



## La progression thématique des textes produits par des apprenants sinophones du français langue étrangère

JIN Lihua<sup>[a],\*</sup>

<sup>[a]</sup> Département de français, Université Jiangxia du Fujian, Fuzhou, Chine.

\* Corresponding author.

Received 12 January 2023; accepted 26 February 2023

Published online 26 April 2023

### Résumé

En nous appuyant sur la « perspective fonctionnelle de la phrase » du cercle de Prague, nous avons schématisé la progression thématique des textes produits par les apprenants d'origine sinophone durant leur apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). L'analyse que nous avons menée a révélé des traits caractérisant les écrits des apprenants issus de la culture rhétorique chinoise. Ces traits concernent respectivement la distance importante entre la reprise thématique et le référent initial, la rupture thématique plus récurrente et successive et la direction de la progression peu variée. Par ailleurs, cette contribution propose à la fin des paramètres d'ajustement servant à réguler la dynamique textuelle dans l'enseignement de l'écrit en FLE.

**Mots-clés :** Progression thématique ; Cohérence textuelle ; L'enseignement de l'écrit FLE

Jin, L. H. (2023). La progression thématique des textes produits par des apprenants sinophones du français langue étrangère. *Studies in Literature and Language*, 26(2), 79-86. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/sll/article/view/12967> DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/12967>

### INTRODUCTION

Les activités de production écrite soulèvent des problèmes de niveaux différents. Ces problèmes, qui ne peuvent se limiter à des règles morphosyntaxiques, ont affaire à des facteurs divers, tels que textuels (discursifs), psycholinguistiques, sociolinguistiques et cognitifs. Cette réalité indique que l'enseignement de l'écrit ne peut recourir à la seule grammaire de phrase. La prise

de conscience de la limite de la *phrase* a orienté le regard de nombre de linguistes au-delà de la phrase elle-même. La quête d'un nouveau paradigme explicatif, qui a pour objet le *texte*, a débuté dès les années 50 du siècle dernier et a porté ses fruits dans les années 70. Dans ce mouvement est née la linguistique textuelle, « une théorie de la production co(n) textuelle de sens » (Adam, 2005). On peut situer dans ce même courant la grammaire textuelle (de texte), qui a introduit dans les classes de la langue des règles qui ne sont pas celles qui commandent la morphosyntaxe, mais « des phénomènes comme l'anaphore, la progression thématique, les marques énonciatives, l'opposition des plans, qui n'étaient pas traités dans l'approche phrastique » (Combettes, 1993). Dans ce mouvement s'inscrit également la perspective fonctionnelle de la phrase (*désormais* FSP, *Functional Sentence Perspective*) du cercle de Prague qui s'est approprié le moyen de dépasser le cadre phrastique traditionnel par ses schémas de progression textuelle. Ces schémas ont été inventés à l'origine par Danes (1974) et ont été ensuite introduits en France par Combettes (1977, 1978 et 1983) à des fins d'évaluation de la compétence textuelle des élèves français.

### 1. DE LA COHÉRENCE TEXTUELLE À LA PROGRESSION THÉMATIQUE

Pour qu'un ensemble d'énoncés puisse être accepté comme un texte, cet ensemble doit remplir des conditions nécessaires de cohérence textuelle. Charolles (1978) voit en effet la cohérence comme une série de conditions nécessaires mais pas suffisantes, décidant de la bonne formation d'un texte. Il présente dans son travail quatre métarègles de cohérence. Il s'agit de : (1) la métarègle de répétition, (2) la métarègle de progression, (3) la métarègle de non-contradiction et (4) la métarègle de relation (Charolles, 1978). Charolles associe des phénomènes textuels – situés au niveau micro-structurel et inter-propositionnel – à la cohésion. Les deux premières

métarègles de cohérence mises au point par Charolles en sont des exemples. Chacune est un procédé cohésif qui régule la progression informationnelle d'un texte. Charolles précise dans la *métarègle de répétition* que :

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. Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées : pronominalisations, définitivisations, référentiations contextuelles... Tous ces procédés permettent d'accrocher une phrase à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin. (Charolles, 1978, p.14)

Dans la *métarègle de progression* : « pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978, p.20). Ce renouvellement est accompli par la partie rhématique d'une phrase qui est censée apporter la nouvelle information. Pour tout texte cohérent, la répétition et la progression doivent s'effectuer de manière à respecter une dynamique communicative imposée par un contexte communicatif particulier. Pour Charolles, la production d'un texte cohérent :

suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre (dont on a de la peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression sémantique (ou Thématique). Une telle performance exige donc que soient conjointement maîtrisées les métarègle (1) et métarègle (2). (Charolles, 1978, p.21)

Ce processus de la progression est réalisé par l'agencement des phrases en une suite qui tient compte de la hiérarchie et du degré de nouveauté des informations à l'intérieur d'un texte. C'est ce que l'on appelle la « progression thématique ».

