

La Problématique de la Cohésion et de la Cohérence dans les Productions Écrites des Candidats aux Épreuves du DELF Et DALF en Zambie, de 2002 à 2012

Gerald Chishiba¹

Abstract

This research work looked at the issue of cohesion and coherence in 100 French essays produced by candidates in Zambia who wrote DELF (Elementary Diploma in French as a Foreign Language) and DALF (Advanced Diploma in French as a Foreign Language) Examinations, from 2002 to 2012, at the Alliance Française of Lusaka. The aim of this study was essentially to determine the ability by the Zambian candidates to produce texts that were coherent and correctly knitted together. The objectives were threefold. To start with, the research claimed to establish whether the essays written by Zambian candidates lacked cohesion within sentences as well as between sentences. Secondly, the research was to determine whether the essays produced by the Zambian candidates lacked coherence. Lastly, the study wanted to establish whether our Zambian candidates' essays qualified to be called texts. The decision to analyse DELF and DALF essays was motivated by the simple reason that DELF and DALF are a common denominator for all learners of French as a foreign language, not only in Zambia but also in the whole world. Each essay was analysed on the basis of an evaluation grid developed by Gérard Vigner (2001), a French Educationist. Furthermore, in analysing the 100 copies, the focus was on questions that required the candidate to write an essay that was coherent and properly knitted together. At the end of the study, it was discovered that the Zambian candidates were facing serious challenges in the area of written discourse competence and that urgent remedial measures were needed for both the learners and their teachers.

Keywords : Cohésion, Cohérence, Processus Rédactionnel, Compétence Scripturale

Introduction

Ce travail de recherche porte sur l'analyse de la cohésion et de la cohérence dans les productions écrites des candidats qui se sont présentés aux épreuves écrites du DELF (Diplôme élémentaire de langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française) en Zambie de 2002 à 2012. L'objet de notre étude était celui de déterminer la capacité de ces candidats à produire des textes cohérents et articulés, en utilisant des marqueurs de cohésion et de cohérence appropriés. A cette fin, nous avons émis trois hypothèses : La première était que les rédactions produites par les candidats de la Zambie manquaient de cohésion inter-phrastique et intra- phrastique.

¹ University of Zambia

La deuxième était qu'il existait une lacune linguistique importante de cohérence textuelle dans leurs productions écrites. La troisième hypothèse, enfin, était que leurs rédactions ne produisaient pas une entité (un tout) que l'on pourrait qualifier de texte. Nous avons délibérément choisi d'étudier des productions écrites du DELF et du DALF dans la mesure où les deux épreuves constituent pour nous le meilleur dénominateur commun des différents publics concernés par l'apprentissage du français langue étrangère dans le monde entier. Nous avons analysé une centaine de copies réparties entre les unités A₂, A₄ et A₅ du DELF, d'une part, et les unités du B₁ et B₅ du DALF. Chaque copie était analysée sur la base d'une grille d'évaluation. Pour ce faire, nous avons identifié deux grilles d'évaluation possibles, à savoir le Cadre européen de référence (2000) et la grille de Gérard de Vigner (2001). Cependant, nous avons préféré utiliser celle de Vigner, tout simplement parce qu'elle nous a semblé la plus précise et plus appropriée par rapport à ce que nous recherchions. En examinant les copies des épreuves du DELF et du DALF, nous avons focalisé notre attention sur les sections dont les questions exigeaient la production d'un texte cohérent et articulé, plutôt que des phrases isolées.

Etant donné que notre recherche portait sur l'analyse de la cohérence et de la cohésion textuelle, nous avons jugé bon d'inclure dans notre travail non seulement une courte discussion des concepts de l'écrit et de la compétence scripturale, mais aussi une explication du processus rédactionnel. En effet, notre étude nous a fait comprendre que l'écriture implique un effort beaucoup plus grand que l'oral, dans la mesure où la personne qui écrit doit prendre le temps de penser, de corriger les fautes et de revoir le texte. Ce qui n'est pas du tout le cas à l'oral. En d'autres termes, le scripteur requiert une certaine compétence scripturale dont l'acquisition dépend largement des connaissances qu'il possède par rapport au processus rédactionnel. Le code oral et le code écrit se distinguent clairement et nettement l'un de l'autre.

