: De Boeck-Duculot.
- Conseil de l'Europe. 2000. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 25.01.2015 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf adresinden alınmıştır.
- Genette, G. 1981. Frontières du récit. Communication, 8, 158-169.
- Gülmez (Şanal), G. 1989. Metin Dilbilgisi ve Yabancı Dil Öğretiminde Metinsel Tutarlılık. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 61-87.
- Maingueneau, D. 1996. Les termes clés de l'analyse du discours. Paris: Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch. Et Rioul, R. 2002. Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.

Başvuru: 03.03.2015

Yayın Kabul: 02.07.2015