Notre hypothèse de base est que la connexité des textes est représentée, entre autres, par une progression thématique. Par ce terme, nous entendons le choix et l'ordre des thèmes d'énoncé, leur concaténation et hiérarchie mutuelles, ainsi que leur relation avec les hyperthèmes des unités de texte supérieures (telles que le paragraphe, le chapitre, ...), du texte entier, et à la situation. La progression thématique peut être considérée comme un squelette de la trame de texte.<sup>1</sup> (Danes, 1974, p.114)

Pour Van Dijk, la cohérence textuelle relève de deux niveaux. Ces deux niveaux recouvrent chacun respectivement des micro-structures et des macro-structures<sup>2</sup> du texte :

<sup>1</sup> Traduit par l'auteur.

“Our basic assumption is that text connexity is represented, inter alia, by thematic progression. By this term we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthems of the superior text units (such as the paragraph, chapter, ...), to the whole text, and to the situation. Thematic progression might be viewed as skeleton of the plot.” (Danes, 1974, p.114)

<sup>2</sup> Cf. La distinction micro-structures/macro-structures mise au point par Van Dijk en 1973.

Les micro-structures établissent la cohérence de phrase en phrase, sur des portions de texte qui peuvent être limitées ; elles concernent essentiellement les domaines suivants : la définitivisation, la pronominalisation, la substitution, les recouvrements présuppositionnels, les thématisations ; les macro-structures doivent être appréhendées au niveau du texte entier : ce niveau, qu'on peut aussi identifier avec la structure profonde d'un texte, spécifie un contenu « global » du texte déterminant la formation globale des représentations sémantiques des phrases successives. Sans une telle macro-structure et les règles qui la sous-tendent, la cohérence du texte serait seulement superficielle et linéaire. (Van Dijk, 1973, p.178)

Quant aux schémas de progression thématique, ils visent à décrire la manière dont les thèmes d'énoncés s'organisent dans un texte. En appliquant ces schémas dans les textes produits par des apprenants, nous pouvons repérer des traits de la cohérence textuelle au niveau de la micro-structure de thématisation.

## 2. PRÉSENTATION DES SCHÉMAS DE PROGRESSION THÉMATIQUE

### 2.1 Thème/Rhème

Des linguistes tchèques comme V. Mathesius, J. Firbas, et F. Danes ont consacré l'essentiel de leurs travaux à la FSP (Firbas, 1974, p.11). Cette perspective prévoit la fonction communicative comme étant la fonction première du langage. Cette approche fonctionnelle fournit un outil d'évaluation de la compétence textuelle en matière de gestion de flux d'information.

L'opposition thème/rhème est une opposition de nature informationnelle, qui vise à distinguer dans l'énoncé, d'une part le support de l'information (le thème), d'autre part l'information qui est communiquée à propos de ce support (le rhème). (Neveu, 2000, p.113)

Cette opposition dichotomique des constituants d'une phrase a inspiré Mathesius du cercle de Prague et des recherches basées sur la perspective fonctionnelle du langage. Des termes désignant le point de départ de l'énoncé : « fondation » et « base » sont au fur et à mesure remplacés par « thème » et les informations nouvelles : « cœur », « noyau » et « commentaire » sont remplacées par « rhème » (Combettes, 1988, p.11).

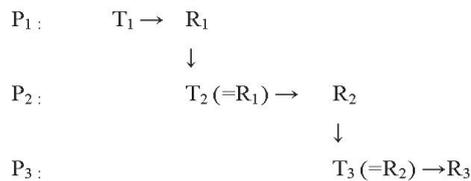
La nature des unités constituantes de schémas de progression mise au point par l'École de Prague peut rendre visible l'élaboration de la progression informationnelle d'un texte. L'opposition thème/rhème peut donner lieu à des analyses conduites tant au niveau de la phrase que du discours. Chaque phrase est censée apporter une certaine quantité d'informations et faire « avancer » le texte, certaines de ces informations étant des « renseignements nouveaux », et d'autres le « point de départ » de la phrase ou des éléments « connus » ou supposés « connus » du contexte.