Priorité à l'écrit ou à l'oral

Nombreux sont les linguistes et didacticiens qui ont réfléchi sur le poids que l'on devrait accorder à l'écrit par rapport à l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour certains, c'est l'oral qui devrait primer sur l'écrit, alors que pour d'autres c'est bien l'inverse. Pour d'autres encore, les deux devraient être pris en compte sur la base des besoins du groupe cible. Nous nous heurtons donc ici à une situation difficile et complexe. Pour Jean Emmanuel le Bray (1991), la première difficulté est liée à l'héritage de la linguistique qui accorde la priorité à l'oral et fait de l'écrit un code second, voire secondaire.

S'agissant de Chiss Filliolet et Maingueneau (2001), ce raisonnement est tout à fait justifiable étant donné que la parole est plus ancienne et plus répandue que l'écriture. En d'autres mots, l'enfant apprend à parler avant d'apprendre à écrire. Ils préconisent, par ailleurs, que les systèmes d'écriture connus sont manifestement fondés sur les unités de la langue parlée. Cette priorité accordée à la langue parlée confère automatiquement à l'écriture un rôle second.

Différence entre l'oral et l'écrit

L'opposition entre les deux ordres langagiers peut se faire à plusieurs niveaux comme nous le montre l'opposition ci-après que nous avons empruntée de Christian Baylon et Paul Fabre (1990). Tout d'abord, ils observent qu'à l'oral, le locuteur et l'auditeur sont en présence ou en contact par téléphone, le cas échéant, alors qu'il n'en est pas ainsi à l'écrit où le scripteur n'est pas normalement en présence du locuteur. Au niveau du discours oral, la syntaxe est simplifiée, on y trouve des phrases inachevées ou redites et on y trouve aussi la séparation du thème et du prédicat. Cela n'est pas du tout le cas à l'écrit où la syntaxe est élaborée, avec des phrases complexes, des appositions et un agencement des circonstances.

Par ailleurs, le discours oral privilégie un lexique fondamental. Le locuteur utilise des mots phatiques destinés à maintenir le contact. Mais à l'écrit le scripteur a non seulement une grande possibilité de sélectionner des mots peu fréquents et recherchés, mais aussi la possibilité d'utiliser une grande variété de synonymes pour éviter les répétitions qui caractérisent l'oral. Signalons aussi qu'à l'oral, il y a présence des référents concrets et situationnels, alors qu'à l'écrit la situation et les référents concrets sont absents du regard du lecteur. Quant aux gestes et mimiques, ils sont utilisés à l'oral pour réduire le discours ; ce qui n'est pas le cas à l'écrit.

Ainsi donc, qu'il s'agisse de l'écrit ou de l'oral, nous voulons préciser que ces deux canaux de communication sont importants. Chacun d'eux a une fonction bien particulière à accomplir à un moment bien défini et selon les circonstances. L'apprenant peut choisir de communiquer un message quelconque oralement ou bien par écrit. Concernant l'écrit, l'apprenant aura besoin de rédiger des lettres personnelles ou professionnelles, des comptes rendus, des articles pour les revues et des rapports, pour ne citer que ces quelques exemples.

Il nous semble donc essentiel que les apprenants arrivent à acquérir toutes les compétences dont ils pourront se servir pour communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous pensons qu'ils ont besoin d'une certaine compétence scripturale. C'est pour cette raison que nous avons mis en relief certaines difficultés auxquelles se heurtent les candidats qui se présentent aux épreuves du DELF et du DALF en Zambie.

Le Processus Rédactionnel

Les analyses et études portant sur les processus mentaux sous-jacents à l'écriture sont apparues vers les années 1970 et 1980. Pour les chercheurs de cette période, le terme processus d'écriture ou rédactionnel désigne toute opération mentale qui sert à accomplir un objectif à la production écrite. En d'autres mots, comme nous l'expliquent Buridant et Bunjevac (1994 : 53), écrire un texte ne consiste pas seulement à produire des structures linguistiques convenables d'un seul jet, mais plutôt à réaliser toute une série de procédures de résolution de problèmes. Il y a donc toute une série d'opérations qui interviennent dans la production d'un texte que Le-Bray (2000) définit comme étant un ensemble structuré d'information où chaque élément prend sa valeur dans le rapport qu'ils entretiennent avec les autres.

