

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE «LANGAGE, ESPACES, TEMPS, SOCIÉTÉS»

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en
Sciences du langage

**Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage :
Difficultés liées à la reprise anaphorique
et à la progression thématique
chez des apprenants universitaires soudanais en FLE**

Présentée et soutenue publiquement par
Ahmed HAMID MOHAMED

Sous la direction de
M^{me} le Professeur Gisèle HOLTZER

28 novembre 2009

Membres du jury

Martine DREYFUS, MCF HDR, université de Montpellier II, rapporteur.

Mohamed EMBARKI, MCF HDR, université de Franche-Comté.

Gisèle HOLTZER, Professeur émérite, université de Franche-Comté.

Jean-Gérard LAPACHERIE, Professeur, université de Pau, rapporteur.

La thèse de M. Ahmed Hamid a été effectuée sous la direction de M^{me} le Professeur G. Holtzer avec la collaboration de M. M. Embarki (MCF, HDR) pour ce qui concerne notamment la langue arabe et l'analyse des textes en arabe.

Dédicace

À la mémoire de mon père

Kamid Mohamed Abubura

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement M^{me} le professeur Gisèle HOLTZER pour la direction de mon travail : sa disponibilité, aide, rigueur et attention m'ont été précieusement instructives et constructives. Qu'elle veuille accepter ma gratitude ; point toutes les expressions de remerciement lui rendant hommage ne puissent ni suffire ni traduire mes sentiments de reconnaissance. Sincèrement je suis redevable envers M^{me} Gisèle HOLTZER sans laquelle ce travail n'aurait pas vu le jour.

Mes remerciements vont également à monsieur Mohamed EMBARKI, qui a bien voulu lire mon travail et y apporter sa contribution ; ses remarques, commentaires et encouragements m'ont été précieux.

Je saisis aussi l'occasion pour rendre hommage à mon amie M^{me} Josiane DARBON (Jojo) qui m'a accueilli dans sa maison, encouragé et aidé aux moments où je me sentais dépassé par le sort : que son âme repose en paix. Je remercie par ailleurs monsieur Jean-Pierre DARBON pour son soutien, hospitalité et aides inestimables.

Mes remerciements et hommage sont dus à ma famille, qui a tant souffert et sacrifié pour que ce travail soit abouti. La générosité, l'attention et les encouragements incessants de mes proches m'ont accompagné tout au long du chemin, et auxquels je ne pourrais point trouver de mots pour exprimer ma gratitude. Je suis spécialement reconnaissant envers mon frère Fadol HAMID MOHAMED, qui a dû prendre en charge mes responsabilités du grand de la famille durant mon long séjour en France. Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à mon ami Omar ABDELSAMAD BOSARA pour ses aides, sa fraternité et sa fidélité envers notre amitié.

Je remercie tout particulièrement Nazar Mubarak, Marwn Abusharia, Sultan Jazar, Abdelmahmoud Rizgallah, Mohamed Almakhtari et Nihal Fadol.

A l'université du Soudan de sciences et de technologie, je suis reconnaissant au vice-chancelier, au doyen de la faculté de pédagogie, au doyen de la faculté des langues, au personnel des affaires académiques et au personnel administratif.

Tous les remerciements au personnel, particulièrement l'attaché culturel, de l'ambassade de la République du Soudan à Paris.

Mes remerciements sont également dus à mon ami Rémy BOLE-RICHARD pour son accueil, sa fraternité et son humanisme exemplaire.

Je remercie tous les amis, collègues et connaissances qui m'ont aidé, soutenu ou encouragé pour que je puisse mettre un terme à ce travail, particulièrement, le professeur Izzeddin Mohamed Osman, le docteur Ahmed Saad Massoud, Tarig Nassreddin, Mansour Shellshely, Eltayeb Akila, Kaouthar Ben Abdallah, Sandra Rousselet, Mansour Eltaef, Min Xia, Manon Raoul, Bashir Abdallah, Huang Le Dan, Sophie Hikmat Uthman, Emanuel Adani, Isameddin Ibrahim, Abdurrahman Shomeina, Atif Elhaj, Haissam Abdallah, Mohamed Ahmed Daieinour, Faisal Ahmed Ibrahim, Ahmed Issa, Hamdi Samir, Mai Mohamed Saeed, Sylvia Ratsian, Céline Sannier.

Table des matières

Dédicace	3
Remerciements	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	6
Liste des graphiques	10
Liste des sigles et abréviations	11
Tableau du système de translittération de la langue arabe	12
Introduction générale	13
Partie I : Eléments du contexte	19
<i>Chapitre Premier : Présentation du contexte de notre recherche</i>	20
1.0. Introduction	20
1.1. Situation géographique et historico-politique	20
1.2. Le Soudan, un pays à haute densité linguistique	25
1.3. La langue arabe au Soudan	31
1.4. L'anglais au Soudan	36
1.5. Les autres langues étrangères	38
1.6. Conclusion	38
<i>Chapitre Deux : L'enseignement/ apprentissage du français au Soudan</i>	39
2.0. Introduction	39
2.1. Introduction du français au Soudan	39
2.2. L'enseignement du français dans les écoles secondaires soudanaises	41
2.3. Le français dans les universités soudanaises	44
2.3.1. Les départements de français au Soudan	44
2.3.2. Les cursus des départements de français	49
2.3.3. Les départements universitaires où le français est une matière supplétive	57
2.3.4. L'enseignement du français dans les établissements extrascolaires	58
2.4. Conclusion	59

Partie II : Cadre théorique	61
<i>Chapitre trois : Le texte comme objet d'étude</i>	62
3.0. Introduction	62
3.1. La notion de texte	62
3.2. Texte et discours	69
3.3. Cohérence/ cohésion	72
3.4. Classification des textes	75
3.4.1. Approches typologiques et types de textes	76
3.5. Thématization et progression thématique	81
3.5.1. La notion de thème et rhème	82
3.5.2. Progression thématique	83
3.6. La notion d'anaphore	86
3.7. Conclusion	90
<i>Chapitre quatre : Un cadre théorique pour l'analyse des textes</i>	92
4.0. Introduction	92
4.1. L'approche de Halliday et Hasan	94
4.1.1. La texture [texture]	94
4.1.2. La structure [structure]	95
4.1.3. Les situations discursives	96
4.1.4. La cohésion	97
4.2. Interactionnisme sociodiscursif selon J.-P. Bronckart et B. Schneuwly	107
4.2.1. L'action langagière s'articule à l'extralangage	108
4.2.2. Les opérations langagières	111
4.2.2.1. Les opérations de contextualisation-référentiation	111
4.2.2.2. Les opérations de structuration	112
4.2.2.3. Les opérations de textualisation	113
4.3. Linguistique textuelle selon J.-M. Adam	116
4.3.1. La structure séquentielle	117
4.3.2. La dimension configurationnelle	119
4.3.3. Les autres plans d'organisation textuelle	121
4.4. L'analyse de textes en langue arabe	124

4.5. Courants théoriques de l'analyse des textes et spécificité de l'écrit en situation d'apprentissage	128
4.6. Conclusion	132
Partie III : Cadre méthodologique et analyse des textes d'étudiants	134
<i>Chapitre cinq : Méthodologie de recueil des données, hypothèses et consigne d'écriture</i>	135
5.0. Introduction	135
5.1. Hypothèses	135
5.2. Le corpus préliminaire	138
5.3. Le recueil des données	140
5.3.1. Le public visé	142
5.3.2. Les textes du groupe-contrôle	143
5.3.3. L'expérimentation	144
5.3.4. Les textes du groupe-expérimental	151
5.3.5. Les textes en arabe du groupe-LM	152
5.3.6. Les textes en anglais du groupe-LE1	153
5.4. La consigne	154
5.5. Constitution du corpus	158
5.6. Grille d'analyse	159
<i>Chapitre six : Analyse des textes d'étudiants</i>	162
6.0. Introduction	162
6.1. Reprise anaphorique	163
6.1.1. Reprise anaphorique dans les copies du groupe-contrôle	165
6.1.1.1. Reprise pronominale	166
6.1.1.2. Reprise nominale	168
6.1.1.3. Reprise démonstrative	170
6.1.2. Reprise anaphorique dans les copies du groupe-expérimental	173
6.1.2.1. Reprise pronominale	174
6.1.2.2. Reprise nominale	176
6.1.2.3. Reprise démonstrative	178
6.1.3. Reprise anaphorique dans les copies du groupe-LM	181

6.1.4. Reprise anaphorique dans les copies du groupe-LE1	190
6.2. Niveau thème/rhème et progression thématique	196
6.2.1. Niveau thème/ rhème dans les copies du groupe-contrôle	196
6.2.2. Progression thématique dans les copies du groupe-contrôle	203
6.2.3. Niveau thème/rhème dans les copies du groupe- expérimental	210
6.2.4. Progression thématique dans les copies du groupe- expérimental	215
6.2.5. Niveau thème/rhème dans les copies du groupe-LM	223
6.2.6. Progression thématique dans les copies du groupe-LM	234
6.2.7. Niveau thème/rhème dans les copies du groupe-LE1	238
6.2.8. Progression thématique dans les copies du groupe-LE1	240
6.3. Conclusion des analyses	246
Conclusion générale	252
Bibliographie	264
Annexes	281

Liste des tableaux

Tableau	Titre	Page
1	Programmes des départements de français au Soudan	50
2	Programmes des départements de français au Soudan	51
3	Programmes des départements de français au Soudan	52
4	Organisation des phases du recueil des données	141
5	Les quatre axes de l'expérimentation	145
6	Objectifs des axes de l'expérimentation	146
7	Organisation des copies d'étudiants recueillies	158
8	Rubriques de la grille d'analyse	161
9	Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-contrôle	165
10	Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-expérimental	173
11	Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-LM	181
12	Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-LE1	190
13	Type de séquence dans les copies du groupe-contrôle	197
14	Type de dysfonctionnement au niveau Th/Rh du groupe-contrôle	198
15	Progression thématique dans les copies du groupe-contrôle	204
16	Type de séquence dans les copies du groupe-expérimental	211
17	Type de dysfonctionnement au niveau Th/Rh du groupe-expérimental	212
18	Progression thématique dans les copies du groupe-expérimental	216
19	Type de séquence dans les copies du groupe-LM	225
20	Type de dysfonctionnement au niveau Th/Rh du groupe-LM	231
21	Progression thématique dans les copies du groupe-LM	234
22	Progression thématique dans les copies du groupe-LE1	240

Liste des graphiques

Graphique	Titre	Page
I	Type de reprise dans les copies du groupe-contrôle	166
II	Type de reprise dans les copies du groupe-expérimental	174
III	Type de reprise dans les copies des groupes contrôle et expérimental	179
IV	Nombre d'emplois erronés (%) de différents types de reprise dans les deux groupe-contrôle et groupe expérimental	180
V	Type de reprise dans les quatre groupes de textes	194
VI	Pourcentage d'emplois erronés dans les quatre groupes de textes	195
VII	Type de dysfonctionnement au niveau Th/Rh dans les copies des groupes contrôle et expérimental	221
VIII	Type de progression thématique dans les copies des groupes contrôle et expérimental	222
IX	Pourcentage de séquences satisfaisantes ou insatisfaisantes dans les quatre groupes de textes	244
X	Type de progression thématique dans les quatre groupes de textes	245
XI	Type de dysfonctionnement au niveau Th/Rh dans les groupes contrôle, expérimental et LM	249

Liste des sigles et abréviations

Act.lan.	Activité langagière
Adj.	adjectif
Adv.	Adverbe
Art.	Article
Cir.	Circonstant/ circonstanciel
Comm.	Communication
Conj.	Conjonction
Cont.	Contrôle
Coor.	Coordonnant/ coordination
Corr.	Corroboratif
Déf.	Définitif/ définitivisation
Dém.	Démonstratif
Enc.	Enchaînement
Exc.	Exercice
Exp.	Expérience/ expérimentation
FLE	Français langue étrangère
Inf.	Information
Int.	Intensificateur
Intr.	Introduceur
LE	Langue étrangère
LM/L1	Langue maternelle/ langue première
Loc.adv.	Locution adverbiale
LT	Linguistique textuelle
Nég.	Négation
Poss.	Possessif
Pré.	Préposition
Prg.th.	Progression thématique
Pro.	Pronom
Pro.rel.	Pronom relatif
Prot.	Protocole/ protocolaire
Rep.an.	Reprise anaphorique
Rh	Rhème
Séq.	Séquence
SSC	Sudan school certificate
Syn.N.	Syntagme nominal
Th	Thème
Trad.	Traduction

Tableau du système de translittération¹ de la langue arabe

Isolée	Nom	Translit. DIN-31635	Translit. EI	Son
ء	hamza	’	‘	ʔ
ا	‘alif	ā / â	ā / â	a:
ب	bā’	b	b	b
ت	tā’	t	t	t
ث	ṭā’	ṭ	th	θ
ج	ǧīm	ǧ	dj	ǧ
ح	ḥā’	ḥ	ḥ	ħ
خ	ḫā’	ḫ / ḥ	kh	x
د	dāl	d	d	d
ذ	ḏāl	ḏ	dh	ð
ر	rā’	r	r	r
ز	zāy	z	z	z
س	sīn	s	s	s
ش	šīn	š	sh	ʃ
ص	ṣād	ṣ	ṣ	ʂ
ض	ḍād	ḍ	ḍ	ḍʳ
ط	ṭā’	ṭ	ṭ	ṭʳ
ظ	ẓā’	ẓ	ẓ	ðʳ
ع	‘ayn	‘ / ‘	‘ / ‘	ʔʳ
غ	ǧayn	ǧ	gh	ɣ
ف	fā’	f	f	f
ق	qāf	q	k	q
ك	kāf	k	k	k
ل	lām	l	l	l
م	mīm	m	m	m
ن	nūn	n	n	n
ه	hā’	h	h	h
و	wāw	w	w	w ou u:
ي	yā’	y	y	j ou i:

¹ Il existe deux normes scientifiques de *translittération* de l'arabe : 1) La translittération DIN-31635 (DIN-31635 est une norme du *Deutsches Institut für Normung* pour la translittération de l'alphabet arabe), dite en France "*transcription Arabica*" du nom de la principale revue française d'études arabes ; c'est la norme la plus fréquemment utilisée dans le domaine des études arabes dans les pays occidentaux ; et 2) La norme de translittération adoptée par *Encyclopédie de l'Islam* (en abrégé EI) est acceptée. Cf. aussi le site web http://www.babylon.com/definition/transcription_Arabica/French.

Introduction générale

Le sujet de notre recherche est intitulé « Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage, difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE ». *Situation d'apprentissage* fait référence à une situation pédagogique planifiée pendant laquelle le sujet apprenant se situe dans un cheminement menant à l'atteinte d'objectifs visés². *FLE* désigne le français langue étrangère, qui est au Soudan, en tant que tel, en deuxième position après l'anglais. *Les apprenants* visés dans cette recherche sont des étudiants soudanais spécialisés en français. La problématique générale de notre recherche s'appuie sur un élément central, le texte, où l'accent est mis sur l'articulation et la mise en relation des deux niveaux textuels local et global avec une dimension extratextuelle. Nous avons comme point de départ le fait que dans une situation d'apprentissage, il est généralement inévitable de se livrer à l'analyse des écrits d'apprenants, souvent pour en relever les dysfonctionnements, en apprécier la structuration ou y trouver des traces d'apprentissage.

Notre sujet de recherche vise donc à étudier des compétences scripturales chez ces étudiants universitaires. Précisément, parmi les procédés textuels que nous nous proposons d'étudier, figurent les reprises anaphoriques et la structure thématique : thème/rhème et progression thématique. Ces deux procédés régissent largement deux contraintes textuelles : répétition et progression du fait que, dans un texte écrit, il faut non seulement reprendre des éléments précédemment introduits, de façon à maintenir la cohérence de phrase en phrase, mais il faut en plus apporter de nouvelles informations pour que le texte progresse. Mais la reprise/répétition se doit d'être régulée en fonction de plusieurs contraintes textuelles et extratextuelles de même qu'une

² Cf. Legendre R., 1988.

progression thématique se réalise en fonction de l'organisation du contenu informationnel au sein du texte. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de centrer notre étude sur des productions écrites d'étudiants et d'inscrire nos objectifs dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère. Ces objectifs consistent à :

- juger de la qualité des textes d'apprenants soudanais, en repérant les dysfonctionnements qu'ils recèlent au niveau des reprises anaphoriques et de la structuration thématique ;
- trouver des explications à ces dysfonctionnements en les classifiant en types, cherchant à élucider les causes possibles ;
- proposer des remèdes aux problèmes relevés, s'appuyant sur l'analyse de ces problèmes et l'interprétation de leur type et origine ;
- minimiser la marge des difficultés que rencontrent les apprenants soudanais, quant aux reprises anaphoriques et la structuration thématique en français, en leur facilitant l'accès aux origines de leurs difficultés et les possibilités de remédiation ;
- sensibiliser l'apprenant soudanais à la mise en relation d'une analyse au niveau local et une analyse au niveau global de l'organisation textuelle.

La problématique de notre recherche part d'un constat général. En effet, il est communément admis que les maladroites des apprenants écrivant en langue étrangère sont assez aisément repérables lorsqu'il s'agit de la surface du texte (orthographe, lexique, syntaxe), qui se limite souvent à la phrase. Par contre, juger de la qualité d'un écrit d'apprenant devient complexe lorsqu'il s'agit du niveau textuel, au-delà des frontières phrastiques. De fait, le signalement des maladroites se fait la plupart du temps à l'aide d'annotations générales voire imprécises : point d'interrogation, « incohérent », « pas clair », etc. Au-

delà du fait de montrer « ce qui ne va pas » dans un texte d'apprenant, il est indispensable de dire pourquoi tel ou tel passage est mauvais pour que l'apprenant en prenne conscience et de préciser comment remédier à telle ou telle « malformation ».

Or, dans une situation dite « naturelle », tout texte est *a priori* supposé être écrit pour dire quelque chose à un destinataire quelconque : aucun texte n'est produit gratuitement et, de ce fait, il s'inscrit dans le cadre d'une activité sociale et relève d'un domaine donné. Mais en classe de langue étrangère, l'apprenant doit imiter des textes « naturels » en vue de s'approprier les techniques et les compétences nécessaires, objectif de son apprentissage. De fait, il se trouve dans une situation qui est non seulement différente de la réalité transposée en classe puisqu'il s'agit de simulation, mais qui est en plus contraignante, contraignante parce qu'il s'agit d'assimiler des savoirs et des savoir-faire textuels, sur lesquels l'apprenant sera, par conséquent, évalué et noté. C'est cette « double facette » du contexte qui est l'un des aspects les plus problématiques lorsqu'il est question, pour l'apprenant, d'écrire un texte en français.

Le cadre dans lequel s'inscrit notre étude relève donc d'une linguistique textuelle permettant de mieux comprendre ce qui constitue la qualité du texte. Il s'agit à la fois des caractéristiques observables à la surface du texte et des choix opérés pour construire et organiser la matière textuelle. Celle-ci consiste en des composants linguistiques et obéit à des règles de composition, d'agencement et d'aménagement qu'il faut respecter pour que le texte soit perçu comme tel. D'autres facteurs jouent aussi un rôle important dans le choix et l'organisation de ces composants linguistiques. Parmi ces facteurs figurent ceux qui se situent à un autre niveau, appelé extratextuel.

C'est dans cette perspective que nous formulons deux hypothèses. Dans notre première hypothèse, nous supposons que l'écrit

en français est abordé à partir du textuel vers l'extratextuel, c'est-à-dire que l'apprenant soudanais apprend d'abord des phrases, des formules, des expressions et ce n'est qu'ultérieurement qu'il chercherait des situations dans lesquelles il pourrait les employer. Précisément, les reprises anaphoriques et la structuration thématique sont abordées, isolées, en tant qu'éléments linguistiques alors que le rôle qu'elles jouent dans l'organisation et la cohérence globale du texte n'est évoqué que bien tardivement. Ceci influencerait sur la maîtrise et la gestion de ces deux procédés lorsque l'apprenant est appelé à écrire un texte, un texte en tant que « tout » dont les parties se tiennent.

Notre deuxième hypothèse est une suite à la première en ce sens qu'elle propose des remèdes à la situation qui y est décrite. Nous dirons donc que la maîtrise et la gestion des procédés de reprise et de structure thématique seraient considérablement facilitées et améliorées si l'apprenant était davantage conscient des contraintes situationnelles de la production du texte. Autrement dit, si nous partons de situations de communication de plus en plus diversifiées et si nous explicitons les exigences fonctionnelles de ces situations, nous amènerions peu à peu l'apprenant à modifier et à adapter l'emploi des procédés de reprise et de structure thématique de façon plus appropriée et plus maîtrisée.

Notre méthodologie consiste d'abord à faire l'état des lieux de la langue française au Soudan, mettant l'accent sur son enseignement/apprentissage au niveau universitaire en général et sur l'écrit en particulier. Ensuite, nous élaborerons un cadre théorique qui prend pour axe principal la notion de texte, tout en soulignant la spécificité de l'écrit en situation d'apprentissage. Nous disposons d'un corpus de quatre ensembles de textes : deux ensembles de textes en français, un en arabe et un dernier ensemble en anglais. Les deux ensembles de textes en français sont à recueillir avant et après une expérimentation (Cf. *infra*), que nous ferons auprès des étudiants universitaires soudanais, afin de montrer la différence qu'il peut y avoir entre ces deux

ensembles de textes. Pour les textes en arabe, nous espérons qu'ils pourraient nous aider à comprendre certaines des difficultés des apprenants, écrivant en français, en ce sens que celles-ci sont liées à des phénomènes de transfert ou d'interférence. Les textes en anglais, du fait que celui-ci est la première langue étrangère des apprenants, pourraient expliquer si les difficultés repérées sont propres au français ou si elles s'appliquent au même titre à l'anglais.

Tous les ensembles de textes sont à produire selon la même consigne à savoir : il est demandé à des étudiants universitaires soudanais d'écrire un texte sur leur choix d'apprendre le français au Soudan alors que celui-ci n'est pas un pays francophone. Les deux premiers ensembles de textes écrits en français constituent deux groupes : le premier groupe est appelé le groupe-contrôle, qui rédige ses textes avant une phase expérimentale ; le deuxième groupe est nommé le groupe-expérimental, qui est censé se soumettre à une expérimentation avant de pouvoir produire un texte selon la même consigne *supra*. Celle-ci orientera également la production des textes en arabe et en anglais qui se déroulera aussi avant notre expérimentation.

Le choix de l'expérimentation ainsi que sa mise en place et son exécution se justifient par le fait que nous voulons vérifier la situation décrite dans notre deuxième hypothèse (Cf. *supra*), étant considérée comme une ligne directrice de notre étude. Notre expérimentation a donc pour objectif d'établir si les contraintes de la production du texte écrit sont méthodiquement explicitées auprès des apprenants, ceux-ci seraient amenés à mieux maîtriser et à mieux gérer les procédés de reprise anaphorique et de structuration thématique. L'expérimentation dont il s'agit consiste en des interventions en classe (réalisées par nous-même) auprès du public d'apprenants universitaires soudanais. Cette expérimentation a pour but de souligner certains aspects de la situation d'apprentissage et s'articule sur quatre axes :

- la finalité (institutionnelle/pragmatique) ;
- le producteur du texte (étudiant/énonciateur) ;
- le récepteur du texte (enseignant/ destinataire) ;
- l'espace référentiel (réalité scolaire/ réalité sociale)

L'analyse des ensembles de textes se fera en fonction de critères linguistiques, et elle sera basée sur deux rubriques majeures : les reprises anaphoriques et le niveau thème/rhème et progression thématique. Cette analyse tentera de relever ce qui change à ce niveau (matériel) du texte par rapport aux (et en rapport avec des) facteurs extratextuels et ce, à travers la comparaison entre les textes du groupe-contrôle et ceux du groupe-expérimental. L'analyse de textes en arabe a pour objectif de souligner certains aspects analogues ou comparables de l'écrit en langue première et de savoir s'il est possible de parler en termes de transferts ou d'influence réciproque. Quant à l'ensemble de textes écrits en anglais, les résultats de l'analyse montreront les caractéristiques majeures afin de les comparer aux résultats de l'analyse des textes en français. Cette comparaison permettra de savoir de quelle manière et à quelle limite ce que les apprenants ont assimilé en anglais pourrait influencer sur leurs écrits en français.

Nous ferons une conclusion partielle où nous mettrons en relation tous les résultats significatifs de l'analyse de façon à souligner les points importants. Enfin, dans notre conclusion générale, nous tenterons de montrer l'aboutissement de notre étude à la lumière des objectifs et des hypothèses que nous nous sommes fixés au départ. De même, nous suggérerons des pistes susceptibles de remédier aux problèmes relevés lors des analyses et nous nous interrogerons sur de possibles prolongements de notre travail et de perspectives d'avenir.

Partie I

Éléments du contexte

Chapitre Premier

Présentation du contexte de notre recherche

1.0. Introduction

Notre étude s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE au Soudan, il nous semble judicieux, de prime abord, de présenter ce pays dans un souci, comme le signale le titre du présent chapitre, de faire connaître le milieu où le français est enseigné/ appris en tant que langue étrangère. Ainsi, nous aborderons la situation géographique et historico-politique du pays dans un premier temps. Il sera question des facteurs qui ont participé à l'histoire du Soudan actuel et de ceux qui lui ont permis de se forger une identité ainsi que du rôle qu'a joué sa position géographique en Afrique. Dans un deuxième temps, nous aborderons les langues qui existent au Soudan et leur relation avec des éléments d'ordre social et ethnique. Dans un troisième temps, il sera question de la langue arabe, étant la langue première aussi bien pour la majorité des Soudanais que pour la région de Khartoum où se déroulera notre étude. Ensuite, nous mettrons l'accent sur l'anglais en tant que première langue étrangère et sur son importance, notamment en raison de facteurs sociohistoriques. Enfin, nous aborderons les autres langues étrangères en présence au Soudan.

1.1. Situation géographique et historico-politique

Le Soudan³, avec sa superficie de 2.505.813 km², est en réalité le plus vaste pays du continent africain. Il s'étend presque du tropique du

³ Le terme arabe de *Soudan* a désigné durant des siècles l'ensemble de pays des Noirs qui s'étend au sud du Sahara, de l'Atlantique à l'océan Indien; et les colonisateurs européens au XIX^e siècle ont repris cette appellation. Ainsi existe-t-il un Soudan français et un Soudan anglo-égyptien qui se dénommèrent respectivement MALI et SOUDAN au moment de leur accession à l'indépendance. *Dictionnaire Géographique des États*, Flammarion, Paris, 1995, p.519

Cancer aux abords de l'équateur, sur 2145 km du nord au sud et sur 1815 km d'est en ouest, du bassin du lac Tchad aux rives de la mer Rouge. Le Soudan se caractérise par une position unique en Afrique faisant de lui un véritable carrefour entre l'Afrique du nord et l'Afrique noire.

Figure 1 : Carte politique de la république du Soudan



La République du Soudan forme une sorte de fédération en apparence décentralisée et composée de 26 Etats depuis 1994. Chacun de ces Etats (*Wilaya* en arabe) possède son gouvernement particulier et son propre corps législatif (le Conseil Wilayat) et est divisé en province (avec un gouverneur et un conseil provincial) : on en compte au moins 65 dans tout le pays. Le personnel dirigeant est entièrement nommé par le pouvoir central, ce qui réduit beaucoup l'autonomie dont disposent les instances régionales. La capitale fédérale, Khartoum, est composée de Khartoum Nord, Khartoum et Omdurman ; elle abrite une population estimée à plus de cinq millions⁴.

Enclavé entre l'Égypte et la Libye au nord, le Tchad, la République Centrafricaine et la République Démocratique du Congo (autrefois Zaïre) à l'ouest, l'Erythrée et l'Éthiopie à l'est, l'Ouganda et le Kenya au sud⁵, le Soudan est ainsi doté d'une diversité ethnique, linguistique et culturelle composant l'identité soudanaise. Celle-ci est fort singulière du fait que les Soudanais, en tant que peuple, sont un mélange de composantes distinctes déterminées par la géographie, l'histoire, les cultures, les religions et les langues en présence.

L'histoire du Soudan se confond avec celle des Arabes et de l'islam, mais la Grande Bretagne a joué également un rôle important dans la situation actuelle de ce pays aux prises avec une guerre civile qui dure pendant quarante ans. Pendant plusieurs siècle (du VI^e au XVI^e siècle), la nation soudanaise s'est façonnée une double identité, d'abord chrétienne, puis arabo-musulmane. En effet, deux royaumes chrétiens se sont constitués vers le VI^e siècle : le royaume de Dongola qui s'étendait d'Assouan à Khartoum et celui d'Alloa, au sud de Khartoum. Vers 640, la conquête de l'Égypte par les Arabes a coupé ces deux royaumes du reste du monde chrétien. Les catholiques

⁴ Le dernier recensement, en 2009, estime le nombre total de la population soudanaise à 39,15 millions d'habitants.

⁵ Cf. *Supra* : La carte du Soudan.

continuaient cependant de subsister au sud du Soudan.

Dans la région du Centre-Nord, l'apparition au XVI^e siècle d'un sultanat musulman et arabisé, le Sultanat des Funji, ébauche le noyau politique, économique et culturel d'un « vrai » Etat. Ce sultanat, mettant fin au dernier royaume égyptien au Soudan (1504), était installé sur le Nil Bleu, et qui faisait pendant à un autre sultanat noire, le Darfour⁶ à l'ouest du Soudan.

La période d'indépendance dans le pays (de 1504 à 1821) a été rompue par la conquête turco-égyptienne. En 1821, le Soudan a été envahi par les armées de Mohamed Ali, le vice-roi de l'Égypte, puis s'est ouverte la période dite turque (*Turquiya*) qui dure jusqu'en 1885. Grâce au leader soudanais al-Mahdi⁷, le pays connut une nouvelle période d'indépendance (1885-1899), période déterminant en quelque sorte le territoire du Soudan actuel, mais celle-ci ne dura pas longtemps car une nouvelle conquête frappa le pays en 1899. Le Soudan reconquis fut placé sous condominium anglo-égyptien.

La colonisation britannique a adopté une politique destinée à éviter les tensions entre le Nord et le Sud du Soudan, et administrait le pays comme deux entités distinctes. Dans le nord, les Britanniques géraient la région selon le modèle de l'« administration directe », telle que développée dans les colonies du Proche-Orient et en Égypte. Ils ont mis en place une structure centralisée notamment dans l'administration, la formation des cadres locaux, les réseaux de chemin de fer, etc. Ils imposaient bien l'anglais mais se gardaient de combattre l'arabe et la religion musulmane. Les cadres soudanais apprenaient

⁶ Ces deux États (Funji et Darfour) se partagèrent le territoire du Soudan du nord jusqu'en XIX^e siècle. L'existence de ces deux Sultanats n'excluait pas une grande autonomie tribale, liée au rôle structurant que jouaient les confréries religieuses.

⁷ Ce leader, Mohamed Ahmed al-Mahdi, fonda, jeune, une confrérie religieuse et s'organisa aussitôt avec ses disciples pour combattre l'armée turco-égyptienne, il réussit à s'emparer de Khartoum en 1885, Il régna alors sur un territoire correspondant presque à tout le Soudan actuel. Cette révolte s'appela la MAHDIA. Le règne de mahdistes finit en 1899 avec la mort de Khalife Abdullah, le lieutenant d'al-Mahdi et son successeur, mettant ainsi fin au règne de la MAHADIA. *Dictionnaire Encyclopédique d'Histoire*, Larousse-Bordas, Paris, 1996, p.3429.

l'anglais bien que toute la vie sociale nord-soudanaise continuait de se dérouler en arabe. Les écoles coraniques étaient maintenues. L'anglais n'était jamais imposé comme seule langue officielle. Les Britanniques favorisaient le renforcement des relations entre le nord du Soudan et l'Égypte de telle sorte que la culture égyptienne s'incorpore dans la vie nord-soudanaise.

Quant au sud du Soudan, les Anglais se sont montrés désintéressés et géraient la région de façon « minimaliste » selon le modèle de l'« administration indirecte ». Londres laisse ses gouverneurs administrer cette région du pays comme ils l'entendaient. C'est ainsi que le sud du Soudan était totalement isolé du nord en raison d'une politique appelée « *closed districts* », qui interdisait tout contact du sud avec le nord du pays. De plus, les gouverneurs britanniques maintenaient la région dans un état de dépendance, ce qui a pour effet d'entraîner la population sudiste dans un sous-développement économique, social et intellectuel. Cette situation n'ira pas sans causer des préjudices graves à la future unité du pays, surtout lors de l'accession à l'indépendance.

A l'issue de la Seconde Guerre mondiale, au Soudan, comme ailleurs, le débat sur l'indépendance s'activa, et celle-ci se conclut avec le départ des Britanniques le 1^{er} janvier 1956. Depuis lors, démocraties et coups d'État se succèdent livrant ainsi le pays à de nombreuses périodes d'instabilité.

Le Soudan actuel, étant à la fois une fusion de deux identités distinctes : arabe et africaine, est un « assemblage » de plus d'une centaine de groupes ethniquement et socioculturellement différents. Les groupes ethniques, selon leur importance, sont les Arabes (40%), suivis des Dinkas (12%), Béja (7%), Hamars, Zande, Chilluks, Nuers, Mandaris, Lokutos, Nubiens et autres. On recense également une importante communauté de réfugiés (plus de deux million) répartie

selon les nationalités suivantes : 56% d'Erythréens, 25% d'Ethiopiens, 14% de Tchadiens, 4% d'Ougandais et 0.4% de Congolais.

Nous nous limiterons au plan sociolinguistique⁸ du fait du cadre dans lequel s'inscrit notre étude, et du fait que nous ne pouvons pas aborder la question du français en tant que langue étrangère au Soudan sans, bien entendu, soulever celle concernant les langues locales ou maternelles. C'est dans cette optique que nous décrirons, dans les pages qui suivent, le paysage linguistique soudanais tout en mettant l'accent sur l'usage des langues présentes ainsi que leur répartition et le nombre de locuteurs dans le territoire de ce pays.

1.2. Le Soudan, un pays à haute densité linguistique⁹

Deux facteurs sont déterminants quant à la diversité linguistique au Soudan: d'une part le vaste territoire de ce pays abrite de nombreux groupes ethniques¹⁰ qui, pour la plupart, parlent des langues différentes, le plus souvent de tradition orale, considérées comme vernaculaires, leur usage étant presque exclusivement réservé à l'intérieur de groupes ethniques spécifiques. D'autre part, le fait que le Soudan partage ses frontières avec 9 pays: arabophones (Egypte, Libye),

⁸ La sociolinguistique se fixe comme tâche de faire apparaître dans la mesure du possible la covariance des phénomènes linguistiques et sociaux et, éventuellement, d'établir une relation de cause à effet. *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, Larousse-Bordas, Paris, 1999, p.435. Dans le cadre de notre étude, nous ne pouvons pas dresser une analyse sociolinguistique à proprement parler car ceci ne fait pas partie de nos soucis immédiats; nous nous contenterons pourtant de présenter les langues (au Soudan) dans leur contexte social. Bien que parler d'une langue étrangère, telle que le français au Soudan, dans un contexte donné soulève la question de(s) langue(s) maternelle(s), le domaine de la sociolinguistique est trop vaste pour cette étude du fait qu'il se recoupe avec ceux de l'ethnolinguistique, de la sociologie du langage, de la géographie linguistique et de la dialectologie.

⁹ Dans son ouvrage *la guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, 1987, Calvet L. J. postule qu'«il y a à la surface du globe plus de 45000 langues différentes et environ 150 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait environ 30 langues par pays»

¹⁰ Le terme *ethnique* est utilisé ici pour qualifier ce qui relève d'un ensemble de caractères communs parmi lesquels la langue, la culture au sens large (avec toutes ses composantes) ou l'histoire. Ainsi, on distingue plus de 56 groupes ethniques au Soudan, subdivisés en 527 selon Murray, *Atlas des civilisations africaines*, Nathan, 1983. Le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* précise qu'une nation est une communauté *ethnique* fondée essentiellement sur l'histoire et les pratiques politiques communes; le terme est souvent employé pour qualifier des groupes linguistiques et culturels non constitués en entité étatique. Larousse-Bordas, 1999, p.186.

anglophones (Kenya, Ouganda), francophones (Tchad, République Centrafricaine, République Démocratique du Congo) ou même des pays parlant une langue transnationale, par exemple, le hausa (ouest), le swahili (sud-est), le zaghawa (nord-ouest).

Il se peut que le paysage linguistique soudanais ait été largement influencé par les langues et les cultures africaines du voisinage car «*les déplacements de tribus ne connaissent pas vraiment les frontières politiques arbitraires*» (O. Ahmed, 1995:187). Ainsi, certains groupes linguistiques s'étendent au-delà des frontières soudanaises (haussa, zaghawas, par exemple). On compte en général, selon Aboubakr (1995)¹¹, plus de 20 grands groupes linguistiques: *arabe, dinka, nuer, shilluk, béja, fur, haussa*, etc.

Dans le nord soudanais, le groupe linguistique majoritaire est constitué d'arabophones qui parlent l'arabe soudanais¹², une variété dialectale de l'arabe. On estime, selon aboubakr (1995) qu'entre 50% à 70% des habitants du pays parlent cet arabe soudanais, soit comme langue première, soit comme langue seconde. Ces arabophones sont concentrés sur les rives du Nil, dans la région de la capitale ainsi que dans la zone frontalière avec le Tchad. Cela signifie que, pour les Soudanais, la langue officielle, l'arabe classique, n'est jamais utilisé comme idiome maternel.

Les autres langues principales présentes sur le territoire soudanais, appartenant à la famille chamito-sémitique, sont des langues couchitiques (dont *le béja* avec 651,000 locuteurs) et tchadiques (dont *le haoussa* avec 418,000 locuteurs). D'autres langues de la famille nilo-saharienne sont aussi importantes (comme le nubien

¹¹ Cité par A. Eissa Adam (2003), *Le français dans l'ouest soudanais frontalier: statut, usage et analyse de situation*, Thèse de doctorat, Université de Khartoum.

¹² Nous préférons employer le terme *arabe soudanais* pour désigner l'arabe parlé au Soudan. C'est une variété de l'arabe en quelque sorte modifiée et adaptée, comme c'est le cas dans tous les pays arabes. Bien que les Arabes arrivent en général à se comprendre, chaque pays, ou chaque région, dispose de son propre *arabe dialectal* ; les différences entre ces variétés sont parfois considérables.

avec 740,000 locuteurs et le fur avec 500,000 locuteurs) ; de la famille nigéro-congolais (dont le fulfulde 90,000 locuteurs) ; de la famille nigéro-kordofanienne (dont le berti).

Le sud du pays demeure davantage multilingue avec près d'une centaine de langues. On y trouve surtout des langues nilo-sahariennes ou nilotiques (au moins deux millions de locuteurs) appartenant au groupe Chari-Nil, dont le bari, le toposa, le zandé et les langues moro-madi. La langue nilotique la plus importante dans la région est le dinka (comportant plusieurs variétés dialectales) avec plus de 1,3 million de locuteurs. Dans cette région, l'arabe soudanais n'est la langue maternelle que d'une infime partie de la population, mais une variété d'arabe locale s'est développée comme langue véhiculaire : l'arabe sud-soudanais, appelé *l'arabe de Juba*¹³.

A cette réalité linguistique complexe, s'ajoute un autre facteur, c'est que beaucoup de non-arabophones sont musulmans, tels que les Nubiens, les Bêjas, les Furs, les Zaghawas, les Masalits, les Dajus, les Bertis et les Foulani. De plus, des musulmans non arabisés habitent le sud du pays, région à majorité chrétienne et animiste, alors que plusieurs communautés chrétiennes vivent dans le nord qui, déplacés notamment en raison de la guerre et de la famine, ont trouvé refuge précisément dans la région de la capitale Khartoum.

En général, le nombre total des langues parlées au Soudan n'est pas connu avec exactitude, faute de données scientifiques suffisantes¹⁴, ce qui justifie les chiffres très variés donnés par les différents

¹³ *Juba* est la ville la plus importante du sud soudanais, désignée comme capitale, après l'Accord de paix entre Sud et Nord en 2003, du gouvernement du Sud Soudan. *L'arabe de Juba* est une variété de l'arabe soudanais, faisant l'objet de plusieurs études dont nous soulignons particulièrement celles de C. Miller ; cf. (1983), « Le Juba-arabic, une lingua-franca du Soudan méridional ; remarques sur le fonctionnement du verbe », *Cahiers du Mas-Gellas*, 1, Paris, Geuthner, p. 105-118 ; (1983), « Aperçu du système verbal en Juba-Arabic », *Comptes rendus du GLECS, XXIV-XXVIII 1979-1984*, T. 2, Paris, Geuthner, p. 295-315 ; (1987), « Pour une étude du plurilinguisme en contexte urbain : l'exemple de Juba, Sud Soudan », *Matériaux Arabes et Sud-Arabiques*, 1, Paris, Univ. Paris III, p. 95-122.

¹⁴ Le dernier recensement, le seul à mettre l'accent sur la question des langues au Soudan, a eu lieu en 1956, estimant le nombre des langues parlées dans ce pays à 113 langues et dialectes.

chercheurs¹⁵. Mais ce que l'on peut constater c'est que l'arabe jouit d'un statut privilégié, pour de nombreuses raisons qui seront examinées plus loin¹⁶. Il n'en demeure pas moins que l'arabe change de statut selon la région où on se trouve. Outre le fait qu'il est langue maternelle d'une majorité, il est aussi bien langue seconde des peuples non arabophones (Nubiens, Béjas) que langue véhiculaire dans presque tout le sud du pays. Face à l'expansion de cette langue et en raison notamment de l'immigration interrégionale, on assiste, selon C. Miller (1989) à *l'effacement linguistique*¹⁷ de certaines autres, à titre d'exemple *le gule* ou *golo*, *le togoya*, *le berti*.

A l'exception de l'arabe, aucune langue locale au Soudan ne peut satisfaire les conditions d'un statut de *langue majoritaire* (pour reprendre le terme de Calvet L.J., 1987). Cependant cela ne justifie aucunement le fait qu'on leur accorde moins d'importance car certaines de ces langues ont un nombre de locuteurs non négligeable, critère en fonction duquel l'importance d'une langue peut être déterminée. Toutes les constitutions, qu'a adoptées le Soudan depuis son indépendance en 1956, font allusion à des dispositions et mesures à caractère linguistique et s'accordent sur le fait que l'arabe est la langue officielle et nationale. Ceci est par ailleurs avantageux pour l'unité du peuple soudanais qui est, en principe, linguistiquement et ethniquement hétérogène. Mais il faudrait aussi accorder une attention particulière à «l'héritage linguistique» manifeste sous forme de diversité linguistique qui peut être (pour reprendre le terme de Y. Elamin, 1979) *enrichissante plutôt que déchirante*.

En 1972, les Soudanais ont conclu un accord baptisé l'Accord

¹⁵ «Il existe au Soudan 111 langues selon H. Bell, 177 langues et dialectes selon Y. Aboubakr et S. Hurreiz, 106 langues selon T. Bryan et entre 120 et 200 langues selon Mahmoud» in A. Eissa Adam (Op.cit).

¹⁶ Cf. 1.3. *La langue arabe au Soudan*

¹⁷ Le terme *effacement linguistique*, qui passe parfois aussi sous l'appellation *mort* ou *disparition des langues*, désigne normalement une langue qui a cessé d'être parlée, mais dont le statut dans une communauté socioculturelle est parfois de jouer un rôle dans l'enseignement, dans les cérémonies rituelles, etc. J. Dubois et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, 1973, p.326.

d'Addis Abeba¹⁸, dont l'article 5 chapitre 2 définit l'arabe comme la langue officielle du Soudan et l'anglais comme langue principale de la région du sud soudanais, mais cet article autorise également l'utilisation de toute autre langue selon les besoins et les nécessités :

L'arabe sera la langue officielle du Soudan et l'anglais la langue principale du Sud, ce qui n'empêche pas l'utilisation d'une ou plusieurs autres langues, si celle(s)-ci contribue(nt) au fonctionnement efficace et rapide du gouvernement et de l'administration de la région ¹⁹ [Notre traduction]

Cependant, les efforts en matière de langues locales sont depuis lors loin d'être satisfaisants: peu d'efforts déployés pour, par exemple, l'écriture des langues locales, peu de ces langues sont enseignées dans un milieu institutionnel, etc.

Le Soudan fédéralisé a adopté une nouvelle constitution en 1973. Celle-ci contenait trois dispositions à caractère linguistique. L'article (10) proclame l'arabe comme seule langue officielle : « *la langue arabe sera la seule langue officielle de la République du Soudan* ». La constitution ne fait aucune mention de l'anglais. L'article (38) précise que les Soudanais sont égaux, quelles que soient leur origine, leur langue ou leur religion. La troisième disposition (article 39) déclare que l'arabe est langue officielle du parlement, mais que l'on peut faire usage d'une autre langue. Néanmoins, toute langue autre que l'arabe pourra être utilisée uniquement si le président de l'assemblée (ou les présidents de commissions compétentes) le permet.

Récemment, en 1989, l'Etat soudanais a organisé ce qui a été appelé la *Conférence du Dialogue National*²⁰. Parmi les thèmes discutés,

¹⁸ Signé par le gouvernement soudanais de l'époque et ceux des opposants du sud du Soudan.

¹⁹ «*Arabic shall be the official language for the Sudan and English the principal language for the Southern Region without any prejudice to the use of any other language or languages which may serve a practical necessity for the efficient and expeditious discharge of executive and administrative function of the Region*»; Section 5 du chapitre II de la Southern Regional Self Government Act (Loi sur l'autonomie régionale du Sud)

²⁰ En 1989, alors que le gouvernement venait de s'emparer du pouvoir, il a organisé la *conférence du*

la question des langues au Soudan a été soulevée et une nouvelle politique linguistique²¹ a été adoptée, exprimée par la Résolution n°27, sous le titre de *l'expression de la diversité culturelle*. Cette politique envisage les mesures à prendre en compte pour valoriser l'usage des langues locales de grande diffusion, qui sont reconnues depuis l'indépendance du pays, dans le système éducatif notamment en début d'apprentissage. Ainsi, certaines des écoles du Sud soudanais et des Monts de Noubas (région de Kordofan) utilisent des langues locales dans les premières années de l'école de base et quelques églises continuent à alphabétiser et à dispenser leur enseignement en ces langues. Par ailleurs, à la Radio nationale d'Omdurman, la section de l'unité nationale diffuse des émissions non seulement dans les grandes langues du Sud soudanais mais aussi en haoussa et en swahili, destinées principalement à l'étranger. Les radios régionales ne diffusent en langues vernaculaires que pour des annonces importantes ou urgentes telles l'appel au vote, les campagnes de vaccination et de santé publique, les grands événements nationaux, etc.

A partir de juillet 1997, un projet de constitution a été préparé au sein de deux comités, l'un composé de parlementaires, l'autre associant la société civile dont les membres étaient auparavant agréés par les autorités. Cette constitution étant approuvée par l'assemblée nationale, puis adoptée par référendum en 1998, officialise (article 3) l'emploi de l'arabe comme la langue de l'Etat tout en permettant le développement d'autres langues locales et étrangères (internationales)

La scène linguistique soudanaise connaît aussi diverses langues étrangères. A la langue anglaise qui fut, pour des raisons politico-historiques, la langue officielle du pays pendant une longue période

dialogue nationale, réunissant des spécialistes, universitaires et politiques soudanais de différents horizons en vue de dresser une politique générale susceptible de sortir le pays de l'impasse dans laquelle il ne cesse de foncer depuis son indépendance en 1956.

²¹ Politique linguistique en ce sens qu'il s'agit d'un « ensemble des mesures et des projets ou stratégies ayant pour but de régler le statut et la forme d'une ou plusieurs langues ». Dubois et al., *Op.cit*, p.369.

(voir 1.4.) et est actuellement considérée comme la première langue étrangère, vient s'ajouter le français (voir chapitre 2) qui connaît, lui aussi, depuis quelque temps, un épanouissement considérable quant à son statut au Soudan. D'autres langues comme, par exemple, le russe, l'allemand, le chinois sont enseignées surtout au niveau universitaire et ne se manifestent pas dans la vie quotidienne du fait du nombre très limité de locuteurs. La présence d'autres langues transnationales au Soudan est dictée aussi par l'émergence de communautés migrantes ou réfugiées du voisinage africain imposant l'usage, quoique limité, des langues telles que le swahili, le tigrigna, d'un côté et, de l'autre, des commerçants d'origines grecque, hindi, turque.

Ce qui distingue le Soudan des autres pays africains abritant des populations linguistiquement hétérogènes, c'est que l'arabe soudanais a le mérite d'être une langue véhiculaire facilitant la communication entre les différentes populations. Plusieurs facteurs ont intrinsèquement participé à l'expansion et à la domination de cette langue. Ceci nous amène à aborder, dans les pages qui suivent, cette langue et à tracer son évolution (du point de vue sociolinguistique) depuis son introduction dans ce pays jusqu'à nos jours.

1.3. La langue arabe au Soudan

Pour comprendre les facteurs qui ont participé à l'expansion de l'arabe de telle façon qu'il devienne la seule *lingua franca*²² permettant à des groupes linguistiquement différents de communiquer entre eux, il faut rappeler trois réalités qui ont largement déterminé le statut de cette langue :

²² *Lingua franca*: on donne ce nom au *sabir* parlé jusqu'au XIX^e siècle dans les ports méditerranéens. Il est à base d'italien central et comprend diverses langues romanes. On appelle aussi *lingua franca* toute langue composite du même type. *Dictionnaire de Linguistique de des Sciences du Langage*, Larousse-Bordas, Paris, 1999, p.285.

- réalité politico-historique : depuis l'époque pharaonique et jusqu'en 1504, le sort du Soudan fut inséparable de celui de l'Égypte. Bien qu'il ait existé des Sultanats et des Chefferies tribales dans ce qui constitue le territoire soudanais de nos jours, le Soudan n'a jamais cessé d'être considéré comme le frère de l'Égypte ;
- réalité idéologique : la majorité du peuple soudanais est de culte musulman, religion inséparable de la langue arabe. Après la disparition du dernier royaume chrétien en 1504, l'Islam s'installa sous forme de confréries jouant, à côté du rôle religieux, un rôle politique et structurant dans la société. L'Islam fut par ailleurs à la base de la révolte d'al-Mahdi, un leader soudanais (Voir la note de bas de page n°7), à la fin du XIX^e siècle, et qui régna sur un territoire correspondant au Soudan d'aujourd'hui ;
- réalité démographique : l'Histoire confirme que certaines aires de la région soudanaise furent habitées par des Arabes avant même que le Soudan ne connaisse son territoire actuel. Il faut ajouter que de nombreuses migrations d'arabophones eurent lieu tantôt des messagers, tantôt des commerçants ou simplement des migrants. Il faut signaler à cet effet, la conquête de l'Égypte par les Arabes en 640, le sort de celle-ci étant toujours lié à celui du Soudan.

Deux choses importantes sont à constater, et qui sont le résultat de la fusion de ces trois réalités. D'une part, le poids «démographique» de l'arabe justifie le fait qu'il soit la langue première d'une majorité soudanaise et qu'il occupe une place dominante dans l'échiquier linguistique, ce qui favorise son rôle en tant que langue de communication interethnique dans l'ensemble du pays. D'autre part, l'arabe est la langue savante et religieuse car médium de pratiques musulmanes, son acquisition est obligatoire pour la prière, la récitation des versets coraniques et pour les autres pratiques religieuses. Ainsi, l'arabe s'impose non seulement comme facteur d'unification au moins

sur le plan linguistique au pays, mais également comme élément crucial ayant joué un rôle fondateur dans l'histoire du Soudan.

De même que l'arabe n'a pas «effacé» les langues locales mais coexiste avec elles, l'anglais n'a pas non plus «déstabilisé» le statut de l'arabe malgré la longue période de colonisation anglaise (67 ans) et le fait que l'anglais a été la langue officielle et de l'enseignement durant cette période. Il ne fait pas de doute que si l'arabe est la langue première de nombreux Soudanais, il est aussi une langue seconde, de communication (utilitaire) ou même une langue à usage très limité pour d'autres²³.

Dans l'histoire récente, si l'arabe est la langue officielle du Soudan depuis 1956, comme nous l'avons déjà signalé, son usage par la majorité soudanaise, par nécessité de communiquer, lui procure le statut de langue nationale bien que l'on reconnaisse l'existence et la légitimité des langues locales. A l'exception de quelques zones au sud du Soudan, l'arabe est le médium d'enseignement dans les cycles scolaires et universitaires (excepté quelques universités dispensant encore leur enseignement en anglais). Cette situation est renforcée, notamment à partir des années quatre-vingt-dix, par la politique d'arabisation²⁴ adoptée dans tout le système éducatif. Ajoutons à cela le fait que c'est généralement l'arabe qui est en premier utilisé dans presque tous les contextes d'usage: législation, administration, mass-média, enseignement, domaine d'affaires, etc.

Notre problématique générale de recherche se situe dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE. Cependant, nous avons signalé dans notre introduction que nous accordons une importance particulière à la langue première (ou la langue d'enseignement) des

²³ Cf. (1.2.)

²⁴ Depuis l'indépendance du Soudan, l'anglais continuait à être la langue d'enseignement, notamment au niveau universitaire, mais à partir de 1990, il est décidé d'arabiser l'enseignement universitaire au Soudan. L'une des principales raisons de cette prise de conscience identitaire c'est que l'Etat voyait en la langue anglaise une langue de colonisateur d'une époque revoulue.

apprenants. Ce choix est justifié par le fait que notre approche se base sur deux éléments déterminants: l'apprenant lui-même et le contexte d'apprentissage (au sens large), tous deux impliquant donc directement la langue première de l'apprenant, en l'occurrence l'arabe.

En effet, nos recherches antérieures dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère nous ont incité à réfléchir sur la langue première (celle des étudiants universitaires dont il s'agit dans cette étude). Sur le plan institutionnel, l'arabe a joué un rôle fondamental dans la formation et a été souvent un dénominateur commun dans la plupart des politiques éducationnelles de l'histoire récente du pays. Le Soudan ne connut en fait l'école, sous sa forme actuelle, qu'à la moitié du XIX^e siècle, considérée autrefois comme une institution importée d'abord par l'administration coloniale et, ensuite, par des missionnaires (A. Eissa, 2003:63). Avant cette époque, c'était les *Khalwas*²⁵ qui s'occupaient de l'enseignement (principalement, les sciences religieuses et la langue arabe). Mais le pays a également connu des écoles catholiques dès les années 1870, contrôlées par des missionnaires, dispensant également leur enseignement entièrement en arabe. La langue arabe était donc à la fois matière et médium d'instruction. Cette situation changea pendant la période de colonisation anglaise (1889-1956) mais à l'aube de l'Indépendance, l'arabe regagna sa place privilégiée, avec même une ardente insistance sur son importance, mobilisée par une sorte de nationalisme (revendicatif et identitaire). Depuis lors, le statut de cette langue demeure «indiscutable» pour tous les régimes qui se sont succédé au pouvoir car l'arabe est avant tout la langue d'unité nationale du pays, comme l'affirme C. Miller (1989:91),

la place dominante de l'arabe... première langue maternelle, grande langue de communication interethnique... est renforcée par son statut exclusif de langue officielle et par son prestige de langue savante et religieuse

²⁵ Ecoles coraniques; ces *khalwas* existaient avant même 1684 selon Sandell, 1982, in Eissa Adam (*Op. cit.*).

Suite à l'adoption de la politique d'arabisation dans le système éducatif national (voir *supra*), l'accent est mis sur l'enseignement/apprentissage de la langue arabe (en tant que matière en elle-même) mais aussi sur le fait que tout autre enseignement doit obligatoirement se faire en arabe²⁶. S'ajoute à ceci un changement important du statut de cette langue au niveau universitaire: les étudiants de toutes les filières doivent désormais continuer à apprendre l'arabe durant toute la période de leur formation universitaire, une raison de plus pour que l'arabe ait un statut privilégié, au moins au niveau institutionnel.

Comme dans presque tous les pays arabes, le Soudan se caractérise, linguistiquement parlant, par la *diglossie*²⁷ arabe littéraire (classique)/ arabe dialectal (ou arabes dialectaux), comme le constate C. Miller (1989 :87) « *du monde africain, le Soudan a hérité la diversité linguistique et le plurilinguisme, avec le monde arabe il partage la diglossie arabe littéraire/ arabe dialectal* ». L'arabe littéraire est appris «à l'école», son emploi est plutôt réservé au domaine de l'écrit et à l'expression orale formelle tandis que l'arabe dialectal est le moyen de communication quotidienne. Nous constatons donc que la langue enseignée n'est pas exactement celle que l'on parle au quotidien; les différences entre les deux «variétés» sont manifestes à plusieurs niveaux : syntaxique, phonétique, morphologique ou même sémantique. Nous avons par ailleurs remarqué (d'après des statistiques du Ministère

²⁶ En 1990, une conférence nationale s'est tenue sur l'enseignement supérieur ; il y était généralement question de la philosophie, des objectifs et des politiques de l'enseignement, notamment l'arabisation dont dit, par exemple, le professeur Mudathir Abdelrahim, politologue et universitaire soudanais, « *les raisons de l'arabisation sont nombreuses. On peut mieux comprendre et s'exprimer dans sa langue, fait qui assure la créativité. L'indépendance et la souveraineté exigent aussi que l'on parle et pense dans sa langue. Il y a des nations encore plus petites que nous qui ont réalisé cela avec succès. L'arabisation est la meilleure façon de réaliser l'unité nationale* ».

²⁷ *Diglossie*: le terme s'emploie par opposition à *bilinguisme* décrivant une situation de coexistence de deux systèmes linguistiques différents mais proches entre eux et dérivés de la même langue, hiérarchisation sociale de ces systèmes, l'un considéré comme *haut*, l'autre comme *bas*, répartition des fonctions (des usages dans la société) de chacune de ces deux variétés. *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, 1999, p.148.

de l'Education soudanais²⁸ et des comptes-rendus des résultats d'épreuves d'arabe surtout au niveau universitaire²⁹) que le niveau des apprenants en arabe laisse beaucoup à désirer, au moins en l'état actuel des choses ; mais en rechercher les causes relève d'un tout autre domaine.

Notre intérêt pour la langue première des apprenants est justifié par le fait que nous abordons le français, langue étrangère au Soudan, dans son contexte d'apprentissage dont l'historique linguistique de l'apprenant fait partie. Or, pour des raisons historiques et culturelles, l'anglais joue, lui aussi, un rôle important dans la configuration de l'identité linguistique de ces apprenants. De fait, cette langue, considérée comme première langue étrangère au Soudan, aurait également un impact, nous le supposons, sur l'apprentissage du français. Cette hypothèse est à vérifier au cours de la troisième partie de notre recherche. A présent, il nous semble important de présenter le statut de la langue anglaise au Soudan.

1.4. L'anglais au Soudan

Nous avons mentionné (cf. 1.3.) que l'arabe domine dans presque tout le territoire soudanais et que de nombreuses langues locales sont aussi présentes, constituant les langues (premières) maternelles de beaucoup de Soudanais. Mais la carte linguistique soudanaise a changé lorsque les Anglais ont occupé le pays de 1889 à 1956. C'est ainsi que les colonisateurs ont imposé leur langue et celle-ci s'enseignait aux cadres endogènes (pour aider les Anglais dans la gestion du pays) et dans les établissements scolaires qui furent ouverts à la même époque. Pourtant, nous faisons remarquer que l'usage de l'anglais était très

²⁸ Rapport annuel du ministère de l'éducation nationale, Bureau de statistiques et d'archivage, 2006.

²⁹ Résultats des examens de fin d'année, Rapport du département de langue arabe, faculté des langues de l'université du soudan, 2006.

limité du fait que le nombre de Soudanais (scolarisés) était faible. Ainsi, il est constaté que le Soudan ne ressemble pas aux autres pays (ex-colonies anglaises) car il est difficile, linguistiquement parlant, de dire que ce pays est anglophone.

L'anglais, langue officielle et de l'enseignement pendant 67 ans, a gardé son statut de langue d'instruction après l'indépendance (en 1956) jusqu'en 1966, date à laquelle les autorités ont décidé d'arabiser le système éducatif, précisément l'école secondaire et plus tard, en 1991, l'université. La matière de littérature anglaise a été supprimée du baccalauréat soudanais en 2003, matière qui était jusqu'alors comprise dans le cursus de l'école secondaire. Mais si l'anglais perd du terrain dans les institutions officielles soudanaises, les centres privés, les *British Councils* et les clubs de l'Unesco enseignant l'anglais sont en pleine croissance.

Les médias soudanais connaissent une présence de l'anglais très limitée comparée à l'arabe. A la Radio nationale d'Omdurman, il y a une heure de diffusion quotidienne en anglais alors qu'à la radio de la région de Khartoum, il existe des programmes éducatifs destinés principalement à l'enseignement de l'anglais. La télévision nationale présente en anglais un journal d'information quotidien. Il existe en outre trois magazines et cinq journaux bien que leur diffusion reste assez restreinte.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue anglaise, il est à noter que celle-ci bénéficie d'un enseignement plus long que les autres langues étrangères en présence. Elle est apprise depuis le primaire (à partir de la 5^e année du cycle de base) à raison de trois périodes par semaine (45 minutes chacune). Aux écoles secondaires, l'anglais bénéficie de quatre heures et demi de cours mais au cycle universitaire, il est considéré comme une matière obligatoire pour toutes les disciplines, à raison de deux heures en moyenne par semaine.

L'enseignement de l'anglais, comme le remarque A. Yousef (1992), est en grande partie basé sur la méthodologie traditionnelle : étude des règles de grammaire, du dialogue, des listes de mots isolés, etc. Ce que l'on peut constater, c'est que le niveau des apprenants en anglais est en dégradation inquiétante, ce qui a conduit les autorités à ne plus le considérer parmi les matières obligatoires, lors des examens du baccalauréat, donnant accès à l'enseignement universitaire.

1.5. Les autres langues étrangères

A l'université de Khartoum, un département de langue russe a été inauguré en 1969. Les effectifs de ce département sont relativement stables depuis sa création. La faculté des lettres de l'université de Juba enseigne aussi le russe comme une matière facultative en première année. Depuis la fermeture du centre soviétique de Khartoum en 1990, l'enseignement de cette langue est dispensé exclusivement dans ces deux universités. Pour la langue allemande, un département a été créé en 1990 à la faculté des lettres de l'université de Khartoum. Il existe en outre un centre culturel allemand à Khartoum. La faculté des langues de l'université du Soudan de sciences et de technologie a établi un département d'allemand en 2006. La langue chinoise, quant à elle, a été introduite à la faculté des lettres de l'université de Khartoum mais le nombre d'étudiants inscrits chaque année reste limité en raison de l'apparition récente du chinois sur la scène soudanaise. L'université du Soudan a aussi créé un département de langue chinoise en 2007.

1.6. Conclusion

Le paysage linguistique du Soudan est d'une grande diversité, diversité donnant lieu à des recensements différents des langues existantes dans ce pays. Le partage des frontières avec neuf pays du

voisinage contribue non seulement à l'enrichissement de la scène linguistique mais aussi à la naissance de phénomènes résultant des *contacts de langues* (L.-J. Calvet, 1993) tels qu'emprunts, interférences et mélanges de langues. L'arabe jouit d'un statut de monopole dans plusieurs domaines en raison de multiples facteurs, notamment son lien étroit avec le culte musulman et avec le souci de disposer d'une langue fédératrice permettant l'instauration d'une unité nationale. L'anglais, considéré comme la première langue étrangère, est souvent limité à un usage académique dans des institutions éducatives, sinon dans des cercles d'élites restreints. Les autres langues étrangères ne connaissent pas véritablement un essor considérable.

Parmi les langues étrangères que nous venons d'évoquer, nous n'avons pas abordé le français parce qu'étant donné le cadre général de notre étude, nous nous devons de lui consacrer le chapitre suivant afin de tracer l'évolution du statut de cette langue depuis son introduction au Soudan jusqu'à présent.

Chapitre Deux

L'enseignement/ apprentissage du français au Soudan

2. O. Introduction

Etant donné l'objectif de notre recherche, nous consacrons le présent chapitre à l'enseignement/apprentissage du français au Soudan. Nous aborderons, dans un premier temps, l'introduction de la langue française, essayant de souligner des repères historiques et des événements décisifs qui l'ont marquée. Dans un deuxième temps, il sera question de son enseignement dans les écoles secondaires, des difficultés rencontrées et des différents efforts déployés pour y remédier. Du fait que notre recherche s'inscrit dans le cadre du FLE, nous aborderons, dans un troisième temps, le français dans les universités soudanaises. Il sera d'abord question de l'historique de la création des départements de français au Soudan. Ensuite, nous présenterons certains des cursus de ces départements spécialisés, mettant toutefois l'accent sur leurs caractéristiques les plus significatives. Nous évoquerons d'autres départements et facultés où le français est enseigné en tant que matière supplétive et nous parlerons, enfin, des établissements extrascolaires enseignant également cette langue.

2.1. Introduction du français au Soudan

Selon Y. Elamin (1979), le premier contact des Soudanais avec le français remonte au XIX^e siècle, à l'époque de l'occupation turco-égyptienne du Soudan. En 1826, le voyageur français Frédéric Cailliaud (dont l'actuel Centre culturel français de Khartoum porte le nom) fut le premier à publier un ouvrage sur des sites archéologiques de la Nubie (nord du Soudan). Après l'installation du pouvoir turco-égyptien au Soudan, la France fut le premier pays à y ouvrir un consulat. Vers les

années 1840, le français fut enseigné, avec l'arabe et l'italien, dans des écoles missionnaires ouvertes à Khartoum, assurant l'enseignement des enfants des ressortissants étrangers, mais cet enseignement fut interrompu, de 1885 à 1889, à l'arrivée d'al-Mahdi (Cf. note n°7) au pouvoir (*ibid.*) La fin du règne des Mahdistes et l'arrivée de l'occupation anglo-égyptienne, la mission des écoles missionnaires fut recommencée.

Après l'indépendance du Soudan en 1956, la mission éducative égyptienne au Soudan assurait l'enseignement du français et, quand les Egyptiens avaient ouvert une antenne de l'université de Caire à Khartoum, le français a été introduit comme une matière enseignée à la faculté de droit (Eissa Adam, 2003 :106). La France fut parmi les premiers pays à renouer des rapports diplomatiques avec le Soudan après son indépendance. Ainsi, une première école française fut ouverte à Khartoum en 1957. Puis, deux établissements indépendants, le centre culturel français et l'école française, ont été créés (*ibid.*)

2.2. L'enseignement du français dans les écoles secondaires soudanaises

Pour commencer, il faut rappeler que la faculté de pédagogie de l'université de Khartoum a ouvert un département de français en 1966 en vue de former des professeurs destinés à l'enseignement dans les écoles secondaires. Mais l'introduction effective du français dans ces écoles a été déterminée par un événement important au début du régime du président Nimeiri (1969-1985). En effet, le ministère de l'éducation nationale de l'époque a décidé d'inclure parmi ses recommandations, lors d'une conférence nationale sur des réformes de l'éducation, l'enseignement du français dans les écoles soudanaises (Elamin, 1979). Pour justifier cette décision, les autorités de l'époque

ont avancé les finalités suivantes³⁰ :

- le français permet au Soudan de consolider sa position stratégique à l'intérieur du continent africain ;
- il donne accès au progrès technique et scientifique et à l'ouverture vers le monde moderne ;
- il favorise la lecture des écrivains africains d'expression française, la connaissance de communautés africaines francophones et le renforcement des rapports avec elles ;
- il facilite l'échange économique entre la France et le Soudan.

Le français a été ainsi introduit d'abord dans deux écoles pour une période d'expérimentation de deux ans et les autorités ont fait appel à des professeurs égyptiens, français et francophones africains. Mais après ce commencement sérieux, des problèmes n'ont pas tardé de surgir. En effet, l'un de ces problèmes était le statut du français parmi les matières du SSC, *Sudan school certificate* (Le baccalauréat soudanais). Le français était enseigné comme matière obligatoire en première et deuxième années du secondaire, mais en troisième année son statut était ambigu et qu'il fallait attendre jusqu'en 1977, date à laquelle le ministère de l'éducation avait décidé d'inclure le français parmi les matières du *boxing* (moyen cumulatif qualifiant à l'accès au cycle universitaire). Il faut ajouter que la pénurie de professeurs de français s'est aggravée au fur et à mesure que le nombre d'écoles enseignant le français s'accroissait. (Eissa Adam, 2003 :117)

D'autres difficultés persistaient, notamment celle concernant la méthode de langue. Le ministère de l'éducation a opté pour une méthode égyptienne, *le Français par le dialogue*, comme les Soudanais

³⁰ Cf. Adam 1986 :62 cité in Y. Elamin.

n'avaient pas encore développé d'expérience dans la production de manuel de français et que les autorités, à l'époque, se méfiaient des méthodes fabriquées dans l'Occident.

