

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ LAVAL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ LAVAL

PAR

VICHEAVY CHRALOENG

DE LA PHRASE AU TEXTE : ANALYSE DES CORRECTIONS ET DES STRATÉGIES
D'INTERVENTION DE PROFESSEURS CAMBODGIENS DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE (FLE) SUR DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉTUDIANTS
UNIVERSITAIRES

FÉVRIER 2001

© Vicheavy Chraloeng, 2001



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Ce mémoire a été réalisé
à l'Université du Québec à Chicoutimi
dans le cadre du programme
de maîtrise en linguistique de l'Université Laval
extensionné
à l'Université du Québec à Chicoutimi

REMERCIEMENTS

La réussite vient rarement sans effort et aussi sans aide. Ce travail de recherche n'aurait pu aboutir sans le concours de plusieurs personnes.

Je nomme d'abord mon directeur de recherche, M. Khadiyatoula Fall, qui m'a tout au long de ce travail prodigué de nombreux et précieux conseils et soutenu par ses encouragements.

Je remercie M. Fernand Lapointe, pour les discussions stimulantes, pour son encouragement constant et pour son appui dans la correction de mon français. Son appui a été précieux.

Je tiens aussi à remercier M. Jean Dolbec, directeur de l'Unité d'enseignement en linguistique et en langues modernes de l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que les professeurs du module de linguistique, qui m'ont fait profiter de leurs connaissances.

Je n'oublie pas mes collègues cambodgiens et français de l'Institut de Technologie du Cambodge qui m'ont grandement facilité le travail de cueillette des données.

Je ne peux passer sous silence le fait que sans le Programme canadien de bourses de la francophonie, ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Mes remerciements également aux personnels des services aux étudiants, du bureau du registraire, du secrétariat du Département des arts et lettres, qui m'ont familiarisée à la vie quotidienne et à la vie étudiante pendant tout mon séjour au Québec.

Enfin, toute ma gratitude va à ma famille et tout spécialement à ma mère Sok Thach pour le soutien qu'elle m'a apporté et l'éducation qu'elle m'a donnée. Je lui dédie ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
SOMMAIRE.....	xii
CHAPITRE 1: PRÉSENTATION	1
1.1 Introduction.....	2
1.2 L’enseignement du français au Cambodge et à l’Institut de Technologie.....	2
1.3 Recueil du corpus et clientèle étudiée.....	4
1.3.1 Sélection du corpus analysé	5
1.3.2 Sujet traité par les étudiants	5
1.4 Méthode d’analyse.....	6
1.5 État de la question.....	7
CHAPITRE 2 : CORRECTION DES ERREURS AU NIVEAU DE LA PHRASE ET DE SES CONSTITUANTS.....	16
2.0 INTRODUCTION.....	16
2.1 Orthographe	17
2.1.1 Orthographe d’usage	18
2.1.1.1 Les accents	18

2.1.1.2	Méconnaissance de l'orthographe.....	18
2.1.1.4	Erreurs probables de distraction.....	19
2.1.1.5	Interférences de l'anglais	19
2.1.1.6	Non élision lors de la rencontre d'un mot finissant par une voyelle et d'un mot commençant par une voyelle.....	20
2.1.2	Majuscule / minuscule	20
2.1.3	Modes d'intervention des professeurs.....	20
2.2	Morphologie.....	21
2.2.1	Morphologie flexionnelle.....	22
2.2.1.1	Flexion nominale.....	22
2.2.1.1.1	Flexion nominale occasionnée par le nombre	22
2.2.1.1.2	Flexion nominale occasionnée par le genre	23
2.2.1.1.3	Flexion nominale occasionnée par le genre et le nombre.....	23
2.2.1.2	Flexion adjectivale	24
2.2.1.2.1	Accord en genre avec le nom	24
2.2.1.2.2	Accord en nombre avec le nom.....	24
2.2.1.3	Flexion verbale.....	24
2.2.1.3.1	Accord du verbe avec son sujet pluriel	24
2.2.2	Reprise pronominale d'un nom dans un énoncé subséquent	25
2.2.2.1	Accord du genre	25
2.2.3	Un pluriel pour un singulier ou un singulier pour un pluriel	26
2.2.4	Modes d'intervention des professeurs.....	27
2.3	Lexique	28
2.3.1	Substantif	30
2.3.1.1	Erreurs probablement dues à une connaissance imparfaite de certains mots.....	30

2.3.1.2	Mots dont le sens est proche ou appartenant à un même champ sémantique.....	31
2.3.1.3	Confusion de sens entre des mots dérivés de la même base (radical)	31
2.3.1.4	Confusion lexicale due à l'homophonie.....	31
2.3.1.5	Traduction littérale du cambodgien	31
2.3.1.6	Interférences de l'anglais	31
2.3.2	Verbe.....	31
2.3.2.1	Méconnaissance de la différence de sens entre deux verbes proches sémantiquement	32
2.3.3	Adjectif et adverbe	32
2.3.3.1	Confusion entre l'adjectif et l'adverbe.....	32
2.3.3.2	Infractions sémantiques.....	33
2.3.3.3	Méconnaissance de la différence de sens entre deux termes sémantiquement apparentés.....	33
2.3.3.4	Dérivation aboutissant à des mots inexistants.....	33
2.3.4	Marqueurs de temps	33
2.3.5	Modes d'intervention des professeurs.....	34
2.4	Ponctuation	35
2.4.1	Présentation des tableaux	35
2.4.2	Commentaires des tableaux	37
2.4.3	Tableau 7 et classification des erreurs	38
2.4.4	Analyse des erreurs de ponctuation.....	38
2.4.4.1	Point de phrase	39
2.4.4.2	Deux-points.....	39
2.4.4.2.1	Deux-points d'énumération.....	39
2.4.4.2.2	Deux-points d'explication	40
2.4.4.3	Virgule	40
2.4.4.3.1	Virgule dans la juxtaposition (énumération)	40

2.4.4.3.2	Virgule suivant une proposition circonstancielle en début de phrase	41
2.4.4.3.3	Virgule et expressions de prise en charge en début de phrase.....	42
2.4.4.3.4	Virgule et connecteurs.....	42
2.4.4.3.5	Virgule et organisateurs textuels	42
2.4.5	Ponctuation inutile	43
2.4.6	Modes d'intervention des professeurs.....	43
2.4.6.1	Mauvaise correction.....	44
2.4.6.2	Intervention fautive des professeurs eux-mêmes	44
2.5	Syntaxe.....	44
2.5.1	Article.....	46
2.5.1.1	Absence de l'article devant un nom commun ou un syntagme nominal.....	46
2.5.1.2	Emploi de l'article devant les mots « sorte » ou « standards » suivi d'un complément de nom	47
2.5.1.3	Emploi de l'article après un adverbe de quantité suivi de « <i>de</i> »	47
2.5.1.4	Emploi de l'article après une locution verbale se construisant avec « <i>de</i> ».....	47
2.5.1.5	Confusion entre le défini, l'indéfini et le partitif	48
2.5.2	Préposition	48
2.5.2.1	Absence de « <i>de</i> » devant un complément du nom.....	48
2.5.2.2	Mauvais emploi de la préposition	49
2.5.2.3	Insertion fautive d'une préposition	49
2.5.3.	Nom.....	49
2.5.3.1	Syntagme nominal sujet sans verbe	49
2.5.4	Verbe	49
2.5.4.1	Syntagme verbal sans sujet	49

2.5.4.2	Deuxième verbe non employé à l'infinitif	50
2.5.4.3	Absence d'un argument du verbe.....	50
2.5.5	Juxtaposition / coordination d'éléments	50
2.5.6	Mélange de catégories grammaticales	51
2.5.7	Absence de conjonction de subordination.....	51
2.5.8	Pronom relatif.....	51
2.5.8.1	Absence du pronom relatif.....	51
2.5.8.2	Confusion de pronoms relatifs	52
2.5.9	Phrase complexe sans principale.....	52
2.5.10	Emploi du factitif et expression de la causalité et de la conséquence	52
2.5.11	Modes d'intervention des professeurs.....	53
2.6	Reprises anaphoriques	54
2.6.1	Rappel d'un acteur textuel par pronominalisation	56
2.6.1.1	Erreurs d'accord du pronom en genre ou en nombre.....	56
2.6.1.3	Confusion de catégories ou inadéquation sémantique	56
2.6.1.4	Ambiguïté référentielle	58
2.6.2	Rappel d'une prédication par pronominalisation	58
2.6.2.1	Confusion de catégories ou inadéquation sémantique	58
2.6.2.2	Absence de pronom référent	60
2.6.3	Propriété anaphorique du pronom relatif, de l'article possessif et du pronom réfléchi	60
2.6.3.1	Erreurs d'emploi ou absence du pronom relatif.....	60
2.6.3.2	Erreurs d'accord en nombre ou en personne de l'article possessif avec l'antécédent possesseur	61
2.6.3.3	Absence du pronom réfléchi	62
2.6.4	Modes d'intervention des professeurs.....	62
2.7	Connecteur	64
2.7.1	Erreurs d'ordre syntaxique.....	67

2.7.2 Erreurs d'ordre sémantique.....	67
2.7.2.1 grâce à, à cause de.....	68
2.7.2.2 parce que	68
2.7.2.3 c'est-à-dire	70
2.7.2.4 en plus, de plus.....	71
2.7.2.5 par exemple.....	71
2.7.3 Modes d'intervention des professeurs.....	72
 CHAPITRE 3 : MISE EN TEXTE	73
 3.0 Introduction.....	74
 3.1 Mise en texte.....	75
3.1.1 Généralités.....	75
3.1.2 Thème 1 (copies 1 à 9).....	76
3.1.2.1 Consignes	76
3.1.2.2 Présentation des tableaux	78
3.1.2.3 Définition des termes utilisés.....	79
3.1.2.4 Commentaires des tableaux	80
3.1.2.4.1 Introduction	80
3.1.2.4.2 Développement.....	81
3.1.2.4.3 Conclusion.....	81
3.1.2.5 Emploi des organisateurs textuels.....	82
3.1.2.5.1 Emploi dominant de <i>mais</i>	82
3.1.2.5.2 Infractions sémantiques.....	82
3.1.3 Thème 2 (copies 10 à 15).....	83
3.1.3.1 Consignes	83
3.1.3.2 Présentation des tableaux	85
3.1.3.3 Commentaire des tableaux	86
3.1.3.3.1 Introduction	86

3.1.3.3.2	Développement	86
3.1.3.3.3	Conclusion	86
3.1.3.4	Emploi des organisateurs textuels	87
3.1.3.4.1	Emploi dominant de <i>mais</i> et de <i>en conclusion</i>	87
3.1.4	Thème 3 (copies 16 à 10).....	87
3.1.4.1	Consignes.....	87
3.1.4.2	Présentation des tableaux.....	92
3.1.4.3	Commentaire des tableaux.....	92
3.1.4.3.1.	Introduction.....	93
3.1.4.3.2	Développement	93
3.1.4.3.3	Conclusion	93
3.1.4.4	Organisateurs textuels et connecteurs employés	94
3.1.4.4.1	Infractions sémantiques	94
3.1.4.5	Modes d'intervention des professeurs	95
3.2	Progression et répétition textuelles.....	97
3.2.1	Présentation des tableaux.....	99
3.2.2	Commentaires apparaissant dans les tableaux	105
3.2.3	Reprise lexicale et redondance dans le même paragraphe (d,e)	107
3.2.4	Redondance inter-paragraphe (f).....	108
3.2.5	Verbiage (g).....	110
3.2.6	Paraphrase ou reprise du texte véhiculant la consigne	111
3.2.7	Modes d'intervention des professeurs	113
CHAPITRE 4 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET CONCLUSION.....		115
4.1	La phrase et ses constituants ou le niveau micro-structurel	116
4.1.1	Orthographe	116
4.1.2	Morphologie.....	117
4.1.3	Lexique	118

4.1.4 Ponctuation.....	119
4.1.5 Syntaxe.....	120
4.1.6 Reprises anaphoriques.....	121
4.1.7 Connecteurs.....	122
4.2 Macrostructure des textes	123
BIBLIOGRAPHIE.....	126

SOMMAIRE

La plupart des enseignants de français au Cambodge ont été formés à partir de la méthodologie grammaticale traditionnelle et de la linguistique structurale. Les propositions de celles-ci pour l'enseignement des langues étrangères constituent pour ces professeurs les principales sinon uniques références et elles ont façonné leur façon d'évaluer les productions écrites des étudiants. Encore aujourd'hui, la formation des enseignants reste étrangère aux perspectives plus récentes issues de la grammaire textuelle, de l'analyse du discours et de la pragmatique. Notre propre expérience de professeur de français langue étrangère (FLE) nous a montré que ces nouvelles perspectives sont très peu connues ou timidement prises en compte par la plupart des professeurs de FLE au Cambodge dans l'enseignement et l'évaluation de l'écrit.

Cette recherche se présente comme un travail pré-didactique visant précisément à vérifier jusqu'à quel point des enseignants de FLE à l'Institut de Technologie du Cambodge (ITC) se limitent à une approche normative des textes tributaire de la pédagogie traditionnelle ou s'ils tiennent compte des apports récents de la linguistique textuelle dans leurs interventions sur les rédactions françaises de leurs étudiants. Nous voulons observer les éléments retenus ainsi que ceux qui sont laissés dans l'ombre, autant à partir des corrections exactement localisées sur les copies que des marques graphiques ou hachures approximatives et des annotations par les enseignants.

À cet effet, dans un premier temps, nous relèverons dans vingt (20) textes argumentatifs de scripteurs faibles en français langue étrangère les erreurs d'ordre intra-phrastique affectant la phrase et ses constituants ainsi que les déviations inter-phrastiques nuisant à la cohésion locale des textes. Dans un deuxième temps, nous décrirons les malformations textuelles déstructurant le déroulement argumentatif des rédactions et

brisant leur cohérence globale. Parallèlement, nous observerons dans les deux cas quand, comment et à quelle fréquence les correcteurs interviennent sur les copies.

Notre mémoire revêtira donc plusieurs formes : une typologie des erreurs d'ordre microstructurel, portant sur le lexique, la morpho-syntaxe et les opérations d'enchaînement des séquences ou des phrases; une typologie des erreurs d'ordre macrostructurel, liées à la planification des textes, à la liaison des parties ou des paragraphes, à la reprise et à la progression des informations; un relevé des corrections et des non-corrections des enseignants; et finalement une description et analyse des modes d'intervention et d'évaluation des correcteurs.

De cette conjugaison d'analyses émergera, en guise de conclusion, un certain nombre de propositions didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère à la clientèle concernée par cette étude.

CHAPITRE 1
PRÉSENTATION

1.1 Introduction

Tout enseignant de langue est confronté à l'évaluation des productions écrites des étudiants et est amené à formuler des pistes de correction et d'amélioration. L'enseignant s'interroge sur l'acceptabilité des énoncés produits et sur les types d'erreurs. Il s'interroge également sur la meilleure manière d'intervenir pour attirer l'attention du scripteur sur le passage en question. Il se demande donc comment intervenir sur le texte : corriger directement, souligner, biffer, raturer, marquer d'un X ou mettre un point d'interrogation, glisser une remarque, faire un commentaire, etc.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette activité métalinguistique des professeurs et aux normes qui la guident. Ils voulaient comprendre comment tel ou tel énoncé ressenti comme déviant a pu être produit par l'élève et trouver les raisons qui peuvent motiver lors du décodage la disqualification de cet énoncé.

Dans ce travail, nous allons nous intéresser à deux dimensions de l'évaluation : les erreurs produites par des étudiants qui apprennent le français comme langue étrangère et l'analyse des stratégies de correction de ces erreurs par les enseignants.

1.2 L'enseignement du français au Cambodge et à l'Institut de Technologie

Le Cambodge a vécu de 1979 à 1991 sous l'emprise du régime communiste. En 1991, le pays a changé de système politique. Il s'en est suivi une ouverture sur le monde qui a fortement touché l'éducation.

Aujourd'hui, les jeunes Cambodgiens ont plus de possibilités d'apprendre des langues étrangères, ce qui est différent de l'époque où le pays appartenait au bloc communiste. Le français, qui avait été pendant longtemps la seconde langue du pays, a été réintégré dans l'enseignement, du niveau secondaire jusqu'au niveau supérieur. S'agissant des universités, les matières scientifiques sont enseignées soit en français, soit dans la

langue maternelle, c'est-à-dire le khmer. L'objectif de cet apprentissage du français est d'amener les étudiants à élargir leurs connaissances en leur donnant des possibilités de consulter des recherches qui ne sont pas publiées en khmer. L'enseignement du français répond à cette préoccupation de permettre à des étudiants cambodgiens de niveau universitaire de mieux lire et consulter les ouvrages scientifiques en français qui sont suggérés comme références.

L'Institut de Technologie du Cambodge (ITC), qui se trouve à Phnom Penh, capitale du pays, accueille des étudiants dans cinq disciplines scientifiques : le génie civil, le génie chimique-alimentaire, le génie industriel et minier, le génie électrique et énergétique et enfin le génie rural. Le recrutement pour entrer à l'Institut se fait par un concours national.

Les étudiants se répartissent en deux niveaux d'études : un niveau moyen qui s'adresse aux futurs techniciens qui suivront une formation de trois ans et un niveau supérieur pour les futurs ingénieurs dont les études dureront cinq ans. Les étudiants de ces deux niveaux d'études suivent le même programme d'apprentissage du français. Tous les étudiants suivent une immersion en français de six mois à raison de 20 à 25 heures par semaine. Au cours de cette période, les étudiants n'apprennent que le français. Dès le deuxième semestre, le nombre d'heures de français par semaine est réduit à 9 heures. Et à partir de la deuxième année, les étudiants ne prennent que 3 heures de cours de français par semaine, pour la simple raison qu'ils suivent davantage de cours optionnels donnés en français.

La méthode d'enseignement du français est basée sur la communication. L'objectif est de permettre aux étudiants d'acquérir en peu de temps les quatre compétences : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites. Des méthodes audio-orales et audio-visuelles sont utilisées. Chaque enseignant s'assure de faire acquérir par les étudiants les quatre compétences et ce, en marge de la grammaire traditionnelle. Le manuel de classe dont le titre est « *Sciences et Communication* » a été élaboré par le Centre

de linguistique appliquée de Besançon, en collaboration avec des enseignants cambodgiens. Ce manuel s'adresse spécifiquement aux étudiants de la filière technique.

Pour les étudiants de niveau plus avancé, les professeurs ne s'en tiennent pas uniquement au manuel « *Sciences et Communication* ». Ils dispensent un enseignement plus éclectique, c'est-à-dire qu'ils recourent à des textes, à des exercices, à des images choisis dans d'autres méthodes. Mais plus particulièrement, ils exploitent des textes de vulgarisation scientifique en rapport avec les options des étudiants (documents authentiques).

En ce qui concerne les professeurs de français à l'ITC, la plupart ont terminé une formation de cinq ans dans le programme de l'enseignement du français langue étrangère. La formation a été assurée par des experts français et des professeurs cambodgiens du Département de l'enseignement du français langue étrangère.

Le recrutement des jeunes diplômés du programme de l'enseignement du français est insuffisant pour couvrir l'éventail de cours offerts à l'Institut. Il faut donc recruter d'autres enseignants aptes à donner quelques heures de cours de français. Ces enseignants sont souvent relativement âgés et ont appris le français il y a longtemps, à l'époque où l'enseignement dans le pays se faisait dans cette langue.

1.3 Recueil du corpus et clientèle étudiée

Nous avons décrit sommairement la gestion de l'enseignement du français à l'Institut de Technologie du Cambodge. C'est là où nous avons effectué notre collecte des données qui s'est déroulée en hiver 1998. Les étudiants dont les productions écrites ont fait l'objet de notre analyse sont de niveaux différents en français. Certains suivaient à ce moment-là 21 heures de cours par semaine alors que d'autres n'en suivaient que 3. Ils étaient en deuxième, troisième et quatrième année. Nous avons demandé à heures, des collègues enseignants de faire produire un texte aux étudiants. Le thème et la durée de l'activité étaient au choix des enseignants. La durée de production variait de trente minutes

à une heure. Ensuite, chaque professeur a corrigé les copies de ses propres étudiants, sans aucune directive de notre part. Nous avons ainsi recueilli une centaine de textes.

Les textes produits sont des textes argumentatifs. Une fois les copies remises, nous avons pris connaissance des consignes et nous avons constaté une très grande variation dans la longueur des textes. Nous ferons part un peu plus loin des consignes données aux étudiants.

1.3.1 Sélection du corpus analysé

Afin de pouvoir étudier profondément la production écrite des étudiants et l'évaluation des enseignants sur ces textes, nous avons retenu au hasard 20 copies. Celles-ci proviennent d'étudiants de première (5 copies) et de troisième année (5 copies) de formation en technique et d'étudiants de deuxième (7 copies) et de quatrième année (3 copies) de formation en génie. Il faut souligner que ces 20 copies viennent de cinq classes et ont donc été corrigées par cinq professeurs différents. Dans le but de faciliter notre travail d'analyse, nous avons numéroté les copies de 1 à 20.

1.3.2 Sujet traité par les étudiants

Ces vingt textes portent sur trois thèmes d'argumentation différents : les copies 1 à 9 traitent de la consommation du tabac; les copies 10 à 15 portent sur les nouvelles innovations technologiques et les cinq dernières dissertent sur le nucléaire. Les professeurs souhaitaient que les étudiants produisent un texte argumentatif présentant les avantages et les inconvénients du thème et finalement expriment leurs opinions sur le sujet.

Voici plus précisément comment les professeurs ont donné les sujets et les consignes.

Thème 1 : « *Consommer du tabac est-il un drame ou un plaisir? Développez votre opinion après avoir présenté ses avantages et ses inconvénients* » (9 copies).

Thème 2 : « *De nouvelles innovations technologiques permettent aux hommes de vivre dans un monde de confort et donc les rendent heureux* » A partir du thème proposé ci-dessus essayez de rédiger un texte argumentatif de 10 à 15 lignes (6 copies).

Thème 3 : « *Êtes -vous pour ou contre le nucléaire? Argumentez vos idées en cinq lignes maximum. N'oubliez pas de réutiliser les expressions argumentatives comme dans le texte « Plaidoyer pour la télévision »* (5 copies).

1.4 Méthode d'analyse

Une fois les copies d'étudiants numérotées, nous avons analysé ces 20 productions.

Nous avons, dans un premier temps, relevé et classé toutes les erreurs corrigées et non-corrigées par les enseignants selon sept paramètres :

- L'orthographe
- La morphologie
- Le lexique
- La ponctuation
- La syntaxe
- Les reprises anaphoriques
- Les connecteurs

Nous avons sous-catégorisé chacun des paramètres en unités plus petites que nous présentons dans des tableaux. Le travail d'analyse consistera essentiellement à relever les

erreurs corrigées et celles non-corrigées, à les analyser et à observer les modes d'intervention des professeurs.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé la macrostructure des productions écrites et observé les difficultés des scripteurs à structurer leur texte. Nous avons relevé les organisateurs textuels employés de manière inusitée ainsi que les malformations textuelles freinant la progression informative de l'argumentation. Et suivant la même démarche qu'en première partie de notre étude, nous avons analysé les modes d'intervention des correcteurs, mais cette fois au niveau de la cohérence globale des textes.

Nous terminons l'étude par un certain nombre de propositions didactiques en rapport avec les difficultés en français langue étrangère qui nous semblent les plus persistantes et les plus récurrentes chez la clientèle étudiée. Nous faisons également des suggestions devant remédier aux carences observées dans la correction et l'évaluation des enseignants.

1.5 État de la question

Cette recherche s'inscrit dans la problématique de l'évaluation de l'écrit. Notre intention n'est pas de couvrir les orientations de l'évaluation de l'écrit dans la diversité des réflexions disciplinaires qui la traversent. Notre perspective se situe dans la linguistique, plus particulièrement dans la linguistique textuelle et discursive.

Différentes études ont permis des avancées significatives sur la production et l'évaluation de l'écrit. Les modèles psychologiques de fonctionnement des textes et des discours (J-P Bronckart et autres 1985) et les modèles sémio-narratifs principalement inspirés des travaux de Greimas (Revue Pratique no.29, 1981) ont apporté des renseignements importants sur les processus de constitution et d'organisation de certains types de textes. Ces travaux ont été utiles dans l'enseignement et l'évaluation de l'écrit.

D'un point de vue plus strictement linguistique, l'avènement durant ces dernières années de la grammaire du texte et de la linguistique textuelle a permis des percées majeures qui ont amené à jeter sur les textes une appréciation linguistique qui va au-delà des seules contraintes de la phrase.

L'apport de la grammaire des textes a été de faire voir que des contraintes linguistiques jouent sur la combinaison des phrases, autant au niveau micro-structurel qu'au niveau macro-structurel, et qu'il était possible de distinguer et de départager ces contraintes. La grammaire textuelle, pensée au départ dans un cadre trop rigidement interne, a dû s'ouvrir (Charolles 1978, 1989) de la linguistique de l'énonciation (Benveniste 1966, Kerbrat-Orecchioni 1980, Culioli 1991), à l'analyse du discours (Charaudeau 1983, 1992, Maingueneau 1976) et à la pragmatique (Anscombe et Ducrot 1983).

Des reconceptualisations ont pu ainsi se faire pour relier les contraintes linguistiques à l'énonciation, aux intentions des protagonistes de l'énonciation et à la prise en compte de la situation de communication.

Des outils théoriques et méthodologiques intéressants ont découlé de cette rencontre et ils ont eu un effet bénéfique dans le domaine de la didactique des langues maternelles et des langues secondes ou étrangères.

Ainsi les concepts de cohésion textuelle, de connexité, de typologie des textes, de cohérence pragmatique et situationnelle ont trouvé un écho dans la formation des enseignants.

