

**Ivana Vilić\***

Faculté de Philosophie et Lettres  
Université de Novi Sad

UDK 811.133.1'243

DOI: 10.19090/gff.v50i3.2614  
ORCID: 0000-0002-0578-3011

**Nataša Popović**

Faculté de Philosophie et Lettres  
Université de Novi Sad

ORCID: 0000-0002-4547-3683

## **ORGANISATION DU TEXTE, UN DÉFI DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE\*\***

*Résumé :* Cet article propose une analyse des éléments d'organisation et de structuration textuelles dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. L'étude d'un corpus composé de 62 productions écrites (31 résumés de texte et 31 textes narratifs) rédigées par des étudiants de français du Département d'Études Romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad montre que l'élément clé de la cohérence textuelle réside dans la présence de liens cohésifs entre les énoncés. Le deuxième facteur important de l'organisation textuelle est l'emploi des connecteurs discursifs ou logiques, qui représentent un aspect complexe dans l'apprentissage du français. Les connecteurs exprimant des relations relativement simples (comme *et*, *mais*) sont utilisés plus aisément, même par des étudiants ayant un niveau de langue relativement faible, tandis que l'emploi de connecteurs plus complexes est lié à un niveau avancé de maîtrise linguistique. Il existe ainsi une certaine corrélation entre la compétence linguistique et la compétence discursive chez les étudiants. Enfin, l'analyse des textes narratifs confirme l'hypothèse selon laquelle les relations causales et temporelles jouent un rôle primordial dans ce type de texte.

*Mots clés :* organisation du texte, compétence discursive, cohérence textuelle, connecteurs discursifs, texte narratif, enseignement du FLE, français.

---

\* ivavilic@ff.uns.ac.rs

\*\* Cet article a été rédigé dans le cadre du projet scientifique *DIDAFÉ : Former à l'enseignement du français écrit en contexte plurilingue et transeuropéen: enjeux, modèles, pratiques innovantes et inclusives*, financé par l'Union Européenne. Nataša Popović a contribué à la rédaction de cet article dans le cadre du projet scientifique *Les langues, littératures et cultures romanes et slaves en contact et en divergence* (n° 1001–13–01) de l'Université de Niš, financé partiellement par l'Agence universitaire de la francophonie et l'Ambassade de France en Serbie.

## INTRODUCTION

L'idée selon laquelle l'aspect pragmatique de la langue est important dans l'enseignement des langues étrangères, introduite pour la première fois par l'approche communicative dans les années 1980 et reprise aujourd'hui par l'approche actionnelle, constitue désormais un fait incontestable. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001) définit la compétence pragmatique comme l'une des trois composantes des compétences communicatives langagières, aux côtés des compétences linguistique et sociolinguistique. Elle comprend la connaissance des principes d'organisation, de structuration et d'adaptation des messages (compétence discursive) ainsi que des principes de réalisation de leurs fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) (CECR, 2001 : 96). Bien que les principes pragmatiques liés à l'usage de la langue dans des contextes et des situations variés aient été intégrés depuis longtemps dans la didactique du français langue étrangère, l'enseignement reste, dans la pratique, souvent focalisé sur l'étude des formes grammaticales et des structures linguistiques. Les dimensions relatives à la structuration du récit et du discours, à la complexité textuelle des énoncés, ainsi qu'à la cohérence et à la cohésion textuelles demeurent souvent marginalisées dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE. Pourtant, des travaux théoriques, tant en France qu'en Serbie, se sont penchés sur les notions de compétence discursive et d'organisation textuelle (Charolles 1978 ; Halté & Petitjean 1978 ; Jaćović & Stanković 2020 ; Vasiljević & Samardžija Grek 2020).

