

"Erreurs locales et erreurs globales : une contribution à l'analyse textuelle de l'anglais scientifique",  
Communication faite à l'Université de Bretagne occidentale, 4 juin 1998. Publication dans les *Actes de  
la 7ème journée ERLA/GLAT (1998)*, p. 267-280

## **Erreurs locales et erreurs globales : une contribution à l'analyse textuelle de l'anglais scientifique**

Je propose dans cet article d'examiner les contributions d'une analyse de l'organisation thématique d'un texte dans l'appréciation de sa qualité globale.

En tant qu'enseignant de langue je suis fréquemment amenée à juger de la qualité des travaux écrits de mes étudiants. Je parle ici d'une évaluation sur la réussite globale de ces écrits et de leur clarté. Or j'ai remarqué que, une fois corrigées dans un devoir écrit les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques, l'ensemble reste souvent peu clair et décousu. Ce manque de clarté et parfois l'impression d'étrangeté qu'il inspire nous amènent à émettre des jugements négatifs sur la qualité textuelle des écrits concernés.

Toutefois en tant qu'enseignant il nous est difficile d'expliquer aux étudiants ces dysfonctionnements au niveau de l'organisation textuelle. Généralement dans de tels cas l'enseignant se contentera de signaler l'endroit approximatif de la maladresse au moyen d'un point d'interrogation ou bien il aura recours à l'annotation marginale «style», bien trop générale et sans grand sens pour l'étudiant. Si l'enseignant se sent obligé d'avoir recours à de telles pratiques, c'est qu'il se sent désarmé. Il lui manque des moyens pour évaluer plus «scientifiquement» ce niveau d'organisation textuelle et d'apporter des appréciations utiles.

A mon avis une prise en compte de la dimension thématique (une analyse de la division thème-rhème au niveau phrastique et ensuite une analyse des enchaînements thématiques établis) peut nous permettre de localiser et mieux expliquer certains de ces dysfonctionnements et maladroesses constatés au niveau textuel.

### **Corpus étudié et méthodes d'analyse**

Mes exemples sont pris dans le cadre d'un cours d'anglais de spécialité. On demande aux élèves-ingénieurs de faire un rapport sur une technique ou un procédé dans le domaine des télécommunications.

L'évaluation du professeur de langue intervient donc dans une situation de communication authentique, l'étudiant jouant le rôle d'expert dans la mesure où c'est lui qui doit transmettre des connaissances spécialisées à un lecteur supposé avoir moins de connaissances que lui dans le domaine en question.

Trop souvent dans les cours de langue l'importance accordée au contenu reste très en retrait. Cependant, il est essentiel afin de pouvoir juger de la qualité globale d'un écrit, de lier l'évaluation sur la forme et le contenu. L'appréciation de la clarté de l'organisation textuelle reste étroitement imbriquée à une compréhension du texte en tant que véritable communication. Ceci ne veut pas dire pour autant que les considérations sur la maîtrise de la langue à un niveau plus local sont passées sous silence. Les erreurs liées à une imparfaite maîtrise du genre discursif en question (en l'occurrence d'un rapport formel dans un domaine scientifique) ou les erreurs dues à une imparfaite maîtrise des structures lexico-grammaticales font également partie de la qualité textuelle.

Néanmoins pour la clarté de la démonstration j'ai choisi de séparer ces deux niveaux d'analyse. Dans un premier temps j'ai procédé à un répertoire de toutes les erreurs lexico-grammaticales et des erreurs dues à une inadéquation générique perceptible à un niveau local. J'ai considéré comme 'erreurs locales' les erreurs immédiatement constatées à la surface textuelle dont la portée est limitée. Après cette première étape j'ai procédé à une analyse des erreurs d'organisation globale du texte, par le biais d'une étude de la structuration thématique du texte. Ces 'erreurs globales' ou erreurs organisationnelles comprennent donc les dysfonctionnements ou maladresses plus difficiles à localiser et dont la correction peut nécessiter tout un remaniement au niveau de la phrase ou même également au niveau du paragraphe<sup>1</sup>.

