

Mounira SEGHIOUR - Univeristé Mohamed Boudiaf - M'Sila - Algérie

De la progression thématique pour écrire en FLE

Résumé

Les études s'intéressant à l'apprentissage de la production écrite en FLE connaissent une effervescence à notre temps notamment avec l'approche fonctionnelle qui prône un enseignement- apprentissage par compétence selon les descripteurs du cadre européen commun de référence. Notre article surgit d'un constat évident en didactique des langues, celui de la difficulté des apprenants à faire progresser leurs productions écrites. Nous avons pensé dès lors, qu'une présentation de la progression thématique à nos apprenants pourrait les guider pour assurer une dynamique textuelle.

Notre objectif à travers cet article est de montrer le rôle d'un enseignement-apprentissage basé sur la progression thématique dans l'amélioration de la production écrite en FLE.

Mots clés

Progression thématique, écrire en FLE, linguistique textuelle

ملخص

ان الدراسات المتمحورة حول تعلم التعبير الكتابي في اللغة الفرنسية تشهد تطورا في وقتنا الراهن خاصة مع المقاربة الوظيفية التي تركز علي التعلم و التعليم عن طريق الكفاءات كما هي مصنفة في الاطار الاوربي الموحد للغات لذا فموضوعنا ينبثق من صعوبة المتعلمين لتطوير المعلومات داخل نصوصهم المكتوبة و من هنا ارتاينا الي اقتراح تقنية تقديم التطور المعلوماتي في النص للمتعلمين هدفنا من خلال هذه الدراسة هو اثبات دور التعلم و التعليم القائم علي هذه التقنية في تحسين التعبير الكتابي بالفرنسية كلغة اجنبية.

الكلمات المفتاحية

التطور الموضوعي، الكتابة بالفرنسية، اللسانيات النصية

Introduction

La progression thématique est un ingrédient primordial de textualité. Sa présence au sein du texte produit reflète une bonne qualité de la structure globale de ce texte. Dès lors, un intérêt porté vers cet ingrédient nécessaire dans les études en grammaire notamment avec Combettes Bernard et son analyse de la progression thématique dans les récits d'enfants et plus tard, des recherches en didactique de l'écrit voient le jour surtout avec Shirley Carther Thomas en 2000 quand il a analysé la structure thématique pour jauger de la qualité globale de textes écrits par les anglophones apprenant le français de spécialité. A notre connaissance, les études sur la progression thématique en didactique de l'écrit en FLE demeurent rares. Notre constat à ce manque d'étudier l'apport de la progression thématique à l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE est à l'origine de notre problématique dument posée.

Pour mettre à l'épreuve cette problématique, nous avons proposé qu'une sensibilisation des apprenants au phénomène de la progression thématique pourrait améliorer leur compétence de production écrite en FLE. Avec un groupe expérimental d'apprenants de 1^{ère} année LMD à l'université de M'sila, nous avons tenté de répondre à notre questionnement.

Notre objectif est de montrer l'apport à la sensibilisation des apprenants à la progression thématique dans l'amélioration de la production écrite en FLE.

La linguistique textuelle

La linguistique textuelle a pour objet d'étude l'étude des points de divergence et de ressemblance entre les textes, et par la suite leur classification en type, genre, etc. Elle s'intéresse aussi à l'aspect de production linguistique d'un individu.

Pour mieux cerner la linguistique textuelle, nous en présentons un aperçu historique.

Aperçu historique

Nous avons jugé nécessaire de présenter un aperçu de revues littéraires sur la linguistique textuelle vu son intérêt à apercevoir les grands travaux réalisés.

Schirley Carter Thomas précise que les études analytiques sur le texte sont récentes. (Schirley, C-T. 2000. pp. 20-25)

Au début, la linguistique contemporaine se confine à l'étude des phrases (Bloomfield, Weil cité par T. Thomas) parce que, juger la qualité d'une phrase est plus facile que celle d'un paragraphe.