Dans notre article, nous nous focaliserons sur la problématique de l'organisation du texte et sur les éléments qui contribuent à sa structuration, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Afin de mieux cerner les difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage, nous analyserons les productions écrites des étudiants de français de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad. Ce corpus, composé de résumés et de textes narratifs, nous permettra d'étudier les éléments clés de la structuration textuelle – notamment la cohérence, la cohésion et l'emploi des connecteurs discursifs et logiques. Notre hypothèse de départ est que ces éléments, relevant du niveau sémantique de la langue, sont difficiles à acquérir et qu'ils correspondent à un niveau avancé de compétence linguistique.

## CADRE THÉORIQUE

### *Texte dans la tradition française et anglo-saxonne*

Dans l'enseignement du français langue étrangère, la compétence discursive et la problématique de la structuration du texte doivent être abordées dans une perspective d'analyse du discours, une discipline linguistique développée notamment par les linguistes américains parmi lesquels Zellig Harris occupe une place centrale. Son idée que la langue se présente sous forme de discours suivi et non de mots et de phrases indépendantes (Harris 1969 : 10-11) a été critiquée dans la tradition linguistique française pour l'accent mis sur l'importance du texte (Adam 2014 : 5). Dominique Maingueneau (1987 : 5-11) explique cette attitude des linguistes français appartenant au courant qu'il appelle « l'école française d'analyse du discours » comme l'héritage d'une tradition associée à la réflexion sur les textes et l'histoire (Foucault 1971 ; Benveniste 1974 ; Ducrot 1980). Étant donné que le discours comme toute production langagière peut être analysé du point de vue de la langue, au sens saussurien, par ses propriétés formelles, mais aussi comme un fait de langage lié aux sujets, aux stratégies d'interlocution et aux positions sociales, le terme « discours » et l'analyse du discours renvoient à cette seconde dimension du langage. Dans cette définition la notion de position socio-historique des énonciateurs revêt une importance primordiale et le domaine de l'analyse du discours, dans la tradition française, comprend les typologies fonctionnelles (discours juridique, religieux) ou formelles (discours narratif, didactique, etc.). Jean-Michel Adam (2014) souligne que, dans le contexte de la linguistique française, l'analyse du discours est séparée de la linguistique du texte, cette dernière étant principalement orientée vers l'écrit et étroitement liée au domaine transphrastique, prenant la phrase comme l'unité d'analyse.

Dans la tradition anglo-saxonne, en revanche, l'analyse du discours est orientée vers la communication et les interactions qu'elles soient écrites ou orales (Maingueneau 1987 : 10). Dans cette perspective, le texte est étudié en tant qu'entité sémantique, composée de phrases, mais ayant ses propres caractéristiques que M.A.K. Halliday (2002 : 221-235) définit comme la structure, la cohérence, la fonction, le développement et le caractère. La phrase possède elle aussi ces caractéristiques, et la comparaison de ces deux catégories permet de révéler leurs propriétés profondes. Alors que la structure de la phrase renvoie à des fonctions grammaticales motivées sur le plan sémantique, celle du texte repose sur

des fonctions sémantiques motivées par le contexte. La cohérence du texte dépend des liens de cohésion entre les phrases et les passages du texte, tandis que celle de la phrase repose sur sa structure toujours en relation avec ses propriétés grammaticales. En résumé, la phrase est un texte en microcosme, comme le dit Halliday, dans laquelle les propriétés sémiotiques du texte apparaissent en miniature (Halliday 2002 : 246). Toutefois, la différence principale entre ces deux entités réside dans le caractère logique et sémantique du texte.