## 2.2 Schémas de progression thématique

Pour décrire la manière dont les thèmes s'enchaînent et dont l'apport d'information s'effectue au sein d'un texte, Danes (1970, 1974) a élaboré les schémas de thématisation. Ces schémas sont au nombre de trois à l'origine. Nous reprendrons dans ce travail la version reprise par Combettes (1977, 1978, 1988). Selon la hiérarchie du rapport lexical et l'ordre d'apparition des thèmes dans le (co)texte, les trois types de progression se présentent comme suit.

La progression dite « linéaire », où le thème de chaque phrase est « l'origine » ou la source du thème de la phrase suivante. Une représentation schématique possible :

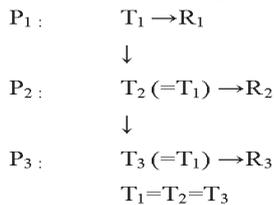
Schéma 1. La progression « linéaire »



(Combettes, 1988, p.91)

La progression à « thème constant », où le même thème (T) apparaît dans des phrases successives, alors que seul le rhème (R) change :

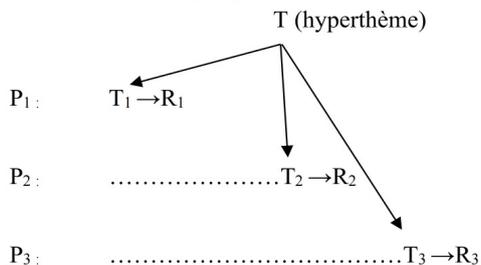
Schéma 2. La progression « à thème constant »



(Combettes, 1988, p.91)

La progression à « thèmes dérivés », où les thèmes de chacune des phrases trouvent leur source et sont dérivés d'un « hyperthème placé généralement au début du texte ». Mais ce n'est pas une obligation non plus. Pour Combettes (1988, p.92), l'hyperthème peut être le rhème d'une phrase précédente ou « un élément qui doit être rétabli, implicite, non réalisé textuellement » (Ibid.) :

Schéma 3. La progression « à thèmes dérivés »

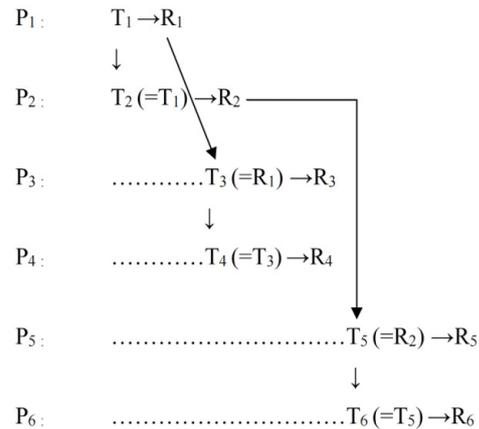


(Combettes, 1988, p.92)

En dehors de ces trois schémas principaux, complétant les schémas d'origine de Danes, Combettes présente un schéma combinant le schéma 1 et le schéma 2 :

progression linéaire et progression à thème constant alternées, une combinaison de procédures de reprise qui est marquée obligatoirement par un temps « d'arrêt » entre la thématisation et la première apparition des éléments thématiques dans le contexte. Par exemple, dans le cas de T<sub>2</sub> de P<sub>3</sub>, qui est issu de R<sub>1</sub>, formant ainsi la progression linéaire par rapport à R<sub>1</sub>, entre T<sub>2</sub> et R<sub>1</sub>, il y a une distance d'une proposition indépendante, à savoir P<sub>2</sub>.

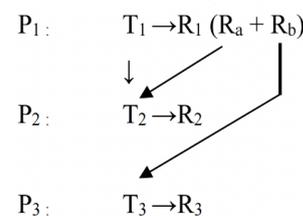
Schéma 4. La progression linéaire et la progression à thème constant alternées



(Combettes, 1988, p.92)

Une autre possibilité de combinaison est la combinaison de la progression linéaire et de celle à thèmes dérivés. Cette figure est connue à l'origine sous le nom de « schéma à thème (ou à rhème) éclaté »<sup>3</sup> (Combettes, 1977, p.81). Ce schéma s'interprète par la possibilité qu'un rhème d'une proposition peut comporter plusieurs éléments qui seront repris partiellement chacun séparément en différentes phrases qui suivent.

