



بسم الله الرحمن الرحيم



Sudan University of Sciences and Technology

College of Graduate Studies

Faculty of languages-Department of French

*A thesis submitted in fulfillment for the requirement of PH.D degree in
French language.*

**Problématique de la compréhension configurationnelle du
texte argumentatif écrit chez les apprenants universitaires
soudanais du FLE.**

**مشكلة الفهم التكويني للنصوص الحُجَجِيَّة المكتوبة في اللغة الفرنسية لدى طلاب
الجامعات السودانية.**

**The Problem of Configurational Understanding of the
Argumentative Written Texts in French Confronted by
Sudanese University Students.**

Presented: Abdalmonem Elfadil Elradi Mohamed.

Supervisor: Mohamed Tahir Hamid, (Associate professor).

Co-supervisor: Ahmed Hamid Mohamed, (Associate professor).

Sommaire

Sommaire	1
Verset	5
Remerciement	6
Résumé	7
0. Introduction générale	10
0.1. Problématique	11
0.2. Délimitation du champ de l'étude	12
0.3. Objectifs et importance de la recherche	13
0.4. Hypothèses	14
0.5. Organisation du travail	15
PARTIE 1: CADRE THEORIQUE	17
CHAPITRE PREMIER : CRITÈRES DE LA TEXTUALITÉ :	18
1. 0. Introduction	19
1.1. Notion du texte	19
1.2. Notion de texte et de discours	29
1.3. Typologies textuelles	35
1.4. Connexité thématique	40
1.4.1. Thème/Rhème	41
1.4.2. Progression thématique	43
1.5. Notion d'anaphore	45
	1

1.6. Notion de cohérence et cohésion	50
1.7. Récapitulation	54
CHAPITRE DEUX : APPROCHE TEXUELLE DE J. M. ADAM	56
2. 0. Introduction	57
2.1. Liages en chaînes	58
2.2. Espaces sémantiques	59
2.3. Segmentation	61
2.4. Période	61
2.5. Structuration séquentielle	62
2.5.1. Prototype de la séquence argumentatif	66
2.6. Dimension pragmatique configurationnelle (Modèle théorique pour l'analyse des données de la recherche)	67
2. 6.1. Orientation argumentative	69
2. 6. 2. Sémantique (référentielle)	70
2. 6. 3. Enonciation (ancrage énonciative)	71
2.7. Récapitulation	72
PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE	75
CHAPITRE TROIS : CONXTE DE L'ÉTUDE	76
3.0. Introduction	77
3.1. Le français et les langues en présence au Soudan	77
3.1.1. Les langues locales	78

3.1.2. Les langues étrangères	79
3.2. Les cursus de différents départements du français au Soudan	84
3.2.1. Les cursus des départements du français aux facultés de pédagogie	86
3.2.2. Les cursus des départements du français aux facultés des lettres	95
3.2.3. Les cursus des départements du français aux facultés des langues	108
3.2.4. Les départements où le français est une matière auxiliaires	116
3.3. Synthèse :	117
3.3.1. Objectifs des départements de français- facultés de pédagogie	118
3.3.2. Objectifs des départements du français - facultés des lettres	118
3.3.3. Objectifs des départements de français- facultés des langues	119
3.3.4. Les processus didactiques mis en œuvre pour atteindre les objectifs dans les départements du français au Soudan	121
3.3.5. La compréhension écrite au processus d'enseignement et apprentissage du FLE au département du français à l'université d'Al-Neelain	123
3.4. Récapitulation	125
CHAPITRE QUATRE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	126
4.0. Introduction.	127
4.1. L'expérimentation	127
4.2. Construction des séquences didactique	127
4.3. Procédure expérimentale	137
4.4. Public de l'expérimentation	137
4.5. Test de compréhension en lecture (test de langue)	138

4.6. Recueil des données	139
4.7. Constitution du corpus	139
4.8. Méthode d'analyse	140
4.8.1. T. Test	140
4.8.2. Grille d'analyse	140
4.9. Principe de correction	141
PARTIE 3 : CADRE PRATIQUE	142
CHAPITRE CINQ : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	
.....	143
5.0. Introduction	144
5.1. Présentation et analyse des résultats	147
5.2. Récapitulation	157
CHAPITRE SIX : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	158
6.0. Introduction	159
6.1. Interprétation et discussion des résultats	161
6.2. Récapitulation	184
Conclusion générale	187
Références bibliographiques	191
Annexes	202

Verset coranique

﴿وَمَا يَتَّبِعْ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا...﴾ يونس (٣٦).

﴿Et la plupart d'entre eux ne suivent que la conjecture. Mais, la conjecture ne sert à rien contre la vérité ...﴾ Sourate younous, verset (36). Hamidullah (2016).

Remerciements

*D'abord, je tiens à remercier vivement mes professeurs, docteur : **Mohamed TAHIR HAMID** (mon directeur de recherche) et docteur : **Ahmed HAMID MOHAMED** (mon codirecteur de recherche) d'avoir accepté de diriger pleinement cette thèse.*

Puis, mes remerciements vont également à l'administration de la bibliothèque de la faculté des lettres de l'université de Franche-Comté qui m'a permis d'emprunter les références nécessaires malgré mon statut de stagiaire.

*Je suis tellement reconnaissant à **Hélène et Régisse** qui m'ont aidé à copier les parties des références dont j'avais besoin pour ma thèse.*

Je n'oublie pas à remercier particulièrement mes parents, ma femme, mes frères, mes sœurs pour leurs soutiens moraux, mes amis pour leurs interventions constructives pendant les séminaires.

*Un grand merci aux membres du jury : **Dr : Zakaria AHMED ALI** et **Dr : Ikhlas SIDDIK MOHAMED AHMED** d'avoir accepté de juger mon travail.*

Résumé

L'objectif de cette étude est de déceler les causes principales des difficultés de la compréhension « configurationnelle » du texte argumentatif écrit auxquelles se heurtent les apprenants universitaires soudanais de quatrième année de licence et d'en proposer des remèdes en nous basant sur les données de l'expérimentation. Pour ce faire, il était pertinent d'opter pour une intervention expérimentale de sensibilisation inspirée de l'approche textuelle de J.M.Adam (1990 : 21) auprès de nos apprenants en nous appuyant principalement sur nos hypothèses. Le traitement des données par le (T.test), une méthode d'analyse que nous avons adoptée pour deux échantillons : groupe-expérimental (G1) et groupe-contrôle (G2), a montré une différence statistique révélant une amélioration sur les performances en faveur du groupe-expérimental soutenant ainsi nos hypothèses avancées antérieurement. A la lumière des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous avons proposé des recommandations pour résoudre les problèmes de nos apprenants.

مستخلص

هدف هذه الدراسة هو الوصول للأسباب الرئيسة لصعوبات الفهم التكويني (Compréhension Configurationnelle) للنص الحُججي المكتوب باللغة الفرنسية لدى الدارسين السودانيين لهذه اللغة بالجامعات (المستوى الرابع، نهاية الفصل الدراسي الثاني) و إيجاد حلول لها. و لتحقيق ذلك، كان من الأوفق إتباع منهج التجربة العملية لمعالجة الثغرات التي افترضناها، و ذلك بتوعية الطلاب بآلا يكونوا (حبيسي) المستوى المحلي للنص (Niveau local) أخذين في الاعتبار التفاعل التكاملية بين المستوى المحلي و المستوى الكلي (Niveau global) للنص عند القراءة ؛ و كانت التجربة عبر سلسلة من المحاضرات مستوحاة من منهج عالم اللغويات (21: 1990) J.M. Adam. و عند معالجة النتائج بمنهج التحليل الإحصائي (T.test)، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلاب المجموعة التي شملتها التجربة. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تثبت ما افترضه الباحث. و على ضوء ذلك، إقترح الباحث بعض التوصيات للإسهام في حل إشكالية الطلاب في فهم النص الحُججي المكتوب باللغة الفرنسية.

Abstract

The study aimed at finding the major causes of difficulties in the Configurational Understanding of written Argumentative texts in French as foreign language confronted by Sudanese University students in level Four. For this purpose of the study, the researcher has chosen the experimental method for collecting the relevant data. The experimentation was inspired from the approach of J.M. Adam (1990: 21) and based mainly on our hypothesis. The data analysis with the (Test.T) for two samples has showed statistic differences revealing performance improvement in favor of the experimental group confirming the hypothesis mentioned previously. Based on these results, the researcher proposed some recommendations which are expected to contribute to solving the problems and difficulties associated with configurational comprehension understanding of written argumentative texts in French.

0. Introduction générale

La compréhension écrite est une compétence primordiale dans l'acquisition d'une langue étrangère et dans la communication. La linguistique textuelle se développe de plus en plus révélant que comprendre un texte est un processus très complexe pour lequel il faut mobiliser divers facteurs d'ordre linguistique, pragmatique, pédagogiques, psycholinguistique, cognitif...

Ainsi, la compréhension de n'importe quel texte ne relève pas simplement d'une dimension purement codique et linéaire, mais c'est plus que cela comme l'affirme M. Meyer (1992 : 88) : «*Certes le texte se matérialise bien par l'ensemble des phrases qui le composent, mais il les dépasse toujours*»; c'est ce que J.-M. Adam appelle configurationnelle : «l'unité sémantique et pragmatique qu'est le texte».

Pour comprendre un texte, il ne suffit pas de l'interpréter d'une façon **linéaire** (découpage du texte en succession de mots et fortiori de phrases). À ce propos, Van Dijk (1973) Cité in B. Combette, J. Fresson (1975 : 27) souligne qu'« *Il est très peu probable et même impossible que la production et la perception d'énoncés textuels s'opère par une concaténation non réglée des phrases isolées* ». À cet égard, M. Bakhtine Cité in L. Lebas-Fraczak (2010 : 45) précise également que le texte ne sera pas interprétable si nous le hachons en parties isolées les unes des autres, mais il faut les traiter dans **un tout** : « *le tout existe dans ses parties, mais une partie n'est compréhensible que dans le tout* ».

J.-M. Adam (1990 : 48) précise que pour comprendre un texte, il est nécessaire de passer de niveau propositionnel et a priori de niveau phrastique au niveau global :

«Pour comprendre un texte, il faut être capable de passer de la séquence (lire-comprendre les propositions comme venant les unes après les autres conformément à la contrainte de la linéarité de la langue) à la figure. Il faut, comme P. Ricœur l'a montré, être capable de comprendre le texte comme faisant sens dans sa globalité configurationnelle».

Donc, décomposer le texte en propositions, en phrases et en mots relève d'une façon *linéaire* et *codique* n'aboutissant pas à la compréhension d'un texte.

0.1. Problématique.

D'après notre longue expérience à l'enseignement du FLE au niveau universitaire au Soudan (Presque dix ans), nous avons observé et observons encore que les apprenants universitaires soudanais de niveau avancé (quatrième année de licence) éprouvent des difficultés inquiétantes à saisir le thème global et l'intention exprimés dans un texte argumentatif écrit. Nous entendons par un texte argumentatif : Un texte écrit où l'auteur défend méthodiquement une thèse pour changer ou modifier la vision d'un interlocuteur.

En nous penchant sur cette problématique de compréhension du texte argumentatif, nous estimons qu'il est pertinent d'aborder cette problématique selon l'approche de la linguistique textuelle de Jean Michel Adam, particulièrement la notion de la DIMENSION PRAGMATIQUE CONFIGURATIONNELLE qui sous-tend : (l'orientation argumentative, la prise en charge énonciative, et l'unité thématique globale). A la lumière de cette approche nos apprenants ont alors des difficultés sur : *l'orientation argumentative, et l'unité thématique globale*. Pour définir ces deux notions-ci, commençons par *l'orientation argumentative*, qui est l'interprétation globale du texte faite par le lecteur comme la définit Adam

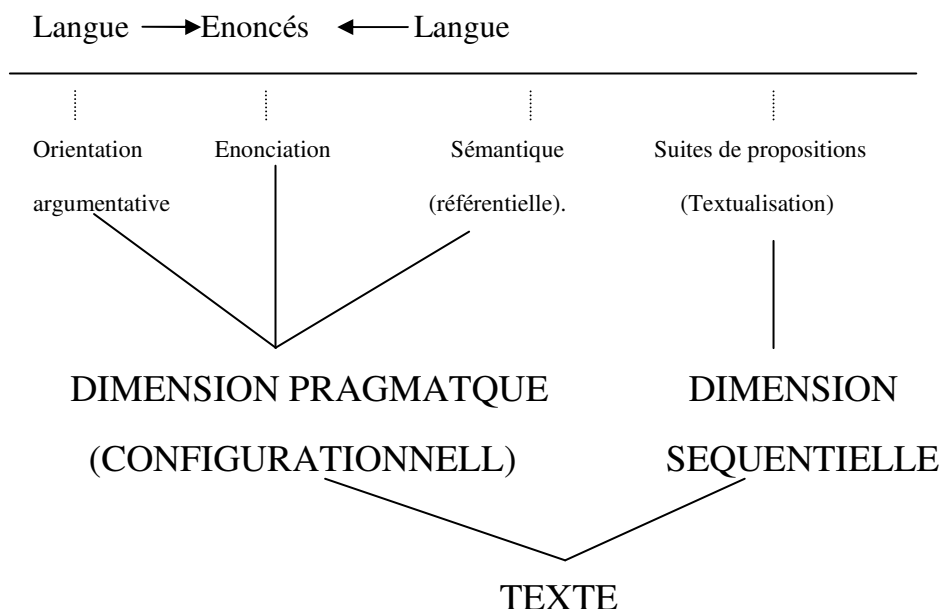
(1990 : 103) : « *Un acte de discours, explicite ou non qui résume l'orientation pragmatique du texte* ». Quant à la notion de l'unité thématique globale du texte, nous entendons par ce terme le thème global du texte comme l'affirme Adam (ibid. : 99) : « qu'un texte construit progressivement une représentation discursive et que, de plus, il peut globalement être résumé – quelle que soit sa longueur – par un titre (sous forme donc d'une ou de plusieurs propositions de synthèse) ».

Les difficultés de nos sujets apparaîtront évidemment inquiétantes, si nous nous rendons compte que ces apprenants n'ont qu'un mois pour achever quatre ans d'apprentissage du français, ce qui fait exactement (2312) heures du français selon le programme du département ; un niveau très avancé -au-delà de 400 heures du français, F. Jean (1992)- où l'apprenant est censé être capable de saisir l'orientation argumentative et l'unité thématique globale d'un texte argumentatif. D'où, une question s'impose :

Quelles sont les causes principales des difficultés de la compréhension configurationnelle du texte argumentatif auxquelles se heurtent les apprenants universitaires soudanais ?

0.2. Délimitation du champ de l'étude :

En cherchant à répondre à la question ci-dessus à la fin de notre étude, nous n'allons pas prétendre trouver toutes les causes et les solutions miraculeuses à ce problème si compliqué qui est la compréhension du texte argumentatif, car notre étude s'intéresse à la variable lecteur (apprenant) et particulièrement chez lui sa manière de procéder au texte pour comprendre. D'ailleurs notre étude se limitera, comme nous l'avons évoqué *supra*, à la dimension pragmatique configurationnelle du texte selon Adam (1990 : 21) constituée de la tripartition : l'orientation argumentative, l'énonciation, et la sémantique (référentielle) selon la première partie du schéma (1) :



0.3. Objectifs et importance de la recherche :

Les objectifs de notre étude consistent à :

- I. Déceler les principales causes de difficultés des apprenants à la compréhension configurationnelle du texte argumentatif et les rendre tangibles et disponibles aux enseignants et aux apprenants soudanais.
- II. Proposer des solutions en se basant sur les résultats d'analyses et d'interprétations des données.
- III. Sensibiliser les enseignants et les apprenants aux principales causes de difficultés de la compréhension configurationnelle du texte argumentatif afin de mieux réorienter l'enseignement/apprentissage de cette compétence via la publication de cette étude scientifique, et le cours de la compréhension écrite au processus d'enseignement et apprentissage du FLE.

L'importance de notre sujet vient de la place pionnière qu'il occupe sur le terrain. La compréhension écrite serait probablement la compétence la plus visée dans l'enseignement et apprentissage du FLE au Soudan : La plupart de nos examens se font par écrit et teste d'une façon plus ou moins directe la compréhension écrite. De plus, l'impossibilité de trouver une étude

sur les causes de difficultés des apprenants soudanais sur la compréhension configurationnelle du texte argumentatif rend notre contribution sans précédent.

0.4. Hypothèses :

Nous supposons que les causes des difficultés des apprenants à comprendre l'intention de l'auteur et de saisir le thème global d'un texte argumentatif sont dûes aux manières des apprenants à progresser au sein du texte. Ceux-ci mettent principalement et seulement l'accent sur la **linéarisation** du texte en le considérant comme une succession de mots et de phrases, et que la compréhension de ce texte nécessite simplement une identification lexicale et morphosyntaxique. Du fait, les apprenants deviennent (prisonniers) du niveau local et ils sont incapables de dépasser ce niveau local à un niveau global pour comprendre l'intention de l'auteur et saisir le thème global du texte argumentatif. Nous pensons que cette pratique engendrait chez les apprenants des lacunes dans les facteurs contribuant à la saisie de l'orientation argumentative et de l'unité thématique globale du texte argumentatif ainsi :

Premièrement, cela engendrait chez les apprenants des difficultés à construire une unité thématique globale du texte à cause de leurs incapacités à saisir le thème ou le "Dictum" d'un énoncé et de pouvoir passer au-delà de ceux-ci à la figure pour saisir la Macro-structure sémantique (thème, topic).

Deuxièmement, cela engendrait également chez eux des difficultés à saisir l'orientation argumentative ou l'acte global du texte argumentatif à cause de leurs incapacités à identifier les suites d'actes fournis par le texte argumentatif et d'en dériver une orientation argumentative globale.

0.5. Organisation du travail :

Pour constituer notre cadre théorique afin de parvenir à une assise épistémologiquement solide, pertinente quant à notre problématique et permettant d'analyser notre corpus et par conséquent, combler les lacunes supposées ; nous posons la question suivante :

Quelles sont les principales théories linguistiques les plus pertinentes quant à notre problématique et compatibles à l'intervention expérimentale auprès de nos apprenants ?