### *Propriétés du texte*

Dans sa définition du texte<sup>1</sup>, Halliday souligne que le texte se présente sous la forme d'une suite de phrases, mais que sa nature dépasse la simple somme de celles-ci. En d'autres termes, le texte envisagé comme un tout ne peut pas être analysé uniquement comme un assemblage de ses parties (Halliday 2002 : 221, 223). En tant qu'unité le texte possède ses propriétés inhérentes dont la cohérence et la cohésion constituent des éléments clés. L'étude de la cohérence textuelle proposée par Halliday et Hasan (1977) montre qu'elle dépend de la présence des liens de cohésion entre des éléments de la phrase ou ceux du texte. Plus les relations fonctionnelles entre ces éléments sont nombreuses, plus le texte est perçu comme cohérent. Parmi ces liens, les connecteurs discursifs, qui assurent le lien entre deux énoncés ou deux phrases, occupent une place très importante. Leur rôle de connexion intègre également une relation sémantique, ce qui influe directement sur la structure et l'organisation du texte<sup>2</sup>.

En parlant de la structure d'un texte narratif, Adam (1984 : 12-18) souligne les dimensions chronologiques et configurationnelle. Les propositions d'un récit doivent être temporellement ordonnées et reliées de manière claire et compréhensible afin que le lecteur puisse saisir ensemble des événements successifs et suivre le déroulement de l'histoire. Dans ce processus les liens exprimant les relations de cause à effet jouent un rôle particulièrement important : ce sont eux, en grande partie, qui assurent les rapports de pertinence entre les éléments du récit. Le rôle du lecteur dans l'interprétation d'un texte narratif doit également être pris en compte, comme l'explique Adam : le lecteur anticipe et dirige son attention vers la fin du récit. « Saisir une suite de propositions comme

---

<sup>1</sup> Dans la tradition linguistique française, en plus du terme *texte* qui renvoie à une unité linguistique structurée, le terme *récit* est utilisé pour désigner un type de texte, à caractère narratif.

<sup>2</sup> D. Maingueneau consacre un chapitre de son livre à l'étude des connecteurs argumentatifs et de leur rôle dans la cohésion textuelle (Maingueneau 1987 : 116-136).

un tout, c'est pouvoir mettre une fin en rapport avec un début, c'est pouvoir lire le début comme promesse de la fin... » (Adam 1984 : 18). La structure d'un texte comprend donc non seulement les relations sémantiques qui assurent la cohésion entre ses propositions, mais aussi ses limites formelles.

## ANALYSE DU CORPUS

Les propriétés logiques et sémantiques d'un texte prennent une importance encore plus grande dans la classe de langue, où les apprenants sont invités à en produire. La question se pose alors : comment aborder l'enseignement de la langue en vue de la production de textes cohérents et comment évaluer ces productions ? L'idée de passer les limites de la phrase et de prendre en compte les caractéristiques discursives du texte, comme le propose J. Peytard (1978 : 3, 5) nous paraît pertinente. Dans la suite de notre article, nous allons nous pencher sur les erreurs liées à la structuration et à l'organisation des textes dans des productions des étudiants, des erreurs qui peuvent, espérons-le, contribuer à entreprendre des démarches constructives en vue du développement de la compétence discursive. Nous baserons notre analyse sur un corpus de textes constitué de 62 épreuves d'étudiants de français du Département d'Études Romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad réalisées dans le cadre de l'examen écrit du cours *Compétences langagières 1*<sup>3</sup>. Cet examen comprend deux parties : le résumé d'un texte court (31 épreuves) et la rédaction d'un texte à partir de quelques éléments donnés, tels que la trame d'une histoire (31 rédactions). Dans notre analyse, nous nous concentrerons sur la cohérence textuelle, les connecteurs logiques et la correction linguistique.

### *Cohérence textuelle*

Nous présentons en exemple le résumé du texte portant sur le comportement des jeunes en Europe face aux nouveaux médias (exemple 1) :

---

<sup>3</sup> Ce cours se situe en 2<sup>e</sup> année de licence. Le niveau de langue des étudiants varie entre A2+ et B1-.