Schéma 5. Progression à thème (à rhème) éclaté



(Combettes, 1988, p.92)

Combettes précise par rapport à ce schéma de thématisation qu'il ne s'agit pas ici d'une hiérarchie entre un hyperthème et ses « sous-thèmes », mais plutôt d'un rhème « multiple » qui se décompose en divers thèmes dans les phrases qui suivent (Combettes, 1988, p.93).

Plus la reprise est distante d'un thème/rhème à l'autre, plus la compréhension du texte devient fastidieuse. Car la compréhension textuelle mobilise l'ensemble des informations réparties et gardées dans la mémoire discursive limitée.

<sup>3</sup> Cf. Schema: « Split Rheme » par F. Danes, 1974, p.120.

D'un point de vue co-textuel, une fois apparue, une unité linguistique devient le support potentiel de reprises : en d'autres termes, les entités textuelles sont autant d'antécédents possibles d'anaphores et « employer un anaphorique, ce n'est rien d'autre que marquer une énonciation comme relative à un certain état de la mémoire » (Berrendonner 1983, p.231). Tout texte est un dispositif à la fois dynamique et mobile (progression du sens) et relativement stable (continuité-répétition, rappel d'éléments placés dans la mémoire). Dire que MD est alimentée en progressif et partiel de la construction, par le texte, d'une schématisation ou représentation discursive. (Adam, 2005, pp.26-27)

Les connaissances mutuellement partagées par le lecteur et le scripteur permettent de remplir la fonction communicative de la production écrite. Ces connaissances concernent en premier lieu le co-texte linguistique immédiat, en défaut de quoi, le lecteur va chercher des indices inférentiels dans le contexte extralinguistique. La construction d'un texte partant de ce qui est connu du co-texte à ce qui est nouveau ou plus difficile d'accès par le contexte linguistique doit se faire à une vitesse de progression informationnelle mesurée. Les schémas de progression thématique servent, à propos, d'outil d'évaluation de la compétence textuelle qui régule l'apport d'informations, autrement dit, l'enchaînement des éléments thématiques et rhématiques dans le texte.

### 3. PARTICULARITÉS RELEVÉES DANS LES TEXTES DES APPRENANTS

L'analyse textuelle que nous effectuons consiste d'abord en une division de la proposition en thème et rhème. Du point de vue de l'apport informationnel du texte, le thème est identifié comme l'élément connu du contexte et le rhème comme l'apport de renseignements nouveaux.

Extrait 1<sup>4</sup>:

Provenance du thème Th1←-Th# ou Rh#	Proposition en question P#	Contenu textuel
Th3←-Rh1	P3	l'autre est de maintenir la relation de connaissance actuelle, <small>Rh1</small>
Th4←-∅	P4	Il n'y a pas d'interaction sociale sans partage, où le partage est le partage de l'information, la divulgation d'informations sur soi-même, y compris des idées, des expériences, des descriptions personnelles, etc.
Th5←-Th1	P5	Dans les réseaux sociaux, s'il n'y a pas d'information à partager
Th6←-∅	P6	vous ne serez pas laisser plus de gens vous connaissent,
Th7←-Th6	P7	vous ne saurez pas plus de gens
Th8←-∅	P8	s'il n'y a pas d'informations à partager,
Th9←-Rh3	P9	la relation établie ne peut pas voir vos information ne peut pas former la base de la communication <small>Th9</small>

À travers l'analyse de la progression thématique, nous visons à relever certaines incohérences et ruptures thématiques fréquentes dans les textes des apprenants. Ce type d'initiative s'inscrit également dans la lignée de l'idée de faire appliquer les schémas de progression thématique dans l'analyse des textes du même genre dans l'optique de faire apparaître des traits appartenant au même genre textuel (Zhu, 1995).

#### 3.1 Distance du rappel

Dans le processus d'interprétation, le lecteur s'appuie de préférence sur l'environnement le plus direct et accessible, constitué des données linguistiques explicitement énoncées dans le texte. Et celles-ci, disponibles temporairement en mémoire courte, vont être reprises ultérieurement pour être reliées à d'autres faits nouvellement apportés. Ainsi les rappels d'éléments antérieurs nécessitent une distance respectant la limite de la mémoire discursive.

La mémoire discursive en général permet d'identifier des chaînes substitutives émaillées dans le texte à condition que l'élément de reprise et son référent soient situés à une distance mesurée. Cependant ce dispositif de distance n'est pas toujours respecté chez les scripteurs apprenants. Nous constatons une sorte d'éloignement inhabituel qui sépare le thème de reprise de son antécédent.