Pour répondre à cette question, nous allons faire un panorama d'une part, des principales théories de la linguistique textuelle en générale et d'autre part de l'approche textuelle de Jean Michel Adam. Ainsi, dans cette recherche, nous allons avoir trois parties dont chacune contient deux chapitres.

La première partie est le : **Cadre théorique**, dont le premier chapitre est intitulé : **Critères de la textualité** où nous allons faire une synthèse des principales notions de la linguistique textuelle.

Concernant le deuxième chapitre, il sera consacré à l' : **Approche textuelle de J. M. Adam**. L'objectif de ce chapitre est double : premièrement, il va nous permettre de faire une synthèse de l'approche textuelle de J.-M. Adam pour nous éclairer sur les notions qui conviendront à notre étude ; deuxièmement, ce chapitre constituera une base théorique sur laquelle s'assied notre analyse de données.

La deuxième partie est intitulée : **Cadre méthodologique** dont le premier chapitre **Contexte de l'étude** tente de donner une réponse à la question contextuelle : *Quel est le contexte du français au Soudan ?* En répondant à cette question nous parviendrons à montrer le contexte actuel d'enseignement et apprentissage auquel se situe le français au Soudan et la

place de la compréhension écrite au sein de différents programmes universitaires. Le deuxième chapitre sera consacré à : **La méthodologie du travail** où nous allons présenter les démarches méthodiques que nous allons entreprendre dans cette étude.

Finalement, la troisième partie est le **cadre pratique**, elle est destinée au traitement des données de l'expérimentation, elle vise donc de parvenir aux origines des causes de difficultés de nos apprenants et d'en proposer des remèdes. Le premier chapitre est intitulé : **Présentation et analyse des résultats**, alors que le deuxième sera consacré à : **L'interprétation et la discussion des résultats**.

A la fin de chaque chapitre nous allons faire une récapitulation où nous rappelleront les points principaux les plus importants. La conclusion de la recherche sera de montrer les résultats de notre étude et de proposer des solutions possibles aux causes de difficultés soulevées. A la fin de notre conclusion, nous nous fixerons du futur questionnement ayant pour objectif d'avoir un prolongement possible de notre travail dans l'avenir dans une nouvelle perspective.

PARTIE 1: CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE PREMIER
CRITÈRES DE LA TEXTUALITÉ

1.0. Introduction.

La linguistique classique mettait au cœur de ses travaux la phrase comme objet d'étude, mais cela est simpliste et ne donne pas d'explications satisfaisantes. En effet, il faut prendre en considération des phénomènes plus larges qui dépassent le cadre phrastique tels que : la cohésion, la cohérence, coréférence, thème/rhème, etc. Cela est remarqué par Bakhtine (1978) cité in J-M. Adam (1990 : 282) qui a souligné que : «...jusqu'à présent, la linguistique n'a pas avancé scientifiquement au-delà de la phrase complexe... ».

Comme nous l'avons évoqué antérieurement, l'objectif de notre cadre théorique est de parvenir à une assise épistémologiquement solide et pertinente à notre problématique permettant d'analyser nos données et par conséquent, combler les lacunes supposées.

Donc, dans ce chapitre nous allons faire un panorama des notions clés suivantes : Texte, Texte et discours, Typologie textuelle, Progression thématique, Notion d'anaphore et Cohérence et cohésion.

1.1. La notion du texte :

Depuis presque plus de vingt ans la notion de texte s'est largement étendue et par conséquent, nous en soulignons plusieurs définitions.

Dans ce qui suit, nous allons tenter de présenter de cette bifurcation définitoire quelques définitions non exhaustives qui nous apparaissent importantes et pertinentes quant à notre contexte d'étude, « *puisque'il n'y a pas de définition rigoureuse pour le texte* ». L.Lundquist (1980 : 7). Cette présentation a pour objectif d'un côté, de préciser dans l'analyse l'optique par laquelle nos apprenants conçoit le texte et de l'autre côté, d'opter pour une définition qui convient au type de notre corpus. En se basant sur notre

contexte, il nous paraît pertinent dans la rédaction de présenter dans un premier temps, la vision considérant **le texte comme un enchaînement de structures syntaxiques** puis, de présenter celle considérant le **texte comme un tout construit et structuré**.

1.1.1. Le texte comme un enchaînement de structures syntaxiques :

En se basant sur *le cours de linguistique générale* de F. de Saussure (1967), on constate que pour Saussure, l'écrit est au deuxième plan par rapport à l'oral. Ceci veut dire donc que la référence pour le linguiste est la langue orale. La phrase appartient donc à la parole et ne pas à la langue et donc, on ne peut pas en faire une unité linguistique, car il existe une trop grande diversité de phrases ; par conséquent l'étude linguistique se limite au mot et au signe qui est la première unité linguistique pour Saussure.

Ainsi le texte est défini selon L. Lundquist (1980 : 7), comme « *un signe global, un macro-signe qui est constitué comme tout autre signe linguistique* ». Cela veut dire que l'on peut attribuer au texte les traits caractéristiques de signe linguistique. Elle précise qu'elle remplace la conception binaire Saussurienne : **Signe = signifiant + signifié**, par une conception tryptique : **Signe = signifiant + signifié + référent**, emprunté du triangle sémiotique d'Ogden et Richard (1966).

Après évolution, l'unité linguistique devient la phrase qui est selon Meillet (1969) : « *un ensemble d'articulations liées entre-elles et qui se suffisent à elles-mêmes par des rapports grammaticaux et qui, ne dépend grammaticalement d'aucun autre ensemble, se suffisent à elle même* ». Cité in C. Touratier (1994). Ainsi, au lieu de considérer la signification comme une propriété inhérente aux mots et à leur assemblage, on s'est

rendu compte que le sens est inhérent à des relations internes à un système liant les différents éléments. A. Iancu (2005 : 68).

En se basant sur cette optique, L.Lundquist définit le texte comme une unité du système de la langue, se composant d'autres unités : les unités-phrases qui, à leur tour, se composent d'unités-syntagmes, d'unités-mots et d'unités morphèmes. Donc, Selon cette optique immanente « *le texte serait une suite cohérente de phrases* », et, le texte peut être ainsi réduit à la représentation suivante, I. Soulé (1994 : 7) :

Texte= Ph (+C+ Ph + C+...Ph n).

La troisième étape de l'évolution dans les années 60-70, est le passage de la phrase comme champs d'étude exclusive de la linguistique au sujet parlant en se basant sur la réflexion de Noam Chomsky. Le fait d'essayer de trouver des règles pouvant générer une infinité de textes a ouvert des nouvelles perspectives de théories linguistiques prenant en compte l'extralinguistique et le texte comme un tout construit et structuré. M. Vargas (2005). M. Charolles (1976), ont aussi abordé ce fait en soulignant que :

« Le projet d'une Grammaire de texte (GT) trouve ses origines dans une problématique à référence fondamentalement chomskyenne. D'une manière schématique on peut dire, qu'au départ au moins, la nécessité de construire une grammaire qui dépasse le cadre de la phrase est apparue quand : a) se sont révélées certaines insuffisances de la grammaire générative et transformationnelle (GGT) ; b) on s'est aperçu qu'il était possible de transférer au niveau textuel les attendus empiriques fondateurs de la GGT. » Cité in V.P. Serrano (2010 : 23).

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques définitions de texte à partir de l'approche de la linguistique textuelle.

1.1.2. Le texte comme un tout cohérent et structuré :

Tous les linguistes que nous allons citer *infra* sont unanimes sur le fait que le texte est (*un tout construit et structuré*), et non pas une succession de phrases isolées. Ainsi pour H. Weinrich (1973 : 12) :

Le texte, contrairement à la formule de John Lyons, est : « *la plus grande unité de description grammaticale* » et la limite inférieure du texte est : « le morphème ». Quant à la phrase, elle est une unité de taille moyenne entre le texte et le morphème. Ainsi pour lui, un texte est : « *une succession signifiantes de signes linguistiques entre deux rupture signifiantes de communication* ». (Ibid. : 13).

Pour H. Weinrich (ibid.) Cité in M. Vargas (2005 : S.P) tout texte est situé sur deux dimensions :

- Élément qui fait avancer le texte dans son contenu ;
- Une seconde dimension qui sert de cadre explicatif à ce qu'il y a dans la première dimension.

Selon H. Weinrich (1989 : 24), toute communication verbale s'ancre dans l'axe du temps entre un début et une fin. H. Weinrich ne rattache pas la notion du texte seulement à l'écrit, mais aussi à l'oral. Pour lui, il appelle texte :

« L'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables de la communication et qui va des organes de la parole ou de l'écritures de l'émetteur aux organes de l'audition ou de la vue du récepteur ».

Selon D. Slakta (1975 : 31), le texte est plus qu'une simple suite de phrases juxtaposées au hasard ou un agrégat de phrases liées par des connecteurs : « *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». Pour lui le texte est une structure transphrastique soumis à des lois qui lui sont propres, il précise donc que le texte est une : *«séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* ».

Selon F. Rastier (2001: 21), les textes ne sont pas comme un objet théorique de la linguistique qui le considère comme une structure composée de séquences mais, le texte est tout ce qui est-oral ou écrit-constituant une suite linguistique autonome produit par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée : « Un texte est une suite empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque ».

Les trois paramètres fondamentaux de cette définition sont compris comme suite, selon S.ELAMMONGKHONSAKUN (2011 : 62-63) :

«Un texte est une suite empirique attestée», signifie qu'un texte se compose d'unité enchaînées de règles grammaticale, mais aussi des formes idiomatiques renvoyant à la subjectivité de l'émetteur. Elle est : *« produite dans une pratique sociale déterminée*», produite dans un discours (religieux, juridique, politique...). En traitant le texte, on ne l'étudie pas comme un objet purement linguistique, mais il faut prendre les facteurs culturels d'un groupe social donné. Elle est : *«fixée sur un support quelconque.* », c'est le soutien sur lequel se pose le texte.

Pour F. Rastier, dans la *« Sémantique des textes »*, la conception de texte est issue de la problématique rhétorique/herméneutique. Si le texte est défini comme une unité empirique, ceci ne suppose pas la fixité de sa signification, l'intention de son auteur, ses références ostensives, ni enfin l'interprétation de ses destinataires. Car, c'est la description linguistique

qui se charge de caractériser ces quatre éléments, souligne l'auteur. V.P. Serrano (2010 : 84-85).

Selon M. Bakhtine (1975), les textes ne sont pas l'expression d'un individu, mais ils sont le résultat d'une expression collective en interaction. « *Dans le modèle Bakhtinien la parole n'est pas un lieu d'émergence d'individualité, mais bien au contraire, la manifestation d'une activité collective qui témoigne de l'insertion de chacun dans le thésaurus commun du langage* ». Cité in L. C-Steimbergla (2010 : 3).

Dans son étude philosophique « *Le problème du texte* » M. Bakhtine ne traite pas le texte du point de vue d'une seule discipline mais d'un point de vue interdisciplinaire, V.P- Serrano (2010 : 78) :

« Notre étude se dira philosophique principalement pour des raisons négatives. En effet elle ne traite ni de linguistique, ni de philologie, ni de littérature, et ne relève d'aucune spécialisation. Quant aux raisons positives, les voici : notre étude se situe dans les sphères limitrophes, aux frontières de toutes les disciplines mentionnées, à leur jointure, à leur croisement. » M. Bakhtine.

Dans cette étude le texte est défini comme un « *ensemble cohérent de signes* » qui reflète la pensée :

« Le texte (oral ou écrit) en tant que donné premier de toutes ces disciplines, et, plus généralement, de toute la pensée philosophique-humaniste (qui inclut la pensée religieuse et philosophique à sa source), le texte représente une réalité immédiate (de la pensée et de l'émotion), la seule qui soit susceptible d'engendrer ces disciplines et cette pensée. » M. Bakhtine.

Bakhtine ne conçoit pas le texte seulement comme une représentation de la pensée, mais aussi comme le "reflet d'un monde objectif :

« Lorsque le texte devient objet de cognition, nous pouvons parler du reflet d'un reflet. La compréhension d'un texte, c'est précisément le juste reflet du reflet. À travers lui le reflet d'autrui, on va à l'objet reflété. » M. Bakhtine.

Pour M. Bakhtine Chaque phrase entretient des liens avec celle qui la précède et celle qui la suit, mais aussi avec l'ensemble des phrases : pour dégager donc sa composition, il faut examiner non seulement le rapport entre les phrases mais aussi entre des groupes de phrases, D. Costea (2009 : 12). Ce que confirme H. Weinrich (1973 :12) : « *Tout signe établi avec ceux qui le précèdent ou le suivent dans la chaîne des réseaux de relations, de structures* ».

Quant à M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), ils concevoient le texte comme une « *unité de langage en usage* » c'est-à-dire une unité sémantique plutôt qu'une unité grammaticale ou syntaxique. Ils s'intéressent au contexte dans lequel le texte est produit et à la cohésion et cohérence. Ils considèrent donc le texte comme un tout. S.ELAMMONGKHONSAKUN (2011 : 65).

La conception de texte de M.A.K. Halliday et R. Hasan s'oppose à celle selon laquelle le texte serait une entité analogue à la phrase, mais de rang plus grand, une sorte de super-phrase. Selon eux, il y a une grande différence entre la *texture* qui est une propriété constitutive des textes et la *structure* qui est une propriété formelle des phrases, donc la différence entre texte et phrase n'est pas une question de simple différence de grandeur. En tant qu'unité sémantique, le texte ne consiste pas en phrases, mais il est réalisé ou encodé dans des phrases. Ceci veut dire qu'il n'a y pas de limites inférieur ou supérieur à un texte. Les inscriptions suivantes sont des textes aussi bien qu'un roman, un mode d'emploi, une conversation ou la lecture d'un rapport à la semblée :

. A vendre !

. Défense d'afficher !

. Tourner la page, S.V.P.

Pour M.A.K. Halliday et R. Hasan, la notion de texte fait partie intégrante de notre savoir-langager et par conséquent tout sujet parlant est en principe capable de produire et de reconnaître des textes. Ceci veut dire que la notion de texte est essentiellement relative et alors, il n'est pas toujours facile de déterminer si telle production langagière constitue un texte unique ou plusieurs textes ou elle ne remplit pas les conditions minimales de la texture.

Pour que les productions langagières soient reconnues comme des textes, ils y a des facteurs qui déterminent ce fait en deux systèmes de relation : le premier concerne l'ancrage du texte dans le contexte situationnel (relations externes **texte-situation**); le second concerne les relations sémantiques que certains éléments du texte entretiennent avec d'autres éléments du même texte (relations internes **texte-texte**). D. APOTHÉLOZ (1995: 100-101).

Selon P. Charaudeau (1998), le texte est un objet concret résultant des conditions de productions précises. Ainsi, il définit le texte comme : « *un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est un résultat toujours singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production particulières* ». Cité in M.C-Conceição (2005 : 127).

Quant au J.-P. Bronckart (1996), il privilégie les effets de contexte sur les unités linguistiques. Il souligne que dans le texte il y a différents niveaux de composantes garantissant sa cohérence : les composantes

relatives au contexte de production, celles relatives à l'organisation de contenu de texte, celles relatives aux règles de compositions des phrases et des mots, celles relatives aux mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative :

«La notion de texte peut s'appliquer à toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite. [...] 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». Cité in T.T-Christen, (2014 : 72).

Le texte est donc selon lui (ibid.), est :

«Toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur. ». Cité in : (ibid. : 73).

Pour Bronckart (1997), la production textuelle (écrite ou orale) se déroule nécessairement dans un contexte spécifique qui influence dès lors son organisation. Les facteurs du monde physique et ceux relevant du monde social et subjectif joueront un rôle. Bronckart, Cité in A. L.-Bouchut (2010 : S.P), mentionne quatre paramètres du contexte physique : le lieu de production, le moment de production, l'émetteur qui est l'instance produisant physiquement le texte et le récepteur qui par analogie est l'instance physique de réception.

Quant au contexte social auquel s'articule l'action langagière, il est conçu comme une "zone de coopération sociale" déterminée J.-P. Bronckart (1985). Cette zone peut se définir par les paramètres suivants, Ph. Lane (2008 : 1383-1384) :

- Le lieu social, c'est-à-dire les institutions ou tout autre lieu exerçant une contrainte sur le langage. Il peut être constitué, par exemple, des groupes d'édition ou de presse.
- Le destinataire, représentant le public visé par l'action langagière ; il doit être considéré en tant que "rôle social" et ne doit pas être confondu avec le statut d'interlocuteur.
- L'énonciateur, instance sociale, source de l'action langagière, qui, au même titre que le destinataire, est le produit d'une représentation sociale.
- Le but, projection de l'effet que l'action langagière est censée produire sur le destinataire. Ces différents paramètres de l'interaction sociale et ceux de l'acte matériel de production.

Quant au J.-M. Adam (1990), en plaçant sa vision sous le parrainage de Bakhtine (1984), il précise que le texte ne doit pas être conçu comme un ensemble d'enchaînements séquentiels locaux linéaires, mais il doit être considéré comme un tout signifié. Autrement dit, on doit passer de la séquence textuelle comme succession linéaire de phrases à la configuration, car chaque phases entretient avec celle qui la précède et celle qui la suit une relation, mais aussi avec le tout du texte.

Pour comprendre donc un texte et saisir le sens dans sa globalité configurationnelle, il faut passer du niveau séquentiel local à la figure. Pour ce faire, il faut prendre en compte des éléments constitutifs de cette dimension configurationnelle que nous allons aborder en détail dans le chapitre suivant :

1. Construction d'une représentation,
2. Prise en charge énonciative,

3. Orientation argumentative.

Selon cette optique J.-M. Adam (ibid. : 49), définit le texte comme : «une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin».

Puisque notre problématique est sur le texte argumentatif, nous pensons qu'il est opportun de rappeler la définition de notre objet d'analyse qui est selon Adam (2001 : 103-104) :

«La construction par un énonciateur, d'une représentation discursive [...] visant à modifier la représentation d'un interlocuteur».

Dans ce qui suit, nous allons aborder la différence entre **texte-discours**, puisque nous ne pouvons pas étudier les grandes unités verbales sans résoudre le problème de la différence entre la dichotomie **texte-discours**, deux termes qui sont parfois synonymes et parfois antagonistes comme le signale E. Roulet (1991 : 122).