Exemple 1 :

*L'enquête observe le comportement des jeunes Européens face au nouveaux médias<sup>4</sup>. La plupart des jeunes en Europe et Québec utilisent Internet et ils ont leur propre portables. Les élèves utilisent Internet pour et dans l'école. En France les jeunes connaissent les risques sur Internet. Ce n'est pas la situation en Grèce et Pologne. Les jeunes écoutent de la musique et regardent la télévisions sur leurs portables.*

Cette épreuve est évaluée comme manquant de cohérence ce qui soulève la question des éléments textuels responsables de sa structuration déficiente. La première chose à remarquer à propos de la structure de cette épreuve est qu'il n'y a pas de lien entre les phrases qui la constituent. Celles-ci semblent être juxtaposées sans relation mutuelle, ce qui rappelle la constatation de Halliday et Hasan (1977), selon laquelle les liens entre les phrases constituent l'élément clé de la cohérence textuelle. Bien que la première phrase serve d'introduction en présentant la thématique du texte à résumer, l'ordre des phrases suivantes n'est motivé par aucune connexion logique ou formelle. L'absence de telles connexions rend possible la réorganisation arbitraire des phrases sans que cela n'affecte de manière significative le sens global du texte.

Il faut dire que la formulation d'un résumé dépend également de la compréhension du texte donné. En parlant de la cohésion narrative, J.M. Adam souligne deux niveaux structurels sur lesquels reposent la compréhension et la formulation d'un énoncé. Le niveau micro-structurel concerne les relations entre les phrases ainsi que la syntaxe des connexions phrasiques et interphrasiques, tandis que le niveau macro-structurel implique notamment des contraintes logiques, telles que l'ordre causal et temporel (Adam 1978: 102-103). En d'autres mots, un étudiant doit d'abord saisir et comprendre la logique des informations du texte donné, leur enchaînement causal et temporel pour pouvoir reproduire les idées du texte sous forme de résumé. L'incompréhension de ces éléments et l'énumération des idées du texte sans lien ni ordre causal ou temporel aboutit à un texte dépourvu de connexions logiques.

L'incompréhension des relations causales dans le texte sur les habitudes alimentaires en France, illustrée par l'exemple 2, a conduit à un résumé manquant de cohérence et déformant les idées du texte :

---

<sup>4</sup> Dans notre analyse, nous reproduisons les textes authentiques des étudiants en conservant leurs erreurs grammaticales. Cette démarche nous permet d'observer le lien entre la correction linguistique et les éléments d'organisation du texte.

### Exemple 2 :

*Les idées principales du texte sont la nourriture et la cuisine. La mode de la cuisine change, à cause de le temps nouveau. France est conue par la cuisine deliciuse. La nourriture est un aspect très important chez eux mais les gens n'ont pas le temps libre parce que la vie est rapide. À cause de ça nous preparons la nourriture qui n'est pas difficile à préparer. Les nouveaux generations adorent la cuisine americaine et la nourriture d'autres cultures.*

Le texte original exprime l'idée que la nourriture en France occupe une place importante véhiculant des valeurs telles que la convivialité, le partage et même un certain art de vivre, malgré les changements de rythme de vie qui obligent à gagner du temps et à simplifier la cuisine. Dans le résumé, en revanche, l'idée du changement des habitudes alimentaires des Français devient l'idée principale, ce qui présente de manière erronée la relation de cause à effet. L'illogisme des idées du résumé est perceptible non seulement en comparaison avec le texte original, mais aussi à l'intérieur même du résumé, ce qui renforce l'impression d'incohérence. Pour pouvoir reformuler les idées du texte original, l'étudiant doit maîtriser non seulement le plan micro-structurel et les relations entre les mots au niveau de la phrase, mais aussi comprendre les relations au niveau macro-structurel, c'est-à-dire les relations causales et temporelles.