L'extrait 1 illustre un cas de reprise à distance. Th9 : « la relation (le réseau de connaissances) » provient de Rh3. Bien que cette figure de reprise présente des caractéristiques de la progression linéaire, le rhème initial met un temps d'arrêt avant d'être réintroduit, le référent d'origine risque ainsi de ne pas être facilement identifié en raison de la limite de la mémoire discursive. Dans ce cas, on ne peut pas dire que la continuité textuelle soit bien assurée.

<sup>4</sup> Des extraits de textes proviennent du corpus recueilli dans le cadre d'une thèse soutenue en 2020. Tous les extraits cités dans cet article sont la reproduction fidèle des écrits d'apprenants. Ils comportent des erreurs linguistiques.

« ∅ » signifie le cas où on ne peut situer dans le contexte antérieur le référent d'un élément thématique.

« Th<sub>i</sub> » désigne l'hyperthème, qui renvoie en l'occurrence à la « langue », sujet du texte à produire par les apprenants.

L'extrait 2 illustre un cas de thématization linéaire dont le référent initial est laissé en suspens durant plusieurs propositions-énoncés. La distance importante entre l'élément initial Rh5 et la seconde occurrence Th14 du même référent crée une cohésion lâche, voire une

impression de discontinuité. Par conséquent, la régulation de la distance entre la reprise d'un élément et sa première apparition est primordiale pour maintenir la cohésion nécessaire à un « bon » texte.

Extrait 2 :

Th5←Rh4	P5	dont la plupart sont menacées à cause de <u>mondialisation</u> . Rh5
Th6←∅	P6	* <i>Il</i> s ont lancé leur propre langue. *[ils] erreur anaphorique
Th7←∅	P7	Jusqu'au vingtième siècle, une des raisons de disparaître les langues locaux était colonisation par les pays qui ont le grand pouvoir.
Th8←Th7	P8	Par contre aujourd'hui, dont le raison est surtout l'économie.
Th9←Th <sub>h</sub>	P9	Selon des linguistes, à la fin du 21e siècle, 95% de ces langues aurons disparu.
Th10←∅	P10	Et puis, la domination d'une seule langue menace la pensée unique.
Th11←∅	P11	Dans le monde, la société humaine possède déjà chaque différent histoire, culture, et géographie...
Th12←∅	P12	tout la pensée a crée et évolué la langue spécifique.
Th13←∅	P13	En effet, il est facile qu'on utilise la même langue dans le monde,
Th14←Rh5	P14	cependant, <u>la mondialisation</u> n'a pas besoin d'être un seul unité. Th14

La partie rhématique portant l'information nouvellement introduite, en fonction de l'importance de sa contribution au développement du texte, est censée être réinsérée dans la dynamique de la progression informationnelle. Mais le problème surgit lorsqu'on la reprend à un intervalle trop important, ce qui va conduire le lecteur à perdre le fil du développement du contenu du texte.

### 3.2 Les ruptures thématiques fréquentes et successives

Il arrive que dans les textes des apprenants, nous trouvons

Extrait 3 :

Th8←∅	P8	Deuxièmement, s'*il n'y a avait pas les hommes, * [il] impersonnel
Th9←Th <sub>h</sub>	P9	les langues n'existaient pas.
Th10←∅	P10	<u>La raison de la disparition des langues</u> est de la mort du peuple qui parle les langues. Th10
Th11←∅	P11	Par conséquent, <u>à part la langue, les bonnes valeurs et les esprits précieux</u> aussi disparaissaient. Th11
Th12←∅	P12	Finalement, <u>le développement de la science technique</u> , est une raison importante qui conduit à la disparition des langues. Th12
Th13←∅	P13	* <u>Les hommes</u> deviennent de plus en plus paresseux et superficiels. * [les hommes] un groupe d'individus défini Th13
Th14←Th13	P14	Ils n'aiment pas les choses complexes mais préfèrent les choses faciles et simples.
Th15←Rh14	P15	Les langues complexes ont été abandonnées par les hommes.