Les Opérations intervenant dans la Rédaction d'un Texte

Le modèle le plus utilisé de nos jours concernant les opérations intervenant dans la rédaction d'un texte est celui de Hayes et Flower (Garcia Debanc, 1986) reproduit par plusieurs linguistes modernes, notamment Garcia Debanc. Ce modèle est le résultat d'intenses recherches par les universitaires américains qui avaient constaté les difficultés auxquelles se heurtaient leurs étudiants dans le domaine de l'écriture. Les auteurs Hayes et Flower, cités par Debanc (1986), distinguent trois opérations principales relatives à la rédaction, à savoir les opérations de planification, les opérations de mise en texte et les opérations de révision.

Les opérations de planification, consistent à définir le but du texte, à établir la raison pour laquelle on écrit. C'est aussi le moment opportun de préciser les représentations que l'on postule chez son lecteur. Bien plus, c'est effectivement à ce niveau que l'on cherche à établir un plan qui va guider l'ensemble de la production. S'agissant des opérations de mise en texte, elles désignent les activités liées à la rédaction proprement dite d'un texte.

En d'autres mots, c'est le stade où le scripteur, passe à l'écrit. Il doit, entre autres, gérer une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. C'est donc la phase où la personne qui écrit doit traduire ses idées en noir et blanc. Pour ce qui est des opérations de révision, elles se réalisent en trois opérations : la lecture critique, la mise au point du texte et la réécriture du texte ou de la partie du texte requise. Cependant quelle que soit la catégorie de scripteurs, nous sommes de ceux qui pensent que le processus d'écriture reste quand même une activité complexe qui suppose une certaine compétence scripturale.

La Compétence Scripturale

Le concept compétence, en linguistique, a été introduit par Noam Chomsky (Maingueneau, 1996), le fondateur de la grammaire générative, pour désigner l'aptitude qu'ont les locuteurs d'une langue à produire et à comprendre un nombre illimité de phrases inédites. Par extension à cette définition, on peut dire que la compétence scripturale est l'aptitude que peut avoir un individu quelconque à rédiger des textes cohérents et articulés dans une langue donnée. Le terme texte est un terme privilégié par la linguistique textuelle.

Les Concepts de Cohésion et de Cohérence

L'étude de la cohésion et de la cohérence d'un texte constitue l'objet essentiel de la linguistique textuelle qui s'intéresse à la manière dont une suite de phrases forme une unité et comment elle constitue un texte. Maingueneau (1996), fait une distinction entre la notion de cohésion et celle de cohérence. Il considère que la cohésion est le résultat de l'enchaînement linéaire du texte alors que la cohérence s'appuie sur la cohésion pour pouvoir donner une suite linguistique cohérente et bien articulée. Un texte est donc censé exhiber à la fois les signes d'une cohésion parfaite et à la fois les paramètres d'un tout qui se tient. Woodley (1993) définit la cohésion comme étant un des moyens par lesquels les éléments qui n'entretiennent pas de relations de structures sont liés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation. Ces moyens sont généralement grammaticaux telle que la substitution, l'ellipse, et la conjonction.

Alors que la cohésion renvoie à la connectivité intra-phrastique et inter-phrastique, la cohérence quant à elle, s'adresse à une entité au delà de la phrase, une entité de phrases qui tient ensemble. Selon Le-Bray (1991), on ne peut parler de cohérence dans un texte que si ce dernier satisfait aux trois critères suivants.

Le texte doit satisfaire, tout d'abord, le critère d'homogénéité thématique : Un texte doit nécessairement avoir un sujet que certains linguistes appellent « thème ». Deuxièmement, un texte doit avoir une progression thématique. C'est-à-dire que chaque phrase du texte progresse d'une phrase à une autre. Cette progression se fait sur base de la reprise d'éléments des phrases précédentes. Troisièmement, un texte doit respecter le principe de clôture. Un texte commence à un certain point et se termine à un autre. Il s'agit donc ici d'une entité qui possède une introduction, un développement et une conclusion.

La Grille d'évaluation de Gérard Vigner

Pour analyser les cent copies des candidats qui se sont présentés aux épreuves de DELF et DALF en Zambie, nous nous sommes appuyés sur la grille d'évaluation de Vigner (2001). S'agissant de cette grille de Vigner, elle nous a permis d'évaluer toute une gamme importante de compétences. Elle nous a permis d'évaluer la connaissance du domaine, la sélection des informations, la problématisation, la capacité de mise en argumentation, la disposition ou plan du texte, la capacité du scripteur à accompagner le lecteur, la pratique d'une écriture objectivée, la capacité à modaliser, l'originalité, le découpage en paragraphes, le maintien de la continuité du texte, la pertinence lexicale, ainsi que les phénomènes de constructions syntaxiques, de ponctuation et de l'orthographe.