L'exemple 3 illustre l'incohérence du récit, résultat d'une confusion dans les relations temporelles. Cette épreuve s'inscrit dans la deuxième partie de l'examen écrit qui consiste à rédiger une histoire à partir de quelques éléments donnés, tels que les personnages et l'intrigue :

### Exemple 3 :

*... Un jour, l'épouse d'Antoine l'a entendu parler au téléphone et il semblait un peu nerveux. Antoine a dit qu'il s'agissait des problèmes quotidiens et que tout irait bien. Christian habitait seul, mais il avait rendu visite souvent son frère et ses nièces. Quand il a venu, Antoine avait parlé avec quelqu'un au téléphone et Christian était soucieux. Il a pensé qu'Antoine avait des problèmes avec des choses apportées comme la dernière fois. Antoine est sorti du appartement et il a dit qu'il devait aller à Cherbourg. Christian est allé avec lui et il lui a dit de ne pas soucier. Christian est allé pécher mais après quelques heures, Antoine n'était pas là. Il a décidé d'aller à Cherbourg. Il a vu Antoine s'asseoir sur un banc et il*

*était triste. Antoine était surpris quand il a vu son frère. Antoine lui parlé ce qui a passé mais il était content parce que son frère était avec lui.*

En lisant ce récit, nous comprenons qu'Antoine a des problèmes qui le conduisent à Cherbourg et que Christian, inquiet pour son frère, l'y suit. L'information suivante – à savoir qu'il est de nouveau allé à Cherbourg après la pêche – rend le récit incohérent, en raison d'un enchaînement chronologique des actions mal maîtrisé. La conjonction temporelle *quand* qui introduit une action ponctuelle sans autre précision chronologique, placée après une phrase exprimant une habitude, renforce l'impression d'incohérence. Les relations logiques et l'enchaînement temporel des actions jouent donc un rôle important dans la cohérence de ce récit.

Même si nous n'avons pas effectué d'analyse statistique des erreurs, l'incohérence due à la violation des relations causales et temporelles reste relativement rare parmi les 62 épreuves (31 résumés et 31 rédactions). Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que ces relations, relevant du niveau macro-structurel, relèvent d'une logique qui n'est pas directement liée aux connaissances linguistiques. En ce qui concerne la correction grammaticale des épreuves analysées, les erreurs présentes, notamment dans les exemples 1 et 2, témoignent d'un niveau de maîtrise linguistique assez faible, ce qui révèle des difficultés dans l'usage de la langue.

L'existence de liens entre les idées exprimées, ainsi que des relations causales et temporelles, constitue donc un élément clé dans l'organisation d'un texte. Comme nous l'avons déjà mentionné à plusieurs reprises, ces éléments relèvent du niveau macro-structurel. Nous allons, dans la suite de notre article, examiner de plus près les éléments phrasiques et la façon dont ils contribuent à l'organisation du texte.

#### *Rôle des connecteurs discursifs ou logiques*

Un autre élément important dans la structuration d'un texte est la catégorie des connecteurs discursifs ou logiques. Leur rôle dans l'organisation textuelle consiste à établir des liens logiques entre deux énoncés ou entre différentes parties d'un texte, en introduisant des relations telles que l'addition, l'opposition, la cause ou la temporalité (Maingueneau, 1987). Des travaux portant sur l'analyse de cette classe de mots révèlent qu'il s'agit d'une catégorie particulièrement complexe impliquant non seulement des significations linguistiques variées mais aussi des notions cognitives importantes (Ali Bouacha 1981 ; Rossari 2002 ; Moeschler

2002). La complexité des connecteurs discursifs réside également dans le fait que le contexte joue un rôle déterminant dans l'attribution de leur valeur, et que leur signification est liée aux relations logiques entre les énoncés.