Le passage de Th10 à Th13 de l'extrait 3 est composé de ce qui aurait pu causer la disparition des langues dans les temps modernes du point de vue de l'auteur du texte. Or, aucun de ces thèmes ne semble avoir un

des passages comportant des ruptures thématiques. Nous entendons par « rupture thématique » une figure de progression thématique qui ne s'appuie pas sur des thèmes ou rhèmes connus, d'où provient une rupture informationnelle du texte. Ce type de rupture peut survenir dans le corps du texte à condition qu'elle soit récupérée par une reprise thématique ultérieure, car autrement, les ruptures thématiques successives tendent à générer un passage digressif qui nuit à la cohérence de l'ensemble du texte.

lien sémantique avec ce qui précède et ce qui suit dans le texte. Ces thèmes sont introduits sans être corrélés à d'autres éléments du texte. On remarque que ni les éléments thématiques ni les éléments rhématiques de P10,

P11, et P12 n'ont été relancés, et rien n'est fait pour y apporter, par exemple, des explications plus précises en rapport avec le sujet, un des points abordés dans le texte, un ancrage à un contexte extralinguistique ou une voix autre que celle de l'auteur, etc. Le problème majeur de ce passage est que beaucoup d'informations nouvellement apportées sont laissées telles quelles. En conséquence, le lecteur se retrouve avec une grande proportion d'informations qui ne s'installent pas sur la continuité textuelle. Nous constatons que la rupture thématique est plus fréquemment observée et son apparition se concentre sur un passage relativement long du texte.

Bien que les ruptures s'étendent sur seulement quelques propositions, l'auteur du texte est censé fournir des indices (méta) énonciatifs relatifs à leur présence à tel ou tel endroit du texte. Sinon il se trouve avec le risque que ces ruptures thématiques, apparaissant plus d'une fois sans être

rapportées à un contenu informatif déjà connu, puissent donner lieu à une digression à une large échelle. Par exemple, dans l'extrait 4, les deux premières propositions comportent des ruptures thématiques dont les éléments thématiques expérientiels « la langue commune » pour Th2 et « le dialecte » pour Th3, ne seront jamais réintroduits dans le texte, sans compter qu'ils n'introduisent pas de rhèmes qui servent d'appui aux thèmes suivants. Ainsi, nous pouvons même nous passer de P2 à P4 pour relier P1 directement à P5. Les notions que l'auteur veut introduire par les deux thèmes de ruptures : « la langue commune » et « le dialecte » n'ont pas été déployés sur leur lien avec l'idée première de l'auteur Rh4 : « langue est un moyen important de communication humaine ». Ce genre d'apparition éphémère d'un passage textuel constitué de ruptures de thème conduit à une incohérence ou à un éloignement du sujet principal du texte.

Extrait 4 :

	P1	Dans la société d'aujourd'hui, les gens de divers pays communiquent fréquemment
Th2←∅	P2	la langue commune est devenue le plus important et le seul outil de communication dans notre pays. <small>Th2</small>
Th3←∅	P3	Mais pour le dialecte, sa signification n'est pas seulement de vous faire sentir la chaleur de la famille, mais aussi une existence culturelle. <small>Th3</small>
Th4←∅	P4	Et la plus terrible n'est pas la conquête physique, mais la privation de langue. <small>Th4</small>
Th5←∅	P5	Nous savons que la langue est un moyen important de communication humaine.
Th6←Thh	P6	La langue échoue dans la compétition,
Th7←∅	P7	la culture et la connaissance sont disparaisés.
Th8←Thh	P8	La langue est un symbole de la culture national.
Th9←Rh8	P9	Si sa propre langue nationale disparaît,
Th10←Rh8	P10	alors la culture de cette nation disparaîtra.

### 3.3 Progression à thème constant

Extrait 5 :

	P1	Selon moi, ce phénomène apporte non seulement des avantages mais aussi des désavantages.
Th2←Thh	P2	D'autre part, la diminution des langues facilite la communication.
Th3←∅	P3	Quand *on part pour une région ou un pays où la langue est différente de celle de soi, <small>* [on] indéfini</small>
Th4←Th3	P4	*on doit d'abord apprendre la langue ; <small>* [on] indéfini</small>
Th3←∅	P5	mais si *on parle la même langue, <small>* [on] indéfini</small>
Th6←Th5	P6	*on économique beaucoup de temps. <small>* [on] indéfini</small>
Th7←Thh	P7	D'autre part, la disparition des langues signifie la disparition de la variété culturelle.
Th8←Thh	P8	Une langue se forme après une longue durée
Th9←Th8	P9	ainsi qu'elle transporte un sens important historique et culturel et aussi sentimental.