Plusieurs linguistes intéressés à la didactique des langues ont constaté que malgré l'engouement pour les données de la grammaire textuelle, pour l'énonciation et la pragmatique, le regard des enseignants sur les productions écrites des apprenants était encore fortement orienté par la linguistique de la phrase.

Michel Charolles, qui a beaucoup étudié les contraintes de textualité, a bien indiqué que tout agencement de mots ne donne pas une phrase comme tout agencement de phrases ne forme pas un texte. Il y a donc des règles pour former une bonne phrase tout comme pour produire un bon texte.

Dans une longue étude publiée en 1978 (Langue française, no 38 « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes »), Charolles mettait en évidence quelques règles dites « de cohérence textuelle ». Parmi celles-ci, il citait la nécessité pour un texte de relier les faits relatés. Ces liens se manifestent dans le texte par des connecteurs qui les explicitent sémantiquement. Ces connecteurs sont alors des mots qui expriment des valeurs logiques (*or, cependant, donc,...*) ou chronologiques (*d'abord, ...*). Toutefois Michel Charolles n'a fait qu'effleurer, dans son étude citée plus haut, l'importance de l'emploi des connecteurs : il s'est intéressé plutôt à des problèmes de cohérence textuelle. Dès le début de son article, il a remarqué qu'il y a de grandes différences dans la façon dont les maîtres interviennent sur les phrases malformées et sur les textes malformés. Ainsi, les malformations phrastiques sont précisément localisées par des marques graphiques conventionnelles et désignées par des appellations techniques (« construction », « conjugaison »...) ou semi-techniques (« incorrect », « mal dit »...), alors que les malformations textuelles ne sont pas exactement situées dans le texte. Ces malformations sont désignées par des annotations rejetées en marge du texte ou par des hachures approximatives, sont dénoncées par des remarques générales et impressionnistes du genre « *incompréhensible* », « *ne veut rien dire* », « *coq à l'âne* ».

Pour la partie théorique, Michel Charolles s'appliquera à énoncer des règles de bonne formation textuelle. Mais avant d'exposer ces règles, il fait éclater les frontières généralement admises entre micro-structure et macro-structure, entre cohérence textuelle globale et cohésion discursive locale : « (...) 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 (...) » (p.13). Et c'est sur

ce constat d'inutilité de la distinction cohésion – cohérence qu'il formule ses quatre méta-règles de cohérence textuelle :

a) Méta-règle de répétition (MRI) : « Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (p.14).

Cette contrainte avait tout d'abord été rigoureusement formulée par I. Bellert (voir Charolles 1978 p.14). La répétition constitue une condition nécessaire pour qu'un texte soit cohérent. Elle est essentielle pour que le lecteur puisse suivre le développement du texte et la pensée du scripteur.

Pour assurer cette répétition, plusieurs ressources sont à la dispositions des rédacteurs : pronominalisations, définitivisations, référentiations déictiques contextuelles, substitutions lexicales, recouvrements prépositionnels et reprises d'inférence. Ces procédés permettent aux lecteurs de repérer, dans une suite de phrases, la chaîne référentielle.

b) Méta-règle de progression (MRII) : « Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (p.20).

Les répétitions (MRI), les reprises anaphoriques, nécessaires à la cohérence d'un texte, ne signifient pas bien entendu retourner le discours sur lui-même par une redite des mêmes informations. Des recherches telles celles de B. Combettes (1983 et 1992) sur l'articulation thème / rhème fournissent de nombreux exemples de parcours progressif et montrent comment dans un texte bien formé les éléments de « nouveauté sémantique » sont introduits d'une manière réglée et programmée à la suite d'éléments déjà connus.

c) Méta-règle de non-contradiction (MRIII) : « Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une

occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence » (p.22). Il est donc demandé au rédacteur de ne pas introduire un élément ou une information qui contredise ce qui a été énoncé auparavant.

d) Méta-règle de relation (MRIV) : « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés » (p.31). Cette dernière règle stipule en fait que, pour qu'une séquence soit admise comme cohérente, il faut que les faits qu'elle narre soient reconnus par le lecteur et que les rapports établis entre ces faits lui paraissent congruents. Ainsi, un rapport non pertinent entre p et q , dû, par exemple, à l'emploi d'un connecteur dans un sens qui ne lui est pas habituel, déroutera le lecteur et lui paraîtra non justifié.

Caroline Masseron (1989) reprend, dans un article intitulé : « La correction de la rédaction », les notions et les règles de Charolles. En adoptant une approche plus empirique, elle porte son analyse sur des textes scolaires d'élèves du primaire et sur les corrections qu'en font les enseignants. Elle notera que plusieurs incorrections échappent encore à l'attention de ces enseignants, l'accent étant davantage mis sur la phrase et ses constituants, et lorsque les annotations des correcteurs visent un « niveau supérieur à la phrase », celles-ci sont plus souvent intuitives que basées sur des critères objectifs.

Mais surtout, il lui apparaît que dans bien des cas, les textes sont peu ou mal relus par les élèves. Elle illustre à partir des rédactions un certain nombre d'arguments pour cette thèse de la non-relecture. Choisisant des exemples différents, dans des textes différents, elle pointera trois grands facteurs d'incohérence textuelle qu'une relecture attentive dépisterait :

- 1) information non reprise, non réutilisée. Toute information doit être utile, c'est-à-dire trouver sa justification en aval ou en amont du texte, s'enchaîner dans le développement et conduire au dénouement.

2) reprise inutile d'une information déjà donnée auparavant. L'apport informatif est bloqué par des énoncés tautologiques. La hantise de remplir coûte que coûte une copie blanche peut en être la source.

3) information qui mériterait d'être explicitée mais qui n'est que (plus ou moins) sous-entendue. L'information doit être inférée par le lecteur, sinon le texte devient incohérent.

Par ses analyses de textes, par les exemples qu'elle donne et les suggestions qu'elle fait, Masseron s'adresse surtout au « lecteur-correcteur » dont l'intervention sur les textes tient beaucoup plus de l'intuition que d'une élucidation objective et raisonnée des problèmes rencontrés et qui se limite souvent à annoter la marge des copies de remarques « impressionnistes » du genre *mal dit* ou *passage obscur*.

Dans un article davantage centré sur les connecteurs argumentatifs et s'intitulant « L'approche des « anomalies » argumentatives », M-J Reichler-Béguelin (1992) se demande d'où vient le « sentiment d'anomalie » ressenti face à des emplois de connecteurs dans l'argumentation, les uns colligés dans des copies d'élèves de différents niveaux, les autres lus ou entendus dans les médias. Elle distinguera quatre catégories de raisonnements problématiques ou anomalies : la première anomalie tient à un conflit portant sur le sémantisme du connecteur; la deuxième, d'ordre syntagmatique, prend la forme de corrélation incohérente de segments; la troisième est liée à des enchaînements opérant sur des contenus implicites que le lecteur a peine à recouvrer par inférence; la dernière surgit lorsque le lecteur ne partage pas certains lieux communs ou stéréotypes fondant l'argumentation. Béguelin invite les enseignants à ne pas se limiter à identifier l'erreur, mais également à s'intéresser au point de vue du scripteur et à comprendre sa logique, à chercher, au-delà du recours simple au « correct » et à l'« incorrect », les raisons pour lesquelles un emploi d'un connecteur est perçu comme inusité.

Ultérieurement, M-J Reichler-Béguelin, M. Denervaud et J. Jespersen (Écrire en français, 1988) reprennent les analyses de Charolles et Masseron, tout en montrant que les trois méta-règles de Charolles qui sont le plus souvent retenues, nommément celles de répétition, de progression et de non-contradiction, ne gouvernent pas à elles seules la cohérence des textes. Les auteures insisteront pour qu'il soit davantage tenu compte en matière de cohésion discursive de la quatrième méta-règle dite « **de relation** ». Celle-ci, relativement lâche, moins évidemment liée à des facteurs linguistiques qu'extra-linguistiques, s'avère souvent seule apte à assurer la cohérence de séquences recourant aux circonstances de l'énonciation, à des données faisant partie de l'horizon du lecteur, c'est-à-dire à des valeurs, des connaissances, des lieux communs, des événements reconnus par ce dernier. De plus, élargissant les paramètres qui président à une rédaction réussie, les auteures font voir qu'une part importante des erreurs sanctionnées dans les textes d'étudiants en français langue étrangère (FLE), tout comme en français langue maternelle (FLM), et liées à des problèmes de « mise en texte », relèvent aussi et tout autant de difficultés dans l'usage de la référence déictique ou de la référence cotextuelle, d'une mauvaise estimation des connaissances du lecteur, d'un manque d'aisance dans la variation thématique, de ruptures d'isotopie stylistique, d'ingérence de l'oral dans l'écrit, d'insuffisances diverses relatives aux opérations de prise en charge de l'énoncé, de maladresses dans le recours aux citations, paraphrases, etc. Ouvrant des perspectives pour la linguistique appliquée, Reichler-Béguelin et ses collaboratrices cherchent à présenter un corpus classé de productions écrites qui puissent servir de base à l'élaboration d'une véritable « **grammaire des fautes** » (p.14) en matière de cohérence textuelle. Non seulement partent-elles de fautes authentiques mais encore proposent-elles des exercices ciblés de lecture et d'écriture devant servir de points de départ ou de suggestions pour que les professeurs de français puissent en constituer d'autres, plus faciles ou plus complexes, au gré des besoins. Notons en terminant que l'ouvrage comporte des chapitres et des exercices particulièrement destinés aux non-francophones.

C'est cette même pulsion d'améliorer la compétence « correctionnelle » des enseignants et la compétence textuelle des étudiants qui a donné naissance à la thèse de

doctorat d'Odette Gagnon (1998) portant sur ce qui, dans les textes argumentatifs de scripteurs faibles, freinait le déroulement textuel. Précisant d'abord les paramètres qui définissent la cohérence textuelle, puis ceux qui définissent le texte argumentatif, Odette Gagnon montre comment, dans dix textes argumentatifs rédigés par des étudiants universitaires qui maîtrisent mal les mécanismes d'organisation textuelle, l'exploitation inadéquate de ces paramètres peut entraver l'interprétabilité des textes et résulter en une rupture de cohérence.

Mais l'auteure, constatant bien que ses analyses de la cohérence dans des textes d'étudiants, trop locales et trop fragmentaires, ne peuvent procurer, au plan théorique, un modèle unifié qui intègre les multiples facettes de la cohérence dans toute sa complexité, trouvera une solution satisfaisante à ce problème théorique. Se basant sur la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989) et de la définition du texte fournie par Lundquist (1989), elle postulera que la cohérence textuelle découle du principe de pertinence : « (...) les énoncés apparaîtront pertinents, s'ils engendrent, chez le récepteur, des bénéfices informationnels les plus grands possibles au prix d'un effort cognitif le plus réduit possible » (p.377). La reconnaissance par le récepteur d'un lien de pertinence entre un énoncé et son contexte « (...) garantirait (...) la cohérence de la séquence formée de son énoncé et de son contexte » (p.378). Mais ce lien de pertinence pouvant s'ancrer soit dans le donné référentiel, soit dans le donné prédicatif, soit dans le donné énonciatif et soit, finalement, dans le donné argumentatif, il fallait encore voir comment ces quatre dimensions de la cohérence s'établissent effectivement et se manifestent concrètement dans le texte afin de rendre le concept de cohérence opératoire. L'auteure résoudra ce problème de passage de la théorie à la pratique en édifiant un modèle unifié de la cohérence dans le texte argumentatif. « Ce modèle, qui prend en compte, en les intégrant, les différentes dimensions de la cohérence, revêt la forme d'une grille dressant l'inventaire, pour chaque dimension de la cohérence, des ressources linguistiques susceptibles de la dévoiler, et énonçant les conditions d'échec ou de réussite reliées à la mise en œuvre de chacune de ces ressources. » (p.379).

Cette grille permet, entre autres, « de localiser précisément et de formuler explicitement les ruptures qui freinent le déroulement textuel et nuisent à l'interprétation. » (idem) et fournit ainsi au correcteur un instrument précis et clair d'identification des ressources linguistiques maladroitement mises en œuvre par des scripteurs faibles, lesquelles provoquent des ruptures de cohérence.

Conclusion

Toutes ces recherches et études convergent à tout le moins pour ré-affirmer que l'acquisition d'une compétence de rédaction ne peut dépendre de la seule grammaire au sens classique, c'est-à-dire une grammaire limitée au champ de la structure lexico-syntaxique de la phrase simple ou complexe. Ré-affirmation aussi que la production d'un texte bien formé ne peut être le simple aboutissement de la conjonction d'une série de phrases bien formées. Dès lors que la phrase est intégrée à un contexte discursif, des opérations linguistiques entrent en œuvre afin d'assurer une cohésion discursive locale et une cohérence textuelle globale. Conséquemment, l'intervention pédagogique sur des textes ne peut viser que les seules infractions intra-phrastiques. Et ce ne sont pas des remarques traduisant une impression globale apposées par les professeurs en marge des copies, ou des hachures barrant approximativement des passages du texte corrigé, qui permettront d'identifier « techniquement » les malformations textuelles, qui aideront à mettre le doigt sur les infractions qui entraînent un décodage coûteux des productions écrites des étudiants.

Nous voulons nous inspirer de ces travaux sur des productions écrites d'étudiants et sur les modes de correction des professeurs pour analyser la pratique d'évaluation des dimensions phrastiques et discursives de productions écrites d'élèves cambodgiens par des enseignants de FLE du Cambodge.

CHAPITRE 2

CORRECTION DES ERREURS AU NIVEAU

DE LA PHRASE ET DE SES CONSTITUANTS

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons relevé dans notre corpus, les erreurs selon 7 niveaux linguistiques : l'orthographe, la morphologie, le lexique, la ponctuation, la syntaxe, l'anaphore et les connecteurs. Nous débutons l'analyse avec l'orthographe. Dans les pages qui suivent, nous présentons l'analyse des erreurs d'orthographe répertoriées dans notre corpus.

2.1 Orthographe

Tableau 1

Tableau récapitulatif des erreurs d'orthographe

<i>Orthographe</i>	<i>Erreurs</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>Orthographe d'usage</i>	67	46	21
<i>Majuscule / minuscule</i>	26	7	19
<i>Total</i>	93	53	40

Le tableau 1 indique le relevé des erreurs de ce niveau. Pour l'ensemble de nos 20 copies, nous avons répertorié 93 erreurs qui se répartissent comme suit :

- Orthographe d'usage (67 erreurs /93)
- Majuscule / minuscule (26 erreurs /93)

De ces 93 erreurs, 53 ont été corrigées par les enseignants et 40 ont été laissées de côté.

2.1.1 Orthographe d'usage

D'après notre analyse de l'ensemble des erreurs d'orthographe, celles en rapport avec l'orthographe d'usage ont motivé le plus de corrections de la part des enseignants, soit 46 corrections sur un total de 67.

Les erreurs d'orthographe d'usage se classent selon les rubriques suivantes :

2.1.1.1 Les accents

Exemples :

Copie 11 : « Grace à la recherche scientifique... »

- : « En general, Les nouvelles innovations technologiques... »

Copie 15 : « *En plus, grace au développement technologique, on peut trouver les autre planetes et ... »*

- : « *Par contre, quelques fois grace au développement technologique... »*

Copie 19 : « (...) je suis sure ... »

2.1.1.2 Méconnaissance de l'orthographe

Exemples :

Copie 2 : « (...) on peut oblier le drame... »

- : « (...) quand on a problème avec la moeur... »

Copie 6 : « (...) il y a plusieur résons... »

2.1.1.3 Particularités de l'écrit par rapport à l'oral

Nous avons rencontré dans plusieurs copies l'absence de *s* dans : *certes, ailleurs, par ailleurs, toujours, temps...* Ces erreurs ont été généralement corrigées par les enseignants.

Copie 1 : « (...) *mince et fatigué tout le temp* »

Copie 6 : « *par ailleurs quelles que soient les problèmes...* »

Copie 15 : « *Les outils que l'on utilise toujour...* »

Copie 16 : « *Certe le nucléaire il est ...* »

2.1.1.4 Erreurs probables de distraction

Exemple :

Copie 6 : « *Sans fumer de la cigarette on peut gagner de l'agent...* »

2.1.1.5 Interférences de l'anglais

Exemples :

Copie 13 : « (...) *aujourd'hui et au future* »

Copie 15 : « *Par exemple, en avant on ne peut pas transport ...* »

Cette catégorie d'erreurs vient certainement du fait que les étudiants cambodgiens apprennent l'anglais avant d'apprendre le français. Il est difficile de dire si c'est le français ou l'anglais qui est la première langue étrangère au Cambodge. Le français joue un rôle important dans l'administration et dans les études. L'anglais a envahi le monde du commerce et des affaires. Aussi les Cambodgiens sont-ils maintenant plus portés vers l'anglais parce que cette langue est plus répandue et reconnue par les étudiants cambodgiens comme plus facile que le français. C'est pour cela que nous retrouvons, à différents niveaux de notre analyse, des erreurs qui pourraient être occasionnées par l'interférence de l'anglais.

2.1.1.6 Non élision lors de la rencontre d'un mot finissant par une voyelle et d'un mot commençant par une voyelle

Exemples :

Copie 2 : « (...) mais la organisation mondial... »

Copie 19 : « Par contre je suis sure que il peut nous ... »

- : « Parfois il produit les graves accidents si il y a incendie dans le centrale. »

2.1.2 Majuscule / minuscule

Cette dimension comporte 26 erreurs, dont 7 seulement ont été corrigées. Pourtant ces erreurs étaient flagrantes et faciles à corriger.

Des étudiants ont utilisé la majuscule en milieu de phrase et parfois la minuscule en début de phrase.

Copie 1 : « Tabac est un sort d'un arbre que l'on fabrique des cigarettes. Actuellement, il y a des gens qui fume du tabac et des gens qui ne fume pas. « Après moi La consommation du tabac... »

Copie 2 : « Dans le mond...ne couche pas, mais par l'organisation mondial.... donc Il y a deux idée qui contre. pour resoudre cette problème on doit savoir les avantages et inconvénients de la consommation du tabac. quand on fatigué... »

2.1.3 Modes d'intervention des professeurs

Nous observons également dans notre travail la manière dont les enseignants corrigent les copies d'étudiants. Nous avons constaté que la correction de l'orthographe se fait généralement de façon directe par :

- L'ajout de l'accent, de la consonne ou de la voyelle manquante :

Copie 2 : « pour r[é]soudre cette problème ... »

- : « Dans le mond[e] ...on peut o[u]blier... »

Copie 10 : « Les équip[e]ments... »

- La suppression simple d'un mot complet sans rien ajouter :

Copie 6 : « (...) *quand nous écri~~ons~~ des poèmes des texte.* »

- La substitution d'un mot :

Copie 6 « *D'après mois, je pense que... réso~~n~~...* »

- Une « marque » de correction tels un soulignement, un X ou un cercle entourant le mot :

Copie 12 : « (...) *remplançant ...* »

- : « (...) *se déveleppent...* »

2.2 Morphologie

Tableau 2

Tableau récapitulatif des erreurs de morphologie

<i>Morphologie</i>	<i>Erreurs</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>Flexion nominale</i>	39	28	11
<i>Flexion adjectivale</i>	26	22	4
<i>Flexion verbale</i>	9	8	1
<i>Reprise pronominale d'un élément d'un énoncé subséquent</i>	7	5	2
<i>Emploi d'un pluriel pour un singulier</i>	11	2	9
<i>Emploi d'un singulier pour un pluriel</i>	2	0	2
<i>Total</i>	94	65	29

Nous suivons le même plan que dans la partie précédente. En ce qui concerne les erreurs de morphologie, nous en avons relevé au total 94. La majorité des erreurs ont été

corrigées, soit 65 erreurs sur 94. Ainsi 29 autres erreurs n'ont pas fait l'objet d'interventions de la part du professeur (tableau 2).

Nous avons considéré comme erreurs de morphologie celles concernant exclusivement les problèmes d'accord : l'accord (nombre et genre), du déterminant, de l'adjectif, du pronom personnel et du verbe et l'emploi d'un pluriel pour un singulier ou d'un singulier pour un pluriel.

2.2.1 Morphologie flexionnelle

2.2.1.1 Flexion nominale

2.2.1.1.1 Flexion nominale occasionnée par le nombre

Très souvent, dans les textes des étudiants, le nom est employé au singulier alors que le déterminant qui le précède est au pluriel.

Exemples :

Copie 2 : « (...) les fumeur... »
- : « (...) il y a deux idée qui contre... »

Copie 6 : « (...) des texte... »

Copie 9 : « (...) des inconvénient du tabac... »

Copie 20 : « (...) les grave danger... »

De même, beaucoup de noms précédés d'un adverbe de quantité (beaucoup, plusieurs) sont au singulier.

Exemples

Copie 4 : « (...) beaucoup de machine... »

Copie 8 : « (...) beaucoup de solution... »

Copie 14 : « (...) plusieurs raison... »

Copie 17 : « (...) *beaucoup de mort...* »

Il arrive que l'article possessif soit fautif car renvoyant à un seul possesseur alors que l'antécédent « référé » est au pluriel.

Exemples :

Copie 5 : « (...) *si les parents fument la cigarette la santé de son bébé est mauvais.* » (leur¹)

- : « (...) *les agriculteurs peuvent vender ses produits...* » (leurs)

2.2.1.1.2 Flexion nominale occasionnée par le genre

Le genre du déterminant d'un nom est parfois source de problèmes.

Exemples :

Copie 1 : « (...) *un sort...* » (une sorte)

- : « (...) *la goûte...* » (le goût)

Copie 2 : « (...) *cette problème...* » (ce problème)

Copie 6 : « (...) *pendant le banquet ou le rencontre...* »

Copie 7 : « (...) *il y a un usine de tabac...* »

2.2.1.1.3 Flexion nominale occasionnée par le genre et le nombre

La variété des fonctions et des emplois du mot *tout* explique la quantité d'erreurs portant sur ce déterminant. *Tout* est employé dans la grande majorité des textes comme déterminant précédant l'article et qualifiant le nom : *tout le monde, toute la journée...* .

Aussi, c'est sur cette fonction du mot « tout » que se concentrent les erreurs :

Copie 5 : « (...) *tout les cambodgiens...* »

¹ Les corrections entre parenthèses sont de nous.

Copie 7 : « (...) toutes les problèmes... »

Copie 10 : « (...) tous les inventions... »

2.2.1.2 Flexion adjectivale

2.2.1.2.1 Accord en genre avec le nom

Cette catégorie arrive au deuxième rang des erreurs en morphologie. Elle comporte 26 erreurs et les professeurs en ont corrigé 22 et en ont ignoré 4.

Exemples :

Copie 3 : « (...) les gens deviennent vielles tôt. »

Copie 5 : « (...) la santé de son bébé est mauvais. »

Copie 12 : « Il y a des grands bâtiment, des hautes immeubles... »

Copie 13 : « (...) la ville est modernisé... »

2.2.1.2.2 Accord en nombre avec le nom

Copie 1 : « (...)les fumeurs toujours mince et fatigué tout le temps.... D'autre part les fumeurs a mauvais odeur... »

Copie 11 : « (...) les mystères naturelle et scientifique... »

2.2.1.3 Flexion verbale

2.2.1.3.1 Accord du verbe avec son sujet pluriel

Pour ce qui est de la flexion verbale, les erreurs se chiffrent à 9 et elles ont toutes été corrigées sauf une (1). Elles touchent, sans exception aucune, l'accord du verbe avec son sujet à la troisième personne du pluriel :

Copie 1 : « *Actuellement, il y a des gens qui fume du tabac et des gens qui ne fume pas.* »
 - : « *Les gens fument du tabac dit que ...* »
 - : « *(...) les fumeur a mauvais odeur...* »
 - : « *(...) les filles cambodgiennes n'aime pas...* »

Copie 5 : « *(...) beaucoup de agriculteurs plante le tabac.* »

Copie 9 : « *Le tabac est un des produits qui existe...* »

Copie 16 : « *En fin énergie nucléaire est.....les autre énergies qui est ...* »

2.2.2 Reprise pronominale d'un nom dans un énoncé subséquent

2.2.2.1 Accord du genre

Cette catégorie d'erreurs renvoie à de mauvais emplois du pronom personnel sujet qui remplace son référent précédemment annoncé.

Exemples :

Copie 7 : « *(...) un usine de tabac, il peut...* »

Copie 11 : « *(...) l'usine nucléaire est une usine... . Il provoque...* »

Copie 14 : « *De nouvelles innovations technologiques... . Non seulement il donne...* »

Ces erreurs ne sont pas très fréquentes dans le corpus. Nous n'en avons relevé que 7 dont 2 ont été corrigées et 5 qui ne l'ont pas été. Pourtant, ce mauvais emploi mérite d'être souligné. En effet, il met en cause les règles de répétition et de progression d'un texte. Si celles-ci ne sont pas respectées, la lecture et la compréhension du texte deviennent plus ardues et le lecteur devient dérouté. Le pronom personnel généralement employé dans le corpus est le pronom sujet à la troisième personne du singulier ou du pluriel : *il*, *elle*, *ils* et *elles* qui remplacent les éléments précédents. Ces pronoms doivent être utilisés selon le genre et le nombre du sujet. Il s'agit donc d'anaphores pronominales. L'emploi des

anaphores pronominales permet d'éviter la répétition d'éléments précédents, surtout le sujet.

Exemple : Monsieur Lapointe est professeur. **Il** enseigne à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Mon amie a un chalet au bord du lac. **Elle** y passe ses fins de semaine.