A la suite de la première analyse effectuée au niveau local, nous sommes confrontés à des textes tels que le suivant :

*Comparison between LEO and higher orbit systems*

*An important advantage of GEO systems is the small number of satellite transmitters needed in space communication services. Indeed, the higher the satellite's orbit, the more of the Earth's surface can be seen . But polar regions are not covered. The number of satellites needed in Leo Systems is much higher but they cover all the earth<sup>2</sup>.*

---

<sup>1</sup> Cette définition est largement inspirée de celle proposée par Burt & Kaprisky (1974, p.73).

<sup>2</sup> Un avantage important des systèmes 'GEO' est le petit nombre de transmetteurs nécessaires pour les services de télécommunications spatiales. En effet, plus l'orbite est haute, plus la surface de la terre est couverte. Mais les régions polaires ne sont pas couvertes. Le nombre de satellites nécessaire dans les systèmes LEO est beaucoup plus grand mais ils couvrent toute la terre.

Cet extrait, tiré d'un rapport portant sur la communication par satellite, apparaît très décousu. Dans ce qui est censé être une comparaison entre deux types de satellites les informations sont fournies dans le désordre. Malgré le premier volet de corrections apportées le lecteur a du mal à rétablir une cohérence globale, car le texte présente de nombreux problèmes d'organisation textuelle et des maladresses.

A mon avis une prise en compte de la dimension thématique de l'organisation textuelle peut aider à mieux cerner certaines de ces maladresses.

### **L'analyse de la structuration thématique**

Que veut-on dire par la dimension thématique ? Comment peut-on appliquer une telle analyse dans une visée didactique ?

Les études portant sur la dimension thématique de l'organisation textuelle ont produit une divergence d'approches. Je me suis alignée sur les définitions de thème et rhème employées par l'école de Prague, et notamment celles adoptées par Daneš, Firbas et Sgall. Je considère ces concepts dans une perspective double :

- I Thème et rhème sont considérés dans un *rapport relationnel* : le thème correspond à ce dont on parle, et le rhème à ce qu'on en dit.
- II Thème et rhème sont considérés par rapport au *statut du référent* : le rhème est généralement 'nouveau' et le thème est généralement 'connu'.

Ces deux perspectives sont illustrées dans les exemples suivants, de nouveau tirés du corpus des rapports d'élèves-ingénieurs.

(i) *The Iridium system is a satellite-based, wireless personal communication network.*

(ii) *It will revolutionise world-wide communications by providing a universal service.*

Dans la première phrase, le rédacteur parle du système de communication 'Iridium', qui est donc le thème, et les informations qu'il nous fournit sur ce système constituent le rhème. Le choix de ce groupe nominal comme thème était prévisible par le lecteur, étant donné qu'il s'agit d'un rapport qui a pour sujet général les différents systèmes de communication par satellite.

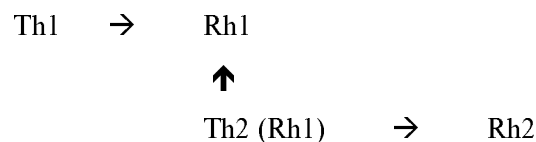
Les deux aspects de la division thème-rhème sont également en évidence dans la deuxième phrase. Cette fois le thème est le pronom 'it', une reprise anaphorique de '*The Iridium system*'. Il s'agit donc d'un

élément déjà contextuellement connu par le lecteur. Le reste de la phrase apporte des informations complémentaires sur ce thème, informations que le rédacteur considère comme nouvelles pour son récepteur.

Après avoir identifié ce que nous supposons être la division thème-rhème dans un extrait de texte, j'ai ensuite essayé d'établir des schémas montrant les types d'enchaînements phrastiques de phrase en phrase.