La situation du français dans les écoles secondaires a connu de plus en plus de difficultés jusqu'à ce qu'au début des années 1990, l'Association soudanaise des enseignants de français (ASEF) mène une campagne, soutenue par les autorités, pour reprendre un enseignement régulier du français dans les écoles. Ainsi, le ministère de l'éducation avait ordonné, en 1991, aux régions de recruter annuellement un nombre de professeurs de français pour remédier au manque. Une deuxième étape favorable était la publication, en 1993, d'une méthode de français, *J'Apprends le Français* (JAF), pour remplacer la méthode égyptienne *Le français par le dialogue*.

Un nouvel élan a été donné au français en 1997 lorsque le Conseil national de l'enseignement supérieur a décidé de considérer le français parmi les matières de l'examen du SSC donnant accès à l'université. Mais cette décision s'est vite heurtée à un obstacle institutionnel. En effet, il fallait que chaque université décide si elle reconnaissait le français comme matière de qualification à l'admission. Seules les universités de Khartoum, du Soudan et d'Omdurman Islamique l'ont explicitement mentionné comme matière au choix dans leurs facultés. Mais un autre problème institutionnel était urgent concernant la coordination en la matière entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur. Avec ces fluctuations et instabilités, le nombre d'écoles enseignant le français a considérablement chuté et, en conséquence, celui d'élèves, qui le choisissent parmi les matières de l'examen du SSC, diminue de plus en plus.

2.3. Le français dans les universités soudanaises

Concernant la langue française dans les universités au Soudan, il existe trois différents types de départements. D'abord, les départements de français qui font partie des facultés de lettres, où les diplômés ne sont pas *a priori* destinés à l'enseignement. Ensuite, les départements rattachés à des facultés de pédagogie qui ont pour vocation de former des enseignants. Enfin, les départements qui ne sont pas spécialisés en français mais qui l'enseignent en tant que matière supplétive, sensée contribuer à la diversification de leurs programmes.

2.3.1. Les départements de français au Soudan

L'introduction de la langue française dans les universités soudanaises remonte, selon Y. Elamin (1979), au début des années 1960. Une section de français a été créée, en 1962, dans le département des langues européennes de l'université de Khartoum. Deux ans après, cette section devint un département autonome, constituant l'actuel département de français de la faculté des lettres. Les étudiants font, en principe, quatre ans d'études pour obtenir un degré de « *bachelor* », équivalent à une licence dite générale, mais ceux qui ont de meilleures notes restent une année de plus afin de passer le « *honor degree* », reconnue comme une licence spécialisée. Le département de français de l'université de Khartoum accueille aussi des étudiants en maîtrise (deux ans) et en doctorat (trois à cinq ans). Au départ, ce département enseignait la langue, la civilisation et la littérature, puis il a été décidé, en 1970, d'augmenter le nombre de cours de langue et de réduire celui de cours de civilisation et de littérature. Au cours des années 1980, d'autres cours ont été ajoutés au programme du département, tels la traduction, les textes non littéraires et le français des affaires (Cf. *Tableau 1 : cursus universitaires*)

Trois ans après la création du département de français de l'université de Khartoum, un autre département a été inauguré, en

1965, dans la faculté des lettres de l'université islamique d'Omdurman. Ce département, en raison de sa philosophie d'orientation, comporte deux sections séparées, de garçons et de filles, car l'université est une institution à double vocation : les diplômés sont préparés, en principe, pour enseigner la matière de leur spécialité mais aussi pour propager les sciences religieuses. Le nombre de cours de français est à peu près équivalent à celui de matières de Coran, de traditions, de théologie et de jurisprudences musulmanes (celle-ci est enseignée en français).

Un an plus tard, le français a été introduit à l'école Normale supérieure d'Omdurman, qui devint en 1974 la faculté de pédagogie de l'université de Khartoum. Ce département a pour vocation de former des enseignants destinés à travailler dans les écoles secondaires soudanaises. Les étudiants passent quatre ans d'études pour obtenir une licence de pédagogie spécialité langue française. Depuis 1995, ce département offre la possibilité de préparer une maîtrise et un doctorat pour, principalement, les enseignants de français de différentes universités.

Au début des années 1990, l'enseignement supérieur au Soudan a été considérablement élargi et le nombre d'établissements universitaires a par conséquent augmenté. L'université du Soudan de sciences et de technologie a créé, en 1995, un département de français au sein de sa faculté de pédagogie. C'est ensuite la faculté des lettres et d'études humaines de l'université de Shendi qui a, en 1997, établi un département de français suivi, en 1998, de la faculté d'études humaines de l'université d'Elobied. D'autres départements se sont succédé dans plusieurs universités, comme dans la faculté des lettres de l'université d'Al-Nilein en 1999, la faculté de pédagogie de l'université de Nyala en 2000, la faculté des lettres de l'université de Juba en 2001, la faculté des lettres de l'université Ahlia d'Omdurman en 2002.

La création des différents départements de français au Soudan

traduit l'ambition de réaliser des objectifs à la fois généraux et spécifiques. Les objectifs généraux peuvent être résumés comme :

- élargir les options linguistiques chez l'étudiant soudanais ;
- contribuer au développement de la société soudanaise à travers la facilitation des contacts avec d'autres sociétés ;
- contribuer à l'enrichissement scientifique via la traduction et l'arabisation de ressources disponibles en français ;
- favoriser et consolider le rôle du Soudan dans le continent africain et dans le monde ;
- répondre aux besoins du pays en cadres spécialisés en langues étrangères.

Ces objectifs généraux traduisent en effet la généralité des mesures et décisions prises quant à l'enseignement/ apprentissage de français. Eissa Adam (2003) cite un texte³¹ où les autorités soudanaises déclarent que « *nous ne nous contentons pas d'enseigner une seule langue étrangère car nos relations avec les pays africains et nos rapports avec le monde entier font que le français soit un égal de l'anglais en importance* ». Comme l'a exprimé aussi un ancien ministre de l'éducation nationale en précisant qu'introduire le français dans le système éducatif soudanais sert à « *accroître la culture des gens et à approfondir nos relations avec nos voisins africains* »

En revanche, les objectifs spécifiques de l'enseignement/ apprentissage sont sensés permettre à l'apprenant de :

- acquérir différentes compétences de communication en français ;

³¹ Extrait d'un rapport de la Présidence de la République du Soudan en 1970.

- comprendre et s'exprimer en français ;
- accéder aux connaissances, cultures, histoires et sciences disponibles en langue française ;
- lire les auteurs et littératures françaises et francophones ;
- traduire de/ en arabe/français.

Il faut noter qu'à ces objectifs, chaque université précise d'autres objectifs permettant de souligner la particularité de sa vocation. Mais dans l'ensemble, les objectifs visant à faire acquérir aux apprenants de diverses compétences, comme le révèlent en détails les programmes et cursus des différents départements dans (3.2.), sont presque identiques dans toutes les universités soudanaises. En revanche, les objectifs généraux varient entre la promotion et la diversification de la culture générale de l'apprenant, le rapprochement avec les communautés francophones, la croissance d'échanges avec d'autres sociétés, la lecture de littérature française et francophone, l'accès au savoir technique et scientifique, la propagation de la culture soudanaise ou la transmission d'un message quelconque.

D'après ce parcours des départements de français au Soudan, nous aimerions faire quatre remarques afin de souligner certains points importants.

D'abord, la période qui date du début des années 1960, correspondant à la création du premier département de français, jusqu'au début des années 2000, peut être divisée en trois temps. Le début de l'introduction du français dans les universités soudanaises témoigne de la création de trois départements en 1962, 1965 et 1966. Une longue période de stagnation (trente ans) succéda, allant de 1966 à 1995. La troisième période, de 1996 jusqu'au présent, marque une véritable explosion du nombre de départements de français (plus de dix départements). Cette accélération de l'expansion de français se justifie

non seulement par l'élargissement de l'enseignement supérieur et l'adoption de nouvelles politiques éducatives à partir des années 1990, mais aussi par des changements importants qu'a connus le pays, dus notamment à l'exploitation du pétrole et à l'ouverture vers le monde.

Ensuite, la deuxième remarque concerne le fait qu'il existe plus de vingt facultés de pédagogie au Soudan, parmi lesquelles trois seulement ont des départements de français, c'est-à-dire qui ont pour vocation de former des enseignants de français. Cela explique, en effet, la carence dont souffrent les écoles soudanaises en la matière. (Cf. 2.2.)

La troisième remarque est qu'entre le nombre fleurissant de départements et de diplômés de français et la pénurie d'enseignants dans les écoles secondaires, la réalité est paradoxale. Cela s'explique par le fait qu'enseigner à l'école secondaire est un métier peu attirant du fait du revenu considérablement modeste et du fait que d'autres secteurs d'emploi sont plus « rentables ». C'est en effet cette réalité qui régit largement les politiques de différentes universités, favorables généralement à réguler leurs programmes en fonction du « marché du travail », d'autant plus qu'une grande partie de leurs budgets dépend de leurs propres « rentes ».

Enfin, le statut du français en tant que deuxième langue étrangère au Soudan joue un rôle important dans les politiques de différentes universités et dans l'importance qu'elles donnent à leurs départements de français. Il faut aussi noter qu'un tel statut est souvent sujet à l'orientation qu'adopte tel ou tel régime politique. L'histoire de la langue française dans les institutions universitaires soudanaises, de 1960 à nos jours, témoigne d'une fluctuation reflétant en quelque sorte l'oscillation de différentes politiques du pays.

2.3.2. Les cursus des départements de français

Les programmes des départements de français sont presque identiques, exception faite du nombre d'heures hebdomadaires et de quelques particularités propres à chaque université. Généralement, il existe deux types de départements de français : ceux appartenant à des facultés de pédagogie, qui ont comme objectif de former des enseignants de français destinés à travailler dans les écoles secondaires, et ceux qui font partie d'une des facultés de lettres (ou de langues), dont les diplômés ne sont pas *a priori* destinés à l'enseignement. Nous avons choisi de présenter les programmes de six départements de français (deux dans des facultés de pédagogie et quatre dans des facultés de lettres) parmi les plus grandes universités soudanaises : l'université de Khartoum, l'université Islamique d'Omdurman, l'université du Soudan de sciences et de technologie et l'université d'El-Nilein.

Tableau 1 : Programme des départements de français au Soudan

		Université de Khartoum (Faculté des lettres)		Université d'Al-Nilein (Faculté des lettres)	
Année	Semestre	Cours	H/semaine	Cours	H/semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	Français de base	8	Méthode Activités de comm. Grammaire	8 4 2
	2 ^e	Français de base	8	Méthode Activités de comm. Grammaire	8 4 2
2 ^e	1 ^{er}	Français de base	10	Méthode Expression orale Documents sonores Expression écrite	10 4 2 2
	2 ^e	Grammaire Communication et expression Société francophone Contemporain	4 4 2	Méthode Expression orale Documents sonores Expression écrite	10 4 2 2
3 ^e	1 ^{er}	Expression orale Textes non littéraires Grammaire	4 4 4	Méthode Comm. pratique Textes de civilisation française Rédaction Grammaire	8 2 2 2 2 4
	2 ^e	Expression écrite Initiation à la linguistique Initiation à la littérature	4 4 4	Méthode Exposé Documents authent. Rédaction	6 2 2 2
4 ^e	1 ^{er}	Littérature française Sociolinguistique Expression écrite Traduction (thème)	4 4 4 4	Littérature française Poésie Théâtre Traduction	4 2 2 2
	2 ^e	Français fonctionnel Littérature francophone Textes non littéraires Traduction (version)	4 4 4 4	Littérature africaine Rédaction Didactique du FLE Méthode de recherche	4 2 2 2
5 ^e	1 ^{er}	Dissertation Litt. Française contemporaine Français sur objectifs spécifique Linguistique appliquée	2 4 4 4		
	2 ^e	Littérature francophone Dissertation Traduction	4 2 4		

Source : Les programmes des départements respectifs

Tableau 2 : Programme des départements de français au Soudan

		Université de Khartoum (Faculté de pédagogie)		Université Islamique d'Omdurman (Faculté des lettres)	
Année	Semestre	Cours	H/semaine	Cours	H/semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	Cours de français pour débutants 1	3	Méthode	8
	2 ^e	Cours de français pour débutants 2	3	Grammaire	4
		Syntaxe et grammaire	2	Expression écrite	2
		Communication	2	Expression orale	2
		Rédaction	2		
		Français écrit	2		
2 ^e	1 ^{er}	Cours de français niveau moyen	3	Méthode	4
		Communication 2	2	Grammaire	4
		Syntaxe et grammaire 2	2	Expression écrite	2
		Français écrit	2	Expression orale	2
				Lecture et	2
	2 ^e	Cours de français niveau moyen	3	compréhension	
		Syntaxe et grammaire	2	Initiation à la	2
		Les structures fondamentales du français	2	littérature française	
		Textes non littéraires	2		
3 ^e	1 ^{er}	Cours de français niveau avancé	2	Méthode	4
		Syntaxe et grammaire	2	Grammaire	2
		Structures fondamentales	2	Textes	2
		Textes non littéraires	2	Linguistique	2
				Phonétique	2
	2 ^e	Cours de français niveau avancé	2	Traduction	2
		Syntaxe et grammaire	2	Société française	2
		Exposer et rapporter	2		
		Introduction à la phonétique	2		
4 ^e	1 ^{er}	Rédiger	2	<i>Fiqh</i> jurisprudence	4
		Textes littéraires	2	Roman français	2
		Traduction 1	2	Pièce théât. française	2
		Dissertation	2	Littérature africaine	2
	2 ^e	Rédiger	2	Linguistique	2
		Lettres françaises modernes	2	Traduction	2
		Traduction 2	2	Dissertation	2
		Initiation à la linguistique	2		
		Documents sonores	2		

Source : Les programmes des départements respectifs

Tableau 3 : Programme des départements de français au Soudan

		Université du Soudan de sciences et technologie (Faculté de pédagogie)		Université du Soudan de sciences et technologie (Faculté des langues)	
Année	Semestre	Cours	H/semaine	Cours	H/semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	Méthode de français Grammaire Expression orale	8 4 2	Français fondamental Grammaire de français Activités de communication	8 4 2
	2 ^e	Méthode de français Grammaire Expression orale	8 4 2	Français de base Grammaire Activités de communication	8 4 2
2 ^e	1 ^{er}	Méthode de français Grammaire Expression orale Textes non littéraires Orthographe	8 4 2 2 2	Cours de français général Grammaire de français Interactions comm.	6 4 4
	2 ^e	Méthode de français Grammaire Rédiger Raconter Actes communicatifs	8 4 2 2 2	Cours de français général Grammaire de français Interactions comm.	6 4 4
3 ^e	1 ^{er}	Méthode de français Grammaire Initiation à la linguistique Rédiger Actes communicatifs 2 Méthodes de l'enseignement de français	4 2 2 2 2 2	Linguistique générale Analyse grammaticale Expression orale et écrite Littérature française Phonétique Textes variés	2 3 4 4 2 2
	2 ^e	Méthode de français Analyse grammaticale Linguistique générale Phonétique Expression écrite Littérature française Méthodes de l'enseignement de français	4 2 2 2 2 2 2	Littérature francophone Morphologie et syntaxe Phonologie Exposé Sociolinguistique Aspects contemporains de la société francophone	3 2 2 2 2 2
4 ^e	1 ^{er}	Littérature Traduction 1 Analyse textuelle Perfectionnement linguistique Linguistique appliquée Initiation à l'informatique Methodologie de correction phonétique	2 2 2 2 2 2 2	Littérature contemporaine Linguistique appliquée Traduction I Methodologie de recherche Français sur objectifs spécifiques Séminaire I	3 3 3 2 2 2
	2 ^e	Evaluation Traduction 2 Littérature contemporaine Français sur objectifs spécifiques Dissertation	2 2 2 2 2	Traduction II Etudes soudanaises Methodologie de correction phonétique Séminaire II Littérature comparée Dissertation	3 3 3 3 2 2

Source : Les programmes des départements respectifs

Les différents programmes de départements de français que nous venons de présenter indiquent une quasi homogénéité en ce qui concerne les contenus des deux premières années. L'apprentissage à ce niveau est essentiellement basé sur une méthode de français³², correspondant aux niveaux I et II. Etant donné qu'un tel matériel pédagogique est un ensemble censé développer les compétences élémentaires chez un public adulte apprenant le français, il bénéficie en moyenne de 8 heures de cours hebdomadaires. La plupart du temps, les modules intitulés, par exemple, *grammaire*, *expression orale* ou *écrite*, *activités de communication*, sont dérivés de la méthode utilisée et sont supposés mettre l'accent sur un aspect donné de la langue comme l'indiquent leurs intitulés.

Nous constatons qu'au cours des deux premières années de l'apprentissage, les cours de français sont dispensés de façon intensive. Mais il faut rappeler que les différents départements proposent aussi d'autres cours, considérés comme exigences complémentaires à la formation des apprenants, notamment en langue arabe et anglaise. Les départements faisant partie de la faculté des lettres de l'université de Khartoum et de la faculté des langues de l'université du Soudan offrent également la possibilité de choisir une autre spécialité complémentaire. En revanche, les départements faisant partie des facultés de pédagogie proposent, en arabe, des cours appelés *matières pédagogiques*, compte tenu du type de formation qu'ils offrent.

En troisième année, la plupart des départements continuent à utiliser la méthode de français, niveau III, comme support pédagogique principal mais en réduisant le nombre d'heures consacrées à son enseignement. Toutefois, nous remarquons, généralement, une tendance, notamment dans le deuxième semestre, vers des matières

³² La majorité des départements de français au Soudan utilisaient la méthode *Le nouveau sans frontières*, dont la première édition était en 1988 chez Clé International, mais nous signalons que depuis 2007, plusieurs départements ont remplacé cette méthode par une autre, *Connexions*, éditée chez Didier depuis 2004.

plus ciblées telles *initiation à la linguistique, littérature français* ou *phonétique*. Il existe, en outre, d'autres cours comme *la rédaction, l'exposé* ou *l'analyse grammaticale* qui sont destinés à développer des compétences précises, leurs intitulés en sont révélateurs. Les départements de français dans les facultés de pédagogie commencent, à ce niveau, à introduire des cours en français concernant les méthodologies d'enseignement de langues étrangères, vu leur spécialisation de formateurs d'enseignants destinés à travailler dans les écoles secondaires. Généralement, le nombre d'heures de cours de français hebdomadaires est largement augmenté en troisième année dans les différents départements.

La quatrième année est la dernière année dans tous les départements, exception faite d'un certain nombre d'étudiants du département de français de la faculté des lettres à l'université de Khartoum. Ceux-ci, parce qu'ils ont des meilleures notes durant quatre ans d'étude, sont autorisés, s'ils le souhaitent, à faire une cinquième année supplémentaire, laquelle leur permettra d'obtenir une licence de *degré d'honneur* (Cf. 3.1.) Tous les départements n'assurent plus de cours de méthode de français en quatrième année compte tenu du niveau avancé qu'auraient atteint les étudiants. En revanche, d'autres cours font leur apparition tel que *la traduction, la linguistique, la sociolinguistique* et *la linguistique appliquée*. Certains départements se distinguent par des cours plus orientés vers une spécialité comme *Le français sur objectifs spécifiques, la didactique du FLE, l'évaluation, la littérature contemporaine* ou *la méthodologie de correction phonétique*.

Comme la quatrième année constitue la fin du cycle universitaire général, les différents départements de français proposent des cours en méthodologie de recherche. Les étudiants devraient, par la suite, préparer un mini mémoire sur un sujet de leur choix. L'objectif est d'initier ces étudiants aux méthodes de recherche scientifique et de faire preuve d'une maîtrise satisfaisante du domaine de spécialité, le

français. Pour les départements des facultés des lettres, les sujets de recherche sont choisis parmi les différentes disciplines dans lesquelles les étudiants ont eu des cours : la linguistique, la littérature ou la traduction à titre d'exemple. Les étudiants dans les facultés de pédagogie sont censés, en revanche, préparer des mémoires conjuguant la langue française en tant que spécialité et la pédagogie en tant que vocation professionnelle. Ces mémoires, une fois préparés, doivent être soutenus devant un jury, événement important qui marque la fin du cycle universitaire général.

Le département de français de la faculté des lettres de l'université de Khartoum constitue une exception en ce qui concerne la cinquième année accordée aux étudiants ayant obtenu $\frac{3}{4}$ en moyenne générale. Cette année supplémentaire devrait permettre aux étudiants d'approfondir leurs connaissances mais surtout de les préparer à poursuivre des études supérieures au niveau de maîtrise ou de diplôme supérieur spécialisé. Par ailleurs, le département de français de l'université islamique d'Omdurman a la particularité de dispenser en français des cours en jurisprudences musulmanes. Mais ce département, comme dans toute l'université, enseigne aux étudiants des matières en sciences religieuses du fait de l'orientation islamique que prône l'université. Quant au département de français de la faculté des langues de l'université du Soudan, il offre la possibilité de choisir en deuxième spécialité une autre langue parmi l'arabe, l'anglais, l'allemand et, récemment, le chinois.

A travers la lecture des différents programmes de départements de français, nous constatons que l'écrit en français est abordé dès le début de l'apprentissage. Mais les cours en écrit consistent, surtout en première année, à une sorte de familiarisation, étant donné que la plupart des étudiants font leur premier contact avec le français à l'université. D'où nous remarquons un recours quasi exclusif à la mémorisation des mots et phrases et la dominance des exercices de

dictée. Les activités vont progressivement s'orienter vers l'écriture de phrases, travaillant essentiellement la grammaire à travers notamment des exercices de substitution, de transformation ou des exercices à trous. L'instauration d'une compétence scripturale en français se limite, à ce stade d'apprentissage, à la phrase. Les cours d'expression écrite qui figurent dans les programmes de départements servent d'appui pour les éléments de grammaire abordés et débouchent sur des activités d'application et d'approfondissement censées permettre aux étudiants d'intérioriser ce qu'ils auraient appris.

En troisième année, la présence de cours comme *rédigier*, *expression écrite* et *rédaction* visent à renforcer l'apprentissage de l'écrit mais il s'agit en général d'un travail au niveau de la phrase. Des éléments grammaticaux, temps verbaux et concordance, organisateurs et connecteurs, etc. sont introduits au fur et à mesure de la progression des étudiants mais l'orientation générale, d'après les descriptifs des cours proposés, est majoritairement à visée phrastique.

Quant à la quatrième année, les cours basés sur l'écrit sont intensifiés. En effet, il existe non seulement des modules destinés à promouvoir des compétences scripturales chez les étudiants mais il y a en plus des modules, comme *la traduction* et *les textes non littéraires*, qui donnent lieu à des activités scripturales importantes. Mais il existe aussi la préparation du mémoire qui demande également des efforts considérables et un suivi minutieux de l'habileté rédactionnelle de l'étudiant.

Généralement, si les différents programmes de départements de français proposent une formation équilibrant les quatre compétences de base : lecture, compréhension, écrit et oral, l'écrit représente, comparé aux autres composantes, une dimension beaucoup plus importante du fait, notamment, que la majorité des modules sont évalués par écrit. De fait, celui-ci n'est pas seulement une matière à apprendre, tout comme

une autre, mais il est aussi un moyen indispensable pour passer les examens d'autres matières.

2.3.3. Les départements universitaires où le français est une matière supplétive

Parmi les facultés où le français est enseigné comme matière supplétive, figure la faculté de droit de l'université d'Al-Nilein, la plus ancienne, créée en 1955. La deuxième en date, établie en 1983, est la faculté d'études commerciales de l'université du Soudan de sciences et de technologie. D'autres départements et facultés existent dans de nombreuses universités dont nous mentionnons :

- faculté des lettres, université Ahlia d'Omdurman ;
- département d'études diplomatiques, université de Khartoum ;
- unité de traduction et d'arabisation, université de Khartoum ;
- département de traduction de la faculté des lettres, université Ahlia d'Omdurman ;
- faculté de pédagogie, université d'Alqur'an Al-karim ;
- département de secrétariat de la faculté de gestion, université Ahlia d'Omdurman ;
- département de tourisme et d'hôtellerie, université de Shendi ;
- facultés des lettres, université d'Al-Gezira ;
- collège de sciences de l'aviation.

Il faut noter que certains de ces départements dispensent, après un nombre de cours de français élémentaire, des cours de français sur objectifs spécifiques. Si parmi les objectifs généraux affichés par les

départements en question figure celui d'assurer chez l'apprenant une compétence de communication en français, les conditions dans lesquelles s'enseigne/apprend le français ne sont pas toujours propices, notamment en raison des grands nombres d'étudiants par classe et de la durée accordée à l'enseignement du français.

2.3.4. L'enseignement du français dans les établissements extrascolaires

Parmi cette catégorie d'établissement, figurent le Centre culturel français de Khartoum, le CCF et son antenne universitaire, le CEDUST (Centre de documentations universitaire scientifique), dirigé par l'attaché linguistique de l'ambassade de France qui assure aussi la coordination et la coopération avec les universités et le bureau de l'inspection nationale de français au ministère de l'Education. Ces deux établissements sont considérés comme les plus importants dans le pays. Alors que le CCF offre ses services à un public hétérogène, moyennant entre 400 et 500 inscriptions par session (six semaines), le CEDUST est réservé uniquement aux étudiants universitaires. Le CCF fournit en outre un centre de documentation sur la France et représente une ambiance de francophonie à Khartoum, favorable en particulier aux étudiants de français de différentes facultés. D'autres centres franco-soudanais et alliances existent dans les différentes régions et dont les plus importants sont :

- l'Alliance française d'El-Obeïd ;
- le Centre franco-soudanais de Nyala ;
- l'Alliance française de Madani ;
- le Centre franco-soudanais de Rufaa ;
- le Centre franco-soudanais de Port-Soudan ;

- l'Institut de la langue française, filiale du Centre national des langues du ministère de l'éducation nationale ;
- le Centre culturel pour les langues et la traduction ;

Le français est aussi enseigné, souvent sous l'égide du CCF, à la demande de certaines administrations officielles, comme, entre autres, le ministère des Affaires Etrangères, le Conseil national pour la Presse, le ministère des Affaires Intérieures, le ministère de l'Information et le Commandement de l'Armée.

2.4. Conclusion

Le statut du français au Soudan a connu divers changements en raison des politiques qu'ont adoptées les différents régimes qui se sont succédé au pouvoir. La décision d'introduire le français dans les écoles secondaires n'a pas été appliquée dans la plupart des régions soudanaises faute de moyens, d'objectifs bien définis et de volonté politique dans certains cas. En revanche, les universités soudanaises ont connu ces dernières années, un essor considérable en ce qui concerne l'enseignement de français mais cet épanouissement n'a pas été véritablement exploité en faveur des écoles secondaires du fait, notamment, de l'absence de coordination entre les différents cycles de formation scolaire et universitaire.

Les départements de français créés au Soudan, bien qu'ayant des programmes quasi homogènes, surtout au niveau d'un apprentissage élémentaire, se distinguent les uns des autres en raison de la modalité de spécialisation et de la vocation que prône chacune des universités abritant ces départements. En dépit du grand nombre de départements de français, nous constatons que trois seulement d'entre eux proposent une formation donnant accès au métier d'enseignant, ce qui explique la pénurie aggravée quant au nombre d'enseignants dans les écoles

secondaires.

La présence de la langue française dans d'autres départements et facultés non spécialisés en l'enseignement de français, conforte en quelque sorte le statut de celui-ci au Soudan, en tant que langue étrangère indispensable à des institutions universitaires qui cherchent à diversifier et à multiplier les types de formation qu'elles proposent. C'est dans ce sens aussi que les autres établissements extrascolaires enseignant le français revêtent une importance considérable.

Dans les deux chapitres précédents, la présentation des éléments du contexte général dans lequel le français est enseigné/ appris au Soudan permet non seulement de souligner l'importance de cette langue mais aussi d'inscrire notre recherche dans le cadre de la didactique du français langue étrangère. C'est dans cette même perspective que nous allons aborder, dans ce qui suit, les notions clés sur lesquelles reposent les fondements théoriques de notre étude.

Partie II

Cadre théorique

Chapitre Trois

Le texte comme objet d'étude

3.0. Introduction

Notre recherche étant basée sur l'analyse de textes d'étudiants universitaires en français, la notion de texte nous est centrale. Ainsi, nous nous appliquerons de prime abord à définir cette notion. Notre choix d'éléments définitoires se justifie (comme nous le montrerons ultérieurement, cf. 3.1.) par le souci d'adopter une définition applicable à notre corpus de textes. De fait, plusieurs auteurs seront consultés simultanément. Pour la clarté de la terminologie que nous employons, nous tenterons de distinguer *texte* et *discours* : nous montrerons dans quelle acception est pris chacun de ces deux termes. Parler du texte évoque d'autres notions connexes telles que *la cohérence*, *la cohésion*, *la progression thématique* et *les reprises anaphoriques*, lesquelles seront également abordées.

3.1. La notion de texte

Le texte est considéré comme un ensemble dont les composants sont de nature différente et reliés entre eux selon des règles précises. Un texte, on le sait, ne peut pas être un « assemblage » de phrases simplement mises bout à bout. En tant qu'objet d'étude, vu son caractère hétérogène, un texte est par définition un objet complexe. C'est pourquoi nous définirons cette notion sous un triple aspect : en tant que production verbale socialement située, en tant qu'unité communicative et en tant qu'ensemble linguistiquement organisé. Ces aspects étant interdépendants, leurs caractéristiques, aussi hétérogènes qu'elles soient, permettent au texte d'être conçu comme tel. La définition du texte sera d'abord abordée dans une perspective socio-discursive, c'est-à-dire comme une production verbale socialement

située, dans la lignée des travaux de J.-P. Bronckart et B. Schneuwly. Elle sera ensuite prise dans une perspective de communication et, enfin, dans une perspective linguistique.

Le texte comme «production verbale située»

Les productions verbales sont considérées comme des formes d'action, d'où la dénomination «action langagière» (M. Bakhtine, 1978). Ces actions langagières, différentes des autres types d'actions parce qu'elles sont sémiotiques, ont des propriétés structurelles et fonctionnelles dues à des processus de socialisation, donc en étroite dépendance avec le contexte social. Les textes constituent les seules traces «attestables» de ces actions langagières. Dans cette perspective, un texte se définit non seulement en décrivant ses caractéristiques propres (internes) mais aussi en tenant compte à la fois des caractéristiques de la situation de production et de l'effet qu'il exerce éventuellement sur ses lecteurs ou interprétants. Cette approche du texte, en tant que production socialement située, intègre donc, aux côtés des dimensions linguistiques, des dimensions psychosociales ; c'est ainsi que le précise J.-P. Bronckart (1996 : 73-74)

la notion de texte peut s'appliquer à toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite. Un dialogue familial, un exposé pédagogique, un mode d'emploi, un article de quotidien, un roman, etc., constituent autant de textes, de tailles éventuellement différentes, mais qui sont néanmoins dotés de caractéristiques communes : chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne.

D'après cette citation, nous constatons que l'accent est mis sur la notion de contexte et sur celle de co-texte, c'est-à-dire respectivement sur l'environnement extratextuel (externe) du texte et sur celui (interne)

des unités le constituant. Du fait de la relation d'interdépendance entre texte et contexte, ceux-ci exercent mutuellement une influence l'un sur l'autre, d'où nous déduisons que les facteurs extratextuels jouent un rôle déterminant dans les configurations intérieures du texte. Autrement dit, le choix des éléments linguistiques et leur agencement dans le texte se fait en fonction de la « réalité » extratextuelle. Les textes peuvent donc être de nature très diverse, notamment parce qu'ils sont articulés à des situations de production différentes. D'une part, en raison des multiples facteurs entrant en jeu dans sa composition, un texte est un produit hétérogène et, d'autre part, parce que les pratiques sociales, déterminant les caractéristiques fonctionnelles et donc structurales du texte, sont variées, celui-ci peut appartenir à des genres de textes³³ aussi divers qu'infinis. Pour J.-P. Bronckart (1996 :150), le texte s'inscrit dans un appareil notionnel à trois termes : l'activité langagière en œuvre dans les collectivités humaines, qui se déploie dans le cadre des formations socio-langagières ; les textes, en tant que formes communicatives, produits concrets des actions langagières et les types de discours comme « *formes linguistiques attestables* » dans les textes.

Dans cette optique, nous pouvons dire que le contexte est considéré comme paramètre déterminant du texte. C'est sur ce point précis que l'approche de Bronckart recoupe celle de M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) qui défendent une position analogue. Ces derniers définissent le texte³⁴ comme une unité de sens « sémantique » et non pas comme une unité grammaticale. Le texte, selon ces deux auteurs, est avant tout une unité d'usage de la langue dans une situation d'interaction. Il reflète, en tant qu'ensemble (un tout), le contexte dans lequel il est produit.

³³ Cf. 3.4.

³⁴ « A text is best thought of not as a grammatical unit at all, but rather as a unit of a different kind: a semantic unit. The unity that it has is a unity of meaning in context, a texture that expresses the fact that it relates as a whole to the environment in which it is placed », Halliday M.A.K. et Hasan R. (1976:293).

En ce qui nous concerne, l'analyse de notre corpus s'inspire de l'approche de Bronckart d'un double point de vue. D'abord, un texte, en tant que production verbale contextualisée, correspond à une pratique sociale dont il constitue l'expression : en fonction de leurs objectifs et intérêts, les individus élaborent différentes sortes de textes. C'est en conséquence cette fonctionnalité du texte qui nous incitera à nous intéresser à la notion de typologie des textes (voir 3.4). Ensuite, nous nous pencherons sur les relations d'interdépendance entre les caractéristiques internes du texte et le contexte dans lequel il est produit. Autrement dit, il importe d'examiner dans quelle mesure la dimension contextuelle influe sur le texte conçu en tant qu'objet linguistique organisé. Ceci est un fil directeur nous orientant dans les analyses que nous ferons de notre corpus³⁵. Mais dans la définition du texte telle que nous venons de l'aborder, nous intégrons aussi la visée communicative, c'est-à-dire qu'un texte sert à « transmettre un message ». C'est cette orientation communicative qui constitue le deuxième aspect de la définition du texte.

Le texte comme unité communicative

Tout texte³⁶ suppose un auteur et un lecteur et en tant que tel, il peut être conçu comme étant produit pour transmettre un message, comme le souligne J.-P. Bronckart (1996 : 146-147) :

Un texte ne prend sens qu'au travers de l'activité d'interprétation de ses lecteurs, activité qui reconstruit du sens à partir des indices disponibles dans la matérialité textuelle (...) Il faut donc convenir que les indices matériels attestables dans un texte constituent fondamentalement des instructions, des systèmes de contraintes, destinés à orienter le lecteur dans son interprétation.

D'après cette citation, l'auteur d'un texte s'efforce, lors de son activité rédactionnelle, d'y laisser des marques susceptibles d'amener

³⁵ Cf. Chapitre Six

³⁶ Dans notre cas, il s'agit exclusivement du texte écrit.

celui qui le lit à lui donner un sens. Ceci implique que la construction du sens d'un texte n'est réalisable qu'à travers un travail interprétatif. Il est présumé, en plus, que soient partagées des connaissances concernant non seulement la langue utilisée mais aussi ce dont « parle » le texte. Auteur et lecteur « coopèrent » donc afin que la communication passe. Selon cette conception, tout texte se présente comme un ensemble d'informations que le sujet-interprétant pourra ou devra se représenter à l'aide des marqueurs laissés par l'auteur. Dans cette optique et à la suite de J.-P. Bronckart (1996 :74), nous précisons qu'un texte est une « *unité de communication de rang supérieur* », c'est-à-dire une unité de production verbale « *véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence* » (ibid.)

Cependant, la signification d'un texte n'est pas simplement « *inférable* » directement de la matière linguistique le constituant ; elle nécessite inévitablement un renvoi à des instances externes : situation de production, connaissances qu'ont l'auteur et le lecteur, leurs représentations de l'un sur l'autre, leurs représentations de ce dont il s'agit, etc. La matérialité linguistique ne « *contient* » donc pas le sens comme le confirme F. Rastier (1989 :19) « *le sens d'un texte est construit plutôt que donné* ». La langue selon Rastier n'est jamais le seul système sémiotique dans une suite linguistique « *car d'autres codifications sociales sont à l'œuvre dans toute communication verbale* » (ibid., p.37).

En somme, le fait qu'un texte est composé d'unités linguistiques articulées les unes aux autres n'implique pas que sa signification soit la somme des significations des phrases qui le constituent ; il contient d'autres présupposés. C'est ce qui amène P. Charaudeau (1992 :717) à énoncer qu'un texte « *est le résultat d'une combinaison de multiples facteurs de nature différente qui se situent au-delà des systèmes de la langue* ». En revanche, les unités linguistiques sont considérées non seulement comme la base du texte mais elles en sont aussi la

matérialité concrète. Il convient donc d'examiner le texte en tant que composition d'unités linguistiques.

Le texte comme unité complexe, hétérogène et cohérente

Le texte, en tant qu'ensemble d'unités linguistiques, est d'abord défini en fonction des relations qui existent entre ces unités. Lorsque J.-M. Adam (1990 :109) postule qu'un texte est «*un produit connexe, cohésif, cohérent (et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation)*», il met en relief les relations régissant les unités constitutives du texte. Ces relations, en organisant des «suites de phrases», en font un texte. Ceci suppose la présence de «règles» précisant et caractérisant ces relations comme le confirme D. Slakta (1975 :31) : «*s'il est vrai qu'une phrase n'est pas un tas de morphèmes, il est vrai aussi qu'un texte n'est pas un tas de phrases juxtaposées au hasard*».

Il ne s'agit pas pour Slakta³⁷ d'opposer une syntaxe phrastique à une syntaxe textuelle, mais plutôt d'intégrer la première dans celle-ci de sorte que le texte ne soit pas conçu simplement comme un ensemble de phrases articulées par des connecteurs. Aux liens «inter-phrastiques», qui assurent la cohésion du texte, s'ajoute une autre condition : le texte doit apporter continuellement de nouvelles informations ; il doit progresser. Avec la cohésion³⁸, divers procédés jouent un rôle fondamental dans la constitution du texte : pronoms, articles et déictiques, ordre des mots, etc. Ainsi, les phrases n'apparaissent pas isolées ; elles sont enchâssées les unes aux autres, chacune en amène une autre, d'où la progression du texte, et c'est ce qui lui confère, selon Slakta (1985 :138) une forme de «*séquence bien formée de phrases liées qui progresse vers une fin*».

³⁷ Pour Slakta, le texte est qualifié d'«*objet formel abstrait*», comparé au discours qu'il décrit comme «*pratique sociale concrète*» (1975 : 30)

³⁸ Nous aborderons cette notion dans (3.3.)

Mais ce qui distingue surtout le texte d'une suite arbitraire de phrases, c'est sa cohérence. Comme l'affirme H. Weinrich (1973 :13), tout texte est considéré comme une «*suite significative (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de communication*». Cette *suite*, généralement ordonnée linéairement, possède la particularité de constituer une totalité dans laquelle des éléments de différents niveaux de complexité entretiennent des relations d'interdépendance les uns par rapport aux autres. Ces relations d'interdépendance, pouvant être aussi bien linéaires que hiérarchiques, permettent au texte d'être conçu comme tel, à savoir un ensemble doté d'une organisation.

En réalité, les textes sur lesquels nous travaillerons, étant donné leur situation de production, sont produits pour des fins d'apprentissage. Ils n'auront donc ni une finalité comparable à celle des textes produits dans d'autres situations, ni n'auront le même degré de complexité, mais ils auront leur propre spécificité³⁹. Cependant ces textes peuvent être décrits et analysés à la lumière de la définition du texte que nous venons de donner ci-dessus. Celle-ci nous sera utile de trois façons : d'abord, notre analyse portera sur les éléments linguistiques constituant le texte et leur agencement car nous nous intéressons aux anaphores, à la thématisation et à la progression thématique. Ensuite, nous prendrons en compte la visée communicative et examinerons ainsi à quel point ces textes d'étudiants réussissent à faire passer un message⁴⁰. Enfin, nous nous appliquerons à relever les effets du contexte situationnel⁴¹ sur les textes produits de façon à montrer (rétrospectivement) l'articulation du texte à son contexte et à décrire la relation d'interdépendance entre ces deux éléments. Définir le

³⁹ Cf. Chapitre Quatre (4.5)

⁴⁰ Dans une situation d'apprentissage de langue étrangère, il importe de distinguer deux sortes de finalité (de texte écrit en ce qui nous concerne ici) : une finalité institutionnelle, c'est-à-dire une évaluation en fonction d'objectifs déterminés, et une finalité pragmatique, c'est-à-dire une « réalité » socioculturelle se trouvant transposée dans la classe de langue, et donc simulée, en vue d'apprentissage. Cette situation à double facette sera abordée vers la fin du *Chapitre Quatre* et réexaminée dans les analyses du corpus, *Chapitre Six*.

⁴¹ Pour la notion de contexte situationnel, cf. 4.1. *L'approche de Halliday et Hasan*

texte sous un triple aspect n'a donc pour but que de nous aider à « compartimenter » nos analyses de sorte que nous puissions distinguer les éléments textuels et contextuels, identifier les liens entre ces éléments et décrire l'influence qu'ils ont les uns sur les autres. De telles démarches nous amèneront à distinguer *texte* et *discours* car, à la suite de E. Roulet (1991 :117), « *on ne peut pas traiter de 'grandes masses verbales' sans buter sur le problème de la différence entre texte et discours* ».

3.2. Texte et discours

Ayant évoqué, ci-dessus, les raisons pour lesquelles il importe de distinguer texte et discours, nous partirons de la définition donnée par E. Benveniste pour qui le discours est

toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque sorte. C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau, de la conversation triviale à la harangue la plus ornée. Mais c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des discours oraux ou qui en empruntent le tour et les fins : correspondances, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne. (E. Benveniste, 1966 :242)

Le discours, selon cette citation, ne concerne pas l'étude d'objets décontextualisés comme le fait habituellement la linguistique de la langue. Avec le discours, c'est la dimension sociale de l'activité langagière qui est mise en avant et, de fait, celle-ci est assignée une pertinence et un rôle essentiel. Autrement dit, le discours, désignant « *toute énonciation (...)* » (*ibid.*), ne concerne ni l'organisation textuelle en elle-même, ni la situation de communication, mais il concerne le « dispositif » d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu

social déterminé (D. Maingueneau, 1996 :8) : c'est « *l'usage de la langue dans une situation réelle* » (D. Maingueneau, 1976 :11).

En énumérant des genres de discours, Benveniste (ibid.) met l'accent sur le rôle déterminant d'un espace social donné (une classe, un service d'hôpital, un restaurant, etc.) ou d'un champ discursif quelconque (politique, journalistique, scientifique...). En abordant un genre discursif, on l'inscrit dans un lieu de production (ou de réception) et inversement, c'est-à-dire qu'en déterminant un lieu donné, on prend en compte quel genre discursif lui est associé. En somme, c'est sur le *contexte* que s'appuie pour une grande part la distinction texte/discours. A la suite de D. Slakta (1975), J.-M. Adam (1990 :23) pose une distinction de la façon suivante

DISCOURS = texte + conditions de production

TEXTE = discours – conditions de production

L'enjeu du discours est donc celui des « *actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée en parole par le locuteur* » (Benveniste, 1966 :251). Alors que le discours, selon C. Fuchs (1985 :22), est un « *objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques)* », le texte est un objet plus abstrait obtenu au moyen de la soustraction du contexte du discours concret comme le montre la formule de J.-M. Adam ci-dessus, qui s'appuie sur la définition de Benveniste et fait écho à celle de D. Slakta (ibid.). Généralement, nous pouvons dire qu'en parlant de discours, l'énoncé est articulé sur une situation d'énonciation singulière alors qu'en parlant de texte, « *on met l'accent sur ce qui lui donne son unité, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases (...) une étude linguistique des conditions de production du texte en fera un discours* » comme le précise D. Maingueneau (ibid.). C'est ce qu'affirme aussi D. Brassart (1992 :8) pour qui le texte est « *une organisation d'un ensemble*

cohérent d'informations » alors que le discours « *permet d'identifier l'intention de communication visée par le message* ».

Partir de la définition du discours pour établir une distinction entre celui-ci et le texte, c'est une façon de mettre l'accent sur le rôle que joue le contexte. Et cette distinction n'a pour nous d'intérêt que de délimiter l'objet de notre analyse, le texte, et de préciser les outils opératoires permettant cette analyse. Or, le texte comme objet linguistique d'étude ne peut pas être, selon certains linguistes, étudié uniquement en tant qu'objet *formel* et *statique*. F. Rastier (1989 :37) postule qu'il n'existe pas « *de texte (ni même un énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique)* ». Cette affirmation implique que pour étudier un texte, il faut tenir compte des paramètres autres que ceux purement linguistiques.

Pour nous, une telle acception du terme *texte*⁴² est avantageuse d'un double point de vue : cela nous permettra d'une part de prendre en compte, lors de l'analyse, les éléments linguistiques et leur agencement dans le texte et, d'autre part, cela nous permettra d'étudier l'effet qu'a le contexte sur la « matérialité » du texte. Autrement dit, en analysant les textes de notre corpus, nous les considérerons comme objets linguistiquement organisés en fonction de contraintes extra-linguistiques. Dans cette optique, nous dirions qu'un texte peut mettre en oeuvre diverses formes de discours, et ce ne sont pas celles-ci, en tant que telles, qui nous intéressent ici. Ce qui fait l'objet de notre étude, c'est l'analyse de la « matérialité » textuelle en tant que produit « façonné » par des éléments autres que linguistiques. C'est pourquoi il importe d'aborder d'autres notions habituellement liées au texte, et qui sont d'une importance particulière pour notre problématique.

⁴² Cf. (3.1.)

3.3. Cohérence/ cohésion

Dans une situation d'apprentissage, l'objet premier de tout rédacteur-étudiant est incontestablement de fournir la preuve d'un certain apprentissage de manière à obtenir une évaluation. Les critères qu'un enseignant-correcteur peut utiliser pour noter visent en général à juger de la qualité de la production des apprenants. Nous utiliserons le même type de critères dans les analyses de notre corpus bien que notre objectif ne soit pas une évaluation (donner une note). Nous nous préoccupons plutôt de décrire les problèmes que rencontrent les étudiants lors de la rédaction et nous essayerons de les situer dans un cadre théorique permettant de proposer des remédiations à ces problèmes. Nous nous appliquerons aussi à relever des régularités dans les textes d'apprenants afin de montrer leur spécificité, notamment du fait qu'ils s'inscrivent dans une situation de production particulière⁴³. C'est dans cette perspective que les notions de cohérence et de cohésion nous sont essentielles parce qu'elles permettent non seulement d'identifier un nombre important de difficultés rencontrées par les apprenants, mais elles proposent aussi comment s'y prendre pour les surmonter. Pour aller au-delà d'une simple application des principes de la cohérence et de la cohésion dans les textes d'étudiants, nous nous efforcerons de savoir ce qui caractérise ces deux notions dans ces textes.

Généralement, la cohésion est mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose «l'émetteur» pour assurer ces enchaînements. Quant à la notion de cohérence, elle est considérée dans une perspective plus large, mettant l'accent sur l'importance du rôle du «récepteur» du texte. Dans une synthèse des études sur la cohérence et la cohésion, M. Charolles (1988:53), fait la distinction entre ces deux notions. Il y a,

⁴³ Cf. 4.5.

selon cet auteur,

d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interprétabilité des textes et, de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M. A. K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom de cohésion.

En effet, M.A.K. Halliday et R. Hasan analysent, dans *cohesion in English* (1976), des marques linguistiques permettant à un «récepteur» de reconnaître «un texte» dans une suite de phrases en partant du postulat suivant :

Si un passage en anglais (...) est perçu comme étant un 'texte', il doit y avoir des marques linguistiques dans ce passage qui peuvent être identifiées comme contribuant à l'unité globale du texte et lui conférant sa texture.⁴⁴ [Notre traduction]

Les deux auteurs montrent les liens de cohésion intra- et inter-phrastique, notamment les procédés employés pour établir des liaisons entre des informations anciennes et des informations nouvelles. Ces procédés, soit grammaticaux soit lexicaux, sont classés en cinq rubriques: référence, substitution, ellipse, conjonction et cohésion lexicale⁴⁵.

Les marques de cohésion, ainsi précisées, ne sont qu'une partie visible d'une relation entre les éléments d'un énoncé que le rédacteur souhaite signaler. Même si cette relation est basée sur un procédé cohésif convenable d'un point de vue lexico-grammatical, cela ne suffit pas pour rendre un texte cohérent. La cohérence, dépendant aussi du sujet-interprétant, résulte «certes, des enchaînements linéaires mais aussi des contraintes qui portent sur l'ensemble de la séquence: ce que l'on appelle la dimension configurationnelle» (D. Maingueneau, 2003:181). C'est donc un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte mais qui l'est également sur son

⁴⁴ «if a passage of English (...) is perceived as a text, there will be certain linguistic features present in the passage which can be identified as contributing to its total unity and giving it texture»⁴⁴ (1976:2)

⁴⁵ Nous aborderons ces notions en détail dans 4.1.

adéquation à la situation dans laquelle il est produit. Autrement dit, la cohérence «*n'est pas une propriété des textes (...) Le besoin de cohérence est (...) une sorte de forme a priori de la réception discursive*» (M. Charolles, 1988:53). Elle est relative au degré de facilité, éprouvé par le lecteur, à interpréter le texte dans un contexte particulier. C'est ce contexte qui fait que la cohérence n'est pas uniquement sémantique. Elle peut également être, comme le précise A. Van Dijk (1984:53),

déterminée par des conditions pragmatiques (...) En clair, des relations entre les faits doivent être satisfaits non seulement objectivement mais aussi par rapport aux utilisateurs du langage et aux contextes de communication.

Bien que la cohérence soit essentiellement un concept global, certains éléments contribuant positivement à donner «l'impression» d'un texte cohérent peuvent être formellement identifiés: tels que, entre autres, des éléments lexicaux, grammaticaux, orthographiques. De fait, nous pensons que *cohésion* et *cohérence* entrent dans un rapport «dialectique», c'est-à-dire qu'il y a un mouvement réciproque entre les deux. Penser à ces deux notions en termes de « frontières » et de séparation entre elles ne constitue pas une de nos priorités immédiates d'autant plus que notre objectif consiste à analyser la qualité de la production textuelle des étudiants en français en général, ce qui fait que les deux notions sont pleinement concernées. Il importe donc de rendre compte des éléments permettant d'apprécier la qualité des textes en question. Ainsi, nous mettrons l'accent sur le fait que notre approche repose sur la mise en relation des caractéristiques de surface du texte avec un jugement de cohérence globale.

Pour être précis, notre objectif est, dans le cadre de la didactique du texte écrit, de savoir quels éléments peuvent utilement aider à produire et à juger un texte susceptible d'être qualifié de cohérent. Cette démarche implique, d'après ce que nous venons de dire plus haut, que les éléments linguistiques (de surface) aient leur part aussi dans le jugement de la qualité textuelle. Notre conception est par ailleurs

justifiée par le fait que, pour la majorité des textes produits en situation d'apprentissage, comme c'est le cas dans notre recherche, l'emploi des marques formelles est, directement ou indirectement, valorisé : on sait que dans une situation d'apprentissage, on s'attend souvent à ce que les apprenants s'efforcent de doter leurs textes de signalisations explicites, témoignant (ou censés le faire) qu'ils savent écrire.

C'est dans ce cadre général de la qualité de production textuelle que nous abordons la question de typologies de textes. Bien que n'étant pas directement liée à l'analyse que nous ferons de notre corpus, cette question nous permettra davantage de souligner le lien entre matérialité textuelle et conditions de production.

3.4. Classification des textes

La classification des textes peut être abordée à partir de diverses perspectives : certaines typologies se fondent sur des intentions fonctionnelles, d'autres sur des aspects pragmatiques et situationnels tandis qu'une troisième catégorie peut se concentrer exclusivement sur des aspects linguistiques formels. Pour établir une typologie, il faut au moins, selon A. Petitjean (1989 :96), une *base typologique*, c'est-à-dire des critères (uniques ou multiples, homogènes ou hétérogènes, hiérarchiques ou non) en fonction desquels seront distingués des textes. Il faut aussi un *domaine d'application* qui peut soit prendre la forme d'un corpus (discours politiques, quotidiens nationaux, presse spécialisée), soit s'étendre à tous les textes possédant les caractéristiques définies dans la base typologique. De fait, nous pouvons dire qu'il existe autant de typologies de textes qu'il y a des bases typologiques et des domaines d'application. Ainsi, toute approche typologisante part du fait que les textes sont hétérogènes, hétérogénéité qui a été abordée dans la présentation de plusieurs études

typologiques.⁴⁶ C'est ainsi que Petitjean (1989) propose une typologie des typologies de textes existantes, mettant l'accent sur l'apport de diverses disciplines à cette problématique, en présentant les fondements théoriques sur lesquels se base celle-ci ainsi que l'hétérogénéité des corpus utilisés⁴⁷.

Si nous nous intéressons ici à certaines démarches typologiques couramment employées, c'est pour souligner la complexité de l'approche du texte écrit en langue étrangère. La question de typologies textuelles est d'un grand intérêt en didactique, mais assez redoutable d'autant plus qu'elle ne fait pas l'unanimité, quant à la terminologie employée, parmi les chercheurs⁴⁸ qui s'y intéressent.

3.4.1. Approches typologiques et types de textes

Pour ce qu'il appelle *genre de discours*, M. Bakhtine part du fait que « *les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent à l'utilisation du langage* » (1984 :205). Pour Bakhtine, chaque sphère de l'activité humaine comporte un répertoire des genres de discours qui se différencient et s'amplifient à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. C'est ainsi qu'il souligne l'hétérogénéité des genres de discours : dialogue quotidien, récit familial, lettre, commandement militaire standardisé, document officiel, formes variées de l'exposé scientifique, modes littéraires différents depuis le dicton jusqu'au roman volumineux).

Selon D. Maingueneau, la notion de *type* renvoie à une

⁴⁶ Cf. par exemple, J.-M. Adam, 1985, 1987, 1992 ; J.-L. Chiss et J. Filliolet, 1987 et 1990 ; E. Roulet, 1991, J. Peytard et S. Moirand, 1992 ; J.-P. Bronckart 1996.

⁴⁷ Cf. aussi B. Schneuwly (1987), « Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies » in *Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck.

⁴⁸ A titre d'exemple, dans *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, J.-M. Adam (1999) oppose les «genres» aux «types de textes» ; J.-P. Bronckart (1996) dans *Activité langagière, textes et discours*, distingue «genres de texte» mais il parle de «types de discours» ; D. Maingueneau (1998) dans *Linguistique pour le texte littéraire*, propose «types de textes», «hyper genre» et «genre de discours» ; P. Charaudeau (2001) précise des «genres» et «sous-genres» et à l'intérieur de ceux-ci, des variantes de genres de discours.

classification à la fois large et instable qui «*définit pour les époques et une société donnée un certain nombre de secteurs de l'activité discursive*» (1991:213). Quant à la notion de *genre*, elle se réfère à une catégorie plus restreinte, « propre » à une activité humaine spécifique et «*rapprochable à des lieux d'énonciation précis*» (ibid.). C'est ce qui fait qu'un éditorial est considéré comme discours journalistique, et qu'un article scientifique est considéré comme un discours scientifique. La distinction type/ genre du discours chez F. Rastier (1989 :37) part du fait qu'à chaque pratique sociale est associé un type d'usage linguistique que l'on peut appeler «*discours*» : discours politique, juridique, médical, etc. Ainsi, tout échange linguistique est réglé par des pratiques sociales dans lesquelles il prend place. Catégoriser les textes en genres permet donc, selon Rastier, de concrétiser les liens entre l'abstraction du texte et la généralité des pratiques discursives «*si bien qu'un genre est ce qui rattache un texte à un discours*» (ibid. p.39)

Nous n'évoquerons ci-dessous que trois typologies de textes différentes, différence due notamment à leurs fondements théoriques et méthodologiques. L'une de ces typologies est fondée sur les fonctions du langage, inspirée des travaux de R. Jakobson (1963)⁴⁹. Jakobson reprend en fait les trois *fonctions du langage* définies par Bühler (1934) : la fonction conative, la fonction expressive (ou émotive) et la fonction référentielle. A ces trois fonctions, Jakobson ajoute trois autres : phatique, métalinguistique et poétique. Ces six fonctions du langage sont associées à six paramètres qui se trouvent dans tout acte de communication : l'émetteur, le destinataire, le contexte de référence, le code commun à l'émetteur et au destinataire, le canal de transmission et le message réalisé. Vu la diversité des fonctions du langage, Jakobson estime qu'il serait difficile de trouver des messages qui ne comportent qu'une seule fonction et que la structure verbale de tout message dépend de la « fonction prédominante ». C'est cette notion de

⁴⁹ Diverses critiques ont été faites quant à ces travaux ; cf. notamment F. Vanoye (1983), « Fonctions du langage et pédagogie de la communication » in *Pratiques* n°40.

fonction prédominante qui est à l'origine d'une typologie textuelle englobant six types de textes⁵⁰ :

- *textes référentiels* qui lient le message à ce qu'il représente : procès verbal, annonce publicitaire, plaque commémorative ;
- *textes expressifs* qui manifestent un point de vue, une émotion : journal intime, commentaire, poésie lyrique, évaluation dans un récit ;
- *textes conatifs*, textes directifs ou prescriptifs qui agissent sur autrui : lettre publicitaire, mode d'emploi, tract politique ;
- *textes phatiques* qui facilitent le contact : formule de politesse, conversation sur le temps du jour, lettre à en-tête ;
- *textes métalinguistiques* qui réfléchissent sur la langue ou sur les textes : ouvrage de critique, article de dictionnaire ;
- *textes poétiques*, textes où la langue est prise moins comme un moyen que comme un objet : poèmes, slogan politique, message publicitaire.

La typologie de textes inspirée des travaux de Jakobson a été didactiquement exploitée dans plusieurs travaux dont, par exemple, ceux de L. Lundquist⁵¹ (1985).

Une deuxième typologie est fondée sur l'énonciation issue des travaux de E. Benveniste⁵², où le critère essentiel pour classer des textes est *l'ancrage discursif*, c'est-à-dire le point de départ en fonction

⁵⁰ Cf. par exemple, J. Peytard (1982), *Littérature et classe de langue*, Hâtier.

⁵¹ Lundquist, L. (1985), *L'analyse textuelle ; Méthodes, exercices*, Paris, Nathan.

⁵² Benveniste E. (1966 et 1974), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.

duquel un énoncé est produit. Benveniste établit notamment une distinction discours/ histoire : est appelé *discours* les textes dans lesquels le repérage dit déictique se fait par rapport à la situation d'énonciation ; est appelé *histoire* les textes dans lesquels le repérage dit anaphorique se fait non pas par rapport à la situation d'énonciation mais par rapport à un moment de l'énoncé (en ce temps, là-bas). C'est à la suite de cette distinction discours/ histoire que J.-P. Bronckart (1985, 1996) établit une autre distinction des mondes discursifs⁵³ : ceux de l'ordre du *raconter* et ceux de l'ordre de l'*exposer*. Dans le premier, le monde discursif est posé « ailleurs », mais cet ailleurs doit cependant demeurer, c'est-à-dire un monde qui doit pouvoir être évalué ou interprété par les humains qui liront le texte. Dans le monde de l'exposer, la situation semble se présenter d'une manière différente, le contenu thématique des mondes discursifs conjoints étant en principe toujours interprété en fonction des critères de validité du monde ordinaire. Le croisement de ces deux distinctions permet de définir chez Bronckart⁵⁴ (1996), en fonction de l'*acte de production* et de l'*interaction sociale*, quatre types discursifs de base :

- le *discours interactif* (dialogue), qui se singularise par la présence d'unités renvoyant à l'interaction verbale elle-même, qu'elle soit réelle ou mise en scène ;
- le *discours théorique* (article scientifique), qui est en principe monologué ou écrit ;
- le *récit interactif* (interaction politique), discours monologué qui se déclenche dans une situation d'interaction pouvant être réelle (et originellement orale), ou mise en scène dans le cadre d'un genre écrit (pièce de théâtre) ;
- la *narration* (roman), qui est un type généralement écrit et

⁵³ Par opposition aux mondes ordinaires ; Cf. Bronckart, 1996

⁵⁴ Cf. aussi B. Schneuwly (1988)

monologué.

Des «marques de surface» sont associées à chacun de ces quatre archétypes. De plus, six autres types discursifs, dits intermédiaires, sont aussi étudiés comme, par exemple, le récit historique, le discours pédagogique, le discours politique, le récit de vie et le journal de voyage.

Le troisième courant typologique se fonde sur les procédures cognitives et linguistiques, utilisées notamment en lecture. Le classificateur travaille à partir d'une base typologique unique et homogène sous la forme d'un modèle abstrait, souvent déductif, qui se réalise complètement ou partiellement dans un domaine d'application donné. Ce courant est représenté par E. Werlich (1975) qui distingue cinq types :

- *le type descriptif*, lié à la perception dans l'espace ;
- *le type narratif*, lié à la perception dans le temps ;
- *le type expositif*, associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles ;
- *le type argumentatif*, centré sur le jugement et la prise de position ;
- *le type instructif*, lié à la prévision du comportement à venir.

J.-M. Adam (1985) reprend cette typologie et en ajoute trois autres types :

- *le type prédictif*, qui développe l'acte de discours prédire (quelque chose va/ doit se produire) ;
- *le type conversationnel*, qui inclut le dialogue, la conversation, l'interview ;
- *le type rhétorique*, englobant le poème, la prose, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, etc.

J.-M. Adam développe en effet une réflexion sur les typologies de textes à travers plusieurs études⁵⁵. Dès le début de son œuvre sur cette question, Adam affirme que le texte est un phénomène si hétérogène qu'il est difficile de délimiter des types de textes de manière tranchée et que la linguistique textuelle «*doit abandonner toute idée de typologie des textes (...) (elle) doit avant tout essayer de théoriser cette hétérogénéité*» (1987 :56). Renoncer à l'idée de typologie englobante des textes amène Adam à parler en termes de *séquence*. (Cf. 4.3.1 : *La structure séquentielle*)

Comme nous venons d'aborder les notions de cohérence, cohésion et types de textes, nous pensons, dans le même cadre, que la qualité du texte dépend aussi de son organisation thématique parce qu'en parlant « d'un ensemble dont les parties se tiennent », le *thème* est sous-jacent : difficile de concevoir autrement l'unité d'ensemble sans une unité thématique. La division thème-rhème au niveau phrastique et le développement de la progression thématique d'un texte donné (ou d'une séquence) permettent, comme nous le montrerons ci-dessous, de mieux appréhender la qualité textuelle.

3.5. Thématisation et progression thématique

Dans un texte, il y a un rappel permanent de certains éléments, assurant ainsi sa cohésion, de même qu'il y a un apport continu de nouvelles informations pour assurer sa progression⁵⁶. Celle-ci concerne deux niveaux interdépendants : le niveau phrastique où on parle habituellement des notions de *thème* et de *rhème* tandis qu'au niveau

⁵⁵ Cf. Adam, J.-M. 1985, 1989, 1990, 1992, 1999, 2001, 2004 ; voir aussi *Pratiques* n°34, n°55 et n°57 ; *Langue française*, n°74.

⁵⁶ Cf. Définition du texte, 3.1.

textuel, on évoque la notion de *progression thématique*.

3.5.1. Thème et rhème

Concernant ces notions, la référence est souvent faite aux travaux de l'École de Prague⁵⁷, précisément les études sur la *perspective fonctionnelle de la phrase* (Functional Sentence Perspective FSP). Dans la FSP, la phrase est considérée comme un message organisant l'information et la communication, d'où l'expression de *dynamique communicative* (J. Fírbas, 1966). Selon Fírbas, chaque « groupe » linguistique est porteur, en fonction de sa place dans la phrase, d'un degré de « dynamique communicative », augmentant dans le sens de 'gauche à droite' de la phrase. Il s'agit d'explicitier en fait les notions de début et de fin de phrase : est appelé *thème* (Th) l'élément le plus à gauche, élément posé souvent comme « connu » et donc porteur d'un faible degré de dynamique communicative. L'élément le plus à droite est qualifié de *rhème* (Rh), souvent nouveau et est censé contribuer le plus au développement de la communication. L'exemple suivant peut servir d'illustration :

L'Olympique Lyonnais (Th) a gagné le Championnat de France (Rh)

Dans une seule phrase, il peut y avoir plusieurs thèmes ou plusieurs rhèmes. Le premier élément à droite est un *thème propre* (Thp) et le dernier à gauche est un *rhème propre* (Rhp) ; les autres thèmes et rhèmes sont désignés (Th₁, Th₂,...) ou (Rh₁, Rh₂, ...) Ainsi, il n'y a qu'un seul (Thp) ou un seul (Rhp) et il est inutile de distinguer Thp/ Rhp dans une phrase qui n'a qu'un seul (Th) ou un seul (Rh) :

En France (Thp), L'Olympique Lyonnais (Th) a gagné le Championnat de France (Rh₁) en 2004 (Rh₂) après avoir battu Monaco (Rhp)

Il existe donc des conditions syntaxiques pour que tel ou tel

⁵⁷ Pour une présentation des travaux de l'École de Prague sur la progression thématique, Cf. D. Slakta (1975), J.-M. Adam (1977), B. Combettes (1988).

élément puisse être thématisé ou rhématisé bien que la division Th/Rh ne soit pas l'équivalent d'une division (grammaticale) de la phrase en sujet-verbe-complément-attribut. En effet, le choix d'une possibilité de thématisation ou de rhématisation dépend d'un autre niveau, celui de l'organisation de la phrase en tant que message. L'illustration suivante témoigne de diverses possibilités de rhématisation :

- rhématisation de l'adjectif : *Lire ce livre est difficile*
- rhématisation du nom : *il est difficile de lire ce livre*
- rhématisation du verbe : *ce livre est difficile à lire*

Ainsi, la perspective fonctionnelle de la phrase, basée sur une répartition Th/Rh, permet d'associer divers choix syntaxiques à la distribution de l'information et au degré de « dynamique communicative » assigné à tel ou tel élément de la phrase. Cependant, il faut prendre garde au fait qu'une telle répartition thème/rhème n'est pas toujours aisée. Selon B. Combettes (1978 : 76)

la situation est, en fait, plus complexe ; il est relativement simpliste de diviser toujours la phrase en deux et de penser que, dans toutes les phrases, on aura, très nettement une partie thématique et une partie rhématique.

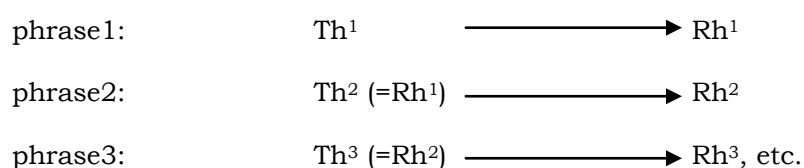
Cette division thème/rhème s'opère, comme nous venons de le voir, au niveau de la phrase. Quant au niveau du texte, une autre notion s'impose, celle de *progression thématique*.

3.5.2. Progression thématique

Au niveau textuel, chaque phrase s'appuie, pour apporter de nouvelles informations, sur un élément déjà donné, connu. C'est dire qu'il s'opère une « *incessante transformation des informations nouvelles en informations acquises, lesquelles servent de points d'appui pour l'apport de nouveaux éléments* » (D. Maingueneau, 1991 :37). Il ne suffit

donc pas, à ce niveau, de décrire la nature et la fonction syntaxique des éléments thématiques et rhématiques. Il est nécessaire de considérer comment les thèmes, quelle que soit leur nature, s'enchaînent dans le texte. Cet enchaînement est connu sous le nom de progression thématique, développé dans le cadre *de la Perspective Fonctionnelle de la Phrase*, notamment par F. Daneš (1974). Cet auteur remarque que le thème, bien qu'il soit d'un moindre degré informatif, joue un rôle essentiel dans la construction du texte du fait de sa place dans la phrase. Du point de vue de la cohésion, un texte est appréhendé comme un ensemble de thèmes et, du point de vue de la progression, chaque thème s'associe à un (ou des) rhème(s) assurant à leur tour l'apport de nouvelles informations. Ainsi, Daneš construit toute une série de schémas illustrant les différents enchaînements de thèmes dans un texte. C'est à ces schémas que se réfère B. Combettes⁵⁸ (1977) dans ses analyses où il distingue trois principaux types progression thématique :

- *la progression linéaire* : le rhème de la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit ; ce type de progression est notamment utilisé dans les textes explicatifs et argumentatif, comme l'illustrent le schéma et l'exemple suivant:

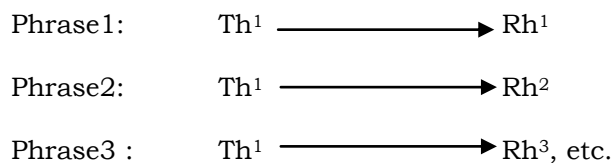


Exemple : «*Mon ami (Th¹) a acheté une voiture (Rh¹). La voiture (Th²=Rh¹) coûte dix milles euros (Rh²). Cette somme d'argent (Th³=Rh²) l'a complètement endetté (Rh³)*» ;

- *la progression à thème constant*, qui est le plus élémentaire,

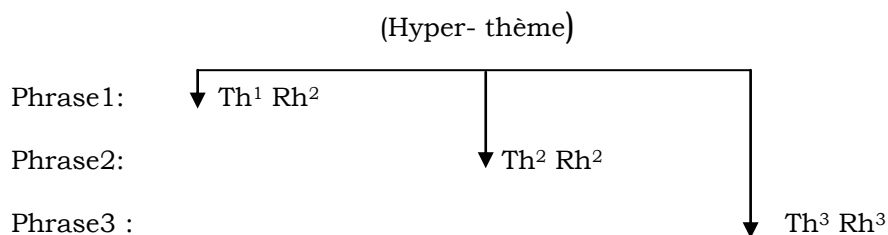
⁵⁸ Cf. aussi B. Combettes (1978), « Thématisation et progression thématique » in *Langue Française*, n°38, pp. 74-86 ; (1986), « Introduction et reprise des éléments d'un texte » in *Pratiques*, n°49, pp.69-86 et (1988), *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*, Boeck-Duculot.

reprend un même élément en position thématique de phrase en phrase :



Exemple : «*Le président Chirac (Th¹) s'est rendu en Asie (Rh¹). Il (Th¹) a d'abord visité le Japon (Rh²). Le chef d'Etat français (Th¹) s'est dirigé ensuite vers la Chine (Rh³)*» ;

- la progression à thèmes éclatés ou dérivés, la plus complexe, où les divers thèmes sont dérivés d'un hyper-thème. Ce type d'enchaînement est fréquent dans les énumérations et les descriptions :



Exemple: «*La maison de Pierre (hyper-thème) est magnifique (hyper-rhème). Les chambres à coucher (Th¹) se trouvent au premier étage (Rh¹). Sa cuisine (Th²) est bien équipée (Rh²). Le jardin (Th³) est soigneusement entretenu (Rh³)*».