La répétition, même si elle est nécessaire au développement du texte, doit respecter certaines règles tout en faisant avancer le texte. Sinon, c'est la compréhension et la cohérence du texte qui en sont affectées. Ainsi, une erreur comme la suivante :

Copie 11 : « *L'usine nucléaire est une usine... . Il peut...* » rend le texte difficile à suivre et déstabilise le lecteur. Mais comme nous l'avons dit plus haut, nous reviendrons sur ce point.

2.2.3 Un pluriel pour un singulier ou un singulier pour un pluriel

Copie 7 : « (...) quand il y a beaucoup de gens qui fument les cigarettes l'usine de tabac développe... »

L'emploi de « les cigarettes » pour « la cigarette » revient à maintes reprises dans les textes. On fume « la cigarette » tout court, mais on peut fort bien fumer « les cigarettes des autres ».

Dans les deux exemples suivants, la morpho-syntaxe rejoint le lexique car il s'agit de termes qui, selon qu'ils sont au singulier ou au pluriel, n'ont pas le même sens ou s'emploient différemment :

Copie 1 : « (...) le cancer du bronche. »

Copie 4 : « (...) pour diminuer les nombres de personnes qui consomment du tabac... »

Enfin, les deux derniers exemples ne sont pas moins éloquents : « téléphone » et « ordinateur » auraient dû être employés au singulier, ne s'agissant pas ici des objets que l'on comptabilise et qui peuvent revêtir différentes formes et couleurs mais plutôt de la technologie elle-même ; quant à « maladie », puisqu'il constitue dans l'exemple ci-dessous l'antécédent d'une énumération de plusieurs maladies, le pluriel allait de soi :

Copie 4 : « (...) la maladie comme : cancer toux tuberculose... »

Copie 14 : « (...) je peux lui contacter grâce aux téléphones, aux ordinateurs. »

2.2.4 Modes d'intervention des professeurs

Nous ne nous attarderons pas sur la façon dont les professeurs corrigent les erreurs de morphologie pour la simple raison que leur mode d'intervention est presque similaire à celui portant sur les erreurs d'orthographe. Contentons-nous de les énumérer avec exemples à l'appui :

- ajout

Copie 1 : « Actuellement, il y a des gens qui fume[nt] du tabac et des gens qui ne fume[nt] pas.

- : « (...) les fumeurs[sont] mince[s] et fatigué[s]... »

Copie 2 : « (...) les fumeur[s]... »

Copie 13 : « (...) la ville est modernisé[e]... »

- substitution

[ont]

Copie 1 : « (...) *les fumeurs ~~q~~mauvaise odeur...* »

[ce]

Copie 2 : « (...) *~~cette~~ problème...* »

[tous]

Copie 5 : « (...) *~~toyt~~ les cambodgiens...* »

- marques diverses, plus spécialement un X ou un soulignement

Copie 2 : « *quand on a X problème avec la moeur...* »Copie 3 : « (...) *les gens deviennent vieilles...* »

Ajoutons que la correction des enseignants se faisait le plus souvent, dans cette catégorie, par l'ajout et la substitution.

2.3 Lexique

Nous regroupons sous cette rubrique la méconnaissance de la transcription du lexique (nom, verbe, adjectif, adverbe), les confusions de sens entre des mots qui ont un certain rapport sémantique, l'utilisation de mots inconnus en français et enfin l'emploi tout à fait dommageable pour la compréhension des textes de certains marqueurs de temps. Certaines de ces erreurs auraient pu apparaître dans l'orthographe d'usage.

Tableau 3
Tableau récapitulatif des erreurs de lexique

<i>Lexique</i>	<i>Erreurs</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>Substantif</i>	44	23	21
<i>Verbe</i>	23	9	14
<i>Adjectif</i>	8	6	2
<i>Adverbe</i>	3	1	2
<i>Marqueurs de temps</i>	6	2	4
<i>Total</i>	84	41	43

Pour la méthode d'analyse, nous ferons comme pour les précédentes catégories. Globalement, les erreurs de lexique se répartissent en 41 corrigées et 43 erreurs non-corrigées (tableau 3). Nous avons subdivisé cette catégorie sous cinq aspects :

- Le substantif : les erreurs y apparaissent plus que dans les autres sous-catégories. La moitié de ces erreurs a été corrigée.
- Le verbe : cet élément représente 23 erreurs dont plus de la moitié n'ont pas été corrigée.
- L'adjectif : il vient au troisième rang de la morphologie flexionnelle, après le substantif et le verbe. Très peu d'erreurs y ont été oubliées (2 sur 8).
- L'adverbe : c'est dans cette sous-catégorie que nous avons vu le moins d'erreurs ; une seule erreur a été corrigée et 2 autres n'ont pas été touchées.
- Les marqueurs du temps : 6 erreurs dont deux ont été corrigées.

Cette dernière sous-catégorie ne paraît pas ainsi dans la classification syntaxique traditionnelle adoptée jusqu'ici, mais nous avons choisi de faire une place à part aux différents marqueurs de temps, car, comme nous le verrons plus loin, ceux-ci sont parfois employés avec un contresens, perturbant de la sorte la signification du texte.

Les erreurs de lexique dont nous parlons ici sont des erreurs de mauvais emploi, c'est-à-dire de mauvais choix de mots faits par les étudiants et nous allons voir au fur et à mesure les divers facteurs qui nous semblent les motiver.

2.3.1 Substantif

Nous avons relevé les types d'erreurs suivants :

2.3.1.1 Erreurs probablement dues à une connaissance imparfaite de certains mots

Ici, il nous semble que les étudiants connaissaient vaguement les mots qu'ils essayaient d'employer, mais malheureusement en avaient oublié l'orthographe ; ils se sont donc rabattus sur des termes (qui existent ou qui n'existent pas) présentant quelques ressemblances phonétiques et graphiques avec le ou les mots cherchés ou ont simplement utilisé de paraphrases qui reproduisent l'effet sémantique voulu.

Copie 1 : « (...) *mal aspiration...* » (respiration¹)

Copie 2 : « (...) *maladie comme le turbuleur...* » (le tuberculose)

- : « (...) *choc du cœur...* » (la crise cardiaque)

- : « (...) *diminuer l'âge...* » (l'espérance de vie)

Copie 6 : « (...) *poisson...* » (poison)

¹ Les corrections entre parenthèses sont de nous.

2.3.1.2 Mots dont le sens est proche ou appartenant à un même champ sémantique

De cette confusion de termes apparentés résultent de malheureuses synonymies :

Copie 1 : « (...) un arbre... » (une plante)

Copie 3 : « *Le tabac est une espèce de ...* » (une sorte)
- : « (...) *il donne beaucoup de budgets*... » (argent)

Copie 4 : « (...) le taux... » (le prix)

Copie 6 : « (...) atmosphère... » (ambiance)
- : « *Non seulement la fumé ...elle peut gêner les personnes...* » (les gens)

Copie 17 : « (...) une faute... » (une erreur)

2.3.1.3 Confusion de sens entre des mots dérivés de la même base (radical)

Copie 1 : « (...) le malade... » (la maladie)

2.3.1.4 Confusion lexicale due à l'homophonie

Copie 6 : « (...) le moral... » (la morale)

2.3.1.5 Traduction littérale du cambodgien

Copie 4 : « (...) la perte d'amour... » (la peine d'amour)

Copie 6 : « (...) la rue de souffle... » (l'appareil respiratoire)

2.3.1.6. Interférences de l'anglais

Copie 17 : « (...) factory... » (usine)

2.3.2 Verbe

Dans la catégorie lexicale, le verbe occupe le deuxième rang pour les erreurs. Elles proviennent de sources différentes :

2.3.2.1 Méconnaissance de la différence de sens entre deux verbes proches sémantiquement

Sur ce point, les erreurs montrent que les étudiants n'ont pas bien compris les nuances de sens entre : *connaître / savoir ; dire / parler*.

Exemples :

Copie 2 : « (...) *pour résoudre cette problème on doit savoir les avantages et inconvénients de la consommation du tabac* » (connaître)

Copie 4 : « *Hier j'ai lit la revue qui dit sur la consommation du tabac ...* » (parler de)

On peut inclure dans cette catégorie les emplois fautifs de *provoquer* pour *causer ; donner* pour *entraîner*. Certains verbes de causalité amenant l'expression de conséquences (bienfaits/méfais, avantages/désavantages) et fréquents, de par la nature des thèmes donnés, dans les textes étudiés, semblent vus par les étudiants comme de parfaits synonymes ou à tout le moins interchangeable :

Copie 2 : « *Mais pour la organisation santé mondial dit que si on fume le tabac qui provoque la maladie comme...* » (cause)

Copie 14 : « *Non seulement il donne des avantages mais aussi des inconvénients ...* » (entraîne)

Copie 19 : « (...) *il nous donne les graves accidents...* » (provoque)

2.3.3. Adjectif et adverbe

2.3.3.1 Confusion entre l'adjectif et l'adverbe

Copie 1 : « (...) *mal aspiration...* » (mauvais)

2.3.3.2 Infractions sémantiques

Dans les extraits suivants, *totalelement*, revêtant le sens de *en somme*, est employé comme organisateur textuel de reformulation clôturant le texte.

Copie 3 : « Totalelement, le tabac est un produit toxique... »

Copie 17 : « Totalelement, je pense que les dangers peuvent produire... »

2.3.3.3 Méconnaissance de la différence de sens entre deux termes sémantiquement apparentés

Copie 1 : « Je remarque que les fumeurs sont toujours minces et fatigués... » (maigre)

2.3.3.4 Dérivation aboutissant à des mots inexistants

Copie 2 : « (...) son salive est acidé... » (acide)

Copie 9 : « (...) poissonneux... » (empoisonneuse)

Copie 17 : « (...) peut créer l'énergie satisfaisamment ... »

2.3.4 Marqueurs de temps

Il s'agit de l'emploi de marqueurs de temps qui entraînent des contresens ou qui ne rendent pas du tout l'idée que l'étudiant cherchait à exprimer. En voici quatre exemples éloquents :

Copie 10 : « Jusqu'à présent, les hommes peuvent faire ce qu'ils voudraient grâce au développement technologique. »

Tout le texte va dans le sens de : « Maintenant, l'homme peut faire ce qu'il veut grâce au développement technologique. »

Copie 10 : « À cause du développement technologique on peut tuer centaine millions de personnes dans une minute. »

Exprimant le temps, « *dans* » projette dans le futur : il faut recourir à « *en* » pour exprimer le temps nécessaire à l'accomplissement d'une action. Il faut donc comprendre : « ...on peut tuer une centaine de millions de personnes en une minute. »

Copie 12 : « *Avant on travaillait avec les mains mais pour l'instant, on utilise les robots remplaçant l'homme.* »

Ici encore, de toute évidence, le scripteur cherchait à dire : «... mais maintenant on utilise... »

Copie 14 : « *Avant l'homme pense d'être les oiseaux parce qu'ils peuvent aller partout par exemple, je voudrais parler avec ma grand-mère, aux Etats-Unis, je peux lui contacter grâce aux téléphones, aux ordinateurs.* »

Pourquoi « **avant** », alors qu'il est question de « **maintenant** », en l'occurrence des bienfaits **actuels** du développement technologique ?. C'est tout à fait déroutant pour le lecteur que de brouiller ainsi les repères temporels.

2.3.5 Modes d'intervention des professeurs

Contrairement à leurs manières de corriger dans les catégories précédentes, les enseignants soulignent, la plupart du temps, les termes mal employés ou mal choisis.

Copie 2 : « (...) pour éviter les ennuyeux... »

Copie 3 : « (...) diminuer la fume... »
- : « Totalement,... »

La correction se fait également par :

- la substitution :

copie 2 : « (...) les inconvénients de la fyme »

copie 16 : « (...) moins de poullante... »

- la suppression :

Copie 5 : « (...) les agriculteurs peuvent vender ses produits... »

Copie 10 : « Tous les inventions technologiques... »

- l'encerclement des mots :

Copie 17 : « (...) factory... »

2.4 Ponctuation

2.4.1 Présentation des tableaux

Dans cette partie de l'analyse, nous allons traiter des erreurs de ponctuation. Nous avons présenté cette catégorie d'erreurs sous quatre (4) tableaux récapitulatifs que nous commenterons.

Tableau 4

Tableau récapitulatif des erreurs de ponctuation

<i>Copie</i>	<i>Nombre d'erreurs de ponctuation</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>1</i>	10	4	6
<i>2</i>	14	2	12
<i>3</i>	4	0	4
<i>4</i>	22	1	21
<i>5</i>	10	1	9
<i>6</i>	14	1	13
<i>7</i>	15	1	14
<i>8</i>	15	0	15
<i>9</i>	11	0	11
<i>10</i>	4	0	4
<i>11</i>	4	1	3
<i>12</i>	6	0	6
<i>13</i>	6	2	4
<i>14</i>	4	0	4
<i>15</i>	4	0	4
<i>16</i>	4	0	4
<i>17</i>	4	0	4
<i>18</i>	2	0	2
<i>19</i>	7	0	7
<i>20</i>	4	0	4
<i>Total</i>	164	13	151

Tableau 5

<i>Copie</i>	<i>Mauvais emploi de ponctuation</i>	<i>Absence de Ponctuation</i>	<i>Emploi inutile de ponctuation</i>
<i>1</i>	3	7	0
<i>2</i>	0	14	0
<i>3</i>	1	3	0
<i>4</i>	1	19	1
<i>5</i>	1	7	2
<i>6</i>	6	5	2
<i>7</i>	1	12	2
<i>8</i>	4	11	0
<i>9</i>	4	5	1
<i>10</i>	1	1	2
<i>11</i>	2	1	1
<i>12</i>	0	6	0
<i>13</i>	4	3	0
<i>14</i>	2	2	2
<i>15</i>	0	2	2
<i>16</i>	1	3	0
<i>17</i>	1	3	0
<i>18</i>	0	2	0
<i>19</i>	0	7	0
<i>20</i>	0	4	0
<i>Total</i>	32	117	15

Tableau 6

<i>Ponctuation</i>	<i>Emploi inutile</i>
<i>Point de phrase</i>	1
<i>Point-virgule</i>	1
<i>Deux-points</i>	2
<i>Virgule</i>	11
<i>Total</i>	15

Tableau 7

<i>Ponctuation</i>	<i>Erreurs</i>	<i>Absence</i>
<i>Point de phrase</i>	10	13
<i>Deux-points d'énumération</i>	3	0
<i>Deux-points d'explication</i>	9	0
<i>Virgule dans la coordination</i>	0	9
<i>Virgule suite à une proposition circonstancielle début de phrase</i>	0	24
<i>Virgule et expression de prise en charge en début de phrase</i>	0	8
<i>Virgule et connecteurs</i>	1	26
<i>Virgule et organisateurs textuels</i>	0	16
<i>Total</i>	23	96

2.4.2 Commentaires des tableaux

Le tableau 4 indique le degré de correction des erreurs. 164 erreurs ont été relevées mais seulement 13 ont été corrigées. Ce constat nous dit clairement que les erreurs de ponctuation sont nombreuses et que les professeurs les corrigent très peu.

Le tableau 5 présente un relevé de toutes les erreurs de ponctuation classées sous 3 niveaux :

- les mauvais emplois, qui représentent 32 erreurs sur les 164 ;
- les absences de ponctuation, qui totalisent la majorité des erreurs, soit 117 ;
- les emplois inutiles de signes de ponctuation et qui concernent ici 15 erreurs.

Le tableau 6 n'indique que les emplois inutiles de signes de ponctuation, au nombre de 15.

Le tableau 7 retient la plus grande partie de l'analyse de la ponctuation car il porte sur les mauvais emplois et l'absence de signes de ponctuation.

2.4.3 Tableau 7 et classification des erreurs

Le décalage que nous observons entre les totaux des tableaux 4 et 7 (23 mauvais emplois et 96 absences) s'explique par le fait que nous avons d'un côté (tableau 4) relevé toutes les erreurs de ponctuation et de l'autre (tableau 7), nous nous sommes limitée dans notre analyse à des emplois de la ponctuation accessibles à des étudiants de niveau intermédiaire en français.

Nous avons déjà indiqué plus haut notre choix de circonscrire certains types de ponctuation. La première colonne verticale du tableau 7 porte sur les emplois proprement fautifs. Il arrive souvent qu'un signe de ponctuation mal employé prenne la place d'un autre. Par exemple, nous avons rencontré dans le corpus des deux-points à la place de la virgule ou l'inverse. Dans ce cas, nous comptabilisons la ponctuation qu'il fallait appliquer. Ainsi, dans la copie 1, l'étudiant a employé le « point-virgule » au lieu du « point de phrase ». Dans ce cas, l'erreur a été attribuée à « point de phrase ».

Copie 1 : « (...) *il peut travailler ou écrire très bien ; Ça c'est des avantage* »

Très souvent, l'étudiant a mis une virgule lorsqu'il s'agit d'une phrase d'explication ou d'énumération. Nous avons alors placé l'erreur dans la colonne « deux-points ».

Pour ce qui est de la colonne intitulée « Absence », elle indique les cas où les scripteurs n'ont pas du tout utilisé de ponctuation alors qu'il le fallait.

2.4.4 Analyse des erreurs de ponctuation

Afin de procéder à une analyse plus détaillée, nous n'avons choisi que quelques signes de ponctuation et que quelques cas d'emploi de ces signes qui étaient nécessaires. Le point de phrase débutera notre analyse.

2.4.4.1 Point de phrase

Nous aimerions commencer par la définition de ce signe de ponctuation. Ce point marque systématiquement la fin d'une phrase, simple ou complexe ; il doit être suivi d'une majuscule et sert à clore une phrase. Ce signe de ponctuation marque la pause la plus forte par rapport à d'autres signes de ponctuation.

Les erreurs de point de phrase sont attribuables à un seul facteur : il s'agit d'une difficulté à délimiter la phrase. Les étudiants ont produit des phrases sans en marquer les limites.

Exemples :

Copie 1 : « (...) *les gens fument des cigarettes tous les jour_ la fumée provoque le cancer du bronche, c'est une maladie très grave : mal aspiration, mal à la tête et je remarque que les fumeurs sont toujours minces et fatigués* »

Copie 7 : « (...) *il peut chercher les chômeurs ...de tabac_ quand on est ennuyeux...* »

2.4.4.2 Deux-points

Nous avons choisi deux aspects dans cette catégorie : les deux-points d'énumération et les deux-points d'explication.

2.4.4.2.1 Deux-points d'énumération

Ces erreurs ne sont pas très fréquentes, il n'y en a que 3 qui apparaissent dans le corpus. Ce qui nous frappe, c'est l'emploi des deux-points après le mot « **comme** ». Ce type d'erreurs, non relevé par les professeurs, peut même être produit par eux. Ainsi, dans une copie, le professeur n'a pas corrigé la ponctuation alors que « **comme** » est suivi de deux-points, et dans une autre, nous voyons des deux-points ajoutés par le professeur à la suite de ce même mot « **comme** » :

Copie 4 : « (...) *et en plus il provoque la maladie comme : cancer toux tuberculose etc.* »

En 4, c'est l'étudiant qui a mis des deux-points après « comme ».

Copie 14 : « *Non seulement il donne des avantages mais aussi des inconvénients comme : la pollution, la température changée, l'expulsion miniée.* »

En 14, c'est le professeur qui a ajouté des deux-points après « comme ».

2.4.4.2 Deux-points d'explication

Les erreurs de l'emploi des deux-points d'explication apparaissent 9 fois. Tout comme dans les aspects précédents, les étudiants ont employé d'autres signes de ponctuation à la place des deux-points pour une phrase suivie d'une explication.

Copie 3 : « *Autre part, le tabac développe le pays. il donne beaucoup de budgets au pays.* »

Copie 11 : « *Mais, tout n'est pas parfait, il y a aussi des inconvénients...* »

2.4.4.3 Virgule

Le plus gros du travail sur l'analyse des erreurs de signes de ponctuation porte sur la virgule et la lecture du tableau 7 le prouve clairement. Les erreurs sur la virgule ne sont pas principalement liées à l'emploi fautif de ce signe de ponctuation mais plutôt à son absence. D'après le tableau 7, la virgule n'a été mal employée qu'une seule fois. En revanche, ce même tableau indique bien 83 cas d'absence de la virgule. Nous allons traiter en premier lieu de l'absence de la virgule dans la coordination.

2.4.4.3.1 Virgule dans la juxtaposition (énumération)

Il s'agit ici de l'emploi de la virgule entre des termes coordonnés sans conjonction, le signe de ponctuation servant alors à séparer les unités d'un ensemble, à séparer différents éléments d'une totalité. Dans quelques copies, nous rencontrons des énumérations dont les termes se suivent sans aucune marque de séparation :

Copie 4 : « (...) *et en plus il provoque la maladie comme : cancer_toux_tuberculose etc.* »
 - : « (...) *d'autres problèmes, par exemple perte d'amour_faute de faire quelques chose...etc.* »

Mais il importe de faire remarquer que, pour ce qui est des erreurs de virgule dans la coordination, nous en avons relevé 6 dans la seule copie 4 sur un grand total de 9 pour toutes les copies.

Nous nous sommes également arrêtée devant une phrase où l'énumération ne comporte que deux éléments, où l'étudiant n'emploie aucune ponctuation et où le professeur corrige par l'ajout d'une virgule au lieu d'y insérer un « et » de coordination.

Copie 6 : « (...) à réfléchir bien quand nous écrivons des poèmes des texte. » (étudiant)

Copie 6 : « (...) à réfléchir bien quand nous écrivons des poèmes, des textes. » (correction du professeur)

Dans ce passage le professeur a donc accepté la syntaxe de la phrase.

2.4.4.3.2 Virgule suivant une proposition circonstancielle en début de phrase

Cet aspect est marqué par de nombreuses absences de virgule (24) . Nous y voyons un manque de maîtrise de la structure de la phrase complexe.

Copie 5 : « Quand on fume la cigarette on ne peut pas coucher. »

Copie 7 : « Si on fume beaucoup des cigarettes il peut surtout détruit la santé perdre le temps et perdre d'argent... »

Copie 10 : « A cause du développement technologique on peut tuer centaine de personnes dans une minute. »

Parfois, l'étudiant met la virgule alors que la subordonnée suit la principale.

Copie 6 : « D'après moi je pense que consommer du tabac est bien, parce que... »

2.4.4.3.3 Virgule et expressions de prise en charge en début de phrase

Les locutions de prise en charge (*d'après moi, pour moi, selon moi*) sont, dans les copies, rarement suivies de la virgule en début de phrase. Nous avons recensé 8 non-emplois.

Copie 9 : « *Selon moi* je pense que en consommant la cigarette, on est plaisir ... »

Copie 16 : « *Pour moi* je suis pour le nucléaire... »

2.4.4.3.4 Virgule et connecteurs

C'est dans ce cas que l'absence de ponctuation est la plus marquée : 26 non emplois de la virgule. Nous parlons ici de connecteurs tels que **donc**, **mais**, **alors**, et autres.

Copie 1 : « D'autre part les fumeurs a mauvais odeur *donc* c'est très problème pour la communication.»

Copie 12 : « Avant on travaillait avec le mains *mais* pour l'instant, on utilise les robots remplançant l'homme.»

- : « A mon avis, les hommes peuvent vivre confortablement et heureusement grâce à nouvelles innovations technologiques *mais* elles doivent respecter la moralité et l'humanité.»

Copie 20 : « *Maintenant* la population *Alors* il faut chercher... »

Nous avons vu que les étudiants ne savent pas que la virgule se place généralement devant «**mais**» reliant deux propositions.

Copie 6 : « (...) non seulement la fumé détruit l'environnement *mais* aussi elle peut ... »

Copie 17 : « Pour moi, je suis content de ces bon résultats *mais* il faut reconnaître son désavantage.»

2.4.4.3.5 Virgule et organisateurs textuels

Sous cette rubrique, il y a 16 absences de virgule après les mots qui servent à articuler de grandes parties de texte ou qui marquent la mise en paragraphe.

Copie 2 : « *Donc* si on sait quand on doit fumer et quand on ne doit pas fumer »

Copie 4 : « *Par ailleurs* quelques soient les problèmes ... »

Copie 5 : « Pourtant le Cambodge... »

Copie 6 : « Donc je crois... »

2.4.5 Ponctuation inutile

Tout ce qui nous avons décrit plus haut concerne l'absence de ponctuation. Nous avons de plus constaté l'emploi inutile de signes de ponctuation. Nous avons sur ce plan relevé 15 erreurs.

Ainsi, nous avons souvent rencontré dans le corpus la virgule à la suite du « **mais** » démarrant une phrase sans qu'il s'agisse bien entendu des quelques cas où cela est possible.

Copie 9 : « Mais, si on continue à fumer sans cesse, la santé va être ... »

Copie 10 : « Mais, nul n'est parfait, on n'augure pas toujours de bon... »

Copie 11 : « Mais, tout n'est pas parfait ... »

Par ailleurs, il arrive que le point-virgule et la virgule soient employés dans une phrase où la subordonnée suit la principale.

Copie 6 : « (...) est bien, parce que... »

Copie 7 : « (...) il faut s'arrêter de fumer la cigarette ; parce que... »

2.4.6 Modes d'intervention des professeurs

Nous avons déjà noté que les professeurs interviennent très peu sur la ponctuation (13 corrections sur 164 erreurs). Pourtant, celle-ci se corrige facilement : il suffit, soit d'ajouter le signe de ponctuation manquant, soit de substituer la bonne ponctuation à un mauvais emploi, soit finalement de rayer par un trait une ponctuation inutile.

Dans notre corpus, nous comptons 10 ajouts de la virgule, 1 ajout d'un point de phrase et 2 substitutions de deux-points à la place d'une virgule. Toutefois, il est important de noter qu'à trois reprises la correction elle-même est fautive et qu'à deux reprises les professeurs interviennent à tort, ponctuant erronément.