1.2. Notion de texte et de discours :

Sur le plan théorique ainsi que méthodologique, la distinction entre *texte* et *discours* est assez communément admise. (F. Thyron 1997 : 90). Cette opposition a atteint son apogée aux années 80. (R. Kocourek 2001 : 104). Nous allons donc commencer notre distinction par la définition du discours du père fondateur de l'analyse du discours à la française, E. Benveniste (1966 : 242) qui élargit la notion de discours à tout acte d'énonciation où un énonciateur ayant une intention d'influencer son destinataire ou allocutaire en utilisant quelques stratégies. Ainsi, il définit le discours comme :

«Toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière.».

Mortureux (1984) a repris les idées de Benveniste sous une autre forme et propose une définition au discours. D'ailleurs, il faut noter que ces auteurs ne donnent pas une distinction explicite au *texte* et *discours*. Le discours est ainsi défini comme une :

«Pratique dont le l'énoncé est le support à la fois déterminé par de multiples et diverses conditions de productions, et agissant à son tour sur l'environnement socioculturel». Cité in M. C. Conceição (2005 : 128).

Ainsi, dans cette optique, nous pouvons constater qu'il y a une distinction entre le *texte* et le *discours*. Le *texte* est composé d'une succession de phrases entre deux blancs sémantiques. En revanche le *discours* est l'actualisation du texte dans une situation d'énonciation concrète. Donc, le *texte* est le synonyme d'énoncé tandis que le *discours* est le synonyme de l'acte d'acte d'énonciation. M. Mitura (2008 :31).

Selon J.M.Adam (1990 : 23), le *texte* est indépendant du *discours* qui est un acte, un objet concret accompli dans des conditions de productions précises, alors que le texte est un objet abstrait sans conditions de productions, et il ajoute que le discours est pluridisciplinaire c'est-à-dire «*qu'il ne peut pas être l'objet d'une approche purement linguistique*» alors, il précise qu' :

«Un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelle, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de "conduite langagière" comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée. Le texte, en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours)»,

Ainsi, Adam propose l'équation consensuelle suivante :

DISCOURS = Texte + Conditions de production.

TEXTE = Discours - Conditions de production.

Quand à F. Rastier (1989 : 39), il admet clairement la distinction entre *texte* et *discours* : « nous écartons l'usage inspiré de la linguistique anglo-saxonne qui assimile discours et texte. ».

F. Rastier (2005), déclare que l'opposition entre *texte* et *discours* est souvent aujourd'hui réaffirmée. Il donne son consentement à l'opposition du *discours* et *texte* faite par les tenants de l'Ecole française d'Analyse du discours et des théoriciens de la linguistique textuelle, et surtout celle de J-M. Adam, (1990) :

« Nous admettrons, avec les tenants de l'Ecole française d'Analyse du discours qu'un discours est une production linguistique formant avec ses conditions de production socio-idéologiques un tout accessible à la description. Nous admettrons en outre à la suite des théoriciens de la linguistique textuelle (J-M. Adam, 1990) qu'il convient de distinguer le discours (entendu avec l'acception précédente) du texte (objet empirique et tout à la fois objet de la réception) ».

Quant à D. Slakta (1975 : 30), il distingue le *texte*, objet formel et abstrait du *discours*, pratique sociale concrète par l'opposition faite entre la *signifiante* et la *signification* :

«La signifiante est à comprendre est un système de règles linguistique formelles dont la fonction est de déterminer, contrairement, un ensemble linguistique de possibilité et de contraintes, et qui portent sur la structure suivante : texte ↔ phrase ↔ morphème. La signification au contraire, sur les transformations parallèles du TEXTE en discours concret, de la PHRASE en ENONCE et du MORPHEME en mot. C'est-à-dire que la signification est fonction d'ensemble de normes sociales concrètes qui, elles aussi, mais sur un autre plan spécifient, pour les sujets- parlants, des possibilités et de contraintes».

Pour Catherine Fuchs, le discours est un : « *objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de*

déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques) » cité in K. E. Stéphane (1999 : 7).

P. Charaudeau (1998), certifie qu'il existe une distinction entre texte et discours et il la justifie ainsi, le *discours* : « *est le lieu de la mise en scène de la signification, laquelle peut utiliser, pour ses propres fins ou plusieurs codes sémiotiques* » ; alors que le *texte* est :

« Un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est un résultat toujours singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production particulières ». Cité in Conceição (2005 :127).

Selon J-P. Bronckart (1997), la notion de *texte* « *peut s'appliquer à toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite* ». Selon lui (1996) Cité in H. Béjoint et F. Maniez (2005 : 320), dans les textes, il y a des types de discours : « *Tout texte s'inscrit nécessairement dans un ensemble ou dans un genre* ». Quant au discours, J-P. Bronckart (ibid.) Cité in Homnjen. AL (2002 : 49) préfère le définir comme « *unité communicative* ».

Donc, contrairement à Charaudeau et Bronckart ; Slakta, Catherine FUCHS, J.M- Adam et M. Vargas (2005) admettent que :

Texte = abstrait ;

Discours = concret.

E. Roulet (1991 :123-124), lui, il préconise d'utiliser le terme de *discours* plutôt que celui de *texte* :

« Le terme de discours présente le triple avantage de neutraliser la dimension écrite, de marquer nettement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de renvoyer à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la proposition mais de l'acte. Par ailleurs, le terme de discours se prête mieux à l'intégration qui paraît de plus en

plus nécessaire dans l'étude de "grandes masses verbales, des dimensions sociales, interactionnelle, référentielle et psychologique" ».

D. Maingueneau (1989) avait conçu le *discours* selon la vision de l'analyse du discours et proposait cette définition qui s'inscrit également dans la conception pragmatique de la notion :

«Tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère.» cité in M. EL KARKRY (2012).

Du point de vue de D. Maingueneau (1996), lorsque l'on parle de discours :

«On articule l'énoncé 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 » cité in S. Rémi-Giraud (2002 : 65).

Selon Groussier et Rivère (1996), nous parlons de discours lorsque les indices de la situation d'énonciation se réfèrent clairement à la situation d'énonciation :

«Un texte est qualifié de discours quand les déterminations énonciatives (marques de personnes, déictiques, modalités, etc.) sont clairement rapportées à l'énonciateur et à la situation d'énonciation ». Cité in M. C. Conceição (2005 :127).

M. Charolle (1988) conçoit le *discours* comme une mise en scène d'une manifestation verbale alors que le *texte* comme l'objet qui représente la matérialisation dans la mise en scène de l'acte du langage où il y a une stratégie discursive qui :

«Mesure l'effet possible produit par l'ajustement (le jeu) en la mise en scène du dire (acte de parole) et la relation contractuelle du faire. » cité in (Ibid. : 128).

D. Brassart (1987,1992 b) a fait une distinction en concevant le *discours* comme renvoyant à la caractérisation de macro-actes langagiers, permettant de décrire le potentiel illocutoire d'un texte ou la signification contextuelle qu'il prend dans n'importe quelle situation de communication. Quant au *texte*, D. Brassart (1987) le voit comme : « *un objet abstrait construit par l'analyse (scientifique), comme structure abstraite de discours* » cité in I. Delcambre (1997 : 25).

En guise de conclusion de cette présentation, nous pouvons dire que le *discours* se constitue, en plus de texte, d'un acte langagier, d'un contexte et d'une intention. Il est ainsi multidimensionnel se composant d' :

- Une dimension linguistique (en tant que texte),
 - Une dimension sociologique (en tant que production en contexte),
 - Une dimension communicationnelle (en tant qu'interaction finalisée).
- F.CoBBy (2009).

A propos du *texte*, nous pouvons dire qu'il est une tout linguistique cohésive et cohérente résultant d'un acte langagier progressant vers une fin.

Malgré ce que nous venons d'exposer *supra*, il est banal qu'il existe une confusion terminologique concernant la notion de *texte* et *discours* il faut ajouter que quelques fois ils sont même utilisés comme synonyme. Peu importe, ce qui est important pour nous, c'est que nos données seront constituées de *textes* et non pas de discours. Dans le point suivant, nous allons aborder les Typologies textuelles.

1.3. Les typologies textuelles :

Le rayonnement de typologies de textes est lié à celui de *Textlinguistik* à la fin des années 60 dans les pays anglo-saxons. La linguistique textuelle qui est appelée d'abord (grammaire du texte), s'est détachée de la vision saussurienne limitant les effets de la langue au niveau de la phrase pour adopter celle de Bakhtine qui recommande de passer à la « *syntaxe de grandes masses verbales* ». K. Canvat (1999 : 70).

Il paraît qu'il est assez compliqué de limiter les textes à une régularité typologique ou linguistique fixe : « *étant donné la variété des paramètres qui interviennent dans le discours et la variété des intérêts qui président à ces classifications (elles peuvent être le fait de linguistes, sociologues, psychologues, ...) on trouve une multiplicités de typologies* ». D. Maingueneau (1991 : 211). A cet égard, M. Charolles qui a déclaré également que : « *La typologie des textes est un domaine qui m'a toujours paru extrêmement délicat et je m'y suis peu risqué* » V.P. Serrano (2010 : 41).

Cependant, nous allons faire une présentation de différentes approches typologiques de textes du fait de son importance dans le processus d'enseignement et apprentissage du FLE. En effet, savoir les typologies de textes permet aux enseignants de choisir efficacement le contenu linguistique à introduire en classe.

La classification de textes :

Nous allons commencer notre présentation par la classification de Petitjean cité in G. Skytte et F.Sabatini (1999 :13). Petitjean décrit quatre grandes familles à partir desquelles nous allons développer notre présentation :

I. Les typologies à base énonciative, inspirées de travaux de E. Benveniste (1966-1970). Elle se base essentiellement sur l'analyse de relation entre le locuteur, l'interlocuteur et l'ancrage spatio-temporel. Il souligne que l'on focalise l'intention ici aux opérations linguistiques et aux indices de la situation d'énonciation qui permettent à l'énoncé d'être ancré dans la situation de l'énonciation.

Benveniste a fait une distinction entre le *discours* et *l'histoire*. Selon lui, *l'histoire* est constituée du français de nos jours à l'écrit, et l'événement passé est raconté sans l'intervention du locuteur ni même le narrateur. Quant au *discours*, il peut être à l'oral aussi qu'à l'écrit. Il implique toujours un locuteur s'adressant à un destinataire en ayant l'intention de l'influencer. E. Benveniste (1966 : 242).

II. Les typologies à base communicative, ou fonctionnelle, inspirées de travaux de Jakobson (1963). En principe, Jakobson tente de savoir la fonction de l'information dans la situation où cette information est émise. Il distingue six fonctions :

1. La fonction référentielle (expositive ou informative).
2. La fonction conative, centré sur le destinataire (l'injonctif par exemple).
3. La fonction phatique, visant au maintien de la communication (les marqueurs de la continuité thématique dans le dialogue).
4. La fonction métalinguistique, contrôlant l'usage du code dans la communication.
5. La fonction poétique.
6. La fonction expressive.

III. Les typologies situationnelles ou institutionnelles, d'inspiration sociologique ou sociolinguistique.

Bronckart (1996 :159-167), distingue quatre types discursifs en fonction des conditions de production des messages :

- **Le discours interactif**, (dialogue). Il se caractérise par la présence des unités linguistiques renvoyant à la situation de l'interaction verbale, qu'elle soit réelle ou mis en scène dans la narration. Donc, l'interprétation totale d'un discours interactif exige une connaissance des paramètres de l'action langagière en cours.
- **Le discours théorique** (publication scientifique) : Contrairement au discours interactif, Il se caractérise par l'absence des unités linguistiques renvoyant à la situation de l'interaction verbale et en conséquence, l'interprétation totale de ce type discursif n'exige aucune connaissance des paramètres de l'action langagière dont il est issu.
- **Le récit interactif** (interaction politique) : Il se caractérise par la présence des unités linguistiques renvoyant à la situation de l'interaction verbale, qu'elle soit réelle (orale) où le monde discursif : « *est disjoint des coordonnées du monde ordinaire de l'agent producteur et des agents auditeurs* » ; ou bien , mis en scène par un genre écrit caractérisé par : « *la création d'un monde discursif dont les coordonnées sont disjointes de celles du monde de l'interaction verbale dans le discours interactif rapporté* ».
- **La narration** (roman) : Elle se caractérise par un monde discursif crée et donc **disjoint**. Cette disjonction peut être « situable ou insituable » dépendante de la présence ou l'absence des unités linguistiques. Contrairement au **récit interactif**, ce type de discours se caractérise par un RACONTER **autonome** des paramètres physiques de l'action langagière en cours.

iv. Les typologies fondées sur les structures cognitives mise en jeu.

Nous allons présenter la classification proposée par de E. Werlich (1975), car c'est « *l'une de plus souvent citées en psychologie* ». Elles

sont basées sur les opérations cognitives et linguistiques. Selon K. Canvat (1999 : 70-71), Il distingue cinq grands types de textes :

1. Textes descriptifs, liés à la perception de l'espace ;
2. Textes narratifs, liés à la perception dans le temps ;
3. Textes expositifs, associés où entre en jeu l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles ;
4. Textes argumentatifs, centrés autour le jugement et des prises de positions ;
5. Textes instructifs, liés à la prévision du comportement à venir et à l'action.

Chacun de ces types de texte se distinguent par des marques linguistiques de surface, comme c'est le cas de l'emploi de certains temps (l'imparfait dans le cas de texte descriptif, le passé simple dans le cas de texte narratif, l'impératif dans le cas de texte instructif, et finalement l'emploi des connecteurs logiques dans le cas de texte expositif et argumentatif).

A la suite de E. Werlich, J.-M. Adam (1985 : 40-42), a proposé dans un premier temps huit types de textes de base en se référant aux actes de discours : (*asserter, convaincre, ordonner, prédire, questionner*) :

- **Type narratif** : Il se base sur l'acte de discours *asserter* (**énoncés de faire**), pourvu que ce faire s'implique dans « *un déroulement, à la fois, temporel et causal (chrono-logique)* ». Il s'actualise dans le : reportage, faits divers, romans, nouvelles, contes, etc. ;
- **Type descriptif** : Il base sur l'acte de discours *asserter* (**énoncés d'état**). Ce type est lié le plus souvent à un arrangement spacial des propositions ;

- **Type explicatif** : Il base sur l'acte de discours *expliquer* (des concepts ou quelque chose à quelqu'un). Il s'actualise dans le discours : scientifique, didactique, politique, etc. ;
- **Type argumentatif** : Il base sur l'acte de discours *convaincre*. Il s'actualise dans : la publicité ou l'essai.
- **Type injonctif** : Il base sur l'acte de discours *ordonner* (*inciter de faire quelque chose*). Il s'actualise dans : la recette de cuisine, dans les notices de montage, dans les consignes en général.
- **Type prédicatif** : Il base sur l'acte de discours *prédire*. Il se réalise dans : la prophétie, le bulletin météorologique, l'horoscope.
- **Type conversationnel** : Il base sur les actes de discours : érotatif, satisfactifs, commissifs, rétractifs, et vocatifs. Il est manifesté couramment par : l'interview, le dialogue (romanesque ou théâtral).
- **Type rhétorique ou poétique** : Il se réalise par : le poème, la prose poétique, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, le dicton, la maxime, le graffiti.

Cependant, J.-M. Adam (1985 : 42), a conclu son article (Quels types de textes ?) En soulignant « *qu'il n'existe guère (pas ?) De discours réels qui n'actualisent pas, en même temps, plusieurs types textuels* ». Ainsi, il a ouvert une nouvelle perspective qui est respectivement l'approche d'hétérogénéité textuelle que nous allons aborder largement dans le chapitre suivant qui sera consacré entièrement à l'approche textuelle de J.-M. Adam.

D. Maingueneau (1991 : 213), a emprunté à Adam quelques conceptions utiles concernant les deux termes «type» et «genre» et il les distingue ainsi :

- La notion de «type» : réfère à une catégorisation instable, «*définit pour une époque et une société donnée un certain nombre de secteurs de l'activité discursive*».

- La notion de «genre» : réfère à une catégorisation précise. Elle renvoie à «des textes qui, relève de genre particuliers, historiquement définis, rapportables à des lieux d'énonciations déterminés».

Pour F. Rastier (1989 : 39), l'existence des genres de discours est du fait que lorsque l'on pratique la langue, chaque situation de communication est conditionnée par une pratique sociale déterminée :

«L'usage d'une langue est par excellence une activité sociale, si bien que toute situation de communication est déterminée par une pratique sociale qui l'instaure et la contraint. Sur cette évidence se fondent nos affirmations de l'omniprésence des genres [...]. A chaque type de pratique sociale est associé à un types d'usage linguistique que l'on peut appeler *discours* : Ainsi des discours politique, juridique, médical, etc. ».

Selon J-P. Bronckart (2008 : 55), F. Rastier (2001) distingue quatre types de discours : (i) *La thématique*. (ii) *La dialectique*. (iii) *La dialogique*. (iv) *La tactique*.

1.4. La connexité thématique :

Les notions de *thème/rhème* et celle de différentes progressions thématiques sont étudiées par les linguistes tchèques. La traduction des travaux de linguistes tchèques en français est rare. M. Charolles, J. S.-Petöfi, E. Sözer (1986 : 112). Donc, notre présentation sera basée sur le travail de František Daneš (1974) où il mentionne différents types de progressions thématiques que nous allons développer dans le deuxième point de cette présentation.

La répartition de l'information au niveau de la phrase et sa relation avec l'ensemble du texte sont l'un de domaines privilégiés de l'école de Prague. Lorsque l'on parle de la répartition de l'information au niveau phrastique, on parle donc de la notion de *thème/rhème* ; alors que quand on parle de la répartition de l'information au niveau textuel ; on parle de

la notion *progression thématique*. Dans ce qui suit, nous allons aborder premièrement la notion de *thème/rhème* puis, celle de *progression thématique*.

1.4.1. Thème/Rhème :

L'origine de la notion de *thème/rhème* remonte à l'antiquité grecque. Selon Platon et Aristote, ils sont les deux premières parties de discours. Dans cette optique, le *thème* est défini comme (ce dont on parle) ; tandis que le *rhème* est défini comme (ce que l'on dit du *thème*). G. Siouffi. G, Van Raemdonck. D (2007 : 38).