Dès la moitié du 20ème siècle, se constitue une grammaire textuelle qui étudie le texte en tant qu'unité. Ainsi, une grammaire de texte vise de prime abord, la mise en exergue des compétences textuelles d'un individu dans sa propre langue. Les chercheurs qui fouinent dans ce domaine sont :

R-Harweg (1973), J.S. Pétôfi (1973), T.A. Van Dijk (1972), W. Kummer (1972). Ils se sont penchés sur l'étude du concept de cohérence, selon Charolles Michel. Leur objectif était d'esquisser un tableau structural de la compétence textuelle ; des motifs qu'ils considéraient communs. Cependant la limite de cette recherche surgit avec les travaux de Van Dijk 1972, Enkrst 1978, T. Reinhart

1980, qui contredisent l'existence de règles textuelles communes à tous les textes dans la même lignée que Charolles.

Ces grammairiens se voyaient face à un concept complexe, se penchaient vers les sciences cognitives et l'intelligence artificielle. La majorité des linguistiques s'intéressent dès lors à distinguer entre les notions de « cohérence » et de « cohésion » que nous allons expliquer plus tard vu leur utilité dans notre recherche.

Beaucoup d'entre eux ont fourni des modèles pour interpréter le texte (Van Dijk et Kintch, 1983). Des modèles cognitifs qui prônent une structure de base qui génère le texte. Des modèles interactionnels s'inspirant de la théorie « des actes de paroles » d'Austin 1962 et des modèles prédictifs.

Après, Enkvist (1982) recommande une approche processualiste qui conjugue l'étude des concepts de cohésion et cohérence parallèlement aux paramètres de la situation de communication.

Ce courant de recherche en linguistique a largement inspiré les travaux didactiques. En France Combettes 1978, Slakta 1975, Vignier 1982, ont étudié les techniques utilisés pour repérer le thème et le rhème ainsi que les schémas de progression thématique chez les apprenants de français tout en s'appuyant sur les études élaborées par les linguistique de l'école de Prague notamment Firbas et Danis.

D'autres travaux réalisés par Combettes et Tomassone (1988) portent sur les traits linguistiques des textes informatifs afin d'éviter les problèmes de compréhension chez les apprenants. A son tour, Ulla Connor (1983) prône une école « éclectique inter disciplinaire » conjuguant ainsi les approches : linguistique,

psychologique cognitive et didactique, et ce dans une tentative d'analyse textuelle portée sur les genres textuels selon des domaines précis en anglais. Sous cette rubrique d'analyse textuelle, nous citons, selon Thomas, les analyses faites sur les introductions des articles scientifiques primaires de Swales (1990), etc.

Ces vastes recherches nous seront d'une utilité sûre, au niveau méthodologique parce que suite à l'élaboration schématique de la progression thématique imitée par Combettes Bernard, nous adopterons cette approche en vue de l'exploiter en classe de français langue étrangère, supposant qu'une telle démarche pourrait être un vecteur vers l'apprentissage de la production écrite. Vu la difficulté de mesurer la qualité textuelle par les marques formelles de cohésion. Carther Thomas Schirley a proposé une approche permettant de rendre compte à la fois de la cohérence textuelle globale par le biais de l'étude de sa structuration thématique. Nous allons expliquer le contenu de cette approche telle qu'elle est conçue par Schirley Carter Thomas. (*Ibid.* pp. 26-27)

Cohérence et cohésion

Cohérence et cohésion sont deux notions importantes dans la structure thématique c'est pourquoi nous envisageons nécessaire un éclaircissement des ingrédients de texte.

Ainsi la cohérence est généralement cette impression qu'a un lecteur sur la qualité d'un texte réussi alors que la cohésion concerne largement la linéarité du texte, les liens entre les différentes propositions ainsi que les marques formelles que possède un locuteur pour établir ces relations transphrastiques.

Une telle distinction reste imprécise, c'est pourquoi nous allons présenter en détails chaque phénomène à part, via des aspects tangibles définissants l'un et l'autre phénomène.

Les aspects de la cohérence textuelle

Selon Carther Thomas, la cohérence textuelle se définit en tant que : « *Elle correspond à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné* ». (*Ibid.* p : 31).