2.4.6.1 Mauvaise correction

Copie 1 : « (...) *la fumée provoque le cancer du bronche, c'est une maladie très grave...* »

Copie 13 : « (...) *car on peut utiliser par exemple, l'énergie solaire au lieu de...* »

Dans le premier cas, le professeur se devait d'ajouter des deux-points au lieu d'une virgule ; dans le second cas, il fallait supprimer la virgule plutôt que de la substituer par des deux-points.

2.4.6.2 Intervention fautive des professeurs eux-mêmes

Aux exemples donnés en 2.4.4.2.1 (copie 14) et en 2.4.4.3.1 (copie 6) s'ajoute :

Copie 2 : « *Mais pour La organisation santé mondial dit que si, on fume le tabac qui provoque la maladie comme le turbuleur...* »

Cet ajout d'une virgule après un « si » introduisant une subordonnée de condition semble tellement grossier qu'on peut penser que le professeur a trébuché sur la syntaxe inintelligible du scripteur. Par contre, les deux-points semblent poser des problèmes aux professeurs eux-mêmes, disons plutôt à certains d'entre eux.

2.5 Syntaxe

Avant d'aborder la syntaxe, nous voudrions préciser deux choses. D'abord nous entendons par syntaxe, les règles qui régissent la chaîne de l'énoncé. La syntaxe concerne donc l'ordre des mots et la combinaison des propositions. Ensuite, devant l'abondance et la diversité des erreurs de syntaxe, nous avons choisi de construire un tableau *a posteriori*, ne retenant que les erreurs les plus récurrentes et qui nous ont paru les plus significatives.

Ainsi, après observation des erreurs produites par les étudiants, nous avons constitué une grille classant les problèmes d'emploi sous dix (10) grandes rubriques, telles qu'indiquées par le tableau 8 :

Tableau 8
Tableau récapitulatif des erreurs de syntaxe

<i>Syntaxe</i>	<i>Erreurs</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>Déterminant</i>			
<i>Article défini/indéfini/partitif</i>	65	30	35
<i>Préposition#</i>	20	15	5
<i>Nom</i>	3	3	0
<i>Verbe</i>	11	6	5
<i>Juxtaposition/coordination</i>	7	0	7
<i>Mélange de catégories grammaticales</i>	4	3	1
<i>Absence de conjonction de subordination</i>	4	0	4
<i>Pronom relatif</i>	8	6	2
<i>Phrase complexe sans principale</i>	8	3	5
<i>Factitif et expression de la causalité et de la conséquence</i>	7	4	3
<i>Total</i>	137	70	67

Nous avons relevé 137 erreurs provenant de différentes sources. Comme dans les autres niveaux analysés, les erreurs n'ont pas été toutes corrigées par les enseignants : 67 d'entre elles n'ont pas fait l'objet d'une intervention du correcteur. Les erreurs les plus fréquentes sont celles portant sur l'article, soit 65, ce qui signifie près de la moitié des erreurs : cette profusion trouve certainement son explication dans le fait qu'en langue khmère ce déterminant n'existe pas. D'ailleurs, plus loin nous verrons précisément les embûches qu'il présente pour les étudiants.

Le tableau suivant (tableau 9), complémentaire au précédent, indique en détail l'ordre que suivra notre analyse, toujours appuyée d'exemples tirés des copies des scripteurs.

Tableau 9
Tableau récapitulatif des erreurs de syntaxe

	Syntaxe	Corrigées	Non-corrigées	Total
Article défini / indéfini Partitif	Absence de l'article devant un nom commun ou un syntagme nominal	15	6	21
	Emploi de l'article devant un Complément de nom	4	5	9
	Mauvais emploi de l'article	11	24	35
Préposition	Absence de « de » devant le nom déterminatif du nom	4	1	5
	Mauvais emploi de la préposition	11	2	13
	Insertion fautive d'une préposition	0	2	2
Nom	Syntagme nominal sujet sans verbe	3	0	3
Verbe	Syntagme verbal sans sujet	1	0	1
	Deuxième verbe non-employé à l'infinitif	3	2	5
	Absence d'un argument du verbe	2	3	5
	Juxtaposition / coordination d'éléments	0	7	7
	Mélange de catégories grammaticales	3	1	4
	Absence de conjonction de subordination	0	4	4
Pronom relatif	Absence du pronom relatif	4	1	5
	Confusion de pronoms relatifs	2	1	3
	Phrase complexe sans principale	3	5	8
	Problème d'emploi du factitif et de l'expression de la causalité et de la conséquence	4	3	7
	Total	70	67	137

2.5.1 Article

2.5.1.1 Absence de l'article devant un nom commun ou un syntagme nominal

Nous avons constaté cette erreur dans plusieurs copies.

Copie 1 : « Tabac est un sorte d'un arbre que l'on fabrique... »

Copie 7 : « Pourtant les inconvénients de tabac sont... »

Copie 10 : « *A cause du développement technologique on peut tuer centaines million de personnes...* »

Il ne faut pas perdre de vue que l'article peut être contracté à la préposition « *de* » :
du pour de le, des pour de les.

Ainsi, en 7, seule la préposition *de* a été employée seule au lieu de *du (de le)*.

2.5.1.2 Emploi de l'article devant les mots « sorte » ou « standards » suivi d'un complément de nom

Copie 1 : « *Tabac est une sorte d'un arbre...* » (d'arbre¹)

Copie 10 : « *Les développements technologiques permettent aux hommes ...développer leurs standards de la vie* » (de vie)

2.5.1.3 Emploi de l'article après un adverbe de quantité suivi de « de »

Copie 7 : « *Si on fume beaucoup des cigarettes...* »

Pour Grévisse (Le bon usage, 1986, no 607, p.227), *beaucoup de, trop de, assez de, tant de*, etc., sont des déterminants indéfinis occasionnels unis au nom par *de*.

2.5.1.4 Emploi de l'article après une locution verbale se construisant avec « de »

Copie 12 : « *(...) on a besoin les matériels technologiques* »

Dans cet exemple, l'erreur est double, le scripteur ayant omis la préposition *de*, mais du coup la contraction de l'article avec *de* (*de les* → *des*) a été évitée.

¹ Les corrections entre parenthèses sont de nous.

2.5.1.5 Confusion entre le défini, l'indéfini et le partitif

Cette confusion apparaît nettement et maintes fois dans toutes les copies. De toute évidence, les étudiants, dont la langue maternelle ne comporte pas ce déterminant minimal qu'est l'article, ont très peu assimilé ses diverses valeurs d'emploi : le *notoire*, le *non préalablement identifié*, le *nombrable*, le *non comptable*, le *généralisé*, le *particularisé*, et ainsi de suite. Et l'absence de l'article (3.5.1.2 à 3.5.1.4) fait tout autant problème que sa présence (3.5.1.1). Nous donnons ci-dessous quelques exemples où cette difficulté de distinguer les valeurs du défini, de l'indéfini et du partitif ne se double pas, comme dans les exemples ci-haut, d'une autre contrainte (devant un complément de nom, suite à un déterminant indéfini et à une locution verbale construits avec « de »).

Copie 4 : « (...) *quand ils ont les problèmes dans leurs familles...* »

Copie 4 : « (...) *pour diminuer les nombres de personnes qui consomment du tabac...* »

Copie 6 : « (...) *je crois que fumer de la cigarette...* »

Copie 7 : « (...) *quand il y a beaucoup de gens qui fument les cigarettes l'usine de tabac développe...* »

Fumer les cigarettes (comme en 7) revient dans plusieurs copies.

2.5.2 Préposition

Dans cette sous-catégorie d'erreurs, la plupart des erreurs ont été corrigées. Nous avons relevé deux cas d'erreurs en ce qui a trait à la préposition :

2.5.2.1 Absence de « de » devant un complément du nom

Copie 10 : « (...) *centaine () million de personnes...* »

Copie 15 : « (...) *pour la sécurité () notre terre...* »

2.5.2.2 Mauvais emploi de la préposition

Plus précisément, dans ce cas, les étudiants ont, soit employé une mauvaise préposition après certains verbes, soit mis une préposition à la suite d'un verbe alors qu'il ne le fallait pas, soit omis la préposition alors qu'il en fallait une.

Copie 6 : « *Il faut que tous les gens s'arrêtent à fumer* »

Copie 8 : « *(...) on peut contacter facilement avec les gens...* »

Copie 14 : « *(...) je peux lui contacter...* »

En 14, l'emploi de **lui** fait de contacter un verbe suivi de la préposition « à ».

2.5.2.3 Insertion fautive d'une préposition

Copie 1 : « *(...) mais pour des inconvénients sont mauvais ...* »

2.5.3. Nom

2.5.3.1 Syntagme nominal sujet sans verbe

Copie 1 : « *(...) je remarque que les fumeurs () toujours mince et fatigué...* »

2.5.4 Verbe

2.5.4.1 Syntagme verbal sans sujet

Nous avons vu dans les extraits d'exemples plus haut des séquences de phrases auxquelles manque le verbe, mais nous avons également rencontré des phrases dont le sujet du verbe est absent.

Copie 1 : « *Comme les gens qui fument des tous les jours, () provoque le cancer du bronche...* »

2.5.4.2 Deuxième verbe non employé à l'infinitif

Dans la majorité des cas, il s'agit de verbes qui suivent « **pouvoir** »

Copie 6 : « (...) *mais aussi elle peut nous donne la bonne atmosphère...* »

Copie 7 : « *Si on fume beaucoup des cigarettes il peut surtout détruit la santé...* »

Copie 20 : « (...) *mais elle peut produit beaucoup d'énergie...* »

2.5.4.3 Absence d'un argument du verbe

Ce point est particulièrement sensible. En effet, dans pareil cas, il se pose un problème de compréhension de la phrase, le lecteur ayant tendance à se demander « quoi » ou « qui » fait suite au verbe employé transitivement : « développer quoi ? », « coucher qui ? ». Nous reviendrons sur ce point lorsque nous traiterons dans la partie 3.6 des problèmes de suppléance à un antécédent.

Copie 5 : « *Quand on fume la cigarette on ne peut pas () coucher.* » (*coucher qui ?*)

Copie 7 : « (...) *quand il y a beaucoup de gens qui fument les cigarettes () l'usine de tabac () développe aussi...* » (*développer quoi ?*)

Les étudiants ne maîtrisent pas bien les différences syntaxiques de l'emploi du transitif direct opposé à celui du pronominal.

2.5.5 Juxtaposition / coordination d'éléments

Copie 4 : « (...) *consommer du tabac ... il provoque la maladie comme : cancer toux tuberculose...* »

- : « (...) *détruire la santé, perte du temps, payer beaucoup d'argent...* »

Copie 13 : « (...) *car on a tout : une bonne santé, une maison moderne et confortable, on peut se communiquer n'importe ou et n'importe quand.* »

Les exemples ci-haut soulèvent des problèmes relatifs à l'énumération. En 4, l'antécédent collectif « *maladie* » doit être au pluriel ; en 13, le scripteur coordonne des

éléments grammaticaux (marqués par les soulignés) de nature différente : deux substantifs et un verbe.

2.5.6 Mélange de catégories grammaticales

Nous avons rencontré dans le corpus des phrases incompréhensibles provenant du fait que les étudiants, confondant des catégories grammaticales, ont employé l'adjectif à la place du nom ou du verbe ou le nom à la place de l'adjectif.

Copie 1 : « (...) c'est très problème pour la santé ... »

Copie 2 : « (...) donc il y a deux idées qui contre... »

Nous voyons que, dans la première séquence, l'étudiant veut dire que le tabac pose beaucoup de problèmes à la santé, mais sa construction avec « **être** » commandait un adjectif.

La deuxième séquence montre le mauvais choix de l'adjectif « **contre** » pour le verbe « **s'opposer** ».

2.5.7 Absence de conjonction de subordination

Copie 2 : « (...) quand on doit fumer et quand on ne doit pas fumer et fumer pourquoi implique () on n'a pas problème pour son santé. »

2.5.8 Pronom relatif

Nous comptons 8 erreurs dans l'emploi du pronom relatif, dont 6 ont été corrigées et 2 laissées telles quelles par les enseignants. Comme il s'agit de scripteurs faibles en FLE, les seuls pronoms relatifs employés sont *qui*, *que*, *où* et *dont*.

2.5.8.1 Absence du pronom relatif

Copie 5 : « (...) il y a beaucoup de agriculteurs () plante le tabac. »

Copie 7 : « (...) il y a beaucoup de gens () fument les cigarettes... »

2.5.8.2 Confusion de pronoms relatifs

Copie 12 : « On a tout ce qu'on a besoin. »

2.5.9 Phrase complexe sans principale

Copie 8 : « (...) *si les personnes qui consomment de tabac () par exemple : ils fument la cigarette, alors, ils sont élégants, ils peuvent supprimer tous les drames.* »

Copie 16 : « *D'abord Les centrales nucléaire peuvent inventer des énergies extraordinaires, comme on peut utiliser ces énergies au lieu d'utiliser l'énergie électrique.* »

2.5.10 Emploi du factitif et expression de la causalité et de la conséquence

Ici, nous avons cru bon d'accompagner les phrases tirées des textes des étudiants d'une correction personnelle afin de bien montrer comment les étudiants trébuchent sur l'emploi du factitif et de l'expression de la causalité - conséquence.

Copie 1 : « *La consommation du tabac perd de l'argent et problème à la santé.* »

Corrigé : « *La consommation du tabac **fait perdre** de l'argent et **cause** des problèmes à la santé* »

Copie 2 : « (...) *parce que on pense que quand on fume le tabac on peut oublier le drame et fair ne couche pas.* »

Corrigé : « (...) *parce qu'on pense que **fumer du tabac fait oublier** le drame et **garde éveillé**...* »

Copie 5 : « *On consomme du tabac non seulement perdre de l'argent mais perdre du temps aussi...* »

Corrigé : « *Consommer du tabac (ou La consommation du tabac) **fait perdre** non seulement de l'argent mais aussi du temps .* »

Le lecteur doit, devant la faiblesse du scripteur, reconstituer le sens de l'énoncé, distinguer l'agent du patient, et ainsi recourir à une tournure factitive (dite aussi *causative*).

2.5.11 Modes d'intervention des professeurs

Tous ces exemples donnés plus haut montrent bien que les erreurs d'ordre syntaxique sont multiples et de nature très diverse. Mais quelquefois, telle ou telle erreur apparue qu'une seule fois méritait quand même une interprétation car il s'agissait, selon nous, d'une erreur récurrente et persistante en français langue étrangère chez les étudiants cambodgiens. Ainsi, le mot « nombre » n'est employé qu'une fois dans notre corpus (2.5.1.5), et cela au pluriel, mais cette erreur est présente chez la plupart des apprenants cambodgiens en français langue étrangère.

Pour revenir à l'article, source de la majorité des erreurs, nous avons déjà évoqué le fait que ce déterminant et ses subtilités sémantico-syntaxiques (2.5.1.5) sont complètement absents dans la langue khmère. Il n'y a aucun déterminant équivalent à l'article, quelle que soit la forme ou la fonction de ce dernier. Aussi est-ce le poids du contexte qui permet aux co-énonciateurs de se comprendre.

Pour ce qui est de la correction des erreurs par les professeurs, rappelons que ceux-ci sont intervenus dans à peine plus de la moitié des cas. Lorsque l'erreur ne touche qu'un mot ou peut être exactement localisée, en général les enseignants corrigent eux-mêmes, directement, soit en ajoutant le mot manquant ou en substituant le *correct* à l'*incorrect*, selon les cas. Ainsi :

- Ajout

Copie 5 : « *Pourtant, ... il y a beaucoup de agriculteur [qui] plantent...* »

Copie 6 : « *Ça dépend [de] l'habitude des personnes.* »

- Substitution

Copie 7 : « *Si on fume beaucoup ~~d~~es cigarettes...* »

Mais lorsque les correcteurs sont confrontés à des malformations phrastiques, à une syntaxe boiteuse de segments plus ou moins longs, ils se contentent d'indiquer que ça ne va pas par de vagues soulignés ou des hachures approximatives, sans oublier l'éternel point d'interrogation pour indiquer une difficulté d'appréhension du sens nécessairement due à l'inintelligibilité grammaticale d'une séquence. Ces indications graphiques de rejet sont nombreuses dans les textes. En voici quelques exemples.

Copie 1 : « (...) donc c'est très problème pour la communication et les filles ... »

Copie 2 : « *Donc si on sait quand on doit fumer et quand on ne doit pas fumer et fumer pourquoi implique qu'on n'a pas [de] problème pour sa santé.* »

Copie 3 : « *il peut provoquer les gens deviennent vieilles tôt.* »

Copie 9 : « *Il y a beaucoup de gens consommés ~~la~~ ~~production~~ du tabac.* »

Copie 17 : « *L'utilisation du nucléaire peut faire le monde gagne million de dollars...* »

2.6 Reprises anaphoriques

Il ne peut y avoir de texte cohérent sans reprise-répétition d'éléments déjà posés. L'anaphore se définit comme la reprise d'un élément antérieur dans un texte. Aussi, à partir de maintenant, notre étude des textes de notre corpus commencera à déborder de la simple linguistique de la phrase pour montrer des embûches d'ordre inter-phrastique rencontrées par les scripteurs. D'abord, notre analyse des difficultés des étudiants à « rappeler » des acteurs textuels déjà introduits ou des prédictions déjà insérées se limitera à l'anaphore par pronominalisation pour la simple raison que c'est la seule qui soit régulièrement employée par les scripteurs et la seule qui, par le fait même, occasionne beaucoup d'erreurs. Ensuite, nous compléterons cette analyse en pointant un certain nombre d'erreurs d'emploi du pronom relatif, de l'article possessif et du pronom réfléchi qui, bien que n'étant pas généralement considérés comme des anaphores proprement dits (Grévisse parle de « suppléance » : voir nos 219-221, pages 287-298), sont tout de même « *anaphoriques* » si on les voit comme effectuant, en le remplaçant, un retour sur un référant précédent. Ainsi,

le tableau suivant (10) comptabilise les erreurs d'emploi, corrigées et non-corrigées, des éléments grammaticaux utilisés par les étudiants devant rappeler ou remplacer un antécédent.

Tableau 10

Tableau récapitulatif des erreurs de reprises anaphoriques

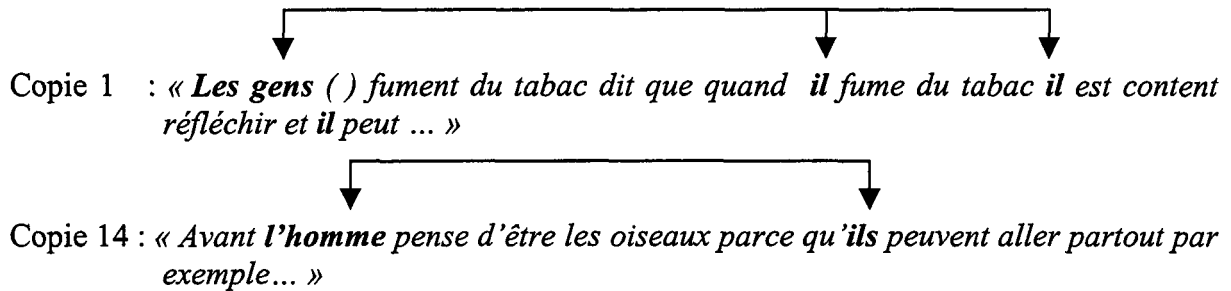
<i>Anaphorisation</i>		<i>Erreurs</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>Anaphore proprement dits</i>	Pronom personnel	19	5	14
	Pronom démonstratif	2	0	2
	Pronom complément	7	4	3
<i>Propriété anaphorique</i>	Pronom relatif	8	6	2
	Article possessif	12	4	8
	Pronom réfléchi	5	2	3
<i>Total</i>		53	21	32

Pour reprendre les termes d'Odette Gagnon (1998, p. 105), « le scripteur, dont l'objectif est de maximiser la pertinence de son énoncé » doit éviter un certain nombre d'écueils qui entravent la cohérence d'une séquence et même provoquent des ruptures référentielles. Dans notre corpus, nous avons rencontré un certain nombre d'erreurs récurrentes qui « brouillent les pistes et retardent le processus d'attribution du pronom au bon référent » (1998, page 107).

Voici une classification de ces erreurs avec exemples à l'appui.

2.6.1 Rappel d'un acteur textuel par pronominalisation

2.6.1.1 Erreurs d'accord du pronom en genre ou en nombre



2.6.1.2 Erreurs de complément

Copie 3 : « *Les avantages du tabac, c'est qu'il est un plaisir pour les gens qui travaillent nuit et jour...il n'y a que des cigarettes qui peuvent se soulager* »

Copie 14 : « *(...) je voudrais parler avec ma grand-mère, aux Etats-Unis, je peux lui contacter grâce aux téléphones, aux ordinateurs.* »

Ces erreurs de complément se doublent d'une confusion de genre (copie 14) et de nombre (copie 3). Comme le pronom complément indirect « *lui* », peut être à la fois masculin et féminin, l'emploi, par ailleurs juste, du pronom complément direct féminin *la* (« *je peux la contacter* »), reprendrait plus directement et plus efficacement « *grand-mère* » ; quant au pronom pluriel « *les* » (« *qui peuvent les soulager* »), il reprendrait « *les gens* ».

2.6.1.3 Confusion de catégories ou inadéquation sémantique

Copie 11 : « *Tout le monde veut vivre dans un monde de confort. Alors il découvre les mystères...* »

« **Tout le monde** » étant une locution nominale indéfinie dans laquelle le nom a perdu sa valeur propre (Grévisse, no 708, page 1079) ne peut être représenté par le pronom personnel « **il** ». Une anaphore infidèle comme « les gens » pour reprendre « **Tout le monde** » rendrait le texte plus facile à suivre.

Copie 2 : « Dans le monde a 1/3 de la **population** consomme du tabac parce que *on pense que quand on fume...* »

À la rigueur, « **elle** » aurait pu renvoyer plus clairement à « **population** » bien que l'actant sujet soit « **un tiers** ». Par ailleurs, le pronom « **on** » peut être perçu comme une anaphore associative référant à une opinion générale, partagée par la communauté, tout au moins par la frange de la population qui fume.

Copie 7 : « *il est s'arrêter () fumer ; parce que le **tabac il** est un drame de notre vie.* »

Rayer le « **il** » corrigerait automatiquement le segment car il est évident que le pronom personnel est superflu. Il ne faut pas perdre de vue le fait que la tâche du professeur est de simplement corriger l'écrit. Mais on peut quand même y voir une dislocation du segment due à une interférence de l'oral : « *le tabac, il est un drame* » ; mais en pareil cas, il faut recourir à un pronom démonstratif; la séquence se corrigerait donc ainsi : « *le tabac, c'est un drame* ». Une autre interprétation, mais qui en fait rejoint la première, consisterait à analyser le mot « **tabac** » comme un nom sans pluriel, désignant une réalité non nombrable, non comptable. Aussi emploie-t-on le partitif pour indiquer une quantité indéfinie de « tabac ».

Le terme « **tabac** » ne peut donc être substitué par le pronom personnel troisième personne du singulier « **il** », celui-ci ne pouvant référer à un être ou à un objet indéfini (Grévisse, no 494, page 777 et no 567, page 869) .

Copie 16 : « *Certes, le **nucléaire il** est dangereux...* »

Encore une fois, biffer le « **il** » corrigerait de facto la phrase écrite. Mais, comme pour l'exemple précédent, la dislocation orale : « *le nucléaire, il est dangereux* » se rectifierait par « *le nucléaire, c'est dangereux* » : nous sommes cette fois devant un cas de nominalisation de l'adjectif laquelle doit être reprise par une anaphore pronominale démonstrative (Grévisse, no 195, page 254).

2.6.1.4 Ambiguïté référentielle

Copie 14 : « *De nouvelles innovations technologiques permettent aux hommes de vivre dans un monde de confort et donc les rendent heureux. Avant, l'homme pense d'être les oiseaux parce qu'ils peuvent aller partout, par exemple, je voudrais parler avec ma grande-mère aux Etats-Unis, je peux lui contacter grâce aux téléphones, aux ordinateurs.*
Non seulement il donne des avantages mais aussi des inconvénient comme : La pollution, la température dérangée, l'expulsion miniée.
En conclusion, je pense que le développement technologique peut... »

Nous sommes ici en présence de trois paragraphes. Le pronom personnel singulier « **il** » (au milieu et en gras dans le texte) ne peut représenter le référent pluriel « **de nouvelles innovations technologiques** » (début du premier paragraphe), qui est de surcroît fort éloignée en amont. Ce même « **il** » s'appliquerait par contre fort bien à « **le développement technologique** », arrivant toutefois plus tard dans le texte. On peut donc penser que, ou bien le scripteur s'est trompé de genre et de nombre, devant employer « **elles** » pour rappeler le sujet du paragraphe précédent, ou bien il avait en tête « **le développement technologique** » qu'il verbalisera seulement par la suite. On comprend que le professeur ait placé un point d'interrogation au-dessus du pronom en question.