Les modèles de progression thématique présentés ci-dessus sont idéaux, abstraits. L'application pratique de ces structures ne s'opère pas toujours de cette façon très «technique», et plusieurs types de progression peuvent souvent se trouver dans un même texte. Ces schémas proposent plutôt une explication, leur but n'est pas de représenter ce qui se passe dans la réalité. Cependant, ces modèles constituent une structuration textuelle appropriée pour le traitement des marqueurs cohésifs et, de ce fait, ils peuvent être exploités, dans le cadre de la didactique du texte écrit, pour étudier comment s'organisent

les éléments des groupes syntaxiques linéaires en vue de faire progresser le texte. Notre intérêt pour ces structures est justifié, d'une part, par le fait qu'en analysant des textes d'apprenants en français, nous décrirons leur qualité et nous repérerons les problèmes qui s'y trouveraient éventuellement. D'autre part, nous décrirons la manière dont le linguistique est articulé au communicatif. C'est dire que nous essayerons de savoir comment l'apprenant « façonne » la matière linguistique pour qu'il communique un « contenu » quelconque. C'est ce même intérêt qui nous amène à aborder, dans ce qui suit, la notion d'anaphore.

3.6. La notion d'anaphore

L'anaphore représente un phénomène de dépendance interprétative entre deux unités dont l'une ne peut pas recevoir de sens sans être mise en relation avec l'autre. Comme le précise Reichler-Beguelin (1988 :17), l'anaphorique qualifie

un segment d'énoncé (le plus souvent un pronom ou un syntagme nominal défini ou démonstratif) dont l'interprétation nécessite le recours à un autre segment, précédemment actualisé dans la chaîne discursive.

Dans ce sens, l'anaphore fait partie de la question plus générale des chaînes de référence⁵⁹, de la cohésion textuelle et de la progression thématique (Cf. *supra.* 3.3 et 3.5). L'emploi anaphorique d'une expression est opposé à son emploi déictique car la première consiste à référer au contexte verbal alors que la seconde, la deixis permet de faire référence au contexte situationnel, c'est-à-dire aux données perceptives disponibles dans la situation de communication.

⁵⁹ La notion de *chaînes de référence* indique, selon F. Corblin (1995 : 151), toute suite d'items renvoyant à un même référent. Sont concernées les suites constituées d'un SN et de pronoms anaphoriques ou cataphoriques.

Exemple : J'ai vu *ton père* hier. *Il* m'a parlé de toi.

Dans cet exemple, le pronom *il* est anaphorique tandis que le syntagme *ton père* est appelé selon la terminologie, *antécédent*, *interprétant*, *(co)réfèrent*, *référé*, *source* ou *contrôleur de l'anaphorique*. Mais dans un exemple comme : *Il est là-bas à côté de l'arbre* (avec un geste d'ostension montrant *un vélo*), le pronom *il* est déictique.

D'après G. Kleiber (1993 :22), il existe deux conceptions de l'anaphore : conception textuelle et conception cognitive. Dans la conception textuelle, l'anaphore est définie comme « *une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression (ou d'autres expressions) mentionnée dans le texte généralement appelée son antécédent* » (*ibid.*) La relation entre les deux expressions est orientée soit en amont dans le cas de l'*anaphore*, soit en aval dans le cas de la *cataphore*.

Exemple : *un chien* égaré a été pris en charge par la SPA. *L'animal* était dans un état pitoyable. (anaphorique) ;

Exemple : Quand *il* m'a vu, *Jean-Paul* s'est arrêté. (cataphorique)

Anaphore et cataphore sont donc deux phénomènes de dépendance contextuelle qui se trouvent tantôt repris, tantôt anticipé et auxquelles est proposé le terme générique *diaphore*⁶⁰.

La relation entre l'antécédent et l'anaphorique peut parfois ne pas relever de la coréférence comme dans

Exemple : J'ai pris *ma voiture* et Pierre *la sienne*. ou comme dans

Exemple : *L'ordinateur* ne marche plus. *Le disque dur* est envahi

⁶⁰ Cf. M. Maillard (1974), « Essai de typologie de substituts diaphoriques (supports d'une anaphore et/ou d'une cataphore » *Langue française*, n°55.

par des virus.

Quant à la deuxième conception de l'anaphore, la conception cognitive, elle s'appuie sur le critère de saillance préalable comme le précise G. Kleiber (1993 :25) : le référent est déjà connu de l'interlocuteur dans la mémoire immédiate, c'est dire que la saillance préalable est rendue possible grâce au contexte situationnel ou aux connaissances partagées par les co-locuteurs.

Exemple : Il y aura *des élections présidentielles* en France. *Le premier tour* sera la semaine prochaine.

Dans les deux conceptions de l'anaphore, l'identification de l'antécédent dépend soit des règles sémantiques et syntaxiques de construction de phrases (accord en genre, en nombre, position référentielle, proximité des données thématiques), soit du principe de pertinence. (*Ibid.*)

Il existe plusieurs types d'anaphore, comme :

- *L'anaphore pronominale* où le référent est un syntagme nominal et l'anaphorique est un pronom :

Exemple : *Pierre* avait très faim. *Il* n'avait pas pris son petit déjeuner.

- *L'anaphore lexicale* : l'expression anaphorique est un groupe nominal ; le nom tête de l'expression anaphorique doit entretenir une relation de synonymie ou d'hyponymie avec l'antécédent. Cette relation se situe au niveau de la langue, comme dans

Exemple : *Un enfant* a été retrouvé par des promeneurs. *Le garçon* était signalé disparu depuis deux jours ;

ou la relation entre anaphorique et antécédent est construite par le

discours, comme dans

Exemple : *Fabien* a encore perdu son vélo. *L'imbécile* avait oublié de le rattacher.

- *L'anaphore associative* qui s'appuie sur la conceptualisation⁶¹ de l'anaphore lexicale où l'antécédent est relié à l'anaphorique par une relation de type partie-tout, comme dans

Exemple : J'ai dû réparer *ma voiture*. *Les freins* étaient catastrophiques.

- *L'anaphore adverbiale* qui consiste en la reprise d'une expression par un adverbe :

Exemple : Je me suis rendu à *la foire mensuelle*. *Là* je n'ai trouvé aucune chose intéressante.

- Une anaphore est appelée *coréférentielle* lorsque les deux expressions mises en jeu renvoient au même référent :

Exemple : *Un homme* a déposé ce paquet pour toi. *Le monsieur/il* était venu avant l'ouverture du magasin.

- L'anaphore est qualifiée de *divergente* – ou *indirecte* – quand les séquences ne renvoient pas au même référent :

Exemple : J'ai nettoyé *ma voiture*. Est-ce que tu as pensé à *la tienne*.

- *L'anaphore fidèle* qui se définit comme une reprise sémantico-lexicale de l'antécédent avec simple changement de déterminant (Un chien... Le chien) ; elle est par opposition *infidèle* lorsque l'anaphorique est

⁶¹ Cf. M. Charolles 1990 ; C. Garcia-Debanç, 1990 ; G. Kleiber, 1993.

lexicalement différent de l'antécédent (Un chien... L'animal).

- L'anaphore est dite *conceptuelle* ou *résomptive* quand l'expression anaphorique résume le contenu de l'antécédent, comme dans

Exemple : Les joueurs de XV de France avaient battu les Gallois. *Cette victoire* les a qualifiés pour le quart de finale de la Coupe des nations.

-*L'anaphore présuppositionnelle* : où la seconde expression présuppose une identité référentielle avec la première :

Exemple : *Nicola Sarkozy* a tenu une réunion avec les syndicats. *Le président* a fait plusieurs promesses

où l'incomplétude de l'expression anaphorique *le président* nécessite la prise en compte de l'antécédent pour être saturée (en supplément de la présupposition).

L'anaphore est donc l'un des procédés importants qui contribuent à la cohésion et à la perception d'une unité globale dans le texte. La reprise d'éléments de phrase en phrase permet d'opérer des liens entre les différents constituants de la matière textuelle. C'est dans ce sens qu'anaphore et progression thématique orientent et contrôlent deux contraintes importantes, reprise et progression (information nouvelle/information ancienne) sur lesquelles dépend largement la perception du texte en tant qu'ensemble dont les parties se tiennent et qui progresse car apportant constamment de nouvelles informations.

3.7. Conclusion

Au début du présent chapitre (voir 3.1.1), nous avons défini la notion de texte, notion centrale dans notre recherche, dont nous avons

relevé les caractéristiques. Celles-ci peuvent être transposées aux textes de notre corpus, mais il faut signaler que les textes d'étudiants n'auront pas la même complexité que ceux produits dans des situations autres que le cadre d'enseignement/ apprentissage. La mise en relief du rôle du contexte dans la détermination des caractéristiques linguistiques (observables) du texte renforce l'idée que les textes d'apprenants sont spécifiques⁶². C'est pourquoi nous nous sommes intéressé à des notions telles que la cohérence, la cohésion, la progression thématique, les reprises anaphoriques et les types de textes. Ces notions s'avèrent pertinentes lorsqu'il s'agit d'analyser des textes d'apprenants dans lesquels on essaie de trouver des traces d'apprentissage, de repérer des dysfonctionnements ou d'élaborer des stratégies d'apprentissage. Or, nous ne saurions pas nous contenter de définir quelques notions pour procéder à une telle analyse. Nous nous devons en outre d'évoquer des courants théoriques, pouvant nous aider à adopter une méthodologie et à préciser des outils d'analyse opératoires qui soient adaptés à notre problématique.

⁶² Cf. 4.5. Courants théoriques de l'analyse des textes et spécificité de l'écrit en situation d'apprentissage.

Chapitre quatre

Cadre théorique pour l'analyse des textes

4.0. Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons mis l'accent sur le fait que notre recherche est essentiellement basée sur la notion de texte. Celle-ci a été définie sous une triple facette⁶³ : en tant que production verbale située, en tant qu'unité communicative et en tant qu'unité linguistique complexe, hétérogène et cohérente. Cette façon de définir le texte correspond au fait que nous évoquerons, dans le présent chapitre, trois courants théoriques abordant l'analyse de textes. Mais du fait que nous disposons également des textes rédigés en langue arabe, il nous est aussi important d'aborder d'autres courants théoriques concernant l'analyse textuelle en arabe. Enfin, nous terminerons le présent chapitre par une mise en relation de ces courants théoriques avec la spécificité de l'écrit en situation d'apprentissage en langue étrangère. Cette démarche nous permettra d'articuler les apports de différentes théorisations en matière d'analyse de texte et la didactisation de ces apports théoriques quant à l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

Premièrement, l'analyse textuelle sera abordée du point de vue de linguistique textuelle, à la suite des travaux de M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976). C'est ce point de vue qui nous permettra de préciser des outils d'analyse au niveau linguistique du texte, notamment en ce qui concerne les liens cohésifs intra- et inter-phrastiques, l'agencement des éléments de la phrase et la répartition de l'information qui s'y opère.

Deuxièmement, dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif, seront présentés les travaux de J.-P. Bronckart (1985,

⁶³ Cf. Chapitre Trois (3.1.)

1996 notamment) et de B. Schneuwly (1988). Cette perspective nous fournira une assise théorique pour aborder les liens existant entre des facteurs habituellement qualifiés d'extratextuels, et la « matière » linguistique, c'est-à-dire le texte en tant que « traces » matérielles observables et identifiables articulées à une situation contextuelle donnée.

Troisièmement, nous nous intéresserons à un courant se caractérisant par une approche plutôt pragmatico-cognitive, et qui sera représenté par J.-M. Adam (1990, 1992 et 1999 notamment). Nous mettrons en avant la visée pragmatique, concrétisée aussi bien par des « actes de langage » que par une finalité au niveau global du texte. Nous sommes particulièrement intéressé par un point commun entre ces trois courants : le fait qu'ils mettent l'accent sur l'articulation du texte au contexte bien que celui-ci ne soit pas abordé de la même manière chez les uns et les autres des auteurs consultés⁶⁴. C'est cet état des choses qui justifie notre choix méthodologique, lequel sera clarifié au fur et à mesure de la présentation de ces courants. Nous montrerons par ailleurs en quoi ceux-ci nous sont utiles et de quelle manière nous envisageons de les exploiter dans notre recherche.

Quatrièmement, nous donnerons un aperçu sur des courants théoriques abordant l'analyse du texte en arabe. Du fait de la complexité du statut de la langue arabe, notamment dans le contexte soudanais, il est nécessaire de fournir des éléments théoriques permettant d'abord de disposer de références scientifiques pour l'analyse que nous ferons des textes d'apprenants et, ensuite, de comprendre dans quelle mesure nous ne pouvons pas recourir à une même assise théorique pour analyser des textes écrits dans deux langues aussi différentes que l'arabe et le français.

⁶⁴ Cf. 4.5.

4.1. L'approche de Halliday et Hasan

L'articulation du texte au contexte caractérise fondamentalement les travaux de Halliday et Hasan dans *Cohesion in English* (1976)⁶⁵. Ce qu'ils entendent par « contexte » n'est pas le contexte dans son sens large mais le contexte linguistique, bien que certains facteurs extralinguistiques soient pris en compte dans leur analyse. Ceci est justifié par le fait que ces facteurs situationnels sont dotés d'une *pertinence linguistique*⁶⁶, laquelle étant capitale pour toute approche du texte en contexte. Les facteurs situationnels ont donc un effet linguistiquement observable, influant de façon systématique sur les choix linguistiques (par exemple, les références déictiques et anaphoriques).

Le texte est, selon Halliday et Hasan (1976 :2), une unité de langage en usage ; il n'est pas composé de phrases, mais «*il est réalisé par, ou encodé dans, des phrases*»⁶⁷ [notre traduction].

Le principal ouvrage de M.A.K. Halliday et R. Hasan, *Cohesion in English*, s'organise en fait sur quatre axes principaux : la texture, la structure, les situations discursives et la cohésion à proprement parler.

4.1.1. La texture [texture]

Tout texte a une texture qui le distingue de ce qui n'est pas texte (ibid., p.2). La texture provient du fait qu'un texte fonctionne comme une unité en relation de dépendance avec son environnement. En d'autres termes, la texture d'un texte se réalise par des liens cohésifs (*cohesive ties*), que Halliday et Hasan décrivent ainsi :

un segment de texte peut être caractérisé par le nombre et les

⁶⁵ Halliday M.A.K. et Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.

⁶⁶ Cf. (4.1.4)

⁶⁷ «*A text does not consist of sentences ; it is realized by, or encoded in, sentences*»

types de liens (cohésifs) qu'il contient. Le concept de lien rend possible l'analyse du texte en termes de propriétés cohésives et rend compte de façon systématique des aspects de la texture du texte. (Ibid., p.3) [Notre traduction]⁶⁸

Les liens qui rendent compte de la texture concernent en fait l'ensemble des unités du système de la langue comme, par exemple, les pronoms et les articles définis. La cohésion réside dans le fait que l'interprétation d'une unité donnée dépend directement d'une autre. L'exemple suivant peut illustrer ce propos :

Va chercher trois livres à la bibliothèque. Mets-les dans un sac.

Le mot *les* dans la deuxième phrase renvoie à *trois livres* dans la première phrase. Cette fonction anaphorique rend cohésives les deux phrases de sorte qu'elles puissent être interprétées comme un ensemble. La texture provient alors de la relation cohésive entre *les* et *trois livres*. Il est à noter aussi que la cohésion est réalisée par la présence des deux éléments *les* (référent) et *trois livres* (référé) dans le texte ; ils renvoient à la même chose et de ce fait sont *co-référentiels*.

4.1.2. La structure [structure]

La structure est une relation unificatrice (*unifying relation*) : les éléments d'une structure se caractérisent par une unité interne (*internal unity*) qui assure le fait qu'ils expriment une partie du texte (ibid., p. 6). Si un texte se compose d'une seule phrase, comme par exemple *défense de fumer*, il n'est pas besoin d'aller au-delà de la catégorie structure pour expliquer sa « cohésivité » (*cohesiveness*) interne. Halliday et Hasan (ibid., p.7) donnent l'exemple suivant

Mais ce que je veux savoir c'est - oui, de la glace, s'il vous plait

⁶⁸ « we can characterize any segment of a text in terms of the number and kinds of ties which it displays. The concept of a tie makes it possible to analyse a text in terms of its cohesive properties, and give a systematic account of its patterns of texture »

- à quoi pense ce gouvernement lorsqu'il dépense tout cet argent pour construire de nouvelles écoles. Que reproche-t-on aux anciennes (écoles) ? [Notre traduction]⁶⁹

L'expression *oui, de la glace s'il vous plaît* marque une rupture car elle ne fait pas partie, quant à la *cohésivité*, de la même structure ; aucune relation (unificatrice) ne la lie au reste de l'énoncé en ce qui concerne la structure.

4.1.3. Les situations discursives

Elles renvoient aux facteurs extralinguistiques qui ont un impact sur le texte lui-même (ibid.). Halliday et Hasan affirment la possibilité de dériver (*deriving*) les caractéristiques du texte à partir de celles de la situation dans laquelle il est produit. Ainsi, plus on connaît les caractéristiques d'une situation discursive donnée, plus on est capable de prévoir les propriétés du texte dans cette situation. Ces situations discursives (ou registres, selon la terminologie de Halliday et Hasan) se définissent selon trois dimensions (ibid., p.22) :

- le champ de l'activité langagière (the field), défini par l'événement total (total event) au sein duquel fonctionne le texte, l'activité finalisée du locuteur (the purposive activity of speaker or writer) et le domaine référentiel (subject-matter) concerné ;
- le mode (the mode) de fonctionnement du texte dans cet événement : il s'agit du canal : écrit/ oral, du genre : narratif, didactique, argumentatif, etc. ;
- le type d'interaction sociale (the tenor), ou l'ensemble des relations sociales, permanentes ou ponctuelles, entre les

⁶⁹ « ...But what I want to know is- yes, some ice, please- what this government think they're doing when they spend all that money on building new schools. What's wrong with the old ones? »

participants engagés dans une situation discursive donnée.

Field, *mode* et *tenor* définissent ensemble ce que Halliday et Hasan appellent *registre discursif* (discourse register). A chaque registre, c'est-à-dire à chaque combinaison de ces trois dimensions, vont correspondre des traits linguistiques caractéristiques. Pour ces deux auteurs (ibid., p.23), la notion de registre et celle de cohésion sont essentielles

puisque les deux ensemble définissent effectivement le texte. C'est en fonction de ces deux notions que le texte est considéré cohérent d'un double point de vue : il est cohérent par rapport au contexte situationnel, donc en rapport avec le registre ; il est cohérent par rapport à lui-même, donc cohésif [notre traduction]⁷⁰

Registre et cohésion sont les conditions qui doivent être remplies pour qu'un texte soit perçu comme tel (ibid., p.23). Il peut arriver que des passages soient réussis du point de vue situationnel-sémantique, mais qu'ils soient un échec du point de vue textuel parce qu'ils manquent de cohésion. De même, on peut construire des passages admirablement (beautifully) cohésifs mais qui ne sont pas considérés comme *texte* parce qu'ils ne sont pas en rapport avec le registre, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de continuité de sens (continuity of meaning) en accord avec la situation.

4.1.4. La cohésion

L'objectif déclaré dans *Cohesion in English* est de faire la différence entre un texte qui se présente comme un ensemble dont les parties se tiennent (forms unified whole) et un groupe de phrases sans

⁷⁰Register and cohesion are essential « (...) since the two together effectively define a text. A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards : it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register ; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive »

lien entre elles (collection of unrelated sentences). Halliday et Hasan se donnent alors pour but d'identifier les caractéristiques du texte en anglais. Ces caractéristiques sont regroupées sous l'étiquette de cohésion. Celle-ci est considérée comme une des opérations essentiellement textuelles, c'est-à-dire qu'elle s'opère, en tant que telle, au niveau du texte. La notion de cohésion, selon l'acception que lui donnent ces auteurs (1976 :4), est

une notion sémantique ; elle réfère aux relations de sens (sémantique) existant dans le texte, et qui le définissent... La cohésion se réalise lorsque l'interprétation d'un élément dans le discours dépend d'un autre élément. L'un de ces éléments présuppose l'autre en ce sens qu'il ne peut pas être effectivement interprété sans recours à l'autre. [Notre traduction]⁷¹

Il a été signalé ci-dessus (voir 4.1.) que les travaux de Halliday et Hasan se caractérisaient par une approche du texte en contexte. Les auteurs emploient les termes de « situation » et de « contexte de situation » (ibid., p.21) pour faire référence aux facteurs extralinguistiques (external factors) qui affectent directement les choix linguistiques qu'un locuteur peut faire lorsqu'il parle ou lorsqu'il écrit. L'articulation du texte à son contexte constitue même l'une des conditions de la définition du texte⁷² (ibid., p.392) et c'est cette idée qui confère aux aspects extralinguistiques leur pertinence linguistique (voir 4.2.2.1.). La cohésion est l'une des ressources de la langue dont la fonction sémantique est d'exprimer la relation texte-environnement (ibid., p.305). Ainsi, nous pouvons dire que la définition de la cohésion est incluse dans le concept même de texte. La cohésion est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour créer un texte en ce

⁷¹ Cohesion is not a grammatical unit, it is « a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and define it as a text (...) Cohesion occurs when the interpretation of some element in the discourse is dependant on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it »

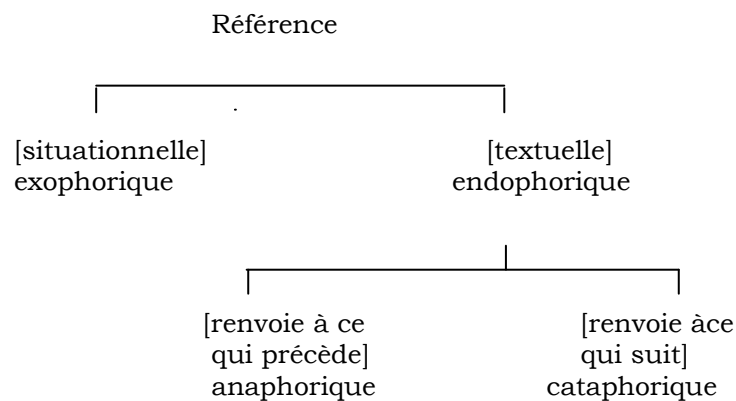
⁷² « any piece of language that is operational, functioning as a unity in some context of situation, constitutes a text » (Halliday et Hasan, 1976 :392), (tout ensemble linguistique opérationnel, fonctionnant comme une unité dans un contexte donné, constitue un texte) [notre traduction]

sens qu'elle exprime à la fois la continuité existant entre les différentes parties du texte et le rattachement de nouvelles informations à ce qui est déjà dit.

En général, Halliday et Hasan classent les relations cohésives en cinq types : la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale.

a- Les relations de référence

La référence désigne le fait qu'un élément, pour être interprété, renvoie à un autre élément (ibid., p.31). Elle concerne la relation texte-environnement comme le précisent Halliday et Hasan (ibid., p.305) « *reference is a semantic relation linking an instance of language to its environment* ». On peut parler de référence situationnelle, *exophorique* et de référence textuelle (interne) *endophorique*. Celle-ci va dans deux directions : elle est *anaphorique* lorsque le terme référant renvoie en aval, et *cataphorique* lorsque le référent renvoie en amont (ibid., p.33)⁷³ :



Halliday et Hasan précisent trois types de référence (ibid., p.37) : le premier type est la référence personnelle (personal) ou la pronominalisation qui se réalise au moyen des pronoms :

Exemple : *Pierre a acheté une voiture. Elle consomme trop d'essence ;*

⁷³ Cf. aussi 3.6.

Le deuxième type est la référence démonstrative ou la définitivisation, qui consiste à reprendre l'élément précédent mais en y joignant un article défini ou un démonstratif :

Exemple : *Pierre a acheté une voiture. Cette voiture est très mal en point ;*

Le troisième type concerne la référence comparative ; la comparaison peut être soit une comparaison générale (ibid., p.77), laquelle exprime la similitude entre les choses comparées :

Exemple : *c'est la même voiture que celle trouvée sur le lieu de l'accident ;*

soit une comparaison particulière, et elle exprime la comparabilité entre des choses en rapport avec leur propriété particulière :

Exemple : *il y a deux fois plus de monde ici que la dernière fois ;* [quantité] ;

Exemple : *le petit chien aboie aussi violemment que le grand.* [qualité]

b- La substitution

La substitution consiste à remplacer un élément par un autre : « *replacement of one item by another* » (Halliday et Hasan, 1976 :88). Elle est une relation entre des éléments au niveau lexico-grammatical et c'est sur ce point qu'elle se distingue de la notion de référence car celle-ci constitue une relation au niveau sémantique. Les auteurs distinguent (p.88) trois types de substitution :

- *La substitution nominale*, qui se réalise à l'aide des mots anglais *one, ones, same* correspondant en français à une forme de pronominalisation en employant *celui, celle, ceux, celles, en* ou

un(e) précédant un adjectif. Ainsi le montrent ces exemples :

1. *These biscuits* are stale. Get some fresh *ones* (p.92) [*ces biscuits* sont rassis. Apportez-en des frais]
2. I thought I'd finished with *toughest assignments*. They didn't tell me about *this one*. [j'ai cru que j'avais fini avec *les devoirs* les plus durs. Ils ne m'ont pas parlé de *celui-là*]
3. Have you any *envelopes*? I need another *one*. [Avez-vous *des enveloppes* ? J'en veux *une* autre]

- *La substitution verbale* qui, grâce au mot anglais *do* [faire], remplace un groupe verbal antécédent :

1. Fred *doesn't believe* me. I think you do (p.112). [Fred *ne me croit pas*. Je pense que tu *le fais* (que tu me crois)]
2. Does John *sing*? No, but Mary *does* (p.113) [Est-ce que John *chante* ? Non, mais Mary (*le fait*)]

- *La substitution propositionnelle* (clausal substitution) où le mot *so* remplace une proposition tout entière comme le montrent ces exemples :

1. '...*if you have seen them so often, of course you know what they're like*'
I believe *so*' Alice replied thoughtfully. (P131)
['...*si vous les voyez assez souvent, vous saurez bien sûr comment ils sont*'
'Je *le crois*', répond Alice l'air pensif]
2. *They've failed, then?* I regret *so*. (p.133)
[*Ils ont échoué, alors ?* Je *le* regrette.]

Comme le montrent les traductions de ces exemples, la substitution propositionnelle peut se faire en français par le pronom *le* qui remplace, tout comme *so* anglais, une proposition entière.

c- *L'ellipse*

L'ellipse est une substitution par un « zéro », c'est-à-dire que la

substitution n'est pas explicite ; elle doit être présupposée d'après ce qui précède la proposition et ainsi comprise (ibid., p.143). Halliday et Hasan parlent en fait de deux types d'ellipse : nominale et verbale.

Dans l'exemple « *would you like to hear another verse? – I know twelve more* » (ibid.) [voulez-vous écouter un autre vers? – j'en connais encore une douzaine], il s'agit d'une *ellipse nominale*. Il n'y a pas de relation structurale (au sens de Halliday et Hasan, voir 4.1.2.) entre les deux parties de l'exemple ci-dessus. Pour la deuxième phrase qui comporte le groupe nominal *twelve more*, on doit se référer à la première phrase pour présupposer le nom qui est omis, *vers*. Ceci peut être illustré en français à l'aide de l'exemple suivant:

Aimeriez-vous une autre tasse de café ? J'aimerais bien, oui, où l'élément tasse de café est omis dans la deuxième phrase et doit ainsi être présupposé en se référant à la première phrase.

Dans une *ellipse verbale*, un ou plusieurs groupes verbaux d'une proposition précédente sont omis, comme dans : « *have you been sleeping ? –Yes, for three hours.* » (Ibid., p.167). Dans la deuxième phrase, le groupe verbal *I have been sleeping* [je dormais] est omis, normalement attendu après le mot *yes*, et elle n'est « reconstituable » qu'en se référant à la proposition précédente.

d- La conjonction

Le quatrième type de relation cohésive est la conjonction. Elle est différente des autres relations (référence, substitution et ellipse) car elle n'est pas une relation anaphorique. Il s'agit d'un autre type de relation sémantique, une spécification de la façon dont ce qui suit est systématiquement rattaché à ce qui précède dans un texte donné⁷⁴ (ibid., p.227)

⁷⁴ « With conjunction, we move into a different type of semantic relation, one which is no longer any kind of a search instruction, but a specification of the way in which what is to follow is systematically connected to what has gone before » (Halliday et Hasan, 1976:227)

Halliday et Hasan énumèrent quatre types de relations conjonctives (ibid., p.230). Le premier type est qualifié de conjonction additive (p.244) dans lequel la relation conjonctive se réalise à l'aide des mots comme *et, ou, de plus, de même, par exemple, d'autre part...* (*and, or, furthermore, likewise, for instance, on the other hand...*)

Exemple :

1. '...I was very nearly opening the window, and putting you out into the snow! And you'd have deserved it...' (p.245)

[‘...j’ai failli ouvrir la fenêtre, et vous mettre dehors sous la neige ! Et vous l’auriez mérité...’]

2. My client says doesn't know this witness. Further, he denies ever having seen her or spoken to her. (p.246)

[mon client dit qu’il ne connaît pas ce témoin. De plus, il nie l’avoir vu ou lui avoir parlé]

Le deuxième type de relations conjonctives est la conjonction adversative (ibid., p.250), se réalisant à l'aide des mots tels que *pourtant, en réalité, de toute façon, en tout cas, néanmoins...* (*yet, though, anyhow, in any case, nevertheless...*). Les exemples suivants illustrent ce type de conjonction :

1. All the figures are correct ; they'd been checked. Yet the total came out wrong. (P250) ; [tous les chiffres sont corrects ; ils ont été contrôlés. Pourtant, le total se révèle erroné]

2. She failed. However, she's tried her best. (P252) ; [Elle a échoué. De toute façon elle a fait de son mieux.]

La conjonction causale est le troisième type de relation conjonctive (ibid., p.256), où sont employées des expressions comme *parce que, pour, pour cette raison, par conséquent, dans ce cas, alors...* (*because, for, for this reason, in consequence, in this case, then...*)

Exemples :

1. You aren't leaving, are you? Because I've got something to say to you.
(p.258)

[tu ne pars pas, n'est-ce pas ? Parce que j'ai quelque chose à te dire]

2. I wasn't informed. Otherwise, I should have taken some action. (p.259)

[Je n'étais pas informé. Sinon, j'aurais pu réagir]

Le quatrième type de relation conjonctive est la conjonction temporelle (ibid., p.261) où figurent des mots comme *ensuite*, *puis*, *enfin*, *à ce moment*, *la prochaine fois*, *plus tard*, *désormais*, *en somme...* (Then, after, finally, at that moment, next time, later, from now on, to sum up...) Ainsi, en témoigne cet exemple (ibid., p.261):

(Alice) began by taking the little golden key, and unlocking the door that led into the garden. Then she set to work nibbling at the mushroom...till she was about a foot high: then she walked down the little passage: and she found herself at last in the beautiful garden.

[(Alice) commença par prendre la petite clé en or, et ouvrir la porte menant au jardin. Puis elle se met à travailler, grignotant le champignon...jusqu'à ce qu'elle soit à la hauteur d'environ un pied : ensuite elle alla dans la petite passerelle : et elle se trouva enfin dans le beau jardin.]

En passant en revue des éléments conjonctifs, Halliday et Hasan (ibid., p.237) mettent en garde contre les items *et*, *mais* et *ou* (and, but et or) qui sont souvent employés également comme des coordinateurs. Dans ce dernier cas, ces items sont considérés comme structuraux et non pas comme cohésifs.

e- La cohésion lexicale

Le dernier type de relation cohésive est la cohésion lexicale qui se réalise par la sélection du vocabulaire (ibid., p.274). Deux catégories de cohésion lexicale sont soulignées par Halliday et Hasan : *la réitération* et *la collocation*. La réitération, implique la répétition d'un élément lexical à l'aide d'un synonyme, un semi-synonyme, un nom général ou

simplement par la reprise du même élément lexical :

- il y a un *garçon* à l'accueil. Cet *enfant* demande à vous voir ;
- le prix du pétrole était en *baisse* hier. Cette *chute* de prix est la première depuis l'année dernière ;
- Pierre a acheté une *voiture*, il vit pratiquement dans le *véhicule* ;
- Vous pouvez prendre un *livre*. Le *livre* que vous prendrez devra être enregistré.

Quant à la deuxième catégorie de cohésion lexicale, *la collocation*, elle se caractérise par l'association d'éléments lexicaux apparaissant régulièrement ensemble dans un contexte donné (ibid., p.284) comme par exemple *chaise/ bureau* (hyponymes de meuble), *marcher/ conduire* (hyponymes d'aller), etc. Dans ce type de relation, la force cohésive dépend de la fréquence de leur cooccurrence et du contexte spécifique dans lequel les éléments ont tendance à apparaître simultanément. Ceci veut dire que des mots comme *homme, aller, savoir* n'ont pas grande chance d'avoir des relations cohésives significatives en raison de leur haute fréquence générale dans la langue. Autrement dit, plus un élément a une grande fréquence dans la langue, moins il joue un rôle dans la cohésion lexicale de type collocation.

Dans une perspective de linguistique textuelle, les travaux de Halliday et Hasan (1976) soulignent l'importance de la notion de cohésion dans la formation du texte. Le niveau texte n'est pas défini seulement par l'enchaînement des phrases, et encore moins par une grammaire supra-phrastique ; il est plutôt envisagé comme « unité de langage en usage ». Ainsi, la problématique abordée par ces auteurs est

à l'origine de plusieurs travaux sur la cohésion ; elle est reprise et développée, notamment en ce qui concerne les relations entre texte et contexte, dans les recherches de J.P. Bronckart et al. (1985) et de B. Schneuwly (1988) (voir *infra*. 4.2)

Si le projet de délimiter un ensemble définitif de règles pour une réalisation textuelle de qualité a échoué avec les grammaires de texte⁷⁵, les travaux de Halliday et Hasan en linguistique textuelle contribuent beaucoup à une meilleure compréhension de ce qui constitue la qualité textuelle. Ces travaux sont davantage utiles dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage de la langue. Bien qu'ils soient centrés sur la langue anglaise, plusieurs paramètres peuvent être transposés à d'autres langues, du moins au niveau méthodologique⁷⁶. Ces paramètres concernent en particulier les liens de cohésion, qui contribuent à l'établissement de ce que les auteurs appellent « texture » (voir 4.1.1.)

Halliday et Hasan proposent des outils d'analyse textuelle que nous pourrions exploiter dans le traitement de notre corpus, d'un double point de vue : en ce qui concerne les caractéristiques du texte notamment les relations cohésives, et en ce qui concerne les conditions de l'adaptabilité du texte, c'est-à-dire son degré d'adéquation contextuelle (Adéquation contextuelle assimilable à ce que J.-M. Adam (1990 :110) appelle *compatibilité sémique* lorsqu'il parle de la cohésion (voir 4.3.)).

⁷⁵ *Grammaire de texte*, développée à partir des années 1960 notamment par J.A. van Dijk (1972), J. Petöfi (1973), W. Dressler (1981), se réfère largement à la grammaire générative de N. Chomsky des années 1950. Les auteurs se réclamant du courant dit « grammaire de texte » reprennent en fait le raisonnement chomskyen, qui se trouve à l'origine de son œuvre, et la transposent au texte de la façon suivante : si les sujets (parlants) sont à même de reconnaître les textes acceptables de non-textes (composés de phrases sans liens quelconques), c'est parce qu'ils (les sujets) disposent d'un savoir intuitif leur permettant de les différencier (différencier texte de non-texte)

⁷⁶ Pour une exploitation en français des analyses de M.A.K. Halliday et R. Hasan, Cf. L. Lundquist (1980), *La cohérence textuelle : syntaxique, sémantique, pragmatique*, Kobenhaun, Byt Nordisk Arnold Dusch.

Il faut toutefois souligner que Halliday et Hasan emploient le terme de « contexte » pour désigner tout ce qui se joue à l'intérieur du texte, c'est-à-dire en rapport avec l'environnement linguistique⁷⁷, alors qu'ils emploient le terme de « contexte situationnel » pour mettre l'accent sur la relation textuelle/extratextuelle, en rapport avec l'environnement langagier⁷⁸. Sur ce point, nous soulignons le fait que les travaux de Halliday et Hasan recoupent ceux de J.-P. Bronckart et B. Schneuwly. En effet, dans une approche inspirée par l'interactionnisme social de Vygotsky, Bronckart et Schneuwly mènent des recherches qui s'inscrivent, elles aussi, dans la problématique générale de l'articulation du texte au contexte. Mais ils insistent, comme nous allons le voir dans les pages qui suivent, sur le fait qu'un texte est considéré comme une action, action socialement située.

4.2. Interactionisme sociodiscursif selon J.-P. Bronckart et B. Schneuwly

Le modèle de production des textes présenté par J.-P. Bronckart⁷⁹ et B. Schneuwly⁸⁰ s'inscrit dans une perspective qui se réfère, épistémologiquement parlant, à *l'interactionnisme social* de L. S. Vygotsky et de M. Bakhtine⁸¹, perspective qui exprime, selon Vygotsky (1997 :105) le fait que « *la fonction initiale du langage est la fonction de communication, de liaison sociale, d'action sur l'entourage...* ». Pour Bronckart (1985), le texte est envisagé comme un comportement, une action (complexe) motivée par les besoins de communication-représentation et se déroulant dans des zones *d'interaction sociale*

⁷⁷ Cf. 4.1.4. La cohésion

⁷⁸ Cf. supra. 4.1.3. Situations discursives (discourse register)

⁷⁹ Bronckart J.-P., Bain D., Schneuwly B., Davaud C., Pasquier A. (1985), *Le fonctionnement du discours*, Neuchâtel, Delachaud et Niestlé.

⁸⁰ Cf. notamment Schneuwly B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaud et Niestlé.

⁸¹ Cf. notamment Vygotsky L. S. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute ; Schneuwly B. et Bronckart J.-P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaud et Niestlé ; Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

déterminées. La réalité sociale englobe aussi bien le locuteur (producteur), la tâche communicative que l'intention de communication. Le texte ainsi situé, bien qu'il se définisse au niveau linguistique, est considéré comme une base instrumentale, un lieu où se matérialisent les procédures de communication, procédures faisant partie, à leur tour, du niveau cognitif de l'individu. En tant qu'*unité de comportement*, un texte suit un modèle d'action complexe au sein duquel plusieurs actions ou stades particuliers sont articulés : évaluation de la situation, motivation, but, planification, réalisation et résultat.

4.2.1. L'action langagière s'articule à l'extralangage

Tout comme Halliday et Hasan (voir *supra* 4.1.), Bronckart (1985 :26) considère que l'action langagière s'articule à l'extralangage. Celui-ci est défini comme l'ensemble théorique infini de toutes les entités du monde en dehors de la langue. Dans cette optique, l'action langagière investit l'extralangage

définissant par là même des «espaces» dotés de deux types de pertinence : la pertinence référentielle, c'est-à-dire la capacité à devenir un contenu «représenté» de l'activité langagière, et la pertinence contextuelle, c'est-à-dire la capacité de contrôler ou de gérer le déroulement même de l'activité langagière (ibid.)

- *l'espace référentiel* renvoie à des « contenus de pensée » véhiculés par l'action langagière. Là, sont mobilisées des représentations extralangagières que l'individu construit sur son milieu physique et social (ibid., p.27). Ces représentations, stockées une fois construites en mémoire à long terme, peuvent être des *notions*, des *relations* ou des *schémas*.

En ce qui concerne les *notions*⁸², elles désignent des ensembles

⁸² Cf. aussi Bronckart J.-P., Kail M. et Noizet G. (1983), *Psycholinguistique de l'enfant, recherches sur l'acquisition du langage*, Paris, Delachaux et Niestlé.

préconceptuels ou conceptuels figurant des états, codifiant la connaissance empirique du monde, comme par exemple *chaise* : représentation sous-jacente à ce que l'on désigne généralement sous ce terme en français, ou *rue* : représentation sous-jacente aux différents aspects du réel habituellement désigné par ce mot.

Quant aux *relations*, elles sont des entités réunissant les opérations cognitives attribuées aux notions : relations de description (*Pierre est très fort*) ; relations de possession (*elle a de beaux cheveux*) ; relations de localisation (*je me trouve à Besançon*).

En ce qui concerne les *schématisations*, elles expriment des relations de type logico-mathématique : identification, classification, repérage et quantité. Ces schématisations sont distinguées des relations (évoquées ci-dessus) en ce sens que celles-ci sont considérées comme des attributions causales.

- *l'espace contextuel* se subdivise en deux espaces. D'abord *l'espace de l'acte de production*, qui définit les conditions matérielles précises dans lesquelles se déroule l'action langagière. Là, trois paramètres sont concernés : le producteur, le(s) interlocuteur(s), l'espace-temps de l'action et l'acte de production. Ces trois paramètres sont la source de l'ancrage déictique du discours, de la mise en relation avec les caractéristiques de la situation énonciative.

Ensuite, *l'espace de l'interaction sociale* qui définit quatre paramètres sociaux auxquels s'articule l'action langagière. Quant à ces paramètres, le premier est *le lieu social*⁸³ : université, restaurant, usine, etc. Ces lieux constituent en fait des zones d'interaction sociale dans lesquelles se déroule l'action

⁸³ Cf., à ce propos, Bakhtine M. (1981), «La structure de l'énoncé» in Todorov T., *Le principe dialogique*, Paris, Editions du Seuil.

langagière. Le deuxième paramètre concerne *le destinataire*, qui est la cible de l'action langagière, son public auquel elle est adressée. Quant au troisième paramètre, *l'énonciateur*, il représente l'instance sociale d'où émanent les conduites verbales : c'est la représentation de l'instance énonciative construite par le locuteur dans son discours.

Dans une situation donnée, par exemple, un *père de famille* donne des conseils à son fils ; la même personne peut, dans une autre situation, s'adresser en tant que *chef d'entreprise* à un de ses employés. En ce qui concerne le quatrième paramètre, le but (ou l'intention communicative selon Schneuwly, 1988), représente l'effet spécifique que l'action langagière est censée produire sur le destinataire. Quatre catégories fondamentales (de but) sont distinguées : *informer* (transmettre des connaissances, des impressions), *activer* (faire agir), *clarifier* (rendre compréhensible) et *créer un contact* avec le destinataire (Bronckart, 1994 :34).

Dans la perspective présentée ci-dessus, Bronckart et Schneuwly (1985 et 1994 pour une version récente) mettent l'accent sur l'articulation du texte au contexte. Il est précisé que le texte devrait être analysé dans le cadre d'une interaction permanente entre les caractéristiques du texte, celles du contexte et celles du producteur-lecteur (dans le cas du texte écrit). Bronckart (1994 :38) précise aussi que ce qui rend compte de l'articulation du texte au contexte, ce sont des opérations langagières. C'est dire que le traitement cognitif des paramètres mentionnés ci-dessus détermine les opérations langagières spécifiques qui seront mises en œuvre dans une situation donnée.

4.2.2. Les opérations langagières

Trois types d'opérations langagières sont à distinguer : les opérations de contextualisation-référentiation, celles de structuration et celles de textualisation-linéarisation. Dans le cadre d'une langue donnée, chacune de ces opérations implique un ensemble de traitements des paramètres extralangagiers. Un producteur de texte opère des choix linguistiques quant au référent du texte, aux relations entre texte et contexte, à l'organisation interne du texte, à sa structure linéaire et séquentielle. Ces choix linguistiques sont rendus réalisables grâce aux dites opérations langagières.

4.2.2.1. Les opérations de contextualisation-référentiation

Elles concernent *«le traitement des paramètres des espaces extralangagiers indépendamment de (...) la successivité (la linéarité) impliquée par la mise en texte»* (Bronckart, 1994 :38). Elles se chargent de la fixation des variables des espaces concernant :

- le statut de l'énonciateur, du destinataire et du but en fonction des objectifs de l'action engagée et du lieu social où elle se déroule ;
- l'espace de la production : lieu, temps, interlocuteurs, mode : oral/ écrit ;
- l'espace référentiel : choix des notions et relations qui forment l'essentiel du contenu du texte. L'organisation de ces notions et relations en microstructures constitue la base propositionnelle du texte selon la terminologie de Van Dijk (1975).

4.2.2.2. Les opérations de structuration

Ces opérations articulent «*les procédures de représentation langagière du contexte* (contextualisation) à celles d'*organisation communicative de la chaîne textuelle* (textualisation)» (ibid., p.41). Elles comportent trois sous-groupes :

- *les opérations d'ancrage discursif* définissent le type de relation entre le texte et les trois espaces contextuels, relation qui peut être soit «impliquée» soit «autonome»⁸⁴. Dans une relation impliquée, il y a correspondance entre *locuteur* et *énonciateur* (l'espace physique de la production et l'espace de l'interaction sociale) comme, par exemple, un *médecin* parlant en tant que *médecin* à un patient (*médecin* dans ce cas représente à la fois le locuteur et l'énonciateur). Dans une relation autonome, il y a dissociation entre locuteur et énonciateur, par exemple, une secrétaire rédigeant un discours que son PDG doit présenter devant le conseil général de sa firme.
- *les opérations de repérage discursif* permettent l'ancrage énonciatif sur l'axe temporel le long duquel se déroule le discours. Elles ont trait à l'organisation de la temporalité générale d'un texte. Celle-ci concerne à la fois le moment de l'événement relaté, par exemple (janvier 1956, l'indépendance du Soudan) ; le moment effectif de la production verbale (novembre 2005, moment où je vous parle) et le point référentiel construit par l'énonciateur dans le discours, c'est-à-dire les repères énonciatifs comme «point de vue» de l'énonciateur (il y a 53 ans si nous reprenons le même exemple).

⁸⁴ Cf. aussi Bronckart J.-P. (1984), «Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues» in *le Français dans le monde*, n°185.

- *les opérations de planification* rendent compte du fait que le texte est organisé en parties distinctes, hiérarchisées : il y a activation et organisation des contenus par une élaboration au niveau macrostructural⁸⁵. Selon Bronckart, la planification est considérée comme un phénomène tout à fait langagier, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de planification préalable à la construction du texte. En général, deux types de plans sont envisageables d'après Bronckart : les plans polygérés, comme le dialogue par exemple et les plans monogérés où il n'y aurait qu'un seul énonciateur.

4.2.2.3. Les opérations de textualisation

Il s'agit de la mise en texte à proprement parler. A ce niveau, trois opérations sont distinguées, à savoir la *connexion-segmentation*, la *cohésion* et les *opérations de modalisation*.

- *la connexion-segmentation* : il s'agit du découpage et de l'organisation des différentes parties au moyen du *balisage*, de l'*empaquetage* et du *liage*. On parle de *balisage* lorsque les différents niveaux de structuration textuelle sont marqués à l'aide de la ponctuation et des organisateurs textuels. Quant à l'*empaquetage*, il concerne à la fois la mise en «paquets» et la spécification des liens entre les composants de ces paquets par des procédés syntaxiques de subordination et de coordination. Le *liage* représente des «traces» n'ayant pas de signification propre : hésitations et pauses non structurales à l'oral, ratures et corrections à l'écrit.
- *la cohésion* : le maintien et la progression du thème sont

⁸⁵ Adam J.-M. (1984) considère le plan du texte comme l'organisation en «paquets de propositions», propositions qui jouent un rôle fonctionnel précis dans le texte.

assurés par les procédés de la cohésion (voir 3.2.2.). Dans un texte, le thème doit être constamment conservé et en même temps de nouvelles informations doivent être apportées au fur et à mesure que le texte progresse (voir aussi 3.2.3.). Les procédés de la cohésion s'opèrent aussi au niveau de l'organisation des relations entre les prédications successives, organisation assurée notamment par le système des temps verbaux.

- *les opérations de modalisation* : sont classées dans cette catégorie les opérations concernant la différenciation entre *l'assertion* (par exemple, il fait beau aujourd'hui), *l'interrogation* (où habitez-vous ?) et *l'injonction* (fermez la porte !) ; *la distance énonciative* (il me semble que) ; le *mode évaluatif* ou *appréciatif* (c'est dangereux de). A ces opérations sont encore ajoutées d'autres opérations *métadiscursives* (Schneuwly, 1988) comme *c'est-à-dire* ou *par exemple*.

Suite à la présentation de l'approche développée par Bronckart et Schneuwly, nous notons qu'elle se caractérise par deux idées essentielles. Tout d'abord, la fonction de représentation référentielle du langage est indissociable de celle de communication. En d'autres termes, les significations (des choses), étant des produits socialement construites, constituent la source même des représentations qu'un individu peut se faire (de ces choses). Ensuite, pour qu'une communication quelconque passe, elle doit toujours se situer par rapport à un contexte et c'est ce contexte qui la suscite.

Dans la perspective de l'interactionisme sociodiscursif, tel qu'il est défendu par Bronckart et Schneuwly, le texte est analysé non seulement en tant que porteur de sens (représentations socialement

élaborées) mais aussi en tant qu'unité de communication (contextuellement située). C'est dire que toute production de texte doit s'inscrire dans une situation de communication.

Les travaux de Bronckart et Schneuwly brièvement abordés dans cette partie sous-tendront notre réflexion et notre méthodologie pour une grande partie de notre recherche. Nous y accorderons une importance particulière aux trois opérations langagières : contextualisation, structuration et textualisation. Les recherches de ces deux auteurs nous fournissent un cadre théorique général permettant non seulement des outils opératoires mais aussi une méthodologie mieux adaptée à nos objectifs.

C'est par ailleurs en nous inspirant de l'approche de Bronckart et de Schneuwly qu'est émise l'une de nos hypothèses principales (Cf. 5.1. *Hypothèses*) qu'il convient maintenant de rappeler. En situation d'apprentissage, on aborderait l'écrit à partir du *textuel* vers *l'extratextuel*, c'est-à-dire que l'apprenant apprendrait d'abord des phrases, des formules, des expressions et ce n'est qu'ultérieurement qu'il chercherait des situations dans lesquelles il pourrait les employer. Nous supposons donc que si l'on part de situations de communication de plus en plus diversifiées et si l'on explicite les exigences fonctionnelles de ces situations, on amènerait peu à peu l'apprenant soit à modifier et à adapter l'emploi des moyens linguistiques déjà acquis, soit à construire de nouveaux moyens susceptibles de mieux correspondre aux situations de communication.

Notre démarche se verra mise en pratique par une expérimentation que nous ferons auprès d'étudiants universitaires en FLE (Voir *chapitre cinq*). Il s'agit en fait de séquences d'intervention (faites par nous-même) en classe en vue de souligner certaines des conditions de production du texte écrit en langue étrangère. Ces interventions porteront essentiellement sur l'explicitation et la

sensibilisation des étudiants quant aux composants de la situation de communication, lesquels sont censés avoir des conséquences (observables) sur les textes écrits. Suite à ces interventions, nous essayerons dans nos analyses de relever les effets qu'ont les aspects situationnels sur les productions écrites effectives des étudiants concernés. Et, ce faisant, nous essayerons de mettre en exergue la spécificité même du contexte dans lequel se déroulera notre expérimentation.

Avant de procéder à la mise en place des démarches pratiques dans notre recherche, nous allons aborder l'analyse des textes dans une autre perspective, celle de la linguistique textuelle, telle qu'elle est développée par J.-M. Adam. L'approche de cet auteur diffère, comme nous allons le voir, de celle de Halliday et Hasan en ce sens qu'elle est d'inspiration à la fois cognitive et pragmatique ; il s'agit *grosso modo* d'une « *pragmatique intégrée raisonnablement* » dans la linguistique textuelle comme le constate M. M. J. Fernandez (1988 :144).

4.3. Linguistique textuelle selon J.-M. Adam

J.-M. Adam⁸⁶ a entrepris des travaux centrés essentiellement sur la problématique de l'hétérogénéité des textes. Ses analyses ont pour but de

théoriser de façon unifiée l'hétérogénéité compositionnelle des discours(...) (et) de tenir compte d'une catégorisation relativement intuitive et proche des jugements spontanés des sujets à partir de laquelle, sous certaines conditions, il deviendra possible de développer un certain nombre de propositions théoriques (J.-M. Adam, 1992 :6)

Bien que reconnaissant que la catégorisation des textes soit une

⁸⁶ Cf. notamment Adam J.-M. (1985a, 1985b, 1987a, 1987b, 1990, 1992, 1999 et 2005)

démarche épineuse et peu certaine⁸⁷, Adam l’a abordée et il estime que sans une telle démarche, « *notre appréhension des énoncés produits serait probablement impossible* » (ibid.). La typologie qu’il propose, à la suite de Werlich, est d’inspiration cognitiviste et traite principalement de l’organisation cognitive, pré-langagière, sous-jacente à l’organisation de certaines *séquences*⁸⁸ (narrative, descriptive, etc.). En effet, mise à part des variations théoriques minimales d’un travail à l’autre, Adam insiste sur la nécessité d’envisager les typologies textuelles non au niveau des textes globaux hétérogènes, mais au niveau des « séquences élémentaires », homogènes. Ainsi, il fait de la *séquence* une notion fondamentale pour la théorisation de sa démarche typologique.

4.3.1. La structure séquentielle

Adam envisage le texte comme un ensemble de séquences hétérogènes, articulées entre elles par des relations d’enchâssement et/ou de concaténation. Les séquences sont des unités structurelles autonomes qui intègrent et organisent des macro-propositions (voir *infra*). Ces dernières se composent elles-mêmes de diverses propositions et l’organisation du texte peut être conçue comme le produit de la combinaison de différents types de séquences. Adam ajoute à cela une autre considération, la notion de *séquence dominante*, subordonnée à une *séquence dominée*, c’est-à-dire que, dans un texte donné, il peut y avoir par exemple, une séquence descriptive subordonnée à une séquence narrative englobante. Ce type d’organisation suppose qu’il y ait une structure générale commune à tous les textes, qui prendrait la forme emboîtée suivante :

[texte [séquence(s) [micro-propositions [micro(propositions)]]]]

⁸⁷ D. Maingueneau (1984 :16) note que « rien d’étonnant si les typologies, dès qu’on les scrute d’un peu près et qu’on veut les appliquer, volent en éclats, laissant apparaître un immense entrelacs de textes dans lesquels seules les grilles idéologiques d’une époque, d’un lieu donné, ou les hypothèses qui fondent une recherche, peuvent introduire un ordre »

⁸⁸ Cf. Adam J.-M. (1987b)

Les séquences sont des prototypes⁸⁹, au sens cognitiviste du terme. Ce sont des modèles abstraits, dont disposeraient les producteurs et les récepteurs de textes, modèles qui peuvent être définis par la nature des macro-propositions qu'ils comportent et par l'articulation de ces macro-propositions en une structure autonome, séquentielle.

En basant sa conception de la notion de séquence sur celle de proposition, Adam (1990 :35) se réfère à M. Bakhtine pour qui la proposition est « *l'élément signifiant de l'énoncé dans son tout et acquiert son sens définitif seulement dans ce tout* » (1984 :290). La proposition est donc une unité de signification, une « *construction de représentation* » (Adam, 1990 :36), qui contient des entités pouvant correspondre à des êtres, des objets, des idées ; elle met l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme. Nous pouvons dire que la signification de toute unité lexicale correspond à un ensemble de propositions, correspondant à leur tour à d'autres propositions et ainsi de suite. Ainsi, la signification globale du texte peut être représentée sous forme d'un réseau de propositions.

Ce réseau de propositions est désigné chez Adam par le terme de *microstructure*⁹⁰. Celle-ci est une construction hiérarchique car chacun de ses constituants (propositions) est relié au moins à un autre. L'ensemble des propositions d'une microstructure correspond à ce qui est directement exprimé en surface de texte⁹¹. Or, la surface du texte n'est qu'un niveau parmi d'autres. La signification complète du texte est aussi représentée à un niveau plus global, la *macrostructure* (voir aussi 3.2.1.), qui rend compte des significations non directement explicitées. Ce niveau de texte met en œuvre des opérations différentes de celles de

⁸⁹ Cf. notamment Adam J.-M. (1992), *Les textes, types et prototypes*, Paris, Nathan.

⁹⁰ Cf. aussi Van Dijk, 1977

⁹¹ Cette idée renvoie au modèle propositionnel de W. Kinsch A. van Dijk (1975)

la microstructure, opérations actualisées dans des activités comme, par exemple, le résumé de texte et la paraphrase. Micro- et macrostructure constituent la base du texte ; celle-ci est considérée comme un niveau intermédiaire entre la structure de surface et la représentation de l'ensemble de la situation évoquée par et dans le texte, ensemble assimilable au modèle de situation de W. Kintsch⁹² et A. van Dijk et au modèle mental de P. N. Johnson-Laird⁹³.

Cette conception de la séquence met en évidence la considération du texte du point de vue de la signification et c'est en cela qu'elle recoupe l'approche de Bronckart/ Schneuwly et celle de Halliday/ Hasan (voir *supra*.4.1. et 4.2.). La séquence est définissable en fonction de ce qu'elle représente, de son contenu. Or, ce contenu est configuré (façonné) par des opérations cognitives (comme raconter, décrire, dialoguer, etc.) qui ne sont pas en elles-mêmes des opérations langagières. Nous pouvons donc dire que les traces en surface de texte ne sont que le reflet de ces opérations cognitives. La séquence est par conséquent le résultat d'une configuration, ce qui amène Adam à parler de dimension configurationnelle aux côtés d'une dimension séquentielle (1990 :49).

4.3.2. La dimension configurationnelle

En définissant le texte dans une perspective pragmatico-linguistique, Adam (1992 :21) le considère comme « *une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction* ». Certains de ces modules correspondent à l'organisation pragmatique du discours tandis que d'autres permettent de rendre compte du fait qu'un texte est une unité non aléatoire de propositions. C'est le premier type

⁹² Cf. *Situation models and levels of coherence: towards a definition of comprehension*, in I. Tapiero, Editions Erlbaum Associates, 2007.

⁹³ Cf. Ehrlich M.-F., Johnson-Laird P. N. et al., (1993), *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*, Paris, Masson.

de modules (d'organisation pragmatique) qui confère au texte sa dimension configurationnelle. Ces modules sont définis sur trois plans selon Adam (1990 :98) :

- Le plan sémantique global, la macrostructure sémantique ou simplement le thème global d'un texte : il s'agit de souligner le fait qu'un texte construit progressivement « *une représentation discursive* » et que, de plus, il peut être globalement résumé ;
- Le plan de l'ancrage discursif : les textes peuvent être repérés, en premier lieu, dans le cadre d'un ancrage énonciatif contextuel (Adam, 1990 :99) ou ancrage énonciatif actuel. Dans ce cas, le contexte est immédiatement donné dans la situation (Adam, 1992 :22), c'est-à-dire qu'il est en rapport direct avec [je-tu-ici-maintenant]. En deuxième lieu, l'ancrage énonciatif peut être cotextuel ou non actuel, ce qui impose une rupture par rapport à [je-tu-ici-maintenant] de l'énonciation. Ces deux types d'ancrage énonciatif correspondent à « *discours* » et à « *histoire* » selon la terminologie de E. Benveniste.
- Le plan de la visée illocutoire global : il définit le texte comme ayant un but, « *une orientation argumentative globale* », ou simplement un acte de discours global, explicite ou non (ibid., p.102), qui résume l'orientation pragmatique du texte, orientation pragmatique assimilable aux actes de discours de Austin et Searle.

Ces trois plans confèrent au texte sa dimension configurationnelle, laquelle permet de le considérer comme visant une finalité, c'est-à-dire que c'est à ce niveau pragmatique que l'intentionnalité est actualisée dans le texte. C'est ce qui amène Adam (1990 :49) à le définir comme une « *suite configurationnellement d'unités* »

(propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin ». Le texte résulte, selon Adam (1987 :55), du

passage de la séquence à la configuration, c'est-à-dire de la linéarité de l'énoncé à la figure (...), de la séquence textuelle comme suite linéaire d'unités linguistiques (connexité) à la reconstruction de cette séquence comme tout signifiant (cohésif et cohérent)

La dimension configurationnelle joue donc un rôle important dans l'établissement de la cohérence du fait qu'elle permet la mise en relation des contraintes qui portent sur l'ensemble du texte. C'est ce qu'affirme Adam (1990 :99) en considérant la dimension configurationnelle comme un « *phénomène pragmatique de construction élaborée en réunissant des éléments discontinus prélevés dans le texte, ou travail d'assemblage-reconstruction* ».

La structure séquentielle et la dimension pragmatique (configurationnelle) font partie de ce qu'Adam désigne comme *plans d'organisation textuelle* (ibid., p.50). Il distingue six plans différents : la structure séquentielle, la dimension configurationnelle, les chaînes, les espaces sémantiques, la segmentation textuelle et la période. Ayant présenté, ci-dessus, les deux premiers types de plans, nous allons rendre compte maintenant des quatre autres.

4.3.3. Les autres plans d'organisation textuelle

- Les liages en chaînes

J.-M. Adam (1990 :51) considère les chaînes comme l'un des plans d'organisation textuelle⁹⁴ ; elles assurent, par l'intermédiaire des

⁹⁴ Dans son article paru dans *Pratiques* n° 57, M. Charolles désigne par *plans d'organisation textuelle* les chaînes, les périodes, les portées et les séquences. Il faut noter qu'Adam désigne par *segment* ce que Charolles appelle *séquence*, pour réserver le terme de séquence à une structure hiérarchique, telle que nous l'avons abordée plus haut (4.3.1.)

procédés de reprise et de répétition, « *la continuité locale de toute séquence linguistique* » (Adam, 1990 :52) et contribuent ainsi à sa cohérence. Il s'agit en fait de l'anaphore et de la référence, anaphore entendue comme une relation entre deux éléments : référent (anaphorique) et référé (antécédent)⁹⁵. La position de ces deux éléments (l'un par rapport à l'autre) est importante en ce sens que si le référent s'oriente vers l'avant, le rapport est dit anaphorique et s'il s'oriente vers l'aval, il est cataphorique. En l'absence d'orientation cotextuelle, le rapport entre référent et référé peut être qualifié d'exophorique. Adam analyse plusieurs textes⁹⁶ afin de rendre compte du rôle des procédés de reprise-répétition dans la cohérence textuelle. Parmi ces procédés (auxquels nous avons fournis des exemples dans 4.1.4.1.), Adam parle de la pronominalisation, de la définitivisation, de la référentiation cotextuelle, de la substitution lexicale et des recouvrements présuppositionnels.

- *Les espaces sémantiques*

Ce sont les espaces (un certain cadre de véridiction selon Charolles⁹⁷) où les propositions (les énoncés) trouvent leur validité, c'est-à-dire comme étant « vraies » (Adam, 1990 :61). Les espaces sémantiques doivent être analysés selon Adam (ibid., p.104) en rapport avec la prise en charge énonciatif ou l'ancrage discursif des énoncés. Adam (ibid.) propose deux cas de figure pour parler des phénomènes de prise en charge :

Les marques d'attribution des propositions qui sont soit des formules attribuant des propos à quelqu'un comme, par exemple, *selon Charles...*, *pour monsieur le ministre...*, soit des formules avec des verbes d'opinion comme *prétendre, penser*, etc.

⁹⁵ Cf. *supra* (3.6) et (4.1.4.1.)

⁹⁶ Cf. notamment Adam J.-M. (1981, 1987, 1990 et 1992)
Cf. M. Charolles (1988)

Les marqueurs d'univers de discours à proprement parler, par exemple en France, au XX^e siècle, qu'Adam (ibid., p.62) distingue des prédicats créateurs d'univers (ou mondes) comme, par exemple, *il était une fois*, *imaginez un monde*, etc. La différence entre les marques d'univers de discours et les créateurs d'univers réside dans le fait que ceux-ci posent des univers (espaces sémantiques) sans les attribuer énonciativement.

Nous notons qu'avec les chaînes de liage, c'est la « connexité » textuelle qui est en cause, connexité prise dans le sens de continuité et de progression cotextuelle. Avec les espaces sémantiques, en revanche, c'est la structure sémantique et l'ancrage énonciatif qui sont visés.

- La segmentation

Considérée comme l'un des plans d'organisation textuelle, Adam (1990 :68) range dans cette catégorie les signaux de démarcation graphique : le changement de paragraphe, les titres et sous-titres, la mise en texte qui recourt à différentes formes de caractères et/ ou à une distribution spatiale particulière du texte.

Ce qu'Adam appelle *segmentation* est appelé *séquence* chez M. Charolles (1988) où il fait allusion au découpage en paragraphe et aux marqueurs « corrélatifs » de type *d'une part/ d'autre part, d'un côté/ de l'autre*, autrement dit, les marques d'intégration linéaire. Adam désigne par séquence une unité structurale hiérarchique, autonome, composée de propositions liées les unes aux autres (voir 4.3.1.).

- La période

La période, le dernier plan d'organisation textuelle, est définie selon Adam dans le cadre plus large de « parenthésage » (1990 :51), parenthésage considéré comme un regroupement d'énoncés entretenant

des rapports de dépendance. Rapports « *marqués par des connecteurs* » (ibid., p. 80) soit entre les faits dénotés par les énoncés, soit entre les actes énonciatifs d'où résultent ces énoncés. Ainsi, la période peut être considérée comme une unité d'analyse de discours, se réalisant au plan sémantico-pragmatique. Sa composition met en évidence un ensemble de propositions liées de telle sorte qu'il puisse être isolé du reste du texte sans perturber les relations de dépendance à l'intérieur de la période.

Les courants théoriques d'analyse textuelle, dont nous venons d'explorer les majeures caractéristiques, sont exploitables en ce qui concerne l'analyse de textes en français et en anglais que comporte notre corpus. Par contre, pour analyser les textes en arabe dont nous disposons, nous nous devons de recourir à d'autres courants théoriques plus appropriés.

4.4. L'analyse de textes en langue arabe

Comme nous venons d'évoquer les courants théoriques concernant l'analyse textuelle, sur lesquels nous nous baserons lorsque nous analyserons l'ensemble de textes de notre corpus, écrits en français, nous donnerons ci-dessous un bref aperçu des courants théoriques de l'analyse de textes en arabe, notre corpus comportant des textes dans cette langue. Cet aperçu ne dresse pas une description exhaustive de la linguistique textuelle arabe, mais il en montre les grandes lignes et les principes fondateurs, notre souci étant de fonder nos analyses sur une assise théorique appropriée de référence.

Les dates des premiers développements des théories linguistiques arabes ne sont pas connues avec exactitude⁹⁸. Toutefois, deux périodes déterminantes marquent les fondements des sciences de la langue

⁹⁸ Versteegh C.H.M., « Le langage, la religion et la raison » in *Histoire des idées linguistiques*, Pierre Mardaga, Liège.

arabe : la situation linguistique jusqu'au VI^e siècle, pendant la période de *Ġāhiliyya* (Ignorance de la révélation divine) et l'avènement de l'islam. Généralement, le *kalām al-'Arab* (Langue des Bédouins) est la langue arabe de référence pour les différents parlers (tribaux et régionaux), dialectes (*luġāt*), ce qui explique la présence de situation de diglossie, même à nos jours, partout dans le monde arabe.