Un autre trait caractérisant les textes produits par les apprenants est le recours dominant à « thème constant ». Contrairement à la progression linéaire, la progression à thème constant conserve le même point de départ. Et dans

le cas où cette dernière se produit de façon successive, on remarque une construction textuelle peu dynamique.<sup>5</sup> En

<sup>5</sup> Combettes (1988) parle de la « monotonie ».

utilisant le même thème que celui du thème initial durant tout un passage, l'auteur ne fait qu'ajouter des éléments nouveaux, rhématiques, au thème initial. L'ensemble de ces éléments rhématiques forment en quelque sorte des faits descriptifs autour du même sujet. Mais l'une des particularités de ce type de mouvement progressif est qu'on revient toujours au point de départ, à savoir le thème initial, ce qui fait que le texte stagne sur le plan thématique, n'expose pas d'argumentation visant une quelconque conclusion.

On remarque que dans cet extrait 5, les propositions s'articulent principalement autour du pronom indéfini « on ». Excepté ce pronom, qui introduit une description

Extrait 6 :

Th8←Th <sub>h</sub>	P8	A mon avis, la langue se développe et progresse constamment dans la communication.
Th9←Th <sub>h</sub>	P9	D'abord, la langue est une civilisation ancienne,
Th10←∅	P10	*il a posé une empreinte culturelle profonde, * [il] pronom anaphorique erroné
Th11←Th <sub>h</sub>	P11	la langue est le seul moyen de transfert des histoires, des chansons, et des poétiques.
Th11←Th <sub>h</sub>	P12	Et puis, la langue comprend de riches connaissances culturelles.
Th13←∅	P13	Astronomie, géographie, agronomie, tous sont profondes.
Th14←Th <sub>h</sub>	P14	Finalement, la langue en tant que partie de la culture, il favorise le développement économique améliore les relations entre les pays.

On peut remarquer que dans l'extrait 6 présenté ci-dessus, la progression à thème constant se produit successivement de Th8 jusqu'à Th14, en passant par une rupture thématique en Th13 qui, par ailleurs, n'est introduit nulle part dans le texte. L'occurrence récurrente du thème initial sans mutation vers un autre type de progression, à savoir une progression linéaire, est une des caractéristiques des textes des apprenants. Ce type de mouvement progressif s'orientant vers la droite produit finalement un discours moins argumentatif exposant une masse d'informations sans les avoir thématiques.

## CONCLUSION

Une des compétences textuelles qui s'avère fondamentale dans l'enseignement de l'écrit est la régulation de la distance entre le thème ou le rhème d'une proposition-énoncé et sa reprise dans le contexte ultérieur du texte. Des rappels réguliers du contenu introduit auparavant par des procédés de thématisation sont une capacité rédactionnelle importante. Néanmoins, les textes des apprenants comportent des éloignements inhabituels qui séparent le thème de reprise et son référent précédent. Une autre capacité textuelle importante à acquérir par les apprenants est le procédé de rattrapage à la suite d'une rupture thématique. Des séquences longues constituées de ruptures thématiques successives sont l'une des caractéristiques des textes produits par les apprenants. Il se peut que ces séquences prolongées de rupture thématique puissent se prêter à des séquences digressives.

générale sur des faits de langue, on note «la langue» comme thème occupant le statut d'hyperthème. La préservation du thème initial par les hypothèmes Th2 : « la diminution des langues » ou Th7 : « la disparition des langues » ou encore Th8 : « une langue » fait que le texte tourne autour d'un thème unique. En d'autres termes, nous ne trouvons pas d'autres éléments de départ pour former des rebondissements sur de nouveaux prédicats apportés dans les rhèmes précédents. Pour conclure, la progression à thème constant répétée de façon successive peut susciter chez le lecteur un sentiment de monotonie. Ainsi le texte peut paraître insipide, répétitif et sans enjeu.

Elles nécessitent donc des opérations de reconstruction de la continuité textuelle. Cela passe en général par le rappel des contenus sémantiques constituant la rupture thématique dans la proposition qui suit immédiatement. Dans la plupart des cas, une rupture doit être suivie d'un schéma de progression à thème constant ou linéaire. Par une surreprésentation d'un schéma de progression à thème constant, les textes des apprenants révèlent une variété moins riche des thèmes dérivés. Ce phénomène se traduit par l'abondance de reprises fidèles du lexème (coréférence) du thème (ou rhème) initial. Résultat, on observe un nombre accru de répétitions du même thème et de renseignements nouveaux, sans que ceux-ci ne soient thématiques sous des formes dérivées. Ces traits relevés peuvent aussi fournir des réponses à des remarques, comme « digression » et « hors sujet » (Kaplan, 1966), reçues par les paragraphes de culture discursive orientale du point de vue de l'organisation thématique du texte.