2.6.2 Rappel d'une prédication par pronominalisation

2.6.2.1 Confusion de catégories ou inadéquation sémantique

Copie 7 : « *Pourtant les inconvénients du tabac sont : Si on fume beaucoup de cigarettes- il peut surtout détruit la santé perdre le temps et perdre d'argent... »*

Copie 9 : « *Alors en consommant le tabac, il est un plaisir... »*

Copie 11 : « *(...) l'usine nucléaire est une usine très importante pour donner l'électricité, Mais quand il y a exploitation, il provoque beaucoup de catastrophes... »*

Une bonne correction de ces trois exemples consisterait à simplifier leur construction syntaxique : copie 7, « *Fumer beaucoup de cigarettes peut surtout détruire la santé...* » ; copie 9, « *Alors consommer du tabac est un plaisir...* » ; copie 11, « (...) *mais son exploitation provoque beaucoup de catastrophes...* ». Toutefois, le professeur, placé devant plusieurs possibilités d'intervention, peut aussi choisir de tout simplement substituer aux trois pronoms personnels « *il* » un référent démonstratif (*ce, cela, ça*), seule pronominalisation apte à rappeler dans les phrases ci-haut un contenu prédiqué antérieur (segment en gras dans nos exemples). Mais alors les trois énoncés conserveraient une segmentation rappelant davantage la langue parlée ; cela est évident en 7 ; l'énoncé 9 devrait encore être remanié en amont du démonstratif anaphorique ; l'énoncé 11 perdrait en concision et en élégance. Mais à la décharge du « professeur-correcteur », il ne faut pas oublier qu'il a affaire à des scripteurs faibles apprenant le français comme langue seconde.

Un dernier exemple de choix de stratégies correctives nous est donné par l'énoncé suivant où cette fois le rappel de la prédication est correct :

Copie 9 : « *Moi, je trouve que les gens fument la cigarette, c'est pour plusieurs raisons...* »

Si l'on fait abstraction de la virgule inutile après « *Moi* » et de l'emploi du verbe « *trouver* » qui pourrait être avantageusement remplacé par « *penser* », deux possibilités de correction se présentent :

soit biffer le rappel anaphorique en aval :

« *Moi, je trouve que les gens fument la cigarette pour plusieurs raisons...* »

soit intervenir en amont :

« *Moi, je trouve que si les gens fument la cigarette, c'est pour plusieurs raisons...* »

Ces quelques lignes se voulaient donc préparatoires à la dernière partie traitant du mode d'intervention des professeurs.

2.6.2.2 Absence de pronom référent

Copie 4 : « (...) *consommer du tabac diminue la durée de la vie c'est à dire moins 8* »

La séquence prédicative, en gras ci-haut, doit être détachée de la suite de la phrase par une virgule ou coordonnée par un « *et* », puis rappelée par une pronominalisation démonstrative excluant le « *c'est-à-dire* » :

« ...*consommer du tabac diminue la durée de la vie, cela d'au moins huit ans.* »

« ...*consommer du tabac diminue la durée de la vie, et ce d'au moins huit ans.* »

2.6.3 Propriété anaphorique du pronom relatif, de l'article possessif et du pronom réfléchi

Nous avons déjà traité de ces trois éléments (pronom relatif-2.5.8 ; article possessif-2.2.1.1 et pronom réfléchi (voir **Absence d'un argument du verbe-2.5.4.3**). Mais cette fois, ce n'est pas leur correction morphologique ou syntaxique qui nous préoccupe, mais leur rôle de suppléance ou d'inférence à un antécédent discursif.

2.6.3.1 Erreurs d'emploi ou absence du pronom relatif

Copie 1 : « *Les gens () fument du tabac dit que quand il fume du tabac il est content réfléchir et il peut ...* »

Copie 1 : « *Tabac est un sort d'un arbre que l'on fabrique des cigarettes...* »

Copie 5 : « (...) *il y a beaucoup de agrcolteurs () plante le tabac* »

Copie 12 : « *On a tout ce qu'on a besoin* »

Remarquons tout de suite que l'exemple 12 ne pose aucun problème de compréhension ou d'interprétation. L'erreur est purement grammaticale et d'ailleurs fréquente chez les francophones eux-mêmes. Il ne fait aucun doute pour le lecteur que « *avoir besoin* » s'applique, réfère à l'antécédent « *tout* ». Mais que « *avoir besoin de* » appelle en surface un « **dont** » est une tout autre question.

En 5, le lecteur doit faire l'effort de suppléer à l'absence d'un opérateur le retournant à l'antécédent, d'autant que l'erreur d'accord du verbe « *planter* » risque de lui envoyer un mauvais signal. Mais comme il est normal que ce soit des agriculteurs qui plantent du tabac, la lecture suit son cours sans trop de difficultés.

Il en va différemment des deux énoncés extraits de la copie 1. Grévisse (no 316, page 493) attribue un rôle d'épithète à la proposition relative. Celle-ci qualifie son antécédent, lui applique certaines particularités, caractéristiques, propriétés. Aussi, dans les énoncés de la copie 1, le lecteur n'a aucune difficulté à repérer le bon référent, mais leur syntaxe boiteuse pose des problèmes d'*interprétabilité*. Dans un cas, il manque le relatif «qui» : ce sont les gens **qui** fument qui disent...; dans l'autre cas, il n'est pas du tout clair qu le **tabac** vient d'un arbre est fabriqué à **partir d'un** arbre, étant donné le mauvais choix du relatif «que».

2.6.3.2 Erreurs d'accord en nombre ou en personne de l'article possessif avec l'antécédent possesseur

Copie 9 : « *Mais si **on** continue à fumer, **la** santé va être détruit...* »

Copie 5 : « (...) les **agricolteurs** peuvent vendre **ses** produits... »
 - : « (...) si le **parents** fument la cigarette la santé de **son** bébé est mauvais. »

Copie 7 : « (...) **toutes les choses** ont **ses** avantages et **ses** inconvénients... »

En 5, le scripteur voulait dire « **leurs produits** » : il n'empêche que les agriculteurs peuvent fort bien, tels les revendeurs au marché, vendre les produits de quelqu'un d'autre, c'est-à-dire « **ses produits** ». En 5, second énoncé, le scripteur veut référer au bébé des parents, de « **leur bébé** », bien que dans un autre contexte il pourrait s'agir de **parents** fumeurs chez qui habitent leur fille et « **son bébé** », la fumée des grands-parents étant nuisible à la santé de leur petit-enfant. Bref, le lecteur doit être immédiatement orienté vers le bon référent et non amené à déchiffrer le message du scripteur.

2.6.3.3 Absence du pronom réfléchi

Copie 5 : « *Quand on fume la cigarette on ne peut pas () coucher.* »

Copie 14 : « *Grâce aux intelligences d'homme, le monde () développe de jour en jour* »

Copie 16 : « *Certes le nucléaire il est dangereux à cause de la radioactivité, mais on peut () protéger* »

L'absence du pronom réfléchi, en l'occurrence *se* dans nos trois exemples, fait du verbe employé un transitif direct. La question qui surgit immédiatement se résume à copie 14), *protéger qui ?* (copie 16), *coucher qui ?* (copie 5). ceci : *développe quoi ?* (En somme, en l'absence du pronom réfléchi qui, par un effet miroir, fait du référent sujet l'objet direct du verbe, le lecteur se met à la recherche d'un complément.

2.6.4 Modes d'intervention des professeurs

Le tableau 10 (page 55) montre bien que moins de la moitié des erreurs de rappel ou de remplacement d'un antécédent ont été corrigées, c'est-à-dire 21 sur 53.

Les erreurs les plus corrigées ont trait au pronom relatif. Cette correction s'est faite par ajout du pronom manquant ou par soulignement du mauvais emploi.

Exemples :

Copie 12 : « *On a tout ce qu'on a besoin.* »

Copie 5 : « (...) il y a beaucoup ~~de~~ ^[qui] agriculteurs *plante le tabac.* »

Copie 7 : « (...) il y a beaucoup de gens ^[qui] *fument les cigarettes...* »

Il faut remarquer que le pronom relatif est amplement traité dans les approches grammaticales traditionnelles et que de nombreux exercices à trous lui sont consacrés à tous les niveaux. De plus, le correcteur n'a pas, du moins dans nos exemples, à remonter le

texte pour constater l'erreur et la sanctionner. Il s'agit pour ainsi dire d'une correction instantanée qui s'impose d'emblée à la lecture de l'énoncé.

Plus de la moitié des erreurs relatives au pronom complément ont été corrigées, la plupart par soulignement.

Exemples :

Copie 3 : « *Les avantages du tabac, c'est qu'il est un plaisir pour les gens qui travaillent nuit et jour...il n'y a que des cigarettes qui peuvent se soulager* »

Copie 14 : « *(...) je voudrais parler avec ma grande-mère, aux Etats-Unis, je peux lui contacter grâce aux téléphones, aux ordinateurs.* »

Les correcteurs renvoient ici, par leur correction, au référent qui se trouve dans la séquence précédente.

Les erreurs les moins corrigées touchent le pronom personnel.

Les soulignements et les points d'interrogation sont de nous.

Exemples :

Copie 1 : « *Les gens fument du tabac dit que quand il [?] fume du tabac il [?] est content réfléchir et il [?] peut ...»*

Copie 7 : « *(...)dans mon pays il y a une usine de tabac il [?] peut chercher les chômeux... »*

Copie 11 : « *Mais tout n'est pas parfait, il y a aussi les inconvénients, par exemple : l'usine nucléaire est une usine très important pour donner l'électricité, mais quand il y a l'exploitation, il [?] provoque beaucoup de catastrophes, de victime.. »*

Copie 14 : « *De nouvelles innovation technologiques permettent aux hommes de vivre dans un monde de confort et donc les rendent heureux. Avant, l'homme...Non seulement il [?] donne des avantages mais aussi des inconvénient... »*

« Avant l'homme pense d'être les oiseaux parce qu'ils [?] peuvent aller partout par exemple... »

Cette fois il faut remarquer que, comme pour le pronom complément dans les exemples ci-haut, mais contrairement à ce que nous avons constaté pour le pronom relatif, le lecteur doit remonter le texte, en faire une relecture afin de constater ou se confirmer la rupture référentielle. On peut parler d'une correction différée, que les enseignants ne se sont pas ici donné la peine d'appliquer.

Ce portrait de l'intervention des professeurs sur les erreurs entraînant des ruptures référentielles serait incomplet sans les deux remarques suivantes.

D'un côté, il est étonnant que les correcteurs aient si peu corrigé les mauvais emplois du pronom possessif. Celui-ci est largement traité par la grammaire traditionnelle et les erreurs à son sujet peuvent facilement être sanctionnées par une correction très localisée : soulignement, suppression, ajout ou une marque quelconque, par exemple un *x*.

D'un autre côté, les erreurs de confusion de catégories ou d'inadéquation sémantique (2.6.1.3 et 2.6.2.1), bien que pouvant parfois être corrigées facilement, sont de nature plus complexe, offrent le plus souvent plusieurs possibilités de remaniement des énoncés concernés et nécessitent de la part des enseignants des explications élaborées s'adressant à des étudiants d'un niveau assez avancé : le peu d'interventions des professeurs à ce niveau n'est pas alors surprenant.

2.7 Connecteur

Les reprises anaphoriques assurent la cohérence d'un texte. Elles permettent de constituer des chaînes référentielles qui, par leur relation d'identité totale ou partielle, donnent au texte ses fils conducteurs. Les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions. Ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les

séquences qui le composent (Riegel, M. et autres, 1994, page 616). Le terme « connecteur » englobe donc ici les unités qui assurent la liaison des propositions : conjonctions de coordination (*mais, donc, car*) et de subordination (*parce que, bien que, si*), adverbes argumentatifs dits **de liaison** (*alors, néanmoins, en effet*), groupes prépositionnels (*d'une part, d'autre part, à cause de, grâce à*) et des locutions (*c'est-à-dire, par exemple*). Nous excluons de cet ensemble, pour les fins de notre analyse, les marqueurs temporels et spatiaux (souvent définis comme connecteurs) ainsi que les organisateurs textuels, ces derniers dépassant l'enchaînement local des propositions, divisant le texte en composantes plus larges et articulant les paragraphes.

Les erreurs d'emploi des connecteurs sont donc analysables à deux niveaux différents : l'un, syntaxique, les connecteurs étant des éléments grammaticaux de connexion sur l'enchaînement linéaire de la phrase, l'autre, sémantique, de par leur rôle d'introducteurs d'orientations argumentatives (causalité, conséquence, finalité, addition, opposition, etc.)

Tableau 11

Tableau récapitulatif des erreurs de connecteurs

<i>Erreurs</i>	<i>Total</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non-corrigées</i>
<i>Syntaxe</i>	8	1	7
<i>Sémantique</i>	24	1	23
<i>Total</i>	32	2	30

Tableau 12

Tableau récapitulatif du nombre de connecteurs employés et des mauvais emplois

<i>Copie</i>	<i>N. de connecteurs Employés</i>	<i>Mauvais Emploi</i>	<i>Corrigées</i>	<i>Non- corrigées</i>
<i>1</i>	7	5	0	5
<i>2</i>	16	2	0	2
<i>3</i>	8	2	0	2
<i>4</i>	6	3	0	3
<i>5</i>	7	1	0	1
<i>6</i>	8	3	0	3
<i>7</i>	7	2	1	1
<i>8</i>	13	4	0	4
<i>9</i>	13	3	0	3
<i>10</i>	3	1	0	1
<i>11</i>	5	1	0	1
<i>12</i>	7	0	0	0
<i>13</i>	8	1	0	1
<i>14</i>	5	1	0	1
<i>15</i>	9	1	0	1
<i>16</i>	3	1	1	0
<i>17</i>	2	1	0	1
<i>18</i>	2	0	0	0
<i>19</i>	2	0	0	0
<i>20</i>	2	0	0	0
<i>Total</i>	133	32	2	30

Dans les copies de notre corpus, nous avons répertorié 133 connecteurs, dont 32 mal employés (tableau 11). Une minorité d'erreurs (8) concerne l'enchaînement syntaxique des constituants de la phrase : une majorité (24) porte sur le sémantisme même du connecteur (tableau 12), ce dernier n'étant pas employé selon « les instructions qu'il véhicule usuellement » ou selon « son domaine d'application habituel » (Reichler-Béguelin, M.-J., 1992).

2.7.1 Erreurs d'ordre syntaxique

Nous ne nous attarderons pas sur ces erreurs. Elles s'inscrivaient déjà dans notre analyse antérieure portant sur la syntaxe (2.5) puisqu'elles sont liées à des erreurs d'organisation même de la phrase, le plus souvent complexe : absence de conjonction de subordination (2.5.7), phrase complexe sans principale, (2.5.9), ou plus généralement phrase mal construite, inintelligible, traduisant une méconnaissance des mécanismes qui régissent la construction de phrases complexes et qui gouvernent donc aussi les modes d'emploi interne des connecteurs comme termes de liaison de propositions.

Les exemples suivants (dans l'ordre des copies) constituent des illustrations :

Copie 1 : « *Ça c'est des avantages mais pour des inconvénients sont mauvais comme les gens qui fument des cigarettes tous les jours...* »

Copie 2 : « *Mais pour la organisation santé mondial dit que si, on fume le tabac qui provoque la maladie...spécialement diminue l'âge...* »

Copie 4 : « *(...) consommer du tabac diminue la durée de la vie c'est à dire moins 8* »

Copie 5 : « *Parce que consommer du tabac détruit les gens.* »

Copie 8 : « *(...) si les personnes qui consomment le tabac par exemple : ils fument la cigarette, alors ils sont élégants...* »

Copie 16 : « *D'abord, Les centrale nucléaires peuvent inventer des énergies extraordinaire comme on peut utiliser ces énergies...* »

2.7.2 Erreurs d'ordre sémantique

Comme nous l'avons déjà noté (1.5 page 7), Marie-José Reichler-Béguelin, dans un article intitulé « L'approche des « anomalies » argumentatives (1992) se demande d'où vient le sentiment d'anomalie ressenti devant des emplois de connecteurs dans des copies d'étudiants, lus dans des journaux ou entendus dans les médias oraux. Comme elle, prenons des extraits de copies d'élèves et attardons-nous sur certains connecteurs qui ont fait problème :

2.7.2.1 grâce à, à cause de

Copie 15 : « *Par contre, quelque fois grâce au développement technologique, on peut détruire la terre parce qu'on peut provoque...* »

« **Grâce à** » introduit usuellement une cause considérée comme bénéfique par l'énonciateur et enchaîne sur une conséquence positive, heureuse, désirée, favorablement attendue. Le connecteur approprié dans les circonstances pourrait être le groupe prépositionnel « **à cause de** » qui introduit généralement une cause jugée défavorable.

Copie 10 : « *A cause du développement technologique on peut tuer centaine millions de personnes dans une minute.* »

Cet énoncé est à la limite de l'acceptable. Le développement technologique représente quelque chose de positif. Le scripteur de la copie 10, tout comme celui de la copie précédente, argumente vers ce sens. Or, comme *à cause de* introduit habituellement une cause jugée maléfique, négative, ce connecteur passerait plus facilement si la première proposition était chargée négativement, parlant par exemple de développement technologique « effréné » ou « mal contrôlé », ou même « trop rapide ». Ou bien, il aurait fallu, pour garder intact l'énoncé (corrigeant bien entendu les erreurs ne concernant pas le sémantisme du connecteur) que, ailleurs dans le texte, soient déjà évoqués les possibles dangers du développement technologique. Une autre solution consisterait à insérer, comme dans la copie 15, une réserve ou une concession du genre *parfois, quelquefois, il peut arriver que, etc.*, exprimant ainsi le fait que le développement technologique comporte aussi des risques, étant ainsi maintenue l'idée qu'il est généralement bénéfique.

2.7.2.2 parce que

Copie 1 : « *Après moi la consommation du tabac est un drame parce que je ne sais pas fumer donc je ne sais pas quel est la goût du tabac ? et d'autre raison, la consommation...* »

Copie 7 : « *D'abord je pense que toutes les choses ils ont ses avantages et ses inconvénients. c'est parce que le tabac il y a les avantages ses inconvénients aussi.* »

En 1, l'utilisation de *parce que*, bien que ne pouvant être jugée a-grammaticale, est objectivement difficile à justifier. Que la consommation du tabac soit un drame parce que le scripteur ne sait pas fumer dépasse l'entendement. Il faudrait deviner ce que l'étudiant *voulait* dire pour saisir la compréhension de *parce que* et suggérer alors un autre connecteur.

En 7, le lien de causalité-conséquence qu'établit usuellement *parce que* n'apparaît pas du tout. On peut immédiatement voir (sans tout corriger y compris les répétitions inutiles) trois alternatives :

a) D'abord je pense que le tabac a aussi ses avantages et ses inconvénients ***parce que*** *toutes les choses ont leurs avantages et inconvénients*. C'est retourner l'énoncé du scripteur. Mais alors ***puisque*** conviendrait mieux ici pour montrer que cela est évident, certain, incontestable.

b) D'abord je pense que toutes les choses ont leurs avantages et leurs inconvénients, ***donc*** le tabac a ses avantages et inconvénients aussi. Syllogisme facile, truisme, lapalissade, mais énoncé intelligible.

c) *D'abord je pense que toutes les choses ont leurs avantages et leurs inconvénients, ainsi le tabac a ses avantages et ses inconvénients aussi.*

Ainsi a cette propriété de montrer que ce qui vient d'être dit s'applique à ce qui va suivre

Il faut noter que le correcteur a souligné ce ***parce que*** et, suite à cette phrase, a annoté : « *pas de cohérence* ». C'est là la seule correction portant sur le sémantisme des connecteurs.

L'exemple ci-dessous, fort différent des précédents, montre également un emploi déviant de *parce que* :

Copie 6 : « *D'après moi, je pense que consommer du tabac est bien, parce qu'il y a plusieurs raisons.* »

Il s'agit là d'un énoncé tautologique en ce sens que *parce que* a pour rôle de donner la ou les raisons à l'appui de la prédication *assertée* et non d'annoncer leur existence. Le connecteur de causalité *pour* assume cette fonction d'anticipation discursive : ...*consommer du tabac est bien **pour** plusieurs raisons*.

2.7.2.3 c'est-à-dire

Lors de notre analyse des erreurs de reprise anaphorique (2.6), nous avons traité de la phrase qui suit (2.6.2.2) :

Copie 4 : « (...) *consommer du tabac diminue la durée de la vie c'est à dire moins 8* »

Nous l'avons remaniée ainsi :

a) « (...) *consommer du tabac diminue la durée de la vie, cela d'au moins huit ans.* »

b) « (...) *consommer du tabac diminue la durée de la vie, et ce d'au moins huit ans.* »

On pourrait simplifier le tout en biffant la reprise anaphorique mais au prix de la perte de la mise en relief ou de l'accentuation que constitue le rappel de la prédication antécédente :

c) « (...) *consommer du tabac diminue la durée de la vie d'au moins huit ans.* »

Dans tous les cas, le connecteur de reformulation *c'est-à-dire* doit être supprimé. Pour paraphraser Marie-José Reichler-Béguelin (1992, page 56), disons qu'un « verdict de déviance » doit être ici prononcé pour « violation des instructions associées à ce connecteur ». En effet, *c'est-à-dire* sert à préciser, lorsque perçu comme nécessaire ou pertinent, ce qui vient d'être énoncé par un changement au niveau énonciatif et non au

niveau du contenu informatif. L'information « *d'au moins huit ans* » a le tort ici d'être nouvelle. En fait, et dit plus simplement, avec *c'est-à-dire* on varie les termes, on adopte un nouvel éclairage.

2.7.2.4 en plus, de plus

Dans les extraits suivants de copies, les connecteurs d'addition *en plus* et *de plus* n'ajoutent rien car les étudiants se répètent plutôt que de graduer, faire progresser ou renforcer leur argumentation.

Copie 4 : « *Pour ma part je pense que consommer du tabac, il provoque non seulement très grave dangeureux, détruire la santé, perte du temps, payer beaucoup d'argent pour chaque parquet mais aussi déranger les voisins et en plus il provoque la maladie comme : cancer toux tuberculose etc.* »

Copie 8 : « *Ensuite consommer du tabac peut faire avoir beaucoup d'amis et de plus on peut contacter facilement avec les gens...* »

2.7.2.5 par exemple

Dans les textes, nous avons rencontré plusieurs « *par exemple* ». Cette locution précise et appuie au moyen d'un exemple ce qui vient d'être dit : c'est donc un connecteur de reformulation illustrant ce qui vient d'être prédiqué et qu'il ne faut donc pas confondre avec des formulations du genre *Voici quelques exemples* où *Considérons les exemples suivants* ou tout simplement *Exemples*, formulations suivies des deux-points, dans lesquelles le terme *exemple* est employé au pluriel et par lesquelles une énumération est annoncée.

Le scripteur de l'extrait ci-dessous a de toute évidence fait cette confusion, employant la locution figée *par exemple* au pluriel, la faisant suivre des deux-points et de trois paragraphes qui constituent tout le développement du texte.

Copie 13 : « *Tout le monde voudrait vivre confortablement et heureusement. Aujourd'hui, grâce aux nouvelles innovations technologiques, les hommes vivent dans un monde de confort et donc les rendent heureux, par exemples :*

- 1) *la ville est modernisée :...*
- 2) *la société se développe...*
- 3) *En ce qui concerne le développement de la médecine... »*

Dans les copies de notre corpus se trouvent quelques autres *par exemple* servant à introduire une (plus ou moins) longue énumération.

2.7.3 Modes d'intervention des professeurs

Comme nous l'avons constaté plus haut, les professeurs corrigent très peu les mauvais emplois des connecteurs.

Pour ce qui est des erreurs dites syntaxiques, cela pourrait s'expliquer par le travail supplémentaire de la part du correcteur d'intervenir sur d'autres aspects de la phrase : modifier la ponctuation, remanier tout l'énoncé, scinder la phrase complexe en phrases simples, etc. Et cela s'avère être d'autant plus difficile qu'il faut souvent commencer par décrypter la pensée ou la logique du scripteur. Or comme la tâche de l'enseignant n'est pas, au moment de la correction, de refaire le texte de l'étudiant, l'intervention la plus simple, et certainement la plus courante, consisterait à souligner tout l'énoncé. Cela n'a pas été le cas. À ce niveau d'erreurs, nous ne trouvons qu'une seule correction : le « *comme* » apparaissant à l'exemple 16 (2.7.1) a tout simplement été barré.

En ce qui concerne les 24 *déviations* sémantiques répertoriées, une seule correction a été faite (voir 2.7.2.2). Nous dirons ici qu'il y a deux problèmes : les enseignants, eux-mêmes n'ont pas reçu la formation nécessaire sur l'utilisation des connecteurs dans la foulée des analyses pragmatiques effectuées sur ces unités linguistiques; les étudiants par conséquence n'ont pas reçu également l'enseignement nécessaire sur ces termes.

CHAPITRE 3

MISE EN TEXTE

PROGRESSION ET RÉPÉTITION TEXTUELLES

3.0 Introduction

Dans les pages précédentes, notre étude s'est concentrée sur les erreurs commises au niveau de la phrase simple ou complexe et de ses constituants. Nous sommes toutefois sortis de ce cadre restreint aux sections 2.6 et 2.7 où d'une part, notre examen des problèmes de recours à la référence anaphorique rencontrés par les scripteurs débordait sur des opérations linguistiques inter-phrastiques, et où, d'autre part, notre analyse d'emplois fautifs de connecteurs argumentatifs montrait comment des séquences textuelles étaient liées de façon incongrue, les scripteurs concernés contrevenant ainsi à la méta-règle IV, dite **de relation**, formulée par Charolles. Dans les lignes qui vont suivre, notre intérêt se portera sur les difficultés des scripteurs à produire des textes qui, pour employer une terminologie connue des correcteurs, *se tiennent*, *se comprennent*, sont cohérents, possèdent une *logique* argumentative que le lecteur peut *suivre*. Nous entrons donc davantage dans la dimension macro-textuelle des productions des étudiants.

Nous verrons, dans un premier temps (3.1), si les vingt textes présentent bien une armature argumentative, plus précisément s'ils suivent le cheminement démonstratif généralement exigé, dans le milieu scolaire, à savoir poser le sujet et laisser voir ou entrevoir le plan adopté (introduction), exposer et articuler ses idées (développement), récapituler, conclure, ouvrir le thème sur une nouvelle dimension (conclusion). En termes plus simples, est-ce que les scripteurs suivent un plan ? Concurrément, nous examinerons les organisateurs textuels employés pour additionner les arguments, les opposer, en tirer des conclusions, les reformuler, les récapituler. Dans un deuxième temps (3.2), nous pénétrerons davantage à l'intérieur des textes pour examiner de près comment les étudiants appliquent deux grandes règles de production textuelle, à savoir celles de répétition et de progression.