L'étude des connecteurs logiques dans le cadre scolaire et universitaire se limite souvent au niveau phrasistique. Pourtant, la maîtrise de leur emploi se manifeste surtout dans les exercices de rédaction de textes, c'est-à-dire dans des unités plus complexes comprenant plusieurs segments logiques et le contexte. La tâche consistant à relier ces parties de manière logique et structurée s'avère assez complexe, comme en témoignent les productions des étudiants (exemples 4 – 8) :

**Exemple 4 :**

*... Elle porte des lunettes et elle a l'air d'une femme très intelligente, mais elle ne parle beaucoup, elle est souvent timide, pourtant quand elle est amoureuse...*

**Exemple 5 :**

*... Mais, les nombreuses campagnes de prévention de risques sur Internet étaient en France, c'est-à-dire, les jeunes en France connaissent bien les risques sur Internet donc ce n'est pas le cas en Pologne et en Grèce.*

Les exemples 4 et 5 contiennent plusieurs connecteurs discursifs, parmi lesquels certains sont employés correctement (*et, mais, c'est-à-dire*), tandis que deux autres ne le sont pas (*pourtant, donc*). Il en ressort que l'emploi des connecteurs simples introduisant des relations de base, telles que l'addition et l'opposition (*et, mais*) semble plus aisément que celui des connecteurs renvoyant à des notions plus complexes – comme *pourtant*, utilisé ici à la place de *surtout*, ou *donc*, employé là où un autre mot de liaison aurait été plus approprié (*alors que, ce qui*, etc.). Disons aussi que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 98) prévoit une progression dans l'acquisition et la maîtrise des connecteurs discursifs ou logiques, en partant de *et* et *alors*, définis comme élémentaires (niveau A1), en passant par des connecteurs dits simples – *et, mais, parce que* (niveau A2), pour ne situer qu'au niveau B2 la maîtrise complète des mots de liaison. Les exemples de notre corpus confirment la pertinence d'une telle approche dans l'enseignement de cette catégorie complexe de mots, même si les erreurs dans leur emploi montrent que leur maîtrise n'est nullement un phénomène aisément prévisible (exemple 6) :

### Exemple 6 :

*Le rythme de vie est rapide parce qu'on achète des produits vite à préparer.*

Le connecteur *parce que*, qui exprime la cause, est mal utilisé dans cet exemple, ce qui crée un contresens. Étant donné que la relation causale représente l'un des éléments clés de la cohérence textuelle, l'attente d'une expression correcte de ces relations aux niveaux élémentaires A1 et A2 peut paraître exagérée<sup>5</sup>.

Les exemples 7 et 8 montrent que l'emploi des connecteurs est lié à un niveau avancé de langue :

### Exemple 7 :

*Antoine était le fils aîné, toujours au premier plan. Même s'il était trente minutes plus âgé que Christian, il était le bien aimé dans la famille. D'abord c'était son aspect physique qui jouait la rôle principale dans son succès. Il avait les yeux bleu vert comme la plus propre mer du monde. Les cheveux noirs faisaient un contraire extrêmement marquant. Puis, il avait toutes les qualités nécessaires, il était gentil, drôle, harismatique. Pendant que Christian n'était pas beau, il avait un grand nez, les yeux et les cheveux bruns ordinaires...*

### Exemple 8 :

*L'enquête nous a montré que l'obligation de posséder les vêtements de marque est très présente dans la vie des jeunes. C'est aussi une obligation pour les parents, quelques d'entre eux n'ont pas assez d'argent, mais plus de cinquante pour cent acceptent le besoin de leurs enfants.*

Même si l'exemple 7 présente de nombreuses erreurs dans la structure des phrases et la forme des mots, le texte est rédigé de manière claire et cohérente, témoignant d'un bon niveau de langue. Certains connecteurs sont employés correctement (*même si, d'abord, puis*) ce qui contribue à la bonne structuration du

---

<sup>5</sup> L'édition complémentaire, c'est-à-dire le volume accompagnateur du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2021 : 70) ne prévoit l'utilisation des connecteurs qu'à partir du niveau A2, ceux-ci étant toujours définis comme simples (*et, mais, parce que*), tandis que la maîtrise complète des stratégies de structuration et d'organisation du texte est, dans cette édition, rapportée au niveau C1. Cette révision, probablement fondée sur la réalité scolaire, témoigne des difficultés liées à l'acquisition de cette catégorie de mots.