Sibawayhi est l'un des pères fondateurs d'études linguistiques arabes⁹⁹, du moins pour ceux qui ont laissé des écrits, auteur de l'ouvrage de référence *al-kitāb* (Le livre). Sa démarche se distingue de celle des grammairiens classiques par la grande importance qu'elle accorde à la dimension énonciative du langage. L'analyse des énoncés consiste à retracer les opérations formelles et sémantiques permettant au locuteur de construire la séquence linguistique, la « profération » (*lafẓ*) correspondant à son « vouloir dire » (*ma'nā*) subjectif. D'autres ouvrages importants étaient depuis devenus aussi fondamentaux, tels *kitāb uṣūl* d'Ibn Al-Sarrāġ (IV^e Hégire), *mufaṣṣal* d'Al-Zamaḥṣarī, La *kafiya* d'Ibn Hāġib, le *muġnī l-labīb* d'Ibn Hišām ou *al-alfiyya* d'Ibn Mālik (XII^e-XV^e siècles)¹⁰⁰.

Le domaine d'études textuelles et rhétoriques en arabe se constitue tardivement, à l'époque où les disciplines grammaticales étaient déjà développées. Ce domaine est représenté par trois courants de pensée. Le premier est essentiellement littéraire, dont la généalogie remonte jusqu'à la période de *Ġāhiliyya* (anté-islam). Il s'intéresse en particulier à la poésie sous ses aspects à la fois formels et thématiques, et on peut lui associer des auteurs comme Ibn Qutayba et son livre *kitāb al-ši'r wa-l-šu'ara'* (Le livre de la poésie et des poètes), Ta'lab et son ouvrage *Qawā'id al-ši'r* (Les règles de la poésie), Ibn Al-Mu'tazz et son livre *kitāb al-bādī'* (Le livre des ornements du discours).

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ Bohas G., Guillaume J.-P., Kouloughli D., « L'analyse linguistique dans la tradition arabe » in *Histoire des idées linguistique*.

Le second courant s'est développé dans les milieux intellectuels, à partir du X^e siècle, influencé par les traductions du grec et du syriaque, et s'intéresse aux typologies de genres littéraires. Ce courant est surtout représenté par des philosophes (*falāsifa*), tels Ibn Sīnā et Al-Fārābī, qui se sont par ailleurs attachés à commenter La Rhétorique et la Poétique d'Aristote.

Le troisième courant est d'ordre théologico-politique, développé autour des grandes controverses doctrinales qui opposent, entre IX^e et XI^e siècles, les mutazilites et les acharites. A partir de ces controverses, dont principalement le statut du coran et son « inimitabilité » (*i'ḡāz*), se sont dégagés peu à peu les principes théoriques qui constituent le domaine de la linguistique textuelle arabe.¹⁰¹

'Abd Al-Qāhir Al-Ġurġānī est considéré comme le premier à établir les bases techniques de l'analyse linguistique des textes grâce à deux ouvrages qui marquent profondément l'évolution de ce champ de recherche¹⁰² : *dalā'il al-i'ḡāz* (Les preuves de l'i'ḡāz) et *asrār al-balāġa* (Les secrets de l'éloquence). Après Al-Ġurġānī, c'est Al-Zamahṣarī qui marque le champ d'études textuelles de son empreinte : son fameux commentaire du coran, le *Kāššif* est en réalité une application des analyses d'Al-Ġurġānī. Al-Zamahṣarī a aussi structuré le champ d'analyse textuelle en deux domaines complémentaires : le *'ilm al-mā'ni* (science des significations) et le *'ilm al-bayān* (science de l'expression). Un nouvel élan est donné par Al-Sakkāki qui, dans son encyclopédie des sciences de la langue : le *miftāḥ al-'ulūm*, ajoute aux deux domaines définis par Al-Zamahṣarī un troisième domaine qui est baptisé *'ilm al-badi* (science des ornements du discours). Il faut citer aussi Al-Qazwīnī dont le commentaire de *miftāḥ al-'ulūm* a donné naissance aux travaux de glose et d'analyse les plus riches de la discipline.

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² Versteegh C.H.M, *Op.cit.*

Les deux domaines, *‘ilm al-mā‘ni* et *‘ilm al-bayān*, sont complémentaires et constituent la base de l’analyse textuelle en arabe. La science des *mā‘ni* portait en germe la problématisation des rapports entre énoncé et énonciation, portant sur l’analyse des paramètres, objectifs et subjectifs, dont la présence est nécessaire pour rendre un énoncé adéquat à une situation donnée : l’énonciateur (*mutakallim*), l’interlocuteur (*muḥāṭab*) et les éléments de la situation d’énonciation (*ḥalāt al-ḥiṭāb*). La science des significations, *‘ilm al-mā‘ni*, a élaboré un modèle d’analyse formelle des énoncés dont les principes sont¹⁰³ :

- a. Tout énoncé simple est constitué d’une relation prédicative (*isnād*) reliant un prédicande (*musnad ilay-hī*) et un prédicat (*musnad*) ;
- b. Dans tout énoncé, tout ce qui n’est ni prédicande ni prédicat est une « contrainte » (*qayd*) qui s’exerce soit sur le prédicande, soit sur le prédicat, soit sur la relation prédicative, et qui apporte une restriction déterminative au terme sur lequel elle porte ;
- c. L’opération de *taqyīd* (l’introduction d’un *qayd*) est une opération récursive, c’est-à-dire qu’un *qayd* peut s’exercer sur un autre *qayd* ;
- d. Tout énoncé complexe s’analyse en une prédication simple sur laquelle porte(nt) une ou plusieurs opérations de *taqyīd* ayant elles-mêmes une structure prédicative.

Un autre aspect de ces réflexions, c’est la classification des phrases arabes en deux catégories formelles, phrases nominales et phrases verbales, selon la nature catégorielle du terme lexical occupant la première place de l’énoncé de base. A ces deux schémas, on ajoute aussi les énoncés circonstanciels, c’est-à-dire commençant par un circonstant (*ẓarf*). La diversité des ordres effectifs observés dans les

¹⁰³ Bohas G., Guillaume J.-P., Kouloughli D., *Op.cit.*

textes est due, en effet, à diverses opérations d'extraposition (*taqdīm wa-ta'hīr*) (anté et postposition).

Les quelques courants que nous venons d'évoquer montrent que l'analyse textuelle arabe a connu des évolutions qui l'ont marquée. Chacun des courants abordés « taille » sa méthode d'analyse en fonction de son orientation théorique et, surtout, de son sous-domaine de référence que ce soit la grammaire, la rhétorique ou la sémantique grammaticale. Il faut noter que nous nous baserons sur les principes de l'analyse textuelle en arabe, en tant que cadre de référence, lors de l'analyse des textes de notre corpus en arabe. Toutefois, ceux-ci sont produits dans le cadre d'enseignement/ apprentissage et, de fait, n'auront ni la complexité ni la richesse des textes produits dans d'autres situations.

4.5. Courants théoriques de l'analyse des textes et spécificité de l'écrit en situation d'apprentissage

Les orientations que nous venons d'aborder se basent sur des fondements théoriques pour l'analyse des textes. Or, les textes produits par les apprenants, que ce soit en langue première ou étrangère, sont distincts par rapport aux textes produits dans des situations autres que celle d'apprentissage. Comme le souligne G. Holtzer (2002 :148),

les écrits scolaires sont des textes particuliers. Ils sont généralement dépourvus de dimension pragmatique : le destinataire reconnu par le scripteur-élève est le maître dans sa fonction d'évaluateur. Les écrits réalisés se caractérisent en effet par un enjeu évaluatif interne surdéterminant dont la manifestation la plus connue est la note.

Selon cette citation, le caractère le plus problématique de l'écrit en situation d'apprentissage est d'ordre pragmatique. Le destinataire (pour qui on écrit), la finalité (pourquoi) de l'écrit et les conditions d'énonciation (qui écrit, quant, où) ne correspondent pas à ce que l'on reconnaît habituellement comme paramètres d'une situation de

communication. Il en résulte un paradoxe évident tant en ce qui concerne le destinataire qu'en ce qui concerne l'enjeu de la production du texte. Tout d'abord, le destinataire, en tant que « récepteur », est censé jouer son rôle vis-à-vis d'un « destinataire » qui lui aurait assigné ce rôle, dans un but précis, alors qu'en réalité, c'est celui-ci, le « présumé » destinataire, qui décide de tout : il fait du sujet-apprenant un scripteur-destinataire, lui précise un rôle, un message, un enjeu. Ensuite, l'enseignant « destinataire » demande aux apprenants de le considérer, quand ils écrivent, comme s'il ne disposait pas des informations posées dans leurs textes alors que c'est lui qui les leur fournit. C'est aussi à l'enseignant de juger de la réussite (ou de l'échec) de l'enjeu de production du texte, non pas dans une perspective de communication, mais dans une perspective d'évaluation¹⁰⁴.

Dans une telle perspective, deux types de destinataire peuvent être distingués. D'une part, il y a un (ou des) destinataire(s) pragmatique(s) suscité(s) par la situation simulée (pour le besoin d'apprentissage) vis-à-vis duquel (ou desquels) l'apprenant doit faire comme s'il s'agissait d'une « réalité ». D'autre part, il y a le destinataire « institutionnel », qui est l'enseignant lui-même (parfois les autres apprenants). Celui-ci veille, de par sa vocation, au bon déroulement de la transposition de la « réalité » en classe et, de ce fait, doit « recevoir » les textes d'apprenants, même s'ils ne lui sont parfois pas adressés.

Quant à nous, les textes que nous demanderons aux apprenants de produire, du fait de la situation dans laquelle ils seront écrits, se situeront dans le cadre de l'enseignement/apprentissage ; ils n'auront *a priori* pour objectif que de juger des performances des apprenants. Ces

¹⁰⁴ Pour D. Lussier (1992 :17-18), on évalue généralement pour satisfaire l'une ou l'autre des fonctions de l'évaluation pédagogique : *évaluation sommative*, à la fin d'un cycle, d'un programme d'études, dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours ; *évaluation formative* : elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès des élèves et a pour but d'informer l'élève sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'apprentissage.

performances ne sont que des inférences des compétences¹⁰⁵ que les apprenants sont supposés acquérir ou avoir acquises.

Les compétences visées, quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans les universités soudanaises, se traduisent par la capacité de communiquer et de s'exprimer en langue étrangère (Cf. 2.3. *Le français dans les universités soudanaises*). Il s'agit concrètement de préparer les étudiants à utiliser le français dans des situations de communication « réelles » à la sortie de leur formation. Pourtant, en classe de langue, nous reconnaissons généralement la relativité de ce que serait une situation de communication car il s'agit de toute évidence d'une simulation¹⁰⁶, donc sous-tendue par bien d'autres facteurs. En effet, dans une classe de langue, les situations « *sont des artefacts, des objets construits sur la base d'éléments extraits de la réalité. Ce n'est pas le réel en prise directe mais une « réalité » fabriquée* » (G. Holtzer 1981 :30). Dans le cas qui nous concerne ici, il s'agit d'un sujet-apprenant « censé » produire un texte, à la demande de l'enseignant, simulant une réalité (un besoin de communication) dans le cadre d'enseignement/apprentissage du FLE. Cette « mise en scène » montre le dédoublement du sujet-apprenant car il est à la fois :

- *apprenant* : instance déterminée par des circonstances instables, dont le « *rôle est d'intégrer, assimiler ou incorporer un nouveau savoir* »¹⁰⁷ ;
- *étudiant* : individu qui suit des études dans un établissement spécifique (université dans notre cas), statut socialement reconnu comme tel ;

¹⁰⁵ Dans une acception qui renvoie aux théories de N. Chomsky, la compétence est le système des règles intériorisées par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique. Grâce à ce système, tout sujet parlant est capable de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole ; il s'agit des phrases réalisées effectivement dans des situations de communication.

¹⁰⁶ La simulation, elle-même, est par définition artificielle. Il s'agit selon D. Lussier et C. E. Turner (1995 :68) de « *créer artificiellement une situation la plus proche possible d'une situation de communication réelle* ».

¹⁰⁷ Cf. R. Legendre (1988), *Dictionnaire actuel de pédagogie*, Québec, Librairie Larousse, p. 35.

- *énonciateur*¹⁰⁸ : instance, sujet d'un acte individuel de l'utilisation de la langue ;
- *être humain* : personne ayant ses propres caractéristiques, sa propre histoire, vivant dans une société donnée.

Or, en ce qui concerne la problématique générale de notre recherche, il ne s'agit ni d'accorder des « notes » aux textes d'étudiants analysés, ni de les classer en fonction d'un niveau standard, ni d'ailleurs de déterminer si tel ou tel objectif d'apprentissage est (ou n'est pas) atteint. Nous nous appliquerons plutôt à montrer les caractéristiques de ces textes quant à l'emploi de la reprise anaphorique et de la progression thématique et à repérer les difficultés qui pourraient s'y trouver en ce qui concerne ces deux procédés textuels. L'enjeu ne sera donc pas de savoir si l'étudiant réussit ou échoue dans l'emploi de telle ou telle règle grammaticale. Ce qui nous intéresse c'est le degré de réussite qu'aurait atteint l'étudiant en s'impliquant dans son texte en tant qu'énonciateur (même s'il ne fait que simuler), en prenant en compte un destinataire et en respectant une orientation finalisée (visant un but) de son texte. C'est dans cette optique que nous organiserons une expérimentation auprès des étudiants universitaires soudanais (*Cf. infra : méthodologie de recueil des données*). L'objectif de cette expérimentation sera d'amener l'apprenant, à l'aide de situations prototypiques, à réfléchir sur son rôle en tant que producteur du texte, notamment en tant que 'quelqu'un ayant quelque chose à dire à quelqu'un d'autre', à prendre conscience des valeurs pragmatiques de ce qu'il écrit et à analyser les conditions de production (voir 5.3.3. *L'expérimentation*).

¹⁰⁸ *Enonciateur* est entendu ici selon l'acception que lui assigne E. Benveniste (1966).

4.6. Conclusion

Les points dont nous venons de parler montrent que l'approche de J.-M. Adam, s'inscrivant dans une perspective de linguistique textuelle, met l'accent sur l'hétérogénéité de l'objet « texte ». Tout comme dans les travaux de M.A.K. Halliday/ R. Hasan (voir 4.1.) et de J.-P. Bronckart et B. Schneuwly (voir 4.2.), deux considérations essentielles sont mises en relief, constituant ainsi un fil directeur : le fonctionnement de certaines unités linguistiques (pronoms, connecteurs, temps de verbes, etc.) ne pouvant être abordé qu'au-delà des limites de la phrase, au niveau textuel d'un côté et, de l'autre, l'analyse de certaines de ces unités nécessite la prise en compte du contexte énonciatif, c'est-à-dire les conditions concrètes dans lesquelles s'effectue le texte. La finalité du texte constitue aussi un élément central du fait qu'aucun texte ne peut être produit « gratuitement » ; tout texte est censé « dire quelque chose », « agir sur quelqu'un » ou « représenter un contenu cognitif ». C'est ainsi que s'avèrent importantes des notions telles que *la continuité référentielle* (continuité/ progression, thème/ rhème, temps verbaux, c'est-à-dire le dispositif de la cohésion), *la continuité logique et argumentative* qui se manifeste essentiellement par l'établissement de la cohérence et *la continuité énonciative* au plan de l'interaction entre participants et la finalité du discours.

Les quelques courants d'analyse de texte en langue arabe nous aideront, pour leur part, à fonder nos analyses sur des éléments théoriques de base, considérés généralement incontournables pour tout travail analytique portant sur le texte. Mais les textes d'apprenants ne seront pas de la même complexité que ceux produits dans une situation autre que celle d'apprentissage. De fait, ces éléments théoriques présentés dans ce chapitre, ne prétendant pas une exhaustivité, ne sont que des lignes directrices permettant d'assurer une approche adéquate

à l'analyse des textes en arabe dont nous disposons.

D'après ce que nous venons de présenter *supra*, produire un texte, un ensemble d'unités linguistiques cohésives cohérentes et ayant une finalité, demande de mettre en œuvre, presque simultanément, un grand nombre d'opérations. D'une part, il s'agit, sur le plan linguistique, de traiter de la ponctuation, des connecteurs, de l'organisation thématique locale et globale, de temps de verbes pour ne citer que quelques exemples. D'autre part, il s'agit d'opérations non linguistiques telles que la référence du texte : récupérer, sélectionner et organiser des informations, mettre en œuvre un modèle discursif, viser un but, etc.

Dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en langue étrangère, à ces multiples opérations mises en œuvre lors de la production d'un texte, s'ajoute une autre contrainte, c'est qu'il s'agit, justement, d'une langue étrangère et qu'une telle production se caractérise par une spécificité. Spécificité due notamment à la particularité du contexte dans lequel est enseignée/ apprise la langue étrangère. Et, nous avons essayé de souligner cette spécificité (voir *supra*. 4.5.) à la lumière des courants théoriques abordant l'analyse du texte écrit.

C'est dans cette même perspective que nous allons décrire la méthodologie de recueil des données et leur organisation, de même que nous présenterons les critères d'analyse que nous utiliserons pour analyser les données dont nous disposons.

Partie III

Cadre méthodologique et analyse des textes d'étudiants

Chapitre Cinq

Méthodologie de recueil des données, hypothèses et consigne d'écriture

5.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les hypothèses qui vont nous servir de fil directeur tout au long de notre recherche. Nous expliquerons ensuite en détail les démarches méthodologiques permettant de recueillir les données sur lesquelles nous travaillerons. Nous mettrons en lumière l'expérimentation menée auprès de notre public d'étudiants. Nous exposerons enfin la manière dont nous avons constitué notre corpus et les critères d'analyse qui régissent son traitement.

5.1. Hypothèses

Deux hypothèses sous-tendent notre recherche. La première hypothèse est qu'en situation d'apprentissage, dans l'enseignement du français au niveau universitaire au Soudan, l'écrit est abordé à partir du *textuel* vers *l'extratextuel*, c'est-à-dire que l'apprenant commence d'abord par apprendre des phrases, des formules, des expressions et ce n'est qu'après un certain niveau d'apprentissage qu'il trouvera l'occasion de les employer dans des situations de communication impliquant la rédaction d'un texte « entier ». Nous supposons donc qu'écrire un texte sera considérablement facilité et amélioré si le sujet-apprenant est davantage conscient des contraintes situationnelles de la production du texte. En outre, si nous partons de situations de communication de plus en plus diversifiées et si nous explicitons les exigences fonctionnelles de ces situations, nous pourrions amener, peu à peu, l'apprenant à modifier et à adapter l'emploi des moyens

linguistiques dont il dispose déjà et, par la suite, améliorer ses habiletés rédactionnelles en produisant des textes mieux appropriés aux situations de communication qui les suscitent.

Cette hypothèse s'inspire de la thèse, défendue par J.-P. Bronckart et B. Schneuwly (cf. chapitre 4), selon laquelle le texte serait une action langagière socialement située. Tout texte doit donc se référer au contexte dans lequel il est produit. Par ailleurs, cette hypothèse nous fournit un outil opératoire notamment pour déceler les difficultés rencontrées par des étudiants soudanais lorsqu'ils écrivent en français. Il sera question de classifier ces difficultés en fonction de leur nature : quelle difficulté relève de quel niveau, lesquelles sont les plus fréquentes et quelles pourraient être les raisons qui les ont entraînées. Par la suite, il sera possible d'envisager efficacement une façon de surmonter les difficultés relevées.

Cette hypothèse, telle que nous venons de la présenter, prend toutes sa pertinence quand on sait que l'enseignement/ apprentissage de l'écrit dans les universités soudanaises privilégie une approche majoritairement phrastique dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit dans les universités soudanaises et que la première préoccupation de cet enseignement/ apprentissage est d'ordre purement linguistique, sans prise en compte, sinon marginalement, de la visée pragmatique du texte et des autres paramètres situationnels. Or, apprendre à écrire un texte consiste, on le sait, à amener le sujet-apprenant à produire des textes, c'est-à-dire aller au-delà des limites de phrases et à développer chez lui les habiletés nécessaires notamment à la gestion de la complexité du processus textuel. C'est cette façon de considérer l'écrit en langue étrangère qui nous amène à une deuxième hypothèse.

La deuxième hypothèse est dérivée de la première en ce sens qu'elle propose (hypothétiquement) une remédiation à la situation

décrite ci-dessus. Nous supposons en effet que le texte sera mieux réussi si l'on procède comme suit : partir de ce que l'on « veut dire » à l'attention d'un « destinataire » dans un but précis et en fonction des circonstances ; planifier par la suite un « scénario » textuel qui soit le mieux adapté à la situation ; chercher et sélectionner des éléments verbaux et les organiser de façon à « traduire » le « vouloir dire » en texte en fonction de ce que l'on vient de se représenter comme situation. Cette façon de considérer la production du texte fait référence notamment aux opérations langagières proposées par J.-P. Bronckart (1996), à savoir la contextualisation-référentiation, la structuration et la textualisation-linéarisation (cf. 4.2.2.3).

Ces opérations montrent que, pour élaborer un texte en langue étrangère, il faut mettre en œuvre, simultanément, plusieurs compétences qui, dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage, se manifestent comme un ensemble de performances. Il s'agit bien d'un ensemble car tous les éléments le constituant dépendent les uns des autres. Dans cet ensemble, le code linguistique (la langue) en tant que système, est sous-tendu et conditionné, lors de son utilisation effective, par différents facteurs, en particulier le rôle que joue le locuteur et les choix qu'il effectue pour communiquer, comme le précise G. Holtzer (1981 :37)

dans une situation déterminée, le locuteur, conscient de son propre rôle, du statut de son interlocuteur, du lieu social où se déroule la communication (...) sélectionne dans son répertoire linguistique les formes langagières appropriées.

Autrement dit, on ne peut pas parler du linguistique sans évoquer le référentiel, le pragmatique ou le socioculturel. En effet, tout ce qui est linguistique dans un texte donné, doit se référer à « quelque chose »

(notion, objet, relation)¹⁰⁹; tout ce qui est langagier est normalement posé (dit) dans un but prédéterminé, avec une intention précise et s'inscrit généralement dans une « étendue » socioculturelle quelconque, lui conférant une légitimité et une pertinence.

Notre recherche se situant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, les textes que nous ferons écrire aux étudiants n'auront, certes, ni la complexité ni les caractéristiques des écrits produits en dehors de ce cadre. Et, les hypothèses que nous venons d'émettre tiennent compte de cette spécificité des textes d'étudiants. Ces mêmes hypothèses justifient le choix de la méthodologie de recueil des données que nous allons à présent exposer. Mais avant de procéder à la présentation de ce recueil des données, nous avons choisi de commencer par élaborer un corpus préliminaire, choix méthodologique qui sera justifié ci-après.

5.2. Le corpus préliminaire

Nous avons décidé de recueillir, en France, des données préliminaires. L'objectif de cette démarche était d'abord de tester la consigne d'écriture prévue (voir 6.4. *la consigne*) et, ensuite, de nous assurer de l'adaptabilité de nos critères d'analyse, lesquels sont censés orienter les analyses du corpus principal. C'est ainsi que nous avons profité du passage des stagiaires soudanais au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon¹¹⁰ pour leur faire passer un test.

Sept étudiants soudanais se sont portés volontaires pour nous aider en acceptant de rédiger un texte selon la consigne donnée. Nous avons dû leur expliquer les raisons pour lesquelles nous leur demandions d'écrire un texte et, ce afin d'éviter qu'ils comprennent qu'il s'agissait d'une « évaluation » de leur compétence scripturale, chose qui

¹⁰⁹ Cf. Chapitre quatre (4.2.1.)

¹¹⁰ Ce test est passé en juillet 2005.

aurait ajouté d'autres contraintes sur la tâche à exécuter.

L'objectif de notre démarche de recourir à un corpus préliminaire a été atteint sur trois plans. Premièrement, nous avons pu nous assurer de la validité et de la clarté de notre consigne d'écriture. Deuxièmement, nous avons soumis les textes recueillis à la grille d'analyse prévue, ce qui nous a permis d'en vérifier la pertinence et l'opérationnalité. Troisièmement, nous avons réussi à obtenir des résultats qui ont pu confirmer à la fois la validité de notre consigne et de nos critères d'analyse, de même qu'il était possible d'en tirer des conclusions utiles. En effet, les résultats obtenus ont montré qu'il y avait effectivement des difficultés sur le plan des deux procédés textuels qui nous intéressent ici, à savoir la reprise anaphorique et la progression thématique. En ce qui concerne le premier procédé, les textes d'apprenants témoignaient d'une tendance générale de répétitions lexicales, c'est-à-dire qu'il y avait une dominance de reprise nominale. En revanche, c'était avec la reprise pronominale qu'il y avait le plus d'emplois erronés. Quant à la démonstration, elle était moins présente que les deux autres types de reprise. Au niveau de la progression thématique, le type dominant était la progression à thème continu. Mais lorsqu'il était question d'un dysfonctionnement à ce niveau, il s'agissait généralement de la présence de sauts thématiques, de progression non identifiable, de répétitions d'informations dans les parties thème et rhème et de structures rhématiques défectueuses.

Après cette démarche précautionneuse, qui est la vérification de la validité et de la pertinence de la consigne et des critères d'analyse, nous nous sommes appliqué à recueillir les principales données sur lesquelles nous travaillerons.

5.3. Le recueil des données

Le corpus principal sur lequel nous travaillerons rassemblera des écrits réalisés par des étudiants universitaires soudanais en FLE. Il comportera deux ensembles de textes en français, un ensemble en arabe et un quatrième ensemble de textes en anglais. Le premier ensemble réunira des textes produits par un groupe-contrôle, qui produira des écrits sans intervention de notre part, c'est-à-dire que les étudiants feront ce qu'ils ont l'habitude de faire lorsqu'on leur demande d'écrire un texte en français. Le deuxième ensemble contiendra des textes produits par un groupe-expérimental. Celui-ci sera soumis à une série d'interventions – une expérimentation – de notre part (cf. étape II *l'expérimentation*), avant d'écrire un texte selon la même consigne que le premier groupe d'étudiants. Quant aux deux autres ensembles de textes (en arabe et en anglais), ils seront produits par deux différents groupes d'étudiants ayant le même profil (parcours universitaires, niveau d'apprentissage, spécialité) que les deux groupes écrivant en français.

Le recueil des données s'organisera selon les phases suivantes :

Tableau 4 : phases de recueil des données

Phase	Objectifs	Ordre et durée	date
I. Production de textes en français par le groupe-contrôle	avoir des écrits témoignant du niveau actuel (ponctuel) des étudiants à l'écrit en français.	première séance de l'expérimentation d'une durée d'une heure	20 juin 2006
II. Interventions en classe, réalisées par nous-même auprès des étudiants du groupe-expérimental.	pour les objectifs des interventions, voir ci-après <i>II. l'expérimentation</i>	de 8 à 10 séances d'une durée d'une heure chacune.	mi-juillet à mi-septembre 2006
III. Production de textes en français par les étudiants du groupe-expérimental.	avoir des écrits réalisés par les étudiants ayant été soumis à l'expérimentation.	dernière séance pour le groupe expérimental d'une durée d'une heure.	16 septembre 2006
IV. Production de textes en arabe par un groupe d'étudiants codé LM (LM= Langue Première)	avoir des textes en langue première afin de comparer les compétences manifestées en LM et en LE pour le même type de tâche.	une séance d'une durée d'une heure à réaliser indépendamment des trois précédentes étapes.	2 juillet 2006
V. Production de textes en anglais par un groupe d'étudiants codé LE1 (LE1= première langue étrangère)	avoir des textes en LE1 afin de repérer d'éventuels transferts ou analogues de LE1 en LE2.	une séance d'une durée d'une heure à réaliser indépendamment des quatre précédentes étapes.	9 juillet 2006

5.3.1. Le public visé

Le public visé par notre expérimentation était formé d'étudiants de troisième année de la faculté des langues de l'université du Soudan. Ces étudiants préparent un diplôme équivalent à la licence en français¹¹¹, censé se faire en quatre ans (cf. Chapitre deux : 2.3. *le français dans les universités soudanaises*). Ils ont donc atteint, au moment où nous les avons interrogés, des compétences élémentaires leur permettant de parler et d'écrire en français avec des niveaux très variables. Toutefois, ces niveaux sont supposés être suffisants pour que ces étudiants participent à notre expérimentation.

Les effectifs dans la classe choisie étaient de 55 étudiants, mais l'expérimentation reposant sur le volontariat, nous n'avons travaillé dans nos interventions qu'avec 24 étudiants. Ceci s'explique par le fait que ces interventions se sont faites en dehors de l'emploi du temps habituel des étudiants. Ceux-ci avaient 20 heures de cours hebdomadaires, dont 12 heures de français et 4 heures aussi bien pour l'arabe que pour l'anglais.

Les étudiants avec lesquels nous avons travaillé formaient un groupe homogène sur plusieurs aspects : tranche d'âge, passé éducatif, parcours universitaire, langue d'instruction (arabe).

La première phase de notre expérimentation était de faire écrire un texte, par les étudiants volontaires, selon la consigne que nous avons préparée à cet effet. Les écrits produits vont constituer les textes du groupe-contrôle.

¹¹¹ Selon le système adopté dans les universités soudanaises, il faut quatre ans au minimum pour avoir un diplôme équivalent à la licence (« Bachelor » en anglais). Certaines universités exigent une cinquième année pour obtenir ce qui est appelé « degré d'honneur » (honor degree).

5.3.2. Les textes du groupe-contrôle

Le recueil des textes du groupe-contrôle a été réalisé en juin 2006 dans le département de français de l'Université du Soudan à Khartoum. Au jour convenu pour passer le test, seulement 12 étudiants volontaires ont été présents. Avant de commencer, nous avons expliqué à ces étudiants le but de notre expérimentation et la tâche que nous leur demandions d'accomplir. Nous ne sommes pas intervenu auprès de ce groupe, laissant la liberté aux étudiants d'écrire comme ils le font habituellement. Notre objectif était d'avoir des textes-contrôle, c'est-à-dire des textes attestant de leur compétence en production écrite en français. Ainsi, ces textes vont nous servir du point de départ pour une comparaison visant à repérer d'éventuels changements dans les textes d'étudiants, qui auraient bénéficié de nos interventions. Autrement dit, les textes du groupe-contrôle constituent le point de référence pour vérifier l'effet de notre expérimentation.

Le test en question a duré une heure et nous n'avons pas eu à donner d'explications complémentaires aux étudiants, les instructions dans la consigne étant claires et suffisantes. A la fin, nous avons dû retenir seulement 9 copies d'étudiants de ce groupe-contrôle. La justification que nous pouvons donner pour ce décalage, puisque ces étudiants étaient 12 au départ, c'est que nous avons préféré avoir le même nombre de copies dans tous les groupes, donc nous étions amené à en éliminer 3 copies par tirage au sort.

5.3.3. L'expérimentation

L'expérimentation repose également sur le volontariat. A la première séance, 24 étudiants étaient présents. Nous avons eu beaucoup de difficultés à faire travailler les étudiants pendant leur temps libre et de nombreuses absences ont été constatées. Nous avons aussi été obligé d'annuler ou d'ajourner un certain nombre de séances prévues suite, en particulier, à l'instabilité du calendrier et de l'emploi du temps dans l'université du Soudan.

Nos interventions ont été préparées et effectuées en vue de sensibiliser les étudiants du groupe-expérimental quant à l'importance de la prise en compte de variables situationnelles lors de la rédaction d'un texte. Autrement dit, ces interventions portent essentiellement sur l'explicitation et la sensibilisation aux aspects du contexte situationnel (l'extratextuel), lesquels sont censés avoir des conséquences (observables) sur les textes écrits. L'objectif de l'expérimentation était d'amener l'étudiant à réfléchir sur son rôle en tant que producteur de texte, notamment en tant que « quelqu'un ayant quelque chose à dire à quelqu'un d'autre », à prendre conscience des valeurs pragmatiques de ce qu'il écrit et à tenir compte des conditions de production.

En ce qui concerne l'orientation générale de ces interventions, nous sommes parti d'une idée principale : la double situation dans laquelle se trouvent les étudiants (étudiant $\longleftrightarrow$ producteur de texte). A partir de cette situation, nous soulignons qu'en classe de langue, des situations de communication écrite « réelles » sont transposées en classe en vue d'apprentissage. Ainsi, une double finalité de l'écrit est envisagée : une finalité institutionnelle qui devrait être l'aboutissement même de l'apprentissage de l'écrit et, une finalité pragmatique qui constitue les raisons pour lesquelles le texte est écrit. De même, cette double finalité présuppose la présence d'une double instance-destinataire : d'un côté un destinataire que représente l'enseignant et,

de l'autre, un destinataire pragmatique auquel le texte est censé s'adresser. C'est donc suite à cette idée de départ que nous avons articulé nos interventions sur quatre axes, à savoir :

Tableau 5 : les quatre axes de l'expérimentation

Axe	Type 1	Type 2
I. Finalité	Institutionnelle	Pragmatique
II. Producteur du texte	Etudiant	Destinateur
III. Récepteur du texte	Enseignant	Destinataire
IV. Espace référentiel	Réalité scolaire	Réalité sociale

Les objectifs de chacun des quatre axes mentionnés ci-dessus, sont envisagés de la façon suivante :

Tableau 6 : objectifs des axes de l'expérimentation

Axe	Objectifs
La finalité	- mettre l'accent sur la distinction entre finalité institutionnelle et finalité pragmatique, sur ce qui les caractérise et sur les exigences qu'implique chacune de ces deux finalités. Discuter <i>explicitement</i> de la superposition de deux finalités distinctes.
Le producteur du texte	- proposer une réflexion sur le rôle que joue le producteur du texte. Essayer notamment de distinguer d'une part le rôle du sujet-apprenant, qui est un sujet dans une situation d'apprentissage devant acquérir et manifester certaines compétences et, d'autre part, le rôle pragmatique de « quelqu'un ayant quelque chose à dire à quelqu'un d'autre ».
Le destinataire du texte	- en parlant de destinataire-enseignant et de destinataire-pragmatique, le lien sera fait avec les axes précédents en s'interrogeant sur le rapport que l'étudiant est censé entretenir avec ces deux types de destinataire.
L'espace référentiel	- réfléchir sur le fait que faire preuve d'une connaissance textuelle ne veut pas dire uniquement faire preuve d'une bonne maîtrise des éléments linguistiques. Ceux-ci doivent aussi être mis en relation avec l'organisation du contenu du texte et avec sa présentation. Il faudra également mettre l'accent sur le contexte dans lequel le texte est écrit.

Les dix interventions que nous avons faites auprès du groupe-expérimental ressemblaient à des cours en linguistique textuelle, avec toutefois une attention particulière accordée aux facteurs extratextuels. C'est dire que nous nous sommes efforcé, autant que nous pouvions, de ne pas revenir (ou intervenir) sur la grammaire, la syntaxe ou le vocabulaire, mais nous concentrons sur l'articulation d'un niveau local du texte avec un niveau global, sur la nécessité de prendre en compte des éléments du contexte lors du choix et de l'organisation des éléments linguistiques au sein du texte et sur le souci de doter celui-ci d'une cohérence générale. Nous avons essayé par ailleurs, d'inciter les étudiants, dans la limite du possible, à la réflexion et à la discussion, durant chacune des étapes de l'expérimentation, afin de bien nous faire comprendre et d'avoir un « feed-back » de leur part.

Au total nous avons fait 10 heures d'intervention. Notre plan de travail était de consacrer 2 heures pour chacun des quatre axes mentionnés *supra* (ce qui fait 8 heures) alors que les 2 heures restantes ont été consacrées à la mise en relation de ces quatre axes et au bilan récapitulatif. Nous avons par ailleurs demandé à chacun des étudiants de prendre des notes et de les réviser avant chaque intervention.

Le travail avec les étudiants du groupe-expérimental sur les quatre axes s'est déroulé autour de micro-situations prototypiques ; en voici quelques exemples :

- l'étudiant écrit une lettre de motivation en vue d'une admission en 3^e cycle ;
- le nouveau diplômé rédige une demande pour effectuer un stage de chargé de communication (clientèle étrangère) au sein d'une entreprise privée ;
- le/ la secrétaire écrit un texte au chef du personnel demandant une augmentation de salaire.

- l'étudiant écrit à l'attaché culturel de l'Ambassade de France au Soudan sollicitant une bourse pour un stage de perfectionnement linguistique en France.
- Le représentant de l'union des étudiants de l'Université du Soudan propose au directeur du Centre Culture Français à Khartoum d'accueillir un concert pour financer les projets de l'union des étudiants.
- Les étudiants du département de français écrivent aux responsables de la Compagnie ARIAB¹¹² lui demandant de soutenir leur action en faveur de personnes handicapées.

Les micro-situations prototypiques nous ont servi de fil directeur pour nos interventions. Elles nous fournissaient un « contexte situationnel » simulé, qui facilitait le travail sur chacun des quatre axes.

Notre façon de procéder a été la même pour toutes les interventions. Ainsi, pour aborder chaque axe, nous avons suivi les étapes dans l'ordre suivant :

- d'abord, nous demandions aux étudiants ce qu'ils savaient sur l'axe en question, puis nous donnions des explications souvent en nous appuyant sur les propos des étudiants ;
- ensuite, la mise en pratique a eu lieu, appliquée à chacune des situations prototypiques. Les étudiants travaillaient en petits groupes de 3 personnes et chaque groupe envisageait des suggestions à proposer en classe ;
- enfin, nous notions toutes les suggestions proposées et nous en discutons en donnant des justifications ou des commentaires.

¹¹² Compagnie franco-soudanaise de mines d'or.

En abordant le premier axe, *la finalité*, nous nous sommes tout d'abord mis à en distinguer deux types : institutionnel et pragmatique. En essayant de savoir les propos des étudiants sur ce point, il s'est avéré qu'ils concentraient leur attention quasi exclusivement sur le premier type, c'est-à-dire que leur première préoccupation était de ne pas faire des fautes (orthographe, grammaire, lexique). En travaillant sur les micro-situations envisagées auparavant (cf. ci-dessus), nous avons demandé aux étudiants de préciser une finalité pour chacune d'entre elles. Nous avons souvent mis l'accent sur le fait qu'un texte écrit devait normalement avoir une finalité précise et nous avons répété aux étudiants que savoir « pourquoi » écrire un texte est aussi important que « comment » le faire.

En ce qui concerne le deuxième axe, *le producteur de texte*, l'idée était de sensibiliser les étudiants à leur double rôle du fait que, d'une part, ils sont des étudiants et, en tant que tels, se sont mis dans une situation d'apprentissage où ils doivent faire la preuve des résultats de cet apprentissage. D'autre part, ils doivent, afin d'apprendre à écrire un texte, prendre la place de « quelqu'un d'autre », un producteur de texte imposé et précisé par le contexte situationnel même du texte. Ainsi, en transposant en classe les micro-situations ci-dessus, nous avons voulu préciser le rôle du producteur de texte pour chacune d'elles et envisager ses caractéristiques selon le contexte (son statut social, son attitude vis-à-vis de ce qu'il écrit : quel point de vue adopte-t-il ? comment se positionne-t-il par rapport à son destinataire et par rapport à la finalité du texte ?)

Quant au troisième axe, *le destinataire du texte*, nous avons suivi la même démarche qu'avec l'axe du producteur de texte. Avec des exemples inspirés des micro-situations présentées *supra*, nous nous sommes chargé de faire la distinction entre le rôle de l'enseignant destinataire auquel il revient de juger les compétences des étudiants et

le rôle du destinataire auquel s'adresse en principe le producteur du texte. Il était donc nécessaire de mettre en relation producteur et destinataire du texte d'un côté et, de l'autre, enseignant et étudiant afin de rattacher les premiers à la finalité pragmatique et les seconds à celle institutionnelle. A ce stade de notre expérimentation, nous avons remarqué que les étudiants ont commencé à participer, à discuter et à donner plus de suggestions qu'au début de nos interventions. L'explication que nous pouvons donner à cela, c'est que le travail répété et systématique sur les mêmes micro-situations les a rendues plus maîtrisables pour les étudiants et que ceux-ci sont devenus plus habitués quant à la façon de travailler dans cette expérimentation.

Pour le quatrième axe, *l'espace référentiel*, il concerne *grosso modo* ce à quoi réfère le texte (de quoi il parle). Nous avons essayé d'attirer l'attention des étudiants sur le fait que les éléments linguistiques, aussi importants qu'ils soient, ne peuvent rien « dire » dans un texte sans contenu organisé et présenté d'une façon adéquate. Le travail avec les étudiants sur cet axe de l'espace référentiel a nécessité la mise en relation de celui-ci avec les trois axes précédents du fait qu'un contenu du texte est avant tout précisé et organisé en fonction d'une finalité, en vue d'avoir un certain effet sur un destinataire.

Les deux dernières heures de nos interventions ont été consacrées à un travail sur l'ensemble des quatre axes évoqués, appliqués à chacune des micro-situations proposées. En somme, si nous avons choisi d'intervenir sur les facteurs extratextuels, c'est pour nous une façon non seulement de mettre en évidence l'aspect problématique de l'écrit en situation d'apprentissage, mais aussi de souligner l'importance de la relation de dépendance-référence entre texte et contexte au sens large.

Parmi les étudiants ayant suivi nos interventions, seulement 9 d'entre eux l'avaient fait de façon régulière et n'avaient manqué aucune séance. C'est à ceux-là que nous avons demandé d'écrire un texte en français, selon la même consigne mentionnée *supra*. Les textes recueillis constituent donc le groupe-expérimental.

5.3.4. Les textes du groupe-expérimental

Le test qu'avait passé le groupe-expérimental s'était déroulé le 5 septembre 2006, dans les locaux du département de français de l'université du Soudan, et a duré une heure. Autrement dit, ce test s'était réalisé dans des conditions semblables à celles dans lesquelles avait travaillé le groupe-contrôle. Il est à préciser que nous n'avons pas eu à donner des explications supplémentaires aux étudiants concernant la tâche demandée, notre consigne étant assez claire et suffisante.

En demandant aux étudiants du groupe-expérimental de produire un texte en français, notre objectif était d'avoir des textes témoignant de l'effet de nos interventions. Dans la mesure où il y a effectivement une différence significative entre la production du groupe-contrôle et celle du groupe-expérimental, nous montrerons en quoi consiste cette différence et de quelle façon elle s'est opérée et ce, à partir d'une analyse comparée des textes des deux groupes d'étudiants. Par contre, si nos interventions n'ont eu aucun effet sur la production du groupe-expérimental, c'est-à-dire s'il n'y a pas de différence significative entre les productions des deux groupes, nous essayerons d'expliquer pourquoi les textes d'étudiants restent inchangés avant et après l'expérimentation : pourquoi certaines difficultés persistent malgré nos interventions. C'est pourquoi nous recourrons à d'autres indicateurs, notamment du côté de la langue première, l'arabe et du côté de la première langue étrangère, l'anglais (cf. 6.3.5. et 6.3.6.), tentant de trouver d'autres explications aux difficultés rencontrées à l'écrit en

français.

5.3.5. Les textes en arabe du groupe-LM

Respectant la même consigne, nous avons demandé à un troisième groupe d'étudiants, ayant le même profil que les deux groupes précédents, de produire un texte en arabe. Les volontaires de ce groupe étaient 14 étudiants (dont nous avons retenu seulement 9 copies¹¹³) et le test auquel ils ont été soumis a également duré une heure. Il faut dire que ce test a été effectué avant l'expérimentation que nous venons de décrire, c'est-à-dire à la même époque où ont été recueillis les textes en français du groupe-contrôle.

Recueillir des textes en arabe se justifie par notre souci de disposer de textes en langue première pouvant, probablement, aider à expliquer certaines difficultés qu'ont les étudiants à l'écrit en français. Il est supposé que certaines de ces difficultés reflètent un transfert (de compétences textuelles) de LM en LE ou elles représentent simplement une transposition de "manière de faire", c'est-à-dire que les étudiants écrivent en français comme ils le font en arabe. De même, nous pouvons supposer que, parce que certains phénomènes textuels (cohérence, cohésion, etc.) ne sont pas perçus de la même façon en LM qu'en LE, ils s'avèrent problématiques lors de la production en langue étrangère. En d'autres termes, recueillir des textes en langue première nous fournira la possibilité d'expliquer ces phénomènes-là, particulièrement marqués par l'acquisition et par l'intériorisation de certaines compétences textuelles en langue première.

Il faut noter que nous n'avons pas l'intention de faire une analyse

¹¹³ En fait, le nombre de textes du groupe-expérimental est de 9. Du moment où ce groupe représente la phase la plus importante dans notre méthodologie, nous avons dû ramener le nombre de copies des autres groupes à 9 aussi et, ce afin d'abord d'homogénéiser les groupes et, ensuite, d'éviter d'avoir un décalage dans les résultats des analyses qui serait dû à la variation du nombre de copies d'un groupe à un autre.

comparée des écrits en LM et en LE. Nous nous servirons des textes en langue première pour diversifier et élargir l'étendue des données sur lesquelles nous travaillerons, de façon à permettre de donner à nos résultats d'analyse plusieurs sources d'explication. C'est dans cette perspective que nous avons aussi demandé à un autre groupe d'étudiants d'écrire en anglais, première langue étrangère.

5.3.6. Les textes en anglais du groupe-LE1

Le quatrième groupe d'étudiants, ayant le même profil que les trois groupes précédents et respectant la même consigne, a produit un texte en anglais. Le test a eu lieu avant notre expérimentation et a également duré une heure. Nous avons pu recueillir 7 copies écrites dans la première langue étrangère des étudiants ¹¹⁴. Cette démarche se justifie par le fait que nous supposons un certain degré d'influence de l'anglais sur le français du fait que l'anglais bénéficie de longues années d'apprentissage (depuis la 5^e du primaire jusqu'à l'université) et que l'apprentissage du français ne commence souvent que tardivement, c'est-à-dire à l'universitaire.

Nous pouvons ajouter que le français peut être, dans une certaine mesure, considéré plus 'proche' de l'anglais que de l'arabe (par exemple, certains mots en français correspondent "graphiquement" et "sémantiquement" à des mots en anglais ; l'ordre des mots dans la phrase est le même en français ainsi qu'en anglais : sujet+verbe+complément d'objet...) Il est probable que cet apprentissage du français soit en partie basé sur certaines connaissances acquises et intériorisées en anglais. Nous n'analyserons pas les textes écrits en anglais de la même façon que ceux écrits en français, mais nous les utiliserons comme référence pour témoigner de certains aspects textuels susceptibles de passer de LE1 en LE2.

¹¹⁴ Seulement 7 étudiants ont répondu présents pour le test de rédaction en anglais.

Comme nous l'avons déjà précisé, une seule et même consigne a orienté la production des quatre groupes d'étudiants. Cette consigne a été conçue de la manière expliquée ci-dessous.

5.4. La consigne

Comme on vient de le lire, la tâche que nous avons demandée d'accomplir consistait à produire des textes écrits par quatre groupes d'étudiants:

- un groupe-contrôle écrivant en français;
- un groupe-expérimental écrivant en français également;
- un groupe-LM écrivant en arabe;
- un groupe-LE1 écrivant en anglais.

Seuls les textes en français (des groupe-contrôle et groupe-expérimental) feront l'objet d'une analyse à proprement parler. A ce niveau d'apprentissage, ces textes sont censés être conformes aux règles apprises, à savoir un texte acceptable du point de vue linguistique et approprié du point de vue de la communication.

Nous signalons que les écrits demandés aux étudiants ont été recueillis ponctuellement, c'est-à-dire que nous ne sommes intervenu ni dans la programmation ni dans les contenus de l'enseignement proposé à ces étudiants. De fait, leurs textes, n'ayant aucune dimension "diachronique" ou "longitudinale", témoignaient d'un degré d'apprentissage atteint à un moment donné en fonction d'objectifs généraux prédéterminés (cf. *Chapitre Deux*).

En plus de donner la même consigne à chacun des quatre groupes d'étudiants, nous avons veillé à ce que les conditions, dans lesquelles ont travaillé les étudiants, soient semblables (durée, nombre d'étudiants dans chaque groupe, salle de classe). Dans une perspective

didactique, la consigne consiste en des indications données aux apprenants permettant d'effectuer le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier le temps imparti)¹¹⁵, etc. C'est donc à la lumière de cette acception et en fonction de nos propres objectifs de recherche, que nous avons proposé aux étudiants concernés de produire un texte qui:

- soit accessible du point de vue du contenu et de l'ensemble de la situation évoquée par et dans le texte ;
- permette à l'étudiant-scripteur de se situer lui-même dans son texte, de prendre position vis-à-vis de celui-ci et de prendre en compte un destinataire ;
- soit relativement abordable pour les étudiants-scripteurs quant à leurs connaissances notamment linguistiques ;
- soit susceptible d'intéresser les étudiants et de les inciter à s'impliquer dans la tâche.

La consigne donnée pour la production de texte est la suivante :

« Vous êtes étudiant(e), soudanais(e), dans le département de français. Des étudiants français et francophones s'interrogent sur l'intérêt que vous avez vis-à-vis de la langue française étant donné que le Soudan n'est pas un pays francophone ». Ecrivez un texte à ces étudiants, qui souhaitent s'informer sur l'intérêt que suscite votre spécialité, le français.

Avec cette consigne, nous avons tenu à ce que les paramètres situationnels, qui sous-tendaient la production du texte demandé,

¹¹⁵ Dictionnaire de pédagogie, 1994, p. 64.

soient explicitement formulés. Ces paramètres concernent tout d'abord « ce dont on veut parler » et « ce que l'on veut en dire ». En donnant cette consigne, nous avons estimé que proposer aux étudiants un sujet portant sur leur spécialité peut susciter leur intérêt. Il était donc supposé qu'ils « connaissaient » suffisamment le thème général dont il fallait discuter. Pour le choix du sujet proposé, un constat, favorisant ce choix a été déterminant. Le système d'admission dans les universités soudanaises donne aux élèves lycéens un large choix de spécialités, avec des critères tellement généraux que l'accès à l'université s'effectue plus par "chance" que par "conviction". De fait, plusieurs étudiants, une fois entrés à l'université, se trouvent contraints de "se soumettre" à une spécialité qu'ils n'auraient pas prioritairement souhaitée. Cette situation s'applique aussi au français. Ainsi, certains étudiants continuent à s'interroger sur l'utilité de ce qu'ils apprennent de même qu'ils doivent répondre aux interrogations de parents, amis, proches, etc. Cette réalité constitue un sujet vif se prêtant à discussion tout au long du parcours universitaire, raison pour laquelle nous avons pensé que les étudiants s'y intéresseraient et accepteraient volontairement d'en discuter.

Ensuite, concernant la question « à qui », nous avons proposé un destinataire collectif supposé ne pas disposer d'une partie des informations que les étudiants auraient à lui révéler. En proposant une telle instance-destinataire (des étudiants français et francophones), notre préoccupation première était de sortir du cadre institutionnel et de "faire croire" aux étudiants qu'ils devaient s'exprimer vis-à-vis d'un destinataire "réel". De fait, au lieu d'avoir l'enseignant comme seul destinataire, comme c'est souvent le cas dans une situation institutionnelle contraignante, l'étudiant devait plutôt se préoccuper de satisfaire « l'attente » d'un destinataire "pragmatique", et de répondre à la demande de communication. Autrement dit, nous nous sommes intéressé, sur ce point précis, à ce dont l'étudiant était capable lorsqu'il

devait écrire à des fins "réelles" ou simulées. Nous pensions que mettre les étudiants dans une situation inhabituelle, crédible en plus, pourrait les intéresser et les impliquer davantage dans la tâche. Quant au « lieu de la production du texte », les étudiants travaillent en classe afin que nous puissions faire respecter certaines conditions (notamment, le temps accordé pour accomplir la tâche et le fait que les étudiants devaient travailler indépendamment les uns des autres). En ce qui concerne « le moment de production », il correspondait à celui que nous avons fixé pour le déroulement de l'épreuve (voir 6.2).

Enfin, quant au « pourquoi » de l'écrit demandé, c'est-à-dire sa finalité, les actes de langage attendus sont à la fois informatifs et argumentatifs dans la mesure où nous avons demandé aux étudiants non seulement d'informer un public demandeur mais aussi de présenter et d'organiser ces informations de façon à doter leurs textes d'un poids argumentatif et de produire un effet chez ce destinataire. La finalité du texte étant vue sous cet angle, l'enjeu évaluatif était écarté, en ce sens qu'il n'était pas question de « donner des notes » aux textes produits. Par conséquent, les étudiants-scripteurs ont été informés que nous n'avions pas l'intention de les évaluer, du moins pas comme ils s'y attendaient habituellement. En somme ce qui nous intéressait était de voir la capacité de l'étudiant, ayant acquis certaines connaissances, à mobiliser ses ressources à des fins hors contexte scolaire.

C'est donc dans cette perspective que nous avons recueilli les textes d'étudiants. Pour faciliter la consultation de ces textes et la façon dont nous nous y référerons lors de nos analyses, nous montrerons, ci-dessous, leur organisation et la procédure suivie pour les numéroter.

5.5. Constitution du corpus

Le nombre total des copies d'étudiants recueillies est de 34 copies distribuées comme suit :

Tableau 7 : organisation des copies d'étudiants recueillies

Groupe	Nombre de copies
Textes du groupe-contrôle	9
Textes du groupe-expérimental	9
Textes du groupe-LM	9
Textes du groupe-LE1	7
Nombre total des copies	34

Les textes du groupe-contrôle sont numérotés de 1 à 9 avec l'abréviation *cont.* (*cont.* = contrôle), exemple : *7cont* signifie la copie numéro 7 du groupe-contrôle. Les copies du groupe-expérimental sont numérotées de 1 à 9 et les chiffres sont suivis de *exp.* (expérimental) ; par exemple : *5exp* indique la copie numéro 5 du groupe-expérimental.

Les textes du groupe écrivant en arabe sont numérotés de 1 à 9, suivis de l'abréviation *LM* (langue maternelle/ langue première), exemple : *9LM* : copie numéro 9 du groupe écrivant en langue arabe. Ceux du groupe écrivant en anglais, de 1 à 7, suivis de *LE1* (première langue étrangère). Ainsi *4LE1* signifie copie numéro 4 du groupe écrivant en la première langue étrangère, l'anglais.

Nous aborderons l'analyse en commençant par les textes du groupe-contrôle, suivis des textes du groupe-expérimental. Quant aux textes en arabe et en anglais, ils ne seront pas exhaustivement analysés, mais nous en donnerons des résultats et des exemples pour illustrer certains points comparables ou significatifs quant aux résultats de l'analyse des textes en français.

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, tous les textes d'étudiants, recueillis avant et après l'expérimentation, seront analysés à l'aide de mêmes critères d'analyse. Ces critères, détaillés ci-dessous, portent sur la mise en relation, à la fois, de la « surface » du texte avec sa globalité, et du texte avec le contexte dans lequel il est produit.

5.6. Grille d'analyse

Les critères d'analyse dont nous nous servirons se distribuent selon deux majeures rubriques : le niveau thème/rhème et la progression thématique, et la reprise anaphorique. Ces deux éléments nous permettront de faire une analyse textuelle visant à la fois à apprécier la qualité des textes analysés et à en repérer d'éventuels dysfonctionnements. Ils doivent nous conduire à faire une corrélation entre deux niveaux de texte : textuel et extratextuel car, dans nos hypothèses signalées en début de ce chapitre (cf. 5.1), nous supposons que plus l'apprenant est conscient des facteurs extratextuels, plus il améliore sa compétence textuelle.

Rubrique 1 : reprise anaphorique

Pour l'analyse de la cohésion dans les textes d'étudiants, nous nous intéresserons en particulier à l'emploi de l'anaphore. Il sera donc question des liens cohésifs intra- et inter-phrastiques, appelés d'après la terminologie de Halliday et Hasan 1979, des liens de référence. Ces liens concernent le fait qu'un élément, pour être interprété, renvoie à un autre élément dans le cotexte ou dans le contexte. Parmi les divers types d'anaphore, trois types de reprise seront examinés : reprise lexicale ou nominale, pronominale et démonstrative car étant le plus fréquemment utilisées. (Voir 3.6.)

Rubrique 2 : thématisation et progression thématique

En ce qui concerne la thématisation et la progression thématique (voir 3.2.3.), il sera non seulement question de savoir si chaque « phrase » du texte apporte une information nouvelle, mais aussi d'examiner comment l'enchaînement des éléments anciens et des éléments nouveaux participe à la progression du texte. Deux niveaux seront abordés. Au niveau de la phrase, nous nous intéresserons à la répartition des éléments en thème et rhème. Au niveau du texte, Nous nous intéresserons au type de progression thématique (linéaire, à thème constant, à thèmes dérivés) : quel type de progression thématique est utilisé, quel type est dominant, lequel est le mieux adapté au contenu informationnel, quelles sont les difficultés qui caractérisent l'emploi du procédé de progression.

La structure thématique étant vue sous cet angle, nous étudierons comment s'organisent les éléments des groupes syntaxiques linéaires pour faire progresser le texte. Notre investigation portera sur le niveau référentiel (voir 3.5.), c'est-à-dire sur « ce dont on parle », mettant ainsi l'accent sur la notion de « thème » et sur « ce que l'on en dit » quant à ce qui est appelé « rhème ». Cette investigation permettra de savoir comment la matière textuelle est organisée pour d'abord assurer l'unité thématique à travers le maintien du thème de phrase en phrase et, ensuite, pour faire progresser le texte grâce à la succession thème/ rhème, garantissant un apport informationnel constamment renouvelé.

Nous résumons ces critères d'analyse dans le tableau suivant :

Tableau 8 : rubriques de la grille d'analyse

1. La reprise anaphorique : ce critère a pour but d'étudier comment la cohésion est maintenue grâce en partie à la reprise d'éléments connus de phrase en phrase. Avec ce critère, trois types de reprise nous intéressent : a. Reprise lexicale b. Reprise pronominale c. Reprise démonstrative
2. Thématisation et progression thématique : ce critère a pour but d'étudier comment s'organisent les éléments linguistiques pour faire progresser le texte, notamment par les enchaînements des éléments anciens et des éléments nouveaux. L'accent sera mis sur : a. la répartition de la phrase en thème/rhème – ancien/nouveau ; b. la progression thématique : à thème constant, à thèmes dérivés ou progression linéaire

C'est donc dans l'ordre signalé en (5.5.) et en fonction des critères exposés en (5.6.) que nous allons aborder l'analyse de notre corpus dans le chapitre qui suit.

Chapitre Six

Analyse des textes d'étudiants

6.0. Introduction

Avant de procéder à l'analyse de notre corpus, nous diviserons chaque texte d'étudiant en séquences (voir Annexe II). La notion de séquence désigne une « portion » de texte hiérarchiquement structurée, d'une grandeur variable, décomposable en parties liées entre elles et constituant une unité textuelle ayant une organisation qui lui est propre (Cf. Chapitre trois : 3.5.2.). Elle est considérée comme l'unité d'analyse qui nous permettra d'examiner les phénomènes textuels auxquels nous nous intéressons (répétitions et reprises, thème/rhème et progression thématique). La décomposition en séquences nous permettra par ailleurs de nous référer avec précision aux parties du texte en cours d'analyse sans pour autant perdre de vue le fait qu'une séquence est constituante d'un ensemble plus grand qu'elle, le texte.

Nous serons également amené à décomposer chaque séquence en enchaînements. Un enchaînement désigne un segment ou série de segments de texte qui sont dans un rapport-unité sémantique. C'est dire que les enchaînements sont les éléments constitutants de la séquence, elle-même constituante du texte. Ainsi, l'organisation hiérarchique des unités d'analyse que nous adoptons sera comme suit : T-texte constitué de N-séquences dont chacune comporte N-enchaînement (où T désigne texte ; N indique le nombre de séquences ou d'enchaînements). Au cours de l'analyse, nous utiliserons les deux abréviations 'séq' et 'ench' pour désigner 'séquence' et 'enchaînement' respectivement.

Nous rappelons que notre analyse sera organisée en fonction des deux rubriques principales mentionnées ci-dessus dans l'ordre suivant :

1) reprises anaphoriques ; 2) liens thème/rhème et progression thématique. Seuls les deux ensembles de textes en français (groupe-contrôle et groupe-expérimental) feront l'objet d'une analyse à proprement parler. Les textes en arabe (groupe-LM) et en anglais (groupe-LE1) seront utilisés, si besoin est, pour illustrer certains points comparables ou analogues entre textes en langue première, en première langue étrangère et en deuxième langue étrangère. Les exemples utilisés pour la démonstration au cours de l'analyse seront quasiment tous des extraits alors que l'intégralité du corpus se trouvera en annexe¹¹⁶.

6.1. Reprise anaphorique

Au niveau phrastique, la division thème rhème permet de répartir les éléments de la phrase en éléments connus (thématiques) et éléments nouveaux (rhématiques)¹¹⁷. Au-delà de cette limite et au fur et à mesure que le texte progresse, non seulement de nouveaux éléments s'ajoutent mais ceux qui sont précédemment introduits doivent être rappelés. Ce rappel est nécessaire car il permet de maintenir la cohérence de phrase en phrase. Reprendre des éléments déjà introduits dans le texte est réglé par des procédés stricts qu'il faut respecter. Parmi ces procédés, nous mettrons l'accent sur les reprises anaphoriques.¹¹⁸

Nous nous intéressons ici à trois types de reprise qui, étant les plus employés dans les textes de notre corpus, sont les suivants :

- reprise pronominale ; où un pronom reprend un nom déjà connu ;

¹¹⁶ Cf. Annexes I à IV.

¹¹⁷ Cf. Rubrique : thème-rhème et progression thématique

¹¹⁸ Cf. Partie théorique (3.2.2.)

- reprise nominale (lexicale) ; où un nom est repris soit sans changement, soit en utilisant un autre nom, par exemple un synonyme ;
- reprise démonstrative ; où un nom est repris à l'aide d'un démonstratif ;

Toutefois, il faut noter que la reprise se fait parfois, comme c'est le cas en particulier dans les textes d'apprenants étrangers, d'une façon erronée : par exemple une reprise pronominale pour laquelle il n'y a pas d'antécédent (ou ayant) plusieurs candidats possibles à la reprise ; un nom défini, repris lexical fidèle, alors qu'il n'a jamais été auparavant introduit ; un démonstratif trop éloigné de son antécédent, etc.

De fait, nous ne nous intéresserons pas seulement, dans nos analyses, aux types de reprises employés et à la manière dont celles-ci sont utilisées dans les textes d'apprenants. Nous signalerons aussi l'emploi erroné de certaines reprises et expliquerons en quoi peut consister l'erreur relevée. Ainsi, nous repérerons d'abord toutes les formes de reprises qui nous intéressent, présentes dans les textes des groupes contrôle et expérimental. Ensuite, nous montrerons les caractéristiques de chaque groupe en illustrant nos propos par des exemples extraits. La comparaison de ces deux groupes nécessitera, dans un troisième temps, d'examiner et de relever les caractéristiques d'un autre ensemble de textes écrits, cette fois en arabe. Cette démarche permettra de mieux comprendre les résultats de l'analyse des textes en français. C'est dans cette même perspective que nous analyserons aussi un quatrième ensemble de textes écrits en anglais.

6.1.1. Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-contrôle

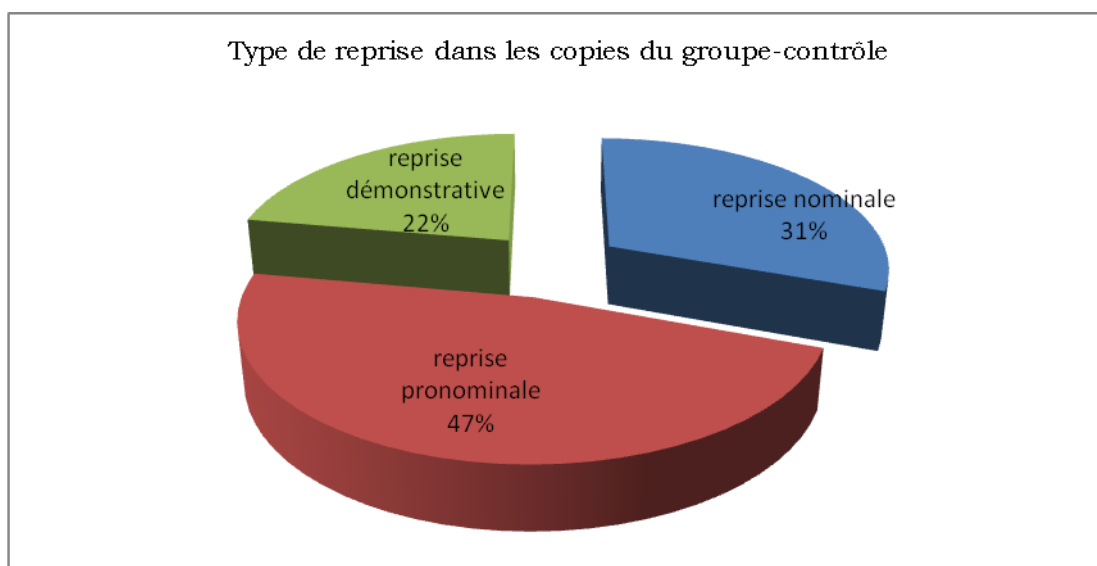
Les résultats de l'analyse de reprise anaphorique des textes du groupe-contrôle, sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 9 : Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-contrôle

Copie	Séq.	Type de reprise					
		Pronominale		Nominale		Démonstrative	
		réussie	erronée	réussie	erronée	réussie	erronée
1	1			+ +			
	2	+ +		+			
	3	+					
2	1		+		+	+	
	2	+		+ + + +		+ +	
	3	+				+ +	
	4			+		+ +	+
	5	+	+				
	6		+				
3	1			+ +			
	2		+	+ + + +		+	+
	3			+		+	+
4	1			+ + +			+
	2			+			
5	1	+ +		+			
	2	+				+ +	
	3	+				+ +	
	4					+	
6	1	+ + +	+	+ + + + +		+	+
	2			+ + + +		+	
	3	+	+ +	+ + + +		+ +	
	4	+ + + +	+				
7	1		+			+	
	2	+ +		+			+
	3			+	+		
8	1	+ +		+			
	2			+ + +			
	4			+			
9	1			+ +			
	2	+		+ +			
	3		+	+			
	4			+ + + +			
Total		23	10	49	2	19	5

Dans les textes du groupe-contrôle, nous avons relevé 108 reprises de toute forme. La forme la plus utilisée est la reprise nominale (51), suivie de la reprise pronominale (33). La reprise démonstrative est utilisée 24 fois au total. On constate que c'est dans la pronominalisation qu'il y a plus d'emplois erronés (33,3%) alors que les erreurs de reprise démonstrative sont de 20,8%. De manière générale, l'emploi de différentes formes de reprise, au total, peut être illustré à l'aide du graphique suivant

Graphique I



6.1.1.1. Reprise pronominale

Parmi les reprises pronominales réussies, c'est la forme la plus simple qui domine, quasiment dans tous les textes de ce groupe, où un nom (ou syntagme nominal), souvent défini dans une phrase donnée, est remplacé par un pronom correspondant dans la phrase qui suit. L'exemple 1 montre ce type de reprise

Exemple 1

« **La langue française** a des beaux qualités, **elle** est une langue...
....et que **le français** n'est la langue officielle mais on ne peut pas dire
qu'**il** n'est pas important... »

(Copie 1cont, séq.3)

« ...**le Soudan** n'est pas un des pays francophones mais **il** est considéré
comme... »

(Copie 7cont, séq.2)

Même si, dans la majorité des cas, la reprise pronominale se fait de cette façon « binaire », certains emplois (en particulier dans les copies 2, 5, 6) donnent lieu à une série de pronoms qui se succèdent

Exemple 2

« on a **les professeurs** sont très bien et intelligents parce qu'**ils** rencontre
les français ou beaucoup des personnes qui parlent par le français et aussi
ils voyagent en français et **ils** trouvent... »

(Copie 2cont, séq.5)

Nous avons relevé 30% d'emplois erronés dans la reprise pronominale, comme le montrent les exemples suivants

Exemple 3

« ...pour moi étudiante des langues- une langue française à un des
universités **du Soudan** malgré **il** n'est pas un pays francophone... »

(Copie 6cont, séq.1)

Il est supposé que le pronom "il" reprenne "Soudan", mais ce syntagme n'est en fait qu'un complément du nom "des universités", ce qui rend inappropriée la reprise sous cette forme pronominale. Il aurait été préférable que le scripteur utilise une autre forme de pronom comme « celui-ci » par exemple.

Il en va de même pour L'exemple 4

Exemple 4

« ...Il y a **un centre** au Soudan pour étudier la langue française au Soudan. **elle** est très belle... »

(Copie 9cont, séq.3).

Reprendre le syntagme « *un centre* » par le pronom « elle » est erroné et même si ce n'est pas l'interprétation de ce que l'étudiant cherche à faire. Dans l'exemple 5, il est difficile d'interpréter le pronom "il"

Exemple 5

« ...la situation de la langue française au soudan était très difficile..., mais maintenant elle est très convenable..., et **il** est devenu chez les étudiants soudanais le volontiers à comprendre la langue française... »

(Copie 6cont, séq. 3)

Nous ne pouvons identifier, ni en amont ni en aval, ce que reprend le pronom "il" ; à moins qu'il ne s'agisse d'un pronom impersonnel, mais cela reste encore difficile à admettre.