3.1 Mise en texte

3.1.1 Généralités

Une phrase n'est pas une combinaison inorganisée de mots tout comme un texte n'est pas une succession de phrases non solidaires les unes des autres. Il y a des règles à suivre et des stratégies à adopter pour qu'un texte soit bien structuré. Quand on analyse un texte, deux grandes voies sont depuis longtemps tracées, l'examen de la forme et puis celle du contenu, de la consistance des idées. Aussi aborderons-nous notre travail par l'étude de la forme des textes, c'est-à-dire leur architecture, leur division en parties, leur mise en paragraphes. Et pour cela il est essentiel de retourner, au risque de nous répéter, aux thèmes et consignes de production. Les vingt copies portent sur trois thèmes :

- La consommation du tabac : copies 1 à 9 (9 copies)
- Les innovations technologiques : copies 10 à 15 (6 copies)
- Le nucléaire : copie 16 à 20 (5 copies)

Pour ce qui est des trois consignes, elles ont en commun d'avoir inspiré des textes qui suivent pour la plupart le même cheminement argumentatif, à savoir des textes antithétiques exposant le pour et le contre du thème proposé. Pourtant, bien que la présentation thèse-antithèse aille de soi pour le **thème 1** car il été demandé aux étudiants de développer leur opinion après avoir présenté les avantages et les inconvénients du tabac, il en est tout autrement pour les **thèmes 2 et 3**. En effet, ces derniers permettaient selon la stricte consigne écrite donnée de développer une argumentation à sens unique, c'est-à-dire ne présentant que les avantages ou que les inconvénients des nouvelles innovations technologiques ou du nucléaire. Or, dans la copie 13 (thème 2), alors que l'étudiant n'expose que les bienfaits des nouvelles innovations technologiques, le professeur lui fait la remarque suivante : « *Tu n'as pas trouvé les inconvénients des nouvelles innovations technologiques... ?* ». Quant au thème 3, quoique la consigne semble restreindre les

étudiants à se prononcer soit pour, soit contre le nucléaire, ces derniers ont en général fait valoir et le pour et le contre.

En somme, les 20 étudiants suivent à peu près le même schéma argumentatif. Mais comme, au-delà de la différence de thèmes, les consignes ne sont pas les mêmes, il convient, pour des raisons de clarté et d'ordre méthodologique, de procéder à notre analyse thème par thème.

3.1.2 Thème 1 (copies 1 à 9)

3.1.2.1 Consignes

« Consommer du tabac est-il un drame ou un plaisir ? Développez votre opinion après avoir présenté ses avantages et ses inconvénients »

Nous sommes ici en présence de neuf copies et les étudiants présentent, en général, leur texte selon le modèle thèse – antithèse.

Suite à la consigne donnée, nous anticipons deux possibilités d'organisation des textes et nous les schématisons par les tableaux suivants :

Thème 1 : mises en texte anticipées

Première possibilité

<i>Introduction</i>	
<i>Développement</i>	Thèse -----
	Antithèse -----
	Opinion personnelle
<i>Conclusion</i>	

Deuxième possibilité

<i>Introduction</i>	
<i>Développement</i>	Thèse -----
	Antithèse
<i>Conclusion / opinion personnelle</i>	

Ces deux tableaux illustrent bien que la consigne commande aux étudiants de produire un texte anti-orienté et de fonder leur opinion personnelle.

3.1.2.2 Présentation des tableaux

Afin de vérifier si les étudiants se sont pliés strictement à la consigne donnée, nous schématisons cette fois les textes qui en ont résulté par les tableaux suivants :

Thème 1 : Mises en texte produites (copies 1 à 9)

Légende :

Ø : Absence

----- : Paragraphe marqué par un retour à la ligne

En gras : Organismes textuels employés

<i>Textes</i>	<i>Copie 1</i>	<i>Copie 2</i>	<i>Copie 3</i>	<i>Copie 4</i>
Introduction	- Généralités hors du strict sujet ----- - Sujet posé - Plan du texte annoncé	-Thèse- antithèse - Sujet posé - Plan du texte annoncé	- Sujet posé - Plan du texte annoncé	Ø
Développement	Thèse ----- Mais Antithèse D'autre part Antithèse	Thèse ----- Mais Antithèse	Thèse ----- En revanche Antithèse	Antithèse ----- Par ailleurs Thèse
Conclusion	Ajout : antithèse Antithèse	Donc Résumé (synthèse)	Totalement Antithèse	En conclusion : Antithèse Ouverture du sujet

Thème 1 : Mises en texte produites (suite)

<i>Copie 5</i>	<i>Copie 6</i>	<i>Copie 7</i>	<i>Copie 8</i>	<i>Copie 9</i>
Ø	Ø	- D'abord - Sujet posé - Plan du texte annoncé	Ø	Généralités hors du strict sujet
Antithèse	Thèse	Thèse	D'abord Ensuite Enfin Thèse	Thèse
----- Pourtant Thèse	----- Mais Antithèse	----- Pourtant Antithèse	----- De toute façon Antithèse	----- Mais Antithèse
Opinion personnelle : antithèse	Opinion personnelle Donc Résumé Ouverture du sujet	Alors Antithèse	Opinion personnelle : antithèse	Opinion personnelle : résumé Antithèse

3.1.2.3 Définition des termes utilisés

Avant de commenter les tableaux des mises en texte produites, voici quelques définitions des termes qui y sont employés.

Pour l'introduction nous avons :

- a) Généralités hors du strict sujet : introduction où le rédacteur expose une généralité sortant du champ de la consigne.
- b) Sujet posé : introduction dans laquelle le sujet a été posé, le problème, identifié.
- c) Plan du texte annoncé : introduction où le scripteur laisse pour le moins entendre le plan qu'il suivra.

Pour le développement nous avons :

- a) Thèse : arguments favorables.

b) Antithèse : arguments défavorables

Pour la conclusion nous avons :

a) Résumé (synthèse) : récapitulation du développement.

b) Ouverture du sujet : évocation d'un autre aspect du thème.

3.1.2.4 Commentaires des tableaux

Les tableaux montrent l'organisation macro-structurale des textes argumentatifs des étudiants.

Ces tableaux nous permettent de voir qu'aucune copie ne correspond aux mises en texte attendues ou anticipées (page 86). Seule la copie 2 s'en rapproche malgré une introduction maladroite puisque l'étudiant y présente en partant deux idées antinomiques (thèse- antithèse) qui devraient apparaître dans le développement.

Dans l'ensemble des copies de 1 à 9, 5 textes ont été construits en 4 paragraphes comportant les trois parties mentionnées plus haut et 4 autres ne comportent pas d'introduction (copies 4, 5, 6 et 8).

Pour bien ancrer le problème confronté, nous allons voir isolément chacune des parties des textes : l'introduction, la conclusion et le développement.

3.1.2.4.1 Introduction

Quatre textes sur neuf ne présentent pas d'introduction (copies 4, 5, 6 et 8). 3 copies présentent une introduction maladroite :

Copie 1 : introduction déviante parce que trop large, trop générale, s'éloignant du sujet bien que l'étudiant ait posé le problème et puis annoncé le plan de son texte.

Copie 2 : comme nous l'avons vu, cette copie est la seule qui respecte d'assez près la consigne mais son introduction empiète sur le développement.

Copie 9 : introduction sortant du sujet donné en consigne.

Seuls deux textes contiennent une introduction à peu près équilibrée (copies 3 et 7). Les étudiants ont posé le sujet ou le problème, orientant ainsi le lecteur, et annoncé leur plan du texte, facilitant dès lors la lecture.

3.1.2.4.2 Développement

Comme nous l'avons noté plus haut, les étudiants ont tous construit leur développement sous la forme « thèse et antithèse » suivant en cela la consigne donnée. Toutefois, remarquons que, dans les textes 4 et 5, les étudiants abordent l'antithèse avant la thèse. Le développement devait se présenter en deux paragraphes contradictoires, le premier portant sur les avantages du tabac et le deuxième sur ses désavantages. Et c'est le chemin contraire qu'ont suivi les scripteurs des textes mentionnés plus haut. Ceux-ci n'ont pas respecté la consigne à la lettre, mais leur démarche argumentative n'en est pas moins valable.

3.1.2.4.3 Conclusion

Comme tous les étudiants développent leur texte selon le modèle antithétique, la conclusion devrait donc amener une synthèse des points soulevés ou un aperçu des opinions personnelles des scripteurs qui soient une intégration des idées développées. Or seules les copies 2 et 6 suivent cette logique. La copie 1 poursuit le développement dans la conclusion : son auteur apporte une idée nouvelle alors qu'il est temps de fermer son texte. Les autres scripteurs se contentent de répéter, en guise d'opinion personnelle marquée heureusement, faut-il dire, par des termes de prise en charge, une partie du développement sur les méfaits du tabac (antithèse).

Bref, malgré la présence de deux paragraphes antithétiques dans la partie « développement » des rédactions des étudiants, donc d'une mise en texte allant tout de même dans le sens de la consigne prescrite, l'observation des copies indique un sérieux manque de maîtrise d'organisation du texte argumentatif, permet de déceler de graves lacunes pour ce qui est de la capacité à concevoir un plan logique et à s'y tenir.

3.1.2.5 Emploi des organisateurs textuels

3.1.2.5.1 Emploi dominant de *mais*

Quatre étudiants ont employé *mais* comme organisateur textuel permettant de basculer de la thèse à l'antithèse, d'une idée déjà développée à une idée opposée à développer. Cette prédominance n'a rien d'inusité et s'explique facilement chez des scripteurs faibles car *mais* agit en quelque sorte comme inverseur passe-partout, jouant sur plusieurs registres : concession, opposition faible, opposition forte, contraste, reformulation positive ou négative.

3.1.2.5.2 Infractions sémantiques

Copie 3 : en revanche

Habituellement, ce connecteur fait suite à une séquence énonçant quelque chose de négatif et exprime quelque chose de positif qui vient compenser, contrebalancer, réparer. Ainsi on dira : « *Il a très mal joué, en revanche il a compté le but gagnant.* » ou « *J'habite en plein centre ville, l'air est pollué, c'est très bruyant, en revanche c'est tout près de mon travail, je peux m'y rendre à pied.* » Le scripteur de la copie 3 fait tout le contraire : il énonce les aspects positifs de la consommation du tabac pour ensuite introduire avec *en revanche* les aspects négatifs.

Copie 3 : totalement

Le scripteur veut dire *bref, en somme*, faisant jouer à cet adverbe dérivé de *total* le rôle d'un connecteur-organisateur textuel qui reformule, ou résume, tout en concluant. C'est de toute évidence une erreur de français langue étrangère.

Copie 4 : **par ailleurs**

Ce connecteur additif prend normalement place, à la manière de *aussi, de plus, en outre*, dans une énumération d'arguments allant dans le même sens. Le scripteur de cette copie lui attribue une valeur d'opposition forte en y recourant pour introduire les méfaits du tabac après en avoir exposé les bienfaits.

Copie 8 : **de toute façon**

Emploi tout à fait inusité de cette locution pour marquer un contraste et enchaîner avec une suite d'arguments anti-orientés.

3.1.3 Thème 2 (copies 10 à 15)

3.1.3.1 Consignes

« *De nouvelles innovations technologiques permettent aux hommes de vivre dans un monde de confort et donc les rendent heureux* »

À partir du thème proposé ci-dessus, essayez de rédiger un texte argumentatif de 10 à 15 lignes.

Ce thème nous fournit 6 textes. Ici, selon la consigne, l'étudiant doit produire un texte argumentatif qui soit un développement du thème. Ce à quoi le professeur s'attendait, c'est que l'étudiant renchérisse, apportant des arguments qui appuient un point de vue déjà imposé, à savoir que les nouvelles innovations technologiques rendent les hommes

heureux. Le scripteur devait donc étoffer un point de vue formulé au départ, ce qui est tout à fait différent du thème 1 où l'étudiant devait exposer le pour et le contre du thème.

La consigne écrite, pour le thème 2, suggère le plan suivant :

Thème 2 : Mise en texte anticipée

<i>Introduction</i>	
<i>Développement</i>	<i>Thèse (bienfaits) Inventaire de divers bienfaits</i>
<i>Conclusion</i>	

Or, en regard du tableau ci-haut, une importante réserve s'impose d'emblée. En effet, comme nous l'avons indiqué à propos de la copie 13 (3.1.1), le professeur qui a fait la correction reproche à l'étudiant de n'avoir montré que les avantages des nouvelles innovations technologiques. Cette exigence du professeur n'était pas inscrite dans la consigne écrite.

3.1.3.2 Présentation des tableaux

Thème 2 : Mises en texte produites (copies 10 à 15)

Légende :

Ø : Absence

--- : Paragraphe marqué par le retour à la ligne

En gras : Organismes textuels employés

<i>Organisation du texte</i>	<i>Copie 10</i>	<i>Copie 11</i>	<i>Copie 12</i>	<i>Copie 13</i>
Introduction	Sujet posé	Ø	Ø	Ø
Développement	Thèse ----- Mais Antithèse	Thèse ----- Mais Antithèse Résumé- synthèse	Thèse D'autre part Thèse Mais Antithèse	Sujet posé Plan du texte annoncé Thèse
Conclusion	Ø	Ø	Opinion personnelle Synthèse	En conclusion Synthèse

Thème 2 : Mises en texte produites (suite)

<i>Organisation du texte</i>	<i>Copie 14</i>	<i>Copie 15</i>
Introduction	Sujet posé	Ø
Développement	Thèse Non seulement...mais aussi Antithèse	Thèse ----- Par contre Antithèse
Conclusion	En conclusion Synthèse	En conclusion Synthèse

3.1.3.3 Commentaire des tableaux

Comparant les tableaux des textes des étudiants (p. 85) au plan anticipé (p. 84), aucune des 6 copies (10 à 15) ne répond exactement à la consigne proposée. En cela, les scripteurs ne se distinguent pas des précédents (copies 1 à 9).

3.1.3.3.1 Introduction

Quatre textes sur six ne présentent pas d'introduction. Seuls les auteurs des copies 10 et 14 prennent le temps de poser le sujet.

La lecture du texte 13 permet d'inférer une introduction incorporée au développement.

3.1.3.3.2 Développement

Les tableaux nous montrent que le développement des textes des étudiants paraissent bien calibrés. Trois textes comportent un développement divisé en deux paragraphes reliés respectivement par les organisateurs textuels d'opposition « **mais** », « **mais** » et « **par contre** » (copies 10, 11 et 15). Dans deux textes, le développement constitue un seul paragraphe marqué par les connecteurs « **mais** », « **d'autre part** » (copie 12) et « **non seulement ...mais aussi** » (copie 14).

Quant au texte 13, son développement additionne une suite de bienfaits des nouvelles innovations technologiques, conformément à la stricte consigne écrite et telle que schématisée par le tableau de la page 93.

3.1.3.3.3 Conclusion

D'abord, deux textes sur six se terminent sans conclusion.

Ensuite, à la différence du thème 1, les conclusions des copies 12, 13, 14 et 15 semblent bien faites car les scripteurs ont fermé leur texte par une synthèse résumant ou reformulant tout ce qui a été dit dans le développement.

Finalement, un même organisateur textuel a été employé par 3 étudiants : il s'agit de « **en conclusion** ».

3.1.3.4 Emploi des organisateurs textuels

Nous ne décelons dans les textes aucune anomalie, aucun emploi inusité d'organiseurs textuels. Soulignons toutefois que le *d'autre part* de la copie 12 aurait pu avantageusement être annoncé en amont du texte par son pendant, à savoir *d'une part*. Ces deux connecteurs marquent une relation binaire, et leur jumelage permet à cette opération d'addition de deux arguments d'y gagner en clarté.

3.1.3.4.1 Emploi dominant de *mais* et de *en conclusion*

Comme une rédaction ne doit pas être un exercice à faire faire des erreurs et suite à ce que nous avons noté au sujet de *mais* en 3.1.2.5.2, il est facile de concevoir que pour des scripteurs faibles en français langue étrangère l'emploi de *mais* pour marquer une opposition d'arguments reste le plus sûr. Quant à *en conclusion*, les scripteurs ne courent aucun risque à l'employer comme connecteur conclusif.

3.1.4 Thème 3 (copies 16 à 10)

3.1.4.1 Consignes

« Êtes-vous pour ou contre le nucléaire ? Argumenter vos idées en cinq lignes minimum. N'oubliez pas de réutiliser les expressions argumentatives comme dans le texte « Plaidoyer pour la télévision »

Ce sujet est tout à fait différent des deux premiers. Il s'agit d'un thème où la consigne suggère aux scripteurs de produire un texte argumentatif à sens unique, se prononçant soit pour (possibilité 1), soit contre (possibilité 2) le sujet proposé . Ici, les étudiants devaient présenter leur opinion par l'addition d'un certain nombre d'arguments. Toutefois, bien que la consigne écrite « suggère » un texte argumentatif à sens unique, un étudiant pouvait tout aussi bien, sans pour autant vraiment déroger à la directive donnée, se prononcer à la fois pour et contre le nucléaire, si tel était son point de vue. En pareil cas, nous aurions de nouveau des textes suivant le modèle « thèse-antithèse ». (possibilité 3).

Cette consigne se démarque également des deux premières en renvoyant les scripteurs à un texte modèle, « Plaidoyer pour la télévision », qui leur est connu et dont ils doivent imiter les « expressions argumentatives » D'ailleurs les étudiants ont de toute évidence en partie imité le déroulement argumentatif du texte en question et c'est pourquoi il importe, pour les fins de notre analyse, de le reproduire ici et de l'accompagner de quelques remarques essentielles pour l'évaluation des copies des scripteurs.

4 **texte de départ**

J'entends souvent critiquer la télévision autour de moi. On lui reproche de conditionner les esprits, d'être une source d'abêtissement, d'appauvrir les conversations familiales, d'inciter les gens à veiller. Sans méconnaître la part de vérité que contiennent ces critiques, je refuse de condamner systématiquement la télévision. Je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs.

Et d'abord, elle est un bon délassément. Après une journée de travail, il est agréable de regarder en famille un film, un bon spectacle, ou une émission intéressante. Cette détente, la télévision nous la procure à domicile en nous évitant les déplacements fatigants et coûteux. Certes, on peut lui reprocher de diffuser aussi des spectacles médiocres, mais il appartient au spectateur de remédier à cet inconvénient en choisissant ses programmes.

Par ailleurs, la télévision informe. C'est une information par l'image diffusée souvent en direct, autrement plus vivante que l'information radiophonique ou que celle de la presse écrite. Songez aux premiers pas de l'homme sur la Lune. La relation de l'événement dans la presse écrite n'eut pas de commune mesure, à l'époque, avec sa diffusion en direct à la télévision. Je me souviens d'avoir lu pourtant des articles de grands journalistes qui évoquaient l'aventure spatiale : les reportages étaient complets et émouvants. Ils ne retranchaient rien à la dimension exceptionnelle de l'événement et mettaient en lumière, au contraire, la mosaïque de performances techniques dont elle était faite. Ils ne susciterent pas pourtant l'émotion intense, quasi religieuse, qui relia les téléspectateurs de la Terre aux trois représentants de leur espèce au moment où ceux-ci mirent le pied sur la Lune. L'information en direct, l'information nue, qui se présente à nous sans la médiation des mots, voilà la spécificité et l'avantage incomparable de la télévision. Je sais bien qu'on peut reprocher à l'information télévisée de n'être pas toujours objective dans le domaine politique ; mais il appartient au téléspectateur de compléter l'information qu'il reçoit en la confrontant à d'autres : radio, presse, dialogue avec autrui.

Autre aspect positif de la télévision : elle instruit. Elle nous documente ainsi, de façon précise et vivante, sur différents sujets

que nous connaissons mal : la vie des animaux, les réalités géographiques de contrées lointaines, l'exercice de certaines professions, etc. C'est là une documentation attrayante que nous accueillons volontiers alors que nous ne prendrions guère la peine, à défaut, de la rechercher dans les livres.

Cette dernière qualité en suscite une autre : c'est que la télévision enrichit les conversations familiales. J'entends dire parfois autour de moi qu'elle vide les lieux de rencontre et tarit les dialogues familiaux. Comme voilà un reproche gratuit qui ne résiste pas à l'analyse ! Une bonne émission instructive nous, au contraire, des dialogues sur des sujets intéressants. Quand, à la suite d'une émission, telle *Apostrophes* ou *C'est à lire*, la conversation familiale s'engage sur les derniers livres parus ou sur les thèmes dont ils traitent, n'est-elle pas plus enrichissante que lorsqu'elle parle des voisins ou du temps ?

Enfin, la télévision me semble atténuer la solitude de certains êtres : vieillards, isolés de différentes sortes. Elle représente pour eux un lien avec la vie encore que ce lien soit insuffisant pour conjurer leur détresse. Il faut bien se dire que certains vieillards très isolés demeurent parfois une semaine sans avoir la possibilité de parler à quelqu'un. Il y a là un contexte social susceptible d'engendrer la folie. Sans remplacer la chaleur d'une présence, la télévision est au moins une voix qu'ils entendent et qui les relie à l'espèce humaine.

Pour toutes ces raisons, je pense que la télévision est une invention bénéfique qui peut devenir un facteur d'agrément et d'enrichissement de la vie humaine. Il faudrait, pour que cette visée soit atteinte, éduquer le public, c'est-à-dire lui apprendre à se servir de la télévision : garder le sens critique, avoir des exigences et oser les formuler, choisir ses spectacles. L'usage de la télévision nous amène donc, comme les nombreuses inventions qui modifient nos existences, à adopter une ligne de conduite : ne pas subir la vie, mais la connaître pour mieux l'organiser. N'est-ce pas là la voie millénaire par où passe le cheminement de l'humanité.

Remarques :

- 1) Il s'agit d'un texte argumentatif à sens unique vantant les mérites de la télévision.
- 2) Dès l'introduction l'auteur se compromet, énonçant son préjugé favorable à la télévision.
- 3) L'auteur additionne ses arguments au moyen de connecteurs énumératifs d'addition, employés comme organisateurs textuels d'ouverture de paragraphes : *D'abord...Par ailleurs...Autre.....une autre...Enfin...*
- 4) Ce texte est suivi de questions de compréhension, mais surtout, on le retrouve sur une autre page, intégralement reproduit sauf que les organisateurs textuels ouvrant les paragraphes et un certain nombre de connecteurs intra-paragraphes ont été laissés en blanc. Les étudiants sont appelés à les retrouver de mémoire et ensuite à s'auto corriger en se reportant au texte initial.
- 5) L'un de ces connecteurs effacés est le *certes...mais* du premier paragraphe du développement. Il en est ainsi du *donc* apparaissant dans la conclusion.

Il s'agit donc d'un *texte – exercice* de compréhension écrite, transformé en un exercice à trous portant sur les organisateurs textuels de mise en paragraphes et sur les connecteurs, que le professeur appelle « expressions argumentatives ». Nous pouvons de surcroît présumer, nous le démontrerons plus loin, que les étudiants *ont travaillé* sur ce texte modèle.

Voyons maintenant si les scripteurs ont répondu aux attentes en s'inspirant du texte à imiter.

Nous marquerons les traces apparemment laissées par le texte modèle par la parenthèse : (*texte modèle*).

Thème 3 : Mises en texte anticipées

Possibilité 1

<i>Introduction</i>	
<i>Développement</i>	Arguments - pour 1 - pour 2 - pour 3 ...
<i>Conclusion</i>	

Possibilité 2

<i>Introduction</i>	
<i>Développement</i>	Arguments - contre 1 - contre 2 - contre 3 ...
<i>Conclusion</i>	

Possibilité 3

<i>Introduction</i>	
<i>Développement</i>	Thèse : Pour le nucléaire ----- Antithèse : contre le nucléaire
<i>Conclusion</i>	

3.1.4.2 Présentation des tableaux

Thème 3 : mises en texte produites (copies 16 à 20)

Légende :

Ø : Absence

--- : Paragraphe marqué par un retour à la ligne

En gras : Organismes textuels employés

Organisation du texte	Copie 16	Copie 17	Copie 18	Copie 19	Copie 20
Introduction	Sujet posé Plan du texte annoncé	Thèse Pour ----- plan du texte annoncé	Ø	Sujet posé Plan du texte annoncé	Thème mis en contexte. Trop générale.
Développement	D'abord : Pour Par ailleurs : Pour	D'abord : thèse Pour ----- Deuxièmement : thèse : pour En revanche : antithèse : contre	Pour D'autre part : Pour	D'abord : thèse Pour De plus : thèse : Pour Par contre : antithèse : contre	Certes : antithèse Contre ... mais : thèse Pour
Conclusion	Enfin Récapitulation	Totalement Antithèse Contre	Ø	Donc : synthèse	Ouverture du sujet

3.1.4.3 Commentaire des tableaux

Si on se réfère aux plans attendus (page.91), nous voyons que deux textes (16 et 18) se rattachent à la possibilité 1 (*texte modèle*) et trois textes (17, 19 et 20) à la possibilité 3.

Dans l'ensemble des copies (16 à 20), 4 ont bien respecté l'organisation traditionnelle de la dissertation en trois parties : introduction, développement et conclusion (*texte modèle*). Seul l'auteur de la copie 18 fait de son texte un seul court paragraphe sans

(*texte modèle*). Seul l'auteur de la copie 18 fait de son texte un seul court paragraphe sans introduction ni conclusion. Il entre dans le vif du sujet, produit un développement bien structuré, mais on ne peut en inférer un énoncé qui serve à identifier le problème et un autre qui soit une forme de conclusion.