texte. La relation d’opposition ou de contraste est mal exprimée par le connecteur *pendant que* à la place de *alors que* qui aurait été plus approprié. L’analyse de cette erreur peut nous orienter dans les stratégies d’apprentissage de la signification de cette catégorie de mots : la valeur temporelle du connecteur *pendant que* est ici confondue avec la valeur d’opposition<sup>6</sup>. Dans l’exemple 8, la maladresse dans l’utilisation de certains mots de liaison (*quelques d’entre eux*), n’a pas compromis la cohérence du texte, qui reste relativement bien structuré grâce à des connexions tels que *c’est aussi* et *mais*, ainsi qu’à l’expression claire des idées.

### *Correction linguistique*

Même si les connecteurs discursifs constituent des éléments parmi les plus importants dans l’organisation du texte, les erreurs linguistiques ont également un impact significatif sur la cohérence textuelle. Nous citons les exemples 9 à 12 pour illustrer quelques problèmes rencontrés dans notre corpus :

#### Exemple 9 :

*... Puisque Jean ne pouvait plus supporter cette situation, il a décidé à faire quelque chose. Il va lui envoyer une lettre pour avouer son amour, mais il ne va pas écrire son vrai nom. C'est comme ça que leur romance mystérieuse commencera.*

#### Exemple 10 :

*... La maîtresse a proposé de jouer avec des jouets comment les enfants auraient arrêté de pleurer...*

#### Exemple 11 :

*Hugo était un garçon et il avait neuf ans. Hugo avait des yeux vert foncé et des cheveux bruns. La cousine d'Hugo, Amélie avait onze ans. Un autre cousin d'Hugo, mais le frère d'Amélie était Thomas... Un jour, un loup est venu dans le jardin. Là, il y avait des moutons, mais le loup n'a pas vu les moutons...*

---

<sup>6</sup> Notons également que la conjonction serbe *dok* partage les mêmes valeurs temporelles et oppositives que la locution conjonctive française *pendant que*. Ce fait pourrait révéler une influence de la langue maternelle, le serbe.

Exemple 12 :

*Jean-René est le patron d'une fabrique de chocolat située en banlieue d'une ville française qui est fondée avant beaucoup des années par son grand-père.*

Les exemples 9 et 10 illustrent l'interférence avec la langue maternelle des étudiants, le serbe. La concordance des temps verbaux, caractéristique du français, n'existe pas en serbe. Dans l'exemple 9 l'étudiant est passé au futur sans respecter les exigences de la grammaire française, probablement dans l'effort de créer une histoire cohérente et sensée, en ne prenant en compte que les contraintes logiques. Dans l'exemple 10, l'étudiant a effectué une traduction littérale d'une construction serbe (*kako bi*) pour exprimer le but, la construction française équivalente (*pour que*) étant probablement trop difficile à ce stade de son apprentissage. Dans l'exemple 11, ce sont les répétitions du nom (*Hugo*) qui perturbent la cohérence du texte, tandis que dans l'exemple 12, une maladresse dans l'emploi de la proposition relative a créé un illogisme. Toutes ces erreurs influencent, à des degrés divers, la structure du texte et sa cohérence.