Ces deux notions sont étudiées par plusieurs linguistes tchèques, surtout J. Fîrbas (1966a, 1966b, 1972, 1974) dans " la perspective fonctionnelle de la phrase" D. Slakta (1975 : 36).

Inspirée du père fondateur du cercle de Prague V. MATHESIUS, la notion de *thème/rhème* est étudiée par son disciple J. Fîrbas. Selon V. MATHESIUS, il y a deux éléments importants dans la structure des propositions : la dichotomie le *thème* et le *rhème*. Le *thème*, désigne le constituant qui transmet l'information donnée et fonctionne comme un élément déclencheur de la communication entre locuteur et destinataire. Quant au *rhème*, il donne une information nouvelle dite du thème.

Dans cette perspective, en nous penchant à la relation réciproque entre d'un côté, le thème et l'information donnée, de l'autre côté le rhème et l'information nouvelle ; on se rend compte que cette relation implique l'existence des propositions sans thèmes, en d'autres mots, des propositions chargées seulement de nouvelles informations.

J. Fîrbas (1964 : 268), trouve que tout est informatif mais à des degrés divers. En effet, les propositions sont contextuellement

indépendantes et ont aussi un thème qu'il faut le considérer en se basant sur d'autres critères, et il ajoute que le fait que le thème est déjà donné ou présent ne constitue pas le caractéristique d'un thème proprement dit et du fait, J. Fîrbas a introduit la notion de *Dynamisme communicatif* (DC) pour bien définir le *thème*. Donc, le thème est le constituant qui présente le degré le moins élevé de DC, et comme rhème, le constituant contenant le degré le plus élevé de DC. Cité in N. Delbecque (1987 : 35-36).

Dans cette optique, le *thème* désigne les éléments de l'énoncé qui transmet l'information «connu» (qui peut être présenté dans l'énoncé antérieur) ; alors que le *rhème* est l'élément de l'énoncé véhiculant une information « nouvelle ». À titre d'illustration, voilà un exemple :

C'est moi (*Th*) qui ai ouvert la porte (*Rh*). (Un exemple donné par nous).

L'identification du *thème* et du *rhème* d'un énoncé n'est pas aussi aisée : « *car, il n'a pas de stricte correspondance, au niveau phrastique, entre le sujet grammaticale et le thème, le groupe verbal et le rhème* » J-M. Colletta (2004 : 34) ; mais aussi : « *certaines phrases ne seraient constituées que d'une partie rhématique et ne comporteraient pas de thème* ». B. Combettes (1978 : 76).

La notion du *thème/rhème* ne doit pas être confondue avec celle de *dictum/modus* qui est chez Charles Bally. Le *dictum* le contenu représentatif de l'énoncé ; tandis que le *modus* est l'attitude prise par le locuteur par apport à ce contenu. M. Birkelund, G. Boysen, P. S. Kjærsgaard (2003: 182). En passant au niveau textuel, on peut conclure que le thème de texte est ce dont le texte parle ; J.-M. Adam (1990 : 36) l'appelle « construction d'une représentation discursif » où nous supposons que les apprenants ont des lacunes.

Combettes observe que la notion du *thème/rhème* se limite au niveau phrastique, il pense qu'elle doit être appliquée autrement au niveau textuel. Il propose alors la notion de *progression thématique* que nous allons développer toute suite. Ainsi, Combettes établit une relation entre la perspective fonctionnelle et la grammaire textuelle qu'il appelle « linguistique du texte » ou « linguistique textuelle ». V.P. Serrano (2010 : 29).

Dans la section qui suit, nous allons aborder la progression thématique puisque selon Moeschler et Reboul (1994) Cité in G.E. Sarfati (2005 : 29) : «*Une condition de bonne formation est liée à l'existence d'une permanence thématique*».

1.4.2. La progression thématique :

L'application de la notion de *thème/rhème* au texte a permis l'identification de différents types de progressions de l'information, d'où l'introduction de la notion de *progression thématique* qui est si indispensable pour le texte sur le plan microstructural et macrostructural.

La progression de l'information est étudiée dans la Perspective Fonctionnelle de la Phrase, notamment par F. Daneš (1974). B. Combettes (1978 : 80-81) s'inspirant de l'école de Prague a distingué trois types de *progression thématique*, la progression à *thème constant*, à *thème linéaire* et à *thème éclaté* (dérivé) :

a) La progression à thème constant :

Où le thème est maintenu constant d'une phrase à l'autre, mais le rhème change chaque fois :

Exemple :

La chambre (hyper-thème) était vaste. Le plafond (Th. dérivé1) était orné de peintures rococo, les murs (Th. dérivé2) suintaient d'humidité de plancher (Th. dérivé3) était couvert de poussière. (Ibid.).

1.5. La notion d'anaphore :

La maîtrise du fonctionnement anaphorique est très importante dans la communication langagière où les interlocuteurs recourent souvent à des codifications dont l'interprétation nécessite un recours au contexte linguistique ou situationnel.

Il y a différentes conceptions du traitement d'anaphore. Selon G. Achard- Bayle (2001 : 120) il y a deux conceptions : Une approche concevant l'anaphore comme phénomène textuel et une autre qui la conçoit comme phénomène cognitive. Dans la conception textuelle, l'anaphore est définie :

1. Selon O. Ducrot et T. Todorov (1972 : 353), on parle d'anaphore quand l'interprétation d'un élément nécessite un recours à un autre élément de discours :

«Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment de même discours».

2. thématique puisque selon Moeschler et Reboul (1994) Cité in G.E. Sarfati (2005 : 52), un anaphorique est une entité linguistique qui se réfère à son antécédent :

«On parle d'anaphore lorsqu'un terme, souvent un pronom de troisième personne, est utilisé pour reprendre une autre expression nominale qui le précède, appelée traditionnellement son antécédent, à laquelle il emprunte sa référence, c'est-à-dire l'objet qu'il désigne.»

Exemple : *Paul est sorti. Il avait trop chaud.* (Kleiber, 1994), cité in D. Luche. D (2008 : 45) ;

La deuxième conception est cognitive, on la trouve notamment chez M.-J. Reichler-Beguelin (1988 : 18) qui la conçoit comme un fait de rappel informationnel où il intervient le savoir linguistique construit par le texte et les contenus inférentiels :

«Un phénomène de rappel informationnel relativement complexe où sont susceptibles d'intervenir : 1) le savoir construit linguistiquement par le texte lui-même ; 2) les contenus inférentiels qu'il est possible de calculer à partir des contenus linguistiques pris pour prémisses, et cela grâce aux connaissances lexicales, aux prérequis encyclopédiques et culturels, aux liens communs argumentatifs ambiants dans une société donnée.»

Exemple : *J'ai rencontré pierre, il m'a parlé de toi.*

Quant au G. Kleiber (2001 : 29), lui, il conçoit la notion d'anaphore comme une unité linguistique renvoyant à un élément connu par l'interlocuteur :

«Est anaphorique une expression qui renvoie à une entité déjà connue par l'interlocuteur, c'est-à-dire un « référent », présente ou déjà manifeste dans la mémoire immédiate».

F. Corblin (1995 : 43), souligne que généralement, on parle d'anaphore quand on a une structure incomplète nécessitant un recours à une structure complète pour remplir le vide grâce au contexte :

«Globalement, on a donc anaphore lorsqu'une structure manifeste in situ une incomplétude déterminée par une position ; cela ne peut se concevoir que par comparaison avec la structure complète, car c'est seulement ainsi que peut spécifier une incomplétude déterminée».

D'ailleurs, il faut distinguer entre la notion d'*anaphore* et celle de *deixis*. Pour ce faire, bien qu'elle fasse de nombreux problèmes, il est nécessaire de distinguer entre le *contexte* (environnement linguistique d'une expression), et la *situation de discours* (ensembles de circonstances non linguistique). Lorsque le segment linguistique fait allusion au contexte linguistique, on parle alors d'*anaphore* ; par contre si le segment linguistique fait allusion à la situation de discours, à ce moment là on parle de *deixis*. O. DUCROT, J-M. SCHEAFFER (1999 : 549).

Contrairement à la distinction présentée ci-dessus, selon la conception mémorielle, la différence entre la notion d'*anaphore* et celle de *deixis* ne se fait pas par localisation *texte/situation*, mais, par une distinction mémorielle ainsi :

- Est **anaphorique** est une expression qui renvoie à une entité déjà connue par l'interlocuteur, c'est-à-dire un «réfèrent» présent ou déjà manifeste dans la mémoire immédiate. Quelque soit les différentes dénominations données par les auteurs.
- Est **déictique** une expression qui introduit un nouveau réfèrent dans le monde discursif. G. Kleiber (2001: 29).

Selon J.-F. Jeandillou (1997 : 86), il y a représentation stricte quand l'anaphorique renvoie exactement à un segment existant dans le contexte textuel. Alors l'anaphorique peut-être de nature :

1. Nominale : Où le groupe précédent est représenté globalement.

Exemple : *Un homme très âgé entra dans le hall ... Peu après, CET/NOTRE/L'HOMME (très âgé) se dirigea vers la sortie.*

2. Pronominale : Où le groupe nominal est représenté globalement par :

I. Un pronom :

Exemple :

- *Je lirai le livre QUE tu as acheté.*
- *Un homme âgé entra, Il/CElui-CI se dirigea vers ...*

II. Un adjectif :

Exemple :

- *Pierre est courageux, mais son frère ne L'est guère.*
- *Idiot QUE tu es !*

III. Les pronoms (*Le, En*) et le démonstratifs (*Ceci, Cela, Ce, Ça*) peuvent représenter un énoncé complet :

Exemple : *Marie viendra, je Le garantis / J'EN suis sûr / CELA est certain.*

3. Verbale : Où le groupe verbal est représenté intégralement :

Exemple : *Si Pierre range sa chambre, je n'aurais pas à LE FAIRE.*

Dans l'exemple ci-dessus, le verbe *faire* prend sa valeur du verbe *ranger*, de plus il est associé à un pronom lui aussi anaphorique.

4. Adverbiale : Où la reprise est faite par un adverbe :

Exemple :

- *Je viens d'acheter une maison, c'est LA que je passerai l'été.*
- *Il parla d'un ton sec et elle lui répondit PAREILLEMENT.*

5. Adjectivale : Où la reprise est faite par (*TEL*) dont l'emploi est adjectival :

- Exemple : *Vous serez gracié, car TEL est mon bon plaisir.*

6. Détournée : Quand le terme anaphorique entre en relation indirecte avec l'antécédent au moyen de :

I. Pronoms possessifs, démonstratifs ou de (EN):

Exemple :

- *J'ai perdu mon livre, prête-moi LE TIEN / CELUI-CI.*
- *Paul a mangé deux gâteaux, Sylvie EN a mangé plus.*

2. D'éléments lexicaux : qui font référence à l'antécédent par une équivalence synonymique ou par rapport d'inclusion :

Exemple :

- *Jaques repeint le volet... CE LABEUR le fatigue.*
- *Une voiture ← le véhicule, Marcel Proust ← ce grand prosateur.*

7. Partielle : Lorsque l'anaphorique ne représente qu'une partie de l'antécédent :

Exemple :

- *Il a beaucoup d'argents, mais il EN gaspille souvent.*
- *Tous les étudiants sont là, mais CERTAINS sont arrivés en retard.*

8. Conceptuelle : Lorsqu'un groupe nominal résume toute une séquence textuelle (phrase, paragraphe, voire chapitre entier) :

Exemple :

- *Pierre a préféré partir avant minuit ; CETTE DECISION est regrettable.*

9. Associative : Où le lien du représentant à l'antécédent est fait par une relation (de partie au tout) :

Exemple :

- *Ma voiture est trop vieille, LE MOTEUR est fragile.*

D'ailleurs, G. Kleiber (2001), définit l'anaphore associative par quatre critères :

- (i) L'anaphore associative consiste en l'introduction d'un référent nouveau,
- (ii) Au moyen d'un SN défini.
- (iii) Par l'intermédiaire d'une autre unité mentionnée auparavant dans le texte (...)
- (iv) La relation de l'entité antécédente et l'entité nouvelle n'est pas une association uniquement discursive ou contextuelle, mais relève d'un savoir *a priori* ou conventionnel associé au lexème en question. » Cité in M. Riegel, J-C. Pella, R. Rioul (1039 : 1994).

Dans ce qui poursuit, nous allons parler de la notion de cohésion et de cohérence.

1.6. La notion de cohésion et de cohérence :

Le texte et discours ne progressent pas de coq-à l'âne, ils ne sont pas constitués de masses verbales hétéroclites, mais ils sont un ensemble d'énoncés bien formés syntaxiquement (cohésifs) et sémantiquement (cohérents) ayant une intension de communication.

La linguistique s'aventure hors la phrase pour aller vers le texte en conséquence, on parle de grammaire ou de linguistique textuelle qui étudie non seulement les liens intra phrastiques et inter phrastiques, mais aussi ceux supra phrastiques. Ainsi, on commence du postulat, *qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité*

linguistique spécifique, d'où surgit la préoccupation de la cohérence textuelle. D. Maingueneau (2007:174). D'ailleurs, l'argument le plus fort en faveur des marques de *cohésion* est :

- a. Il existe des marques linguistiques qui portent non pas sur des phrases mais sur les relations entre segments de discours ;
- b. La fonction de ces marques n'est pas linguistique, mais discursive ;
- c. Le discours est un niveau d'organisation autonome, signalé par des marques spécialisées dans leur fonction. J. Moeschler, A. Auchlin (2009 : 189).

En essayant de définir les notions de *cohésif et cohérent*, on se trouve devant plusieurs visions définitoires dûes, bien entendu, à la diversité de perspectives théoriques.

L'un des ouvrages de références sur la *cohésion* est celui de M.A.K. Halliday et R. Hasan, *cohesion in English* (1976) où ils définissent la cohésion comme :

«Ensembles des moyens linguistiques qui assurent le lien intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte». Cité in S. Mallet (2006 : 101).

Halliday et R. Hasan distingue deux types de cohésions : cohésion grammaticale et cohésion lexicale. Dans la *cohésion* grammaticale, on parle en gros des éléments grammaticaux qui *constituent des classes fermées (pronoms personnels, conjonctions, adjectifs possessifs...)*. Tandis que dans la cohésion lexicale, on parle de *lexèmes de classe ouverte que sont essentiellement le substantif, le verbe et l'adjectif*. (ibid. : 102).

Ainsi, pour qu'un texte soit comme un tout uni et unifié, il faut qu'il y ait une articulation entre ses différentes parties suivantes :

- La macrostructure ou le plan supraphrastique du texte.

- Le plan intraphrastique (qui correspond à son organisation thématique).
- Le plan interphrastique (plan effectif de la cohésion). G.-E. Sarfati (2005 : 29).

D. Slakta (1975 : 31), place la cohésion au texte et au plan de la signifiante (*système de règles linguistiques formelles*). Quant à la cohérence, il la met au niveau de la signification (*ensembles des normes sociales concrètes*), en tant que *reflet disparate des conditions matérielles (historiquement déterminées)* produisant les discours.

Dans une perspective grammaticale et textuelle M. Riegel (2006 : 56) fait une distinction entre *cohésion/cohérence*, pour lui : la *cohésion* décrit l'enchaînement d'un assemblage linguistique selon les règles syntaxique et morphologique, tandis que la *cohérence* est la bonne formation sémantique qui permet l'interprétation et la communication d'un assemblage linguistique :

«La cohésion caractérise la configuration d'un segment langagier à partir des parties constitutives en termes de bonnes formations architecturales. La cohérence caractérise la même segment par sa bonne formation interprétative et communicative».

Ainsi selon cette optique, en comparant le texte de (A et B) suivant, on se rend compte que (A) est cohérent et cohésif, alors que (B) est cohésif, mais n'est pas cohérent, il s'agit d'un aveu d'un accusé devant le tribunal :

A. *Elle me résistait. C'est pourquoi je l'ai tuée. Alors, faites de moi ce que vous voulez.*

B. *Elle me résistait. C'est pourquoi je l'ai connue. Alors, faites de moi votre ami.* (ibid. : 58).

Pour M. Charolles (1988) la cohésion concerne les liens entre les énoncés ou ces composantes ; tandis que la cohérence concerne l'interprétation des textes :

« 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 ». Cité in A. H. Mohamed. (2009 : 73).

Selon M. Charolles (1978) pour avoir des textes cohérents, il est nécessaire d'obéir à quatre (méta) règles qu'il est fondamental de connaître, de maîtriser et d'y travailler, ces quatre (méta) règles sont : *la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation*. Cité in V. A-Yetis (2008 : 42).

Récemment, M. Charolles (2005 : 39) précise que la plupart des linguistes sont d'accord que la *cohérence* est appliquée comme la maxime de pertinence H.P. Grice, puisqu'elle est une notion qui assure l'interprétation ou l'intelligibilité du texte :

«Tout le monde est aujourd'hui à peu près d'accord pour considérer que la cohérence est un principe générale d'interprétation du discours qui s'applique, comme la maxime de pertinence de H.P. Grice (199 : 75)».

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la cohérence concerne la partie sémantique du texte (l'acceptabilité), alors que la cohésion concerne les éléments linguistiques assurant les liens des énoncés sur le plan intra et inter phrastique (grammaticalité).

1.7. Récapitulation :

Dans ce parcours des critères de la textualité, nous avons tout d'abord parlé de la notion du texte qui était conçue en premier lieu, comme un enchaînement de structure syntaxique. Concernant cette période, nous avons parlé de trois phases dans l'évolution de la linguistique textuelle : Dans la première phase, on attribuait au texte les traits caractéristiques du signe linguistique en effet, l'unité linguistique était le mot ; tandis que dans la deuxième, l'unité linguistique était la phrase. La troisième phase était dans les années 60-70, elle a été le passage de la phrase comme objet linguistique d'étude au sujet parlant en s'appuyant sur la réflexion de Noam Chomsky. En deuxième lieu, nous avons survolé la vision consensuelle des linguistes considérant le texte comme *un tout construit et structuré*.

Quant à la distinction entre texte et discours, nous pouvons dire qu'elle est devenue évidente grâce à l'équation consensuelle proposée par J.M.A : **Discours** = *Texte* + *Conditions de production* ; alors que **Texte** = *Discours* - *Conditions de production*. Concernant la typologie des textes, malgré la diversité typologique que nous avons présentée, nous admettons qu'il est extrêmement compliqué de restreindre les textes à des typologies linguistiques fixes du fait de la pluridisciplinarité du discours et l'hétérogénéité du texte.