De là, nous pouvons définir la cohérence comme étant tributaire de la qualité du texte perçu par un récepteur ainsi que sa correspondance avec une situation de communication donnée.

Michelle Charolles à son tour affirme que la cohérence textuelle est inhérente de l'interprétation que projette un récepteur sur le texte. Charolles avance dans ce sens : « *La cohérence n'est pas une propriété des textes le [...] besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme à priori de la réception discursive* » (1988, p : 55).

Cependant, Thomas Carter signale l'intérêt des critères extralinguistiques ou (contexte) dans l'établissement de cette cohérence. Ainsi un lecteur peut juger facilement la cohérence d'un texte dont le thème est familier qu'un texte appartenant à un domaine méconnu du lecteur. Cette idée avancée par Shirley C.T nous fait réfléchir sur l'importance d'une adaptation du choix des textes selon le degré de familiarisation de l'apprenant avec le domaine auquel appartient le texte à étudier en classe de FLE et ce, à fin de faciliter le jugement de la cohérence des textes étudiés.

La cohésion

Cette notion se rapporte aux différents liens et moyens assurant le liage des phrases.

D'après Carter Thomas, Holiday et Hasan (1976) ont établi une taxonomie des relations d'enchaînement phrastique et transphrastique, les résumant ainsi sous cinq rubriques : référence, substitution, ellipse, conjonctions et cohésion lexicale.

Schirley Carter Thomas avance que : « *L'étude de la structuration thématique d'un texte permet d'articuler les notions clés de cohésion et de cohérence au sein d'une approche plus intégrée* ».

Nous déduisons de là, que cette auteure évoque la nécessité d'une approche qui marie à la fois ces concepts de cohésion et cohérence afin de pouvoir apprécier la qualité d'un texte. Cette approche selon Thomas Carter repose sur l'analyse de la structuration thématique. Cette analyse thématique part d'une analyse centrée sur l'identification des thèmes et des rhèmes phrastiques ainsi que la ramification des autres thèmes qui s'introduisent au fur et à mesure dans le texte.

La phrase est de cette façon considérée non pas seulement comme une structure syntaxique et sémantique mais aussi, elle est conçue par son apport d'informations au sein d'une suite d'une unité appelé « texte ». Une étude ainsi basée sur la structuration thématique permet de rapprocher la manière qu'utilise les rédacteurs pour manier les informations et les organiser afin d'orienter l'interprétation qu'un lecteur peut donner au texte lu.

Il s'agit absolument dans cette approche d'analyser des distributions des thèmes et des rhèmes dans la phrase et de la progression thématique qui s'établit par le liage des phrases.

Cette approche nous paraît utile du moment qu'elle repose sur une analyse de la structure thématique par le biais de l'analyse de la progression thématique dans le texte.

Nous allons nous inspirer de cette approche thématique pour pouvoir le mettre à l'épreuve au sein d'une classe de langue. Nous avançons dès lors, l'hypothèse centrée sur la possibilité d'exploiter une telle approche pour lire un texte et finalement produire aussi un texte bien structuré. Pourtant se lancer dans une telle tentative relève du défi vu la complexité d'aborder parfois les éléments thématique et rhématiques en l'absence d'une règle rigoureuse permettant de repérer facilement les thèmes et les rhèmes.

Nous allons tout d'abord présenter l'organisation thématique.

La théorie de la progression thématique

Cette théorie a été élaborée par Danês qui a distingué les types de progression thématique. Danês explique que la liaison informationnelle peut être régie par les liens thématiques qui entretiennent succinctement les phrases entre elles au sein du texte. Ainsi Carther Thomas donne la définition suivante à la progression thématique : « *Le terme de progression thématique désigne l'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leurs relation aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication* ».

De cette définition nous retenons que la progression thématique implique les relations existantes entre les différents thèmes, leur ordonnancement au sein du texte ainsi que leur lien avec le thème global du texte inscrit à son tour dans un contexte précis.

Ce concept clé de notre recherche nous pousse à s'interroger sur son intérêt didactique dans l'amélioration de la compétence de production écrite en FLE.

Nous allons d'abord exposer les notions de cette théorie de progression thématique conçue par Danès puis nous cernerons en deuxième lieu l'évolution de cette notion par nombreux chercheurs.