Il convient de dire que l'enseignement de l'écrit se rapporte à des notions au-delà de la syntaxe et de la grammaire phrastique. Toutefois, la linguistique textuelle, tout comme la grammaire dite textuelle, suggère rarement des notions destinées à une exploitation en classe de langue. Or, les schémas de thématisation à travers lesquels nous avons illustré la gestion de flux d'information de l'auteur-apprenant nous ont fourni des pistes didactiques dans l'enseignement de l'écrit. Pour un besoin didactique, nous pouvons, par suite de cette analyse, suggérer quelques pistes de travail en classe de français :

- les paramètres formels concernent notamment le sens (la direction) de la progression thématique et la distance de rappel :

· Le sens (la direction) de la progression (le thème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante ou le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante, ces deux cas vont être différenciés et enseignés);

· La distance entre l'introduction d'une nouvelle information et la thématization de celle-ci.

- les paramètres du fond concernent essentiellement la fidélité référentielle et les relations lexicales entre les éléments thématisés :

· La fidélité référentielle (la reprise du même lexème et l'anaphore fidèle seront considérées comme un type de thématization fidèle au référent d'origine porté par le thème/rhème précédent) ;

· La dérivation (les éléments thématisés qui concernent les procédés : la reprise partielle, les rapports hiérarchiques/lexicaux, la transformation syntaxique, etc. seront considérés comme les reprises dérivées du lexème de référence).

Il faut noter qu'un texte bien formé devrait alterner différents procédés de thématization pour opérer une régulation de la dynamique discursive. Ceci implique premièrement la régulation du sens de la progression des informations. La cohérence textuelle est assurée par le rappel des éléments à distance mesurée. Dans le cas de la digression, le mouvement de la progression des informations s'oriente majoritairement vers la partie rhématique (la droite). Par conséquent, ramener le sens de la progression vers la gauche est une opération à proposer pour remédier à ce problème. C'est-à-dire qu'il faut savoir alterner à bon escient la progression linéaire et la progression à thème constant. Deuxièmement, la régulation de la distance entre la reprise d'un élément et sa première apparition est primordiale pour maintenir la cohésion nécessaire à un « bon » texte comme illustré dans 3.1. Troisièmement, la conservation du thème ou du rhème initial en position de thème de reprise sans modification particulière de son contenu informatif peut entraîner la répétition du même segment morphosyntaxique et la récurrence de pronoms anaphoriques dans le texte. De même, il faut savoir varier des thèmes repris par différents moyens de transformation morpho-syntaxique afin d'éviter efficacement la répétition facultative.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Berrendonner, A. (1983). «Les référents nominaux du français et la structure de l'énoncé ». Thèse de doctorat. Atelier national de reproduction des thèses de l'université de Lille III.
- Charolles, M. (1978). «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques». *Langue Française*, 38, 741.
- Combettes, B. (1977). « Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte ». *Pratiques*, n°13 (1), p.91101.
- Combettes, B. (1978). « Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants ». *Langue française*, n°38 (1), p.7486.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles-Paris : Duculot-De Boeck.
- Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Duculot-De Boeck.
- Combettes, B. (1993). « Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques ». *Pratiques : Linguistique, Littérature, Didactique*, 77, 43-57.
- Danes, F. (1970). « One Instance of Prague School Methodology: Functional Analysis of Utterance and Text ». *Method and Theory in Linguistics*, Janua Linguarum: Series Maior: 40(336), 132146.
- Danes, F. (1974). « Functional sentence perspective and the organization of the texte ». In *Papers on functional sentence perspective* (pp.106128). Prague; The Hague; Paris: Academia Mouton.
- Firbas, J. (1974). « Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of functional sentence perspective ». In *Papers on functional sentence perspective* (p.1137). Prague; The Hague; Paris: Academia Mouton.
- Kaplan, R. B. (1966). « Cultural thought patterns in inter-cultural education ». *Language learning*, 16(1 et 2), 120.
- Neveu, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques* (p.128). Paris: Nathan.
- Van Dijk, T. A. (1973). « Grammaires textuelles et structures narratives ». In *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse (pp.177207).
- Zhu, Y. (1995). « Schémas de progression thématique et analyse textuelle ». *Enseignement et recherche en langue étrangère*, n°3. p.6-12.