## CONCLUSION

Cet article présente une analyse des éléments d'organisation textuelle dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. L'analyse d'un corpus constitué de 62 épreuves écrites (31 résumés de texte et 31 textes narratifs) rédigées par des étudiants de français du Département d'Études Romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres de Novi Sad confirme l'hypothèse théorique selon laquelle l'élément clé de l'organisation et de la structuration du texte est la cohérence textuelle, laquelle dépend elle-même de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, les liens cohésifs entre les énoncés du texte occupent une place primordiale. Le deuxième élément important est constitué par les connecteurs discursifs ou logiques, dont l'emploi s'avère assez complexe pour les étudiants. Nous avons constaté une certaine corrélation entre la compétence linguistique et l'emploi des connecteurs discursifs. Les connecteurs renvoyant à des notions relativement simples telles que l'addition et l'opposition (*et, mais*) sont utilisés de manière plus correcte par des étudiants ayant un niveau de langue relativement faible, tandis que l'emploi de connecteurs plus complexes nécessite un niveau plus élevé de compétence linguistique. L'analyse des textes narratifs confirme que les

relations causales et temporelles constituent des éléments clés de la cohérence dans ce type de textes.

L'analyse confirme notre hypothèse de départ selon laquelle l'organisation du texte, en tant qu'élément de la compétence discursive, demeure un aspect complexe dans l'enseignement du français langue étrangère et qu'elle est liée à un niveau avancé de maîtrise de la langue.

## TEXT ORGANISATION: A CHALLENGE IN THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

### *Summary*

This article presents an analysis of the elements involved in text organization and structuring within the context of teaching French as a foreign language. The study of a corpus composed of 62 written productions (31 text summaries and 31 narrative texts) by French students from the Department of Romance Studies at the Faculty of Philosophy and Letters in Novi Sad shows that the key element of textual coherence lies in the presence of cohesive links between the utterances. The second major factor in text organization is the use of discourse or logical connectors, which represent a complex aspect of learning French. Connectors expressing relatively simple relations (such as *and*, *but*) are more easily used, even by students with a relatively low level of language proficiency, whereas the use of more complex discourse connectors is associated with an advanced level of linguistic mastery. Thus, there appears to be a certain correlation between students' linguistic competence and their discursive competence. Finally, the analysis of narrative texts confirms the hypothesis that causal and temporal relations play a key role in this type of text.

*Key words:* Text organization, Discursive competence, Textual coherence, Discourse connectors, Narrative text, The teaching of French as a foreign language, French.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macrostructure narrative. *Langue française*, 38, 101-117. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6122>
- Adam, J.M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Adam, J.M. (2014). *Texte et intra-texte* : retour sur un rendez-vous manqué de l'analyse de discours et de l'analyse textuelle. *Congrès Mondial de*

- Linguistique Française – CMLF 2014*, SHS Web of Conferences 8, DOI 10.1051/shsconf/20140801395
- Ali Bouacha, A. (1981). « Alors » dans le discours pédagogique : épiphénomène ou trace d'opérations discursives ?, *Langue française*, 50, 39-52.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris : Gallimard.
- Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- Cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire* (2021). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1977). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. (2002). *On Grammar*. London – New York: Continuum.
- Halté, J.-F. – Petitjean, A. (1978). Lire et écrire en situation scolaire. *Langue française*, 38, 58-73. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6119>
- Harris, Z. S. – Dubois-Charlier, F. (1969). Analyse du discours. *Langages*, 13, 8-45. Doi : <https://doi.org/10.3406/lge.1969.2507>
- Jaćović, J. – Stanković, S. (2020). Erreurs lexicales – un défi pour les étudiants serbophones. *Nasleđe*, 47, 135-145.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Moeschler, J. (2002). Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural. *Cahiers de linguistique française*, 24, 265-292. <https://www.unige.ch/clf/numeros/24/index.html> (le 15 mai 2025)
- Peytard, J. (1978). Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique). *Langue française*, 38, 3-6. Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6116>
- Rossari, C. (2002). Les adverbes connecteurs : vers une identification de la classe et des sous-classes. *Cahiers de linguistique française*, 24, 11-44. <https://www.unige.ch/clf/numeros/24/index.html> (le 15 mai 2025)
- Vasiljević, A. – Samardžija Grek, T. (2020). Tekstualni konektori kao elementi pragmatičke kompetencije u nastavi francuskog kao stranog jezika. *Nasleđe*, 47, 147-166.