En effet, Danès distingue trois types de progression thématique (1970, 1974, 1978) d'après Carter Thomas Schirley à savoir : progression linéaire, progression à thème constant et progressions à thèmes dérivés. Nous revenons sur les trois types plus tard.

Cette approche initiée par Danès en 1974 a été exploitée par nombreux chercheurs dans d'autres analyses discursives.

En France, Adam (1977, 1985), Combettes (1977, 1978, 1983, 1988), Kassai (1976) et Slakta (1975).

Thème et rhème

Les chercheurs de l'Ecole de Prague ont préféré l'analyse des phrases selon l'apport informationnel à savoir thème et rhème tout en signalant la difficulté que recouvre ce type d'analyse lié intimement à l'ambiguïté que peut prendre la distinction entre les éléments thématiques et rhématique (Reicher-Beguelin et al.1990. p :136).

Le rhème : l'information nouvelle ou apportée.

Le thème : l'information connue.

Les auteurs soulignent la forte relation entre la progression textuelle et le fonctionnement des anaphores d'après une analyse des différents types de progression du texte.

Ces auteurs concluent que savoir thématiser un texte paraît difficile et exige:

1. Une hyper thématisation : consiste à varier les thèmes tout en maintenant la structure sémantique globale ou thème générateur.
2. L'apport d'informations nouvelles.
3. La maîtrise des anaphores pour que le texte soit clair.
4. Et des structures syntaxiques, favorisant la thématisation comme : placement des compléments, etc. (Reicher -Beguelin M-J. 1990. p : 145).

Nous n'allons pas citer les procédés syntaxiques intervenant à la thématisation vu le niveau simple choisi (1^{ère} LMD), mais nous allons tout simplement citer les différentes relations sémantiques intervenant dans l'établissement de relations entre les propositions vu leur intérêt grand à tisser le sens du texte et favoriser la progression textuelle à un niveau minime.

Nous allons exposer la définition donnée par Vachek. J comme Vigner la présente : « *Les éléments essentiels de la division de la phrase sont le point de départ de l'énoncé c'est-à-dire ce qui est dans une situation donnée connu ou du moins facile à comprendre et d'où le sujet parlant part (la base) et le noyau de l'énonciation, c'est-à-dire ce que le sujet parlant dit de la base de son énoncé ou à son égard* » (Vigner, 1982. p : 47).

D'après cette citation, les linguistes ont distingué deux éléments primordiaux de la phrase:

Le thème: L'information donnée de prime à bord.

Le rhème: ce qui est dit sur le thème. Cela implique l'apport d'informations nouvelles.

Vigner avance que le couple thème- rhème correspond au GS (groupe sujet, GV (groupe verbal) aussi CCL, CCTPS. (Vigner, 1982. p : 47).

Nous allons examiner les concepts de thème et de rhème. Thomas Carther précise que les linguistes de l'école de Prague ont proposé une analyse fonctionnelle de la phrase selon trois paliers à savoir : palier grammatical, palier sémantique et palier informationnel. Ce dernier est focalisé sur la répartition de l'information au sein de la phrase en éléments thématiques et rhématiques. (Scirley C-T. 2000. pp. 44-94.)

Mathesius a donné la définition suivante au thème : « *Ce qui est connu et qui forme ainsi le point de départ pour l'émetteur.* »

Pour la notion de rhème : « *C'est l'information qu'il entend apporter relativement à ce thème* » (Schirley, C-T. 2000. pp. 53-57).

Nous remarquons qu'une large part de subjectivité entoure ces définitions données qui manquent aussi de critères scientifiques délimités. Cependant, cette subjectivité ajoute Schirley est l'une des caractéristiques du thème et du rhème parce que la structure thématique découle de la relation qu'entretient un lecteur avec son texte.

La cohabitation de ces deux notions « thème » et « rhème » explique le dynamique textuel dans la mesure où les thèmes ou le « connu » permettent la cohésion et les rhèmes « éléments nouveaux » favorisent une progression de l'information au sein du texte.