6.1.1.2.. Reprise nominale

La reprise nominale se fait, dans la majorité des cas, par la répétition d'un même syntagme nominal (reprise fidèle), comme le montre l'exemple 6

Exemple 6

« Etant donné que **le Soudan** n'est pas un pays francophone, **le français** est donné beaucoup d'importance. Comme on sait que **le Soudan** est un pays anglophone et que **le français** n'est pas... »

(Copie 1cont, séq.1)

Nous soulignons le fait que, par rapport à la thématique générale du texte demandé aux étudiants-témoins, il faut s'attendre à une récurrence élevée des deux syntagmes « le français/ la langue française » et « le Soudan ». Mais il est aussi possible d'utiliser d'autres formes de reprise, comme en témoignent les exemples donnés ci-dessus avec la reprise pronominale, pour éviter de répéter un même syntagme nominal. En effet, la répétition de ce genre peut être parfois gênante et produit un effet négatif, comme dans l'exemple 7

Exemple 7

« Dans les pays francophoniques **la langue française** est une **langue maternelle**. **la langue française** était parmi cinq langue ont été choisi dans le monde... mais **la langue française** n'est **la langue maternelle** au Soudan, il y a beaucoup de étudiants étudent **la langue française...** »

(Copie 9cont, seq.1)

Dans cette copie, le syntagme "*langue française*" apparaît au total 7 fois en position thématique dans les 10 enchaînements la constituant, sans parler de l'apparition du même syntagme, sous la même forme, dans des parties rhématiques. La redondance de la reprise fidèle aurait pu être évitée par l'emploi d'une anaphore pronominale, démonstrative ou même lexicale sous forme d'un synonyme.

Il arrive que la reprise lexicale soit une anaphore associative, c'est-à-dire qu'elle peut être interprétée et comprise par inférence à partir des éléments présents dans le cotexte ou le contexte, ainsi que le montre l'exemple 8

Exemple 8

« d'apord, j'ai trouvé difficulté à avoir cette langue pour une seule cause (...) Mais maintenant et merci à dieu après trois années **la situation** a devenu différente... »

(Copie 6, seq.1)

La situation montre une anaphore résomptive sous la forme d'un syntagme défini du fait qu'elle renvoie à l'énoncé qui précède, inférable par association à partir du contexte immédiat.

6.1.1.3. Reprise démonstrative

Cette forme de reprise est utilisée, dans la totalité des copies, 24 fois en position thématique, dont 19 occurrences considérées comme réussies. Le démonstratif est employé, dans la majorité des cas, pour reprendre un syntagme nominal défini, comme le montrent les exemples 9 et 10 :

Exemple 9

« la french n'est pas le pays seulement parle français on a **les pays** parle **la même langue** et **cette langue** est maternelle parce que **ces pays** étaient colonisatrice par les français et le nome de **ces pays** (les pays francophone) on a (sénégal, tachad, côte d'avoir, Elgazair, Maroc... »

(Copie 2cont, seq.4)

Exemple 10

« ...**le problème** pour étudier la langue française au Soudan est... **ce problème...** » «...on trouve **le centre culturel français** pour étudier la langue française.... **Ce centre...** » (Copie 6cont, seq.2)

Les erreurs commises, 5 sur les 24 reprises relevées, peuvent être classées en deux catégories : soit le scripteur fait une erreur de nature morphologique (genre : féminin/ masculin, nombre), comme le montre l'exemple 11

Exemple 11

« et aussi la langue français est un langue international est principalement dans **certain pays** acause de colonisation français de **cette pays.** »

(Copie 3cont, seq.2)

soit la reprise n'a pas d'antécédent ou elle est trop éloignée de son

référent, ainsi dans l'exemple 12

Exemple 12

« De plus, on a étudié **cette langue** pour bien renforcer la relation parmi les pays francophonie pour... »

(Copie 7cont, seq.2)

L'élément « cette langue » dans ce dernier extrait ne renvoie à aucun élément précédemment introduit dans le texte.

Parmi les cas relevés, il se trouve que la reprise démonstrative s'accompagne parfois d'une reprise lexicale infidèle comme dans l'exemple 13

Exemple 13

« Selon **la langue français** il y a des façon par l'étude **cette langue** on a **(C. C. F) (centre culture français)** au soudan on trouve dans **cette place tout les personnes** parlent français »

(Copie 2cont, seq.3)

Alors que « cette langue » reprend « la langue française », le syntagme « cette place » renvoie à « centre culturel français », le démonstratif « cette » accompagne une reprise lexicale infidèle. Il en va de même pour le syntagme « *cette raison* » dans l'exemple 14

Exemple 14

« Au Soudan il y a beaucoup de compagnies étrangères pour **cette raison** on a besoin beaucoup de étudier la langue française »

(Copie 9cont, seq.4)

Certains emplois de la reprise démonstrative, même si nous ne les avons pas signalés comme défectueux, sont répétitifs. Les copies (2, 5, 6) témoignent de ce cas de figure. Nous en donnons l'exemple 15

Exemple 15

« on trouve qu'il d'ouverture de **cette langue** Dans notre pays, et il y a beaucoup de faculté aux universités qui étudent **cette langue. cette langue** trouve beaucoup de chances de travail pour les étudiants qui prennent **cette langue...** »

(Copie 5cont, seq.3)

Le premier emploi de "*cette langue*" montre une anaphore qui réfère au pronom "*elle*" en tout début de paragraphe et est répétée plusieurs fois. La récurrence de cette reprise sous cette forme d'anaphore démonstrative est redondante et alourdit le texte.

Bilan

De manière générale, même si la reprise nominale est la plus utilisée dans les textes du groupe-contrôle, c'est avec la reprise pronominale qu'il y a plus d'emplois erronés. La récurrence de la reprise nominale sous la forme d'anaphore fidèle donne lieu dans bien des cas à des répétitions successives. Le procédé de reprise est majoritairement maîtrisé dès lors qu'il s'agit de l'examiner à l'intérieur d'une portion du texte, mais lorsqu'il s'agit de le faire dans un texte entier, la reprise dépasse sa fonction initiale et devient facteur de gêne et de lourdeur, voire de maladresse. La quasi absence d'anaphore associative s'explique en partie par l'emploi exclusif de l'anaphore fidèle comme seule forme de reprise lexicale. Même si le texte, demandé aux étudiants-témoins, favorise l'emploi fréquent de certains vocables, cela devrait normalement amener ces étudiants à « sentir » la nécessité d'utiliser d'autres formes de reprise que celle lexicale fidèle.

6.1.2. Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-expérimental

Le tableau 10 ci-dessous montre les résultats des reprises anaphoriques aussi bien réussies qu'erronées.

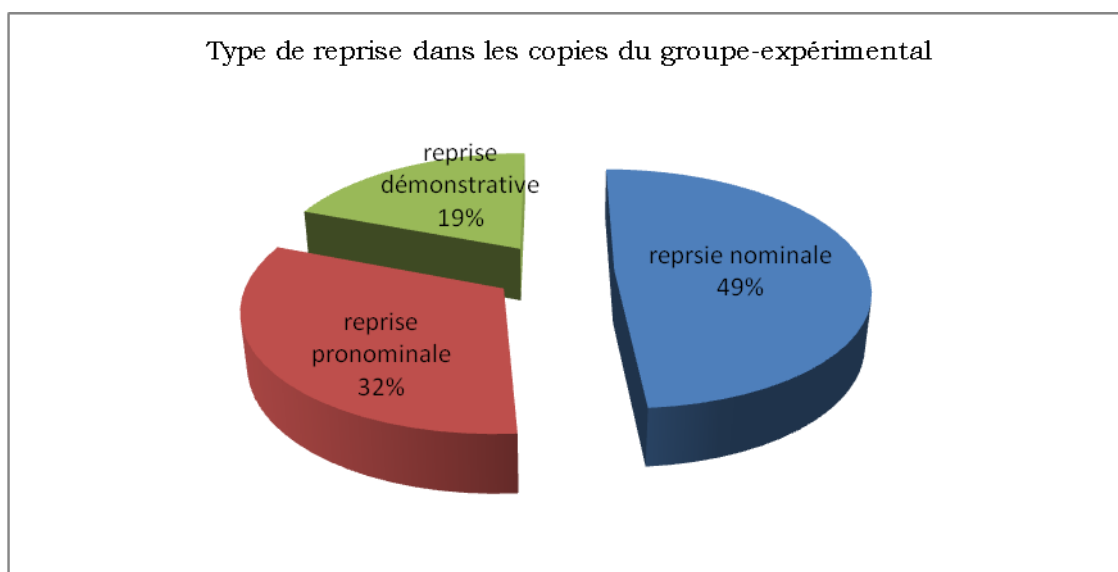
Tableau 10 : Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-expérimental

Copie	Séq.	Type de reprise					
		Pronominale		Nominale		Démonstrative	
		réussie	erronée	réussie	erronée	réussie	erronée
1	1			+	+	+	+
	2	+		+	+	+	
	3			+	+		
2	1	+		+	+	+	
	2			+	+	+	
	3	+		+	+	+	+
3	1	+	+	+	+		
	2		+	+	+	+	
	3			+	+	+	
	4	+	+	+	+	+	
4	1			+	+	+	+
	2	+		+	+	+	
	3			+	+	+	
	4			+	+		
5	1	+	+	+	+	+	
	2	+	+	+	+		
	3		+	+	+	+	
	4	+	+	+	+	+	+
	5			+	+	+	
6	1	+	+			+	+
	2	+		+	+	+	
	3	+	+	+	+		
7	1	+	+	+	+	+	+
	2	+		+			
	3	+	+	+	+	+	+
8	1			+	+		
	2	+		+	+	+	+
	3	+		+	+	+	
9	1	+		+	+		
	2			+	+	+	
	3	+	+	+	+		
	4	+		+	+		
Total		35	5	61	0	23	1

Il y a dans ce groupe de textes 125 reprises anaphoriques et la forme la plus utilisée est la reprise nominale (61 fois). La fréquence de la reprise pronominale est de 40. Par contre, la reprise démonstrative

est la forme la moins utilisée (24 fois). Nous n'avons relevé aucun emploi erroné concernant le type de reprise nominale. Bien que la reprise pronominale présente le taux le plus élevé d'erreurs, celles-ci ne représentent que 12,5% dans ce type de reprise. L'emploi de différentes formes est illustré par le graphique II ci-dessous :

Graphique II



Dans ce qui suit, nous allons illustrer par des exemples, chacun de ces types de reprise et nous montrerons, en cas d'erreur, en quoi celle-ci consiste.

6.1.2.1. Reprise pronominale

La pronominalisation comme procédé de reprise, se fait dans la plupart des cas relevés à l'aide du pronom de 3^e personne. Ce type de reprise est, en principe, fidèle car il n'implique aucune nouvelle propriété du référent. Les exemples 1 et 2 montrent les types d'emploi de reprise les plus fréquents dans notre corpus :

Exemple 1

« **le français** est la (ta) langue maternelle. **Il** est aussi la langue maternelle de certaine habitant... »

(Copie 1exp, séq.1)

Exemple 2

« ...dans certain nombre de pays **les gens** parlent le plus souvent entre eux d'autre langues mais quand **Ils** ont à écrire ou à s'adresse des personnes qui ne parlent pas leur langue **ils** emploient le français ... »

(Copie 3exp, séq.1)

Mais nous avons aussi repéré d'autres types de pronoms, bien que moins fréquents que le pronom de 3^e personne, ainsi le montre l'exemple 3

Exemple 3

« Il y a **quelques personnes** qui aiment apprendre les langues pour... **ils** aiment savoir beaucoup... Il y a **des autres** qui cherchent dans... »

(Copie 7exp, séq.3)

Si le pronom « *ils* » reprend, avec une erreur de morphologie, « *quelques personnes* », l'emploi de « *des autres* » est justifié car il renvoie à un référent que l'on peut inférer à partir des éléments précédemment introduits.

Il en va de même pour l'emploi du présentatif « *c'est* » comme reprise qui est considéré réussi dans plusieurs cas (copies 1, 6, 7, 9), ainsi le montre l'exemple 4

Exemple 4

« Les français se sont ceux qui font l'importance et l'intérêt de la langue française parce qu'ils traitent les autres gentiment et ils font les gens aimer leur langue... Alors, **c'est** une raison qui nous fait aimer la langue française, elle nous apprend traiter poliment... »

(Copie 6exp, séq.3)

Les erreurs dans la reprise pronominale ne sont pas nombreuses (représentant 12,5% des cas relevés). Elles concernent presque toutes un mauvais choix du pronom anaphorique ; l'exemple 5 peut illustrer ce cas de figure

Exemple 5

« **La langue anglaise et française** peuvent nous donner des ailes pour voler. **Ils** nous offrent des opportunités et capacités d'apprendre et comprendre... »

(Copie 5exp, séq.4)

Même si l'on arrive à interpréter le référent du pronom *ils*, celui-ci ne constitue pas le choix approprié.

6.1.2.2. Reprise nominale

La reprise lexicale se fait souvent sous sa forme fidèle : le même élément lexical est repris tel quel. Ce type de reprise est « neutre », c'est-à-dire qu'il n'ajoute rien de nouveau à l'élément repris, comme on peut le constater dans l'exemple 6

Exemple 6

« **La langue française** est une nouvelle langue pour le Soudan et pour tous les pays qui n'étaient pas des colonies par la France. à mon avis les raisons qui suscitent l'intérêt d'étudier **la langue française** étaient variés »

(Copie 4exp, séq.2)

Dans certains cas (copies 2, 3, 6, 9), le référent est repris par une anaphore lexicale infidèle ; le cas de l'exemple 7 peut en témoigner

Exemple 7

« **L'enseignement de français** aide les gens de communiquer et contacter bien entre les Soudanais et français pour faire des bonnes relations. **l'éducation de français** au Soudan a progressé... »

(Copie 3exp, séq.4)

La fréquence élevée de certains éléments lexicaux, employés comme forme de reprise nominale fidèle, peut être en partie expliquée par le thème général du texte demandé aux étudiants. Néanmoins, ce procédé, bien que considéré comme réussi comme forme de reprise, peut être excessivement répétitif comme en témoigne l'exemple 8

Exemple 8

« Au soudan, **le français** a un vaste domaine; si on fait des essais **de français** sur le terrain, on va constater que **le français** est devenu la troisième langue au Soudan après l'arabe et l'anglais. Aujourd'hui **le français** compte beaucoup. »

(Copie 5exp, séq.1)

L'exemple 8 ci-dessus est l'un des cas fréquents de reprise fidèle que nous pouvons également trouver dans les copies (1, 3, 4, 5, 8).

Mais il arrive parfois que la reprise soit définie du fait que son interprétation pourrait se faire par association à partir des éléments du contexte, comme le montre l'exemple 9

Exemple 9

« On trouve qu'un nombre des compagnies, et des entreprises communiquent en français. Il est aussi devenu un événement d'une grande portée politique. **L'avantage de parler français** est une question de la plus haute importance »

(Copie 5exp, seq.3)

6.1.2.3. Reprise démonstrative

L'anaphore démonstrative est considérée réussie dans presque tous les cas relevés (à l'exception d'un seul cas dans la copie 4exp). Comme ce type de reprise exige une saisie référentielle directe du référent, celui-ci ne doit pas être trop éloigné de sa reprise. L'exemple 10 illustre ce cas de figure

Exemple 10

« Le besoin de l'utilisation la langue française... qui a résulté de besoin de beaucoup des traducteurs et aussi l'augmentation **des exploitants** qui viennent au soudan pour faire des projets. **Ces exploitants** font des réunions et des conférences qui ont... »

(Copie 4exp, seq.3)

Mais ce type de reprise sert, parfois (dans les copies 3, 5, 6), à justifier l'emploi d'une reprise définitive en le combinant à un syntagme nominal comme c'est le cas dans l'exemple 11

Exemple 11

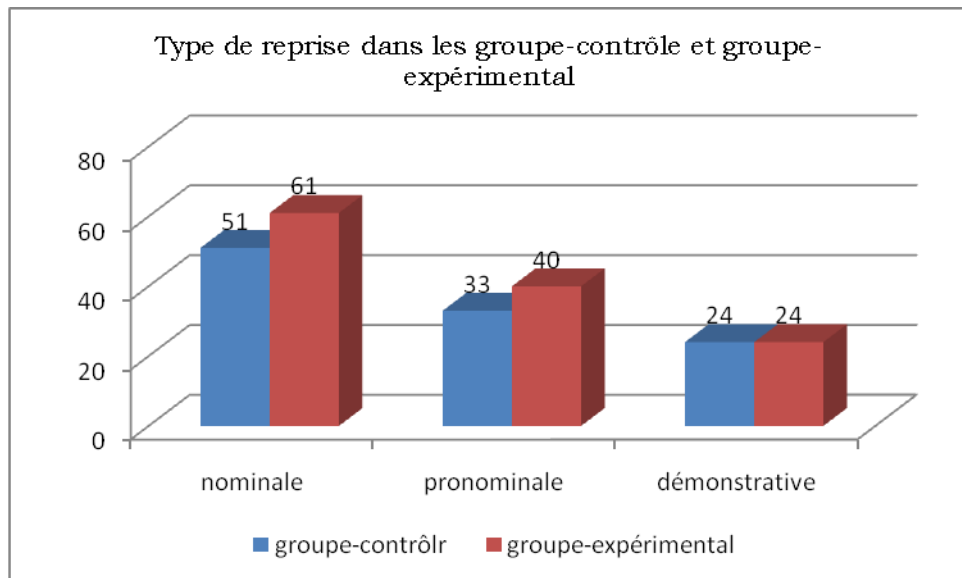
« **L'enseignement des langue étrangères** a commencé dès le début de l'histoire. les objectifs de **cet enseignement** étaient nombreux... »

(Copie 1exp, seq.2)

La comparaison de l'emploi des différentes formes de reprise dans les deux groupes (contrôle et expérimental) donne lieu au graphique III

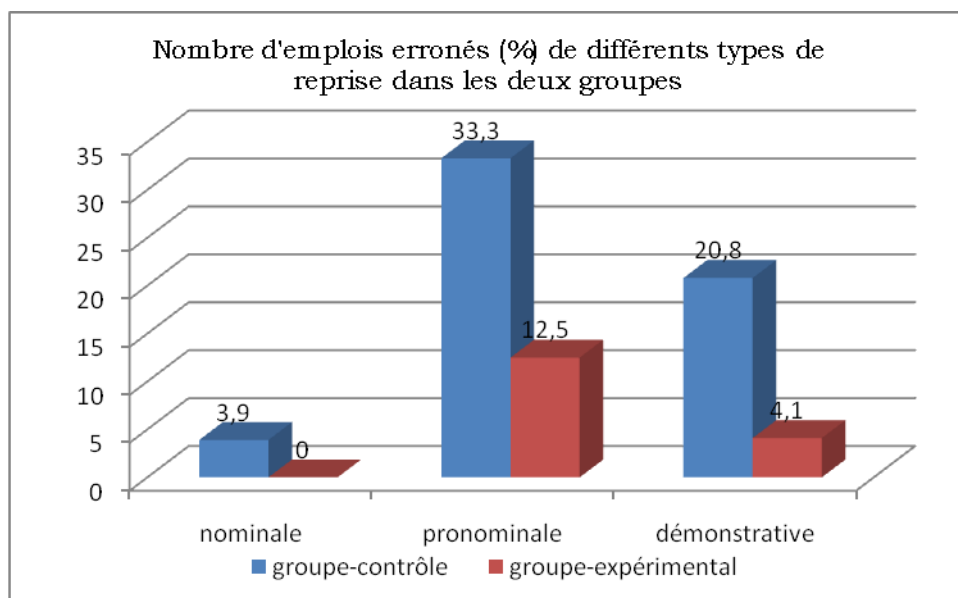
ci-dessous :

Graphique III



Le nombre total de reprises utilisées dans le groupe-expérimental est plus élevé que celui dans le groupe-contrôle. En revanche, il y a un écart, entre les deux groupes dans l'emploi des reprises nominales et pronominales. Quant à l'emploi de la reprise démonstrative, le nombre est identique dans les deux groupes. Par contre, la comparaison des deux groupes au niveau des erreurs commises dans chacun des types de reprise montre une différence significative entre ces groupes, comme l'illustre le graphique suivant :

Graphique IV



Dans les deux groupes, c'est la reprise pronominale qui présente plus d'erreurs mais leur nombre est beaucoup plus élevé dans le groupe-contrôle. Par ailleurs, les deux ensembles de textes sont caractérisés par une dominance de reprises lexicales mais c'est dans le groupe-contrôle qu'il y a le plus d'emplois d'anaphore fidèle. L'effet de répétition dans ce dernier type de reprise est plus présent dans le groupe-contrôle du fait que dans l'autre groupe le recours à d'autres types de reprise, anaphore associative et résomptive, a permis d'éviter la redondance, ce qui explique généralement le nombre plus élevé de reprises dans ce groupe (125 contre 108 reprises).

Même si le texte demandé aux étudiants implique l'emploi fréquent de certains syntagmes nominaux, c'est dans le groupe-expérimental que le taux de répétitions est amoindri par la variation des formes de reprise lexicale. Si la majorité des reprises pronominales sont effectuées à l'aide du pronom de 3^e personne, nous avons néanmoins remarqué un emploi d'autres types de pronoms anaphoriques plus élevé dans le groupe-expérimental.

6.1.3. Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-LM

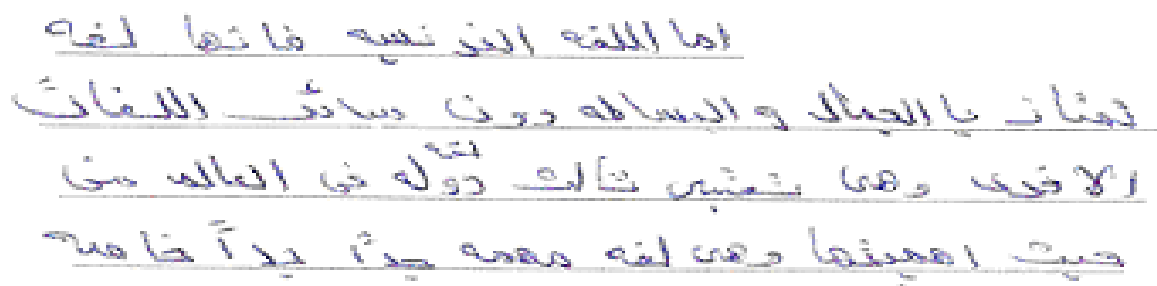
Les résultats de l'analyse des textes du groupe-LM montrent que les trois types de reprise auxquels nous nous intéressons sont employés de manière variable. Le tableau 11 résume ces résultats :

Tableau 11 : Reprises anaphoriques dans les copies du groupe-LM

Type de reprise				
Copie	Séq.	Reprise pronominale	Reprise nominale	Reprise démonstrative
1	1	++	++	
	2	++	+++++	+
	3	++++	++	+
	4	+++++++	++++	+
	5	+++	+	
2	6	++++	++	
	1	++++		+
	2		+++++	+
	3	+++	++++	+
	4	+++++++	+	
3	1	+++	++++	+
	2	+	++++	+
	3	++	+	+
	4	++++	+	
	5	++++		
4	1	+++	++	
	2	++++++	+	
	3	++	+++	
5	2	+	++++++	+
	3	+++	++	+
	1	+	++++	+
6	2	+++++	+	
	3	++++++	++	+
	1	+++++	++	
7	2	+	+	++
	3	++	++	+
	1	+++	++	+
8	2	+++	++	++
	3	+++	++	+
	1	++++	+	
9	2	+	++	++++
	3	+++++	++++++	
Total		108	76	23

Le nombre total de reprises repérées dans les textes de ce groupe sont de 207. La forme la plus utilisée est la pronominalisation (108 reprises), suivie de la reprise nominale (76). La reprise démonstrative est beaucoup moins employée. Nous analyserons ci-dessous des extraits de textes pour illustrer la façon dont les reprises se réalisent et pour en relever les caractéristiques distinctives.

Exemple 1



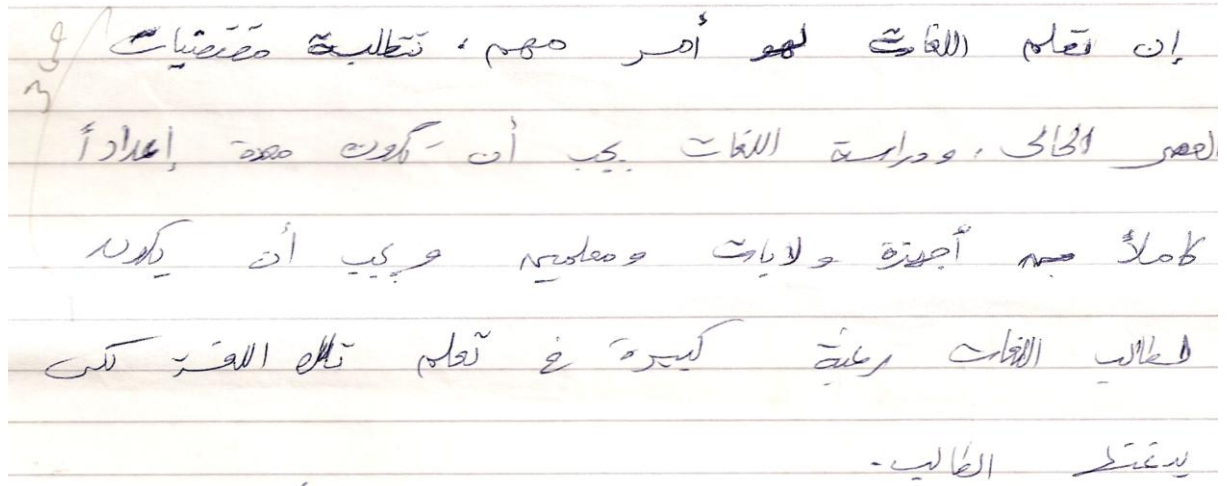
1. *ammā al-luġa al-faransiya fa inna-hā luġa timtaz bil-ġam āl ...*
 | | | | | | | | | |
 conernant (déf.)langue (déf.)française (conj.)et (corrob.)(pro)elle langue caractérisée par (déf.)beauté
 (concernant la langue française, elle (c')est une langue caractérisée par la(une) beauté...)
2. *wa hiya tu'tabar θālith luġa fī al-'ālam..*
 | | | | | | | |
 et (pro.)elle considérée troisième langue (pré.)dans (déf.)monde
 (et elle est considérée comme la troisième langue dans le monde)
3. *wa hiya luġa muhħima ġiddan ġiddan*
 | | | | | | | |
 (coor.)et (pro.)elle langue importante (intens.)très très
 (et c'est une langue très très importante)

(Copie 2LM, séq.2)

Dans cet enchaînement, l'élément *al-luġa al-faransiya* (la langue française) est repris par le pronom *hā* (elle) dans la phrase 1, et par le pronom *hiya* (elle) au début des phrases 2 et 3. Bien que cette forme de reprise soit la plus utilisée dans les textes analysés, la pronominalisation prend dans certains cas une autre valeur,

notamment corroborative et, de fait, la reprise pronominale se réalise à l'intérieur d'une même phrase, comme en témoigne l'exemple 2

Exemple 2



Inna	ta'lum	al-luġa	l-huwa	'amr muhim	taṭallabu-hu
(corro)	apprentissage (déf.)	langue (corr.)	(pro.)il	question importante	exige (pron)lui
muqtaḍayāt	al-'aṣr	al-hadiθ			
besoins	(déf.)époque	(déf.)moderne			

(L'apprentissage de la langue est une question importante qu'exigent les besoins du temps moderne)

(Copie 5LM, séq.1)

Le syntagme nominal *ta'lum al-luġa* (apprentissage des langues) est repris par le pronom *huwa* (il) qui suit directement ce syntagme nominal. Cette phrase, étant une phrase nominale, serait parfaitement comprise sans le pronom de reprise *huwa*, mais celui-ci est censé dans ce cas précis être corroboratif étant donné que le scripteur utilise une construction élaborée. Le deuxième pronom *-hu* (il), suffixé au verbe *taṭallabu* (exige) est en position de complément d'objet et réfère à *'amr muhim* (question importante). Il faut noter que le syntagme *'amr muhim* et le pronom *-hu*, qui le reprend, sont le complément d'objet du verbe *taṭallab*

(exiger) dont le sujet est *muqtaḍayāt* (besoins). Les deux reprises pronominales (l'une en position de sujet et l'autre en position de complément d'objet) montrent qu'il se peut qu'en arabe un nom (ou syntagme nominal) soit repris par pronominalisation sans que, pour autant, le pronom se substitue au nom.

L'exemple 3 montre aussi un autre cas de figure où un pronom anaphorique reprend un nom en tête d'une phrase nominale

Exemple 3

واللغة الفرنسية لغة مهمة للتربية بسرعة وتطورها
يجب التاطب بها وممارستها في أي مكان وأي زمان وهذا أقل الأشياء

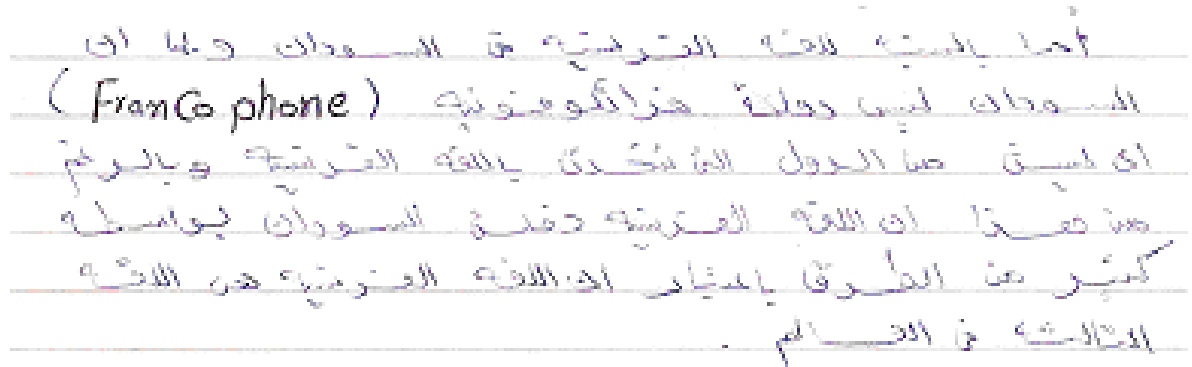
1. *wa l-luḡa al-faransiya li-ta'luma-ha bisur'a wa taṭawura-ha*
 (coord.)(dét.)-langue (dét.)-française (prép.)pour-apprentissage-(pron.)la(adv.)rapidement (coord.)développement-(pron.)elle
 (et pour apprendre rapidement la langue française et la développer)
2. *yaḡib al-taḥatub bi-ha wa mumarasata-ha fī ay makān*
 (pro. « il »)doit (dét.)-parler (prép.)-(pron.)elle (coord.) pratique-(pron.)la (prép.) partout
 (il faut la parler et la pratiquer n'importe où et n'importe quand)

(Copie 4LM, séq.2)

al-luḡa al-faransiya est le syntagme thème de la phrase nominale qui est repris par le pronom anaphorique *ha* (elle) dans la suite de la phrase.

La reprise nominale est également récurrente dans les textes arabes analysés et elle se réalise dans la forme la plus simple, où un nom (ou syntagme nominal) est repris tel quel, comme le montre l'exemple 4

Exemple 4



amma binnisba lil-luḡa al-faransiya fī as-sūdān,

(loc.)quant à (pré.)langue (déf.)française (pré.)dans (déf.)soudan
(quant à la langue française au Soudan)

as-sūdān lays min ad-duwal al-lattī tataḥaddath al-luḡa al-faransiya

(déf.)soudan (nég.)ne pas (pré.)de (déf.)pays(rel-pro.)qui parlent (déf.)langue (déf.)française
(Le Soudan n'est pas un des pays qui parlent la langue française)

bilraḡm min haza al-luḡa al-faransiya daḥalat as-sūdān

(conj.)malgré (prép) (pron)cela (déf.)langue (déf.)française est entrée (déf.)soudan
(malgré cela la langue française est entrée au Soudan)

bi'tibār anna al-luḡa al-faransiya hiya al-luḡa al-ṯālṯa fī al-'ālam

(loc)considérant que (déf.)langue (déf.)française (pro.)elle (déf.)langue (déf.)troisième (pré.)dans (déf.)monde
(vu que la langue française est la troisième langue dans le monde)

(Copie 3LM, séq.3)

Le syntagme nominal *al-luḡa al-faransiya* (la langue française) est repris tel quel aussi bien en position de thème qu'en position de rhème. Il faut noter que même avec cette forme de reprise, il se peut que ce syntagme soit accompagné d'un pronom le reprenant comme dans l'exemple 5

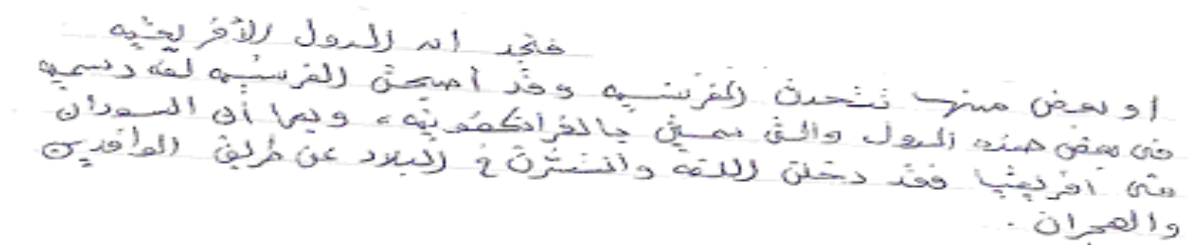
Exemple 5

al-luġa al-faransiya hiya al-luġa al-ṯalṯa
(la langue la française elle la langue la troisième)

(Copie 3LM, séq.3)

En ce qui concerne la reprise démonstrative, elle se réalise dans la forme la plus simple, comme le montre l'exemple 6

Exemple 6



inna ad-duwal al-ifriqiyya aw ba-ʿḍ min-ha tataḥaddaṯ al-faransiya wa qad
(introd.) (déf)pays (déf)afRICAINS (conj)ou certains (prép)de (pron)eux parlent (déf)française (conj)et
(Les pays africains ou certains d'entre eux parlent la langue française)

ʿaṣḥaḥat al-faransiya fī baʿḍ hāzihī ad-duwal al-luġa... wa nisbatan l'ahmiyyat hāzihī al-luġa
Devenu (déf)française(pré.)dans (pro.)ces(déf)pays(déf)langue... (conj)et (conj)vu l'importance (pro.)cette (déf)langue
(et la langue française est devenue dans ces pays la langue... et du fait de l'importance de cette langue)

(Copie 7LM, séq.2)

Les deux syntagmes *ad-duwal* (les pays) et *al-faransiya* (la française/ la langue française) sont repris à l'aide du démonstratif *hāzihī* (ces / cette) avec *ad-duwal* et *al-luġa* (pays et langue), pronom considéré comme invariable en arabe (singulier/ pluriel féminin). La présence d'une reprise par définitivisation s'accompagne parfois d'une reprise par pronominalisation, comme le montre l'exemple 7

Exemple 7

تعتبر اللغة الفرنسية لغة قوميتهم عالمية
 من كانت العالم وهذه اللغة الثانية بعد اللغة
 الإنجليزية ومتداولة بين الأقطار الأجنبية
 والسوية مثال لذلك السودان فتجدر أن تلك
 اللغة قد أصبحت تدرس في الجامعات مثل
 جامعة السودان، وجامعة الخرطوم، وجامعة النيلين
 وغيرها من الجامعات الأخرى. وتوفر
 لها هريد من المعاهد - نظراً للافتتاح الثقافي
 قد أصبح من المتروكة فكلها وتداولها
 تجدر أن المؤسسات التعليمية قد اعتمدت اعتماد
 كل على هذه اللغة -

tu'tabar al-luğa al-faransiya luğa 'ālamīya (...) wa hiya al-luğa aθ-θāniya
 | | | | | | | | | |
 considérée (dét.)-langue (dét.)-française langue internationale(...)(coord.)(pro.) (dét.)-langue(dét.)-deuxième
 (la langue française est considérée comme une langue internationale)

wa mutadāwal-a bayn al-'aqtār (...) na-gid anna
 | | | | | | | |
 (coord.)et utilisée-(pron) (prép.)entre (dét.)-pays (pron.)-trouver que
 (et elle est utilisée entre les pays (...) nous trouvons que)

tilk al-luğa qad ašbaḥat (...) tawaffarat l-ha
 | | | | | | | |
 (démonst.) (dét.)-langue (art.)devenu-(pro.) (...) fourni-(pro.) (prép.)-(pro.)
 (cette langue est devenue (...) à laquelle)

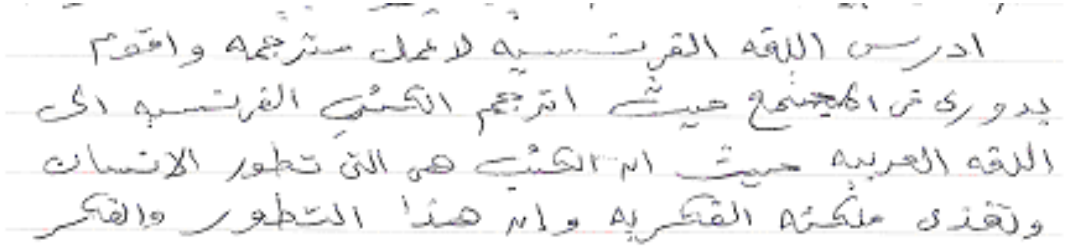
na-gid anna al-mu'assassāt i'tamadat 'ala haḏihi al-luğa
 | | | | | | | |
 (pro.)trouver que (dét.)-établissements dépendent (pré.)sur (démonst.)(dét.)-langue
 (nous trouvons que les établissements dépendent sur cette langue)

(Copie 6LM, séq.1)

Dans cette séquence, l'élément *al-luğa al-faransiya* est repris par le démonstratif à l'aide de *tilk al-luğa* et *haḏihi al-luğa*. Il faut noter que le démonstratif (*tilk* ou *haḏihi*) est accompagné par une définitivisation à l'aide de (*al*), procédé caractéristique de la langue arabe. De même, il

peut y avoir une reprise nominale « doublée » par une reprise pronominale, comme le montre l'exemple 8

Exemple 8



atarġim	al-kutub	al-faransiya...	hayθ	al-kutub	hiya	al-lattī tiṭawwir...
			/			

(je)traduis (déf)livres (déf)français... (loc)vu que (déf)livres (pro.)elles (pro.rel.)qui développent...

(Je traduis les livres français vu que ce sont les livres qui développent...)

(Copie 8LM, séq.3)

Bien que la deuxième occurrence du syntagme *al-kutub* (les livres) soit une reprise par définitivisation, une autre reprise *hiya* (elles), par pronominalisation suit ce syntagme, qui est considéré comme corroboratif et qui pourrait être omis sans changer la structure ni le sens de la phrase.

Il faut noter que la valeur de détermination en arabe n'est pas seulement assurée par l'ajout d'un article défini au nom. Un autre procédé est effectivement utilisé pour la détermination, où un nom est rattaché à un autre (complément de nom), lui assignant ainsi le statut de défini. Ainsi, dans le syntagme *tālib al-luġa* ou *tullāb al-luġa* (copie 4, séq.2) (l'apprenant ou les apprenants de la langue), la valeur de détermination assignée à *tālib* et à *tullāb* (littéralement « apprenant » et « apprenants sans l'article défini ») est rendue possible grâce au rattachement¹¹⁹ des mots *tālib* et *tullāb* à *al-luġa* (la langue)

¹¹⁹ En arabe, il s'agit d'un cas d'élision obligatoire de la préposition soit *lī* indiquant la possession, soit *min* indiquant l'origine, soit *fī* indiquant la localisation. Ainsi, dans *tālib al-luġa* (l'apprenant de la langue) la préposition *lī* (de) est non seulement omis mais *tālib* est en plus considéré comme défini par le simple fait qu'il a un complément de nom (*mudāf ilayh* en arabe).

Bilan

L'analyse de texte en arabe montre une fréquence de reprises largement plus élevée que dans les textes en français (cf. 2.1 et 2.2). Si l'emploi de reprises pronominales représente une majorité, c'est en partie parce que, pour un même nom, il peut y avoir plus d'un pronom de reprise, procédé caractéristique de l'écrit en arabe. Les reprises lexicales sont toutes de type fidèle et figurent aussi bien dans les parties thématiques que dans celles rhématiques. Le fait de trouver des noms, employés en tant que reprises, aux côtés d'un pronom s'explique par l'emploi de répétition comme procédé à effet corroboratif, ce qui fait que dans ce cas, le pronom ne se substitue pas au nom qu'il reprend. Ceci peut aussi expliquer le nombre de reprises considérablement plus important dans les textes arabes que celles repérées dans les textes français. Bien que les reprises pronominales soient majoritaires, nous n'en avons relevé aucun emploi erroné, ce qui signifie que ce procédé est parfaitement maîtrisé en langue première. Par ailleurs, la reprise démonstrative s'emploie parfois simultanément avec un pronom reprenant le même nom défini. Généralement, les reprises en tant que procédé, participent non seulement à la cohésion du texte mais elles jouent en plus un rôle important dans le discours, notamment l'effet corroboratif qui fait que certaines répétitions, dans les textes arabes, ne sont pas considérées comme négatives mais, bien au contraire, elles ont un rôle à jouer dans l'établissement de la cohérence discursive.

6.1.4. Reprise anaphorique dans les textes du groupe-LE1

En ce qui concerne la reprise anaphorique, les résultats de l'analyse des textes d'étudiants, écrits en anglais, peuvent être résumés dans le tableau 12 ci-dessous

Tableau 12 : Reprise anaphorique dans les copies du groupe-LE1

N° de copie	N° de seq.	Type de reprise			
		Pronominale		Nominale	Démonstrative
		Réussie	Erronée		
1LE1	1	+++			
	2	+++		++	+
	3	+			
2LE1	1	+		++	
	2	+++		++	
3LE1	1		+	+	
	2	+		+	
	3	++	++	++++	
4LE1	1			+++	
	2	+++	+	++	
	3	+	++	++	
	4	+	+		
5LE1	1	+		+++	
	2	+++		++	
6LE1	1	++	++	++	
	2	++			
	3	++++		+	
7LE1	1	+++++			+
	2	+++		+++	
	3	+		+	
Nombre total		40	9	31	2

Dans ce groupe de textes, le nombre total de reprises est de 82, dont plus de la moitié (60%) sont des reprises pronominales. C'est également dans cette forme de reprise qu'il y a le plus d'erreurs (20%), ce qui veut dire qu'elle est la moins maîtrisée par rapport aux autres formes de reprise. Quant à la reprise nominale, elle occupe la deuxième position. Nous n'avons par ailleurs relevé que deux occurrences de la reprise démonstrative tandis que l'anaphore associative, comme forme de reprise, est complètement absente dans ce groupe de textes. Pour

chacun des cas repérés, nous allons donner un exemple pour illustrer la façon dont les étudiants-scripteurs procèdent et pour montrer en quoi consiste l'erreur lorsque c'est le cas.

La reprise par pronominalisation est employée dans sa forme la plus simple dans la majorité des cas, comme le montre l'exemple 1

Exemple 1

Most original books and novels had written in French and after that **they** translated to other languages...

(Copie2 seq.1)

(La plupart des livres et nouvelles sont écrits en français et ensuite ils sont traduits en d'autres langues)

Le pronom anaphorique *they* reprend le syntagme nominal *most original books and novels* en début de phrase. Mais il arrive parfois qu'un pronom reprenne toute une proposition comme l'indique l'exemple 2

Exemple 2

I have **to improve my French level** since **it** will help me in my work...

(Copie 5, seq.2)

(Je dois améliorer le niveau de mon français puisqu'il (ceci) m'aidera dans mon travail)

où le pronom *it* reprend l'énoncé *to improve my French level*. C'est un cas semblable à l'emploi du pronom *this* qui résume souvent, en reprenant, un énoncé antérieur, comme le montre l'exemple 3

Exemple 3

We can say that **we have other aims to study French** because **this** will enable us to exchange culture

(Copie1, seq.2)

(Nous pouvons dire que nous avons d'autres buts pour étudier le français parce que cela nous permettra d'échanger des culture)

C'est que la proposition *we have other aims to study French* est reprise par le pronom *this*. Nous soulignons le fait que la plupart des erreurs commises dans la reprise pronominale sont dues soit à l'emploi d'une forme de reprise qui se prête à la confusion, du simple fait qu'il y a deux ou plusieurs candidats possibles à la reprise, ainsi en témoigne l'exemple 4

Exemple 4

Despite the fact that **Sudan** is not a **French** speaking country yet **it** plays an important role in all fields...

(Copie 4, seq.3)

(En dépit du fait que le Soudan n'est pas un pays parlant français pourtant il joue un rôle important dans tous les champs)

Les deux noms *Sudan* et *French* peuvent être repris par le pronom *it*, agent de la proposition *plays an important role in all fields*. Il arrive aussi qu'un pronom soit employé aux côtés d'un syntagme nominal le reprenant, comme l'indiquent les exemples 5 et 6

Exemple 5

The France language it is consider as a second language in the world...

(Copie6, seq.1)

(La langue française elle est considérée comme la deuxième langue au monde...)

Exemple 6

My study of French it is not by accident or...

(Copie 3, seq.3)

(Mon apprentissage de français il n'est pas par hasard)

Le pronom *it* est une reprise des deux syntagmes nominaux *the French language* et *my study of French* dans les exemples 5 et 6 respectivement alors que la présence même de ce pronom n'est pas nécessaire.

Pour la reprise lexicale, c'est généralement un syntagme nominal qui est repris tel quel sans changement, comme le montre l'exemple 7

Exemple 7

The French language is considered as the second according to the popularity and the importance around the world.

The French language is the official language...

(Copie 3, seq.1)

(la langue française est considérée comme la deuxième selon la popularité et l'importance dans le monde

La langue française est la langue officielle...)

Il s'agit du syntagme nominal *the french language* qui est repris dans la deuxième phrase sous la même forme. Il faut noter que la plupart des reprises nominales sont effectuées de cette manière alors qu'un recours à la pronominalisation était possible, voire souhaitable dans certains cas.

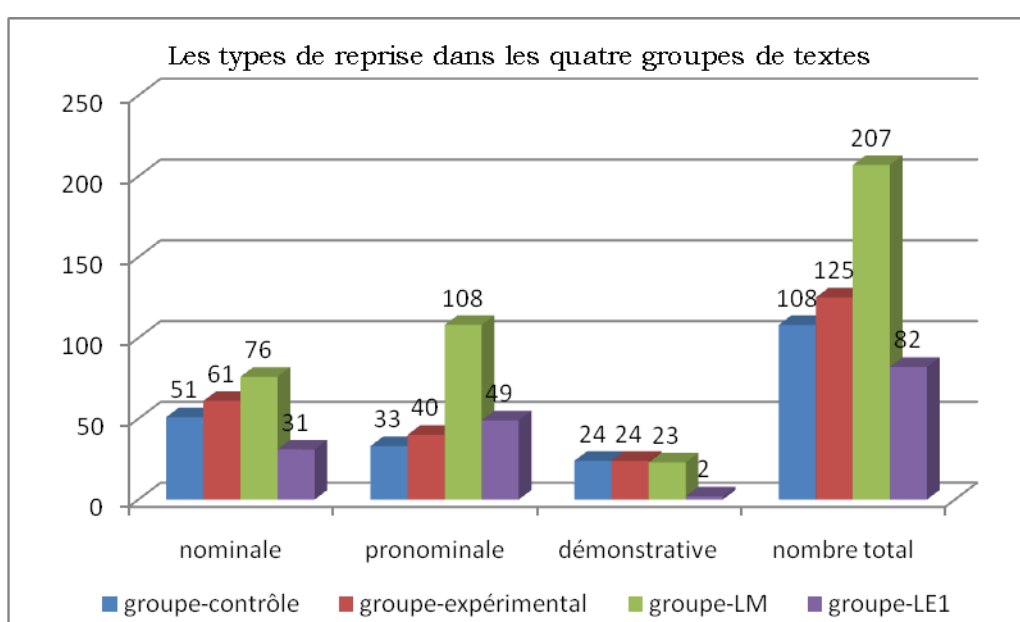
Bilan

Généralement, l'explication que nous pouvons donner à l'emploi majoritaire de la reprise pronominale, c'est que la dominance de séquences en progression à thème constant contraint les étudiants-scripteurs à employer un pronom, à plusieurs reprises, pour reprendre un même nom en tête de phrase. L'emploi de reprise lexicale fidèle est

probablement dû au fait que la nature du sujet, sur lequel devaient s'exprimer les scripteurs, les limite à un lexique restreint, d'où d'une part l'absence de synonymes par exemple ; d'où d'autre part, l'absence de recours à la reprise par définitivisation.

Pour résumer les analyses que nous venons de faire, le graphique suivant peut permettre une mise en relation des résultats des quatre groupes de textes :

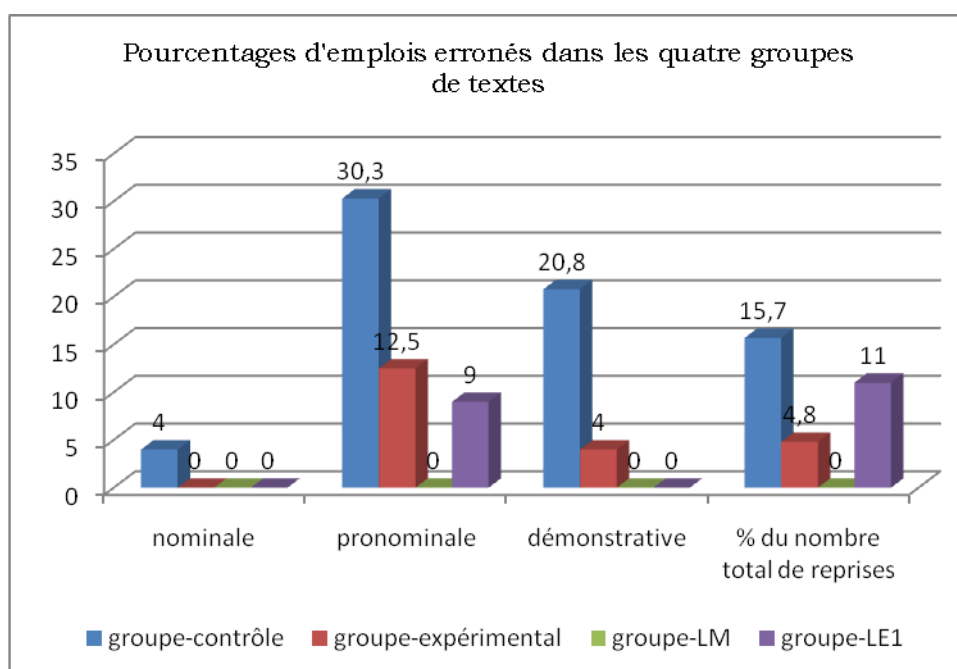
Graphique V



Le nombre total de reprises est largement supérieur dans le groupe-LM par rapport aux autres groupes. En revanche, le groupe-LE1 enregistre le nombre de reprise le moins élevé, ce qui s'explique en partie par le fait que le nombre de textes en anglais est de 7 alors qu'il est de 9 dans chacun des autres groupes. Trois éléments sont à souligner d'après la mise en relation de ces différents résultats. D'abord, les emplois erronés de reprise est moins élevé dans le groupe-LM, de même que ceux dans le groupe-expérimental sont moins élevés que dans le groupe-contrôle. Ensuite, l'emploi de reprise pronominale est plus élevé que les autres types de reprise dans le groupe-LM alors que dans les deux groupes écrivant en français, c'est la reprise nominale qui domine. Cela

s'explique par une des caractéristiques de la langue arabe où les pronoms de reprise peuvent coexister avec les syntagmes nominaux qu'ils reprennent dans la même phrase. Cela justifie par ailleurs la fréquence élevée d'erreurs quant à la pronominalisation dans les textes écrits en français. Le rapprochement entre les pourcentages de l'emploi de diverses formes de reprise dans les groupe-contrôle et expérimental enregistrent un écart net entre ces deux groupes lorsque nous y comparons le nombre d'emplois erronés, ce qui signifie une amélioration de qualité dans le groupe-expérimental. En général, le pourcentage d'emplois incorrects dans les quatre groupes de textes peut être illustré par le graphique suivant :

Graphique VI



6.2. Niveau thème/rhème et progression thématique

Deux éléments, sur deux niveaux différents, seront abordés dans cette rubrique : le thème/ rhème au niveau de la phrase et la progression thématique au niveau du texte global ou d'une séquence donnée.

6.2.1. Niveau thème/rhème dans les copies du groupe-contrôle

Au niveau de la phrase, chaque "groupe" linguistique est porteur, en fonction de sa place dans la phrase, d'un degré de "dynamique communicative"¹²⁰, augmentant dans le sens de 'gauche à droite' de la phrase. Il s'agit de deux notions de début et de fin de phrase : *le thème* (Th) qui est l'élément le plus à gauche, posé souvent comme "connu" et donc porteur d'un faible degré de dynamique communicative. L'élément le plus à droite est *le rhème* (Rh), souvent "nouveau" et censé contribuer à la progression du texte. Pour analyser le niveau thème/rhème dans notre corpus, nous opérons d'abord une classification de toutes les séquences de textes d'étudiants en deux catégories : satisfaisantes et insatisfaisantes. Le degré de satisfaction ou d'insatisfaction dépend du nombre et du type de dysfonctionnements dans la séquence. Parfois, les erreurs ne compromettent pas la compréhension globale mais alourdissent le texte, lui assignant un effet négatif et suscitent un effort interprétatif coûteux. Cette classification est élémentaire car nous ferons par la suite une analyse plus fine des séquences, illustrée par des exemples précisant chaque cas de figure. Le tableau suivant montre les séquences qui sont considérées comme satisfaisantes ou insatisfaisantes dans les copies du groupe-contrôle.

¹²⁰ Cf. Chapitre trois (3.5.1.)

Tableau 13 : Séquences considérées comme satisfaisantes ou insatisfaisantes dans les copies du groupe-contrôle

copies	Séquences	Nombre d'enchaînements	niveau thème/rhème	copies	Séquences	Nombre d'enchaînements	niveau thème/rhème
1cont	Séq.1	1	Insatis.*	5cont	Séq.1	3	Insatis.
	Séq.2	3	Insatis.		Séq.2	2	Satis.
	Séq.3	2	Satis.**		Séq.3	2	Insatis.
2cont	Séq.1	2	Insatis.		Séq.4	1	Insatis.
	Séq.2	5	Insatis.	6cont	Séq.1	5	Insatis.
	Séq.3	4	Satis.		Séq.2	2	Insatis.
	Séq.4	4	Satis.		Séq.3	7	Insatis.
	Séq.5	3	Insatis.		Séq.4	2	Satis.
	Séq.6	2	Insatis.	7cont	Séq.1	2	Satis.
3cont	Séq.1	2	Insatis.		Séq.2	5	Insatis.
	Séq.2	2	Satis.		Séq.3	2	Insatis.
	Séq.3	4	Satis.	8cont	Séq.1	2	Satis.
4cont	Séq.1	3	Satis.		Séq.2	3	Satis.
	Séq.2	2	Satis.		Séq.3	1	Insatis.
	Séq.3	1	Insatis.		Séq.4	2	Insatis.
Nombre total de copies = 9 Nombre de séquences = 34 Nombre d'enchaînements = 91 Séquences insatisfaisantes = 22 Séquences satisfaisantes = 12				9cont	Séq.1	3	Insatis.
					Séq.2	2	Insatis.
					Séq.3	2	Insatis.
					Séq.4	3	Insatis.
				*insatisfaisant = 64.7% **satisfaisant = 35.3%			

D'après ce tableau, le nombre total de séquences, dans les 9 copies, est de 34. Plus de la moitié, 22 séquences (64.7%) sont considérées comme insatisfaisantes, contre 12 séquences (35.3%) qui sont satisfaisantes. Le degré d'insatisfaction dans une séquence donnée est lié au type de dysfonctionnement au niveau thème/rhème, dysfonctionnement que nous pouvons diviser en quatre types :

- *répétition au niveau thème/rhème*, c'est-à-dire que certains éléments de la phrase se répètent dans les parties thématiques et rhématiques ;
- *thème sans suite rhématique*, où un thème donné se trouve dépourvu de rhème ;
- *lien thème/rhème*, le lien thème/ rhème se situe au niveau sémantique dans le sens où le rhème est celui qui 'parle' ou informe sur le thème. Ce lien peut être défectueux, par exemple, si le rhème répète le thème, s'il le contredit ou s'il "parle" d'autre chose que le thème ;

- *structuration rhématique défectueuse*, lorsque le rhème n'est pas structuré de sorte qu'il soit compréhensible et porteur d'informations nouvelles.

Nous avons appliqué ces différents types de dysfonctionnement aux séquences insatisfaisantes des copies du groupe-contrôle et nous avons pu identifier les enchaînements défectueux. Le tableau suivant résume cette étape.

Tableau 14 : type de dysfonctionnement au niveau thème/rhème relevé dans les copies du groupe-contrôle

Type de dysfonctionnement	N° de copie	N° de séquence	N° d'Enchaînements insatisfaisants	Nombre total d'enchaînements insatisfaisants
Répétition au niveau thème/rhème	2	2	5 et 6	8
	3	1	2	
	5	2	5	
		3	6	
	7	2	5	
9	2	4 et 5		
Thème sans suite rhématique	3	3	8	5
	4	3	6	
	6	1	4	
		2	7	
	9	1	1	
Lien thème/rhème	1	1	1	13
		2	2	
	2	1	1 et 2	
		4	13	
		5	18	
	3	1	1	
	5	1	1 et 3	
	6	3	9 et 10	
	7	3	7	
9	1	1		
Structure rhématique défectueuse	2	2	3 et 7	16
		4	12 et 14	
		5	17	
		6	19	
	5	3	7	
	6	3	13 et 14	
	7	1	1	
	8	2	5	
		4	7	
	9	1	3	
		3	7	
		4	8 et 9	
Nombre total d'enchaînements = 91 Nombre d'enchaînements insatisfaisants = 42 ; pourcentage 46.2% Nombre total d'enchaînements satisfaisants = 49 ; pourcentage 53.8%				

a. Répétition au niveau thème/rhème

Des 91 enchaînements dans les copies de ce groupe, 8 contiennent une répétition, dans la partie rhématique, des mêmes informations posées en élément thématique. Les trois exemples qui suivent montrent ce type de dysfonctionnement :

Exemple 1

la langue français(Th2) est très important pour les pays francophonie qui prononce la langue français comme (mali- côte d'ivoire - maroc - tunisect) (Rh2)

(copie 3cont, seq.1)

"La langue français" (Th2) est le thème et le rhème (Rh2) contient ce même élément thématique. La reprise est inutile dans le fragment "*qui prononce la langue français*".

Exemple 2

cette langue(Th2) trouve beaucoup des chances de travail pour les étudiant qui prennent cette langue au future(Rh9).

(copie 5cont, seq.3)

Comme "*cette langue*" (Th2) est une reprise en position de thème, le rhème (Rh9) répète cet élément sous la même forme de reprise démonstrative alors que nous attendions une pronominalisation comme, par exemple, "*qui la prennent...*"

Exemple 3

Au soudan (Rh5) la langue arabe (Th4) est une langue maternelle...(Rh5) mais la langue française (Th2) n'est pas la langue maternelle au Soudan (Rh6).

(Copie 9cont, seq.2)

Dans l'exemple 3, il s'agit d'une répétition au niveau du rhème car les deux éléments "*au Soudan et langue maternelle*" dans (Rh5) sont repris tels quels dans (Rh6). Généralement, la présence des dysfonctionnements dont nous venons de parler alourdit le texte mais ils ne gênent pas la compréhension globale du texte.

b. Thème sans suite rhématique

Ce type de dysfonctionnement est le moins récurrent. Il figure dans seulement 5 enchaînements dont nous choisissons ces deux exemples :

Exemple 4

quant à nous comme un pays Africain ont une grande en vie que notre pays soit un pays francophone (Th5) parce que cela(Th6) va nous aider en beaucoup domines(Rh6).

(Copie 4cont, seq.3)

Avec "*quant à*", moyen de changement de topicalisation, "*nous*" est mis en position de thème. Le fragment "*comme un pays africain...francophone*" est censé se rattacher au même thème "*nous*", ce qui signifie que celui-ci est dépourvu de rhème. Il aurait fallu ajouter un syntagme verbal du type "*quant à nous, nous pensons que...*".

Exemple 5

ce problème le traitement de la langue française très précisé(Th9) ou bien, l'apprenant de la langue française au Soudan(Th10) ne peut pas parler par la même langue sauf, avec une personne que la connais(Rh17), c'(Th11)est par exemple dans la vie quotidienne.(Rh18)

(Copie 6cont, seq.2)

"*Ce problème*" est l'élément thématique (Th9). Le syntagme "*le traitement de la langue...*" est une précision du thème "*ce problème*" et, de ce fait, tout le

fragment "*ce problème...précisé*" est un thème qui nécessite une suite rhématique. Ce qui suit après "*ou bien*" aborde, avec une nouvelle thématisation (l'apprenant), un autre aspect de "*ce problème*".

c. Lien thème/rhème

Dans 13 enchaînements du groupe-contrôle, le lien entre thème et rhème n'est pas compréhensible dans le sens où le thème est ce dont il s'agit et le rhème ce qui est dit du thème. Nous donnons les exemples qui suivent pour le démontrer :

Exemple 6

L'importance de langue français (Th1) consider la deuxième langue dans le monde après la langue anglais(Rh1).

(Copie 3cont, séq.1)

A l'ouverture de cette séquence, "*l'importance de la langue français*" est en position thématique (Th1) alors que le rhème "*consider la deuxième langue dans le monde*" (Rh1) ne parle pas de "*cette importance*". Et, si nous comparons (Th1) et (Rh1), nous dirons que celui-ci, du fait du verbe '*consider*' mal choisi, ne remplit pas son rôle de rhème censé informer sur (Th1).

Le lien thème/ rhème est parfois brouillé par des lacunes au niveau linguistique : une mauvaise application d'une règle grammaticale ou un mauvais choix lexical. Bien que l'objectif de cette analyse ne vise pas une "correction" grammaticale", nous pensons que celle-ci constitue parfois un "passage" inévitable pour expliquer la mise en cause de la relation sémantique entre thème et rhème, comme le montre l'exemple 7

Exemple 7

D'abord l'étude de la langue(Th1) est envie de personne(Rh1) et chaque personne (Th2) a une langue fixé qui l'aime et l'étude(Rh2).

(Copie 2cont, séq.1)

"L'étude de la langue" (Th1) étant le thème, son rhème "*est envie de personne*" (Rh1) est difficile à comprendre. Le scripteur semble vouloir dire (l'étude de la langue dépend du désir de chaque personne). Dans l'enchaînement qui suit, "*chaque personne*" est en position de thème (Th2) et est considéré comme reprise de *personne*. Ce syntagme aurait pu être repris par (chacun). Le rhème "*a une langue fixé qui l'aime et l'étude*" (Rh2) est ambigu en raison de l'emploi erroné de la construction à relatif "*qui l'aime et l'étude*", à laquelle pourrait se substituer (qu'il aime et qu'il étudie).

d. Structure rhématique défectueuse

La majorité des copies insatisfaisantes, (16 sur 41 copies), se caractérisent par une structuration défectueuse du rhème. Cette forme de structuration est souvent présente dans des rhèmes relativement longs. Les extraits qui suivent le montrent

Exemple 8

...et aussi elle(Th2) donne les chances pour les étudiant pour rendre visite les autres pays francophonies et France aussi. et aussi pour les voyages scientifique (Rh10).

(Copie 5cont, séq3)

Le pronom "*elle*", reprise pronominale en position thématique, comporte un rhème (Rh10) composé de plusieurs parties mais qui est mal structuré.

Exemple 9

Selon la langue français (Rh14) il y a(Th9) des façon par l'étude cette langue (Rh14) on (Th3) a (C.C.F.) (centre culture français) (Rh15).

(Copie 2cont, séq.3)

Le thème étant le présentatif "*il y a*" (Th9), le rhème (Rh14) est divisé en deux fragments : "*selon la langue français*", posé avant le thème, et "*des façon par l'étude cette langue*". La mauvaise structuration de ce rhème provoque

des difficultés de compréhension.

6.2.2. Progression thématique dans les copies du groupe-contrôle

Au niveau textuel, chaque phrase s'appuie, pour apporter de nouvelles informations, sur un élément déjà donné, connu. Le thème, bien qu'il soit d'un moindre degré informatif, joue un rôle essentiel dans la construction du texte du fait que celui-ci, du point de vue de la cohésion, est appréhendé comme un ensemble de thèmes. Et, du point de vue de la progression, chaque thème s'associe à un (ou des) rhème(s)¹²¹. Ainsi, trois types majeurs de progression thématique sont distingués : progression à thème constant, progression linéaire et progression à thèmes éclatés. Nous allons relever le type de progression dans les copies du groupe-contrôle et, au cas où cela n'est pas possible, nous qualifions la séquence en question comme ayant une progression non-identifiée. Par ailleurs, certaines copies peuvent éventuellement avoir plus d'un type de progression thématique. Le tableau 15 ci-dessous le montre.

¹²¹ Cf. Chapitre Trois : 3.5.

Tableau 15 : progression thématique dans les copies du groupe-contrôle

Copies	Séquences	Type de progression thématique	Copies	Séquences	Type de progression thématique
1cont.	Séq.1	Constante	6cont.	Séq.1	Non-identifiée
	Séq.2	Constante		Séq.2	Non-identifiée
	Séq.3	Constante		Séq.3	Non-identifiée
2cont.	Séq.1	Non-identifiée	7cont.	Séq.4	Non-identifiée
	Séq.2	Linéaire		Séq.1	Non-identifiée
	Séq.3	Liné.+const.		Séq.2	Non-identifiée
	Séq.4	Liné.+const.	8cont.	Séq.3	Non-identifiée
	Séq.5	Non-identifiée		Séq.1	Constante
	Séq.6	Liné.+const.		Séq.2	Non-identifiée
3cont.	Séq.1	Constante	9cont.	Séq.3	Constante
	Séq.2	Liné.+const.		Séq.4	Non-identifiée
	Séq.3	Liné.+const.		Séq.1	Non-identifiée
4cont.	Séq.1	Linéaire		Séq.2	Constante
	Séq.2	Liné.+const.		Séq.3	Non-identifiée
	Séq.3	Non-identifiée		Séq.4	Non-identifiée
5cont.	Séq.1	Liné.+const.	Nombre total de séquences = 34 Séquences à progression à thème constant = 8 ; (23.5%) Séquences à progression linéaire = 2 ; (5.9%) Séquences à progression constante+linéaire = 8 ; (23.5%) Séquences à progression non identifiable = 16 ; (47.1%)		
	Séq.2	Liné.+const.			
	Séq.3	Constante			
	Séq.4	Non-identifiée			

D'après ce tableau, la plupart des séquences (47.1%) contiennent une progression thématique non identifiable. En revanche, avec un pourcentage identique (23.5%) deux ensembles de séquences se caractérisent par une progression à thème constant et une combinaison de progression linéaire et constante. La progression linéaire se trouve employée dans 5.9% des séquences.

a. Progression à thème continu

La progression à thème constant est la plus élémentaire, où un même élément est repris en position thématique de phrase en phrase (Cf. 3.4.2.) Dans les 34 séquences des copies du groupe-contrôle, 8 sont en progression à thème continu comme le montre le tableau III. Nous en donnons les exemples qui suivent.

Exemple 10

la langue française(Th1) très important(Rh1) parçque

Elle(Th1) est deuxième langue dans le monde(Rh2).

la langue française(Th1) est une langue soutenu(Rh3) et

même *elle*(Th1) est plus facile que l'anglais et l'arabe(Rh4).

(Copie 8cont, séq.2)

Dans cet exemple, "*la langue française*" est reprise en position thématique (reprise lexicale et pronominalisation) dans les quatre enchaînements successifs.

Exemple 11

la langue française (Th1) est selon la classification international la deuxième langue(Rh6),

elle (Th2) est la langue officielle ou administrative des organisation international comme l'organisation de Nations Unies et Union africain (Rh7). et aussi

la langue officielle de 29 pays (Rh8). [séq.2]

la langue française (Th2) a des beaux qualités (Rh9),

elle (Th2) est une langue expressive, polie, littéraire (Rh10) et a de beauté et une simplicité (Rh11).

[Copie 1cont, séq.3]

Les cinq enchaînements se succèdent mettant "*la langue française*" et la reprise pronominale "*elle*" (Th2) en position de thème.

b. Progression thématique linéaire

Dans une progression linéaire, le rhème de la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit (Cf.3.4.2.) Ce type de progression

thématique est la moins utilisée et caractérise seulement 5.9% des séquences examinées, comme le montrent ces extraits :

Exemple 12

Il (Th2) n'y a pas raison empêchant la présence de la langue française au Soudan (Rh2) pourtant
le Soudan (Th3) n'est pas un pays francophone (Rh3) mais
on (Th1) trouve que tous les étudiants et tous les francophones se rencontrent. (Rh4)

(Copie 4cont, seq.1)

Exemple 13

on (Th3) trouve des personnes parlent par une langue (Rh3)
cette langue (Th4) peut-être n'est pas la langue maternelle par eux (Rh4)
mais ils (Th5) parlent par elle (Rh5).