Daneš<sup>3</sup> a identifié trois principaux types de progression thématique:

- a) Progression linéaire



Le rhème d'une phrase (ou une partie du rhème) devient le thème de la phrase suivante. Ainsi Rh1 devient Th2, auquel est joint un nouveau rhème Rh2, qui peut devenir à son tour le thème de la phrase suivante :

*"The largest single potential group of Iridium users is expected to be business travellers. Top level executives can be connected to their offices from anywhere in the world."*

Dans cet exemple, le thème de la deuxième phrase ne réitère pas de façon identique les informations présentées dans le rhème de la première phrase. Toutefois, en tant que lecteur, nous nous rendons compte que 'business travellers' et 'top level executives' ont le même référent

- b) la progression à thème constant

Ce type de progression est caractérisé par la présence d'un thème constant, auquel s'adjoint différents rhèmes successifs :

Th1 → Rh1

Th1 → Rh2

Th1 → Rh3

Ce thème ne sera pas forcément exprimé de façon identique mais le référent reste le même :

*"The Iridium system is a satellite-based, wireless personal communication network.*

*It will revolutionise world-wide communication by providing a universal service."*





responsabilités des sociétés concernées, cette phrase, elle, ne contient aucune information sur le rôle de ces deux entreprises. Les informations véhiculées par les éléments rhématiques sont totalement redondantes, d'autant plus que le lecteur a déjà à sa disposition un schéma où figurent tous les noms des sociétés membres du consortium.

## LE NON-RESPECT DU CONTRAT DONNE-NOUVEAU

Il est généralement accepté que l'ordre préférentiel ou l'ordre non marqué dans la présentation des informations au sein de la phrase est l'ordre 'donné-nouveau'. Le récepteur s'attendra d'abord à localiser et puis à identifier les informations 'connues' avant d'intégrer des informations nouvelles dans la structure cognitive déjà établie. Une troisième difficulté dans l'organisation thématique semble être liée à l'agencement même des informations au sein de la phrase et au non-respect de ce principe.

Une illustration du troisième type de rupture - c'est à dire du non-respect du contrat donné-nouveau - peut de nouveau être fournie par l'extrait sur les satellites cité au début :

*Indeed, the higher the satellite's orbit, the more of the Earth's surface can be seen.*

*However, polar regions are not covered*

Thème ?

L'introduction d'un nouveau référent, "*polar regions*", en tant que ce que nous supposons être le thème de cette deuxième phrase nous paraît très brutale. Pourquoi le rédacteur tient-il à introduire encore un 'nouveau' référent thématique – un référent qui n'est pas développé par la suite ? Le lecteur ne peut que se sentir déconcerté. Dans la première phrase citée le rédacteur établit un rapprochement entre l'altitude du satellite et l'étendue de sa couverture. En relisant les deux phrases nous voyons que les deux rhèmes sont indirectement liés. Les informations 'connues' dans la deuxième phrase sont ainsi véhiculées par le groupe verbal ("*covered*"). Notre interprétation de la structure thématique de cette phrase aurait été plus aisée si le rédacteur avait nominalisé ces informations en tant que thème de la proposition :

*However this coverage does not extend to polar regions.*

Thème ?

(Modification proposée)

Une telle organisation de la phrase permet à l'émetteur de respecter l'ordre préférentiel 'donné-nouveau'. Le récepteur peut donc à partir d'une progression linéaire assimiler plus facilement ces nouvelles informations.

## LES PROGRESSIONS THEMATIQUES ILLOGIQUES

La quatrième grande rubrique sous laquelle j'ai classé les maladresses et ruptures constatées lors de l'analyse thématique concerne les progressions thématiques illogiques, c'est à dire les enchaînements phrastiques en apparence arbitraires qui ne permettent pas au lecteur d'établir une relation cohérente avec le reste du texte.