Le texte est ainsi composé de cette manière : éléments répétés et éléments qui apportent des informations nouvelles.

Comme le rapporte Schirley C.T, Charolles précise que la répétition des éléments dans le texte s'établit par : la pronominalisation, substituts lexicaux pour permettre l'évolution thématique de l'énoncé. Cependant, la progression rhématique concerne « l'apport sémantique » comme précise Charolles.

Nombreux linguistes insistent sur le rôle de cette alternance entre les éléments thématiques et rhématiques qui est l'essence de toute compétence textuelle.

A partir de ces données, nous allons bien sûr exploiter ces définitions lors du repérage des thèmes et des rhèmes dans notre analyse du corpus de notre étude.

Nous allons juger inutile d'exposer toutes les théories concernant les thèmes et les rhèmes vu leur complexité voire leur inutilité dans notre analyse. Cette simple définition de thème et de rhème nous suffit bien sûr.

Ajoutons à la manière de Carther Thomas Schirley que certaines propositions font office d'éléments rhématiques.

Thèmes multiples et thèmes complexes

Selon Schirley, l'analyse thématique recouvre une analyse syntaxique qui exige à son tour l'identification d'une « phrase base » entourée de propositions constitutives. Ainsi, la coordination et la subordination sont nécessaires pour cette analyse. De là, l'établissement de l'ordre des thèmes au sein de la phrase permet l'analyse de la progression thématique dans le texte examiné.

L'organisation thématique au niveau global du texte

Les notions de thèmes et de rhèmes ne peuvent être abordées que dans un contexte global du texte. La question cruciale est

d'aborder l'organisation textuelle thématique selon les types de progression thématique du texte.

Le cadre théorique présenté, est sélectionné selon son intérêt à notre étude pratique là où nous allons analyser les éléments thématiques et rhématiques en prenant en considération les éléments théoriques présentés précédemment.

Nous allons examiner la relation entre les thèmes phrastiques et le thème global du texte.

Le thème et le topique

La relation entre les thèmes phrastiques et le thème général du texte a été sujet de plusieurs études dont l'étude de Van Dijk (1977,1980). Pour ce linguiste il y a une différence flagrante entre les deux concepts. Le topique (le thème global du texte) n'est pas le total des thèmes phrastiques d'un texte".

Pour Van Dijk; le topique correspond à des macro - structures sémantiques élaborées pendant le processus de compréhension, c'est un concept exclusivement sémantique lié aux idées transmises par le texte vu comme ensemble.

Comme avance Thomas C. le topique peut être considéré comme la visée du texte. Cependant, le topique favorise la compréhension des thèmes des phrases.

Comme l'explique Gassad et Sanford : « *c'est le topique qui sert de base organisationnelle. Une phrase ou une autre partie du texte qui ne semble pas en rapport avec ce topique à un moment donné ne sera pas jugée d'emblée comme explicitement cohérente* ».

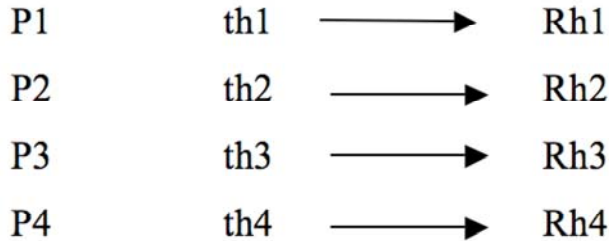
De cette citation, nous pouvons dire que le thème global du texte est la base autour de laquelle s'organisent les fragments du texte.

Les types de progression thématique

Nous allons exposer les types que Vigner a cités en se référant à F. Danes: selon G, Kassai il y a :

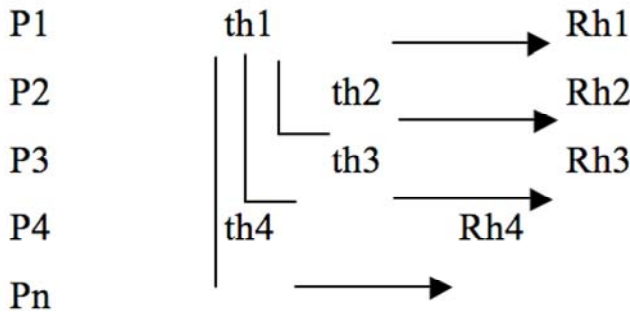
Le schéma à thème constant

On assiste à la présence d'un même thème avec des rhèmes variés.