(Copie 2cont, seq.1)

Dans l'exemple 12, "*le Soudan*" (Th3) reprend une partie du (Rh2) du premier enchaînement et le thème "*tous les étudiants et tous les francophones*" peut être considéré comme reprise, par association, du (Rh3). Dans l'exemple 13, "*cette langue*" en position de thème, est une reprise de "*une langue*" dans (Rh3).

c. Progression thématique constante+linéaire

Les deux types de progression thématique : linéaire et à thème constant, peuvent coexister dans la même séquence. Ce cas de figure caractérise 8 des 34 séquences examinées, comme l'illustrent les exemples 14 et 15 :

Exemple 14

le Soudan(Th6) n'est une pays Arabophone(Rh9) mais
|
il (Th6) a beaucoup des langue dans au Soudan(Rh10)

on (Th3) a *la langue Anglais et langue français, et langue Endien et français*(Rh11),

ces langue (Th8) qui n'est pas arab mais ils developent par les intitutes et les université.(Rh12)

(Copie 2cont, seq.3)

Dans le premier enchaînement, "*le Soudan*" (Th6) est repris par le pronom "*il*" (Th6) constituant ainsi une progression à thème constant. Dans les deux derniers enchaînements, "*on*" en position de thème peut être associé au rhème "*a beaucoup des langue dans au Soudan*" (Rh10) et constitue une progression linéaire. Dans (Th8/Rh12), "*ces langues*" (Th8) est un thème qui reprend le rhème (Rh11) "*la langue Anglais et langue français, et langue Endien et français*"

Exemple 15

Mais *la langue française*(Th2) n'est la langue maternelle au Soudan(Rh6).

Il(Th5) y a beaucoup de étudiants étudent *la langue française*(Rh7).

Elle(Th2) n'est pas commun au Soudan(Rh8)
|
la langue française(Th2) était au passé à l'université de Khartoum seulement(Rh9).

(Copie 9cont, seq.2)

"*La langue française*" (Th2) thème du premier enchaînement, reprise telle quelle dans la partie rhématique (Rh7), est ensuite reprise par "*elle*" en position thématique dans l'enchaînement (Th2-Rh8) en progression linéaire. Dans l'enchaînement (Th2-Rh9), il s'agit d'une progression à

thème constant car c'est le même élément "*la langue française*" qui réapparaît en position thématique.

d. Progression thématique non identifiable

Dans presque la moitié des séquences analysées (16 séquences), la progression thématique n'est pas identifiable du fait que soit les enchaînements n'entretiennent pas de lien les uns avec les autres, soit les thèmes sont trop hétérogènes pour constituer une progression quelconque. Nous donnons les exemples suivants pour illustrer ce type de dysfonctionnement.

Exemple 16

D'abord l'étude de la langue (Th1) est envie de personne (Rh1) et chaque personne (Th2) a une langue fixé qui l'aime et l'étude(Rh2). on (Th3) trouve des personne parlent par une langue (Rh3) cette langue (Th4) peut-être n'est pas la langue maternelle par eux (Rh4) mais ils (Th5) parlent par elle (Rh5).

(Copie 2cont, seq.1)

Il y a cinq enchaînements, avec des rhèmes rattachés à cinq thèmes différents, dont la succession est désordonnée. La maladresse de la reprise de certains noms ou de la pronominalisation rend difficile l'identification des éléments thématisés : "*chaque personne*" (Th2) ne peut pas reprendre la partie du rhème "*est envie de personne*"(Rh1). De même, "*ils*" (Th5) reprend "*eux*" du (Rh4) qui réfère apparemment (et maladroitement) à "*des personnes*" du (Rh3). C'est en fait ce type de maladresse qui donne à la séquence [1] un aspect décousu et qui gêne la compréhension.

Exemple 17

la francophone (Th1) qui parle habituellement le français à cause de colonisation français car autres choses dans les pays francophones la langue française(Th2) est une langue maternelle(Rh2). la langue française(Th2) était parmi cinq langues ont été choisi dans le monde(Rh3). le Soudan(Th3) n'est pas un pays francophone(Rh4) Au Soudan la langue Arabe(Th4) est une langue maternelle et les autres langages(Rh5).

(Copie 9cont, séq.1)

Si "*la francophone*" (Th1) est mise en position de thème, le fragment "*qui parle habituellement le français à cause de colonisation français*" se rattache à ce thème et, ainsi, il ne peut pas être considéré comme rhème. "*La langue française*" est thème dans deux phrases (Th2/Rh2-Th2/Rh3) alors que dans (Th3/Rh4), c'est "*le Soudan*" qui est thématisé. La dernière phrase de cet enchaînement a comme thème "*la langue arabe*" (Th4) mais le fragment "*et les autres langages*" est difficile à savoir s'il est rattachable à la partie thématique ou à celle rhématique.

Bilan

Généralement, ce qui caractérise les textes du groupe-contrôle, c'est l'abondance de structures rhématiques défectueuses. Ce défaut apparaît la plupart du temps, dans des rhèmes relativement longs, ce qui signifie que plus il y a d'éléments dans un rhème, plus le scripteur a du mal à le structurer. Par contre, dans les phrases où le lien thème/rhème n'est pas clair, du point de vue sémantique, celles-ci sont souvent acceptables du point de vue de leur structure grammaticale. Le fait que certaines phrases n'apportent pas de nouvelles informations est, en grande partie, dû à la répétition des éléments thématiques dans les parties rhématiques.

Si la moitié des séquences dans les textes de ce groupe ne suivent pas une progression thématique identifiable, cela ne s'explique pas

seulement par des difficultés au niveau de la structure thème/rhème : c'est, en majorité, l'hétérogénéité des thématisations successives, souvent sans lien apparent, qui en est à l'origine. Des structures thématiques identifiées, la progression à thème constant est dominant. Ce type de progression s'accompagne parfois d'une progression thématique linéaire constituant, la plupart du temps, un lien entre deux enchaînements successifs.

Contrairement à ce que nous attendions, le niveau thème/rhème (phrase) provoque plus de difficultés que le niveau de progression thématique (texte). On peut l'expliquer par le fait que certaines difficultés au niveau thème/rhème, notamment une structuration rhématique défectueuse, n'ont aucune influence sur le type de progression thématique. Par contre, les répétitions entre thème et rhème et les éléments thématiques laissés sans suite rhématique réduisent la progression du texte, d'où l'impression que celui-ci piétine.

Comme nous venons de le faire avec les textes du groupe-contrôle, nous allons appliquer le même type d'analyse aux textes du groupe-expérimental.

6.2.3. Niveau thème/rhème dans les copies du groupe-expérimental

Pour le groupe-expérimental, la classification élémentaire des séquences, consistant à les identifier comme satisfaisantes ou insatisfaisantes, donne lieu au tableau suivant.

Tableau 16 : Séquences satisfaisantes ou insatisfaisantes dans les copies du groupe-expérimental

copies	Séquences	Nombre d'enchaînements	niveau thème/rhème	Copies	Séquences	Nombre d'enchaînements	niveau thème/rhème
1exp	Séq.1	2	Satis.*	5exp	Séq.1	3	Satis.
	Séq.2	3	Satis.		Séq.2	3	Satis.
	Séq.3	1	Satis.		Séq.3	2	Satis.
2exp	Séq.1	1	Insatis.**		Séq.4	2	Satis.
	Séq.2	3	Satis.		Séq.5	2	Satis.
	Séq.3	4	Satis.	6exp	Séq.1	2	Satis.
3exp	Séq.1	2	Satis.		Séq.2	1	Insatis.
	Séq.2	2	Insatis.		Séq.3	2	Insatis.
	Séq.3	2	Insatis.	7exp	Séq.1	3	Satis.
	Séq.4	4	Insatis.		Séq.2	2	Satis.
4exp	Séq.1	2	Satis.		Séq.3	5	Insatis.
	Séq.2	2	Satis.	8exp	Séq.1	1	Insatis.
	Séq.3	4	Insatis.		Séq.2	4	Insatis.
	Séq.4	1	Satis.		Séq.3	2	Insatis.
			Insatis.	9exp	Séq.1	2	Satis.
Nombre total de copies = 9 Nombre de séquences = 32 Nombre d'enchaînements = 76 Enchaînements satisfaisants = 21 Enchaînements insatisfaisants = 11					Séq.2	2	Satis.
					Séq.3	3	Satis.
					Séq.4	2	Satis.
				* satisfaisant = 65.6% ** insatisfaisant = 34.4%			

D'après ce tableau, le nombre total de séquences est de 32. Les séquences considérées comme insatisfaisantes sont au nombre de 21 (65.6%) alors que celles qualifiées de satisfaisantes ne sont que 11. Le degré d'insatisfaction est relatif au type de dysfonctionnement au niveau thème/rhème. Pour l'analyse de ce problème, nous suivrons la même démarche que ci-dessus. (Cf. tableau 17)

Tableau 17 : type de dysfonctionnement au niveau thème/rhème relevés dans les copies
du groupe-expérimental

Type de dysfonctionnement	N° de copie	N° de séquence	N° d'Enchaînements insatisfaisants	Nombre total d'enchaînements insatisfaisants
Répétition au niveau thème/rhème	3	3	5	2
	8	1	1	
Thèmes sans suite rhématique	2	1	1	1
Lien thème/rhème	3	2	2	4
	7	3	9 et 10	
	8	2	2	
Structure rhématique défectueuse	3	4	10	5
	4	3	5	
	6	2	3	
		3	5	
	8	3	6	
Nombre total d'enchaînements = 76 Nombre d'enchaînements insatisfaisants = 12 ; pourcentage 15.8% Nombre total d'enchaînements satisfaisants = 62 ; pourcentage 84.2%				

a. Répétition au niveau thème/rhème

La répétition de certains éléments au niveau thème/rhème apparaît dans deux copies, qui sont illustrées dans les exemples 18 et 19 :

Exemple 18

les Soudanais (Th8) aiment beaucoup la langue français (Rh14) et on (Th7) trouve vers 15% parlent le français (Rh15) partout dans le monde il y a (Th9) des gens qui ont appris le français et qui peuvent le parler plus ou moins couramment (Rh16) au total Il (Th9) y a plus de 200 millions de personnes dans le monde qui peuvent parler français (Rh17) on (Th7) dit que ces personnes sont francophone (Rh18).

(Copie 3exp, seq.3)

Dans cette séquence, il y a cinq thématisations rattachées à cinq rhèmes différents (Rh14 à Rh18). Ces rhèmes contiennent des éléments redondants, en particulier ceux qui sont soulignés. En fait, les trois rhèmes (Rh15, Rh16 et Rh17) non seulement véhiculent une même "idée" mais ils sont en plus rattachés au même thème, le présentatif *il y a*.

Exemple 19

La langue française (Th1) est une langue mondail (Rh1) parçque la France (Th2) a des colonies au monde(Rh2). Pour cela la langue française (Th1) est une langue mondail et soutenu(Rh3).

(Copie 8exp, séq.1)

Cette séquence comporte trois thématisations, deux fois (Th1) et (Th2). Le rhème de la première phrase (Th1/Rh1) "*est une langue mondail*" est répété dans la troisième phrase (Th1/Rh3), tout en étant toutefois rattaché au même thème "*la langue française*".

b. Thème sans suite rhématique

Une seule séquence peut être considérée comme comportant une thématisation sans suite rhématique. Il s'agit de la séquence "1" de la copie "2exp" dont nous faisons la démonstration dans l'exemple qui suit

Exemple 20

Quant à nous (Th1), comme des apprenants soudanais d'une langue n'étant pas notre langue maternelle,

└─¹une langue étrangère qu'on a bien maîtrisé grace aux efforts de nos professeurs

└─²qui nous ont enseigné d'une façon charmante et aisé jusqu'à ce qu'on soit arrivé à la parler couramment.

(Copie 2exp, séq.1)

Avec le changement de topicalisation introduit par *quant à*, le thème est supposé être "*nous*" (Th1). A ce thème se rattache le fragment "*comme des apprenants soudanais d'une langue n'étant pas notre langue maternelle*". La fin de ce fragment est reprise dans "*une langue étrangère qu'on a bien maîtrisé grace*

aux efforts de nos professeurs". Le fragment *"qui nous ont enseigné ... parler couramment"* reprend aussi la fin du précédent *"nos professeurs"* à l'aide du pronom relatif *"qui"*. Ainsi, nous pouvons considérer que le thème principal *"nous"* (Th1) n'a pas de rhème en ce sens que les deux fragments (¹ et ²) sont des extensions du même thème (Th1).

c. Lien thème/rhème

Le lien entre thème et rhème est inadéquat dans trois copies (n°2, 3 et 8). L'exemple 21 illustre ce cas de figure.

Exemple 21

Et moi, personnellement, j'apprends cette langue parce qu'en Afrique, Il y a de nombreux de pays dont la langue française est la langue officielle.

On (Th5) n'apprend pas cette langue pour se communiquer mais pour apprendre d'autres choses, par exemple Il y a des références qui sont introuvable en arabe mais plutôt en anglais(Rh10).

(Copie 2exp, seq.3)

Avec le pronom *"on"* en position de thème (Th5), le rhème (Rh10) n'est pas sémantiquement bien lié à ce qui a été dit dans l'enchaînement précédent *"Et moi, personnellement... langue officielle"*. L'élément *cette langue* renvoie à *"la langue française"* dans (Rh9) mais le scripteur parle de *"références qui sont introuvable en arabe mais plutôt en anglais"*, proposition en décalage (du point de vue sémantique) avec le référent *"langue française"*.

d. Structure rhématique défectueuse

Quatre copies (n°3, 4, 6 et 8) sont considérées comme contenant des séquences à structure rhématique défectueuse. Les deux exemples suivants le montrent :

Exemple 22

Ces exploitants(Th5) font des réunions et des conférences qui ont besoin de traduction soit de la parole et des contacts et en plus les organisations(Rh8).

(Copie 4exp, seq.3)

"Ces exploitants" (Th5) est le thème dans cet enchaînement. Si le début du (Rh8) "font des réunions et des conférences" est réussi, le fragment "et en plus les organisations" est mal placé car il est difficile de dire à quelle partie du (Rh8) le rattacher.

Exemple 23

l'apprenant de la langue française (Th1) a beaucoup de propreté vers apprendre langue française(Rh10) parce que la vérité des gens qui parlent le français au Soudan(Th4) ne sont pas nombreux(Rh11).

(Copie 8exp, seq.3)

Le (Rh10), bien qu'il soit censé informer sur (Th1) "l'apprenant de la langue française", est mal structuré, ce qui gêne la compréhension.

6.2.4. Progression thématique dans les copies du groupe-expérimental

Le tableau 18 montre une classification élémentaire des séquences du groupe-expérimental en fonction de trois principaux types de progression thématique:

Tableau 18 : Progression thématique dans les copies du groupe-expérimental

Copies	Séquences	Type de progression thématique	Copies	Séquences	Type de progression thématique
1exp.	Séq.1	Constante+linéaire	6exp.	Séq.1	Constante+linéaire
	Séq.2	Constante		Séq.2	Linéaire
	Séq.3	Constante		Séq.3	Constante+linéaire
2exp.	Séq.1	Non-identifiée	7exp.	Séq.1	Constante+linéaire
	Séq.2	Constante+linéaire		Séq.2	Non-identifiée
	Séq.3	Constante		Séq.3	Constante+linéaire
3exp.	Séq.1	Constante+linéaire	8exp.	Séq.1	Constante
	Séq.2	Constante		Séq.2	Constante
	Séq.3	Non-identifiée		Séq.3	Non-identifiée
	Séq.4	Constante	9exp.	Séq.1	Constante
4exp.	Séq.1	Constante+linéaire		Séq.2	Constante+linéaire
	Séq.2	Constante		Séq.3	Constante
	Séq.3	Éclatée		Séq.4	Constante+linéaire
	Séq.4	Linéaire	Nombre total de séquences = 32 Séquences à progression à thème constant = 13 ; (40.6%) Séquences à progression linéaire = 2 ; (6.3%) Séquences à progression constante+linéaire= 12; (37.5%) Séquences à progression non identifiable = 4 ; (12.5%) Séquences à progression à thèmes éclatés = 1 ; (3.1%)		
5exp.	Séq.1	Constante			
	Séq.2	Constante+linéaire			
	Séq.3	Constante+linéaire			
	Séq.4	Constante			
	Séq.5	Constante			

D'après ce tableau, 40.6% des séquences se caractérisent par une progression à thème continu et seulement 6.3% des séquences sont en progression thématique linéaire. Un nombre important (37.5%) combine les deux types de progression : linéaire et constante. Une seule occurrence de progression à thèmes éclatés peut être distinguée alors que 12.5% des séquences ne permettent pas d'identifier une progression thématique quelconque. Nous illustrons chacun de ces types dans les exemples qui suivent.

a. Progression à thème constant

La progression à thème continu est relevée dans 13 séquences de copies analysées, comme le montrent les exemples 24 et 25 :

Exemple 24

Au niveau internationale

- le fait de parler plusieurs langues(Th8) est significatif(Rh20).
- Il(Th8) a son importance notamment dans les secteurs humanitaire et diplomatiques au Soudan(Rh21).
- La langue anglaise et française(Th9) peuvent nous donner des ailes pour voler(Rh22).
- Ils(Th9) nous offrent des opportunités et capacités d'apprendre et comprendre différentes manière de vivre, d'apprécier des cultures distinctes(Rh23).

(Copie 5exp, séq.4)

Le thème "*le fait de parler plusieurs langues*" (Th8) est repris dans l'enchaînement suivant (Th8/Rh21) par le pronom "*il*". Dans le troisième enchaînement (Th9/Rh22), l'élément thématique "*la langue anglaise et française*" (Th9) réfère, par association, au thème (Th8) "*parler plusieurs langues*", et est repris en position de thème par le pronom "*ils*" dans le dernier enchaînement (Th9/Rh23). Les quatre enchaînements de cette séquence constituent ainsi une progression à thème continu.

Exemple 25

- Le soudan(Th3) n'est pas un pays francophone(Rh4).
- Mais l'introduction de l'enseignement de la langue française au Soudan(Th1) en 1846. Selon Bachir Mohamed.
- et le soudan(Th3) a des relations social. culturelle. economique avec les pays Francophone(Rh5).
- La langue française(Th1) a été introduit pour la première fois dans l'enseignement supérieur au Soudan des les années 50(Rh6).
- le français(Th1) s'enseignait comme une des langues européennes(Rh7)
- après ça le français(Th1) était enseigné comme une discipline autonome.(Rh8)

(copie 8exp, séq2)

Dans le premier enchaînement (Th3/Rh4), "*le Soudan*" est mis en position de thème, auquel est rattaché par association le thème de l'enchaînement qui suit "*l'introduction de l'enseignement de la langue française au Soudan*". Le troisième enchaînement reprend le même thème "*le Soudan*". La série composée de trois enchaînements (Th1/Rh6-Th1/Rh7-Th1/Rh8) met en position de thème "*la langue française (le français)*". Cette séquence présente alors deux séries d'enchaînements en progression à thème continu, articulées par le lien linéaire entre (Th3/Rh5) et (Th1/Rh6).

b. Progression thématique linéaire

La progression linéaire figure dans 2 séquences et nous présentons une de ces séquences, avec l'exemple 26

Exemple 26

Je (Th3) crois que la langue française aura un avenir au Soudan.(Rh7)
 parce qu'*elle*(Th1) étudie dans plusieurs universités comme l'université du
 Soudan,
 de Khartoum et de Nilaine. aussi au C.C.F.(Rh8)
 Si *il* (Th4) y a quelqu'un voudrait apprendre la langue française, (Rh9)
c' (Th5) est facilement.(Rh10)

(Copie 6exp, séq2)

Avec l'élément introducteur d'énoncés constatifs "*je crois que*" dans la partie thématique (Th3), tout ce qui suit constitue le rhème (Rh7) du premier enchaînement. Dans le deuxième enchaînement, le pronom "*elle*" reprend une partie rhématique "*la langue française*" de l'enchaînement précédent (Th3/Rh7). Quant au troisième enchaînement thématisant le présentatif "*il y a*", comporte comme rhème "*quelqu'un qui voudrait apprendre la langue française*" (Rh9), qui est repris en position de thème par le présentatif "*c'est*" (Th5). Les deux séries d'enchaînements (Th3/Rh7-Th1/Rh8) et (Th4/Rh9-Th5/Rh10) constituent une progression

thématique linéaire.

c. Progression thématique constante+linéaire

Une combinaison des deux types de progression thématique (continue et linéaire) caractérise 12 séquences. Les exemples 27 et 28 le montrent

Exemple 27

le français (Th1) est la langue maternelle. (Rh1)
Il (Th1) est aussi la langue maternelle de certains habitants de quelque autre pays par exemple Canada, la Belgique, la Suisse. (Rh2) dans certains pays
les gens (Th2) parlent le plus souvent entre eux d'autres langues (Rh3) mais quand
ils (Th2) ont à écrire ou à s'adresser des personnes qui ne parlent pas leur langue (Rh4)
ils (Th2) emploient le français (Rh5)
le français (Th1) est leur langue officielle (Rh6)
c'est (Th3) le cas en particulier de plusieurs pays d'Afrique et aussi de certaines îles. (Rh7)

(Copie 3exp, séq1)

"Le français" (Th1), thème de la première phrase, est repris, dans la phrase qui suit, par le pronom "il" en une progression à thème continu. Dans l'enchaînement suivant, "les gens" (Th2) en position de thème renvoie, par association, à la partie rhématique "dans certains pays" (Rh2), ce qui constitue une progression linéaire. Le même thème, "les gens", est repris deux fois par le pronom "ils" dans (Th2/Rh4) et (Th2/Rh5) formant ainsi une progression à thème constant. Dans le dernier enchaînement, le présentatif "c'est" reprend la partie rhématique (Rh5) en une progression linéaire.

Exemple 28

Je (Th1) suis étudiante soudanaise, faculté des langues département de français. (Rh1)
J'(Th1) ai choisi cette faculté pour apprendre les langues surtout la langue française, (Rh2)
c'(Th2) est la langue internationale seconde. (Rh3)
Moi j'(Th1) aime bien cette langue. (Rh4)
elle (Th3) est très genial, simple, adorable et progressive. (Rh5)
J'(Th1) apprends le français pour savoir beaucoup de la France et le plus important raison,(Rh6)
c'(Th4) est car je veux bien visiter la France et les places touristiques, (Rh7)
donc *je* (Th1) dois apprendre cette langue(Rh8)

(Copie 7exp, séq1)

Le premier enchaînement comporte trois thématisations dont deux occurrences de "*je*" (Th1) en position de thème. Le présentatif "*c'est*" (Th2) reprend la partie rhématique "*surtout la langue française*" (Rh2) modifiant ainsi la progression à thème constant en une progression linéaire. Dans l'enchaînement qui suit, le pronom "*elle*" conserve le même type de progression car il reprend une partie du rhème (Rh4), "*cette langue*". Il en va de même pour le dernier enchaînement puisque le présentatif "*c'est*" (Th4) reprend la partie rhématique (Rh7) en une progression linéaire alors que dans (Th1/Rh6) et (Th1/Rh8) le même thème initial "*je*" prolonge la progression à thème continu.

d. Progression thématique non identifiable

Quatre séquences (dans les copies 2, 3, 7 et 8) ne suivent pas une progression thématique identifiable, comme l'illustre l'exemple 29 :

Exemple 29

l'apprenant de la langue française(Th1) a beaucoup de proprit  vers
apprendre langue française (Rh10) parce que la verit  des gens(Th4) qui
parlent le français au Soudan ne sont pas nombreux.(Rh11) Alors   cause
de cela il (Th5) y a beaucoup de chances du travail aux ambassade aux
organisations humaines ect.(Rh12)

(Copie 8exp, s q3)

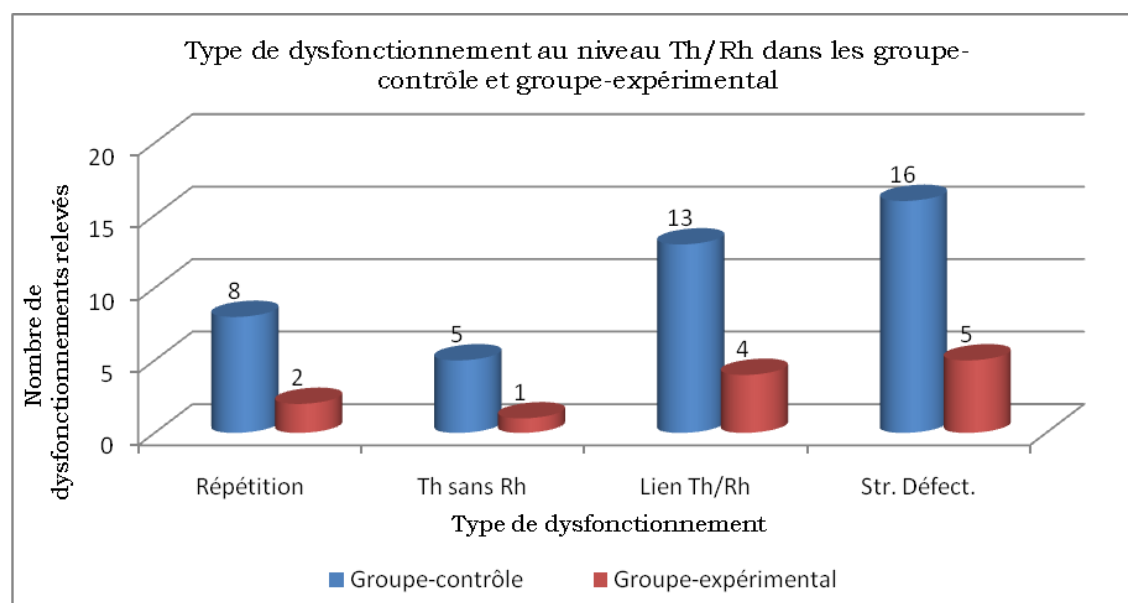
En raison de la mauvaise structuration de cette séquence, il est difficile d'y identifier une progression thématique.

Bilan

Généralement, les textes du groupe-expérimental, au niveau thème/ rhème, ne contiennent presque pas de thèmes sans suite rhématique ou de répétitions d'éléments thématiques dans les rhèmes. Le lien thème/rhème se présente de façon satisfaisante dans la plupart des enchaînements de même que la majorité des rhèmes sont bien structurés. Si la progression à thème continu est dominante, elle s'accompagne d'une progression linéaire dans à peu près la moitié des séquences analysées. Par ailleurs, les séquences dont la progression thématique est difficile à identifier ne sont pas nombreuses ; il s'agit souvent des cas isolés.

Si nous comparons les textes des deux groupes (contrôle et expérimental), la différence concernant les dysfonctionnements au niveau thème/rhème peut être illustrée à l'aide du graphique VII ci-dessous :

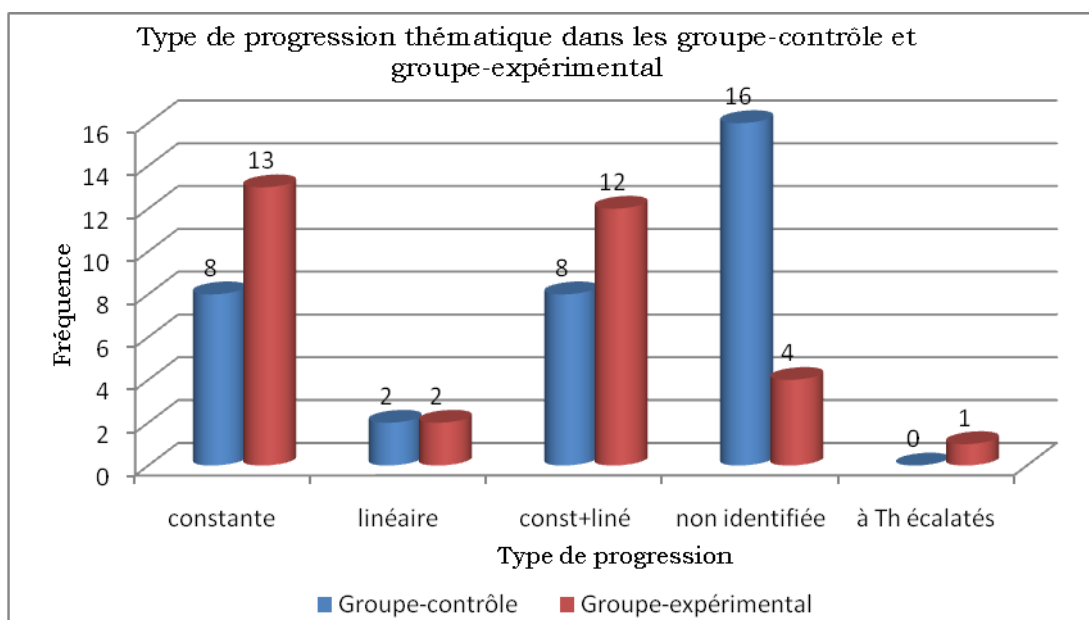
Graphique VII



De façon générale, les textes du groupe-expérimental montrent une nette amélioration par rapport à ceux du groupe-contrôle. Il y a une différence significative quant aux répétitions du fait que deux défauts majeurs ont largement été évités dans le groupe-expérimental : reprise d'éléments thématiques dans les parties rhématiques et répétition de certains éléments de rhème en rhème. La structuration des rhèmes se présente mieux dans le groupe-expérimental grâce notamment à deux procédés : les parties rhématiques sont détachées et placées avant le thème, constituant la plupart du temps des liens entre différents enchaînements ; le deuxième procédé est le changement de progression thématique (par exemple d'une progression à thème continu à une progression linéaire). Les thèmes laissés sans suite rhématique sont moins récurrents dans les textes du groupe-expérimental.

Sur le plan de la progression thématique, la comparaison entre les deux ensembles de textes donne lieu au graphique VIII :

Graphique VIII



S'il n'y a pas de différence concernant l'emploi de la progression linéaire entre les deux groupes, la progression à thème constant est

légèrement plus élevée dans le groupe-expérimental. Toutefois, il faut noter deux caractéristiques : pour les textes du groupe-contrôle à progression thématique constante, c'est souvent le verbe *être* qui est à la base des parties rhématiques, et pour le groupe-expérimental, les enchaînements avec une progression à thème continu sont en général regroupés en blocs, constituant la plupart du temps des séquences. Mais la différence la plus significative concerne l'absence remarquable de structures thématiques identifiables dans les textes du groupe-contrôle. Ceci explique le fait que les textes de ce groupe se caractérisent par une abondance d'enchaînements aléatoires, mis bout à bout de manière désordonnée. En ce qui concerne la présence, dans une même séquence, conjointement des deux types de progression (constant et linéaire), elle est plus fréquente dans les textes du groupe-expérimental. Ce procédé a positivement influencé la structuration des rhèmes dans les textes de ce groupe, ce qui explique le nombre insignifiant de structures rhématiques défectueuses.

Dans la partie qui suit, nous allons analyser, à l'aide d'extraits illustratifs, le niveau thème/rhème dans des textes écrits en arabe.

6.2.5. Niveau thème/rhème et progression thématique dans les copies du groupe-LM

L'analyse de l'ensemble de textes écrits en arabe visera les mêmes niveaux d'analyse que les textes écrits en français. Pourtant, les objectifs de cette analyse ne sont pas les mêmes car il ne s'agit pas d'évaluer la formation textuelle des écrits en arabe, mais de repérer ce qui les caractérise sur deux niveaux : thème/ rhème et progression thématique. Ainsi, les résultats de ces analyses serviront de référence permettant d'élucider et d'expliquer les analyses opérées sur des textes en français. Nous essayerons, d'abord, de savoir de quelle manière les

deux ensembles de textes pourront être comparés et, ensuite, de rendre compte de possibles différences et d'éventuelles similitudes. C'est dire qu'au-delà des différences linguistiques entre les deux systèmes (arabe et français), il importe de s'interroger dans quelle mesure les compétences textuelles, déjà structurées en langue première, pourraient caractériser ou influencer sur les textes écrits en langue étrangère¹²².

Le nombre de textes retenus en arabe est de 9. Nous n'analyserons pas la totalité de ces textes mais nous en extrairons quelques exemples. Une analyse exhaustive ne nous semble pas nécessaire vu notre objectif d'analyse des textes arabes. Pour la clarté de la démonstration, nous reproduisons, en plus d'une version originale, les extraits en arabe à l'aide d'une opération de translittération afin de préserver la composition et d'éviter l'altération du texte original lors d'une opération de simple traduction. Nous indiquons ensuite les correspondances de chacun des éléments du texte arabe en français et nous terminerons par une traduction approximative afin que le sens global des énoncés extraits soit éclairci. Les enchaînements constituant chacun des extraits seront parfois numérotés là où il nous paraît important de guider le repérage des passages concernés par l'analyse. Notons toutefois que le sens de lecture du texte arabe est de droite à gauche mais nous renversons cet ordre, dans nos transcriptions, à des fins de commodité. Certains mots, dans les traductions en français, sont mis entre parenthèses pour indiquer qu'ils ne sont pas littéralement écrits dans le texte arabe mais supposés ou compris implicitement.

Comme nous l'avons fait avec les textes en français, nous avons effectué une analyse élémentaire et classé les séquences de textes en arabe, en deux catégories : satisfaisante et non satisfaisante, comme le montre le tableau 19 suivant

¹²² Cf. Chapitre Cinq : 5.1. Hypothèses

Tableau 19 : Séquences considérées comme satisfaisantes ou insatisfaisantes dans les copies du groupe-LM

copies	Séquences	Nombre d'enchaînements	niveau thème/rhème	copies	Séquences	Nombre d'enchaînements	niveau thème/rhème
1LM	Séq.1	2	Satis.*	5LM	Séq.1	2	Satis.
	Séq.2	3	Satis.		Séq.2	3	Insatis
	Séq.3	1	Satis.		Séq.3	2	Insatis
2LM	Séq.1	2	Satis.	6LM	Séq.1	1	Satis.
	Séq.2	3	Insatis.**		Séq.2	4	Insatis
	Séq.3	2	Satis.		Séq.3	2	Satis.
3LM	Séq.1	1	Satis.		Séq.4	3	Satis.
	Séq.2	2	Satis.	7LM	Séq.1	2	Satis.
	Séq.3	2	Insatis		Séq.2	3	Satis.
	Séq.4	3	Satis.		Séq.3	2	Satis.
4LM	Séq.1	2	Satis.	8LM	Séq.1	2	Satis.
	Séq.2	1	Satis.		Séq.2	3	Satis.
	Séq.3	3	Satis.		Séq.3	2	Insatis
Nombre total de copies = 9 Nombre de séquences = 30 Nombre d'enchaînements = 65 Séquences satisfaisantes = 23 Séquences non satisfaisantes = 7					Séq.4	1	Satis.
				9LM	Séq.1	3	Insatis
					Séq.2	1	Satis.
					Séq.3	1	Satis.
				*satisfaisant = 76.7% **non satisfaisant = 23.3%			

D'après ce tableau, le nombre total de séquences, dans les 9 copies, est de 30. La majorité, 23 séquences, est considérée comme satisfaisante, contre 7 séquences qui sont insatisfaisantes.

A l'aide des exemples ci-dessous, nous allons rendre compte des caractéristiques importantes de textes en arabe au niveau du thème/rhème et de la progression thématique.

Exemple 1

وجد ان اللغة الفرنسية أصبحت اللغة الثانية

na-ğidu anna al-luğa al-faransiya aşbaḥat al-luğa al-ṭaniya ... »
 | | | | | | |
 (pro.)-trouvons (art.) (dét.)-langue (dét.)-française devenue-(pro.) (dét.)-langue (dét.)-deuxième
 (Nous trouvons que la langue française est devenue la deuxième langue...)

(Copie 7LM, séq.2)

Si nous nous intéressons à la répartition des informations entre thème et rhème, il faut noter que l'ordre des éléments de la phrase en arabe est souvent régi par le premier élément mis « en tête » de phrase. Dans l'extrait ci-dessus, « *na-ğidu anna* » (nous trouvons que) a un rôle « cadratif », lequel se charge d'introduire l'énoncé qui suit et, de fait, le pronom « *Na* » (nous) ne pourrait être considéré comme thème principal. En d'autres termes, la phrase « *al-luğa al-faransiya ašbaħa-t* » (la langue française est devenue) pourrait être parfaitement comprise, dans le même sens, sans la formule « *na-ğidu anna* » (nous trouvons que). Or, du point de vue de l'information, cette formule a pour effet de « bouleverser » l'ordre habituel de la phrase arabe (verbe+sujet), ce qui permettra par la suite de prendre le premier élément (la langue française) pour thème principal, étant donné qu'il est considéré comme connu (défini) et le plus important. Le reste de l'énoncé, y compris le verbe « *ašbaħa-t* », est le rhème, porteur d'information sur le thème « *al-luğa al-faransiya* ».

L'énoncé que nous venons de commenter est semblable à une structure de base en arabe dite « phrase nominale » que nous pouvons illustrer par l'exemple 2

Exemple 2



Faransa dawla mūtaṭawwira

France	pays	développé(-genr).	

((la) France (est) (un) pays développé)

(Copie 8LM, séq.4)

Le terme lexical occupant la première place, du point de vue sémantico-grammatical, détermine le type de phrase auquel on a affaire et, dans la même logique « fonctionnelle », est considéré comme le thème

de l'énoncé. Toutefois, il faut noter qu'assez souvent, la phrase nominale débute par un élément introducteur (« *adā'* » traduit par « moyen ») à effet corroboratif, comme dans

Exemple 3

إن اللغة الفرنسية من أهم اللغات

<i>Inna</i>		<i>al-luġa</i>		<i>al-faransiya</i>		<i>min</i>		<i>aham</i>		<i>al-luġāt</i>
Elément introducteur (dét.)		-langue (dét.)		-française (pré.)		de		important (dét.)		-langues
(la langue française (est) (l'une) de(s) langues importantes)										

(Copie 9LM, séq.1)

L'élément « *inna* » n'a aucune influence sur la structure fondamentale de la phrase, mais a une portée sur le discours, indiquant ainsi un introducteur d'énoncé constatif, souvent à effet corroboratif. Du point de vue de la répartition des informations dans la phrase, le thème dans une phrase nominale en arabe correspond au terme lexical occupant la première place dans la structure de base, en l'occurrence « *al-luġa al-faransiya* » (la langue française).

Par opposition à la phrase nominale, la phrase verbale commence habituellement par un verbe et, de fait, celui-ci régit le reste de la phrase. Ce qui fait que la répartition des informations entre éléments thématiques et éléments rhématiques est différente de celle de la phrase nominale. Observons donc l'exemple 4 qui suit

Exemple 4

دخلن إلى البلاد كثير من المنظمات الدولية والشركات
العالمية قبل إنشاء المجازة فكان لا بد من وجود كادر داخلي خففت
هذه اللقمة لكي يعمل النفاذ ونكه لا يضر القادمين من
الخارج لجلب مخرجين من خارج البلاد

<i>daḥalat</i>	<i>ila</i>	<i>al-bilād</i>	<i>kaṯir</i>	<i>min</i>	<i>al-munazzamāt</i>	<i>ad-dawliyya</i>	<i>wa-ššarikāt</i>
Entré-(pro.)(prép)à(dét.)-pays beaucoup de (dét.)-organisations (dét.)-mondiales (conj.+dét.)-compagnies							
(beaucoup d'organisations mondiales et compagnies sont entrées dans le pays)							
(Copie 7LM, séq.4)							

Le verbe « *daḥala-t* » (est entrée) mis en tête de la phrase indique qu'il s'agit d'une phrase verbale et celle-ci respecte l'ordre habituel de base (verbe+sujet+compléments). De fait, la répartition des informations, entre éléments de thème et éléments de rhème, donne lieu à une transformation de déplacement divisant la partie rhématique en deux, anté- et postposé autour du thème « *beaucoup d'organisations et compagnies* ». Il faut noter qu'il est possible de commencer la phrase par ce dernier syntagme, mais cela changerait complètement le type de phrase (d'une phrase verbale en une phrase nominale). Et dans ce cas, les deux phrases n'auront pas le même sens du point de vue du dynamisme informatif. En effet, le choix d'une phrase nominale signifie que la relation prédicative est présentée sous un aspect statique et atemporel, du moins en l'absence d'autres indices lexicaux ou situationnels. Par contraste, le choix d'une phrase verbale suppose que l'on veuille mettre en évidence le caractère dynamique, progressif et évolutif de la relation prédicative.

Ces schémas de base (phrase nominale et phrase verbale) ne constituent pas seulement une structure syntaxique mais ils reflètent en plus une recherche d'effet de sens en adoptant tel ou tel ordre d'éléments phrastiques. Or, dans d'autres types de phrases, nous pouvons constater une troisième structure différente, appelée « phrase

circonstancielle », c'est-à-dire commençant par un circonstant¹²³, comme le montre l'exemple 5

Exemple 5

<i>wa</i>	<i>hunālik</i>	<i>ba'd</i>	<i>al-niqāṭ</i>	<i>al-muhimma</i>	<i>fī</i>	<i>al-luġa</i>	<i>al-faransiya</i>

(coord.) (circonstanciel de lieu) certain (dét.)-points (dét.)-important (prép.)dans (dét.)-langue (dét.)-française
 (et il y a des points importants dans la langue française)

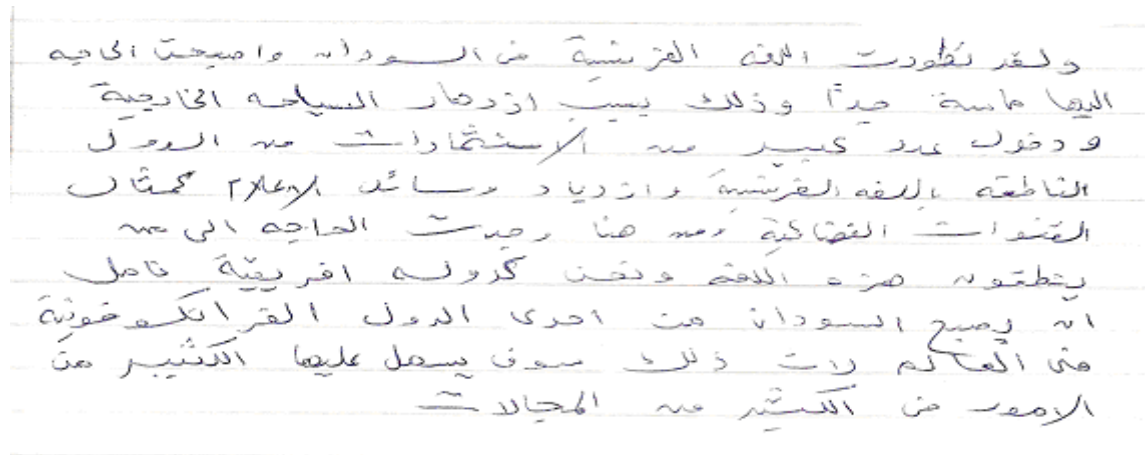
(Copie 2LM, séq4)

Le premier élément *hunālik* en tête signifie qu'il s'agit d'une phrase circonstancielle et constitue le thème tandis que le reste de l'énoncé concerne le rhème. En comparant avec les deux autres types de phrases, la phrase circonstancielle, dans l'exemple 5, précise un aspect autre que celui statique ou dynamique, un aspect de localisation.

D'après les analyses ci-dessus, nous pouvons dire que la répartition des informations entre éléments thématiques et rhématiques se fait en fonction du type de phrase. Par ailleurs, nous pouvons relever d'autres caractéristiques du texte arabe comme l'addition d'informations abondantes dans un seul rhème, de type éclaté, ainsi qu'en témoignent les copies (1, 4, 6, 7, 9). C'est-à-dire que dans un seul et même enchaînement, il peut y avoir parfois un thème auquel est rattaché un rhème composé de plusieurs parties. L'exemple 6 illustre ce cas de figure

Exemple 6

¹²³ « *zarf* » en arabe, qui sert à préciser des rapports de temps, de lieu, de cause, de condition, de manière.



1. taṭawwarat al-luġa al-faransiya fī as-sūdān
 | | | | |
 Evolué(-elle) (dét.)-langue (dét.)-française (prép.)dans/à (dét.)-Soudan

(La langue française (Th1) a évolué au Soudan)

2. wa-aṣḥaḥat al-ḥāġa ilay-ha māssa
 | | | |
 (conj) devenu(-elle) (dét.)-besoin (pré.)pour (pro.)-elle urgent

ce qui augmente le besoin urgent (Rh1¹)

3. bisabab izdihār al-siyāḥa al-ḥāriġiya
 | | | |
 (en raison de) épanouissement (dét.)-tourisme (dét.)-extérieur

à cause de l'expansion du tourisme (Rh1²)

4. wa-duḥūl ‘adad kabīr min al-istiṁmārāt
 | | | | |
 (conj.)-entrée nombre grand (prép.)de (dét.)-investissements

et l'arrivée d'un grand nombre d'investissement(Rh1³)

5. wa- izdiyād wasā’il al-i’lām
 | | | |
 (conj.)-multiplication moyens (dét.)-inforamtion

et la multiplication des moyens d'information (Rh1⁴)

6. wa- min huna wuġidat al-ḥāġa ila al-frānkofoniyīn
 | | | | | |
 (conj.)-(prép.)de là (s'est)manifesté (dét.)-besoin (prép.)de (dét.)-francophones

d'où naît ce besoin de francophones (Rh1⁵) »

(Copie 9LM, séq.3)

al-luġa al-faransiya (La langue française) dans (1) étant le thème de

cet enchaînement, le rhème est d'abord divisé en deux parties, antéposée *taṭawwara-t* (a évolué) et postposée *fī as-sūdān* (au Soudan). Les énoncés de 2 à 6 font partie du rhème de l'énoncé (1) et y sont rattachés à l'aide d'une conjonction de coordination *wa* (et). Ces sous-rhèmes donnent d'autres informations relatives à l'information principale du premier rhème, à savoir *l'évolution de la langue française au Soudan*.

Les textes en arabe, dont nous venons de montrer certaines caractéristiques au niveau de la structure thème/rhème, sont généralement compréhensibles à ce niveau précis et témoignent de la présence de compétences textuelles assez maîtrisées. Toutefois, nous avons relevé quelques dysfonctionnements, que nous résumons dans le tableau 20

Tableau 20 : Type de dysfonctionnement au niveau thème/rhème relevés dans les copies du groupe-LM

Type de dysfonctionnement	N° de copie	N° de séquence	Nombre total d'enchaînements insatisfaisants
Répétition au niveau thème/rhème	2	1	4
	5	2+3	
	9	2	
Thème sans suite rhématique	2	3	2
	8	1	
Lien thème/rhème	3	1	2
	6	2	
Structure rhématique défectueuse	3	2	3
	5	2	
	9	3	

D'après ce tableau, les dysfonctionnements au niveau thème/rhème sont très limités par rapport à la totalité des textes, et ne présentent pas de problèmes majeurs quant à la structuration de ces textes, comme nous pouvons le remarquer dans les exemples 7 et 8

Exemple 7

أما بالنسبة لعلامة اللغة الفرنسية لأنني وجدت أنها
 جميلة وليست بالمشقة وإنما جديده كانت تعرف
 من قبل من أحييتنا وذلك راجع لعدم معرفته
 العيش الصوابي للغة الفرنسية وجعلها يا عيشها العظم

1. amma binnisba ilā ta'alum-ī al-luḡa al-faransiya la'nī
 () quant à apprentissage-(pro.)mon (dét.)-langue (dét.)-française pour(pro.)moi

(quant à mon apprentissage de la langue française parce que je l'ai trouvé)

2. waḡatta-ha ḡamīla wa laysat ṣa'ba
 trouvé (pro.)elle belle (coor.)et (nég.) difficile

(une belle langue et n'est pas difficile)

3. wa l'anna-ha ḡadīda
 (coor.)et parce que(pro.)elle nouvelle

(et parce qu'elle est nouvelle)

(Copie 2LM, seq.7)

Avec le moyen de changement de topicalisation *binnisba ilā* (quant à), le scripteur utilise aussi le terme *amma* qui a pour fonction d'intensifier le changement de topicalisation. Il est supposé que le syntagme *ta'alum-ī* (mon apprentissage) dans (1) est mis en position de thème, d'où on s'attend à une suite rhématique non présente. L'énoncé *la'nī waḡatta-ha ḡamīla wa laysat ṣa'ba* (parce que je l'ai trouvé belle et pas difficile) implique que le thème *nī* (je) soit lié par association au thème précédent *ta'alum-ī* (mon apprentissage). Mais le rhème attaché peut se rapporter à *al-luḡa al-faransiya* (la langue française), de même que les autres sous-rhèmes qui suivent : *ha ḡamīla* (« être » belle) *laysat ṣa'ba* (pas difficile) et *anna-ha ḡadīda* (« être » nouvelle)

Exemple 8

أصبحت الفرنسية
من اللغات المهمة جداً ، فالتحدي الذي يواجهه اللغويون هو
البليين وحديث العلاقة بينه وبين فاصلة هناك كياناً متخصصاً
لدراسة الفرنسية

1. aşbaḥat al-faransiya(Th1) min al-luḡāt al-muhimma ḡiddan
Devenu-(pro.)elle (dét.)-française (prép.)de (dét.)-langues (dét.)-importante (int.)très

le français(Th1) est devenu des langues très importantes(Rh1),

2. fa- na-ḡidu anna
(coor.)et (pro.)nous trouvons (art.)que

et nous trouvons que

3. al-‘alaqāt al-diblomāsiya bayn al-baladayn
(dét.)-relations (dét.)diplomatiques (prép.)entre (dét.)-pays(deux)

les relations diplomatiques entre les deux pays ont

4. waṭṭadat al-‘alaqāt bayn al-baladayn
renforcé(elle) (dét.)-relations (prép.)entre (dét.)-pays(deux)

renforcé la relation entre les deux pays

5. fa- aşbaḥat hunālik kuliyyāt mutaḥaṣṣa li-drāsāt al-faransiya
(coor.)et devenu-(pro.)elle (cir.) facultés spécialisées (prép.)pour étude (dét.)française

et il y a (Th3) des facultés spécialisées pour l'étude du français(Rh3).

(Copie 7LM, séq. 3)

Le premier enchaînement (1.) a comme thème *al-faransiya* (le français) auquel est ajouté le rhème *aşbaḥa-t min al-luḡāt al-muhimma ḡiddan* (est devenue l'une des langues très importantes). Le syntagme *na-ḡidu anna* (nous trouvons que) dans le deuxième enchaînement (2.), introduit l'énoncé constatif qui thématise *al-‘alaqāt al-diblomāsiya* (les relations diplomatiques entre les deux pays) alors que le rhème *waṭṭada-t al-‘alaqāt*

bayn al-baladayn (ont renforcé les relations entre les deux pays) dans (4.) n'a pas, sémantiquement parlant, d'intérêt du fait qu'il reprend les mêmes éléments thématiques.

Le niveau thème/rhème, dont nous venons d'esquisser certaines caractéristiques majeures dans les textes arabes, est à la base de la structure thématique de ces textes. Dans la partie qui suit, nous montrerons les types de progression thématique utilisés.

6.2.6. Progression thématique dans les copies du groupe-LM

D'après nos analyses, la progression linéaire et la progression à thème constant caractérisent certaines copies tandis que d'autres combinent les deux types de progression. Par contre, il est parfois difficile d'identifier une structure thématique quelconque. Le tableau 21 résume ces différents cas de figure.

Tableau 21 : progression thématique dans les copies du groupe-LM

Copies	Séquences	Type de progression thématique	Copies	Séquences	Type de progression thématique
1LM	Séq.1	Constante	6LM	Séq.1	Constante
	Séq.2	Constante		Séq.2	Non-identifiée
	Séq.3	Linéaire		Séq.3	Constante+linéaire
2LM	Séq.1	Constante+linéaire	7LM	Séq.4	Constante
	Séq.2	Constante+linéaire		Séq.1	Constante+linéaire
	Séq.3	Constante		Séq.2	Linéaire
3LM	Séq.1	Constante	8LM	Séq.3	Constante
	Séq.2	Constante+linéaire		Séq.1	Constante
	Séq.3	Non-identifiée		Séq.2	Constante
	Séq.4	Constante+linéaire		Séq.3	Non-identifiée
4LM	Séq.1	Constante	9LM	Séq.4	Constante+linéaire
	Séq.2	Linéaire		Séq.1	Constante+linéaire
	Séq.3	Constante+linéaire		Séq.2	Constante
5LM	Séq.1	Constante+linéaire		Séq.3	Constante
	Séq.2	Constante	Séquences à progression à thème constant = 13 ; (43.3%) Séquences à progression linéaire = 4 ; (13.3%) Séquences à progression constante+linéaire= 10; (33.4%) Séquences à progression non identifiable = 3 ; (10%)		
	Séq.3	Linéaire			
Nombre total de séquences = 30					

La progression à thème continu est la plus utilisée (43.3%) mais elle est aussi combinée à la progression linéaire dans 33.4% des

séquences. Les séquences construites uniquement sur la progression linéaire constituent 13.3%. Celles où la progression thématique est difficile à identifier ne représentent que 10%. Nous donnerons ci-dessous deux exemples pour illustrer ces cas de figure.

Exemple 9

في السابق نجد أن اللغة الفرنسية كانت نادرة جداً ويعتبرها معظم الناس لغة صعبة جداً. أما اليوم نجد أن اللغة الفرنسية أصبحت لغة مرغوبة جداً في السودان وهي تدرس في المدارس والجامعات والبراكز.

1. fī as-sābiq na- ġidu anna al-luġa al-faransiya(Th1) kānt nādra
 (pré.)dans (dét.)passé (pro.)nous trouvons (art.) (dét.)langue (dét.)française était (elle) rare
 (dans le passé nous trouvons que la langue française était très rare)
2. wa ya'tabru-hā (Th1) mu'ẓam an-nās anna-hā (Th1) luġa ṣa'ba ġiddan
 (coor.)et considère (elle) majorité (dét.)-gens (article)(pro.)elle langue difficile très
 (et la majorité des gens la considère qu'elle (est) une langue très difficile,)
3. amma al-yom na- ġidu anna al-luġa al-faransiya(Th1) aṣbaha-t marġuba ġiddan fī as-sūdān
 Mais (dét.)jour (pro.)-trouvons (art.)(dét.)langue (dét.)française devenue requise (int.)très (prép.)dans (dét.)-soudan
 (mais aujourd'hui nous trouvons que la langue française est devenue une langue très requise au Soudan)
4. wa hiya(Th1) tu-darras fī al-madāris wa l- ġāmi'āt wa l-marākiz
 (coor.)et (pro.)elle (elle)-étudié (pré.)dans (dét.)écoles (coor.) (dét.)universités (coor.) (dét.)centres
 (et elle s'enseigne dans les écoles et les universités et les centres).

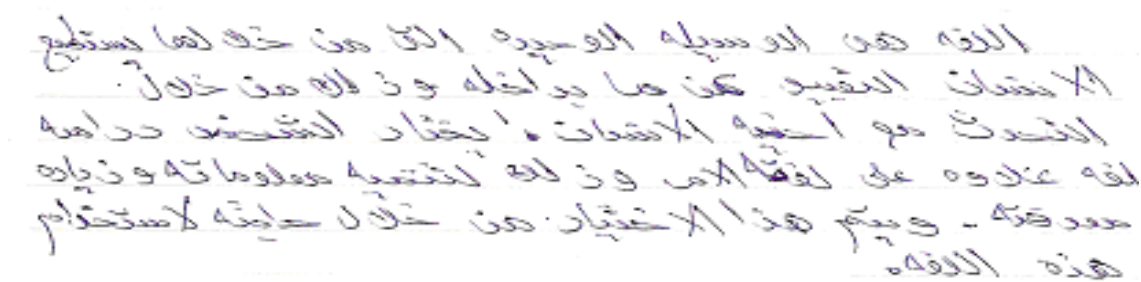
(Copie 4LM, séq.1)

Cette séquence est construite sur une progression à thème constant, ayant comme thème « al-luġa al-faransiya » (la langue française) dans « 1. », reprise par le pronom anaphorique « hā » ou « hiya » (elle) comme dans « 2. » et « 4. » ou par une reprise lexicale fidèle « al-luġa al-faransiya » dans « 3. »

Dans la progression thématique linéaire, la différence entre phrase nominale et phrase verbale n'a aucun effet, comme peut en témoigner

l'exemple 9 ci-dessus, sur la façon dont se réalise la progression, c'est-à-dire un thème repris de phrase en phrase dans une progression constante et, dans une progression linéaire un rhème d'une phrase devient le thème de la phrase qui suit. Par contre, le type de phrase (nominal *vs* verbale) joue un rôle important dans le choix de telle ou telle progression thématique. C'est dire qu'une série de phrases nominales conviendrait mieux à une progression à thèmes éclatés ou à une progression linéaire qu'à une progression constante, comme peut l'illustrer l'exemple 10

Exemple 10



1. al-luġa hiya al wasīla al-waḥīda allatī min ḥilālī-ha yastaṭī' al-insān at-ta'bīr
 (dét.)-langue (pro.rel.)elle (dét.)-moyen (dét.)-seul (pro.rel.)qui (pré.)à travers-(pro.)elle peut (dét.)-homme (dét.)-expression
 (la langue (est) le seul moyen à travers lequel l'homme peut exprimer)

2. 'an ma bi-dāḥili-hī wa zālik min ḥilāl at-taḥadduṯ ma' aḥihī al-insān
 (prép.)de (pro.rel.)qui (pré.) dans intérieur-(pro.) (coor.)et (pro.rel.)ce(prép.)à travers (dét.)parler (pré.)avec frère (dét.)-homme
 (ce qu'il pense et ce à travers la communication avec son frère l'homme)

3. yaḥtār aš-šaḥs dirāsat luġa 'alāwa 'alā luġati-hī al-'um
 choisit (dét.)-individu étude langue à côté (pré.)de langue-(poss.)son (dét.)-mère
 (l'individu choisit une langue autre que sa langue maternelle)

4. wa yatim hāza al-ihṭiyār min ḥilāl hāġati-hī lil-'stihdām hāzihī al-luġa
 (coor.)et se réalise (dém.)ce (dét.)-choix (pré.) à travers besoin-(poss.) (prép.)pour utilisation (dém.)cette (dét.)-langue
 (et ce choix se fait en fonction du besoin de l'utilisation de cette langue)

(Copie 1LM, séq.1)

Dans l'enchaînement « 1. », l'élément « al-luġa hiya », considéré comme thème principal, indique que la phrase est nominale auquel est rattaché

le reste comme rhème. Dans l'enchaînement « 2. », le pronom « *zālik* » (cela), en position de thème, est une reprise du rhème de la phrase précédente, de même que « *yaḥtār aš-šaḥṣ* » dans « 3. » reprend le rhème de la phrase « 2. ». De fait, nous sommes en présence d'une progression linéaire. Par contre, comme le scripteur a choisi d'utiliser une phrase verbale en « 3. » avec l'élément « *yaḥtār aš-šaḥṣ* », l'enchaînement suivant s'y rattache en une progression à thème constant du fait que l'élément « *yatim hāza al-iḥtiyār* » dans « 4. » reprend le thème précédent de l'enchaînement « 3. »

Bilan

Globalement, le niveau thème/ rhème dans les textes en arabe, est régi par le type de phrase qu'elle soit nominale, verbale ou circonstancielle. Choisir un type de phrase, c'est privilégier la répartition des informations en fonction de la valeur que le locuteur veut assigner à la relation prédicative : statique et atemporelle dans une phrase nominale et dynamique et évolutive dans une phrase verbale. La diversité des ordres effectifs dans les textes, en dehors des trois schémas traditionnels, est due à des transformations de déplacement (anté- et post-positions). Celles-ci donnent parfois lieu à des répétitions du fait, soit de la reprise de certains éléments thématiques dans les parties rhématiques d'un même énoncé, soit de la répétition de certains éléments de rhème en rhème. La présence de plusieurs prédicats pour un seul élément thématique engendre des rhèmes de type éclaté, composé de nombreuses parties qui s'additionnent la plupart du temps à l'aide d'une simple opération de coordination.

6.2.7. Thème/rhème dans les textes du groupe-LE1

L'analyse des 7 textes produits en anglais, au niveau de la structure thème/rhème, révèle trois types de difficultés. Pour le premier type, il s'agit de répétitions des informations de rhème en rhème, notamment dans les (copie 1, séq.2), (copie2, séq.1), (copie4, séq.1) et (copie5, séq.1), dont nous choisissons l'exemple 1 qui suit

Exemple 1

If we (Th1) run analyses of French language in Sudan (Rh1) we (Th1) are going to find that French language has become the third running language in Sudan(Rh2)

(Copie 4LE1, séq.1)

(si nous faisons une analyse de la langue française au Soudan, nous allons trouver que la langue française est devenue la troisième langue au Soudan)

Dans cette séquence, la répétition des éléments *French language* et *in Sudan* ne gêne pas la compréhension mais, ces éléments étant présents dans les deux phrases successives, ils assignent à la séquence un effet de redondance.

Le deuxième type de difficulté concerne les structures rhématiques défectueuses, comme nous pouvons l'observer particulièrement dans les (copie2, séq.2), (copie5, séq.1) et (copie6, séq.3). L'exemple 2 ci-dessous illustre ce cas de figure

Exemple 2

I (Th1) study this language(Rh1) and I (Th1) hope to be studying allong the country(Rh2)...

(Copie 6LE1, séq.3)

(J'étudie cette langue et j'espère être étudié à travers le pays...)

Le troisième type de difficulté, moins présent que les deux précédents types, concerne l'omission de l'élément thématique de certains énoncés, comme nous l'avons remarqué en particulier dans les (copie4, séq.2) et (copie6, séq.1) dont nous donnons l'exemple 3

Exemple 3

Nowadays having competence in French language (Th1) especially in Sudan is considered as strong point (Rh1), precisely is a medium of communication with the outer world (Rh2) and is also considered as instrument of pleasure and prestige (Rh3)

(Copie 4LE1, séq.2)

(Ces jours avoir une compétence en langue française spécialement au Soudan est considéré comme un point fort, précisément est un médium de communication avec le monde extérieur et est aussi considéré comme instrument de plaisir et de prestige)

Dans la première phrase, l'élément *having competence in french language* est le thème principal (Th1) rattaché au (Rh1). Dans la deuxième phrase, le (Rh2) nécessite un élément thématique qui est omis, et que nous supposons être *French language*. De même, la troisième phrase manque d'élément thématique qui devrait être une reprise de l'élément omis de l'énoncé précédent.

Généralement, les difficultés observées au niveau thème/rhème ne constituent pas un obstacle pour la compréhension du sens global, d'autant plus que ces difficultés se manifestent au niveau de la phrase et, donc, sont surmontables au niveau du texte en ce sens que l'on pourrait rétablir le sens des énoncés par supposition ou par inférence à partir d'éléments présents dans le texte.

6.2.8. Niveau de progression thématique dans le groupe-LE1

L'analyse des textes d'étudiants révèle la présence des majeurs trois types de progression thématique : progression à thème continu, linéaire et à thèmes éclatés. Il est parfois difficile d'identifier une organisation thématique dans certaines séquences de textes. Le tableau 22 résume les résultats de l'analyse au niveau de la progression thématique

Tableau 22 : Progression thématique dans les copies du groupe-LE1

N° de copie	N° de séquence	Type de progression	N° de copie	N° de séquence	Type de progression
1LE1	1	Cons+liné	5LE1	1	Non identifiée
	2	Constant		2	Cons+liné
	3	Constant	6LE1	1	Non identifiée
2LE1	1	à thèmes éclatés		2	Constant
	2	Non identifiée		3	Constant
3LE1	1	Constant	7LE1	1	linéaire
	2	Non identifiée		2	Cons+liné
	3	à thèmes éclatés		3	Constant
4LE1	1	Cons+liné	<i>Progression à thème constant = 7</i>		
	2	Cons+liné	<i>Progression linéaire = 1</i>		
	3	Cons+liné	<i>Progression constant + linéaire = 6</i>		
	4	Constant	<i>Progression à thèmes éclatés = 2</i>		
<i>Nombre total de séquences = 20</i>			<i>Progression non identifiée = 4</i>		

La progression à thème constant est dominante, représentant 35% de la totalité de séquences. La progression linéaire apparaît dans une seule séquence mais elle est utilisée conjointement avec une progression continue dans 30% des séquences. La progression à thèmes éclatés, représentant 10%, concerne en fait des séquences qui contiennent des énumérations d'éléments thématiques qui se rattachent à un hyper-thème. Les séquences où il est difficile d'identifier une progression thématique sont de 20% du nombre total et sont souvent marquées par des sauts thématiques. Nous illustrerons chacun de ces cas de figure avec des exemples extraits des textes analysés.

L'exemple 4 qui suit illustre une séquence où la progression est à thème constant

Exemple 4

About me **I** (Th1) study this language (Rh1) and **I** (Th1) hope when **I** (Th1) will graduate(Rh2) **I** (Th1) find a job in this field (Rh3) and **I** (Th1) advice all people to study France language (Rh4)...

(Copie 6LE1, seq.3)

(Quant à moi j'étudie cette langue et j'espère quand je serai diplômé je trouverai un travail dans ce domaine et je conseille tout le monde d'étudier la langue française)

L'élément thématique est le pronom « I », qui est repris de phrase en phrase dans tous les enchaînements constituant cette séquence. Ce type de progression étant le plus simple, le thème est rattaché à chaque occurrence à des rhèmes différents, la cohésion de la séquence est rendue possible par la conservation du même thème.

Quant à la progression thématique linéaire, nous l'illustrons par l'exemple 5

Exemple 5

I (Th1) love **this language** very much (Rh1), **it** (Th2) is very interesting, simple, lovely and progressif (Rh2)...

(Copie7LE1, seq.1)

(J'aime beaucoup cette langue, elle est intéressante, simple, adorable et progressive...)

Le rhème de la première phrase (Rh1) est repris, par pronominalisation, dans la deuxième phrase en position de thème, le pronom *it* référant à *this language*. D'après les résultats de l'analyse de textes en anglais, ce type de progression est rarement utilisée seule dans une séquence entière car elle est souvent combinée à une progression à thème constant.

L'alternance progression linéaire et progression à thème continu peut être illustrée par l'exemple 6

Exemple 6

We (Th1) study **French language** (Rh1) because **it** (Rh2) is one of the well known language in whole world(Rh2), **it** (Th2) comes after English language (Rh3) therefore **it** (Th2) drives it's important from scientific needs (Rh4) also **we** (Th1) can say **we have other aims to study French** (Rh5) **this** (Th3) will enable us to exchange culture (Rh6).

(Copie, seq.1)

(nous étudions la langue française parce qu'elle est l'une des langues bien connues dans le monde entier, elle vient après l'anglais, elle dérive son importance des besoins scientifiques, aussi nous pouvons dire que nous avons d'autres objectifs pour apprendre le française, ceci nous permettra d'échanger des cultures...)

Le rhème *French language* (Rh1) de la première phrase est repris par le pronom *it* (Th2) en position de thème dans la deuxième phrase, ce qui constitue une progression linéaire. Le (Th2) est conservé dans trois phrases successives en tant que thème continu. Le pronom *we* (Th1) réapparaît dans les deux dernières phrases. Le (Rh5) *have other aims to study french* est repris par le pronom *this* (Th3) en position de thème, pour réintroduire une progression linéaire. Il est à noter que celle-ci est souvent utilisée, après une série d'enchaînements en progression constante, comme un procédé de passage d'un thème à un autre, comme nous pouvons le constater au début de la séquence où le pronom *we* (Th1) commence la séquence mais le scripteur change de thème en (Th2) en thématisant (Rh1) *French language*.

Dans certaines séquences, il est difficile d'identifier une progression thématique en raison souvent de sauts thématiques. Nous illustrons ce cas de figure par l'exemple 7

Exemple 7

The French language (Th1) is not taught at schools (Rh1) therefore it (Th2) is a must for student to study this language (Rh2) because English (Th3) taught for Sudanese student at schools from the beginning (Rh3) so we (Th4) know it well (Rh4) and because Sudan (Rh5) is one of british colny (Rh5)

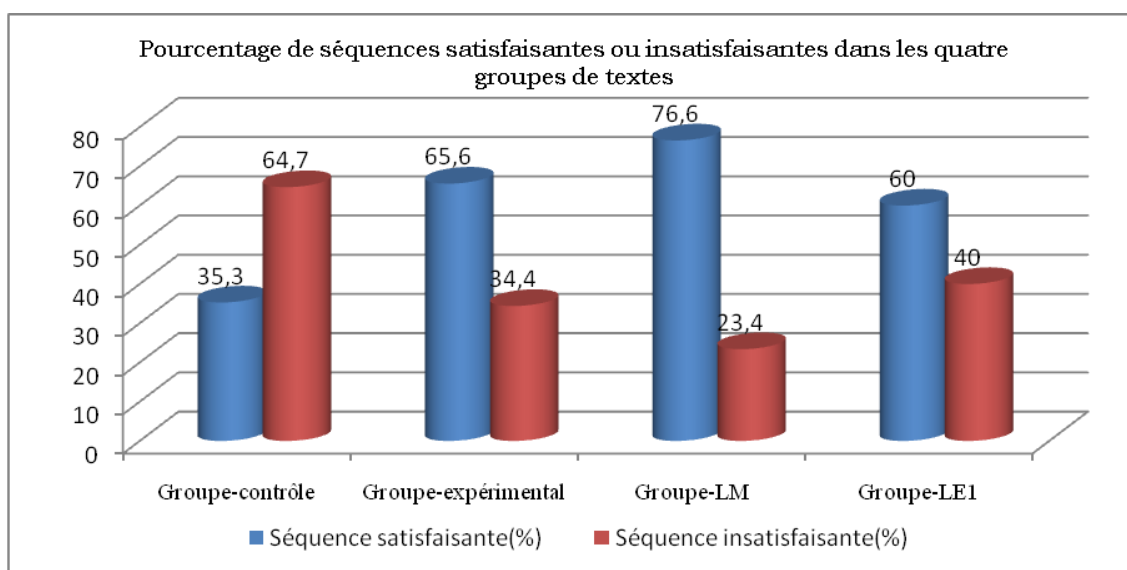
Dans les cinq enchaînements constituant cette séquence, cinq thèmes différents sont utilisés, rattachés à des rhèmes différents. La succession de ces thématisations de cette façon témoigne de l'absence d'une structure thématique identifiable.