Dans l'extrait suivant, par exemple l'enchaînement thématique établi semble particulièrement déroutant :

(Th1) *Nowadays, the widespread use of computers and digital data processing has boosted the increasingly important field of image treatment.* (Th2) *Indeed, computers transmit and store more and more data, but we must not forget that...*

Cet extrait provient du début de l'introduction d'un rapport sur le traitement de l'image. La première phrase semble introduire ce topique en expliquant le lien entre l'expansion de l'informatique et ses répercussions sur le domaine du traitement de l'image. Toutefois, au lieu de s'enchaîner dans la deuxième phrase (Th2) avec des informations sur le traitement de l'image (par progression linéaire), ce qui aurait été logique car ceci constitue le sujet du rapport, le rédacteur reprend une partie du premier thème (progression par thème constant) c'est-à-dire '*computers*', en ajoutant des informations assez banales (et certainement connues du lecteur) en tant que rhème. Sans forcément mener à une véritable rupture, l'enchaînement entre ces deux propositions nous apparaît très étrange et par conséquent difficile à lire.

### **Perspectives**

Une approche qui prendrait en considération la dimension thématique d'organisation textuelle pourrait être d'un grand secours à l'enseignant de langues. Certains problèmes qui sont souvent ignorés ou assimilés à de vagues notions de style peuvent être mieux formalisés dans une approche soulignant la dimension thématique de l'organisation textuelle.

Il est certain que du point de vue de l'apprenant, la gestion de la structuration thématique nécessite une bonne connaissance des possibilités offertes par la langue anglaise sur les plans syntaxique et sémantique. Il faut que les étudiants soient familiarisés par exemple avec l'utilisation des structures

spécialisées telles que les phrases clivées, l'extraposition, les énoncés existentiels, les passifs. Ce sont de telles structures qui permettent tout particulièrement de manipuler la structuration thématique.

Jusqu'ici je n'ai presque pas fait allusion aux langues de spécialité. J'ai pratiqué mes analyses sur les rapports rédigés par mes étudiants sur des sujets relatifs aux télécommunications. Une analyse thématique nous permet de prendre en considération les spécificités de types de rédaction différents. Nous pouvons considérer par exemple les types d'éléments linguistiques les plus susceptibles d'apparaître en position de thème. Nous pouvons regarder également les types de progression thématique ayant leur faveur. Les textes que j'analyse sont des textes de semi-vulgarisation - les étudiants sont censés expliquer un procédé ou une technique. Il serait ainsi logique de trouver une proportion importante de progressions linéaires, type de progression particulièrement adapté aux explications. Est-ce bien le cas ?

Pour conclure je tiens à réaffirmer ma conviction que la prise en compte de la dimension thématique des textes peut beaucoup apporter aux professeurs de langues et à leurs étudiants dans tous les types de spécialité.

## Bibliographie sommaire

BURT Marina & KIPRARSKY Carol, 1974, "Global and local mistakes" dans J. Shuman & N. Stenson (eds), *New frontiers in Second language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House.

COMBETTES Bernard, 1983, *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique.*, De Boeck-Duculot.

DANES Frantisek, 1974, "Functional sentence perspective and the organisation of the text", dans Daneš (ed), *Papers in Functional Sentence Perspective*, Prague, Academia.

NWOGU Kenneth N, 1990, "Discourse variation in medical texts : schema, theme and cohesion in professional and journalistic accounts", *Monographs in Systemic Linguistics*, vol. 2, University of Nottingham.

THOMAS Shirley, 1998, *Organisation thématique et qualité textuelle : une analyse des difficultés rencontrées par des élèves-ingénieurs francophones lorsqu'ils rédigent en anglais.*, Thèse de doctorat, Université de Paris V.

VANDE KOPPLE William J., 1986, "Given and New Information and Some Aspects of the Structures, Semantics, and Pragmatics of Written Texts", dans Cooper & Greenbaum (eds), *Studying writing: Linguistic approaches*, Beverley Hills, CA., Sage.

Shirley Thomas

juillet 1998