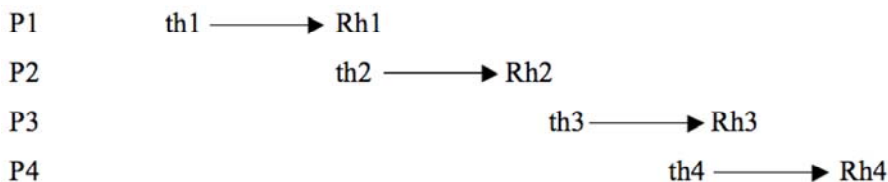
Le schéma à thèmes/rhèmes dérivés

Dans ce schéma, le thème ou le rhème initial va être repris dans le texte comme étant thèmes nouveaux.



Le schéma linéaire

Dans ce schéma de progression, le thème de la phrase précédente constituera le thème de la phrase qui suit, de même le rhème de la deuxième phrase devient le thème de la 3^{ème} et ainsi de suite :



Ce type est selon Vigner omniprésent dans les textes explicatifs ou argumentatifs. (Vigner, 1982. pp. 153-154).

Choix du Corpus

Nous avons choisi des produits écrits d'apprenants de 1^{ère} année L.M.D, Licence Français de l'université de M'sila. Bien sûr, Nous avons créé un amalgame de produits selon différents niveaux : des étudiants moyens, des étudiants excellents, etc.). Ces produits écrits sont réécrits par les mêmes étudiants lors d'un apprentissage d'une séquence. En outre, nous avons pris aussi des copies des mêmes apprenants après un apprentissage d'un module pendant un semestre pour les analyser et les comparer avec ceux réécrits au niveau de l'organisation thématique.

Déroulement de l'expérimentation

Nous avons tout d'abord réparti les activités en trois phases : la première phase : renferme une séance de sensibilisation aux phénomènes de progression thématique en présentant trois textes présentant les trois types de progression thématique à savoir: progression à thème dérivé, à thème constant et progression à thème linéaire. La particularité des tâches exigées est de sensibiliser les apprenants aux trois types de progression thématique, ainsi, de repérer les différents procédés pour assurer la continuité du texte, par ailleurs, Les textes proposés englobent le même thème pour que

les apprenants puissent s'imprégner du lexique relatif au thème global.

Nous avons sélectionné trois groupes auxquels nous avons proposé des sujets diversifiés. La troisième phase : lecture thématique : Dans cette étape, nous avons demandé aux étudiants de lire des textes sur le même thème et de répondre aux questions proposées impliquant surtout une centration sur les thèmes et les thèmes utilisés dans chaque texte.

Dans la quatrième phase, nous avons demandé aux étudiants de réécrire leur texte de départ en s'inspirant des textes lus.

Nous prenons comme échantillon deux premiers textes écrits et réécrits par le même apprenant tirés à partir de notre thèse de doctorat, en montrant l'analyse thématique des deux textes.

Analyse des résultats

La progression thématique des deux textes est claire, il y a un apport d'éléments nouveaux d'information, comme le montre l'analyse thématique des deux textes.

Cependant, le deuxième texte présente une souplesse d'informations ajoutées, selon notre réflexion, l'apprenant qui a écrit ce texte semble faire un effort de reformulation des informations après la lecture de deux textes portant sur le même thème : ce qui confirme l'importance de présenter des thèmes dérivés d'un thème global. En outre, le deuxième texte (2^{ème} jet), est présenté d'une façon souple qui confirme l'ordre logique suivie en écrivant ce texte.

C'est aussi une porte ouverte vers la réflexion sur la lecture thématique et son rôle dans l'apprentissage de l'écrit, en recourant à

des structures variées de langue ou encore un lexique approprié qui écarte les interférences.