Bilan

De manière générale, les 7 textes rédigés en anglais se caractérisent par une structure thématique simple du fait, notamment, de la dominance de la progression à thème continu. Si la progression linéaire est également employée, elle sert souvent de procédé de changement de thème, qui est la plupart du temps conservé pour entamer de nouveau une autre série de phrases en progression constante. La simplicité de la structure thématique des textes analysés se confirme davantage par l'absence de progression à thèmes éclatés et par la rareté de structure séquentielle complexe mobilisant à la fois plusieurs types de progression et différents moyens d'enchaînement entre séquences. De fait, la structure thématique, ne dépassant souvent pas les limites de la séquence, semble « compartimenter » chaque texte en blocs, ce qui rend difficile de parler de structure thématique globale du texte.

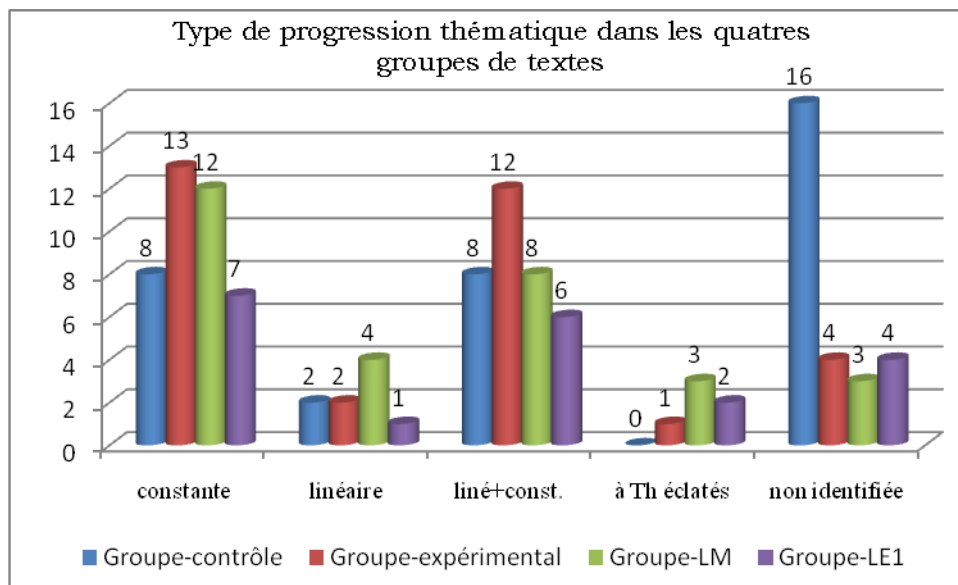
En comparant les quatre groupes en termes de séquences satisfaisantes ou insatisfaisantes, nous pouvons obtenir l'illustration que montre le graphique suivant :

Graphique IX



En ce qui concerne le type de progression thématique, la comparaison entre les quatre groupes de textes peut être illustrée par le graphique qui suit :

Graphique X



Dans la partie qui suit, nous allons faire une synthèse de tous les résultats de l'analyse et nous en discuterons les conclusions auxquelles nous sommes parvenu.

6.3. Conclusion des analyses

L'analyse sur le plan de la reprise anaphorique, du thème/rhème et de la progression thématique a été effectuée sur quatre ensembles de textes : un groupe-contrôle et un groupe-expérimental, écrivant en français ; un groupe-LM s'exprimant en arabe ; un groupe-LE1 rédigeant en anglais, première langue étrangère.

La mise en relation des quatre ensembles de textes analysés permet de souligner plusieurs points importants. En ce qui concerne les reprises anaphoriques dans les textes en français, les textes du groupe-expérimental sont de meilleure qualité que les textes du groupe-contrôle et ce, grâce en partie à trois raisons :

- Le nombre de reprises est généralement plus élevé dans les textes du groupe-expérimental, ce qui a positivement influencé la qualité de ces textes. C'est-à-dire qu'à l'aide du procédé de reprise-répétition, la cohésion est assurée en ce sens que l'anaphore « *maintient un continuum homogène de significations* » (Charolles, 1990). Les résultats de l'analyse de textes en arabe confirment cette caractéristique, le nombre de reprises y étant plus important que dans les textes en français. Paradoxalement, l'effet de redondance est plus remarquable dans les textes en français que dans les textes en arabe. Ceci peut s'expliquer par le fait que dans ce dernier groupe, les étudiants scripteurs ont souvent recours à l'emploi simultané de plusieurs formes de reprise.
- Les reprises dans les textes du groupe-contrôle sont majoritairement lexicales, ce qui explique l'effet répétitif caractérisant ces textes. Par contre, dans le groupe-expérimental, l'équilibre dans l'emploi de différentes formes de reprise a largement permis d'éviter la redondance de certains

éléments. Cet équilibre a contribué à une meilleure progression dans les textes du groupe-expérimental dans la mesure où la reprise démonstrative et la reprise définitive permettent d'ajouter de nouvelles propriétés (ou significations) au nom repris alors que la reprise lexicale identique ne le permet pas.

Dans les deux groupes de textes en français, c'est avec la reprise pronominale qu'il y a le plus d'emplois erronés. Ce type de reprise s'emploie parfois aux côtés d'une reprise définitive ou démonstrative ; en outre, certaines erreurs relèvent d'un tout autre niveau, morphosémantique où il ne s'agit pas simplement de reprendre par pronominalisation un syntagme nominal, mais il s'agit avant tout de trouver le bon pronom correspondant au nom à remplacer. Ceci laisse entendre que l'emploi des pronoms de reprise est particulièrement complexe lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette supposition se renforce lorsque nous comparons les résultats de l'analyse de textes en français à ceux des textes en langue première. En effet, nous n'avons relevé aucun emploi erroné de reprise pronominale, ce qui veut dire que ce procédé est plus maîtrisé en langue première. Nous en concluons aussi qu'une bonne maîtrise d'un procédé donné en langue première ne signifie pas automatiquement une maîtrise identique en langue étrangère. Les résultats de l'analyse des textes du groupe-LE1 en anglais semblent aller dans ce sens. En effet, nous avons pu relever plusieurs emplois erronés de reprise dans ce groupe bien que la langue anglaise bénéficie, chez notre public, d'un apprentissage plus long et plus étalé dans le temps que le français.

L'un des points importants qu'il faut souligner, ce n'est pas seulement l'intensité du nombre de reprises dans un texte qui compte le plus pour la qualité du texte, du point de vue de la cohésion, mais c'est aussi la diversité des types de reprise utilisés. Les reprises contribuent

au maintien de la cohésion mais si elles ne font que reprendre, le texte piétine ; le rôle qu'elles jouent dans la progression se réalise par les modifications successives des référents. C'est cette caractéristique qui constitue la différence majeure entre les textes du groupe-contrôle et ceux du groupe-expérimental au sens où ce dernier emploie tous les types de reprise de façon équilibrée. Dans ce sens, les résultats de l'analyse de textes en arabe permettent de souligner deux aspects importants :

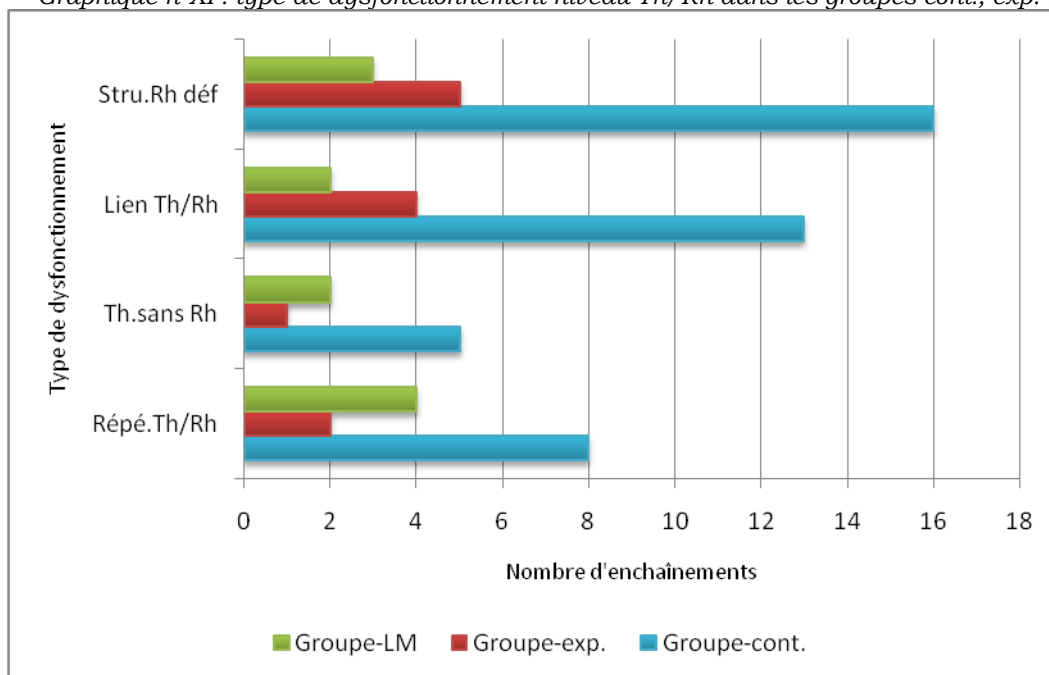
- d'abord, certaines difficultés repérées au niveau de la reprise dans les textes en français ne permettent pas de faire un quelconque lien avec des difficultés identiques ou correspondantes en langue première.
- ensuite, du moment où nous admettons que la langue française et la langue arabe ne fonctionnent pas de la même façon quant à la reprise anaphorique, il est possible de supposer une influence de la langue première sur l'apprentissage de la langue étrangère, une influence sous forme de « manière de faire », c'est-à-dire que l'apprenant essaierait d'appliquer en langue étrangère ce qu'il sait déjà faire en langue première.

Les deux aspects, que nous venons de souligner, signifient aussi que les textes rédigés en anglais, en tant que première langue étrangère, ne sont pas de grand secours pour expliquer certaines difficultés en français au niveau de la reprise. Par contre ces textes en anglais peuvent témoigner des mêmes types de problèmes que les textes en français. Autrement dit, les difficultés repérées à ce niveau dans les textes en langue étrangère (français et anglais) ne correspondent pas à des difficultés identiques en langue première. Toutefois, il faut noter que ce que les apprenants ont assimilé et maîtrisé en langue première n'est pas sans influence sur leur apprentissage en langue étrangère. En

somme, nous pensons que la différence significative, entre les textes du groupe-expérimental et ceux du groupe-contrôle, est en grande partie due à une meilleure compréhension des conditions de production du texte, conditions dont l'explicitation a fait l'objet de notre expérimentation auprès du public d'apprenants soudanais.

En ce qui concerne le niveau thème/rhème et progression thématique, les résultats de l'analyse montrent en général une différence significative entre les textes du groupe-expérimental et les textes du groupe-contrôle. Là aussi, nous pensons que la compréhension des conditions de production, explicitées aux apprenants dans nos interventions, a joué un rôle important. Concernant le type de dysfonctionnement au niveau thème/rhème, le graphique suivant permet de mettre en relation les résultats de l'analyse des quatre ensembles de textes :

Graphique n°XI : type de dysfonctionnement niveau Th/Rh dans les groupes cont., exp. et LM



En effet, dans les textes du groupe-expérimental, les apprenants ont généralement su éviter de reprendre des éléments thématiques dans

des parties rhématiques et de répéter certains éléments de rhème en rhème, de même qu'ils ont eu recours à l'emploi fréquent de constructions détachées pour thématiser d'autres parties, considérées auparavant comme nouvelles. Les problèmes recensés dans les textes en français à ce niveau sont difficilement comparables à ceux relevés dans les textes arabes, l'organisation du contenu informationnel ne se réalisant pas de la même manière dans les deux langues. Pour n'en donner qu'un exemple, l'ordre habituel des éléments de la phrase en français correspond à peu près à une gradation de l'information, de gauche à droite, entre éléments connus et éléments nouveaux. Dans une phrase arabe, les éléments nouveaux sont généralement dispensés des deux côtés (à gauche et à droite) des éléments connus. Une telle différence écarte toute probabilité de transfert positif de la langue première en langue étrangère. En revanche, il est vraisemblable qu'il y ait parfois des difficultés au niveau de la structuration et de l'organisation de l'information en langue étrangère dues à des habitudes acquises en langue première, notamment pour des apprenants ne maîtrisant pas ou mal la langue étrangère. Ceci se confirme d'ailleurs en comparant les résultats de l'analyse de texte en anglais avec ceux rédigés en français.

La progression à thème constant est dominante dans tous les ensembles de textes analysés, ce qui est sans surprise dans la mesure où ce type de progression thématique est relativement facile à manipuler compte tenu de sa simplicité. L'emploi conjoint des deux types de progression (linéaire et à thème continu) caractérise les textes du groupe-expérimental et constitue souvent un moyen de passage de thème en thème. Les textes du groupe-contrôle montrent parfois un développement thématique de type « inventaire », mis en évidence par des sauts thématiques, ce qui donne lieu à un nombre de séquences à progression non identifiable plus élevé que dans ceux du groupe-expérimental. L'origine des maladresses thématiques est probablement

le manque de mise en relation globale des différentes parties du texte. C'est dire qu'il peut y avoir un passage de texte, bien qu'étant correctement structuré au niveau phrastique, ne permet pas d'établir une relation cohérente avec le reste du texte.

Les textes en arabe analysés sur le plan de la progression thématique témoignent en partie d'un développement thématique meilleur que ceux en français même s'ils donnent l'impression d'une redondance dominante. Mais la façon dont l'apprenant procède à maintenir une progression thématique en arabe, si elle est appliquée au texte en français, lui assigne le même effet de redondance. Le principe de progression à thème constant ou linéaire, au niveau du texte, est le même, mais encore faut-il « aménager » le niveau thème/rhème de sorte que soit respectée la logique de l'organisation et de la répartition de l'information dans une phrase. C'est cet « aménagement » au niveau thème/rhème qui est à l'origine des différences significatives, dans l'organisation thématique, entre les textes en français et les textes en arabe.

Les textes en anglais confirment cette conclusion du fait qu'ils se caractérisent par la simplicité de leur structure thématique. Autrement dit, ces textes dévoilent un évitement - ou une défaillance - évident de toute structure séquentielle complexe mobilisant à la fois plusieurs types de progression et différents procédés d'enchaînement entre séquences. D'où le fait que les séquences se présentent en blocs sans constituer pour autant une structure thématique globale.

Conclusion générale

Dans cette recherche, notre objectif était d'abord de déceler les difficultés que rencontrent les étudiants soudanais, écrivant en français, sur le plan de reprise anaphorique et de structuration thématique. Il était aussi question de classer ces difficultés en des types, de leur trouver des explications et, par la suite, de proposer des solutions. Cet objectif s'inscrit dans le cadre de la didactique du texte écrit, qui souligne la particularité des situations d'apprentissage d'une langue étrangère et la problématique de l'écrit dans de telles situations.

Notre méthodologie consistait à une analyse de textes ponctuels, étant réalisés à notre demande pour des fins de recherche. Ces textes n'avaient donc aucune visée évaluative, du moins pas comme les apprenants s'y attendent habituellement. Du point de vue méthodologique, nous avons préféré prendre appui sur des régularités repérables dans les textes d'apprenants plutôt que d'appliquer un modèle canonique à des textes, qui ne seraient que des occurrences de ce modèle.

La démarche expérimentale que nous avons entreprise avait pour but de sensibiliser les étudiants soudanais, avec lesquels nous avons travaillé, à la prise en compte des facteurs extratextuels lorsqu'ils écrivent en français. Nous n'avions pas l'intention, durant cette expérimentation, d'apprendre aux étudiants de nouveaux éléments ou contenus linguistiques ; nous voulions savoir quels changements nos interventions auraient provoqués sur les productions écrites effectives. Ce changement était censé apparaître sous formes de manifestations de savoirs et de savoir-faire, relevant de la capacité à mettre en action des connaissances linguistiques déjà acquises.

La différence entre les textes produits avant l'expérimentation (groupe-contrôle) et les textes produits après (groupe-expérimental) devrait indiquer la différence entre un apprentissage passif, qui ne

serait qu'une reproduction mécanique de ce que l'apprenant aurait appris, et une maîtrise active, qui permettrait de mobiliser et de mettre en pratique des connaissances intériorisées.

La question fondamentale que nous nous sommes posée était de savoir comment aider les apprenants à se rendre compte de l'importance de l'articulation des deux niveaux, local et global de l'organisation textuelle, de sorte qu'ils arrivent à comprendre où se situent les dysfonctionnements dans leurs textes, de quels types de dysfonctionnements il s'agit et de quelle manière ils peuvent y remédier. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de cibler les deux procédés textuels de reprise anaphorique et de progression thématique. Pour une réflexion sur ces deux procédés que nous avons voulu aborder les questions portant sur la qualité textuelle. Nous avons de fait tenté de démontrer qu'une meilleure appréhension, de la structure thématique – division thème/rhème au niveau phrastique et des développements thématiques au niveau textuel – et des relations anaphoriques, permettrait de mieux cerner les aspects qui contribuent à la qualité du texte, certains éléments étant formellement identifiables.

Les résultats auxquels nous sommes parvenu montrent que la sensibilisation des apprenants et le travail de réflexion avec eux, sur des facteurs extratextuels, peuvent les aider à améliorer la qualité de leur production écrite. En effet, la structuration et le type de progression thématique se sont généralement avérés susceptibles d'être positivement influencés par l'intervention de l'enseignant sur le plan des composantes de la situation d'écrit. Nous pensons particulièrement à la progression à thème constant et à la combinaison des deux types de progression linéaire et à thème continu. Ces deux types de progression nous ont semblés plus maîtrisables et facilitent effectivement l'appréhension de la structure thématique et l'organisation des éléments sémantiques de façon à doter le texte d'une

progression identifiable. En revanche, l'emploi et la gestion des reprises anaphoriques ont révélé que les apprenants avaient plus de difficultés à ce niveau et l'écart entre le groupe-contrôle et le groupe-expérimental a été significatif. Ainsi, nous sommes arrivé à la conclusion qu'il était pratiquement possible d'amener peu à peu l'apprenant à mieux gérer les rapports anaphoriques dans son texte, mais il faut être conscient de la présence des difficultés relevant de niveaux tous azimuts : lexical, syntaxique ou morphologique (choix du « bon » pronom, type de reprise, ordre des éléments constitutifs, pour n'en donner que ces exemples). De plus, il était possible de dire que ce niveau serait le plus exposé à des phénomènes de transfert de « manières de faire » ou d'« habitudes scripturales » de la langue première, notamment en ce qui concerne l'emploi de reprise pronominale.

Nous avons en outre tenté de montrer la corrélation entre la réussite de la répartition de l'information en éléments thématiques et rhématiques au niveau phrastique d'un côté et, de l'autre, les développements thématiques au niveau textuel. Ce constat confirme en effet l'importance de l'articulation des niveaux global et local du texte. Les phénomènes de reprise/répétition ne sauraient s'envisager sans la prise en compte de la contrainte de progression, la qualité du texte étant en grande partie dépendante de la réussite de cet équilibre.

Par ailleurs, nous avons démontré qu'en matière de connaissances textuelles, tout ce qui est intériorisé et maîtrisé en arabe ne pourrait être *ipso facto* exploitable de façon positive en français. En revanche, les textes écrits en anglais ont révélé qu'il n'était pas certain que les reprises et la progression thématique soient mieux maîtrisées en français qu'en anglais, sachant que l'apprentissage de celui-ci précède l'apprentissage du français. Nous avons vu, lors de nos analyses, que les difficultés relevées dans les textes en anglais n'étaient pas moins importantes que celles soulignées sur les textes en français. Par contre,

il faut admettre qu'il ne nous était pas possible de mettre sur pied d'égalité l'anglais et le français, du fait de leur « étrangeté », quant aux difficultés rencontrées par les apprenants soudanais.

Au vu de ces résultats, notre hypothèse de départ est confirmée. En effet, nous supposions que mettre l'accent davantage sur les facteurs extratextuels, de façon explicite, aiderait considérablement les apprenants à mieux maîtriser les procédés de reprise et de progression thématique. Il est vrai que dans une situation d'apprentissage, certaines données contextuelles ne peuvent qu'être simulées, mais il ne faut pas perdre de vue le fait que la sensibilisation des apprenants quant à cet aspect de simulation, tout au moins en début d'apprentissage, pourrait leur permettre de se rendre compte du type et de l'origine de leurs difficultés et de la façon dont il faut agir afin d'y remédier.

En effet, l'expérimentation que nous avons faite a montré qu'un nombre considérables de difficultés, relatives aux deux procédés textuels nous intéressant, peuvent être surmontées si nous accordons plus d'importance à la relation de dépendance entre texte et contexte. C'est dire qu'il est nécessaire à la fois d'explicitier les rapports entre différents aspects textuels et extratextuels et de sensibiliser les apprenants au fait qu'il faut faire la distinction, d'une part, entre paramètres d'une situation d'apprentissage (apprenant/ enseignant/ contenu d'apprentissage/ enjeu évaluatif-institutionnel) et d'autre part, les paramètres d'écrit en situation « naturelle » (producteur/ récepteur/ contenu référentiel, enjeu pragmatique). La transposition d'« une réalité » en classe de langue à des fins d'apprentissage passe d'abord par la « didactisation » de cette réalité, c'est-à-dire la rendre accessible aux apprenants. Certes, celle-ci ne sera plus la même « réalité » du moment où elle est « ramenée » en classe, ce qui nécessite sans doute une sorte de « mise en scène » pour reconstruire, par la voie d'explicitation, les paramètres qui l'auraient sollicitée au départ.

C'est dans cette perspective que nous avons tenté de faire des propositions didactiques, compte tenu bien entendu des objectifs que nous nous sommes fixés. Mais émettre des propositions applicables en didactique du texte écrit en FLE ne saurait, en ce qui nous concerne dans cette recherche, prétendre à l'exhaustivité. Nous nous devons de limiter notre démarche en suggérant quelques pistes destinées à aider les apprenants soudanais à améliorer leur production écrite. Il faut néanmoins souligner deux éléments. D'abord, toute proposition en matière de procédés textuels en français devrait être envisagée dans un programme global visant la promotion et la qualité de la production textuelle. Ensuite, il ne s'agit pas pour nous de donner des « recettes » applicables *ipso facto* à un éventail de situations, mais il s'agit de contribuer à la réflexion sur la façon d'analyser les difficultés d'apprenants liées aux reprises anaphoriques et à la structuration thématique et de concevoir des remèdes pour les surmonter. Et, nos analyses du corpus sont en ce sens, suggestives du fait qu'elles montrent une méthode à la fois de repérage et d'identification des difficultés des apprenants.

En ce qui concerne les reprises anaphoriques, nous proposons de :

- travailler, en classe, sur le procédé de reprise/répétition de manière systématique, c'est-à-dire que l'explicitation du rôle et du fonctionnement d'une reprise pourrait se faire dans deux sens :
 - décomposer, à partir d'un texte choisi, les éléments constitutifs en soulignant le rôle et le fonctionnement de toutes les reprises qui y sont présentes;
 - recomposer, à partir d'un sujet-thème, un texte où il faut veiller à construire progressivement le réseau de reprises qui

permettent la cohésion des éléments constitutifs.¹²⁴

- réfléchir à partir des exemples, textes ou extraits de textes, sur les différences entre les types de reprises, mettant l'accent sur l'importance de la prise en compte des éléments de l'entourage linguistique et discursif immédiat dans le choix de tel ou tel type de reprise : par exemple, disposer d'antécédent identifiable et approprié pour toute reprise, nécessité d'une saisie directe du référent au cas de reprise démonstrative, présence d'indices permettant d'interpréter un antécédent de reprise par association, etc.¹²⁵
- A partir d'un sujet-thème, un travail collectif en petits groupes d'apprenants pourrait se faire sur le rôle des reprises dans la progression du texte, c'est-à-dire qu'il est possible de varier des exemples, à partir des textes modèles ou des textes à construire collectivement, afin de montrer progressivement comment les différents types de reprise peuvent contribuer à l'apport de nouvelles informations sur les éléments repris ;
- Mettre l'accent sur les répétitions nécessaires, justifiables et les répétitions inutiles, pénalisantes et, ce à travers la comparaison entre textes extraits ou fabriqués. Il est important d'observer, en groupes d'apprenants, une communication métalinguistique visant à commenter et à revenir sur le rôle et le mécanisme de fonctionnement de différentes formes de reprises abordées en classe.

En ce qui concerne la progression thématique, nous plaçons en faveur de :

¹²⁴ Cf. Annexe VI : Proposition d'une séquence pédagogique sur la reprise anaphorique.

¹²⁵ Cf. Annexe VII : Proposition d'une séquence pédagogique sur les différents types de reprise.

- un travail régulier, dès les débuts de l'apprentissage, sur la répartition des informations dans la phrase, c'est-à-dire que la priorité ne doit pas être uniquement donnée à la gestion des éléments grammaticaux, mais il faut aussi prendre en compte l'explicitation du dynamisme informationnel qui sous-tend toute structure grammaticale. Dans ce sens les notions de thème et de rhème seront d'une grande utilité¹²⁶ ;
- A partir de la répartition entre éléments thématiques et éléments rhématiques, peuvent être systématiquement étudiés les différents types de progression thématique. Toutefois, il faut mettre en garde contre tout travail théorique : il est nécessaire que l'illustration de chacun des types soit mise en pratique dans deux sens : étudier des textes pour en déchiffrer la composition thématique et en construire d'autres en fonction des schémas structurels allant de plus simple au plus complexe. Il faut noter que ce type d'exercice ne nécessite pas un niveau d'apprentissage particulièrement avancé, mais mieux vaut de commencer le plus tôt possible pour éviter aux apprenants de se faire de « mauvaises habitudes » difficiles par la suite d'être « désappries » ;
- L'étude du mécanisme de progression thématique au niveau du texte devrait être, autant que faire se peut, accompagnée de l'étude du dynamisme informationnel au niveau de la phrase. C'est dire que les illustrations faites à partir de textes exemples doivent servir à l'exercice et à la maîtrise de la contrainte progression/répétition. A l'étape d'illustration doit naturellement succéder une étape

¹²⁶ Cf. Annexe VIII : Proposition d'une séquence pédagogique sur le niveau thème/rhème.

d'application, c'est-à-dire la création de textes veillant particulièrement au respect de cette contrainte¹²⁷.

- Les types de progression thématique sont généralement des schémas abstraits ; ils ne peuvent être utiles qu'au cas où ils aident les apprenants à saisir l'organisation et la cohérence globale du texte de façon à la fois à rappeler régulièrement ce dont il est question dans le texte et à ajouter constamment de nouvelles informations.

Comme nous l'avons précisé *supra*, les pistes que nous venons de proposer doivent être conçues dans un programme global d'enseignement/ apprentissage de l'écrit en français. Dans ce sens, nous pouvons aussi proposer d'autres pistes, bien qu'elles ne soient pas spécifiquement liées aux deux procédés que nous avons étudiés, pouvant aider à intégrer ceux-ci dans un projet compréhensif visant la promotion des compétences scripturales chez les apprenants universitaires soudanais.

La démarche expérimentale, dont nous nous sommes servi dans notre recherche, est basée sur la diversification des situations dans lesquelles les apprenants sont appelés à produire des écrits. Il est généralement convenu que les écrits d'apprenants sont majoritairement des écrits « en l'air » sans enjeu et sans véritable destinataire, l'enjeu et le destinataire étant « simulés » dans la mesure où il faut faire « comme si ». C'est dans ce sens que nous défendons la conception et le développement d'autant de situations qu'il est possible afin de varier les deux pôles : enjeu et instance-destinataire, en fonction desquels l'apprenant apprendrait à aménager son texte, à faire des calculs précis et des adaptations, à se conformer à des exigences variables que nécessite tout texte écrit. Dans une telle perspective, la notion de simulation globale (J.-M. Carré, 1997) pourrait être transposée à la

¹²⁷ Cf. Annexe IX : Proposition d'une séquence pédagogique sur la progression thématique.

situation que nous venons de décrire. C'est-à-dire que l'ensemble de variables situationnelles pourront faire partie d'une « mise en scène » où les apprenants procèdent à la production d'un texte s'inscrivant dans un contexte « théâtralement » créé et qui ressemble à un autre réellement existant et susceptible d'exister.

Dans la même perspective, nous soulignons le fait que les apprenants soudanais en FLE ont déjà des connaissances textuelles acquises lors de leur apprentissage antérieur. C'est à partir de ce constat et à la lumière de la démarche méthodologique que nous avons entreprise dans notre recherche, nous soutenons un programme d'enseignement/ apprentissage de l'écrit basé sur une analyse *in situ* des manifestations effectives d'une compétence textuelle. Ce type d'analyse n'est pas un diagnostic à visée évaluative, mais un exercice de reconnaissance, notamment des régularités repérables dans les textes d'apprenants de façon immanente. Cette démarche analytique aurait le mérite de bâtir, de façon réfléchie, l'apprentissage en français sur des connaissances déjà instaurées, et permet de surcroît une certaine prévisibilité quant aux points forts/faibles et aux zones de difficultés chez les apprenants. Elle permet également d'éviter d'éventuels points de résistance au nouvel apprentissage, du simple fait que tout ce qui est assimilé en langue première ne serait pas mécaniquement positivement exploitable dans l'apprentissage de la langue étrangère.

En matière d'enseignement/apprentissage, plusieurs contraintes institutionnelles existent : découpage et limitation des programmes, contenus, durée de l'apprentissage, type d'évaluation, etc. Il va sans dire que la prise en compte de telles contraintes est inévitable lors de la conception et la mise en place de tout programme didactique. Par conséquent, pour développer progressivement, chez l'apprenant, des compétences textuelles, nous ne pouvons procéder que de façon linéaire, c'est-à-dire en décomposant le contenu d'apprentissage de

sorte que l'on étudie chaque fois une composante donnée. Mais il faut en même temps envisager le développement de toutes les composantes en un programme global, visant en fin de compte un rendement optimal en matière de production textuelle.

Dans notre étude, parler des perspectives d'avenir ne pourrait s'envisager, pensons-nous, en dehors du *hic et nunc* du cadre dans lequel nous l'avons menée. Notre objectif prioritaire étant d'ordre didactique, tout prolongement ou suite pour notre recherche sera par conséquent dans le même sens. Nous nous sommes intéressé à la production écrite des apprenants soudanais, essayant de souligner leurs difficultés au niveau de reprise anaphorique et d'organisation thématique. Les caractéristiques et les difficultés relevées sur les textes d'apprenants ont fait l'objet d'une description analytique, qui a débouché sur des conclusions donnant lieu à des propositions. La voie est, de fait, ouverte vers d'autres études possibles visant en général la promotion des capacités textuelles d'apprenants soudanais en FLE. Les productions écrites peuvent être étudiées sous divers angles, de même que divers niveaux pourraient être visés. Le travail sur le texte peut également s'intéresser, entre autres, aux typologies textuelles, aux connecteurs et organisateurs textuels, aux temps verbaux, à la segmentation et à l'organisation textuelle.

Mais afin de délimiter le terrain sur lequel nous poursuivrons notre recherche et d'organiser nos démarches, nous allons mener notre travail d'avenir sur trois axes simultanément :

D'abord, la méthodologie que nous avons adoptée dans l'actuelle recherche consiste en partie à analyser les textes d'apprenants, expliquer les difficultés rencontrées et recourir à une démarche comparative impliquant l'étude des mêmes procédés en question dans la langue première de l'apprenant. Comme notre intérêt est porté ici sur la reprise anaphorique et sur la progression thématique, nous

envisageons d'élargir l'étendue du champ d'exploration pour inclure d'autres procédés et phénomènes textuels, notamment les types de textes, les temps verbaux et les organisateurs textuels. L'apport des analyses de difficultés d'apprenants en langue étrangère, conjugué à celui des analyses en langue première pourrait être utilement exploitable non seulement dans l'identification de types de problèmes mais également dans la conception d'un dispositif susceptible d'aider à surmonter les difficultés d'apprenants en matière de connaissances textuelles.

Ensuite, la démarche expérimentale que nous avons entreprise dans cette recherche pourrait être transposée à d'autres procédés textuels visant également l'amélioration de la production du texte écrit en français. Si les variables du contexte dans lequel nous travaillons constituent un dénominateur commun pour toute étude portant sur la promotion des compétences scripturales d'apprenants soudanais, chaque procédé textuel devrait, à lui seul, faire l'objet d'une étude à part car il est difficile de généraliser les types de difficultés, relevées dans un procédé textuel donné, à tous les autres procédés. Même si nous partons du principe selon lequel les apprenants soudanais en FLE ont déjà instauré des compétences textuelles, au moins dans leur langue première, il faut s'attendre aux deux difficultés majeures : d'une part, certains procédés textuels ne fonctionnent pas de la même façon en langue première qu'en langue étrangère et, d'autre part, la perception de certains autres procédés n'est pas identique dans les deux langues. Ces deux difficultés ont apparue lors de nos analyses du corpus concernant les deux procédés de reprise/répétition et de progression thématique.

Enfin, nous nous sommes appuyé sur l'analyse de textes d'apprenants produits dans certaines conditions que requiert la préparation de cette étude. Mais pour rendre davantage utile la

démarche analytique dans nos futures recherche, il va falloir faire intervenir à la fois tous les moments de la production du texte, c'est-à-dire avant, pendant et après la production. En revanche, les conclusions que l'on peut tirer de l'analyse des textes en langue première ne sont exploitables que dans la mesure où elles nous renseignent sur de possibles transferts des procédés textuels, qui sont difficilement comparables dans les deux langues première et étrangère, et sur une éventuelle présence de zones de résistance, chez les apprenants, au nouvel apprentissage. Les zones de résistance se créent lorsque l'expérience en matière de compétences textuelles, intériorisées en langue première, est mobilisée lors de l'apprentissage de langue étrangère alors que même celles-ci ne conviennent pas à la particularité de la langue à apprendre.

C'est donc dans cette perspective que nous orienterons nos futures recherches mais il faut souligner le fait que, étant donné les principaux objectifs de notre étude, les conclusions auxquelles nous sommes parvenu seront d'ores et déjà mises en application afin de remédier, ne serait-ce que partiellement, aux difficultés que rencontrent les apprenants soudanais écrivant en français.

Bibliographie générale

Adam J.-M. (1977), « Ordre du texte, ordre du discours », *Pratiques*, n°13, pp. 103-111.

Adam J.-M. (1978), « La cohésion des séquences de propositions dans la macrostructure narrative », *Langue Française*, n°38, pp. 101-117.

Adam J.-M. (1981), « Votez Rose, achetez Giscard : Analyses pragmatiques », *Pratiques*, n°30, pp. 73-98.

Adam J.-M. (1987a), « Approche linguistique de la séquence descriptive », *Pratiques*, n°55, pp. 3-27.

Adam J.-M. (1987b), « Quels types de textes ? », *Le Français dans le Monde*, n°192, pp. 39-43.

Adam J.-M. (1987c), « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n°56, pp. 54-59.

Adam J.-M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle : Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

Adam J.-M. (1991), « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », *Études de linguistique appliquée*, n°83, pp. 7-18.

Adam J.-M. (1992), *Les textes, Types et prototypes : Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

Adam J.-M. (1999), *Linguistique textuelle : De genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

Adam J.-M. (2001), « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langages*, n°141, pp. 10-27.

Adam J.-M. (2005), *Linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

Adam J.-M., Grize J.-B., Bouacha A. (2004), *Textes et discours : Catégories pour l'analyse*, Éditions universitaires de Dijon.

Adam J.-M., Petitjean A. (1982), « Les enjeux textuels de la description », *Pratiques*, n°34, pp. 93-117.

Adam J.-M., Petitjean A. (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.

Ahmed Mohamed O. (1995), *Approche communicative et formation des*

enseignants de FLE au Soudan : problématique d'une adaptation au contexte scolaire, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

Akamatsu N. (2003), « The effects of first language orthographic features on second language reading in text », Michigan State University, *Language learning*, n°53:2, pp. 207-231.

Akram N. (2001), *Analyse de production écrite des lycéens algériens : Problèmes d'organisation textuelle*, Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté.

Albert M.-C. (1998), « Evaluer les productions écrites des apprenants », *Le Français dans le Monde*, n°299, pp. 58-64.

Ali Bouacha M. (1995), « Linguistique théorique et recherche en didactique », *Le français dans le monde*, 274, pp. 47-52.

Al-Khatib A. M. (2000), « The Arab World: language and cultural issues », University of Irbid, Jordan, *Language, culture and curriculum*, vol. 13, n°2.

Al-Zamahşarī A. (1990), *Al-Mufaşşal*, Le Caire, Addār Al-‘arabiya lilkutub.

Auksatid W. (2003), *Évaluation de productions écrites en français d'étudiants thaïlandais de niveau universitaire*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

Auricchio A., Masseron C., Perrin C. (1995), « L'anaphore démonstrative à fonction résomptive », *Pratiques*, n°85, pp. 27-52.

Auroux S. (1989), *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Pierre Mardaga.

Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Barré-De Miniac Ch. (éd.) (1996), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université.

Beacco J.-C. (1991), « Types ou genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », *Études de linguistique appliquée*, n°83, pp. 19-28.

Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F., (éditons.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.

Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistiques générale*, Tome I, Paris, Gallimard.

Bérard E. (1985), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hatier.

Bernié J.-P. (Sous dir.) (2001), *Apprentissage, développement et significations*, Presses universitaires de Bordeaux.

Berrendonner A. (1983), « Connecteurs pragmatiques et anaphores », *Cahiers de linguistique française*, n°5, Université de Genève, pp. 215-246.

Besse H. (1984), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.

Bessonnat D. (1988), « Le découpage en paragraphe et ses fonctions », *Pratiques*, n°57, pp. 81-105.

Bessonnat D. (1991), « Enseigner la... « ponctuation » ?(!) », *Pratiques*, n°70, pp. 9-48.

Bogaards P. (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues*, Paris, Hatier.

Bohas G., Guillaume J.-P., Kouloughli D. (1989), « L'analyse linguistique dans la tradition arabe » in Auroux S., *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Pierre Mardaga, pp. 260-281.

Bouchard R. (1985), « Le texte de phrase en phrase », *Le Français dans le monde*, n°192, pp. 65-71.

Bourdet J.-F. (1995), « Evaluer les apprentissages », *Le Français dans le Monde*, n°275, pp. 47-52.

Boyer H. (1988), *L'écrit comme enjeu*, Paris, Didier-CREDIF.

Boyer H. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, Clé International.

Brassard M. et al. (1996), « Rôle du contexte dans les écrits scolaires », in Barré-De Miniac Ch. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, pp. 71-84.

Brassart D. (1992), *Perspectives didactiques en français*, Presses universitaires de Metz,

Bronckart J.-P. (1984), « Un modèle psycholinguistique de l'apprentissage des langues », *Le Français dans le monde*, n°185, pp. 53-67.

Bronckart J.-P. (1987), « Interaction, discours, signification », *Langue Française*, n°74, pp. 29-50.

Bronckart J.-P. (1991), « Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français », *Études de linguistique appliquée*, n°83, pp. 63-74.

Bronckart J.-P. (1996), *Activité langagière, texte et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delchaux et Niestlé.

Bronckart J.-P. et al. (1985), *Le fonctionnement du discours : Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.

Bronckart J.-P. et al. (2000), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Bronckart J.-P. et Chiss J.-L. (2002), Articles «Didactique», «Didactique des disciplines», « Didactique de la langue maternelle », *Encyclopaedia Universalis*, Paris.

Cajo L., Mondada L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Éditions universitaires.

Calvet L.-J. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.

Calvet L.-J. (1993), *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.

Calvet L.-J. (1996), *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.

Carré J.-M. (1997), « Inventer pour apprendre : les simulations globales », *Lidil*, n° 16, pp. 107-126.

Carter-Thomas Sh. (2000), *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan.

Castellotti V. et Py B. (2002), *La notion de compétence en langue*, Paris, Editions Lyon.

Catach N. (1974), « Ecrit et graphie dans l'enseignement du français », *Le Français dans le monde*, n° 109, pp. 32-39.

Catach N. (1980), « La ponctuation », *Langue française*, n°45, pp. 16-27.

Catach N. (1991), « La ponctuation et l'acquisition de la langue écrite, Norme, système, stratégies », *Pratiques*, n°70, pp. 49-60.

Charaudeau P. (1983), *Langage et discours, éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, Paris, Hachette.

Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

Charaudeau P. (1995), « Une analyse sémiolinguistique du discours », *Langages*, n°117, pp. 96-111.

Charaudeau P. et Maingueneau D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.

Charolles M. (1976a), « Note sur la cohérence des textes », *Pratiques*, n°10, pp. 105-111.

Charolles M. (1976b), « Grammaire de texte : Théorie de discours-narrativité », *Pratiques*, n°11/12, pp. 133-154.

Charolles M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, n°38, pp. 7-41.

Charolles M. (1986a), « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, n°49, pp. 3-22.

Charolles M. (1986b), « La gestion des orientations argumentatives dans les textes », *Pratiques*, n°49, pp. 87-100.

Charolles M. (1988a), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité depuis la fin des années 1960 », *Modèles linguistiques*, 10 (2), pp. 45-66.

Charolles M. (1988b), « Les plans de l'organisation textuelle : Périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, n°57, pp. 3-13.

Charolles M. (1989), « Problèmes de la cohérence textuelle », *Pratiques*, n°56, pp. 49-83.

Charolles M. (2002), *La référence et les expressions référentielles en français*, Ophrys.

Charolles M., Combettes B. (1999), « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue française*, n°121, pp. 76-122.

Chevalier J.-C. (1994), *Grammaire Larousse du français contemporain*, Paris, Larousse.

Chiss J.-L. (2007), « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.2, n°1, *Études didactiques*, pp. 5-18.

Chiss J.-L. et al. (1987), *Apprendre/enseigner des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck-Westmaël.

Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (éd.) (2005), *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.

Chiss J.-L., Filliolet J. (1987), « La typologie des discours », *Langue française*, n°74, pp. 3-9.

Coirier P. et al. (1996), *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin/ Masson.

Coltier D. (1986), « Approches du texte explicatif », *Pratiques*, n°51, pp. 3-22.

Combettes B. (1975), *Pour une linguistique textuelle*, Nancy, UER Nancy.

Combettes B. (1977), « Ordre des éléments de la phrase et linguistique textuelle », *Pratiques*, n°13, pp. 91-102.

Combettes B. (1978), « Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants », *Langue française*, n°38, pp. 74-86.

Combettes B. (1982), « Grammaires », *Pratiques*, n°33, pp. 51-60.

Combettes B. (1986a), « Introduction et reprise des éléments d'un texte », *Pratiques*, n°49, pp. 69-86.

Combettes B. (1986b), « Le texte explicatif », *Pratiques*, n°53, pp. 3-22.

Combettes B. (1986c), *De la phrase au texte : vers une maîtrise de la langue, classe de troisième*, Paris, Delagrave.

Combettes B. (1987), « Types de textes et faits de langue », *Pratiques*, n°56, pp. 5-17.

Combettes B. (1988a), « Linguistique et enseignement de français », *Études de Linguistiques Appliquées*, n°72, pp. 57-75.

Combettes B. (1988b), *Pour une grammaire textuelle : La progression thématique*, Bruxelles, De Boeck.

Combettes B. (1992a), *L'organisation du texte*, Metz, Université de Metz.

Combettes B. (1992b), « Question de méthode et de contenu en linguistique du texte », *Études de linguistique appliquée*, n°87, pp. 107-116.

Combettes B. (1993), « Grammaire de phrase, grammaire de texte », *Pratiques*, n°77, pp. 43-57.

Combettes B. (1994), « Une approche diaphorique des connecteurs et

des modalisations », *Pratiques*, n°84, pp. 84, p.55-67.

Combettes B. (2005), « Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles », *Pratiques*, 125-126, pp. 7-24.

Combettes B., Lagarde J.-P. (1982), « Un nouvel esprit grammatical », *Pratiques*, n° 33, pp. 13-50.

Combettes B., Thomassons A. (1989), *Le texte informatif : Aspects linguistiques*, Bruxelles, De Boeck.

Conseil de l'Europe (2008), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.

Corblin F. (1995), *Les formes de reprises dans le discours : anaphores et chaînes de référence*, Presses universitaires de Rennes.

Cornaire C., Raymond P.-M. (1999), *La production écrite*, Paris, Clé International.

Cornish F. (2006), « Relations de cohérence et anaphores en contexte inter-phrastique : une symbiose parfaite », *Langages*, n°163, pp. 37-55.

Cortès J. (1985), « La Grande Traque des valeurs textuelles : quelques principes de base pour comprendre », *Le Français dans le Monde*, 192, pp. 28-34.

Coste D. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique de langue (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier.

Coste D. et al. (1994), *Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes*, Hatier/Didier.

Cotin M. (2005), *L'écriture, l'espace*, Paris, L'Harmattan.

Cridlig J.-M. (1985), « Grammaire de texte et expression écrite », *Le Français dans le Monde*, n°192, pp. 72-84.

Cuq J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.

Cuq J.-P., Gruca I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.

D'aoud M. A. (2004), *Aspects institutionnels et sociolinguistiques de l'enseignement/ apprentissage du français dans la région de Khartoum-Soudan*, Thèse de doctorat, Université de Khartoum.

Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des*

langues, Paris, Hachette.

Dabène M. (1996), « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », in Barré-De Miniac Ch. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, pp. 85-99.

Dahlet V. (2003), *Ponctuation et énonciation*, Guyane, Ibis Rouge Éditions.

Dictionnaire encyclopédique d'histoire (1996), Paris, Larousse-Bordas.

Dictionnaire géographique des Etats (1995), Paris, Flammarion.

Dubois J. et al. (1999), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas.

Duda R., Riley P. (1990), *Learning styles*, Presses universitaires de Nancy.

Eisa Adam A., Hamid Mohamed A. (2009), « Perspectives of an intercultural approach to teaching/ learning foreign languages in Sudan », *Journal of Faculty of Education*, n°67, University of Khartoum.

Eissa Adam A. (2003), *Le français dans l'ouest soudanais frontalier: statut, usage et analyse de situation*, Thèse de doctorat, Université de Khartoum.

Elamin Y. (1979), *L'enseignement du français au Soudan : aspects linguistiques, pédagogiques et sociolinguistiques*, Thèse de doctorat, Université de Paris III.

Elamin Y. (1984), « L'apprenant, cet inconnu des enseignants », *Dialogues et cultures*, n° 30, Québec.

Elamin Y. (2004), « La situation de l'enseignement du français et de son utilisation au Soudan », *Adab*, n° 22, Khartoum university press.

Fayol M. (1996), « Apprendre à produire des textes », in Barré-De Miniac Ch. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, pp. 131-152.

Fayol M. (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

Filliettaz L. (2002), *La parole en action: éléments de pragmatique psycholinguistique*, Québec, Note Bene.

François F. (1982), *Linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Gaonac'h D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.

Gaonac'h D. (1996), *Psycholinguistique textuelle, approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin.

Garcia-Debanc C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.

Gautherot J.-M. (1974), « Écrit et apprentissage », *Le Français dans le monde*, n° 109, pp. 26-31.

Germain C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.

Guidère M. (2001), *Grammaire alphabétique de l'arabe*, Paris, Ellipses.

Halliday M.A.K. (1985), *An introduction to functional grammar*, London, Edward Arnold.

Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman Editions.

Halliday M.A.K., Hasan R. (1989), *Language, context and text: Aspects of language in social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press.

Halté J.-F. (1984), « L'annotation des copies, Variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, n°44, pp. 61-69.

Halté J.-F., Petitjean A. (1978), « Lire et écrire en situation scolaire », *Langue Française*, n°38, pp. 58-73.

Hamid Mohamed A. (2001), *Les récits dans les productions écrites des étudiants de l'université du Soudan*, Mémoire de maîtrise, Université de Franche-Comté.

Hamid Mohamed A. (2002), *La cohérence textuelle dans les productions écrites d'étudiants universitaires soudanais*, Mémoire de DEA, Université de Franche-Comté.

Hamid Mohamed A. (2005), « La cohérence textuelle dans des textes d'apprenants en FLE au Soudan », Communication dans le II^e colloque international de (ADCUEFE), Université Charles-de-Gaulle Lille 3, 17 – 18 juin.

- Hidden M.-O.** (2004), « L'autocorrection des malformations textuelles : Travail sur l'anaphore en didactique de l'écrit », *Travaux de didactique du FLE*, n°52, pp. 53-63.
- Holtzer G.** (1981), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : application à un cours de langue, "De vive voix"*, Paris, Hatier/CRÉDIF.
- Holtzer G.** (1998), *Terminologie et didactique des langues*, Besançon, Université de Franche-Comté.
- Holtzer G.** (dir.) (2002), « L'évaluation de quelques procédés de textualisation chez des élèves guinéens en fin de cycle primaire », Besançon, *Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*.
- Holtzer G., Wendt M.** (2000), *Didactique comparée des langues et études terminologiques, Interculturel-Stratégie-Conscience langagière*, Allemagne, Peter Lang.
- Jacobovits A.** (1970), *Foreign language learning, a psychological analysis of the issues*, United States, Newbury House Publishers.
- Jaubert M.** (2001), « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de science » in Bernié J.-P., *Apprentissage, développement et significations*, Presses universitaires de Bordeaux.
- Juillard M.** (2005), « Avatars de la cohésion dans les corpus, Ordre des mots et coordonnants : Variations génériques » in *Cohésion et cohérence, Etudes de linguistique textuelle*, Editions E.N.S., pp. 175-194.
- Kail M., Fayol M.** (2000), *L'acquisition du langage*, Paris, PUF.
- Karoly K.** (2002), *Lexical repetition in text*, Paris, Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni C.** (2001), *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Kleiber G.** (1984), « Dénomination et relations dénominatives », *Langages*, n°76, pp. 77-94.
- Kleiber G.** (1994a), « Contexte, interprétation et mémoire : Approche standard vs approche cognitive », *Langue française*, n°103, pp. 9-22.
- Kleiber G.** (1994b), *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Editions Duculot.
- Kouloughli D.** (1986), « Les particules ont-elles un sens ? Autour d'une

controverse dans la tradition grammaticale arabe », in *Bulletin de linguistique appliquée et générale*, n°13, Besançon.

Krashen S.D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Institute of English.

Krashen S.D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, New Jersey, Alemany Press.

Laufer R. (1985), *La notion de paragraphe*, Paris, Editions CNRS.

Lavergne M. (sous la dir.) (1989), *Le Soudan contemporain*, Paris, Éditions Karthala.

Le Lay Y. (1997), *Savoir rédiger*, Paris, Larousse-Bordas.

Lebleu P. (1985), « Il est passé par ici, il repassera par là : quelques remarques sur la fonction anaphorique », *Le Français dans le monde*, n° 192, pp. 44-48.

Lecavalier J. (2003), *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Legendre R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.

Lundquist L. (1980), *La cohérence textuelle, syntaxe, sémantique, pragmatique*, KØbenhavn, Nyt Nordisk Arnold Dusch.

Lundquist L. (1985), *L'analyse textuelle, méthodes et exercices*, Paris, Nathan.

Lundquist L. (1999), « Le factum texte : Fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition », *Langue française*, n°121, pp. 56-75.

Lussier D. (1992), *Evaluer les apprentissages : dans une approche communicative*, Paris, Hachette.

Lussier D., Turner C. E. (1995), *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*, Anjou, Centre éducatif et culturel.

Maillard M. (1974), « Essai de typologie de substituts diaphoriques (Supports d'une anaphore et/ou d'une cataphore », *Langue française*, n°21, pp. 55-71.

Maingueneau D. (1985) « Les analyses du discours en France », *Langages*, n°117, pp. 112-124.

Maingueneau D. (1991), *L'analyse du discours : introduction aux*

lectures de l'archive, Paris, Hachette université.

Maingueneau D. (1993), *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Dunod.

Maingueneau D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.

Maingueneau D. (2001), *Introduction à la linguistique française, Syntaxe, communication, poétique*, Tome II, Paris, Hachette.

Masseron C. (1981), « La correction de rédaction », *Pratiques*, n°29, pp. 47-68.

Miller C. (1989), « Langues et Identité », in M. Lavergne (dir.), *Le Soudan contemporain*, Paris, Karthala, pp. 87-112.

Milner J.-C. (1982), *Ordres et raisons de langue*, Paris, Éditions du Seuil.

Mohamed G. Alṣaqr (2003), « mahārāt al-kitāba ind ṭullāb qism al-luḡa al-‘arabiya » (les compétences scripturales chez les étudiants du département de langue arabe), *Revue āfāq*, pp. 1-36.

Moirand S. (1976), « Approche globale des textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée*, n°23, pp. 87-104.

Moirand S. (1977), « Communication écrite et apprentissage initial », *Le Français dans le Monde*, n°133, pp. 43-52.

Moirand S. (1979), *Situations d'écrit : Compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, Clé International.

Moirand S. (1980a), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, PUF.

Moirand S. (1980b), « Articulation et cohésion lexicale », *Le Français dans le Monde*, n°265, pp. 59-61.

Moirand S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.

Mubarak Eltahir N. (2009), *La lecture-compréhension de textes littéraires narratifs en FLE : La construction/reconstruction du sens chez les étudiants universitaires soudanais*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

Murray J. (1983), *Atlas des civilisations africaines*, Paris, Nathan.

Passerault J.-M. (1991), « La ponctuation : Recherches en psychologie du langage », *Pratiques*, n°70, pp. 85-104.

Pendanx M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.

Petitjean A. (1989), « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n°62, pp. 86-121.

Petitjean A. (1998), « La transposition didactique en français », *Pratiques*, n°71, pp. 88-112.

Peytard J. (1982), *Littérature en classe de langue*, Paris, Hatier.

Polio G. Ch. (1997), « Measures of linguistics accuracy in second language writing research », Michigan State University, *Language learning*, n°47:1, pp. 101-143.

Porcher L. (1995), *Le français langue étrangère : Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette.

Porquier R., Py B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : Contexte et discours*, Paris, Didier.

Prieur J.-M. (2007), « Linguistique et littérature face à la langue maternelle ; réel, symbolique, imaginaire », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 147, pp. 289-296.

Rastier F. (1989), *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

Rastier F. (1998) « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », *Langages*, n°129, pp. 97-111.

Reichler-Beguelin M.-J. (1988), « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », *Pratiques*, n°57, pp. 15-44.

Reichler-Beguelin M.-J. (1990), *Ecrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'écrit*, Delachaux et Niestlé.

Reichler-Beguelin M.-J. (1995), « Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives », *Pratiques*, n°85, pp. 53-85.

Reuter Y. (1984), « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, n°44, pp. 117-126.

Reuter Y. (1989), « L'enseignement de l'écriture, Histoire et problématique » *Langages*, n°61, pp. 68-90.

Reuter Y. (1996), « De la rédaction à une didactique de l'écriture », in Barré-De Miniac Ch. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, pp. 51-69.

Rey A. (sous dire.) (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Dictionnaire le Robert.

Richterich R. (1974), « Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère », *Le Français dans le Monde*, n°109, pp. 21-26.

Riegel M., Pellat J.-C., Riol R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, France, PUF.

Rogoff B. (2003), *The cultural nature of human development*, Oxford, Oxford University Press.

Roulet E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan.

Roulet E. (1991), « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, pp. 117-130.

Roulet E. et al. (2001), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation de discours*, Berne, Lang.

Rück H. (1991), *Linguistique textuelle et enseignement de français*, Paris, Didier.

Salim A. Khaledieh (2001), « The relationship between knowledge of *I'raab*, lexical knowledge and reading comprehension of nonnative readers of Arabic », *The modern language journal*, n°85, pp. 416-431.

Schneuwly B. (1987), « Quelle typologie pour l'enseignement ? Une typologie des typologies », in Chiss J.-L. et al., *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.

Schneuwly B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Schneuwly B. (2005), « De l'utilité de la "transposition didactique" » in Chiss, David et Reuter (éditions.), *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, pp. 47-59.

Schneuwly B. (sous la dir.) (1990), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Delachaux et Niestlé.

Schneuwly B., Rosat M.-C. (1989), « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes, Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans »,

Langue française, n°81, pp. 52-69.

Slakta D. (1975), « L'ordre du texte », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°19, p. 30-42.

Slakta D. (1985), « Grammaire de texte : synonymie et paraphrase » in Fuch C., *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*, Berne, Peter Lang.

Urvoy D., « La philosophie, entre raison et révélation », *Les textes fondamentaux de la pensée en Islam*, numéro spécial du Point, novembre-décembre 2005.

Van Dijk T. A. (1972), *Some aspects of text grammar*, La Haye, Mouton.

Van Dijk T. A. (1977), *Text and context: exploration in the semantics and pragmatics of discourse*, New York, Longman.

Van Dijk T. A. et al (1973), *Essais de la théorie du texte*, Éditions Galilée.

Vanoye F. (1983), « Fonctions du langage et pédagogie de la communication », *Pratiques*, n°40, pp. 37-50.

Versteegh K.H.M. (1989), « L'arabe : Le langage, la religion et la raison », in Auroux S., *Histoire des idées linguistiques*, Liège, Pierre Mardaga, pp. 243-259.

Vigner G. (1982), *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, Clé International.

Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International.

Vygotski L. (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Weinrich H. (1973), *Le temps* (traduction française), Paris, Seuil.

Weinrich H. (1989), *Grammaire textuelle du français*, Traduit de *Textgrammatik der französischen Sprache* Paris, Alliance française, Didier-Hatier.

Woodley M.-P. (1982), « L'écrit en trois dimensions », *Le Français dans le Monde*, n°167, pp. 55-59.

Woodley M.-P. (1985), « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit », *Le Français dans le Monde*, n°192, pp. 60-64.

Woodley M.-P. (1990), « De la langue au discours : recherches sur l'analyse des textes d'apprenants » in Schneuwly B., *Diversifier*

l'enseignement du français écrit, Delachaux et Niestlé.

Woodley M.-P. (1993), *Les écrits dans l'apprentissage : Clés pour analyser les productions des apprenants*, Paris, Hachette.

Woodley M.-P. (2001), « Modes d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux », *Langages*, n°141, pp. 28-46.

Yessouroun R. (1997), « Le destinataire : qu'en faire ? », *Cahiers de linguistique française*, n°119, pp. 305-322.

Yousif Dafa'Allah A. (1992), *Difficultés liées à l'apprentissage de l'oral chez les Soudanais apprenant le français : proposition d'une nouvelle approche de l'oral*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.

Rapports et documents officiels

Accord de la paix d'Adis Abeba, 1972, Centre national de documentation, (document en arabe).

Article n°3, Projet de Constitution de 1997, Constitution adoptée par référendum en 1998, (document en arabe).

Articles 10, 38 et 39, La Constitution de la République Démocratique du Soudan, réformée 1973, (document en arabe).

Compte-rendu, Conférence nationale sur l'enseignement supérieur, Ministère de l'éducation nationale, 1990, (document en arabe).

Loi sur l'autonomie régionale du Sud : Section 5 du chapitre II de la Southern Regional Self Government Act, 1972. (document en arabe/anglais).

Programmes de départements de français de : faculté des lettres, université de Khartoum ; faculté de pédagogie, université de Khartoum ; faculté de pédagogie, université du Soudan de sciences et de technologie ; faculté des langues, université du Soudan de sciences et de technologie ; faculté des lettres, université islamique d'Omdurman ; faculté des lettres, université Ahlia d'Omdurman.

Rapport annuel du ministère de l'éducation nationale, Bureau de statistiques et d'archivage, 2006.

Rapport du département de langue arabe, faculté des langues de l'université du soudan de sciences et de technologie : résultats des examens de fin d'année, 2006.

Rapport sur l'état de la francophonie au Soudan, Centre de documentations universitaires et scientifiques, faculté des lettres, université de Khartoum (documents en français).

Résolution n°27, Conférence du dialogue national, tenu en 1989, (document en arabe).

Sudan in Figures: Council of Ministers, Central Bureau of Statistics, Khartoum/Sudan, 2007.

Sites WEB

- <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1964-01-0001-001> (Translittération de la langue arabe selon ISO.), consulté le 15.03.2009.
- <http://dictionnaire.sensagent.com/translitt%C3%A9ration/fr-fr/ALEXDC/> (Selon DIN-31635, *Deutsches Institut für Normung*, la translittération de l'alphabet arabe), consulté le 15.03.2009.
- <http://www.aljazeera.net/NR/exeres/C2D8EEC3-CA15-4D49-BA5E-A1BD7DDF8AB3.frameless.htm> (Site officiel du journal *Aljazeera*, Article sur la situation de la langue arabe dans le monde vis-à-vis des défis de la mondialisation), consulté le 12.05.2009.
- <http://www.arabicademy.org.eg> (Site de l'académie arabe), consulté le 10.02.2009.
- http://www.cedej.org.eg/article.php3?id_article=476 (Site concernant travaux de Catherine Miller ; plusieurs études sur les langues et variétés de l'arabe au Soudan), consulté le 10.12.2008.
- http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=Sudan. (Site sur les langues (ethnies) au Soudan), consulté le 11.09.2008.
- http://www.isesco.org.ma/pub/ARABIC/langue_arabe/p14.htm (Article sur la langue arabe), consulté le 14.12.2008.
- <http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm> (Site d'informations sur la didactique du FLE), consulté le 23.04.2008.
- <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/023029.pdf> (Site concernant des informations sur les langues au Soudan), consulté le 20.11.2008.
- <http://www.sudan.gov.sd/ar/> (Site contenant des informations officielles sur le Soudan), consulté le 24.11.2008.
- <http://www.TheEncyclopediaoftheCurrentWorld,2008>. (Site encyclopédique sur le monde actuel), consulté le 10.11.2008.

Annexes

	Page
Annexe I : Textes du groupe-contrôle	282
Annexe II : Textes du groupe-expérimental	295
Annexe III : Textes du groupe-LM	309
Annexe IV : Textes du groupe-LE1	326
Annexe V : Corpus préliminaire	337
Annexe VI : Proposition d'une séquence pédagogique sur la reprise anaphorique	346
Annexe VII : Proposition d'une séquence pédagogique sur le niveau thème/rhème	351
Annexe VIII : Proposition d'une séquence pédagogique sur la progression thématique	356

Annexe I : Textes du groupe-contrôle

Étant donné que le Soudan n'est pas un pays Francophone, le Français est donné beaucoup d'importance.

Comme On sait que le Soudan est un pays anglophone et que le Français n'est pas la langue officielle au Soudan mais On ne peut pas dire qu'il n'est pas important. La langue française est selon la classification international la deuxième langue, elle est la langue officielle ou administrative des organisation international. Comme l'organisation de Nation Unies et Union africain. et aussi la langue officielle de 29 pays.

La langue française a des beaux qualités; elle est une langue expressive, polie, littéraire est a de beauté et une simplicité.

D'abord l'étude de la langue est envie de personne et chaque personne a une langue fixé qui l'aime et l'étude -

on trouve des personne parlent par une langue cette langue peut-être n'est pas la langue maternelle par eux mais ils parlent par elle -

Selon la langue français dans au Soudan le Soudan n'est pas un pays francophone mais la langue français entrer dans le Soudan par des beaucoup des façons et la langue français est la troisième langue dans le monde -

le Soudan est une pays Arabophone mais il a beaucoup des langue dans au Soudan on a la langue anglais et langue français, et langue Endien et français - ces langue qui n'est pas Arab mais ils dévelopent par les insitituedes et les université -

Selon la langue français il y a des façon par l'étude cete langue on a (C. C. F) (Centre Culture français) au Soudan on trouve dans cete place tout les personnes parlent français et il y a beaucoup des personnalités on a les Soudanais et les sénégalais - - - - - etc -

la France n'est pas le pays seulement parle français on a les pays parle le même langue et cete langue est maternelle parceque ces pays étaient colonisatrice par les françaises -

et le nom de ces pays (les pays francophone)
ona (Sénégal, Tchad, Côte d'Ivoire,
El-Gazair, Maroc - -)

finallement selon moi Je suis Souelanaise
et Je suis étudiante dans le département
de français et le Soudan n'est pas
un pays francophone mais l'étude de
français pas difficile parce que on a
les professeurs sont très bien et intelligents
parce qu'ils rencontrent les français ou
beaucoup des personnes qui parlent par
le français et aussi ils voyagent en
français et nous avons utilisés

les expériences et aussi J'aime
beaucoup le français et Je ne
trouve pas n'importe quoi difficile.

Si on trouve quelque chose n'est pas
comprendre il faut chercher de l'information
est vrai par cette façon l'étude de la
langue française va devenir pas difficile et
il va devenir très facile et magnifique ✱.

L'importance de langue française considérer la deuxième langue dans le monde après la langue anglais - la langue française est très important pour les pays francophone qui prononce la langue française comme (mali - Côte d'Ivoire - maroc - tunis --- ect)

pour ça il y beaucoup des centre pour étudier la langue française dans ~~cette~~ ces pays francophone - par exemple la centre culturelle français de Khartoum au soudan les étudient ~~arr~~ attine au langue français parceque ^{langue} cette est très simple est flexible, la langue français est un langue ouvert parceque il accepte les nouveau mots, et aussi la langue française est un langue international est principalement dans certain pays a cause de colonisation français ~~de~~ cette pays.

L'importance de langue français ~~si~~ aussi viennent d'important politique et économique ^{de France} entre les pays. la langue français entre au soudan depuis longue Temps et il ya beaucoup des universités et des centres étudier cette langue par exemple l'université de Khartoum et 3 de soudan il y a deux faculté étudier la langue française au université de soudan faculté des langue et la faculté de pédagogie, autre chose les pays francophone 29 pays.

Merci à dieu

On sait bien que la langue française est la deuxième langue au monde. Il n'y a pas raison empêchant la présence de la langue française au Soudan. Pourtant le Soudan n'est pas un pays francophone mais on trouve que tous les étudiants et tous les francophones se rencontrent.

Et aussi il y a des Cours linguistiques pour ceux qui n'peuvent pas apprendre la langue française à l'université.

Il y a longtemps que l'apprentissage de la langue française est entré aux écoles soudanaises, mais on trouve qu'il n'y a qu'une minorité parlant français et c'est parce que les professeurs dans cette période étaient incompétents.

À cause de tourisme et de l'universitisme on trouve que la langue française est plus fréquente au Soudan parce que le Soudan est en contact avec les pays francophones.

Quant à nous comme un pays Africain ont une grande envie que notre pays soit un pays francophone parce que cela va nous aider en beaucoup de domaines.

Si on voudrait parler de la langue Française au soudan on peut dire ~~elle~~ la langue Française c'est la deuxième langue au monde.

Elle est la langue de tourisme, elle est aussi la langue de conférence.

Comme la langue Française c'est la troisième langue étrangère au soudan après l'arabe et l'anglaise.

Elle a devenue très important au jour d'hui parce qu'il y a beaucoup de conférence entre le soudan et France, pour cela on trouve qu'il y a d'ouverture de cette langue dans notre pays, et il y a beaucoup de faculté aux universités qui étudient cette langue.

cette langue trouve beaucoup des chances de travail pour les étudiants qui prennent cette langue au future.

et aussi elle donne les chances pour les étudiants pour rendre visite les autres pays Francophonies et France aussi.

et aussi pour les voyages scientifique.

Finalement, je voudrais vous donner un important conseil vous devez travailler beaucoup pour parler cette langue bien parce qu'il va vous intéresser beaucoup, au future.

Aujourd'hui, l'apprentissage des langues a devenu très important, malgré le Soudan n'est pas un pays des pays francophones, mais le Soudan s'occupe par l'apprentissage des langues exactement la langue anglaise puis la langue française. En avant, on trouve que la langue française était très rare et certains des gens la considéraient comme une langue difficile. Aujourd'hui la langue française a devenu une langue très agréable au Soudan et elle est étudiée aux écoles, aux universités et aux centres. Maintenant pour moi comme une étudiante des langues - une langue française à un des universités du Soudan, malgré il n'est pas un pays francophone, d'abord, j'ai trouvé difficulté à avoir cette langue pour une seule cause: elle est: que les gens autour moi ne connaissent pas le français ou bien ils sont premiers. Mais maintenant et merci à Dieu après trois années la situation a devenu différente. on a découvert que cette langue est très facile et agréable.