Nous avons également abordé la connexité textuelle en parlant d'abord de la notion du thème/rhème qui est appliquée au niveau phrastique puis, nous avons présenté la notion de la progression thématique qui est née pour prendre compte des informations fournies au niveau global du texte.

Pour la notion d'anaphore, nous avons eu l'occasion de présenter plusieurs définitions mais, nous pouvons les résumer en disant que l'anaphore est l'entité linguistique qui renvoie à un élément textuel déjà mentionné dans le contexte linguistique, il faut par ailleurs rappeler que la deixis reprend un élément non linguistique (situationnel).

À la fin de notre survol théorique des critères de la textualité, nous abordé la notion de cohésion et cohérence ; et nous avons présenté à ce propos différentes définitions que nous synthétisons ainsi : La cohésion est tous ce qui garantit la connexion intra et inter phrastique (grammaticalité) ; tandis que la cohérence s'intéresse à l'interprétabilité, l'acceptabilité ou à l'intelligibilité du texte et/ou du discours.

Dans le deuxième chapitre suivant, nous allons parcourir l'approche textuelle de J.M.Adam dont nous inspirons notre modèle d'analyse des données.

CHAPITRE DEUX

APPROCHE TEXUELLE DE J. M. ADAM

2. 0. Introduction :

Nous avons évoqué dans l'introduction générale que notre étude s'appuie sur le modèle de J.-M. Adam (1990 : 21) selon la deuxième partie du schéma 1. En parcourant **l'Approche textuelle de J. M. Adam** dans ce chapitre, ceci va nous permettre premièrement, de constituer une base théorique sur laquelle s'assied notre analyse de données ; deuxièmement, cela va nous permettre de faire un panorama de l'approche textuelle de J.-M. Adam et par conséquent, d'avoir une vue d'ensemble de l'approche que nous adoptons.

Depuis une dizaine d'années le linguiste international francophone J.-M. Adam contribue constamment au développement de la linguistique textuelle. Conceptuellement, il se réfère à É. Benveniste et à M. Bakhtine et d'une moindre mesure à E. Coseriu.

En refusant de cantonner ses pensées théoriques à la langue seule, J.-M. Adam combine la linguistique textuelle à la pragmatique. Dans ce qui suit, nous allons aborder les grandes lignes conceptuelles de ce linguiste. Puisque les principales conceptions ont été présentées en détail dans les écrits antérieurs de l'auteur et qu'il n'y a pas eu de grands changements épistémologiques dans la théorie de l'auteur dans ces ouvrages publiés récemment, nous allons nous baser essentiellement dans notre présentation sur ses deux principaux ouvrages où J.-M. Adam a fondé le cadre de sa réflexion, ce sont donc : *Éléments de linguistique textuelle*, publié en 1990 et *Les textes : types et prototypes*, publié en 1992. D'ailleurs, nous allons profiter de ses articles publiés au niveau international et au cours de notre présentation, s'il y a des remaniements théoriques ou des renoncements dans ces nouvelles publications, nous allons les indiquer. V.P. Serrano (2010 :40-41) a écrit à ce propos :

«À part quelques remaniements théoriques comportant l'incorporation de certains concepts et quelques renoncements concernant le terme pragmatique et la grammaire de texte, il n'y a pas eu de grands changements épistémologiques dans la théorie de l'auteur».

Puisque le cadre théorique d'une linguistique textuelle de J.-M. Adam se focalise sur la structure compositionnelle des textes et que ce cadre n'a de sens que dans la perspective globale d'une théorie des plans d'organisation du discours Adam (1996 : 31), notre présentation de **l'approche textuelle de J. M. Adam** sera à partir de ses principaux plans d'organisation de la textualité qui, selon J. M. Adam (2001 : 20), *rendent compte du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul type d'organisation, complexe et en même temps cohérent.*

2.1. Liages en chaînes :

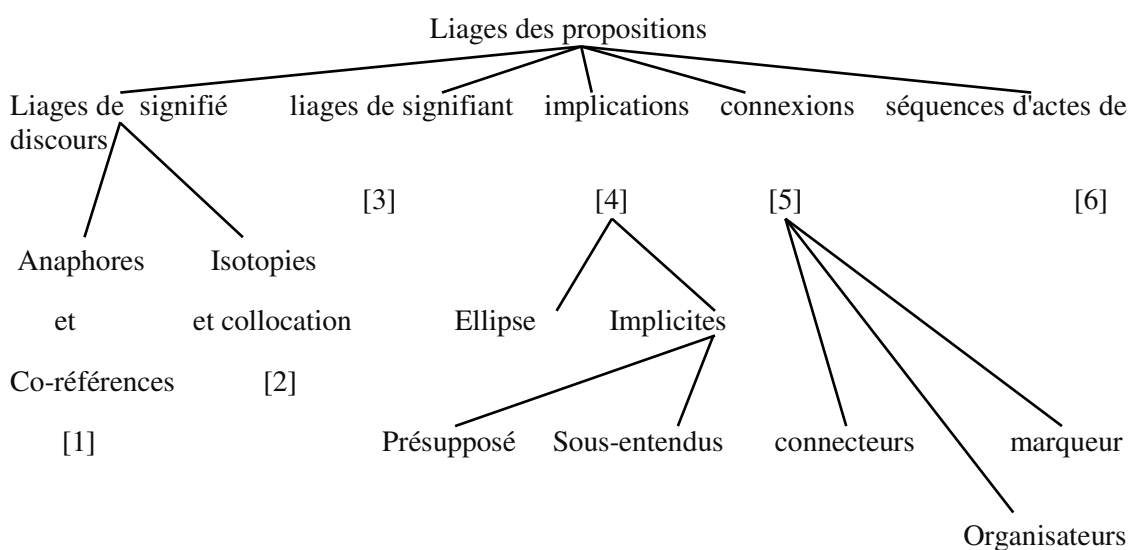
J.-M. Adam (1990 : 52) entend par ***Liages en chaînes*** : «*les phénomènes de reprise-répétition qui assurent la continuité locale de toute séquence linguistique* ». Cette *reprise-répétition*, que nous avons évoquée antérieurement, est présentée par certains éléments de la langue tels : la pronominalisation, de la définitivisation, de la référentiation cotextuelle, de la substitution lexicale et des recouvrements présuppositionnels.

En parlant de reprise-répétition, il s'agit alors de l'anaphore et de la référence. Par anaphore, on entend une relation vers l'amont du texte "à gauche du texte", cette relation est dépendante de deux segments différents : L'un est anaphorique (référent) ; alors que l'autre est un antécédent (référé). Contrairement à cette relation de référence cotextuelle, il y a une autre relation dite exophorique de référence (contextuelle ou déictique).

Adam (ibid.) distingue donc différentes sortes d'anaphores : Anaphore pronominale, Anaphore définie (ou définitivisation), Anaphore démonstrative (ou référentiation).

J.-M. Adam (2011: 103) distingue aussi cinq grands types de liaages mais, desquels il dérive des sous-composantes : (*liages du signifié, liages du signifiant, implications, connexions et séquences d'actes de discours*), ces opérations assurent la cohérence, mais aussi la cohésion en agissant ensemble à longue distance de façon prospective et rétrospective. Ces liaages peuvent remédier les lacunes de l'un ou de l'autre. Ils peuvent être favorisés dans tout le texte ou dans une partie du texte. (ibid. : 104). Ainsi, Adam (ibid. : 103) schématise les opérations de liage assurant la continuité textuelle (Schéma 13) :

Schéma 2 :



2.2. Espaces sémantiques :

M. Charolles parle plutôt des «protées» qui ont des énoncés dont la validité est indépendante «d'un espace de vérité» Adam (1990 : 61). Ceci peut dire que la construction des espaces sémantiques ne se fait que si l'on recourt aux indices de l'énonciation. Selon Adam (ibid. : 104) : «

les phénomènes de la prise en charge des propositions, [...], doivent être envisagés en rapport avec la construction des espaces sémantiques, [...] et de l'ancrage énonciatif des énoncés».

Adam (ibid. : 61) propose deux cas de figure pour cerner des phénomènes de prise en charge :

1. *Les marques d'attribution des propositions* qui sont :

A) *Des éléments linguistiques attribuant des propos à quelqu'un*, comme : (*selon ..., pour ..., à son avis...*), toutes les formes de discours relaté : (direct, indirect, et indirect libre), et les marques d'hétérogénéités explicites comme les guillemets.

B) *Des formules avec des verbes d'opinion*, comme (*prétendre, penser, trouver...*).

2. *Les marqueurs d'univers de discours* :

Adam (ibid. : 62) donne comme exemple : EN FRANCE..., AU DEBUT DE CE SIECLE...,

D'ailleurs Adam (ibid.) fait la distinction entre les marqueurs d'univers de discours et les prédicats créateurs d'univers ou «mondes» ainsi parmi ceux-ci il signale : SOIT..., IL ETAIT UNE FOIS ..., SI..., etc. Donc selon Adam (ibid.) la distinction 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.

Finalement, il faut noter qu'en passant des chaînes de liage aux espaces sémantiques, on change carrément le plan d'analyse. Dans les chaînes de liage, c'est la « connexité » textuelle qui est visée, cette connexité est conçue en tant que continuité et de progression cotextuelle.

Alors que dans espaces sémantiques, nous sommes dans la structure sémantique et l'ancrage énonciatif.

2.3. Segmentation :

J.-M. Adam (1990 : 68) entend par *Segment* : «*toute unité vi-lisible chargée, en fait, de souligner un plan de texte.*». Adam range dans cette catégories non seulement le changement de chapitre ou de paragraphe, mais aussi (les titres, sous-titres, les mise en vers, la mise en page, et les signaux de démarcation).

D'ailleurs, cette notion de *segmentation* chez Adam correspond à ce que M. Charolle (1988) appelle «séquences» qui sont les blocs textuels résultant du découpage du matériau discursif. M. Charolle range ici : Le découpage en paragraphe, le cas du titre résumant le contenu du texte, les marqueurs «corrélatifs» de type : (*d'une part/ d'autre part, d'un côté/ de l'autre*), les conclusions telles : (*les marques d'intégration linéaire et d'énumérations*).

J.-M. Adam (ibid.), souligne qu'il réserve la notion de « séquences », à un autre sens que celui de M. Charolle, à d'autre aspect de la textualité qui est la structure hiérarchique qui est le cinquième plan d'organisation textuelle que nous allons aborder *infra*.

2.4. Période :

Pour J.M Adam (1990 : 51) la notion de période est largement redéfinit dans le cadre des «parenthésages». Adam (ibid. : 72-73), entend par période et parenthésage (s) : «*des modes d'empaquetage des propositions complémentaires*». Il précise que la période désigne «*un empaquetage propositionnel essentiellement rythmique (souligné par la syntaxe et la ponctuation)*», tandis que «*les parenthésages désignent un*

empaquetage des propositions marqué explicitement par des connecteurs et des organisateurs textuels).».

M. Charolle (1988) intitule «période» tous les types de regroupements où un ensemble d'énoncés constituent une unité indépendante d'énonciation : *«unité d'énonciation dont les membres ou les composants "phrastiques" entretiennent des rapports de dépendance»*.

2.5. Structuration séquentielle :

Selon Richard. J.J. (2004: 121), J.-M. Adam a reconnu, à la fin des années 80, l'existence d'une hétérogénéité des énoncés que toute expérience intuitive de lecteur perçoit. J.-M. Adam (1987 : 54-56) critique la typologie de texte, car il pense qu'envisager le texte comme une unité homogène est simpliste et trop globale, et alors il propose d'envisager le texte comme une structure hétérogène cohérent et cohésif de séquences. Il souligne qu'en général, un texte est combiné de séquences différentes (*description dans un récit, récit dans une argumentation ou une conversation, etc.*). Adam (1990 : 86).

J.-M. Adam (1999), explique sa position vis-à-vis de la notion de typologie ou types de texte :

«J'ai consacré plusieurs articles, entre 1987 et 1992, et un livre (1992) à tenter d'expliquer pourquoi il est, à mon sens, profondément erroné de parler de « types de textes ». L'unité « texte » est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai, à la différence de la plupart de mes prédécesseurs anglo-saxons, proposé de situer les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » à un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler séquentiel.» Cité in G-Lugrin (2006 : 221).

La notion de « séquence », notion centrale dans la théorie de Jean-Michel Adam, est inspirée des conceptions de deux auteurs provenant d'horizons épistémologiques différents : Premièrement, du linguiste russe M. Bakhtine dont les travaux en poétique et deuxièmement, du linguiste hollandais T. A. Van Dijk dont les travaux en grammaire textuelle. V. P. Serrano (2010 : 35).

J.-M. Adam (1990 : 84) définit la *structuration séquentielle* comme une structure ; soit 1) comme : «un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent" ; soit 2) comme : «une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.».

Adam (ibid. : 85), considère la séquence (complète ou ellipse) comme une unité constituante du texte, et il la définit *comme une unité constituée de paquets de propositions, les macro-propositions, à leur tour constituées de n (micro) propositions*. Selon Adam (1992) la SEQUENCE : « peut être définie comme une STRUCTURE », c'est-à-dire comme :

- un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliée au tout qu'elles constituent ;

- une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. Cité in DOCTORANT ET RECHERCHE 2009 (2010 : 94).

J.-M. Adam (ibid. : 85), souligne que la première condition de l'approche unifiée de la séquentialité textuelle réside au fait de considérer à la fois que chaque unité comme composante *d'une unité de rang*

hiérarchique supérieur et composée d'une unité de rang inférieur, autrement dit : «un texte est constitué de séquences elles-mêmes constituées de macro-propositions elles-mêmes constituées de n. (micro) propositions.». Ainsi, J.-M. Adam (2001: 30) propose une structure hiérarchique applicable à tous les textes comme suivant :

[# T # [séquence(s) [macro-propositions [proposition(s)]]]]

J.-M. Adam (1999) a fait la démonstration en définissant d'une part, la fonction des plans de textes (conventionnels ou occasionnels) ; d'autre part la fonction de la structuration séquentielle comme suivant :

«Les plans des textes prennent en charge l'organisation globale des textes tandis que la structuration séquentielle organise plutôt telle ou telle partie ou sous-partie. En d'autre termes la structure compositionnelle globale est ordonnée par un plan de texte conventionnel ou occasionnel et catégorisable en termes de dominance textuelle.» cité in M. Barbazan (2006 : 329).

Au sein d'un texte hétérogène, on peut confronter deux types de structures séquentielles : L'INSERTION de séquences hétérogènes et la DOMINANTE séquentielle ainsi :

A. Lorsqu'il y a des séquences de différents types tels : Séquences descriptives ou dialogue-conversation insérées dans des récits, on a alors à faire à une INSERTION de séquences.

B. Lorsqu'il n'y a pas d'insertion de séquences de types différents, mais plutôt un mélange de séquences versifiées, on parle d'une relation de séquence dominante ou séquence dominée. J.-M. Adam (1987: 57).

J.-M. Adam (1990. 87) souligne que les séquences constitutives d'un texte quelconque varie d'un texte à l'autre, ainsi les séquences

constitutives d'une conte sont différentes de celles d'un texte conversationnel. En prenant en compte l'hétérogénéité des textes, Adam (ibid. : 91), pose-à titre d'hypothèse-la définition de l'objet texte :

Un TEXTE est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences-elliptiques ou complètes-de mêmes types ou de types différents.

D'ailleurs, la reconnaissance d'une structure séquentielle se fait par l'identification de caractéristiques communes qui incitent les lecteurs à les détecter comme séquence argumentative ou explicative, etc. Pour définir la structure séquentielle, il faut établir les schémas narratif, explicatif, descriptif, etc. J.-M. Adam (ibid. : 92).

J.-M. Adam (1999 : 81) va encore plus loin dans sa vision de l'hétérogénéité du texte, il affirme sa volonté d' : «*en finir avec les types de textes*», car il pense qu'ils ne sont pas en mesure de rendre de la diversité et de l'hétérogénéité des productions textuelles. D'où la dénomination : «*prototypes de séquences*».

J.-M. Adam (2005) Cité in M. Barbazan (2006 : 329). Dans sa «*Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*» a modifié légèrement la notion de la séquence au niveau de nombre de typologies séquentielle et au niveau de la description, puisque celle-ci représente un niveau trop faible d'ordre d'interne, c'est ainsi que J.-M. Adam ne la range plus parmi les séquences, mais plutôt parmi les périodes. Il a donc identifié cinq typologies fondamentales correspondant aux opérations cognitives et pragmatiques fondamentales : raconter (séquence narrative), décrire (séquence ou période descriptive), argumenter (s. argumentative), expliquer (s. explicative) et dialoguer (s. dialogale).

2.5.1. Prototype de la séquence argumentatif :

J.-M. Adam (2001 : 115) a souligné que le mouvement argumentatif élémentaire, interne à une structure périodique, peut être d' :

1. Un ordre progressif, correspondant au mouvement du raisonnement qui vise à conclure :

- Donnée — [inférence] → Conclusion.

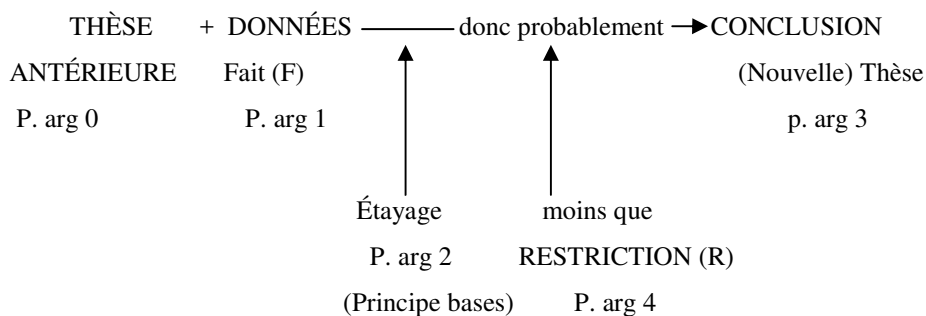
2. Un ordre régressif, inversement au mouvement du raisonnement visant à prouver et expliquer :

- Conclusion ← [inférence] — Donnée.