Nous pouvons ainsi, confirmer le rôle primordial que joue la lecture thématique dans l'apprentissage de l'écrit voire d'un lexique contextualité et bien placé.

Sans s'étaler sur la structure thématique, nous remarquons dans les deux textes, un recours très faible aux articulateurs logique qui sont nécessaires pour structurer un texte même s'il y a implicitement une utilisation très rare.

Au niveau des substituts lexicaux, nous remarquons un faible usage de ces moyens lexicaux, ce qui permet de déceler le manque de maîtrise du lexique thématique qui est flagrant dans le deuxième jet.

Le dernier paragraphe montre la capacité de l'apprenant à donner son point de vue sur le thème proposé ainsi qu'un appel vers l'exploitation de cette richesse d'une importance incommensurable au lieu de la faire disparaître en cherchant d'autres ressources naturelles.

Comme signale beaucoup de chercheurs, l'erreur est une étape d'apprentissage, nous décelons l'erreur : « ou il y a qu'ils peuvent atteindre»

Cette phrase, ne semble d'aucune relation logique ou présente une rupture thématique, ce qui montre bien le manque d'intérêt pour les éléments thématiques et l'utilisation de la ponctuation qui joue un rôle important dans l'établissement d'une continuité thématique.

Notre intérêt de cette analyse n'est jamais de corriger les erreurs de surface mais juste d'analyser la structure thématique en

mettant l'accent sur les éléments thématiques et rhématiques pour évaluer la qualité globale de la production écrite après la présentation de textes variés ayant un thème global en commun. Il est indispensable d'ajouter que les erreurs de surface ne nous intéressent pas car elles relèvent d'un autre champ que nous n'allons pas aborder dans notre étude.

Conclusion

L'étude de la structure thématique de l'écrit en FLE constitue certes, un point primordial pour se renseigner de la qualité globale de l'écrit, ainsi, une sensibilisation à la progression thématique est un vecteur vers l'appropriation d'une compétence de production écrite en FLE. Nous rappelons que notre problématique questionne cet apport de la progression thématique en classe de FLE dans l'appropriation d'une compétence de production écrite. Comme nous avons trouvé d'après l'analyse des résultats, l'ajout d'informations nouvelles au texte réécrit après la sensibilisation à la progression thématique via la lecture thématique montre bien le rôle positif de la progression thématique dans l'amélioration de la production écrite. En plus, la correction des erreurs d'interférence linguistique dans le texte réécrit est un bon signe qui pallie au manque lexical, ce qui confirme l'utilité de lire un texte portant sur le même thème pour bien rédiger un texte en FLE. L'amélioration au niveau de l'ordre des idées dans le texte réécrit, montre l'intérêt de la sensibilisation à la progression thématique pour bien écrire un texte.

Notre étude semble très limitée pour répondre à la question de l'amélioration de la production écrite en FLE, elle demeure une stratégie proposée qui aide à bien écrire en FLE.

Bibliographie

1. Adam J-M. (2011). Les textes : types et prototypes, Ed. Armand Colin, 3^{ème} éd, Paris.
2. Béguelin M-J. (2000). De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques, Ed. De boeck & Larcier, s.a, Bruxelles.
3. Buridant C. (1994). Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE, essai de synthèse, actes de Colloque de 5-6 octobre 1981, Strasbourg.
4. Descotes M. (1999). La lecture thématique, Ed. Delagrave, Paris.
5. Fougerouse M-C. (2010). L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur, Ed. L'Harmattan, Paris.
6. Gardes Tamine J. (2005). De la phrase au texte, enseigner la grammaire du collège au lycée, Ed. Delagrave, Paris.
7. Marie-José G, Reicher Beguelin et al. (1990) écrire en français : Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite.
8. Rousseau A. (2010). Effets de l'enseignement de la progression thématique et de deux méthodes de révision sur la maîtrise de la cohérence microstructurale par les élèves du collégial, Université de Québec à Montréal,
9. Schirley C T. (2000). La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Ed. L'Harmattan, Paris.
10. Vigner G. (1982). Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite, Ed. CLE International, Paris.
11. Combettes B. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants, in Langue Française n°38, 1978.