Résultats de notre analyse

Au terme de notre recherche, les résultats obtenus ont confirmé toutes nos trois hypothèses que nous avons émises au départ. Nous avons découvert que les candidats qui se présentent aux épreuves du DELF et DALF en Zambie éprouvent de nombreuses difficultés par rapport à la compétence scripturale. Ces difficultés sont identifiables à trois niveaux distincts de la compétence langagière, notamment au niveau de la compétence linguistique, au niveau de la compétence textuelle, ainsi qu'au niveau de la compétence civilisationnelle (ou référentielle). Au niveau de la compétence linguistique, nous avons pu observer trois types de contraintes. Il y a tout d'abord des contraintes liées à la compétence lexicale, ensuite des contraintes liées à la compétence orthographique et enfin, des contraintes relatives à la compétence grammaticale. Parlant de la compétence lexicale, nous avons remarqué que les apprenants avaient tendance à utiliser des mots anglais pour se tirer d'une situation difficile du point de vue vocabulaire.

Nous avons également détecté quelques problèmes de faux amis à ce niveau- là. Bien plus nous avons constaté que les candidats se heurtent à la problématique d'un vocabulaire très limité.

Concernant les contraintes liées à la compétence orthographique, nous avons observé qu'elles ne sont pas très remarquables. Il s'agit surtout de la ponctuation qui est très souvent absente et la forme des lettres qui sont imprimées en minuscule ou en majuscule et au mauvais endroit. En ce qui concerne les contraintes liées à la compétence grammaticale, elles sont nombreuses et très remarquables aussi. A cet effet, nous avons identifié des difficultés relatives à la concordance des temps verbaux, aux accords, aux erreurs de grammaire, aux erreurs de conjugaison et aux constructions syntaxiques.

Au niveau de la compétence textuelle, nous avons remarqué que les candidats se heurtent à quatre types de difficultés. Premièrement, Il s'agit des difficultés liées à la cohérence textuelle. Deuxièmement, nous avons identifié des difficultés liées à cohésion intra-phrastique et inter-phrastique ; troisièmement, des difficultés relatives à la segmentation textuelle, et quatrièmement, des difficultés relatives à l'utilisation des modalisateurs. Pour ce qui est de la cohérence textuelle, la plupart des copies examinées ne répondent pas de façon satisfaisante aux quatre critères de base que chaque texte devrait remplir, à savoir l'homogénéité thématique, la progression thématique, le principe de clôture et le repérage des types et genres textuels.

Par ailleurs, les difficultés liées à la cohésion intra-phrastique et inter-phrastique sont très présentes et elles sont, apparemment, dues au manque de connaissances ou de maîtrise de marqueurs de cohésion et des organisateurs textuels de la part des sujets enquêtés. Par rapport aux difficultés liées à la segmentation textuelle, nombreuses sont les rédactions qui n'ont ni introduction ni conclusion ; que ce soit au niveau du DELF ou au niveau du DALF. Il nous est, par conséquent, difficile de croire que presque la totalité des candidats ont du mal à découper leurs textes en parties correspondant à l'introduction, au développement et à la conclusion.

Quant aux difficultés relatives à l'utilisation des modalisateurs, il nous semble que la modalisation est presque non existante dans beaucoup de rédactions ; et pourtant la modalisation est une compétence indispensable chez tout scripteur qui désirerait impliquer sa voix dans son texte, plus particulièrement lorsqu'on lui demande de prendre position et de déclarer son opinion par rapport à un sujet donné.

Il suffit d'examiner le type de questions que l'on pose au niveau du DELF et du DALF pour apprécier la portée de notre remarque.

Certes, la pauvre performance à certains niveaux des compétences est due, peut-être, à l'oubli de la part des candidats, mais elle pourrait également être due à un manque d'apprentissage. Aussi, si cette dernière hypothèse est vraie, alors un enseignement s'avère nécessaire. Cette situation suggère aussi l'idée que le dispositif éducatif chargé de l'enseignement du français en Zambie devrait prendre des mesures urgentes pour remédier aux lacunes observées chez les candidats par rapport à leur compétence scripturale. Nous sommes de ceux qui revendiquent l'idée qu'un enseignant ne peut transmettre à ses apprenants que les savoirs et les savoir-faire qu'il possède lui-même. Nous insistons sur le fait que le processus rédactionnel s'apprend et que c'est un processus qui implique un ensemble complexe d'opérations intervenant dans la production d'un texte. Ce processus implique, entre autres, les opérations de planifications, de mise en texte et celles de révision. Aussi, le formateur a-t-il besoin de connaître et de maîtriser toutes les stratégies relatives au processus rédactionnel, afin qu'en retour, il puisse lui aussi faire prendre conscience aux apprenants de l'existence de ces stratégies.