3.1.4.3.1. Introduction

Copies 16 et 19 : introductions où les auteurs prennent d'emblée fait et cause pour le nucléaire (*texte modèle*).

Copie 17 : introduction divisée en deux paragraphes : l'étudiant prend tout de suite le parti du nucléaire avant de laisser entrevoir son plan (*texte modèle*).

Copie 20 : introduction contextualisant le thème (*texte modèle*), bien que trop générale.

3.1.4.3.2 Développement

Pour ce qui est du développement, quatre étudiants l'ont construit en un seul paragraphe. Deux étudiants s'en tiennent aux avantages du nucléaire (copies 16 et 18) ; deux autres en décrivent les bienfaits tout en y apportant des restrictions (copies 17 et 19) ; un dernier emprunte la voie inverse, passant des désavantages aux avantages (copie 20). Les 5 développements sont bien structurés (*texte modèle*) et les organisateurs textuels d'addition, d'opposition et de concession, employés avec pertinence (*texte modèle*). Trois copies (16, 17 et 19) comportent *d'abord* comme connecteur d'ouverture du développement (*texte modèle*) ; la copie 19 enchaîne avec *par ailleurs* (*texte modèle*) ; l'auteur de la copie 20 recourt à un connecteur inattendu chez des étudiants de ce niveau, en l'occurrence *certes...mais* (*texte modèle*), pour marquer une concession à la thèse opposée.

perspective (*texte modèle*). Mais alors que le scripteur de la copie 19 emploie à bon escient un « donc » conclusif (*texte modèle*) celui de la copie 16 commet un contresens par l'utilisation de l'organisateur textuel d'addition *enfin*. La copie 18 ne comporte pas de conclusion. Quant à l'auteur du texte 17, il continue le développement dans sa conclusion et emploie erronément, à l'exemple du scripteur de la copie 3 (voir commentaires en 3.1.2.5.2, page 82), *en revanche* et *totalelement*.

3.1.4.4 Organismateurs textuels et connecteurs employés

Bien que nous ayons affaire ici aux scripteurs les moins faibles de notre corpus, comment expliquer cette production de textes présentant tous, à peu de choses près, une ossature bien équilibrée, une démarche thématique répondant plutôt bien aux règles de la dissertation, une utilisation variée et généralement à bon escient d'organismateurs textuels et de connecteurs articulant l'argumentation ? Le travail qu'ont fait les étudiants sur le texte « Plaidoyer pour la télévision » rappelé par le professeur dans la consigne et les « *expressions argumentatives* » qu'il les convie à *réutiliser* se sont, à n'en pas douter, répercutés dans les productions des étudiants. Les connecteurs *par ailleurs, de plus, par contre, donc* et surtout *certes...mais*, qui, à des degrés divers, sont d'un emploi difficile pour des étudiants de ce niveau en français langue étrangère, s'inscrivent avec pertinence dans les textes. Mais, ce qui frappe le plus et prouve l'appropriation du texte modèle par les étudiants, c'est l'emploi avec succès, à trois reprises (copies 16, 18 et 20), une fois comme organisateur textuel et deux fois comme mot de liaison intra-paragraphe, d'un connecteur nettement au-dessus du niveau de ces étudiants, à savoir *certes...mais*. Ce dernier, calqué par les étudiants dans leur texte, exprime une concession à une possible thèse adverse tout en relançant le point de vue défendu par l'énonciateur.

3.1.4.4.1 Infractions sémantiques

Copie 16 : *enfin*

Ce connecteur, parce qu'il marque littéralement la fin d'un quelconque processus, est souvent employé à tort comme connecteur de conclusion. C'est le piège dans lequel le scripteur est tombé. *Enfin* termine, ferme, dans le type de textes qui nous concerne, une addition énumérative d'arguments allant dans le même sens. Aussi le retrouve-t-on le plus souvent, comme dans le texte modèle, en début du dernier paragraphe du développement ou à tout le moins en tête de la dernière information à l'appui d'un parti pris argumentatif.

Copie 17 : en revanche et totalement

Nous renvoyons le lecteur à la section 3.1.2.5.2 (page 82) où nous avons eu l'occasion de faire l'analyse de ces deux termes et de l'emploi inusité et déviant du connecteur et de l'adverbe par le scripteur de la copie 3. L'auteur de la copie 17 commet exactement les mêmes infractions sémantiques que son prédécesseur.

3.1.4.5 Modes d'intervention des professeurs

Suite à cette analyse de la manière dont les étudiants ont planifié leur rédaction, nous n'allons pas monter un échafaudage quantitatif des défauts de construction des textes. Puisque notre objectif est de voir comment les enseignants disqualifient les erreurs et de proposer, au bout du compte, des pratiques didactiques, incluant la correction des copies, qui soient d'une plus grande efficacité pédagogique, nous nous limiterons à énumérer les déficiences textuelles récurrentes appelant et méritant une *dénonciation* des enseignants, ou tout au moins sur lesquelles ils pouvaient ou auraient pu intervenir.

- a) Absence d'introduction. Le scripteur ne pose pas le sujet et ne laisse pas entrevoir son plan.
- b) Absence de conclusion. Le scripteur ne récapitule ou ne synthétise pas.
- c) Sortie en introduction du cadre argumentatif imposé par le thème. Le scripteur

- b) Absence de conclusion. Le scripteur ne récapitule ou ne synthétise pas.
- c) Sortie en introduction du cadre argumentatif imposé par le thème. Le scripteur s'éloigne du sujet.
- d) Empiètement de l'introduction sur le développement. Le scripteur commence à développer le thème en ouvrant son texte.
- e) Empiètement du développement sur la conclusion. Le scripteur continue de développer le thème en fermant son texte.
- f) Absence de paragraphes, de retour à la ligne ou mise en paragraphes ne correspondant pas à la structuration logique du texte.
- g) Irrespect de la consigne. Le scripteur n'emprunte pas le cheminement argumentatif prescrit par la consigne (thèse-antithèse, synthèse personnelle, addition d'arguments dans un sens et/ou dans l'autre).
- h) Emploi inusité d'organiseurs textuels.

Cet ensemble d'erreurs de structuration des textes nous autorise à déduire que, dans l'ensemble, les étudiants ne planifient pas leur rédaction, du moins qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à concevoir un plan avant de rédiger. Mais surtout, cette typologie d'erreurs commises par plusieurs scripteurs permet de délimiter un cadre correctionnel objectif, permet de montrer les carences dignes d'intervention de la part des enseignants.

Or, l'analyse des corrections ne montre aucune intervention émanant des professeurs, que ce soit sous la forme d'annotations dans les marges des copies, de hachures, mêmes approximatives, de soulignements, de points d'interrogation,

d'indications fléchées suggérant des retours à la ligne ou des déplacements de passages vers une autre division du texte, etc.

Toutefois, une exception qui n'en est pas vraiment une car, comme nous l'avons vu (3.1.1, page 75), la consigne écrite ne l'exigeait pas : ce professeur qui signale par une remarque au scripteur de la copie 13 qu'il n'a pas montré les méfaits des nouvelles innovations technologiques. Et d'ailleurs, l'annotation de l'enseignant ne porte pas tant sur la forme que sur le contenu, lequel fera l'objet du chapitre suivant.

3.2 Progression et répétition textuelles

Introduction

Dans le chapitre précédent, notre analyse de la macrostructure des textes de notre corpus tournait autour de termes-pivots de la pédagogie traditionnelle de la dissertation : introduction, développement et conclusion, mise en paragraphes, retour à la ligne, thèse et antithèse, mots de liaison (connecteurs, organisateurs textuels) liant les séquences et les grandes divisions d'un texte, marquant notamment l'addition ou l'opposition d'arguments et la conclusion. Cette terminologie exprime surtout la charpente des textes, leur plan, que nous avons illustré par des schémas représentant tour à tour les mises en texte anticipées et les mises en texte effectivement produites.

Nous conserverons les tableaux schématisant les rédactions des étudiants, enrichis de commentaires de notre part sur l'expression interne des idées, afin de visualiser cette fois comment les textes avancent, stagnent ou même régressent. Nous projeterons sur eux la deuxième méta-règle de Charolles dite « *de progression* ». Nous avons déjà pu constater au chapitre 2.6, portant sur les reprises anaphoriques, les difficultés des étudiants à rappeler des éléments en amont de leur texte, à maintenir, conformément à la première méta-règle de Charolles, dite « *de répétition* », des éléments de récurrence, et ce, pour reprendre les termes d'Odette Gagnon, sans « ambiguïté référentielle », ménageant au lecteur un

« effort cognitif » trop grand. Nous avons aussi pu constater à la catégorie 2.7, traitant de l'emploi par les étudiants des connecteurs argumentatifs, des écueils sur lesquels les scripteurs échouent dans la mise en œuvre de relations logiques entre les segments de phrases complexes ou entre des séquences voisines, allant ainsi à l'encontre de la quatrième méta-règle de Charolles, dite « **de relation** ».

S'agissant de scripteurs très faibles en français langue étrangère, produisant des textes où les erreurs de toutes sortes et à tous les niveaux abondent, il nous faut donc maintenant restreindre notre examen des textes à ce qui semble leur déficience majeure sur le plan macrostructurel : trop souvent, les étudiants développent leur texte sans suffisamment renouveler l'apport sémantique. Les scripteurs maîtrisent mal la progression de l'information. Leur texte prend souvent des « allures de cercle vicieux » (Masseron, p.53, 1989), « s'enlise dans une information quasi nulle » (idem).

Nous avons identifié dans les textes huit (8) éléments qui bloquent l'apport informatif des textes. Mais avant d'en dresser une liste, voici les tableaux schématisant les copies des scripteurs.

3.2.1 Présentation des tableaux

Répetons qu'afin de montrer clairement l'intérieur de chaque texte et la façon dont les étudiants le conduisent, nous avons dressé un tableau pour chaque copie, conservant les divisions macrostructurelles retenues dans la section 3.1.

<i>Copie 1</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
<i>Introduction</i>	Généralité hors du strict sujet ----- Un inconvénient du tabac Plan du texte annoncé	L'étudiant n'entre pas d'emblée dans le sujet -----
<i>Développement</i>	Avantages ----- Inconvénients	
<i>Conclusion</i>	Ajout d'un inconvénient ----- Inconvénient	Une idée nouvelle Reprise d'un même argument

<i>Copie 2</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
<i>Introduction</i>	Avantages et inconvénients Sujet posé Plan du texte annoncé	
<i>Développement</i>	Avantages ----- Inconvénients	Répétition de la même idée (presque mot à mot)
<i>Conclusion</i>	Récapitulation	

<i>Copie 3</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Sujet posé ←	
Développement	Avantages ←	Répétition stricte, mot à mot, de ce par quoi l'étudiant a ouvert son texte
	----- Inconvénients ←	-----
Conclusion	Inconvénients ←	Reprise partielle dans les mêmes termes.

<i>Copie 4</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Inconvénients →	Redondance, répétition de la même idée, et de surcroît avec le connecteur « en plus » .
	----- Avantages	-----
Conclusion	Ouverture du sujet	

<i>Copie 5</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Inconvénients	
	----- Avantages	
Conclusion	Inconvénients →	Répétition, en partie mot à mot, et en deux phrases redondantes d'une même idée.

<i>Copie 6</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Avantages	
	----- Inconvénients	
Conclusion	Ouverture du sujet	Longue conclusion où l'étudiant continue de développer le sujet.

<i>Copie 7</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Avantages et inconvénients	Redondance. Répétition de la même phrase.
Développement	Avantages	Redondance. Tout un paragraphe où l'étudiant se répète, tourne en rond. -----
	----- Inconvénients	
Conclusion	Inconvénients	

<i>Copie 8</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Avantages	Redondance. Triple répétition de la même idée en quelques lignes. -----
	----- Inconvénients	
Conclusion	Inconvénients	Verbiage. « (...) il ne faut pas fumer ou consommer du tabac si vous ne fumez pas c'est mieux. »

<i>Copie 9</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Généralité hors du strict sujet	Sortie du cadre du thème
Développement	<div style="text-align: center;"> Inconvénients ← Avantage ----- Inconvénients ← </div>	----- Reprise d'une même idée.
Conclusion	Inconvénients	Redondance et verbiage permettant à l'étudiant d'étirer sa conclusion.

<i>Copie 10</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Sujet posé Avantages	
Développement	Avantages ----- Inconvénients	----- Tout un paragraphe où le scripteur tourne autour de la même idée.
Conclusion	Ø	

<i>Copie 11</i>	<i>Organisation</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Avantages ----- Inconvénients	
Conclusion	Ø	

<i>Copie 12</i>	<i>Organisation</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Avantages Inconvénients	
Conclusion	Récapitulation	Paraphrase de la consigne écrite.

<i>Copie 13</i>	<i>Organisation</i>	<i>Commentaire</i>
<i>Introduction</i>	Ø	
<i>Développement</i>	Avantages	Paraphrase de la consigne écrite
<i>Conclusion</i>	Récapitulation	Paraphrase de la consigne écrite

<i>Copie 14</i>	<i>Organisation</i>	<i>Commentaire</i>
<i>Introduction</i>	Sujet posé	
<i>Développement</i>	Avantages Inconvénients	Reprise mot à mot de la consigne écrite.
<i>Conclusion</i>	Récapitulation	

<i>Copie 15</i>	<i>Organisation</i>	<i>Commentaire</i>
<i>Introduction</i>	Ø	
<i>Développement</i>	Avantages Inconvénients	
<i>Conclusion</i>	Récapitulation	

<i>Copie 16</i>	<i>Organisation</i>	<i>Commentaire</i>
<i>Introduction</i>	Sujet posé Plan du texte annoncé	
<i>Développement</i>	Pour le nucléaire ←	
<i>Conclusion</i>	Récapitulation Paraphrase du développement ←	Récapitulation qui reprend de trop près, voire répète le développement.

<i>Copie 17</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Avantages Plan du texte annoncé	
Développement	Avantages ----- Inconvénient ←	
Conclusion	Inconvénient ←	Répétition de la même idée.

<i>Copie 18</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Ø	
Développement	Avantages	
Conclusion	Ø	

<i>Copie 19</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Sujet posé Plan du texte annoncé	
Développement	Avantages Inconvénients	
Conclusion	Récapitulation	

<i>Copie 20</i>	<i>Organisation du texte</i>	<i>Commentaire</i>
Introduction	Généralités hors du strict sujet	Bonne mise en contexte du thème, mais trop large.
Développement	Inconvénients Avantages	
Conclusion	Ouverture du sujet	

3.2.2 Commentaires apparaissant dans les tableaux

Voici maintenant une liste non exhaustive d'éléments récurrents bloquant la progression des informations dans les textes. Ces obstacles à la cohérence argumentative sont verbalisés dans les tableaux sous la troisième colonne verticale intitulée « Commentaire » et illustrés par des lignes fléchées de renvoi. Suite à chacune des infractions textuelles décrites, nous indiquons les copies particulièrement fautives. Certaines de ces malformations textuelles ont été évoquées au chapitre précédent, mais ici nous ne les voyons pas tant comme enfreignant les contraintes de structuration d'un texte, mais comme nuisant au déroulement des informations.

- a) Généralités hors du strict sujet en introduction. Le scripteur sort du cadre argumentatif prescrit par le thème, n'entre pas d'emblée dans le sujet. Copies 1, 9, 20.
- b) L'introduction empiète sur le développement. Le scripteur y commence d'emblée son argumentation : thèse, antithèse ou première(s) idée(s) d'une addition d'arguments. Copies 1, 2, 7, 10, 17.
- c) Nouvel apport informatif en conclusion alors qu'il est temps de fermer l'argumentation et non pas d'y continuer le développement. Cette fois, c'est le développement qui empiète sur la conclusion. Copies 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 16, 17.
- d) Reprise identique des mêmes mots. C'est la reprise lexicale traditionnellement tant décriée. Copies 2, 3(2fois), 5.
- e) Redondance, c'est-à-dire énoncés tautologiques ou para synonymiques côte à côte, dans le même paragraphe ou dans la même partie. Reprise donc d'une même idée. Le scripteur tourne en rond. Copies 4, 5, 7(2fois), 8, 9, 10.

f) Redondance, c'est-à-dire énoncés tautologiques ou para synonymiques, mais cette fois plus loin dans le texte, d'un paragraphe à un autre, ou d'une partie à une autre. Reprise donc d'une même idée. Le scripteur tourne en rond. Copies 1, 2, 3(2fois), 9, 16, 17.

g) Verbiage, délayage de la phrase ou de la séquence par le recours à des termes synonymiques. Il ne s'agit pas tant de répétition stricte que d'allongement inutile de l'énoncé. Le scripteur fait du sur place. Copies 8, 9.

h) Reprise ou paraphrase du texte véhiculant la consigne. C'est une forme de plagiat. La hantise de remplir coûte que coûte une page blanche n'est pas loin. Copies 12, 13(2fois), 14.

Trois faiblesses majeures apparaissent clairement suite à ces descriptions d'opérations discursives qui empêchent les textes soit de démarrer, soit d'avancer ou qui en retardent la clôture : dans quelques-uns d'entre eux, les informations de départ ne mènent à rien ; dans nombre d'entre eux, les informations ne sont pas données à la bonne place et / ou sont données plusieurs fois ; finalement maints scripteurs dérogent au déroulement logique de la dissertation ou du texte argumentatif et /ou rabâchent les mêmes idées. Ainsi :

Copie 1 (a, b, c, f) :

L'introduction est constituée de deux paragraphes : le premier n'avance à rien car l'étudiant s'écarte en partant du sujet ; le second constitue un accroc au déroulement logique d'un texte proprement construit car il présente un inconvénient du tabac avant même de laisser entrevoir le plan du texte. De plus, la conclusion s'amorce par l'arrivée tardive d'une nouvelle information. Finalement, le scripteur clôture son texte par une répétition de ce même inconvénient du tabac exposé dans son introduction. Bref, construction de texte bancal et traitement répétitif des informations.

Copie 3 (c,dx2,fx2) :

Une partie du corps du texte, là où le scripteur doit développer le sujet, répète mot à mot ce par quoi l'étudiant a posé et contextualisé ce même sujet. La conclusion, dont on s'attend qu'elle récapitule en les reformulant les informations du développement, reprend, en bonne partie exactement avec le même lexique, quelques lignes du développement. Bref, un développement et une conclusion qui ne répondent à leur logique interne, et, par deux fois, une idée déjà énoncée se retrouvant, à peu près dans les mêmes termes, dans deux paragraphes distincts.

Il eut été encombrant et trop long de donner des extraits de ces deux copies pour la simple raison que les distorsions textuelles observées enjambent dans chaque cas tout le texte. Mais voyons maintenant quelques exemples choisis de déficiences rédactionnelles énumérées plus haut.

3.2.3 Reprise lexicale et redondance dans le même paragraphe (d,e)

Il n'en est pas question ici de faire un relevé exhaustif de tous les mots ou groupes de mots réemployés à outrance par chaque étudiant dans son texte. Mais il faut quand même remarquer que certains termes ou groupes de termes occupent toute la place. Ainsi, pour ce qui est du **thème 1** portant sur la consommation du tabac, certains étudiants noircissent littéralement leur feuille avec « tabac », « consommer du tabac », « consommation du tabac », « cigarette », « fumer la cigarette ». Quant au **thème 2**, il en est de même avec « technologie », « technologique », « développement », « développement technologique », « nouvelles innovations technologiques ».

Mais au-delà de ce remplissage d'espace avec les même termes, que l'enseignement n'a jamais manqué de dénoncer, il faut faire une place à la redondance des idées, des informations, des arguments, en l'occurrence, dans les exemples qui vont suivre, à l'intérieur d'une même division du texte ou d'un même paragraphe.

Copie 7 :

L'étudiant commence déjà à tourner en rond dans l'introduction même, et s'y met par deux fois.

« D'abord je pense que toutes les choses ils ont ses avantages et ses inconvénients c'est parce que le tabac il y a les avantages et ses inconvénients aussi ... »

« (...) la consommation du tabac peut chercher le travail à les chômeux, par exemple... peut chercher les chômeux 300 à 500 personnes pour travailler dans l'usine de tabac... »

Copie 8 :

Le même argument est, d'une certaine manière, repris trois fois, permettant au scripteur de « gagner » quelques lignes.

« (...) consommer du tabac peut faire avoir beaucoup amis et de plus, on peut contacter facilement avec les gens non seulement le tabac peut aider les personnes pour contacter mais aussi le tabac... »

3.2.4 Redondance inter-paragraphe (f)

Il est évident qu'un rédacteur doit répéter certains éléments dans son texte, mais cela ne veut surtout pas dire revenir sur les mêmes idées ou les mêmes arguments. Or, fréquemment, dans les textes étudiés, les étudiants semblent avoir oublié ce qu'ils ont précédemment écrit. Par exemple :

Copie 2 :

« Dans le monda 1/3 de la population consomme du tabac parce que on pense quand on fume le tabac on peut oblier le drame et fair ne couche pas. mais par la organisation mondial santé ne permet pas consommer le tabac parce qu'il provoque la maladie comme le cancer, le choc du cœur.... »

Développement (paragraphe 2) : avantages du tabac

« Quand on est fatigué dans son travail on fume le tabac pour plaisir... »

Développement (paragraphe 3) : inconvénients du tabac

« Mais pour la organisation santé mondial dit que si on fume le tabac qui provoque la maladie comme le turbuleur(maladie du poumon), le cancer, choc du cœur spécialement... »

Copie 5 :

Dans le premier et le dernier paragraphe, l'étudiant tourne autour d'un seul argument, à savoir que le tabac nuit à la santé.

Paragraphe 1

« D'après moi, consommer du tabac est un drame.

On consomme du tabac non seulement perdre de l'argent, mais perdre du temps aussi. Quand on fume la cigarette on ne peut pas coucher. Je trouve que si les parents fument la cigarette la santé de son bébé est mauvais. Ce qui me gêne c'est la santé. Je suis sûr que consommer du tabac détruit la santé des gens »

Paragraphe 2 : avantages du tabac :

Paragraphe 3 : conclusion

« Selon moi consommer du tabac n'est pas un plaisir, c'est un drame. Parce que consommer du tabac détruit la santé des gens. Si tout les gens n'ont pas la bonne santé ils ne peuvent pas travailler »

3.2.5 Verbiage (g)

Verbiage signifie pour nous étirer le texte sous le couvert de variations lexicales, d'emplois de mots différents mais disant en fait la même chose. Par exemple :

Copie 8

Paragraphe 1 :

« D'abord, je pense que le tabac peut on aide pour avoir un plaisir, si les personnes qui consomment du tabac par exemple :

ils fument la cigarette, alors, ils sont élégants, ils peuvent supprimer tous les drames. Ensuite, consommer du tabac peut on avoir beaucoup d'amis et de plus on peut contacter facilement avec les gens non seulement le tabac peut aider les personnes pour contacter mais aussi... »

Conclusion :

« D'après moi, il ne faut pas fumer ou consommer le tabac si vous ne fumez pas c'est mieux. »

Dans le premier paragraphe, le scripteur donne trois fois le même argument : « *faire des amis* », « *contacter les gens* », « *aider les gens à contacter* ». La conclusion redit deux fois la même fois.

Copie 9 :

*« Selon moi, je pense que en consommant la cigarette, on est plaisir, c'est vrai, mais
« D'abord c'est le plaisir, enfin c'est le drame ». Ce n'est pas la bonne solution ! ce qui est
bonne c'est arrêter à fumer je ne crois pas que on puisse pas stopper je crois que on
pourrait si on veut. Stopper de produire la cigarette. Stopper de consommer la cigarette, on
vit longtemps ! »*

L'étudiant, fermant son texte par l'expression de prise en charge « *selon moi* », ce qui marque l'apport d'une opinion personnelle, et la consigne l'exigeait, n'en allonge pas moins inutilement sa conclusion.

En somme, bien que les feuilles soient « remplies », il s'agit en fait le plus souvent de combinaisons de mots et de suites de phrases qui ne forment pas vraiment un texte. La plupart des étudiants rabâchent le même discours, vont et viennent entre les mêmes idées.

3.2.6 Paraphrase ou reprise du texte véhiculant la consigne

Du point de vue de la construction discursive, l'anomalie la plus récurrente dans le corpus consiste en la répétition inutile des mêmes informations. Nous avons déjà vu plus haut deux formes de répétition fautive : redondance dans le même paragraphe et reprise d'un paragraphe à l'autre des mêmes idées, des mêmes termes, des mêmes structures. Mais certains étudiants vont encore plus loin ou empruntent une voie plus facile pour faire du remplissage : ils transcrivent littéralement le texte servant à donner le thème. Par exemple :

Copie 12 :

Conclusion

« A mon avis, les hommes peuvent vivre confortablement et heureusement dans le monde grâce à nouvelles innovations technologiques mais elles doivent respecter la moralité et l'humanité »

L'auteur a fermé sa production par l'expression de la prise en charge de l'énoncé « à mon avis » suivie par les phrases du thème.

Copie 13 :

« Tout le monde voudrait vivre confortablement et heureusement. Aujourd'hui, grâce aux innovations technologiques, les hommes vivent dans un monde de confort et donc les rend heureux, par exemple :... »

« En conclusion, grâce aux innovations de la technologie, on vit confortablement et heureusement car on a tout : une bonne santé, une maison moderne... »

En recopiant le thème, le scripteur a « gagné » trois lignes en milieu de texte, ensuite de quoi il expose les conséquences du développement technologique. Ce texte, ne comportant pas d'introduction, est constitué de deux paragraphes : le premier, très long, s'en tient aux bienfaits des nouvelles innovations technologiques, le second, de quelques lignes, constitue la conclusion du texte, laquelle reprend à nouveau le texte de la consigne.