J.-M. Adam (Ibid.) confirme que dans l'ordre progressif ou régressif, le mouvement est le même, car dans l'un ou l'autre on part des prémisses (données) : «Que l'on démontre ou réfute une thèse, le mouvement argumentatif est le même : on part de prémisses (données) qu'on ne saurait admettre sans admettre aussi telle ou telle conclusion».

J.-M. Adam (2011 : 146) a un peu raffiné sa pensée concernant le schéma prototypique de la séquence argumentative présenté dans son ouvrage *les textes types et prototypes* de (2001) en substituant quelque termes par d'autre, ainsi les terminologies : *DONNÉES (prémisses) P. arg 1* et *Étayage argumentatif P. arg2* → *Topoi* présentés dans son ouvrage de (2001) deviennent : données Fait (F) P. arg 1, et *Étayage P. arg 2 (Principe bases)*, ainsi, il propose le schéma prototypique de la séquence argumentative suivant :

La séquence argumentative :



Selon J.-M. Adam (ibid.), ce schéma prototypique est constitué principalement de trois macro-propositions de base (P. arg 1, P. arg 2 et P. arg 3), il se base explicitement ou non sur P. arg 0 (thèse antérieure) dans le cas particulier de la réfutation. Adam (ibid.) signale que cette structuration séquentielle n'est pas d'un ordre linéaire immuable : «la (nouvelle) thèse (P. arg 3) peut être formulée d'entrée et reprise ou non par une conclusion qui la redouble en fin de séquence, la thèse antérieure (P. arg 0) peut être sous-entendue». Adam (ibid.) ajoute que ce schéma se compose de deux niveaux :

- i. «Justificatif (P. arg 1+ P. arg 2+ P. arg 3) : à ce niveau la prise en compte de l'interlocuteur est faible. La stratégie argumentatif est dominée par les connaissances rapportées ;
- ii. **Dialogique ou contre-argumentatif (P. arg 0 et P. arg 4) :** à ce niveau l'argumentation est négociée avec un contre argumentateur réel ou potentiel. La stratégie argumentative vise une transformation des connaissance».

Dans ce qui poursuit, nous allons présenter la **dimension pragmatique configurationnelle** et ses trois composantes : *l'orientation argumentative, l'énonciation, et la sémantique (référentielle)*.

6.2. Modèle théorique pour l'analyse des données (Dimension pragmatique configurationnelle) :

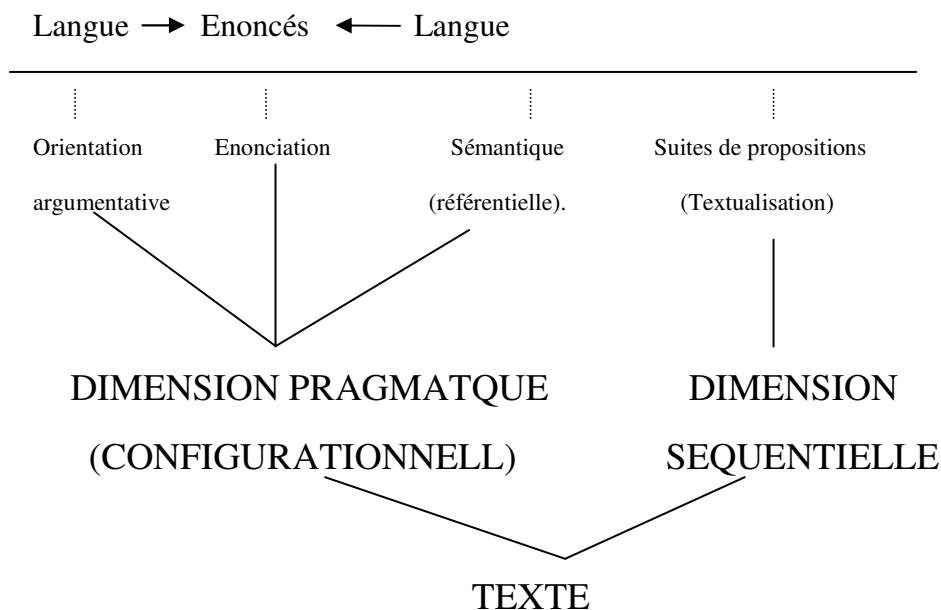
Nous avons évoqué antérieurement que nos apprenants ont des difficultés à comprendre l'intention de l'auteur et à saisir le thème global d'un texte argumentatif, et nous avons supposé que ces apprenants mettent principalement et seulement l'accent lors de la compréhension sur le **linéaire** du texte en le considérant comme une succession de phrases et de

mots, et que la compréhension de ce texte nécessite simplement une identification lexicale et morphosyntaxique. Ce dont nous allons parler *infra* va nous éclairer sur la conception de texte comme un «tout de sens» et par conséquent, la nécessité de passer de niveau local au niveau global pour comprendre un texte, pour ce faire il faut :

«Passer de la relation linéaire de connexité intra et inter-phrastique à la relation non linéaire de cohésion-cohérence, élaborée par l'interprétant à partir d'éléments discontinus du texte. » Adam (1990 : 98).

Ainsi, J-M. Adam (ibid.) propose de parler de **dimension configurationnelle** constituée de trois composantes qui sont : *l'orientation argumentative, l'énonciation, et la sémantique (référentielle)*. Pour Adam (ibid. : 112) l'effet du texte est le résultat d'une double dimension : **Dimension séquentielle** dont nous avons parlé *supra*, et **dimension configurationnelle** dont nous allons parler *infra*.

Le schéma suivant selon Adam (ibid. : 21) constitue la tripartition de la dimension configurationnelle : l'orientation argumentative, l'énonciation, et la sémantique (référentielle) selon la deuxième partie du schéma (1) :



La dimension *Pragmatique configurationnelle*, quel que soit la dénomination constitue notre modèle d'analyse selon J.-M. Adam (1990 : 21) tant que les deux composantes qui constituent cette dimension sont présentes conceptuellement dans tous les derniers ouvrages de J.-M. Adam : (1999 : 41) (2001 : 17), (2005 : 176) (2011 : 204), car ce qui nous intéresse c'est les trois composantes.

2. 6.1. Orientation argumentative :

Par la composante *Orientation argumentative* J.-M. Adam entend concevoir le texte comme un objet de pragmatique, c'est-à-dire comme un fait du langage qui a pour but d'agir d'une façon ou d'une autre sur le destinataire en utilisant la langue : «*Une approche GLOBALE de l'orientation argumentative consiste à penser le texte comme l'accomplissement d'un macro-acte de langage* » (Adam 1990 : 24).

J.-M. Adam (1990 : 103) ajoute que n'importe quel texte contient une intention par laquelle l'auteur veut influencer le destinataire : «*tout texte comporte enfin une orientation argumentative globale : un acte de discours, explicite ou non, qui résume l'orientation pragmatique du texte.* ».

Contrairement à ce que croient nos apprenants J.-M. Adam (ibid. : 48) affirme que pour comprendre le texte, il est nécessaire de pouvoir passer du niveau local au niveau global :

«Il faut être capable de passer de la séquence (lire-comprendre les propositions comme venant les unes après les autres conformément à la contrainte de la linéarité de la langue) à la figure. Il faut, comme P. Ricœur l'a montré, être capable de comprendre le texte comme faisant sens dans sa globalité configurationnelle.»

J.-M. Adam (2001: 22), a raffiné sa réflexion, et donc le terme *Orientation argumentative* devient *visée illocutoire (cohérence)* qui veut dire que tout texte est porteur d'un acte global (macro-acte du langage) explicite ou non ; lui-même porteur des suites d'actes (micro-acte du langage) ayant pour objectif *d'agir sur les représentations, les croyances, et/ou les comportements d'un destinataire (individuel ou collectif)*.

Ainsi pour comprendre globalement un texte il faut : « saisir l'intension qui s'y exprime sous la forme d'un macro-acte de langage explicite ou à dériver de l'ensemble du texte » qui peut être effectué d'une manière progressive (*dans le mouvement induit par la successivité des actes illocutoires*), ou de façon rétrospective *à partir du dernier acte*. Localement pour saisir de l'orientation des énoncés il faut recourir aux : « micro-actes de langage (promettre, questionner, ordonner, demander, affirmer, etc.), mais également par des connecteurs argumentatifs (car, parce que, mais, donc, etc.) ». (Ibid. : 23).

D'ailleurs, la cohésion relève d'ordre linguistique, tandis que la cohérence est d'ordre interprétatif :

«Le jugement de cohérence est rendu possible par la découverte d'(au moins) une visée illocutoire du texte ou de la séquence, visée qui permet d'établir des liens entre des énoncés manquant éventuellement de connexité et/ou de cohésion et/ou de progression » Adam (ibid. : 22).

2. 6. 2. Sémantique (référentielle) :

Par dimension *sémantique-référentielle* J.-M. Adam (1990 : 99) entend «qu'un texte construit progressivement une représentation discursive et que, de plus, il peut globalement être résumé – quelle que soit sa longueur – par un titre (sous forme donc d'une ou de plusieurs propositions de synthèse)». J.-M. Adam (2001 : 24), a souligné que la

dimension *sémantique-référentielle* est illustrée par le terme *Macrostructure sémantique* ou par le *thème global* d'un énoncé.

Quelque soit la dénomination : (*Macrostructure sémantique, thème, topic de discours*), ce qui importe, c'est qu'il s'agit d'une opération pragmatique de construction d'un thème global à partir d'éléments discontinus fournis par le texte. Cette opération est appelée **dimension configurationnelle**. Adam (1990 : 99).

2.6. 3. Enonciation (Ancrage énonciatif) :

Quant on parle de *l'Ancrage énonciatif*, le nom d'E. Benveniste surgit à l'esprit, car il est le premier qui a amorcé la recherche dans ce domaine, en définissant l'appareil formel de l'énonciation comme un ensemble des indices linguistiques qui permettent l'ancrage des énoncés dans les situations où ils sont produits.

Adam (1990 : 101) estime que pour qu'un texte soit perçu comme un tout cohésif et cohérent, il doit contenir un ancrage énonciatif. En se basant sur la théorie de plan d'énonciation d'E. Benveniste et ses successeurs, Adam (ibid.) constate que les textes peuvent être repérés de façon globale de deux types de repérage :

1. Soit dans le cadre d'un ancrage énonciatif contextuel «actuel» : qui est ancré entièrement dans la situation d'énonciation. Equivalent au *Discours* chez Benveniste.
2. Ou dans le cadre d'ancrage énonciatif cotextuel «non-actuel» : Qui est découpé total par apport à [je-tu-ici-maintenant] de la situation d'énonciation. Equivalent à *l'Histoire* chez Benveniste.

Par ailleurs, Adam (1999) il propose d'autres grands types de « repérages énonciatifs » ainsi selon S.A. (2008) :

1. Une énonciation de discours ou actuelle orale, repérée par les

déictiques je / tu / ici / maintenant ;

2. La même, écrite, avec verbalisation du contexte (immédiatement donné dans a) ;
3. Une énonciation non actuelle, distanciée, où le sujet parlant ne s'implique pas ;
4. Une énonciation proverbiale, dont les repères sont « on » et le présent ;
5. Une énonciation théorique / scientifique, sans référence situationnelle, avec références textuelles et intertextuelles ;
6. « la très particulière énonciation du discours poétique ».

2.7. Récapitulation :

Nous venons de présenter l'approche textuelle de J.M. Adam où nous avons parlé d'abord, des plans d'organisations textuelles : (liages en chaînes, espaces sémantiques, segmentation, période, structuration séquentielle " *Prototype de la séquence argumentatif*"). Puis, nous avons parlé de *la dimension pragmatique configurationnelle* où nous avons abordé : (orientation argumentative, énonciation "ancrage énonciative", sémantique "référentielle",).

Dans cette récapitulation, nous allons présenter notre travail synthétique en commençant d'abord par les plans d'organisations textuelles puis, nous allons synthétiser la *dimension pragmatique configurationnelle*.

Premièrement, commençons par les plans d'organisations textuelles où nous avons parlé de :

- *liages en chaînes* qui sont des outils linguistiques garantissant l'enchaînement local de n'importe quelle séquence. Ces opérations

assurent la cohérence et la cohésion textuelle. Elles entrent en interaction de façon prospective et rétrospective.

- ***Les espaces sémantiques*** qui sont des énoncés qui ne seront interprétés que si l'on recourt aux indices de l'énonciation. Ces phénomènes de prise en charge qui sont réparties en deux catégories : A. *Les marques d'attribution des propositions* dont il y a deux sous-parties (1. Des éléments linguistiques attribuant des propos à quelqu'un, 2. Des formules avec des verbes d'opinion). B. *Les marqueurs d'univers de discours*.
- ***Segmentation*** qui est un ensemble linguistique qui trace un plan discursif tel que (le changement de chapitre ou de paragraphe, les titres, sous-titres, les mise en vers, la mise en page, et les signaux de démarcation).
- **Période** qui est un ensemble de propositions rythmiques et indépendante «souligné par la syntaxe et la ponctuation».
- **Structuration séquentielle** qui est une unité linguistique décomposable connectée entre elle ayant une relation de dépendance/indépendance avec le tout dont elle fait partie.
- **Prototype de la séquence argumentatif** se base sur un mouvement élémentaire de base à une structure périodique qui peut être soit : progressif *de conclusion* : conforme au raisonnement : (Donnée — [inférence] Conclusion.), ou : un mouvement *régressif* inverse au raisonnement visant à prouver et expliquer : (Conclusion [inférence] — Donnée).

Deuxièmement, nous avons parlé de la deuxième composante textuelle qui est *la dimension pragmatique configurationnelle* où nous avons abordé :

- **Orientation argumentative** veut dire que tout texte est porteur d'une intension par laquelle l'auteur veut influencer le destinataire d'une façon ou d'une autre par la langue. D'ailleurs, pour comprendre un texte, il faut saisir l'intention qui y est exprimée ; et pour ce faire il faut être capable de passer du niveau local au niveau global.
- **sémantique-référentielle** est une opération pragmatique de construction d'un thème global au fur et à mesure que l'on progresse au texte sous forme d'un titre ou d'un résumé de quelques énoncés synthétiques.
- **Énonciation (Ancrage énonciatif)** qui un ensemble d'éléments linguistiques qui permettent l'émersion des énoncés à leurs situations d'énonciations. Ainsi, on distingue grosso modo deux types d'ancrage énonciatif : Un ancrage énonciatif contextuel «actuel» qui est ancré entièrement dans la situation d'énonciation. Et un ancrage énonciatif cotextuel «non-actuel» : Qui est découpé totalement par apport à [je-tu-ici-maintenant] de la situation d'énonciation.

PARTIE 2

CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE TROIS

Contexte de l'étude

3.0. Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons aborder le contexte de l'étude. Pour ce faire, nous pensons qu'il est approprié de parler des points suivants : Le français et les langues en présence au Soudan, les cursus de différents départements de la langue française au Soudan et à la fin, nous allons terminer notre présentation par une récapitulation synthétisant notre travail.

Mais, pourquoi allons-nous présenter les cursus de différents départements de la langue française pour presque toutes les universités soudanaises où il y a un département enseignant le FLE ? Car :

I. La présentation du cursus du département de la langue française de l'université d'Al-Neelain et celui d'autres universités au Soudan nous permet de mieux connaître le contexte de la compréhension écrite dans différents programmes.

II. De nouveaux départements ont été récemment créés dans d'autres universités soudanaises, il est donc important de présenter ce nouveau paysage du contexte.

III. La plupart des départements ont récemment réformé leurs programmes d'enseignement ; il convient alors de les présenter réformés.

3.1. Le français et les langues en présence au Soudan :

Dans ce qui suit, nous allons parler brièvement des langues présentes au Soudan pour savoir la place de la langue française par rapport aux autres langues locales et étrangères. Ainsi, nous allons commencer notre présentation sommaire en parlant d'abord des langues locales, puis des langues étrangères.

3.1.1. Les langues locales :

Au Soudan, il existe plus de cent langues parlées par différentes ethnies, nous pouvons dire donc que *«le soudan est d'une forte densité linguistique»*, pour deux raisons :

A. Le Soudan est un pays vaste abritant différents groupes parlant différentes langues.

B. Le Soudan partage ses frontières avec neuf pays étant : *«arabophones (Egypte, Libye), 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)»*. A. H. Mohamed (2009 : 25).

Cependant, la langue la plus parlée au Soudan reste la langue arabe. Elle est la langue officielle et la langue d'unité nationale. D'ailleurs, l'arabe est propagée au Soudan grâce aux relations étroites entre le Soudan et l'Égypte depuis bien long temps et grâce à la religion musulmane que la majorité des soudanais l'ont comme confession. Il faut noter que l'arabe coexiste avec d'autres langues parlées par différents groupes ethniques. (Ibid. : 31-32).

Selon N. Halla (2012 : 5), la langue arabe a été introduite au Soudan par les arabes au 7^{ème} siècle et elle est propagée par le contact avec la population locale et par l'éducation religieuse. A ce propos, A. A.Gassim (2002 : 11) a souligné que :

«La race arabe est venue au Soudan et s'est intégrée et mêlée à des degrés divers avec la population locale et la langue arabe est devenue, en effet, le moyen de contact entre les différentes ethnies.». Notre traduction de la langue arabe.

Le nombre exact des langues parlées au Soudan n'est pas encore déterminé avec précision faute de données scientifique fiables. Selon J. Björn (1979 :14), il y a environs (136) langues parlées au Soudan. Le tableau suivant présente les origines des principales langues parlées au Soudan avec des exemples et des statistiques selon A. H Mohamed (ibid. : 25-26) :

Tableau 5 : *Origines des principales langues parlées au soudan avec des exemples et des statistiques :*

N°	Origines des principales langues parlées au soudan.	Exemples de langues parlées au soudan.	statistiques
1.	Arabe classique.	L'arabe soudanais.	Entre 50% à 70% locuteurs.
2.	Couchitiques.	Le Béja.	651,000 locuteurs.
3.	Tchadiques.	Le Haoussa.	418,000 locuteurs.
4.	Nilo-saharienne.	Le Nubien.	740,000 locuteurs et le fur avec 500,000 locuteurs.
5.	Nigéro-congolais.	Le Fulfulde.	90,000 locuteurs.
6.	Nigéro-kordofanienne.	Le Berti.	Statistiques introuvables pour nous.