Conclusion

A l'issue de toutes nos analyses, il nous semble évident que les résultats obtenus ont remis en cause, et cela d'une manière très ostensible, la compétence scripturale des candidats qui se présentent au DELF et DALF en Zambie. En d'autres termes, leur capacité à produire des textes écrits cohérents et bien articulés est remise en cause sur base de leur performance à l'examen. Cela étant, nous voulons préciser que la compétence scripturale n'est pas innée ; elle s'apprend. Cela signifie donc que si le public zambien a exposé des lacunes dans sa compétence scripturale, c'est parce qu'il a des besoins langagiers qui n'ont pas encore été satisfaits. Pour ce faire, le dispositif éducatif doit veiller à ce que la formation initiale ou continue s'intéresse à réactiver, le cas échéant, les savoirs et les savoir-faire requis auprès des formateurs ou des futurs formateurs. Cela permettrait non seulement de susciter la prise de conscience de l'existence des diverses contraintes liées au processus rédactionnel, mais aussi de les rendre plus efficaces dans l'accomplissement de leurs tâches de formateur.

Références

- Apatheloz, D** (1995) : Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle, Genève, Librairie Droz S.A 349p.
- Artes, C et al** (1986) : « Analysis d'erreurs : proposition de fiches de travail», in Travaux de didactique du français langue étrangère, no 15, pp:83-102.
- Barré de Miniac, C.** (1997) : L'appropriation de l'écrit, propositions didactiques de l'écriture multi-référenciée, thèse de doctorat, université Charles de Gaulles-Lille 205p.
- Baylon, C. Et Fabre P.** (1990) initiation à la linguistique, Paris, Nathan, 185p.
- Buridant, C. Est M. Bunjevac** (1994): L'écrit en Français langue étrangère, réflexion et propositions Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 226p.
- Charolles, M.** (1978) : introduction aux problèmes de la cohérence des textes en langue française no 38, 7-38.
- Charolles, M** (1989) : « Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité » in le français aujourd'hui no 86,pp 6-15.
- Chiss, J.L. J. Filliolet et D. Maingueneau** (2001) : Introduction á la linguistique française, tome 1 Paris, Hachette, 159p.
- Combettes, B.** (1983) : Pour une Grammaire textuelle. La progression thématique, Paris, de Boeck – Duculot 139p.
- Conseil de l'Europe (2000)** : Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, Didier, 191p.
- Coste, D. (dir)** (1994) : Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968 -1988), Didier/Hatier, Paris, 206p.
- Dany et al.** (1987) : Typologie de sujets pour les épreuves des unités de Contrôle du Diplôme élémentaire de langue française (DELFL), CAVILAM, Université de Clermont.
- Fabre, C.L.** (1990) : Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, Grenoble CEDITEL, l'Atelier du texte, 233p.
- Gaonach D.** (1992) : « Automatisation et Contrôle des processus Cognitifs dans le traitement de l'écrit » in Acquisition et enseignement/ Apprentissage des langues. Grenoble, Mai, LIDILEM ED, University Stendhal, Grenoble 3, pp419-424

- Garcia-Debanc C.** (1986) « intérêts des modèles de processus Rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture » in *Pratiques* no 49, pp.23-49.
- Garcia-Debanc, C.** (1992) « Organiser les apprentissages en production de textes » in *Ecrire. Actes du Congrès de l'AFEF*, no 3, Paris, pp 15-28.
- Jeandilhou, J.F** (1997) : *L'analyse Textuelle*, Armand Colin, Paris.
- Le-Bray. S.E** (1991) : « L écrit : un objet à définir » in *Acquisition et Enseignement des langues*, Grenoble, pp 519 – 523.
- Lundquist Lila** (1980) : *La Cohérence textuelle, syntaxe sémantique, pragmatique*, Kobenhavn, nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 244p.
- Maingueneau D.** (1987) : *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette, 143 p.
- Vigner Gérard** (2001) : *Enseigner le français comme langue Seconde*, Paris, CLE internationale, 127p.
- Woodley M. P.** (1993) : *les écrits dans l'apprentissage*, Paris, Hachette FLE, 204p.