- Le grand problème pour étudier la langue française au Soudan est: Le Soudan est notre pays natale mais la langue française n'est pas notre langue maternelle, on connaît bien que le Soudan est un pays qui a gardé à ses traditions. Ce problème le traitement de la langue française très précisée ou bien, l'apprenant de la langue française au Soudan ne peut pas parler par la même langue

sauf, avec une personne que l'on connaît, c'est par exemple dans la vie quotidienne.

- pour étudier cette langue rapidement et pour la développer il faut parler par elle et la pratiquer dans n'importe quel lieu et n'importe quel lieu, c'est la moindre des choses. Au début la langue française est très difficile mais bien sûr avec le passage de temps est très facile et moi, j'essaie cette idée puis je la trouve. Commence difficile et s'achève facile. L'étudiant c'est qui précise son facilité et son difficulté selon ses expériences et sans doute avec le temps tout s'en va. Au Soudan on trouve le Centre Culturel français (C.C.F) c'est le plus grand centre au Soudan pour étudier la langue française, le centre présente des concerts et des films et il y a une branche à l'université de K.N, puis dans l'université du Soudan il y a faculté des langues et section de français, et à l'université de K.N il y a faculté des arts section de français. On remarque que les sources de la langue française au Soudan sont pas beaucoup, en comparant son importance et le besoin de son comprendre. La situation de la langue française au Soudan était très difficile et critique, mais maintenant elle est très convenable et inévitable, et il est devenu chez les étudiants soudanais le volontier à apprendre la langue française et certains d'eux voyage en France pour avoir les expériences.

- Ala fin, Je présente une invitation aux étudiants soudanais à étudier la langue française parce qu'elle est une langue mondiale et elle est très agréable et après l'aide de dieu ils vont trouver la solution convenable au problème d'apprendre la langue française au Soudan. Ils sont soudanais, ils habitent au Soudan et ils parlent le français, malgré le Soudan n'est pas un pays francophone, si veut le dieu. parce que qui sache la langue d'un peuple, se protège de ses maux.

La Francophonie, c'est une grande école
qui était créée par les étudiants Africains ce que ils ont
étudié en France, pour battre contre le racisme et
les droits de l'homme africain.

Ami Sissako et Senghor sont des leaders de cette école

Je crois que la Francophonie est le mouvement de changement
Malgré que le Soudan n'est pas un des pays francophonie
mais, il est considéré comme le voisin de ces pays

Il les partage des frontières -

De plus, on a étudié cette langue pour bien renforcer
la relation parmi les pays francophonie pour éviter
toutes les questions qui arrivent devant notre pays -

Aussi le mouvement de changement africain a besoin variément
savoir la culture et la tradition des pays francophonies
qui parlent la langue française -

c'est pour quoi on s'intéresse à la langue française
La Francophonie a invité tous les habitants à célébrer
des idées du esclavage.

La langue française très important parce que elle est deuxième langue dans le monde.

La langue française est une langue soutenu et même elle est plus facile que l'anglais et l'arabe.

Le Soudan n'est pas francophone mais il y a d'étude de la langue française.

au Soudan il y a beaucoup de université que étud la langue française comme l'université de Soudan, de Khartoum, de El et c.c.f.

quand qq'un a appris la langue française il a de chance pour travailler dans les organisation les ambassade et les compagnie.

la langue français nous donne une grande chance pour travailler dans des pays étranger auhors du Soudan et nous fait comment traiter les autres et parler respectueusement avec eux et avec aussi avec les touristes.

si de peut parler le français re peut epliquer aux autres la culture et la tradition notre pays et aussi on profite de la langue française à l'economique avec les autres bonny commerçants.

La Francophone qui parle habituellement le français
en cause de colonisation française par autres
choses - dans les pays francophones la langue
française est une langue maternelle -

La langue française était parmi les langues
qui ont été choisies dans le monde -

Le Soudan n'est pas un pays francophone

Au Soudan la langue arabe est une langue
maternelle et les autres langues -

mais la langue française n'est la langue maternelle
au Soudan - Il y a beaucoup d'étudiants étudient
la langue française - elle n'est pas commune au Soudan
la langue française était enseignée à l'université
de Khartoum - Seulement -

Il y a un centre au Soudan pour étudier

la langue française au Soudan C.C.F.

elle est très belle - dans la langue française
il y a beaucoup d'expressions poliment pour
parler avec les autres -

Les étudiants soudanais étudient la langue française
pour la savoir et quelques uns pour savoir la
culture les autres - et voyager - le travail

Au Soudan il y a beaucoup de compagnies
étrangères pour cette raison on a besoin
beaucoup d'étudier la langue française -

la langue française a deveni très nécessaire
dans le monde

Annexe II : Textes du groupe-expérimental

FLE - Le français langue étrangère -

Le français, pour nous (les soudanais) est une langue étrangère on l'apprend pour beaucoup de raisons par exemple : - pour avoir une promotion dans son travail, pour connaître la culture et la civilisation française, pour la promotion sociale ... etc mais qu'est ce que le FLE ?

« C'est tout simplement le français langue d'apprentissage pour tous ceux qui ont une autre langue que le français comme langue maternelle. le FLE peut aussi la langue dans laquelle un étudiant non francophone suivra ses études.

L'enseignement des langues étrangères a commencé dès le début de l'histoire. les objectifs de cet enseignement étaient nombreux et se différençaient selon la période historique.

on a fait enseigner les langues étrangères pour :

- Faciliter la communication entre les esclaves et leurs maîtres.
- Faciliter l'échange commercial entre des peuples qui ont des langues différentes.
- Comprendre la langue d'un ennemi ... etc.

Le français, aujourd'hui, joue un rôle international important en tant que la langue officielle dans la plus part des organismes internationaux.

Quant à nous, comme des apprenants soudanais d'une langue n'étant pas notre langue maternelle, une langue étrangère qu'on a bien maîtrisée grâce aux efforts de nos professeurs qui nous ont enseigné d'une façon charmante et aisé jusqu'à ce qu'on soit arrivé à la parler couramment.

Certe, le Soudan n'est pas un pays francophone, mais malgré cela, il y a une communauté française comme l'ambassade française, des organisations et les apprenant de la langue française.

Ce qui est intéressant de cette langue, c'est la simplicité, parce que le français est simple, et aussi on trouve que le ~~Soudan~~ Soudan a présenté sa candidature d'être l'un de pays francophones.

Et moi personnellement, j'apprends cette langue parce qu'en Afrique, il y a de nombreux pays dont la langue française est la langue officielle.

On n'apprend pas cette langue pour se communiquer mais pour apprendre d'autres choses, par exemple il y a des références qui sont introuvables en arabe mais plutôt en anglais.

Enfin, finalement il y a beaucoup de personnes parlant couramment le français et travaillent dans des grandes organisations.

et Avant de mettre la plume, on dit que la langue française aura une future brillante au Soudan.

Le français est la langue maternelle. Il est aussi la langue maternelle de certains habitants de quelque autre pays par exemple au Canada, la Belgique, la Suisse.

Dans certains nombre de pays les gens parlent le plus souvent entre eux d'autres langues, mais quand ils ont à écrire ou à s'adresser des personnes qui ne parlent pas leur langue ils emploient le français. Le français est leur langue officielle c'est le cas en particulier de plusieurs pays d'Afrique et aussi de certains îles.

Étant donné que le Soudan n'est pas francophone :

la langue française considérée deuxième langue après la langue anglaise. La langue française dans le capital Soudan est un très important.

Depuis plusieurs années la langue française a entré le Soudan et doit être étudié dans le lycée et l'école primaire, secondaire et puis ils ont ouvert le centre culturel français de Khartoum on trouve une Bibliothèque dans ce centre la Bibliothèque pédagogique spécialisée dans les ouvrages sur l'enseignement du français langue étrangère Salle de lecture avec press français

Les Soudanais aiment beaucoup la langue française et on trouve vers 18% parlent le français. Partout dans le monde il ya des gens qui ont appris le français et qui peuvent le

le parler plus ou moins couramment. au total il ya plus de 200 millions de personnes dans le monde qui peuvent parler français on dit que ces personnes sont francophone.

Il ya des organisation qui encourage l'utilisation de français et voilà on a besoin d'étudier la langue Française

L'enseignement de français aide les gens de communiquer et contacter bien entre les soudanais et français pour faire des bonnes relations.

L'éducation de français au Soudan a progressé! Il ya des gens qui portent doctorat et diplômes. Il ya aussi des gens qui voyagent en français pour s'installer.

J'espère le français au soudan se développe et les gens trouvent du travail quand ils se sont diplômés.

J'encourage les gens pour étudier la langue française car il ouvre les portes de travail. mais siqqun n'a pas le souhaite d'étudier cette langue la laisser comme sans souhaite! il ne peut pas réussir.

La langue est une manière par laquelle on peut communiquer avec quelqu'un et parler de quelques choses. La personne prend une nouvelle langue pour augmenter sa connaissance et développer ses informations. Cette personne a choisi la langue à cause de besoin d'utilisation cette langue.

La langue française est une nouvelle langue pour le Soudan et pour tous les pays qui n'étaient pas des colonies par le France. à mon avis, les raisons qui suscitent l'intérêt d'étudier la langue française étaient variées :-

⊗ première raison :-

Le besoin de l'utilisation la langue française grâce l'entrée des entreprises françaises au Soudan qui a résulté de besoin de beaucoup des traducteurs et aussi l'augmentation des exploitants qui viennent au Soudan pour faire des projets. Les exploitants font des réunions et des conférences qui ont besoin de traduction soit de la parole et des contacts et en plus les organisations.

⊗ La deuxième raison :-

Les gens s'intéressent par la langue française à cause de sa position au monde « comme deuxième langue internationale ».

⊗ La troisième raison :-

L'intention d'apprendre une nouvelle langue

Connaître un nouveau pays et savoir son histoire
sa culture et sa façon de vivre.

⊗ la quatrième raison :

la présence de la langue française dans
tous les domaines.

finalement l'enseignement de la langue
française est un résultat de besoin de l'ut-
lisation d'une langue qui nous donne une
inspiration pour la étudier.

Au Soudan, le français a un vast domaine; si on fait des essais de français sur le terrain, on va constater que le français est devenu la troisième langue au Soudan après l'arabe et l'anglais. Aujourd'hui le français compte beaucoup.

On trouve qu'un nombre des compagnies, et des entreprises communiquent en français. Il est aussi devenu un événement d'une grande portée politique.

L'avantage de parler français est une question de la plus haute importance. si quelqu'un est bilingue ou multilingue, il peut trouver du travail dans beaucoup d'ambassades, entreprises internationales et en plus dans des organisations comme l'ONU.

comme tout le monde ne sait pas parler français au Soudan, on a toujours besoin des interprètes.

Au Soudan le gouvernement encourage des élèves non francophone et francophone à ne pas délaisser le français lorsqu'il poursuivront leurs études post-secondaires ou plus tard dans leur carrières.

Par exemple au CCF "centre culture française" on trouve beaucoup de gens plus âgés y suivant des cours pour apprendre le français car il compte beaucoup pour élever leur standard.

De nos jours, l'importance d'avoir des compétences en français au Soudan est considéré comme un point fort. Précisément car il représente un outil de travail, et puis un instrument de plaisir ou bien de prestige comme la langue française est la deuxième langue internationale.

Étant donné que le Soudan n'est pas un pays francophone, le français joue un rôle important dans tous domaines; comme des relations internationales, science et technologie, media imprimé, électroniques, Art de la scène et art dramatique (mais les dernières ne sont pas

considérés importants au Soudan). Tous ces domaines utilisent le français pour prendre son élan.

Au niveau internationale le fait de parler plusieurs langues est significatif. Il a son importance notamment dans les secteurs humanitaire et diplomatiques au Soudan.

La langue anglaise et française peuvent nous donner des ailes pour voler. Ils nous offrent des opportunités et capacité d'apprendre et comprendre différentes manières de vivre, d'apprécier des cultures distinctes.

En conclusion, la capacité de parler plusieurs langues, non seulement au Soudan mais n'importe où est utile et amusant. On peut apprendre des sujets, d'autres cultures, parler avec des migrants et aider les gens qui sont dans des situations gênantes et ont besoin des interprètes.

On peut remarquer que le besoin des interprètes aujourd'hui est beaucoup voilà pourquoi les gens qui ne sont pas limités à une seule langue ont un futur brillant.

La langue Française se considère comme la deuxième langue au monde, alors, il faut la connaître.

Vraiment, j'ai choisi la langue Française parce qu'elle est une langue très intéressante, Surtout, je l'aime bien et j'ai envie d'apprendre cette langue pour aller en France - si Dieu le veut.

Je crois que la langue Française aura un avenir au Soudan. parce qu'elle étudie dans plusieurs universités comme l'université du Soudan de Khartoum et de Nilaine. aussi au C.C.P. Si il ya quelqu'un voudrait apprendre la langue Française, c'est Facilement.

Les Français se sont ceux qui ont l'importance et l'intérêt de la langue Française parce qu'ils ~~font~~ les traitent les autres gentiment et ils ont les gens aimer leur langue car l'étiquette des Français est très soutenu.

Alors, c'est une raison qui nous fait aimer la langue Française, elle nous apprend traiter poliment. et après on a décidé de l'apprendre malgré le Soudan n'est pas un pays Francophone.

Je suis étudiante soudanaise, faculté des langues département de français. J'ai choisi cette faculté pour apprendre les langues surtout la langue française, c'est la langue internationale seconde.

Moi j'aime bien cette langue, elle est très géniale, simple, adorable et progressive.

J'apprends le français pour savoir beaucoup de la France et le plus important raison, c'est car je veux bien visiter la France et les places touristiques, donc je dois apprendre cette langue.

Dans mon pays les langues deviennent très nécessaires, si quelqu'un cherche du travail, il doit apprendre des langues, deux langues en minimum. Après mon terminisation de mon étude, je veux être une professeur de français, une traductrice ou une interprète.

Il ya un proverbe qui dit « Si vous savez la langue des autres, vous vous protégez de leur dangers ».

Il ya quelques personnes qui aiment apprendre les langues pour augmenter leur connaissance, ils aiment savoir beaucoup de l'histoire des autres pays ou les plus célèbres place touristiques et historiques de ces pays.

Il ya des autres qui cherchent dans les sciences et les technologies pour développer leur pays et progresser ses sociétés.

Quelques personnes voyagent d'un pays à l'autre pour s'amuser et chercher les informations et tous les choses rares. Tout ça ne marche pas sans apprendre les langues des autres.

La langue Française est une langue mondiale parce que la France a des colonies au monde. Pour ça la langue Française est une langue mondiale et soutenue.

Le Soudan n'est pas un pays Francophone.

Mais l'introduction de l'enseignement de la langue Française au Soudan en 1846. Selon l'achiv Mohamed et le Soudan a des relations social - culturelle, économique avec les pays Francophone.

La langue Française a été introduit pour la première fois dans l'enseignement Supérieur au Soudan. Les années 50.

Le Français s'enseignait comme une des langues européennes à part ça le Français était enseigné comme une discipline - autonome.

Il y a beaucoup de gens qui parlent le Français au Soudan ne sont pas nombreux. A l'époque de l'indépendance il y a beaucoup de postes de travail aux ambassades aux organisations humaines ect.

- Moi - j'ai choisi la langue Française parce que je l'aime beaucoup. et est une langue vivante. et a beaucoup des postes de travail.

La langue française est une langue très importante parce qu'elle est devenue la deuxième langue de communication internationale après l'anglais.

Si je voulais parler de l'intérêt de la langue française pour nous les soudanais, je diviserais l'intérêt en deux parties :-

L'intérêt ou bien l'importance générale et l'intérêt ou l'importance personnelle.

L'intérêt général : La situation politique entre les deux pays fait l'importance de la langue française parce qu'à ce moment-là on voit qu'il y a des relations très fortes entre les français et les soudanais, la France soutient les pays arabes et les pays Africains au conseil de la sécurité donc à partir de ses relations avec nous les arabes et les Africains, les apprenants soudanais ont toujours le désir ou la motivation pour bien apprendre et parler la langue française.

Puisqu'il y a des raisons politiques il y a aussi des raisons économiques à ce moment-là ou au moment du développement le gouvernement soudanais a fait beaucoup de participations économiques avec les français à propos desquelles il fait venir les compagnies et les entreprises françaises pour exploiter au Soudan surtout pour développer la production du pétrole et d'or à l'est du Soudan.

D'une autre côté pour travailler après qu'on soit diplômés il y a beaucoup de chances de travail à condition que vous parliez bien le français par exemple au ministère des affaires étrangères, à l'ambassade de France, aux organisations des Nations Unies comme des traducteurs ou aux Universités, aux écoles secondaires comme des professeurs.

Ensuite on se passe directement sur l'intérêt personnel pour moi, je m'intéresse beaucoup en écoutant ou en parlant la langue française parce qu'elle a des qualités d'attirer l'attention de n'importe qui en produisant les sons nasales car le système vocalique de français est plus riche que les autres systèmes vocaliques des langues.

À la fin pour toutes les raisons précédentes la langue française a fait son importance au Soudan malgré le Soudan n'est pas un pays francophone.

Annexe III : Textes du groupe-LM

الرقعة هي الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يستطيع
الانتقال الحقيقي من ما يدركه من خلال
التحولات مع أحدهم الانتقالات. يختار الشخص دراهمه
لغة علاقه على لغة الام. ومن هنا لتتبعه معلوماته وزياده
معرفة. ويتم هذا الاختيار من خلال حاجته لاستخدام
هذه اللغة.

الرقعة الوترية هي لغة جديدة بالغة السهولة
كأنه لم تتلق حسنة في ذهن ما ودم
تتحدث الوترية مطلقاً. نقالاً عدة أسباب أدت
إلى الخراب المصنوع في هذه اللغة الوترية.
① الحاجة الماسة إلى استخدام هذه اللغة وذلك لسهولة
الدخول المشترك والمستثمرات و التغيرات التي
تتم إحداها و إعتناء عقودها باللغة الوترية مما
أظهر الحاجة الماسة إلى ترجمة هذه قدرتي
أو تحرير هذه اللغة.

② الموقع الذي استلزم اللغة الوترية في الترتيب
الوحداني لاكتفاء أهم اللغات العالمية.
③ وفيه الانتقالات في دراهمه وقولم لغة جديدة والفرق
إلى دولة جديدة ومعرفة شواقيها و تاريخها وحضارتها
و أساليب حياتها.

④ وجود الوترية في قسمة مجالات المعرفة من طبي
وهذه علمه وعلوم و تكنولوجيا وغيرها

والجدير بالذكر أن الناس لدراسة وفهم أي
لغة جديدة سواء التجريبية أو قديمة أو غيرها من
اللغات من خلال الحاجة إلى هذه اللغة.

اللغات عامة أصبحت تشكل هيكل كبير داخل
 كليات العالم سواء كان عربي أو غربي وذلك
 ينشأ من كون اللغة هي أهم شيء في الوجود
 لا يستطيع أي كاتب في هذه الدنيا أن يعيش بلا لغة
 ولا أسوي بلا أي أدنى رابط إنساني لأننا نحن
 أن اللغة هي الرابط الوحيد الذي يجمع كل البشرية بأشكال
 لغاتها وأساليبها وكما تعلم من قديم الزمان
 أن اللغات عامة شكلت حاجيات كبيرة منذ القدم
 فما كيفية نشأت تلك اللغة ومن أين أتت
 هذه اللغة وتعددت الأرب فاليعرف يعتقد أن
 اللغة هي هبة من الله سبحانه وتعالى واليعرف الآخر
 يعتقد أن اللغة هي اكتساب من الطبيعة فاليعرف
 من تصور الأرب أن أنا تعلم إلى أن اللغة هي
 انطبقت شيء في الوجود حياه الله لنا لكي ننو اصل
 معيوقنا اليعرف - أما اللغة الفرنسية فأنها لغة
 تمتاز بالجمال والبساطة دون مسانئ اللغات
 الأخرى وهي تعتبر ثالث دولة في العالم من
 حيث أهميتها وهي لغة مهمة جداً جداً خاصة

بالفرنسية للمواثيق والمعاهدات الدولية على
 العالم فانهما تكتسب باللفظ الفرنسي الجميله
 التي تحتل موقعا متميزا بين اللغات الاخرى
 وذلك من طبيعة هذه اللغة المتميزه . وهنالك
 بعض التقاليد الذهنيه في اللغة الفرنسيه مثلا نجد
 ان الاستعمار الفرنسي عندما وصل الدوله العربيه
 الاخرى فانه استطاع وفي قوه وجيئه جدا ان
 يتمكن من اهل هذه اللغة واستطاع ان يفرض
 لغته المستعمره بالرغم من وجود كثير من الصعاب
 التي وقفت قده و كما تعلم ان السودان لم يرد له
 قواكره قويه وذلك قيه لان الاستعمار لم يكن
 فرنسي لذلك لا نجد اي تأثير في اللغة الفرنسيه بالرغم
 من بعض دول الجوار وان لم تكن اغلبها تتحدث
 اللغة الفرنسيه . و كما تعلم ان اي مستعمر عندما يدخل
 بلدا ما فانه يكتسب سقله السافل اولا كيف يستطيع
 ان يدرس وعائله لغته وهذا ما حصل قده بالترتيب
 لدول المغرب العربي واحده خاصه الجزائر والمغرب
 وبنيها من الدول التي سبقها للاستعمار الفرنسي و

كما دسقة ان اشرك الى ان السودان بد يثائق لادجه
 ان يعني السودانين عندما يصنع كلمة قوتسح يقينها
 اني حقها الكلمات الصعبة التي لا يمكن ان يتعلمها عا
 يوم في الايام وهناك يعني الملاحظات التي لا بد منها
 بالتدبير للغة الفرنسية او اللغات الاجنبية عامة في ان
 العالم العربي اليوم يتعدنا لكثير من العيانات
 القوية لذلك لا بد ان يكون اي عربي متعلم في الجانب
 اللغوي الاخر حتى يستطيع التفاعل مع هذا العالم
 الاخر لاتنا كما نعلم من عرق لغة قوا امن مشهم
 اما بالتحديد لتعلمنا اللغة الفرنسية لاننا وجدتها لغة
 جميلة وليست بالاصعب ولانها جديدة لم تكن تعرف
 من قبل مدى اهميتها وذلك راجع لعدم معرفه
 المجتمع السوداني للغة الفرنسية وجعلهم ياهمينها القلمى
 ولكن الان في السودان انا اراك ان هناك رقيه
 كبيره مقارنة بالارقات السابقه في تعلم ومعرفة
 اللغة الفرنسية وثقافتها القلمى في تاريد
 البشريه .

أولاً دراسة اللغة بـمـوـماً كـه عـيـارـه عـقـارـيـه و كـل شـخـص
لـه لـقـب مـعـيـنـه لـحـيـطـا و يـدرـسـها .

هـنـاك اشـخـاص يـتـخـدثـون بـكـثـر مـن الـلـغـان و مـن
المـحـتمـل ان تـكـون هـذه الـلـغـات لـيـسـت الـأـمـر و لـكـم يـتـخـدثـون
و يـكـلـمـون بـها .

أما بـالنـسـبـة لـلـقـب العـرـشـي فـا السـودان و لـمـا ان
السـودان لـيـس دـولـة فـرانكـوفـونـيـه (Franco phone)
أى لـيـسـت مـن الدـول الـتـمـتـدت بـاللـغـة العـرـشـيـه و بـالرـغم
مـن هـذا ان الـلـغـة العـرـشـيـه دـخـلت السـودان بـواسـطـه
كـثـيـر مـن الطـرق بـالـمـتـنـار ان الـلـغـة العـرـشـيـه هـي الـلـغـة
الـثـالثـة فـي الـعـالـم .

السـودان هـو دـولـة عـرـبـيـه و لـحـيـطـه يـتـخـدثـون بـها
الـلـغـان فـانـما بـحـد الـلـغـة العـرـشـيـه و الـانـجـلـيـزـيـه و الـعـرـبـيـه
و الـعـسـيـه و لـحـيـطـها مـن الـلـغـان العـرـبـيـه عـرـبـيـه . هـذه الـلـغـان
تـتـمـا و دت و لـمـتـنـار مـن طـرق عـرـشـيـه فـا الـعـا مـر و الـجـا مـر و
و فـا كـثـيـر مـن ا مـا كـن الـتـكـلـيـم .

أما بـالنـسـبـة لـمـتـمـا و د الـلـغـة العـرـشـيـه فـا السـودان حـمـلـه كـثـيـر
مـن ا مـا كـن الـتـكـلـيـم و تـمـا و د الـلـغـة العـرـشـيـه هـي (المـركـز
الـثـالث فـي العـرـشـيـه) فـجـمـيـع الـشـخـاص الـمـو حـيـد يـن و ا مـل
هـذا المـركـز يـتـكـلـمـون بـاللـغـة العـرـشـيـه فـانـما و د مـن د لـقـبـه
أى مـنـما مـتـمـلـك الـأ مـيـنـاس (مـتـقـالـيـن) عـرـشـيـون . - و فـيـهـم .
فـر مـنـما لـيـس الدـولـة الـو حـيـد فـي الـعـالـم الـتـي يـتـخـدثـون بـاللـغـة
العـرـشـيـه هـنـاك دـول ثـمـيـر الـلـغـة العـرـشـيـه هـي لـقـبـمـا
الـأ مـ و مـتـمـلـك الدـولـة الفـرانكـوفـونـيـه أى الدـول الـثـالثـة
بـالـنـسـبـة لـمـتـمـا و د كـانـت مـتـقـالـيـن عـرـشـيـه فـر مـنـما و د هـي
(الـسـفـال ، مـشـتـر ، مـتـمـلـك ، مـتـمـلـك ، مـتـمـلـك)

أخـيـراً فـا بـالنـسـبـة لـمـتـمـا و د الـلـغـة العـرـشـيـه
الـعـرـشـيـه دـخـلت السـودان و لـمـا ان السـودان دـولـة عـرـبـيـه
أى الـلـغـة لـقـبـمـا الـأ مـل هـي الـلـغـة العـرـشـيـه و بـالرـغم مـن ذـلـك
ان لـقـم الـلـغـة العـرـشـيـه لـيـس مـعـيـاً لـمـتـمـا و د و لـقـمـت
كـثـيـراً مـن طـرق الـعـا مـر فـانـم مـتـمـلـك و مـتـمـلـك و مـتـمـلـك

وليدسون للمرقه فيه هتاره لسيه لائم * وتايوا
 كثيره النريين وكثيره الاستقامه الذين يتكلمون
 اللغه القريه والقم ايضاً هاجروا القريه كثيراً وذلك
 كثير من الحيران ولقد يورثا اوتوا منهم هذه
 الحيران والثقات القريه .
 وبالنسبه الى كندقيه اللغه القريه امتت احياء كثيراً ولذلك
 لم اجد اي معويه واذا وجدت اي شئ منهم انا غير
 واضح فانا نجت عن الشئ الصحيح وفيه المرقه لقم
 اللغه مسوقه ليحج سحلاً وليس هجياً * .

.. اليوم نجد أن تعلم اللغات أصبح مهم جداً باللغة من أن السودان ليس من الدول الفردية لكنه يهتم بتعلم اللغات وتعليم اللغة الإنجليزية في الفرنسية. في السابق نجد أن اللغة الفرنسية كانت تدرّس جداً ويحضرها معظم الناس لأنها لغة مهمة جداً. أما اليوم نجد أن اللغة الفرنسية أصبحت لغة مبنية جداً في السودان وهي تدرّس في المدارس والجامعات والمراكز. أما أنا كطالبة لغات لغة فرنسية في إحدى جامعات السودان مع العلم أنه ليس دولة فرنسية في البداية وجدت صعوبة في اكتساب هذه اللغة لسبب واحد وهو أن الناس من حولي لا يجيدون اللغة الفرنسية أو بالأحرى يجيدون أما الآن والحمد لله بعد مرور ثلاث سنوات أصبح الوضع مختلفاً فالتقينا اللغة سهلة جميلة ورائعة ، المشكلة الأكبر في تعلم اللغة الفرنسية في السودان هو أن السودان هو موطننا الأصلي لكن اللغة الفرنسية ليست لغتنا الأم ومن المعروف أن السودان يحافظ على لغاته وتقاليده جيداً. هذه المشكلة حلت تماماً اللغة الفرنسية محدود جداً أي أن تعلم اللغة الفرنسية في السودان لا يستطيع (أحدث باللغة الفرنسية) مع شخص ردها هذا على سبيل المثال في الحياة اليومية.

- واللغة الفرنسية لغة لها أهمية عظيمة بسرعة وتطورها هي القاموس بها وممارستها في أي مكان وأي زمان وهذا أقل الأشياء وهي في البداية تكون مهمة جداً لكن أكيد مع مرور الأيام تكون سهلة جداً، وأنا جربت الفكرة ووجدتها تبدأ مهمة وتنتهي سهلة والطالب هو الذي يجد صعوبة ومعوته على حسب خبراته ودروسه مثل مع الزمن كل يوم شيء. وفي السودان نجد المركز الثقافي الفرنسي وهو أكبر مركز في السودان لتدريس اللغة الفرنسية وليس فتح في جامعة الخرطوم، ثم جامعة السودان بها كلية اللغات قسم اللغة الفرنسية وأيضاً جامعة الخرطوم بها كلية اللغات قسم اللغة الفرنسية ، نلاحظ أن مصادر اللغة الفرنسية في السودان قليل جداً مقارنة بأهميتها والعوض إلى قدها فواقع اللغة الفرنسية في السودان وطلاب اللغة الفرنسية كان مهم جداً وفتح أما الآن فهو مناسب وشايف

وَأَمِجْ لَدَى الطَّلَانِ الْهَيْجَةَ السَّوْرَانِيَّةَ الرَّبِّيَّةَ فِي أَخَذِ اللَّفَّةَ الْفَرْسِيَّةَ
وَيَقْبِضْ مِنْهُمْ مِيَا قَرَالِي فَرْسًا لَا كَثِيرَانَ الْفَرَاتِ .

- وَقَالَ الْغَابِرُ أَنَا بَقِيْتُ دَعْوُهُ لِلطَّلَانِ لِسُورَانِيَّةٍ
يَعْلَمُ (الْفَرْسِيَّةَ) الْفَرْسِيَّةَ الْأَهْوَافَةَ بِالْمِثَّةِ وَهِيَ لَفَّةٌ حَمِيلَةٌ جَدًّا
وَيَجُوزُ (لِلْهَيْجَةِ) يَدْرُونَ الْحُلَّ الْمُنَافِيَا لِمَسْطَلَةِ مَعْلَمِ (الْفَرْسَةِ)
الْفَرْسِيَّةِ الْوَرْدَانِ ، إِنَّهُمْ سُورَانِيُونَ ، وَيَسْكُنُونَ فِي
الْوَرْدَانِ وَيَقْدِثُونَ الْفَرْسِيَّةَ بِالْجَمْعِ مِنْ أَنَّ الْوَرْدَانَ لَيْسَ
رَمْلًا فَتَقْوِيَّتِهِ ، بَأَسْمَاءِ (الْهَيْجَةِ) ...
لَأنَّ مِنْ عَرَفَ لَفَةً قَوْمًا أَمِنْ شَرْهَمِ ...

إن تعلم اللغات لهم أمر مهم، تتطلب مقدمات
 العصر الحالي، ودراسة اللغات يجب أن تكون مع إعداد
 كاملاً مع أجهزة ولغات ومعلمين ويجب أن يكون
 لطلاب اللغات رغبة كبيرة في تعلم تلك اللغة حتى
 يستغل الطالب.
 تحت العرب لا يجد اللغات الأجنبية و
 كما تدرس وحالات الرغبات لتعلم اللغات
 جميعاً تستعين بالحارس والتعامل مع أصول
 الأساسية ومتطلبات رأس تحقق.
 نية لتعامل الدولة الأجنبية مع الاستفادة
 من يجب علينا دراستها ومعرفة قوانينها التي تحكم
 وكيف تتعامل مع تلك اللغات.
 فنجد عند الإحتكاك مع بعض اللغات الأجنبية
 فهم أيضاً قد تعلموا لغتنا وتلك بعض الصفات
 الجيدة والمفاهيم المؤسسة التي تفاعله مادتنا
 وتقاليدنا.
 وبما أن الدول المصطف بالسودان تاهت
 باللغة الفرنسية لابد لنا من تعلم هذه اللغة
 لتتبع قوة الفلاف وتستطيع أن نعبر معهم في
 علم وثقافة ومعرفة لغات ثقافتهم وخصائصهم
 ومن علم لغة قوم أمر شرفهم.

- أشهر اللغة الفرنسية لغة قومية عالمية معظم
سكان العالم وهي اللغة الثانية بعد اللغة
الإنجليزية ومتداولة بين الأفطار الأجنبية
والفريسيه مثال لذلك السودان فأنه أن تلك
اللغة قد أصبحت تدرس في الجامعات مثل
جامعة السودان، وجامعة الخرطوم، وجامعة النيلين
وغيرها من الجامعات الأخرى. وتوفر
لها فريد من المعاهد. نظراً للافتتاح الثقافي
قد أصبح من المتروك تعلمها وتداولها
فأنه أن المؤسسات التعليمية قد أصبحت تهتم
كلها على هذه اللغة.

فاللغة الفرنسية لغة سهلة الفهم والإستيعاب
جميع الطلاب. هذه وكثير من المؤسسات التعليمية أخذت
تلك اللغة للتداول مع الدول الأخرى.
وأنه أن تعلم هذه اللغة تحتاج إلى رغبة الطالب
وممارسته لها.

وأنه أن تعلم هذه اللغة بالسيه للطالب الذي
يدرسها قد لا يعود له بفائدة تذكر لذلك
على الطالب أن يولي اللغة الفرنسية الاهتمام
بها وممارستها.

وتلك اللغة لها دورها في تطوير الفكر الذي
 يدرسها لتتخاطب مع الأقطار الأجنبية فتأيد
 أن في حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم
 من تعلم لغة قوم آتت شهرتهم فتعلم
 اللغة القرشيه ليسو حذائق ثقافيه في جميع
 المناطق العلميه مثل التعامل بها في الحظارات
 وتبرها من الاماكن التي تعتمد عليها في التداول
 وبالرغم من السوادن دوله بني قريشيه
 الا أنهم أن معظم كلابه قد تعلموا اللغة
 القرشيه واهلها مشهورين وقد تفقوا
 تفوقوا حتى تعلمها وقد احرزوا
 نجاحا باهرا وأصبحت العديد من الكامات
 تقوم لمنحه سفره كلاب هتوف
 في تلك اللغة وذلك لقتل الكسانده
 اهل بلاد في تعليم ذلك الطالب وتفوقه
 ذلك قد يؤدي الى شرق 4 بالنسبه للقطر
 الذي خرج ذلك الطالب المشتميه
 و بالنسبه لاجنباى لتلك اللغة فقد
 كانت عن رغبته لتلك اللغة لانها لغة
 ملكه و هي لغة منتهى اللغات

الأخرى وبالرغم أن هنالك حيالات
أخرى فقد كانت اللغة القرشية هي رتيبي
ولما وأت اللغة القرشية هي صاحبة
القرشية والمكانة العليا من حيث اللغات
فأعشأرى لتلك اللغة ~~على~~ أنها المشقىل
الذى أسعى من أجل ترقية تلك القرشية
المشقىل

تغير اللغتان من أهم وسائل الاتصال بين الشعوب في العصر الحديث ، فوجد أنه اللغة هي أساس التعامل الخارجي أو العالمي بين الدول والشعوب .

وجد أن اللغة الفرنسية أصبحت اللغة الثانية من حيث الأهمية والانتشار بعد اللغة الإنجليزية ، فوجد أنه الدول الأفريقية أو بعض منبر تحدث الفرنسية وقد أصبحت الفرنسية لغة رسمية في بعض هذه الدول والتي ممتلئ بالفرانكفونية ، وبما أن السودان في أفريقيا فقد دخلت اللغة وانتشرت في البلاد عن طريق الوافدين والعمران .

وفي السودان لم تكن الفرنسية ذات أهمية كبيرة فلم يكن السودانيين يتكلمون بها ولكن بعد التطور الحياتي والارتفاع السياسي والتجاري والثقافي أصبحت الفرنسية من اللغات المهمة جداً ، فوجد أنه العلاقات الدبلوماسية بين البلدين وحديث العلاقة بين البلدين فأصبح هناك كيان مخصص لدراسة الفرنسية .

ولقد دخلت إلى البلاد كثير من المهتمين الدوليين والشركاء العالميين قسماً من المحارث وكان لابد من وجود كادر ذات حليته ختقت هذه اللغة لكي يعمل التعامل ولكن لا يظهر القادمية من الخارج لجلي مترجمين من خارج البلاد . فقد أصبح طلائ الفرنسية بالسودان في تزايد مستمر وخاصة لأعمال الترجمة والسكرتارية وإدارة المشروعات .

وراهية اللغة الفرنسية أصبحت تكتسب أهمية للعقود الدولية والاتفاقيات العالمية .

أما بالنسبة لدراسة اللغة الفرنسية فقد أريد بعض المعوقات خاصة في النطق وأحياناً عدم تطابق المعنى مع اللغة العربية . وسببه لأهميه هذه اللغة فقد أصبحت تدرس في الجامعات والمدارس الثانوية وهناك مراكز متخصصة لدراسة ومن أهم هذه المراكز هو المركز الثقافي الفرنسي بالخرطوم ، حيث يعنى بتعليم اللغة الفرنسية في كافة مستوياتها ولكن قطاعاً المجتمع .

تعلم اللغة من مثاليات العصر سببه للتطور في جميع مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ففي السودان أصبح الاتجاه إلى دراسة اللغة كسراً في ظل الانفتاح مع الدول الفرنكفونية والدول

اللغة الفرنسية لغة متطورة جداً ولعدد الطلاب لها
 زائداً هذه الأيام فمن السودان مثلاً عدد الطلاب زاد كثيراً
 ما كان عليه يوماً بالسودان دولة غير فرانكفونية
 ولأن السودان يجاور عدد من الدول الفرنكفونية
 أمثال تشاد ونيجيريا وكوت ديفوار وغيرها يحتاج إلى هذه
 اللغة لاعتدائها عليه بالدول الفرنكفونية و
 السودان كدولة لها موقعها في العالم يحتاج إلى هذه
 اللغة المنتشرة لانه المعاهدات والمواثيق الدولية
 تشارف باللغة الفرنسية. لاذن فمن حيأتنا يحتاج
 إلى اللغة الفرنسية حيث تتعامل مع اخواننا الافارقة
 ونشارك العالم في المعاهدات والمواثيق يوماً
 اللغة الفرنسية سهلة وممتعة وتحتاج إلى القليل
 من الكيهور فإذا نظرنا إلى حال الطلاب لها في
 ام التي يمتد ولو كان قليل يكون جيد في مستواه
 ادرس اللغة الفرنسية لانه مترجمه واقوم
 يدور في المجتمع حيث اترجم الكتب الفرنسية إلى
 اللغة العربية حيث ان الكتب هي التي تطور الانسان
 وتقدم ملكته الفكرية ولأن هذا التطور والفكر
 اثننا للابناء شعبين.. كما ان احيى الثقافة
 الاخرى خصوصاً ثقافة الشعبين الفرنسي والسوداني
 الفرنكفونية واور ايضاً صغرته السلسلة الفرنسية
 وكل الدول الفرنكفونية وكذلك كيف يكون الاقتصاد
 الفرنسي والفرنكفوني والاجتماعيات والثقافة
 الفرنسية والفرنكفونية.
 فرنسا دولة متطورة سياسياً وثقافياً وديماً حربه

وانا اود زياره خوتسا لوتها دله راتته.

إن اللغة الفرنسية من أهم اللغات وتُعتبر اللغة الثانية في العالم بعد اللغة الإنجليزية من حيث الأهمية. ولديها كونه السودان دولة غير قرأتية يبرر عدم توفر مراكز لتعليم اللغة الفرنسية في أقاليمها كافة. المقرر المعرف لدى جميع التلاميذ والتي يكتسبها كافة طلاب اللغة الفرنسية هم المراكز الثمانية الفرنسية وهو أفضل حل لدراسة اللغة الفرنسية في السودان. لغير القادرين على دراستها في الجامعات وتعتبر كلية اللغات بجامعة السودان هي أول كلية تُدرس اللغة الفرنسية كلفة محردة.

ولقد دخل تعليم اللغة الفرنسية إلى مدارس السودان منذ وقت طويل ولكن عدم توفر كادر تعليم تلك اللغة وتُمنح في هذه اللغة في قلة الطلاب وأهملها على حساب اللغة الإنجليزية آخرها كثيراً من قصور في مجتمعنا العام والعلمي.

ولقد تطورت اللغة الفرنسية في السودان وأصبحت إلى حد كبير حاسة جداً وذلك بسبب ازدهار السياحة الخارجية ودخول عدد كبير من الاستثمارات من الدول الناطقة باللغة الفرنسية وازدياد سائد الإعلام بمئات القنوات الفضائية ومن هنا وجدت الحاجة إلى من يخطونه هذه اللغة ونحن كدولة أفريقية نامل أن يصبح السودان من إحدى الدول القرائية الحديثة في العالمات ذلك سوف يساهم عليها الكثير من الزمور من التثقيف من المجالات.

Annexe IV : Textes du groupe-LE1

Actually the Sudan don't Francophone country but the students in it love the French Language very much.

I am student in the Faculty of French Language, I am from Sudan and I learn French Language because it gives me feeling of life and it is very interesting to study also I like it, without language the person don't speak any thing. If you study the language of other person you product your self.

The Sudan in the future it must be very good because if find more students learn French and would like to be Francophone. If you study the French Language you to win more information and also you know knew the beautiful and new culture and knew the other tradition in the French area, and the Francophone country like that you return to your place Sudan and you change it to place Francophone and you to add new culture to their it must be study all the languages you find in your road.

No doubt that french is an international language. The majority of the world speak french because most original books and novels had written in french and after that they translated to other language to cover all the cultures french is easy to acquire specially to whom thier mother tongue is English as a result of the similarities between them.

That to say if there is different between the first language and the second so it is difficult to acquire the second and vice versa. French is a means of the communication over all the world so it is difficult to communicate if you have been abroad there french is easy to learn because it's structure is simple, grammar, morphology, phonology, syntax and semantic. Whom ever in english it's difficult to understand the intended meaning although in french is easy to understand what the speaker want to say.

The french language is considered as the second according to the popularity and the importance around the world.

The french language is the official language in the francophones countries and it's completely the opposite in the anglophones countries.

In sudan, we find the English language is less spreaded and it's not the official language, but in tunisie as example the french is the most used language.

My study of french it is not by accident or suddenly, but I chose this study because the knowledge languages is very important specially french language it recognize you by the traditions and habits of other people, and their cultures and developing in education and medical or any science.

secondly the translation become necessary in the business.

thirdly the language make you know about the modern art of francophon countries and guide you to progressif cultur.

fourthly if you learn languages you can find many chances of work.

fively the learning languages specially and french makes you very polit and now you can dealing and communicating with others. finally studying french is very nice, rare and makes the attention.

In Sudan french language has a vast domain. If we run analyses of french language in Sudan we are going to find that french has become the third running language in Sudan after Arabic and English.

Here french is given a great deal of importance as today there are a number of companies and organisations that communicate in french. French is also given importance politically.

As most of the African countries are francophone so french is a way of communication with foreign countries.

The capability of speaking many languages ; especially french is considered as an outstanding quality. If someone is bilingual or multilingual he/she is sure to find jobs in embassies, international enterprises and in addition to this he could get employed in organisations like UNO (United Nations Organisation).

As everyone doesnot know how to speak french we are always in need of translators and interpreters. The Sudanese government encourages francophone & francophone students to continue studying french during their post secondary education and later on in their careers. As french is the second language worldwide.

For example: At the French Cultural Center in Khartoum, we find a lot of aged people (25-50 yrs) who attend courses to learn french as it means a lot for the promotion of their careers.

Nowadays having competence in french language especially in Sudan is considered as strong point, Precisely because is a medium of communication with the outer world and is also considered an instrument

4/2

of pleasure and prestige as it is the second language internationally.

Despite the fact that Sudan is not a French speaking country yet it plays an important role in all fields. Especially in fields like International Relations, Science and Technologie, Printed Media (Sudan Vision, Sina press) Electronics (French companies), Art sessions and Dramas.

But the latter are not given importance in Sudan. All the above mentioned fields use French as a way of communication for advancement.

In Sudan advantages of being multilingual at international level has its benefits notably in humanitarian and diplomatic sectors.

The languages French and English can give us wings to fly. It gives us many opportunities. It offers us capacity to learn and understand different manners of living and also provides us an ability to appreciate two distinct cultures.

In conclusion, I'd like to say that the act of speaking many languages is not only benefiting but also amusing.

Benefiting in sense of interaction, amusing as it gives us an ability to help people who are either in embarrassing situations or in need of interpreters.

We remark that there is a great need of interpreters in Sudan, that's why people who are multilingual are guaranteed to have a bright future.

≠

French language is very important language to today because it is the second language of international communication after English language.

If I want to talk about the interesse of French language for us (as sudanese). I will divide these interesse into two parts:

- First The general interesse of French language.
- second The personal interesse (point of view)

General interesse of French language: the political situation between the two countries lead to the important of French language because nowadays we see that the relationship between France and Sudan is getting better, France decisions always support arab and african countries generally (in the security council), from this point the good relationship between France and arab and african people, this give the motivation and desire for sudanese students to study and speak French language.

As there was a political reasons, there are also economical reasons, at this time which we called (development time) the the sudanese government co-operate with the French government, from all this (the co-operation and participation), there are many companies come to work in sudan in many fields such as (looking for gold and petrol and manufacturing them).

From another point of view, for working after graduate, there are many chances for work in many places such as ministry of external affairs, United nation - Organization, the French embassy, as translators, But this happen if one condition become true and is that you must speak French fluently or work as teachers at secondary schools, Universities -

After that we talk directly about the personal interesse of French language for me, I found the French language very interesting as listener and speaker. none, there is ~~one~~ a question why I found French language is interesting for me.

as listener and reader, is that there is one peculiar
make french language unique (the nasal sound) and the vowel
systems in french is different than all languages and consider
this as one of peculiarities of french language.

Finally after all reasons I have mentioned French
language keep its importance in sudan.

The France language it is considered as a second language in the world.

When we talk about France language we have to consider that it is another tongue for many countries in the world apart of France then are Switzerland and Canada.

Regarding the France language in the Sudan. It started to be studied in the schools intermediate and secondary schools. many years ago and continues till now. The study of the language improves and many substitution and appear in this field the most famous is France cultural center, inside it there is a library which contains books for learning the France language. also there is Theater for reading.

The Sudanese people like in France language and many of them talk by this language and some of them travel to France to improve their language.

Generally around the world there is about 200 millions of population talk the France language.

Some organization come to the Sudan and participate in spreading the France language and also participate in improvement of economic status and present advances for a work.

About me I study this language and I hope to be studying all over the country.

and I hope when I will graduate I will find a job in this field and I advice all people to study France language because it is a very good language and very nice and easy.

also studying France language in the Sudan participate in the communication between the two

Copie 6LE1.

between the two countries and improve the relationship
between them.

I am Sudan's student, faculty of Languages department of French. I chose this faculty to study Languages specially French language, this second international language.

I love this language very much, it is very interesting, simple, lovely and progressive. I study this language to know more about France, and the more important reason that because I want to visit France and I hope to visit all touristic places in it, so I must learn the French, also I want to be a translator in the future.

In my country Sudan the languages became very necessary, if someone searches for a job, he must study languages, two languages in minimum.

There is a proverb said "If you know the language of people, you can avoid their badness".

There are many persons who love study languages to increase their knowledge. They like knowing more about the history of other countries or the famous touristic and historic places in this countries.

Sometimes there are many persons search in the sciences and technology to develop their selfs and progressing their societies. Some people travel from a country to another to collect the informations and every thing rare, they like knowing more cultures and traditions of each country.

Really Sudan is not francophone, but it has many neighbours countries are francophones who speak French and there are many co-operation between them and some dealings, then we must learn their language for communication.

Annexe V : Corpus préliminaire

au monde. Certout dans les pays Francophones ou bien les pays qui parlent par cette langue comme leur langue maternelle.

au soudan. L'utilisation des langues est très peu en general sauf la langue anglais, cette langue est très vaste dans toutes les domaines de la vie par exemple, au medcin, commercial etc.

La langue Français est rare pour l'utilisation au soudan, cette cause par la quelle, j'ai étudié cette langue, parce que elle est très intéressant aussi elle est très utilis.

La langue Française pas complique.

Le problème d'étudier la langue Français au Soudan c'est exactement les problèmes qui me facent comme étudiant étudier la langue Français au Soudan malgré le Soudan n'est pas un pays Francophones, Les grands problèmes sont le traitement par la langue Française est très dure, parce que les Soudanais ne ~~pas~~ parlent pas le Français, et le seconde problème est les étudiants dans le université ne partiquent pas les université cette langue parce qu'elle est nouvelle et ils essayant avoir cette langue et parler par elle.

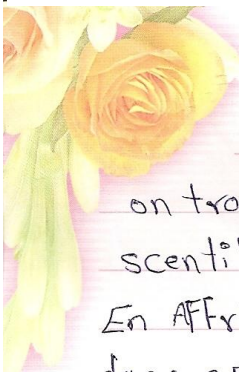
Certains d'étudiants dans à l'université du soudan au Faculté des langues, et Faculté des pédagogie section de Français parlent par la langue Française comme les Françaises exctement

J'apprends français parceque je veux travailler comme une traductrice. Je veux traducter le livre français de Arabe par les personnes Arabe progressive comme les personnes français si plus.

la langue français est progressive et le nombre des étudiants qui apprennent le français est augmenté. J'apprends le français parceque je veux que je sâis culture des autres et j'aime bien savoir la culture française. Je veux que je sâis beaucoup de politique français - économique français - social et culture français. France est une pay progressive à production ~~industrielle~~ industrielle et il ya volonté. Il ya beaucoup pay parler français le nom du ces pays les payer francophone

Je souhaite que je viste la France donc est une pay magnifique et je souhaite que je viste le quelque pay francophone.

Copie 3pré.



D'abord la langue Française est une langue vivante, langue de civilisation, de Sciences, elle est importante dans la vie quotidienne on trouve le Français utilise dans plusieurs domaine scientifique, culturel, littéraires, politico-économique En Afrique au moins le Français est langue officiel dans 25 pays «pays Francophones»

— Selon moi la deuxième langue international après l'anglais

— Je suis Soudanaise et j'étudie le Français à l'université Bien sûr j'ai déjà choisi mon chemin je serai après quelque Année une Francophone je pourrai participer sur le Développement de ma chère patrie.

j'apprends le Français parce que quand j'irai dans un localité ou pays Francophone

j'e n'aurai pas de problème pour communiquer avec eux D'autre part je veux connaître bien cette langue sans oublier que nous avons «Soudan» un grande accord avec la France ^{notamment} dans la domaine d'investissement Commerce et toute comme elle.



J'étudie le français parce que elle est très importante dans le grand monde et aussi est elle est seconde langue dans le monde.

Je préfère étudier cette langue parce que j'adore cette langue depuis l'enfance.

Je ne me suis jamais apprenue la langue française mais il est très difficile dans pays ne pas francophone comme le Sénégal parce que un peu les sénégalais aiment cette langue parce que tous les sénégalais croient cette langue très difficile.

Pour étudier une langue ne est pas langue maternelle il faut que écoute 12 heures cette langue et lire beaucoup de livres.

J'aime bien cette langue. elle est très agréable, magnifique et plus facile que l'anglais. J'étudie le français parce que je veux travailler dans une société nationale.

J'ai étudié le français parce que elle est une langue belle, intéressante, elle devient la se deuxième langue apres l'anglais dans le monde, la langue française est une langue principal dans plusieurs pays comme Canada, Sénégal, chad, alors ils appellent les pays Francophones, Aussi est une langue commerciale, culturel et au meme temps la langue seconde acote le langue maternelle.

Dans mon enfance Je souhaite qu'étudier des langues anglais, espagnol, français n'importe qu'elle pour J'aime beaucoup le voyage, aussi pour avoir de la chance pour parler, communiquer avec, savoir les cultures de pays.

J'aime étudier le français parce que il moins difficile, plus amusant, langue vivant et abondant beaucoup de mots.

J'ai toujours écouté ma mere parle de français, car elle était la maître d'organisation de la langue française à l'école secondaire et elle a arrêté pour elle marié, alors elle me courage d'aller d'entre et continuer sa chemin.

† en fin l'apprendre de la langue français aider d'avoir la chance de travail.

Copie 6pré.

La langue français devient une langue important au monde.

parce que qu'elle a choissi comme une deuxieme langue internationale et par la quelle toutes les contacts sont écrit et en plus les grandes entreprises et les organisations internationale qui dependent de la langue française.

Je choisise la langue français, parce que la langue français est très facile et classifi que comme deuxième langue après ~~la~~ l'anglais.

Le soudan ne pas un pays francophone mais maintenant la langue français devient une langue necessaire.

On sait que le Soudan est un pays anglophone. et il y a des étudiants qui ont pris la langue française comme leur études. malgré la langue français n'a pas d'importance dans les pays anglophones que les pays francophones alors quelles sont les raisons qui laissent ces étudiants à choisir d'étudier la langue française. selon moi, j'apprends le Français parce que je voudrais savoir de la culture française, les traditions aussi savoir une langue ce la veut dire avoir une expérience de la manière de communiquer d'une autre langue.

Aussi Je dois améliorer mon
niveau du Français parce que
je travaillerai selon ma
compétence. C'est aussi car
la langue française sera une
langue très importante dans notre
pays le Soudan qui va être un
pays francophone bientôt.

J'espère que je réaliserai mes
buts avec la langue française.

Annexe VI

Proposition d'une séquence pédagogique sur la reprise anaphorique

Contexte et public

Cette séquence pédagogique a pour objectif d'initier les apprenants au procédé textuel de la reprise anaphorique. Le niveau du public visé pourrait être intermédiaire. Le travail est à réaliser dans une salle de classe ordinaire avec l'ensemble des effectifs d'apprenants. Il est aussi possible de diviser les apprenants en petits groupes lors des activités nécessitant une réflexion ou une production langagière de type collectif.

Le matériel proposé

Le support principal proposé est un texte écrit, extrait d'un journal, d'un livre ou fabriqué, qui est moyennement accessible aux apprenants. Quatre critères de base sont nécessaires pour le choix de ce support :

- a. Niveau linguistique du texte intermédiaire.
- b. Présence suffisante de reprises de tous types.
- c. Intérêt attendu chez les apprenants vis-à-vis du texte, notamment du côté de sa thématique,
- d. Longueur du texte raisonnable, environ une page maximum.

Volume horaire

Le travail sur les reprises anaphoriques peut se réaliser en une ou deux séance(s) de deux heures.

Pré requis

Le niveau de français des apprenants conseillé est un niveau intermédiaire, présupposant la connaissance d'au moins quelques

notions de base en grammaire française.

Objectifs de la séquence

Objectifs linguistiques

Les connaissances linguistiques que pourrait viser cette séquence pédagogique peuvent être :

- Les différents types de reprises anaphoriques et leur fonctionnement,
- L'emploi de reprise comme procédé à portée textuelle assurant la cohésion de phrase en phrase,
- La différence entre reprise nécessaire et répétition pénalisante,
- La mise en relief de l'observation de la cohésion du texte.

Objectifs communicatifs

Dans cette séquence, on peut varier et pratiquer différents types d'activités communicationnelles, concentrant toutefois sur l'objet principal de la séquence, les reprises. Les objectifs communicatifs peuvent par exemple s'organiser autour de :

- L'explication et la justification (de quoi s'agit le texte, quelles sont les idées principales, de quelle manière sont-elles exprimées, etc.)
- Argumenter, raisonner et analyser (donner son avis et des arguments pour/contre, analyser un contenu thématique du texte, formuler des hypothèses sur ces contenus et les défendre)
- Exposer un thème, un objet, une entité, une idée, etc.

Situation pédagogique

Cette séquence se déroule dans la salle de classe avec tous les

effectifs d'apprenants (supports rudimentaires suffisent : tableau, feutre/ craie). Le travail, au début, ressemble à un cours magistral, mais on pourrait, dès que des connaissances de bases sur l'objet de l'apprentissage sont expliquées, impliquer les apprenants dans une sorte d'interaction sous forme, par exemple de questions, de demandes d'avis, de donner des exemples illustratifs afin non seulement de renforcer l'objet de l'apprentissage mais aussi d'avoir un feed-back de la part des apprenants nécessaire à l'ajustement et à l'adaptation de la leçon en cours. Après cette phase initiale, la répartition des apprenants en petits groupes peut permettre d'optimiser la possibilité du travail en équipe, de pratiquer au maximum les activités envisagées et de faciliter l'intériorisation des compétences visées.

Les activités

Première activité

La première activité se déroule avec l'ensemble des apprenants dans une salle de classe ordinaire. L'enseignant pilote ce déroulement ; il présente, fait connaître et explique les contenus de la séquence en fonction des objectifs linguistiques et communicatifs visés.

Deuxième activité

Les apprenants, divisés en groupes de 4 à 5 apprenants, peuvent travailler, sous le pilotage de l'enseignant, sur :

- Les différents types d'anaphores et leur fonctionnement en tant que procédé textuel,
- La comparaison entre l'emploi de chacun des types de reprise et les nuances de différence entre ces types quant à leur rôle dans l'instauration de la cohésion du texte,
- La répartition de l'information, de phrase en phrase, entre éléments connus et éléments nouveaux.

Troisième activité

Activité basée sur un texte sélectionné en fonction des critères précisés *supra* où chaque groupe d'apprenants est demandé de répertorier et de commenter le fonctionnement de différents types de reprise dans le texte.

Quatrième activité

Activité d'expression écrite où chaque groupe d'apprenants travaille sur la rédaction d'un court texte portant sur une thématique de son choix, et où il observe une attention particulière aux reprises qu'il emploie. Les différents textes de groupes d'apprenants pourraient, ensuite, faire l'objet d'une mise en commun accompagnée de discussion et de commentaires.

Types d'exercices

La variation des exercices dépend des types d'objectifs visés (linguistiques et communicatifs) et des types de compétences langagières que l'on cherche à faire acquérir aux apprenants. Comme la réalisation des exercices en classe vise à renforcer et à aider à intérioriser les compétences visées, des exercices supplémentaires peuvent être réalisés (en différé) en vue de permettre un rendement optimal quant aux acquis de cette séquence pédagogique.

Annexe VII

Proposition d'une séquence pédagogique sur le niveau thème/rhème

Contexte et public

L'objectif prioritaire de cette séquence est de travailler sur la dynamique informationnelle au niveau phrastique et inter phrastique. On mettra l'accent sur l'importance de la répartition de l'information en éléments thématiques et éléments rhématiques. Le niveau du public visé est intermédiaire. La séquence se déroule dans une salle de classe ordinaire. Pour certaines activités (n°2 et 3), il est préférable de diviser Les apprenants en petits groupes.

Le matériel proposé

Il est conseillé de commencer le travail sur cette séquence à partir d'un texte écrit, avec un niveau de complexité moyenne respectant :

- a. Un niveau linguistique vraisemblablement accessible aux apprenants,
- b. Une simplicité moyenne des structures de phrases,
- c. Une thématique potentiellement intéressant les apprenants,
- d. Une longueur de texte raisonnable, ne dépassant au maximum une page.

Volume horaire

Le niveau thème/rhème peut être travaillé dans une séance de deux heures. Toutefois, on pourrait y consacrer une deuxième séance pour y associer un travail simultané sur les reprises anaphoriques.

Pré requis

Les apprenants devraient avoir un niveau de français intermédiaire, avec une connaissance initiale d'au moins quelques notions de base en grammaire française.

Objectifs de la séquence

Objectifs linguistiques

Plusieurs objectifs linguistiques pourraient être visés par cette séquence pédagogique comme :

- La présence à travers une structure grammaticale d'une dynamique informationnelle régie par la répartition de l'information en éléments nouveau et éléments connus,
- La nécessité de tenir compte du type de l'élément mis en tête de phrase du fait qu'il régit ce qui suit.
- La structuration en thème/rhème de la phrase sert de base pour le développement de la progression thématique au niveau textuelle,
- La possibilité d'assurer la cohérence du texte, de phrase en phrase, à partir des éléments de base comme le thème et le rhème.

Objectifs communicatifs

Diverses activités communicationnelles peuvent être travaillées à travers cette séquence à condition de respecter l'objectif de la séquence, à savoir la répartition thème/rhème. On pourrait viser particulièrement un travail sur :

- L'opposition et la comparaison,
- L'argumentation et le raisonnement,
- Exprimer et défendre son point de vue,
- Etayer des analyses,
- Travailler sur l'exposé
- Travailler sur la description, le portrait, les personnages, les éléments de l'environnement immédiat, etc.

Situation pédagogique

Avec tous les effectifs d'apprenants et des supports rudimentaires, on peut commencer le travail sur cette séquence pédagogique, qui consiste principalement à initier, à expliquer et à montrer comment l'information est véhiculée dans une phrase et dans quelle mesure il y a un équilibre entre éléments nouveaux et anciens. Si c'est l'enseignant qui pilote le cours au début, les apprenants sont, petit à petit, sollicités à y prendre part par le biais de questions, d'exemplification, de commentaire. L'enseignant pourrait ajuster et adapter son cours au fur et à mesure que de nouvelles connaissances sont assimilées quant aux objectifs de la séquence.

Les activités

Première activité

L'ensemble de la classe peut participer à cette première activité qui consiste à prendre connaissance des objectifs linguistiques et communicatifs visés par la séquence. L'enseignant reste tout de même le majeur moteur de cette première phase initiale.

Deuxième activité

Répartis en groupes de 4 à 5, les apprenants peuvent réaliser, à partir d'un texte écrit, diverses activités telles que :

- La façon dont l'information est disposée dans une phrase et la manière dont elle est gradée selon qu'il s'agit de reprendre des éléments connus ou d'apporter de nouveaux éléments,
- La comparaison entre diverses structures grammaticales opposées à diverses structures informationnelles,

- La substitution de certains éléments thématiques par d'autres pour découvrir l'effet que cela pourrait avoir sur le sens et sur la dynamique informationnelle de la phrase,
- La comparaison entre la dynamique thème/rhème et les reprises anaphoriques, comment l'un s'articule à l'autre afin de maintenir à la fois la cohésion et la progression du texte via les deux procédés de reprise/répétition et de progression.

Troisième activité

A partir d'un texte écrit, chacun des groupes d'apprenants pourrait observer la répartition de l'information en thème et rhème et répertorier, en commentant, les différentes structures informationnelles présentes dans le texte. Le travail de l'ensemble de groupes pourrait, à la fin de l'activité, faire l'objet de discussion et de commentaires communs visant l'enrichissement mutuel et le renforcement des acquis linguistiques et communicatifs visés par la séquence.

Quatrième activité

Chaque groupe d'apprenants rédigera un court texte portant sur une thématique de leur choix, essayant de soigneusement respecter la dynamique informationnelle de phrase en phrase.

Types d'exercices

Les exercices de renforcement, d'évaluation transitionnelle (formative) et d'enrichissement peuvent être variés en fonction des objectifs linguistiques et communicatifs visés, et à partir de différents supports et modalités : textes écrits, extraits, écriture commune, travail en projet. D'autres exercices complémentaires pourraient être envisagés en guise de renforcement, de contrôle continu ou d'évaluation formative, etc.

Annexe VIII

Proposition d'une séquence pédagogique sur la progression thématique

Contexte et public

L'objectif de cette séquence est d'initier, de sensibiliser et de travailler la structuration thématique d'un texte écrit. Le niveau du public visé pourrait être intermédiaire. Le travail est à réaliser dans une salle de classe ordinaire avec l'ensemble des effectifs d'apprenants. Après cette phase initiale, la division des apprenants en petits groupes pourrait s'envisager afin d'optimiser le rendement en matière d'acquis, activités et exercices portant sur l'objet de cette séquence pédagogique.

Le matériel proposé

On pourrait utiliser un texte écrit, qui respecte :

- a. Le niveau linguistique des apprenants en matière de complexité et de simplicité,
- b. Une clarté moyenne quant aux structures de phrases dans le texte,
- c. Un intérêt potentiellement « déclenchable » chez les apprenants vis-à-vis de la thématique du texte,
- d. Une longueur de texte raisonnable garantissant la rigueur et l'efficacité du travail et le respect des autres contraintes notamment le temps impartis.

Volume horaire

Le travail sur les structures thématiques peut se réaliser à partir de deux séances de deux heures chacune.

Pré requis

Le niveau de français des apprenants conseillé est le niveau intermédiaire, avec une connaissance suffisante d'au moins quelques notions de base en grammaire française.

Objectifs de la séquence

Objectifs linguistiques

Les connaissances linguistiques que l'on vise à travers cette séquence pédagogique pourraient s'organiser autour de :

- Les majeurs types de progression thématique (progression à thème constant, progression linéaire et progression à thèmes éclatés),
- L'enchaînement progressif de phrase en phrase en une progression thématique donnée,
- L'articulation entre un niveau phrastique thème/ rhème et un niveau textuel de progression thématique : comment les éléments connus sont repris pour assurer la cohésion et comment les éléments nouveaux sont rajoutés pour assurer la continuité, la progression du texte,
- La mise en relation d'un niveau local avec un niveau global du texte à travers la gestion de l'équilibre entre reprise/répétition et progression.

Objectifs communicatifs

Divers types d'activités communicationnelles pourraient être menées à travers l'étude de la structuration thématique du texte. Les objectifs communicatifs pourraient par exemple viser :

- La présentation de soi-même et de personnes, la description ou le portrait,
- Parler d'un pays, d'une ville ou d'un endroit que l'on connaît,
- Aborder des manifestations sociales, politiques, sportives et grands événements nationaux ou internationaux,

- Exprimer des sentiments de préférence, d'admiration, d'enthousiasme, de rejet, etc. vis-à-vis d'un personnage, d'un film, d'un événement, d'une occasion, etc.
- Exprimer son avis en ce qui concerne divers éléments de la vie quotidienne : les courses, les cours, les relations interindividuelles, les programmes télévisés, etc.
- Savoir justifier ses choix et préférences,
- Savoir comparer, opposer, confronter et décrire des phénomènes naturels, des aspects culturels, des spécificités régionales, nationales, internationales, des caractéristiques de peuples, de pays, d'histoire nationale, régionale, d'événements internationaux, etc.
- Synthétiser, résumer ou commenter un livre, un film, un accident, un programme télévisé ou radiophonique, etc.

Situation pédagogique

Cette séquence se déroule dans une salle de classe ordinaire. Le début du travail pourrait viser la présentation, l'explication et l'initiation aux principaux objectifs linguistiques et communicatifs de la séquence pédagogique. Une fois cette phase initiale est terminée, les apprenants pourraient se répartir en petits groupes lors des activités faisant appel à la créativité, à la variation des productions langagières des apprenants et au renforcement des acquis escomptés. Généralement, c'est l'enseignant qui pilote toutes les activités en classe.

Les activités

Première activité

La première activité porte sur la présentation, l'initiation et

l'explication de ce dont il s'agit dans la séquence pédagogique en question.

Deuxième activité

Les apprenants, divisés en groupes de 4 à 5 apprenants, peuvent travailler, sous le pilotage de l'enseignant, sur :

- Les différents types de progression thématique et leur fonctionnement,
- La comparaison entre ces types de progression thématique, soulignant les spécificités de chacun et la façon dont est gérée la dynamique informationnelle de phrase en phrase pour déboucher sur une progression thématique au niveau textuel,
- La possibilité d'articuler un niveau local à un niveau global de l'organisation textuel.

Troisième activité

Cette activité est basée sur un texte écrit, à partir duquel chaque groupe d'apprenants procède à repérer et à identifier les différents types de progression thématique, à commenter la façon dont les enchaînements sont liés dans le texte et à mettre en relation la progression thématique avec les procédés de reprises/répétition et avec le niveau thème/rhème.

Quatrième activité

Activité d'expression écrite où chaque groupe d'apprenants travaille sur la rédaction d'un court texte portant sur une thématique de son choix. Il s'agit d'un travail collectif observant un discours métalinguistique, sorte de réflexion à haute voix. Les différentes

productions écrites de groupes d'apprenants pourraient, ensuite, faire l'objet d'une mise en commun accompagnée de discussion et de commentaires.

Types d'exercices

Les différents objectifs linguistiques et communicatifs pourraient servir de base pour l'élaboration et la conduite de divers types d'exercices visant à travailler les compétences langagières que l'on cherche à faire acquérir aux apprenants. Les exercices pourraient être en deux sens : a) décomposition, c'est-à-dire qu'à partir d'un texte écrit, les apprenants travaillent sur les types de progression et b) composition, c'est-à-dire qu'à partir d'un thème (ou des thèmes différents), les apprenants se mettent à rédiger, en petits groupes, des textes prenant soin de la structuration et de l'organisation thématique dans le texte.