3.1.2. Les langues étrangères :

3.1.2.1. La langue anglaise.

L'histoire de l'enseignement de la langue anglaise au Soudan a commencé en 1889 date du commencement de la colonisation anglo-

égyptienne. La langue anglaise se propageait par l'éducation et en 1902, on a créé le collège mémorial de Gordon pour être une école primaire puis ; elle est devenue une école secondaire. Actuellement, ce collège-là est devenu l'Université de Khartoum. Jour par jour la langue anglaise gagnait du terrain, quelques années après, il a été décidé de créer des écoles élémentaires, primaires, et secondaires, et il a été décidé également que la langue anglaise devait être enseignée aux écoles élémentaires et secondaires et puis, comme matière obligatoire à l'école secondaire.

D'ailleurs, aux écoles, l'anglais comme matière obligatoire a été enseigné par des enseignants natifs et les autres matières ont été enseignées en anglais par des égyptiens et des syriens. Une décision a été prise que passer à l'examen de l'école intermédiaire (E.C.E Part One and Two) est exigé pour être embauché aux postes gouvernementaux ou privés. G. Ahmed (2011: 11).

En décrétant que la langue de l'instruction est l'anglais au collège de Gordon, la langue anglaise est devenue très populaire entre les jeunes gens qui ont joint ce collège. Donc, maîtriser la langue anglaise est devenu à cette époque le passeport pour garantir un poste et un statut social prestigieux. A. Rahim Hamid (2012 : 131-134).

Alors, l'usage de la langue anglaise a été limité à une poignée d'élites éduquées. L'arabe au collège était vu comme la langue qui devait être parlée seulement à la maison, la langue de la culture héritée et la langue de la religion. Tandis que l'anglais était vue comme la langue par laquelle les Soudanais peuvent connaître l'occident, sa culture et par laquelle ils peuvent trouver de nouvelles idées, particulièrement dans les domaines scientifique et technique qui ne sont pas disponibles pour eux dans les livres écrits en arabe. Sayed H. Arbab (1984 : 2-3).

L'anglais a régné au Soudan comme une langue d'instruction jusqu'à 1965 date à laquelle l'anglais a été remplacé par la langue arabe comme moyen d'instruction aux écoles. En 1990, le nouveau gouvernement a décidé que la langue arabe est la langue de l'instruction aux universités soudanaises. Vue l'importance de la langue anglaise, le ministère de l'enseignement supérieur a décidé d'enseigner cette langue comme matière obligatoire dans toutes les universités et par conséquent, de nombreux départements de la langue anglaise ont été créés dans toutes les Universités soudanaises. A. Rahim Hamid (2012 : 134).

Cependant, après la signature de l'accord de paix en 2005 entre le gouvernement et les rébellions de Sud du Soudan, actuellement un pays indépendant nommé Sud-Soudan, la langue anglaise est réintroduite à l'enseignement supérieur en étant que langue d'instruction au même titre que la langue arabe :

«L'arabe, comme langue de la nation au niveau national, et l'anglais doivent être les langues officielles des formalités de gouvernement national et les langues de l'instruction pour l'enseignement supérieur».

République du Soudan (2005 : 5, Article 8-3). Notre traduction.

Mais, après la séparation du Sud-Soudan en 2011, l'anglais est redevenu la langue deuxième et l'arabe redevient encore la première langue d'instruction à l'enseignement supérieur.

3.1.2.2. La langue française :

La première parution de la langue française au Soudan a été grâce à l'archéologue français Frederick Cailliaud à qui réfère la dénomination du centre culturel français (actuellement, l'institut français de Khartoum). Frederick Cailliaud est la première personne qui a publié un ouvrage avec

des dessins montrant les sites archéologiques de Nouba en 1826. A. Mahmoud (2014 : 2).

La première introduction du français dans l'enseignement selon Bashir (1970) était en 1846 à l'école missionnaire à laquelle on enseignait le français pour des étrangères résidant à Khartoum. Mais, l'enseignement du français a été interrompu en 1885 par le Mahdi et il est repris en 1899 après la colonisation anglo-égyptienne. Ensuite, la langue française était enseignée dans les écoles missionnaires et celles des communautés étrangères sans être enseignée aux écoles publiques.

L'université de Khartoum en 1956 a exigé aux candidats pour être admis à la faculté des lettres d'avoir au moins 70% sur trois matières parmi neuf dont la langue française. Il faut noter que pendant ce temps-là, le français a été enseigné aux écoles égyptiennes appartenant à la mission égyptienne au Soudan et il était aussi présent comme une matière enseignée deux heures par semaine à la branche de la faculté du droit de l'université du Caire à Khartoum.

Après l'indépendance du Soudan, le français a commencé à s'étendre grâce à l'arrivée des familles des missions françaises et en conséquence, une école française a été inaugurée en 1957. En 1958, un centre culturel français et une école française sont été inaugurés. Elamin (2000) et Abdelgadir (2003). L'introduction de la langue française à l'université de Khartoum à la faculté des lettres a été une initiative d'une femme d'un professeur de l'histoire, cette femme a commencé à enseigner les collègues de son mari et le nombre de jour en jour augmentait, ce qui a donné naissance à l'idée de l'introduction du français au département des langues européennes comme une section après plusieurs tentatives en 1962. En 1964 la section de la langue française a été développée et il est

devenu un appartement indépendant Maury (1988). A. Mahmoud (2014 : 3).

En 1970 à Beyrouth dans un séminaire tenu à l'UNESCO le porte-parole du gouvernement soudanais a déclaré :

«Nous ne devons pas seulement enseigner une seule langue étrangère. Nos relations avec les pays africains parlant français et nos relations avec le monde entier donnent aussi d'importance au français qu'à l'anglais. Dans l'enseignement supérieur, il est permis d'enseigner plus d'anglais ceux dont la spécialisation est la science ou l'arabe et ceux dont la spécialisation est les lettres». République démocratique du Soudan (1970 : 10). Notre traduction de la langue anglaise.

Dès lors le nombre des départements s'est éclaté et depuis 1964 date de la création de premier département du français au Soudan jusqu'aujourd'hui le nombre des départements a atteint vingt départements repartis aux différentes régions du Soudan.

Après avoir parlé de point suivant (3.1.2.3.), nous allons présenter les programmes de seize différents départements de français au Soudan (voir point 3.2).

3.1.2.3. Les autres langues :

L'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais et le français est rare aux universités soudanaises. On enseigne la langue russe et la langue chinoise seulement à l'université de Khartoum à la faculté des lettres. Concernant la langue allemande, elle est enseignée à l'université de Khartoum à la faculté des lettres et à l'université du Soudan des sciences et technologie à la faculté des langues. D'ailleurs, un centre de la langue allemande existe actuellement à Khartoum enseignant cette langue et diffusant sa culture.

3.2. Les cursus de différents départements du français au Soudan :

Dans la présente section, nous allons présenter les cursus de différents départements de la langue française pour presque toutes les universités soudanaises, nous commencerons alors notre présentation par les facultés de pédagogie, les facultés des lettres, les facultés des langues, et les facultés où le français est considéré comme une matière auxiliaire. Pour ce faire, nous allons suivre l'ordre chronologique ; nous allons donc commencer par les départements les plus anciens aux plus récents en se basant sur les programmes des départements respectifs.

A. H. Mohamed (2009 : 44-) a classé chronologiquement la création des départements du français entre (1964-2002), le tableau suivant représente cet ordre chronologique :

Tableau 6 : *présentations des départements selon l'ordre chronologique de création.*

N ^o	Départements et facultés	Universités	Date de la création
1.	Département du français à la faculté des lettres.	Université de Khartoum.	1964
2.	Département du français à la faculté des lettres.	Université islamique d'Omdurman.	1965
3.	Département du français à l'école Normale supérieure d'Omdurman (actuellement la faculté de pédagogie).	Université de Khartoum.	1974
4.	Département du français à la faculté de pédagogie.	université du Soudan de sciences et de technologie.	1995
5.	Département du français à la faculté des lettres et d'études humaines.	université de Shendi.	1997
6.	Département du français à la	Université de Kourdoufane.	1998

	faculté d'études humaines.		
7.	Département du français à la faculté des lettres.	Université d'El-Nilein.	1999
8.	Département du français à la faculté de pédagogie.	Université de Nyala.	2000
9.	Département du français à la faculté des lettres.	Université de Juba. (Bahry).	2001
10.	Département du français à la faculté des lettres.	Université Ahliya d' Omdurman.	2002

Il faut rappeler que récemment on a crée de nouveaux départements dans d'autres universités au Soudan. Le tableau ci-dessous en donne plus de détails.

Tableau 7 : présentations de nouveaux départements du français non mentionnés au tableau (6) ou créés récemment.

N ^o	Départements et facultés	Universités	Date de la création
1.	Département du français à la faculté de pédagogie.	Coran Khrim et le Tassil des sciences.	1997
2.	Institut Islamique pour la traduction.	-	2004
3.	Département du français à la faculté des lettres et d'études humaines.	Université de la Mer rouge.	2007
4.	Département du français à la faculté de pédagogie.	Université d'Aldalinj.	2007
5.	Faculté des langues et de la traduction.	Faculté d'Alsalam univresitaire	2007
6.	Département du français à la faculté des langues et de traduction.	Université d'Alribat Alwatani.	2008
7.	Département du français à la faculté de pédagogie.	Université d'Aljazera.	2008

8.	Département du français à la faculté des langues.	Coran Karim et le Tassil des sciences.	2014
9.	Département du français à la faculté des lettres.	Université d'Alfashir.	2014
10.	Département du français à la faculté de pédagogie.	Université d'Algeneina.	2015

Comme nous l'avons évoqué *supra*, dans notre présentation des cursus des départements, nous allons commencer notre présentation par les facultés de pédagogie, les facultés des lettres, les facultés des langues, et les facultés où le français est considéré comme une matière auxiliaire.

3.2.1. Les cursus des départements du français aux facultés de pédagogie :

Tableau 8 : Présentation du programme de département du français-faculté de pédagogie université du Khartoum et ce lui de la faculté de pédagogie université du Soudan de sciences et de technologie :

Années et semestres.		N°	Faculté de pédagogie université du Khartoum.		Faculté de pédagogie université du Soudan de sciences et de technologie.	
Années	Semestres		Cours	H/ Semaine	Cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Français de base pour débutants (1).	3	Français de base (1).	4
		2.	Français écrit (1).	3	Activités grammaticales (1).	3
		3.	Communication (1).	2	Activités de communication.	3
	2 ^{ième}	1.	Français de base pour débutants (2).	3	Français de base (2).	4
		2.	Français écrit (2).	3	Activités grammaticales (2).	2
		3.	Communication (2).	2	-	-
2 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Français niveau moyen (1).	3	Français de base (3).	4
		2.	Syntaxe et grammaire (1).	2	Activités grammaticales (3).	3
		3.	Compréhension et expression écrites (1).	3	-	-
	2 ^{ième}	1.	Français niveau moyen (2).	3	Français de base (4).	4
		2.	Syntaxe et grammaire (2).	2	Activités grammaticales. (4)	3
		3.	Compréhension et expression écrites (2).	3	Compréhension orale et expression écrite.	2
		4.	-	-	Dictée.	2
		1.	Français niveau	3	Initiation à la	2

3 ^{ième}	1 ^{er}		avancé (1).		linguistique.	
		2.	Grammaire du texte (1).	2	Expression orale.	3
		3.	Compréhension orales (1).	3	Grammaire.	2
		4.	Initiation à la littérature française.	2	Introduction à la phonétique.	3
		5.	-	-	Initiation à la littérature.	2
	2 ^{ième}	1.	Français niveau avancé (2).	3	Expression écrite.	3
		2.	Grammaire du texte (2).	2	Littérature française.	2
		3.	Compréhension orales (2).	3	Présentation.	3
		4.	Initiation à la linguistique.	2	Méthode de correction phonétique.	3
		5.	Documents authentiques écrits.	2	Sociolinguistique.	2
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Exposé et rapporter.	3	Textes choisis.	3
		2.	Traduire pour apprendre.	3	Linguistique Appliquée.	2
		3.	Littérature française.	3	Littérature francophone.	2
		4.	Textes de presse.	3	Traduction. (1)	3
		5.	ESP : English for specific purposes I	2	Evaluation.	2
		6.	-	-	Grammaire avancée.	3
	2 ^{ième}	1.	Méthodologie de la recherche.	3	Français pour objectif spécifique.	3
		2.	Littérature africaine d'expression française.	3	Analyse de textes.	2
		3.	Correction phonétique.	3	Enseigner la littérature.	3

		4.	FLE : Méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère.	3	Pédagogie pratique.	3
		5.	ESP : English for specific purposes II	2	Traduction (2).	3
5 ^{ième}	1er		Stage pratique aux écoles secondaires soudanaises.	10	<div>-</div> <	

Tableau 9 : Présentation du programme de département du français-
 faculté de pédagogie université du Coran Karim et le Tassil des sciences
 et celui de la faculté de pédagogie université de Nyala.

Années et semestres.		N°	Faculté de pédagogie université du Coran Karim et le Tassil des sciences.		Faculté de pédagogie université de Nyala.	
Années	Semestres		cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Compréhension écrite (1).	2	Cours de Français niveau (1).	8
		2.	Grammaire (1).	2		
	2 ^{ième}	1.	Compréhension écrite (2).	2	Cours de Français niveau (2).	8
		2.	Grammaire (2).	2		
2 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Compréhension écrite (3).	2	Cours de Français niveau (3)	8
		2.	Grammaire (3).	2	Les structures fondamentales du Français.	2
		3.	Expression orale (1).	2	-	-
	2 ^{ième}	1.	Compréhension écrite (4).	2	Cours de Français niveau (4).	6
		2.	Grammaire (4).	2	Syntaxe et grammaire.	2
		3.	Expression orale (2).	2	Français écrit.	2
		1.	Traduction Pédagogique.	2	Cours de Français niveau (5).	4
		2.	Compréhension écrite (5).	2	Questions d'actualité	2

3 ^{ième}	1 ^{er}	3.	Grammaire (5).		2	Introduction à la phonétique	2
		4.	Linguistique.		2	Grammaire	2
		5.	-		-	Rédiger 1.	2
		6.	-		-	Argumenter à l'oral	2
	2 ^{ième}	1.	Méthodologies.		2	Document non – littéraire.	2
		2.	Analyse et évaluation de méthode.		2	Rédiger 2.	2
		3.	Compréhension écrite (6).		2	Stratégies de communication à l'oral.	2
		4.	Méthodologie de la recherché.		2	Initiation à la littérature.	2
		5.	Traduction.		2	Initiation à la linguistique.	2
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Stage pratique.			Littérature Française.	2
		2.				Initiation à la Didactique du FLE.	2
		3.				Documents sonores.	2
		4.				Phonologie Française.	2
		5.				Méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues Etrangères.	2
		6.				Traduction 1.	2
		1.	Expression orale (3) .	2		Mémoire.	2
		2.	Littérature Francophone.	2		Littérature Francophone.	2

	2 ^{ième}	3.	Compréhension écrite (7).	2	Traduction 2.	2
		4.	Grammaire (7).	2	Société Africaine Contemporaine.	2
		5.	Culture Islamique.	2	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (TICE).	2
		6.	Dissertation.	2	-	-
5 ^{ième}	1 ^{er}	1.	-	-	Littérature Africaine.	3
		2.	-	-	Evaluation en FLE.	3
		3.	-	-	Grammaire et enseignement de la grammaire.	2
		1.	-	-	Analyse de discours.	2
		2.	-	-	Linguistique (thèmes choisis).	2
		3.	-	-	Systèmes éducatifs.	2
		4.	-	-	Mémoire.	2

Tableau 10 : Présentation du programme de département du français-
faculté de pédagogie université d'Aljazera.

Années et semestres.		N°	Faculté de pédagogie université d'Aljazera.	
Années	Semestres		Cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Méthode de français/livre 1/1.	4
		2.	Compréhension et expression orale (1).	4
		3.	Compréhension et expression écrite (1).	4
		4.	Grammaire de la langue française(1).	4
	2 ^{ième}	1.	Méthode de français/livre 1/2.	4
		2.	Compréhension et expression orale (2).	4
		3.	Compréhension et expression écrite (2).	4
		4.	Grammaire de la langue française(2).	4
2 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Méthode de français/livre 2/1.	4
		2.	Acquérir des connaissances culturelles (expression orale).	4
		3.	Compréhension et expression écrite(3).	4
		4.	Renforcement grammaticale.	3
		5.	Etudes textuelles (1).	3
	2 ^{ième}	1.	Méthode de français/livre 1/2.	4
		2.	Compréhension et expression orale (3).	4
		3.	Phonétique.	3
		4.	Compréhension et expression écrite(4).	3
		5.	Structure.	2
		6.	Etudes textuelles (2).	2

3 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Méthode française/livre 3/1.	4
		2.	Compréhension et expression orales.	3
		3.	Compréhension et expression écrites.	4
		4.	Littérature.	4
		5.	Traduction.	4
	2 ^{ième}	1.	Méthode française/livre 3/2.	4
		2.	Expression orale (1).	2
		3.	Analyse textuelle (expression écrite).	2
		4.	Méthodologie de FLE (1).	2
		5.	Littérature française.	4
		6.	Traduction/ Français-Arabe.	4
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Expression orale (2).	4
		2.	Méthodologie de la dissertation française.	2
		3.	Littérature Africaine.	2
		4.	Littérature française (1).	2
		5.	Traduction/ Arabe- Français.	2
		6.	Linguistique.	2
		7.	FOS.	2
		8.	Analyse textuelle (1).	2
	2 ^{ième}	1.	Expression orale (3).	4
		2.	Analyse textuelle (2).	2
		3.	Littérature française (2).	2
		4.	Littérature Maghrébine	2
		5.	Traduction/ Français-Arabe.	2
		6.	Méthodologie de FLE (2).	2
		7.	FOS.	2
		8.	Dissertation.	3

3.2.2. Les cursus des départements du français aux facultés des lettres :

Tableau 11 : Présentation du programme de département du français-faculté des lettres-Université du Khartoum et celui de la faculté des lettres-Université Islamique d'Omdurman.