Copie 14 :

Introduction : paragraphe 1

« Le monde compte aujourd'hui... »

Développement : paragraphe 2

« De nouvelles innovations technologiques permettent aux hommes de vivre dans un monde de confort et donc les rend heureux. Avant l'homme... »

La reprise du thème est cette fois insérée mot à mot dans la première phrase du développement.

3.2.7 Modes d'intervention des professeurs

Nous avons vu au chapitre précédent que les professeurs ignorent totalement dans leurs corrections la macrostructure des textes. Voyons maintenant les quelques interventions des enseignants sur l'expression et le développement des arguments. Les observations que nous ferons permettront de voir ce que les enseignants ciblent par leurs corrections.

Copie 7 : « *D'abord je pense que toutes les choses ils ont ses avantages et ses inconvénients. C'est parce que le tabac il y a les avantages et ses inconvénients aussi.* » [pas de cohérence]

Le soulignement du connecteur et la rupture de cohérence signalée par l'annotation de l'enseignant semblent tenir au fait que ce dernier ne comprend pas la relation de causalité établie par le scripteur entre les deux séquences. Le commentaire de dénonciation employé par le correcteur s'avère à la fois imprécis et brutal.

Copie 2 : « *Dans le monde 1/3 de la population consomme du tabac parce que on pense que quand on fume le tabac on peut oublier le drame et fair ne couche pas* »

[je ne comprends pas?]

La séquence soulignée, d'une syntaxe boiteuse, se voulait, selon nous, une tournure factitive ou causative. Fumer le tabac *fait veiller tard / empêche de dormir / garde éveillé*. Le professeur a choisi de doubler sa correction de la syntaxe par un commentaire et un point d'interrogation sanctionnant l'inintelligibilité de l'énoncé.

Copie 4 : « *En conclusion pour diminuer les nombres de personnes qui consomment du tabac il faut augmenter le taux du cigarette* »

↓
[pourquoi ?]

Il faudrait pouvoir lire dans les pensées du correcteur pour statuer sur son *pourquoi*. La difficulté d'interprétation de l'énoncé semble venir du mauvais choix par l'auteur du terme « *taux* ». La logique de l'énoncé commande le terme *prix*. Peut-être est-ce la compréhension de l'enseignant, mais il voudrait alors que le scripteur justifie son opinion. Mais pourquoi donc l'enseignant ajoute-t-il à l'ambiguïté en soulignant *augmenter* ? À moins qu'il ait lu le terme *nombre* derrière l'emploi fautif de *taux* ?

Copie 8 : « *Enfin je crois que le tabac peut aider le développement d'opinion quand on fume la cigarette on peut rappeler toute l'histoire et on peut penser beaucoup et après le tabac fait améliorer ses connaissances et supprimer l'ennui* »
[Non] [Oui]

La correction ne peut être plus explicite. L'enseignant marque successivement son désaccord et son accord avec les opinions du scripteur.

On peut donc dénombrer quelques rares interventions correctionnelles portant sur le contenu argumentatif. Mais à part le dernier cas (copie 8), celles-ci traduisent limitativement une difficulté d'appréhension des arguments avancés par les scripteurs, d'où les soulignements approximatifs (que nous ne pouvons reproduire ici), les points d'interrogation, et autres vagues annotations. En aucun temps les enseignants ne s'attaquent aux sorties du sujet, aux reprises lexicales et redondances, aux mauvais emplacements d'informations, aux verbiages et remplissages de pages. En somme, rien qui touche aux malformations textuelles bloquant la progression de l'argumentation.

CHAPITRE 4
PROPOSITIONS DIDACTIQUES
ET CONCLUSION

Nous concluons cette recherche par quelques propositions didactiques. Il est important de préciser dès le départ qu'il ne s'agit pas pour nous de *conseiller* les enseignants, de leur dire quoi faire, quelles voies emprunter, quels outils d'enseignement utiliser ou quels types d'exercices donner, mais d'attirer l'attention sur les principales difficultés en français que nous ont semblé rencontrer les étudiants de notre corpus dans leur rédaction d'un texte.

Nous avons analysé vingt (20) textes argumentatifs de scripteurs cambodgiens de compétence faible en français langue étrangère. Les textes sont désordonnés, la phraséologie, souvent inintelligible, les erreurs, abondantes à tous les niveaux. Tout de suite une remarque s'impose, qui doit servir de toile de fond aux observations et conclusions ressortant de nos analyses des textes. Il s'agit de se demander si la rédaction de textes argumentatifs, voire la rédaction de n'importe quel type de textes, ne serait pas trop difficile pour des étudiants d'un si faible niveau en français langue étrangère. Tout exercice, quel qu'il soit, doit être adapté aux capacités des apprenants, doit s'insérer dans la progression de l'apprentissage, ne doit pas être une machine à faire faire des erreurs. Cela étant dit, essayons tout de même d'identifier, suite aux différents niveaux de lecture que nous avons faits des productions écrites considérées, les principaux empêchements à une bonne compréhension des textes.

Nous suivrons l'ordre et la numérotation appliqués à nos analyses. Nous en ferons une récapitulation et indiquerons *en gras et en italiques* les erreurs les plus saillantes et les points sur lesquels, à la suite de notre étude, les efforts des enseignants doivent porter.

4.1 La phrase et ses constituants ou le niveau micro-structurel

4.1.1 Orthographe

Pour des étudiants cambodgiens, dont la langue maternelle appartient à une famille linguistique tout à fait différente du français, tout est à faire pour ce qui est de

l'apprentissage de l'écriture des mots. Cette distance linguistique permet très peu de rapprochements. Ces étudiants ne peuvent, à l'instar d'étudiants de langue espagnole ou anglaise, s'appuyer sur quantité de mots dont l'orthographe en langue maternelle est la même qu'en français ou s'en rapproche.

Soulignons toutefois un premier problème qui ressort entre tous, celui de *l'interférence du français oral sur l'écrit, particulièrement sur les mots comportant des consonnes non prononcées*. Second problème frappant, celui de *l'emploi de la majuscule dans la phrase et de la minuscule en début de phrase*.

Les erreurs d'orthographe ont été les plus corrigées. Leur correction ne pose pas de réels problèmes car celle-ci peut-être localisée avec précision par soulignement, suppression, ajout ou une quelconque marque de dénonciation.

Une exception toutefois : les erreurs de majuscule / minuscule liées à la démarcation des énoncés. Le peu d'interventions des professeurs s'expliquerait par le fait qu'il s'agit de fautes qui ne situent plus *au niveau du mot*. Devant l'incompréhension par maints étudiants de ce qu'est une phrase complète, le correcteur a parfois peine à déterminer lui-même dans certaines copies où commencent et se terminent les phrases, et se trouve donc face à la nécessité de remanier toute la phraséologie. Alors seulement il pourra substituer une majuscule à une minuscule ou l'inverse : ce qu'il ne fait pas. L'emploi de la majuscule /minuscule, en début de phrase ou dans la phrase, dépasse la maîtrise de l'orthographe, renvoyant à une *maîtrise de la délimitation de la phrase complète*.

4.1.2 Morphologie

Les erreurs d'accord ont été très corrigées sauf dans un cas bien précis : **lorsque le scripteur accompagne un nom d'un déterminant pluriel alors qu'un déterminant au singulier est attendu** : ainsi *fumer les cigarettes* pour *fumer la cigarette* ou encore *grâce aux téléphones* pour *grâce au téléphone*. Nous avons déjà consacré quelques lignes à cette

énorme difficulté que représente *l'article avec ses diverses valeurs d'emploi* pour des locuteurs de langue maternelle khmère. Il y a une grande différence entre *aimer le poisson* et *aimer les poissons*. Il est possible que les professeurs, eux-mêmes de langue khmère, ne se sentent pas à l'aise devant cette difficulté ou considèrent que les étudiants ne soient pas d'un niveau assez avancé pour s'y attarder. Corriger exige avant tout de comprendre l'erreur et de surcroît être amené à l'expliquer, à faire les distinctions qui s'imposent, en l'occurrence ici, entre le *défini* et l'*indéfini*, le *comptable* et le *non-comptable*, le *particularisé* et le *généralisé*, et autres valeurs liées à l'article.

4.1.3 Lexique

Dans leur apprentissage du français langue étrangère, les étudiants sont par le fait même confrontés à un ensemble de particularités lexicales de cette langue : ressemblances phonétiques ou syllabiques entre termes ayant un sens différent, termes appartenant à un même champ sémantique, mots de même dérivation ou de même radical, quasi-synonymes, homophonie, affinité des mots entre eux, etc. Aussi les confusions de termes et les confusions de sens entre termes apparentés sont-elles nombreuses. On retrouve également dans les copies plusieurs termes inexistants créés par surgénéralisation de règles apprises, ce qui est un phénomène inhérent à tout apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, l'ajout de *ent* à l'adjectif pour former l'adverbe donnera par exemple un « *satisfaisamment* ». On rencontre également plusieurs erreurs dues à l'interférence de la langue maternelle et de la langue anglaise, cette dernière étant de plus en plus utilisée au Cambodge. Les fautes sont par conséquent variées et proviennent de sources diverses.

Deux types d'erreurs ont néanmoins retenu notre attention : les unes se démarquent nettement, les autres étaient prévisibles. D'une part, *quelques scripteurs confondent des marqueurs de temps de sens tout à fait différents*, par exemple *avant* et *maintenant*, ce qui change complètement la signification de l'énoncé en jeu et perturbe la compréhension du texte. D'autre part, rédigeant un texte argumentatif sur les bienfaits ou méfaits d'un fait donné, les scripteurs ont été amenés à employer des verbes dits *de causalité*, tels

provoquer, causer, entraîner. Les étudiants utilisent les verbes de causalité comme interchangeables, mais il faut comprendre que les nuances d'emploi entre ces verbes ne sont pas à la portée d'étudiants de ce niveau. L'usage du tabac *cause* le cancer, et non le *provoque*. D'un côté donc, des erreurs sur des faits plus accessibles, portant sur des constituants de la phrase qui doivent être maîtrisés tôt en cours d'apprentissage; d'un autre côté, des emplois auxquels les scripteurs ne sont pas préparés et pour lesquels ils sont loin d'être prêts. *À partir du moment où les étudiants rédigent des textes argumentatifs, l'enseignant doit prévoir l'occurrence, selon la nature du thème donné, de termes dont les étudiants auront besoin ou qu'ils chercheront à employer.*

Près de la moitié des erreurs de lexique ont été corrigées, majoritairement par soulignement, ce qui équivaut à barrer ou supprimer le terme incorrect. Une autre avenue possible consistait à faire de la *réécriture* en substituant au mauvais choix d'un mot le terme approprié. C'est un mode d'intervention discutable. On peut le voir positivement comme une façon d'enseigner le bon choix ou négativement comme une mauvaise démarche car elle empêche l'étudiant de s'auto-corriger, de chercher le terme correct. Une chose ressort et qui indique que *le lexique des étudiants, relatif aux thèmes donnés, n'est pas suffisamment riche.*

4.1.4 Ponctuation

On peut penser que la maîtrise de la ponctuation nécessite une maîtrise de la délimitation de la phrase et des propositions qui la construisent. Nous avons constaté que les erreurs les plus fréquentes sont celles de l'omission de la virgule, tout d'abord suite à une circonstancielle placée en début de phrase, puis avec les connecteurs établissant une relation logique entre les séquences d'un énoncé. Viennent ensuite les erreurs portant sur le point de phrase, qu'il soit omis ou inséré à un mauvais endroit. *Savoir ponctuer présuppose la capacité de construire des phrases correctes avec les segments qui les composent.*

Or, comme nous le préciserons plus loin, les copies regorgent de phrases mal construites qui ont des incidences sur la ponctuation. Ces malformations syntaxiques accompagnées d'erreurs de ponctuation semblent désarmer les enseignants qui abdiquent devant la correction. Pourtant, la correction de la ponctuation revêt une dimension primordiale. *Une correction même minimale de la ponctuation, s'en tenant par exemple au point de phrase, à la virgule suivant une circonstancielle ou une expression de prise en charge en début de phrase, à la virgule dans la coordination et finalement à la virgule avec certains connecteurs, devient un instrument pédagogique de compréhension de la phrase, de sa délimitation et des déplacements possibles à l'intérieur de celle-ci.*

4.1.5 Syntaxe

Nous avons déjà indiqué que, devant le foisonnement des erreurs de syntaxe, nous n'avons retenu que celles qui revenaient dans à peu près toutes les copies et qui nous paraissaient significatives des faiblesses des scripteurs.

Les mauvais emplois de l'article représentent près de la moitié des erreurs que nous avons choisi d'inventorier. Nous ne reviendrons pas sur *le manque de maîtrise des multiples valeurs de l'article* si ce n'est pour rappeler que *l'absence de ce déterminant minimal fait tout autant problème que sa présence*. On le retrouve souvent mal placé devant un complément de nom, après un adverbe de quantité ou une locution verbale se construisant avec « *de* ».

Nous n'insisterons pas sur la seconde erreur la plus fréquente, à savoir le mauvais choix de préposition suite à un verbe. **L'apprentissage nécessite de connaître la préposition qui accompagne tel verbe.** Il s'agit de se le rappeler. Nous croyons qu'à ce niveau d'apprentissage, il serait difficile d'entrer dans des distinctions subtiles avec *commencer à* et *commencer de*.

Les autres types d'erreurs ont en commun de perturber l'ordre des mots et des syntagmes, de briser la chaîne écrite de la phrase française, d'enfreindre la combinaison des

propositions. Il en résulte des *phrases sans queue ni tête* : syntagme nominal sujet sans verbe, syntagme verbal sans sujet, absence d'un argument du verbe, mélange de catégories grammaticales, absence de conjonction de subordination, phrase complexe sans principale ou phrase subordonnée sans principale. Les copies dénotent donc dans l'ensemble ***un manque évident de maîtrise de la phrase simple mais surtout de la complexe.***

Nous avons fait mention plus haut de la possibilité d'occurrence de verbes dits *de causalité* dans des textes traitant de sujets tels que ceux qui ont été donnés aux étudiants. Et nous en avons déduit que les enseignants doivent s'attendre à ce que les étudiants tentent, malgré un savoir non établi, de recourir à ces verbes. Il en est de même de *la tournure factitive avec faire*. La consommation du tabac *fait perdre* de l'argent et non « *perd de l'argent* » comme l'a écrit un étudiant. ***Un enseignement préventif du factitif avec faire + infinitif, sans oublier rendre + adjectif permettrait aux scripteurs de recourir à ces tournures pour exprimer la causalité-conséquence.***

Pour ce qui est de la correction, elle n'a encore été faite qu'à moitié, et rappelons que du moment que les fautes ne portent plus sur le seul mot, mais sur des malformations phrastiques, les corrections des enseignants deviennent approximatives, faites de vagues soulignements, de hachures, de points d'interrogation. Tout comme l'enseignant ne peut, par une simple marque, localiser exactement l'erreur, le scripteur ne peut non plus la repérer précisément et se corriger.

4.1.6 Reprises anaphoriques

S'agissant d'erreurs de reprise anaphorique, l'enseignant, pour corriger, et le scripteur, pour se corriger, doivent procéder à une relecture du texte. Il leur faut remonter plus ou moins loin en amont, afin de relier l'antécédent à l'élément qui le reprend ou le répète. Or, suite à une distinction que nous avons faite lors de notre analyse des erreurs entre les éléments anaphoriques proprement dits (pronom personnel, complément et démonstratif) et les éléments possédant une propriété anaphorique ou de suppléance

(pronom relatif et réfléchi et article possessif), nous avons précisément montré que les erreurs les plus fréquentes concernent le pronom personnel reprenant un référent plus ou moins distant et que les erreurs les moins corrigées sont justement celles qui obligent le professeur à relire en amont et donc à différer en quelque sorte sa correction.

Donc, si l'apprentissage des règles d'accord en nombre, en genre et en personne s'avère nécessaire pour éviter les erreurs d'ambiguïté référentielle lors du rappel d'un acteur textuel par pronominalisation, s'il faut, à un certain niveau d'apprentissage, *introduire les pronoms démonstratifs « ce », « ceci », « cela » comme opérateurs de reprise de tout un segment, d'une phrase complète, d'une idée, d'une prédication*, l'élimination des erreurs observées de reprise anaphorique passe par un enseignement grammatical transphrastique amenant par le fait même les étudiants à *se relire*. En vertu de la même logique, *l'enseignant corrigerait plus efficacement en adoptant un système de fléchage ou de lignes de renvoi reliant le référent et son représentant, permettant ainsi au scripteur de retracer son erreur*. Aucun enseignant n'a eu recours à ce procédé présentant pourtant un caractère technique efficace.

4.1.7 Connecteurs

Notre étude s'est concentrée sur les erreurs d'emploi par les scripteurs des connecteurs argumentatifs, ce qui rétrécissait sensiblement le champ de notre analyse. Nous avons classé ces erreurs comme infractions syntaxiques ou sémantiques. Dans les deux cas, les enseignants ont ignoré à peu près totalement les fautes des scripteurs.

Notre analyse de la syntaxe des étudiants couvrait déjà les erreurs d'ordre syntaxique puisque les connecteurs sont vus sous cet aspect comme des éléments de connexion de propositions sur la chaîne linéaire de la phrase. Les erreurs dans leur emploi interne comme termes de liaison traduisent par conséquent un manque de maîtrise des mécanismes qui régissent la construction de phrases complexes. Un point mérite toutefois d'être souligné : *comme les connecteurs appartiennent à diverses catégories*

grammaticales, conjonctions, adverbes, groupes prépositionnels, locutions, il serait bon, et cela se fait déjà, d'associer à leur enseignement celui de la ponctuation qui les accompagne. Cela ne peut que contribuer à faire percevoir aux étudiants ce qu'est une phrase complexe, sa segmentation, le rôle de connexion qu'y jouent les connecteurs et l'apport de la ponctuation qui vient en quelque sorte scander les séquences.

Pour ce qui est des déviations sémantiques, des emplois non congruents de connecteurs, répétons que la rédaction de textes argumentatifs, tout spécialement en français langue étrangère, commande que les connecteurs argumentatifs, leur mode d'emploi et les nuances qui les distinguent fassent préalablement l'objet d'un enseignement explicite, lequel s'adresse à des étudiants ayant atteint un bon niveau de maîtrise du français. Ce qui nous amène à se re-poser la question de savoir si la rédaction de textes argumentatifs ne serait pas un exercice trop avancé pour des scripteurs faibles en français langue étrangère.

4.2 Macrostructure des textes

Les enseignants ne se sont pas du tout attaqués dans leur correction aux malformations textuelles. À part quelques annotations traduisant une impression globale de lecture (« *pas de cohérence* ») ou une difficulté d'appréhension générale (« *Je ne comprends pas* », « *pourquoi ?* »), hormis quelques points d'interrogation et soulignements imprécis, les scripteurs ne retrouvent rien sur les textes qui puissent leur indiquer quoi corriger et comment se corriger au niveau de l'architecture du texte et de la livraison des informations ou arguments. *Les enseignants tout comme les étudiants doivent*, et c'est là tout le sens de la thèse d'Odette Gagnon (1998), *pouvoir se référer à un cadre normatif, à des paramètres correctionnels objectifs*, qui permettent d'identifier le plus précisément possible les infractions aux règles de la grammaire textuelle ou les facteurs qui entraînent des ruptures de cohérence.

À cet effet, nous avons, au moment de notre analyse de la construction des textes (3.1) et de la progression des informations (3.2), dressé *une double typologie des malformations textuelles* : d'une part, *les manquements aux contraintes de structuration d'un texte* (3.1.4.5), d'autre part, *les déviances qui nuisent au déroulement des informations* (3.2.2). Et par la même occasion, nous nous sommes penchés sur l'emploi des organisateurs textuels articulant les grandes divisions que comportent les textes des étudiants. Nous ne reprendrons pas la double énumération des erreurs observées, mais quelques suggestions d'ordre didactique, qui seront parfois de simples rappels, s'imposent.

Prémisse incontournable : *un exercice, quel qu'il soit, doit être adapté au niveau des étudiants*. En français langue étrangère, puisque c'est cela qui nous intéresse ici, l'étudiant doit avoir atteint un haut niveau de compétence de production écrite pour rédiger un texte argumentatif acceptable; c'est pourquoi nous tenons à répéter qu'*un exercice ne doit pas être une machine à faire faire des erreurs*.

Un texte doit avant tout être planifié. Il est fréquent de contraindre les étudiants à consacrer une bonne partie du temps alloué pour la composition d'un texte à faire d'abord un plan. Il arrive même que des enseignants exigent de voir ce plan à l'avance et le corrige avant de donner le feu vert à la rédaction proprement dite. Cette technique permet de se donner toutes les chances que le texte à venir sera ordonné, structuré, que ses parties, c'est-à-dire l'introduction, le développement et la conclusion, rempliront les seules fonctions qui leur sont inhérentes et qu'elles n'empièteront pas les unes sur les autres. Un plan permet de minimiser les risques de répétition des mêmes informations, de tournage en rond, de rabâchage des mêmes idées.

L'enseignant doit, nous l'avons évoqué plus haut, se doter, dans la mesure du possible, d'*un cadre correctionnel objectif* basé sur une nomenclature des erreurs de grammaire textuelle récurrentes.

Nous avons vu, lors de notre analyse des copies 16 à 20, *que la manipulation de textes modèles sert bien la production de textes argumentatifs*, mais encore faut-il que les scripteurs comprennent ce qu'ils font et que cette technique augmente leur compétence de production écrite, sinon cela revient à faire faire de la bête imitation.

Aux organisateurs textuels, il faut appliquer le même remède qu'aux connecteurs. *Ces opérateurs de mise en paragraphes ou d'articulation de parties de textes, pas toujours à la portée d'étudiants de faible niveau, doivent faire l'objet d'un enseignement qui cerne bien leur mode d'emploi et les nuances particulières qui les distinguent.*

Enfin, la pratique corrective ferait de réels progrès avec l'élaboration d'un vocabulaire de dénonciation technique ou semi-technique référant aux différents aspects des malformations textuelles. Le registre actuel, fait d'annotations impressionnistes, d'expressions imagées ou de remarques brutales (voir Charolles, 1978, p.10) n'encourage pas la correction des erreurs les moins bien localisées.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, P. Mardaga.
- ANSCOMBRE, J.C. et DUCROT, O. (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, P. Mardaga.
- BENVENISTE, E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- CHARAUDEAU, P. (1983), *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique. Théorie et pratique*, Paris, Hachette.
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHAROLLES, M. (1978), «Introduction au problème de la cohérence des textes», *Langue française*, no 38, Paris, Larousse, pp. 7-41.
- CHAROLLES, M. (1989), «Analyse du discours, grammaire de texte et approches grammaticales des faits de textualité», *Le français aujourd'hui*, no 86, pp. 6-16.
- COMBETTES, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles, A. De Boeck.
- COMBETTES, B. (1992), *L'organisation du texte*, Metz, France, Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique.
- CULIOLI, A. (1991), *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Paris, Ophrys.
- DÉSALMAND, P. et TORT, P. (1977), *Du plan à la dissertation*, Paris, Hatier.
- DIJK, T. A. V. (1973), «Grammaires textuelles et structures narratives», in *Sémiotique narrative et textuelle*, ouvrage présenté sous la direction de C. CHABROL, Paris. Larousse Université.
- ÉLUERD, R. (1985), *La pragmatique linguistique*, Paris, Nathan.
- FABRE, C. (1990), *Les brouillons d'écopier*, Paris, L'atelier du texte.
- FALL, K. et VIGNAUX, G. (1992), *Cohérences discursives et Construction des connaissances*, Montréal, CIADEST.

- FOSSION, A. et LAURENT, S.P. (1981), *Langages nouveaux, pratiques nouvelles*, Paris, A. De Boeck Duculot.
- GAGNON, O. (1998), *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- GARCIA, C. (1984), «Mots et concepts dans le discours scientifique : quelles conséquences sur l'apprentissage du vocabulaire à l'école ?», *Pratique* no 43, pp. 59-81.
- GRANGE, A.(1990), *Réussir l'analyse d'un texte*, Lyon, Chronique sociale.
- GREIMAS, A.J. (1997), *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette.
- GRÉVISSE, M. (1986), *Le bon usage*. Paris, Duculot.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.
- LUNDQUIST, L. (1994), *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique et pragmatique*, Copenhagen, Samfundslitteratur.
- MAINGUENEAU, D. (1976), *Initiation aux méthodes d'analyse du discours*, Paris, Hachette.
- MARTIN, R., PELLAT, J.C. et RIOUL, R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.
- MASSERON, C. et REIDLIN, M. (1984), «Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation», *Pratique* no 44, pp.53-60.
- MASSERON, C. (1984), «Le sens des mots», *Pratique* no 43, pp.3-5.
- MASSERON, C. (1989), «La correction de la rédaction», *Pour une didactique de l'écriture*. *Pratique*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Met, pp. 47-68.
- MEYER, J.C et PHELUT, J.L. (1983), *Apprendre à écrire le français au collège*, Lyon, Chronique sociale.
- NIQUET, G. (1987), *Structurer sa pensée- structurer sa phrase*, Paris, Hachette.
- NIQUET, G. (1983), *Écrire avec logique et clarté*, Paris, Hatier.

- REICHLER-BÉGUELIN, M.J., DENERVAND, M. et JESPERSEN, J. (1988), *Écrire en français Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.J. (1992), «L'approche des «anomalies» argumentatives», *Pratique* 73, pp. 51-77.
- SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- SPERBERT, D. et WILSON, D. (1989), *La pertinence. Communication et cognition*, Traduit par Abel Gerschenfeld et Dan Sperbert, Paris, Minuit.
- VIGNER, G. (1982), *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris, Clé Internationale.