Années et semestres.		N°	Faculté des lettres-Université du Khartoum.		Faculté des lettres-Université Islamique d'Omdurman.	
Années	semestres		cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Français de base (1)	10	Grammaire.	4
		2.	-	-	Méthode.	6
		3.	-	-	Expression écrite.	2
		4.	-	-	Expression orale.	2
	2 ^{ème}	1.	Français de base (2)	10	<i>Système universitaire est annuel, donc on enseigne les mêmes matières toute l'année.</i>	
3 ^{ème}	1 ^{er}	1.	La compréhension et expression orale. (1)	6	Grammaire.	4
		2.	La compréhension et expression écrite. (1)	4	Méthode.	6
		3.	La grammaire (1)	4	Expression écrite.	2
		4.	-	-	Lecture et Compréhension.	2
		5.	-	-	Initiation à la littérature française.	2
		6.	-	-	Civilisation	2

	2 ^{ième}	1.	La compréhension et l'expression orale. (2)	6	<i>Système universitaire est annuel, donc on enseigne les mêmes matières toute l'année.</i>	
		2.	La compréhension et expression écrite. (2)	4		
		3.	La grammaire (2)	4		
		4.				
3 ^{ième}	1 ^{er}	1.	L'expression écrite (1)	4	Grammaire.	2
		2.	L'expression orale (1)	2	Méthode.	4
		3.	Le français et les multimédias.	2	Linguistique.	2
		4.	Initiation aux textes littéraires.	4	Phonétique.	2
		5.	La communautaire contemporaine.	2	Littérature française.	2
		6.	-	-	Traduction.	2
		7.	-	-	Textes.	2
		8.	-	-	Littérature soudanaise.	2
	2 ^{ième}	1.	L'expression écrite (2).	4	<i>Système universitaire est annuel, donc on enseigne les mêmes matières toute l'année.</i>	
		2.	L'expression orale (2).	2		
		3.	Grammaire textuelle.	4		
		4.	Initiation à la littérature française.	4		
		5.	Textes variés (1).	2		
		1.	Littérature française.	4	(Fiqh Alibadat).	2
		2.	Traduction (1).	2	(Fiqh Almouamalat).	2
		3.	Initiation à la méthodologie de recherche.	2	Linguistique.	2
		4.	Textes variés (2).	2	Méthodologie.	2

5 ^{ième}	1 ^{er}	5.	Linguistique générale et appliquée.	4	Littérature française.	2
		6.	-	-	Traduction.	2
		7.	-	-	Littérature africaine.	2
		8.	-	-	Dissertation.	2
	2 ^{ième}	1.	Littérature Francophone.	4	<i>Système universitaire est annuel, donc on enseigne les mêmes matières toute l'année.</i>	
		2.	Traduction (2).	2		
		3.	Initiation à la phonétique.	2		
		4.	Français sur objectifs spécifiques.	2		
		5.	Expression orale avancée.	2		
5 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Thèse.	2	<i>Pas de cinquième année.</i>	
		2.	Littérature française.	4		
		3.	Français sur objectifs spécifiques.	4		
		4.	Analyse textuel.	4		
		5.	Traduction.	4		
	2 ^{ième}	1.	Thèse.	2		
		2.	Littérature africaine francophone.	4		
		3.	Littérature magrébine francophone.	4		
		4.	Littérature comparée.	4		
		5.	Enseignement du FLE.	4		
		6.	Phonétiques et phonologies.	4		

Tableau 12 : Présentation du programme de département du français-
 faculté des lettres université de Shendi et celui de la faculté des lettres-
 université de kourdoufane.

Années et semestres.		N°	Faculté des lettres-université de Shendi.		Faculté des lettres-université d'Elobied.	
Années	semestres		cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	N.S.F (1).	6	Grammaire française I	3
		2.	Grammaire (1).	2	Grammaire française II	3
		3.	-	-	Français de base I	3
		4.	-	-	Français de base II	3
		5.	-	-	Expression orale.	3
		6.	-	-	Expression écrite.	3
	2 ^{ième}	1.	N.S.F (2)	6	Grammaire française III	3
		2.	Grammaire (2)	2	Grammaire française IV	3
		3.	-	-	Français de base III	3
		4.	-	-	Français de base IV	3
		5.	-	-	Expression orale	3
		6.	-	-	Expression écrite	3
	1 ^{er}	1.	N.S.F (3)	6	Grammaire française V	3
		2.	Approche globale de texte écrit.	3	Grammaire française VI	3
		3.	Communication.	3	Français de base V	3
		4.	Réflexion Grammaticale.	3	Française de base VI	3
		5.	-	-	Expression orale.	3

2 ^{ième}		6.	-	-	Expression écrite.	3
		7.	-	-	Société française.	3
	2 ^{ième}	1.	N.S.F (4)	6	Grammaire française VII	3
		2.	Résumé.	3	Grammaire française VIII	3
		3.	Lecture.	3	Français de base VII	3
		4.	Document authentique.	3	Française de base VIII	3
		5.	-	-	Expression orale.	3
		6.	-	-	Expression écrite.	3
3 ^{ième}	1 ^{er}	7.	-	-	Société française.	3
		8.	-	-	Initiation à la littérature française.	3
		1.	Grammaire française.	3	Expression orale.	3
		2.	Grammaire appliquée.	3	Expression écrite.	3
		3.	Expression orale (1).	3	Phonétique.	3
		4.	Expression écrite (1).	3	Linguistique.	3
	2 ^{ième}	5.	T. N.L. (1)	3	Littérature française.	3
		6.	-	-	Texte non- littéraire.	3
		1.	Initiation à la littérature.	3	Expression orale.	3
		2.	Linguistique.	3	Expression écrite.	3
		3.	Expression orale (2).	3	Phonétique.	3
		4.	Expression écrite (2).	3	Linguistique.	3
		5.	T. N.L. (2).	3	Littérature française.	3
		6.	-	-	Texte non- littéraire.	3
		1.	Analyse Textuelle (1).	3	Expression orale	3
		2.	Initiation à la traduction.	3	Expression écrite.	3

4 ^e	1 ^{er}	3.	Littérature française.	3	Linguistique.	3
		4.	Expression écrite (3).	3	Méthodologie	3
		5.	Méthodologie de la recherche.	3	Littérature française.	3
		6.	-	-	Littérature africaine.	3
		7.	-	-	Traduction.	3
		8.	-	-	Texte non- littéraire	3
	2 ^{ième}	1.	Analyse Textuelle (2).	3	Expression orale.	3
		2.	Traduction.	3	Expression écrite.	3
		3.	Littérature africaine.	3	Linguistique.	3
		4.	Sociolinguistique.	3	Littérature française.	3
		5.	Dissertation.	4	Littérature africaine.	3
		6.	-	-	Traduction.	3
		7.	-	-	Texte non- littéraire.	3
5 ^{ième}	1 ^{er}	<i>Il n'y a pas de cinquième année.</i>			Didactique du FLE.	3
					Littérature comparée.	3
					Linguistique.	3
					Traduction.	3
	2 ^{ième}	<i>Il n'y a pas de cinquième année.</i>			Didactique du FLE.	3
					Contes soudanais.	3
					Linguistique.	3
					FOS (le français pour objectifs spécifiques).	3

Tableau 13 : Présentation du programme de département du français-faculté des lettres-université de d'El-Nilein et celui de la Faculté des lettres université de BAHRI.

Années et semestres.		N°	Faculté des lettres-Université d'Al-Neelain.		Faculté des lettres-Université de Bahri.	
Années	semestres		Cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Français de base (1).	8	<i>Dans ce semestre juste, on enseignement des matières universitaires exigées par l'université.</i>	
		2.	Grammaire (1).	2		
		3.	Activités de communication (1).	4		
		4.	Lecture (1).	4		
	2 ^{ème}	1.	Français de base (2).	8	Introduction à la langue française.	3
		2.	Grammaire (2).	2		
		3.	Activités de communication (2).	4		
		4.	Lecture (2).	4	-	-
2 ^e	1 ^{er}	1.	Français de base (3).	10	Grammaire I.	3
		2.	Initiation à l'écrit (1).	2	Oral (écouter/parler) I.	3
		3.	Compréhension orales (1).	2	Méthode (manuel I, Parie I).	5
		4.	Communication pratique (1).	4	Expression écrite et lecture I.	3
		5.	Lecture (3).	4	-	-
	2 ^{ème}	1.	Français de base (4).	10	Civilisation française.	3
		2.	Initiation à l'écrit (2).	2	Grammaire II.	3
		3.	Compréhension orales et audiovisuelle (2).	2	Oral (écouter/parler) II.	3
		4.	Communication pratique (2).	4	Méthode (manuel I, Parie II).	5
		5.	Lecture (4).	4	Expression écrite et lecture II.	3
		1.	Français de niveau avancé (1).	8	Grammaire III.	3

3 ^e	1 ^{er}	2.	Argument à l'oral.	4	Introduction à la linguistique.	2
		3.	Rédaction (1).	2	Textes non littéraires.	3
		4.	Lecture (5).	4	Oral (écouter/parler) III.	3
		5.	Civilisation française.	2	Méthode (manuel II, Partie I).	5
	2 ^{ième}	1.	Français de niveau avancé (2).	6	Grammaire IV.	2
		2.	Introduction à la littérature française.	4	Introduction à la littérature	3
		3.	Document authentiques.	2	Morphosyntaxe.	2
		4.	Lecture (6).	4	Phonétique.	3
		5.	Grammaire.	2	Méthode (manuel II, Partie II).	5
		6.	Rédaction (2).	2	Expression écrite et lecture III.	3
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Littérature française.	8	Documents authentiques	3
		2.	Pièce de théâtre.	4	Littérature française. I	3
		3.	Histoire des méthodes en enseignement/apprentissage du FLE.	2	Oral (écouter/parler) IV	3
		4.	Rédaction (3).	2	Sociolinguistique.	3
		5.	Méthodologie de recherche.	2	Traduction (Français-Arabe) I	2
		6.	-	-	Expression écrite et lecture IV	2
	2 ^{ième}	1.	Littérature africaine, maghrébine et caraïbes francophones.	8	Littérature africaine.	3
		2.	Poésie française.	4	Français sur objectifs spécifiques.	3
		3.	Traduction.	4	Littérature française. II	3
		4.	Exposé oral (2).	4	Traduction (Français-Arabe) II	3
		5.	Initiation à la linguistique.	2	Dissertation.	4
		6.	Dissertation.	3	-	-

Tableau 14 : Présentation du programme de département du français-
 faculté des lettres -université d'Ahlja d'Omdurman et celui de la faculté
 des lettres université de la Mer Rouge.

Années et semestres.		N°	Faculté des lettres université d'Ahlja d'Omdurman.		Faculté des lettres université de la Mer Rouge.	
Années	semestres		cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Français de base (1).	14	Français de base I.	6
		2.			Grammaire I.	2
		3.			Expression écrite I.	2
		4.			Expression orale I.	2
	2 ^{ème}	1.	Français de base (2).	14	Français de base II.	6
		2.			Grammaire II.	2
		3.			Expression écrite II.	2
		4.			Expression orale II.	2
2 ^{ème}	1 ^{er}	1.	Français de base (3).	10	Français intermédiaire I.	6
		2.	Compréhension et expression écrite.	2	Grammaire III.	2
		3.	Communication orale (1).	2	Expression écrite III.	3
		4.	Culture française (1).	2	Expression orale III.	3
		5.	-	-	Lecture simple.	2
	2 ^{ème}	1.	Français de base (3).	10	Français intermédiaire II.	6
		2.	Expression orale.	2	Grammaire V.	2
		3.	Communication orale (2).	2	Compréhension et expression écrites I.	3
		4.	Civilisation française (2).	2	Compréhension et expression orales I.	3
		5.	-	-	Civilisation française I.	2
		1.	Méthode du français (1).	12	Français avancé méthode I.	6
		2.	Grammaire.	4	Syntaxe.	2

3 ^{ième}	1 ^{er}	3.	Introduction à la littérature française.	2	Compréhension et expression écrites II.	2
		4.	Exposé.	2	Compréhension et expression orales II.	2
		5.	-	-	Introduction à la linguistique.	4
	2 ^{ième}	1.	Méthode du français (2).	8	Français avancé méthode II.	6
		2.	Initiation à la linguistique.	4	Civilisation française II.	2
		3.	Textes non littéraires.	4	Rédaction I.	3
		4.	Expression écrites.	2	Initiation à la littérature I.	2
		5.	-	-	Phonétique.	2
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Français sur objectifs spécifiques.	4	Analyse de texte.	3
		2.	Littérature française.	2	Littérature française (Roman) II.	3
		3.	Littérature africaine (1).	2	Traduction I.	2
		4.	Initiation à la traduction (1).	2	Sociolinguistique I.	2
		5.	Linguistique.	4	Linguistique.	4
		6.	Projet de recherche (1).	4		
	2 ^{ième}	1.	Initiation à la sociolinguistique.	4	Français sur Objectifs Spécifique(FOS).	3
		2.	Analyse de textes de presse.	2	Littérature française (théâtre) III.	3
		3.	Rédaction.	2	Littérature Francophone I.	3
		4.	Traduction.	2	Traduction II.	4
		5.	Littérature française (Romans).	2	Sémantique.	3
		6.	Littérature africaine (2).	2	Dissertation.	4
		7.	Projet de recherche (2).	4	-	-

Tableau 15 : Présentation du programme de département du français-
faculté des lettres- université d'Alfashir.

Années et semestres.		N°	Faculté des lettres- université d'Alfashir.	
Années	semestres		cours	H/ Semaine
1 ^{er}	1 ^{er}	1.	Français de base – grammaire) (1).	4
		2.	Français de base- expression oraLE (I).	2
		3.	Français de base –expression écrite (I).	2
		4.	Français de base- compréhension orale et dictée (I).	2
	2 ^{ièm}	1.	Français de base grammaire(2).	4
		2.	Français de base- expression orale(2).	4
		3.	Français de base expression écrite(2).	4
		4.	Français de base - compréhension orale et dictée (2).	2
2 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Français niveau intermédiaire – grammaire(I).	4
		2.	Français niveau intermédiaire - expression orale (I).	2
		3.	Français niveau intermédiaire- expression écrite I.	4
		4.	Français niveau intermédiaire - compréhension orale et dictée (I).	2
		5.	des textes écrits (I).	2
		1.	Français niveau intermédiaire- grammaire(2).	4
		2.	Français niveau intermédiaire - compréhension orale et dictée(2).	2

	2 ^{iem}	3.	Français niveau intermédiaire – expression orale (2).	2
		4.	Français niveau intermédiaire - expression écrite(2).	3
3ième	1 ^{er}	1.	Français niveau avancé- grammaire(I).	4
		2.	Français niveau avancé-expression orale(I).	2
		3.	Français niveau avancé- expression écrite(I).	4
		4.	Lecture et compréhension des textes littéraires.	2
		5.	Compréhension des textes écrits(2).	2
		6.	Culture française.	2
	2 ^{ième}	1.	Français niveau avancé- grammaire(2).	2
		2.	Français niveau avancé- expression écrite(2).	2
		3.	Français niveau avancé-expression orale(2).	2
		4.	Introduction à la littérature.	4
		5.	Initiation à la linguistique.	2
		6.	Textes non-littéraires.	2
		7.	Phonétiques.	2
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Littérature française (1).	4
		2.	Traduction(1).	2
		3.	Rédaction.	2
		4.	Analyse du discours.	2
		5.	Sociolinguistique.	2
		6.	Méthodologie de la recherche.	2
		1.	Littérature francophone.	4
		2.	Traduction(2).	2

	2 ^{ème}	3.	Littérature soudanaise.	2
		4.	Analyse de textes.	2
		5.	Linguistique.	2
		6.	Dissertation.	2
		7.	Français sur objectifs spécifiques.	2
5 ^{ème}	1 ^{er}	1.	Littérature française.	4
		2.	Traduction.	2
		3.	Linguistique énonciative et pragmatique (1).	2
		4.	Linguistique appliquée.	2
		5.	Français sur objectifs spécifiques(1).	2
		6.	Phonétique et phonologie.	2
	2 ^{ème}	1.	Littérature comparée.	2
		2.	Linguistique énonciative et pragmatique (2).	2
		3.	Analyse du discours (2).	2
		4.	Français sur objectifs spécifiques (2).	2
		5.	Dissertation.	6

3.2.3. Les cursus des départements du Français aux facultés des langues :

Tableau 16 : Présentation du programme de département du français-
faculté des langues université du Soudan de sciences et de technologie.

Années et semestres.		N°	Faculté des langues université du Soudan de sciences et de technologie.	
Années.	Semestres.		Cours.	H/ Semaine.
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Écoute et compréhension orale I	3
		2.	Grammaire de base I	3
		3.	Son/Graphie et Dictée I	2
		4.	Lire et Parler I	2
		5.	Initiation à l'écrit I.	2
	2 ^{ème}	1.	Écoute et compréhension orale II.	3
		2.	Grammaire de base II.	3
		3.	Son/Graphie et Dictée II.	2
		4.	Lire et Parler II.	2
		5.	Initiation à l'écrit II.	2
2 ^{ème}	1 ^{er}	1.	Compréhension orale I.	3
		2.	Grammaire intermédiaire.	3
		3.	Pratique de l'écrit.	2
		4.	Compréhension écrite.	2
	2 ^{ème}	1.	Compréhension orale II.	3
		2.	Grammaire avancée.	3
		3.	Production écrite.	2
		4.	Lectures variées.	2

		5.	Décrire/Raconter.	2
3 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Initiation à la linguistique.	2
		2.	Analyse Grammaticale.	2
		3.	Phonétique et phonologie	3
		4.	Lectures littéraires.	2
		5.	Rédaction.	3
		6.	Expression orale.	2
	2 ^{ième}	1.	Linguistique générale.	2
		2.	Morphologie et syntaxe.	2
		3.	Textes variés.	3
		4.	Introduction à la traduction.	2
		5.	Littérature française.	3
4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Littérature francophone.	3
		2.	Sociolinguistique.	3
		3.	Linguistique appliquée.	2
		4.	Traduction.	2
		5.	Méthodologie de recherche.	2
	2 ^{ième}	1.	Littérature comparée.	3
		2.	Sémantique et sémiologie.	3
		3.	Analyse du discours.	2
		4.	Etudes interdisciplinaires.	2
		5.	FOS.	2
		6.	Dissertation.	-

Tableau 17 : Présentation de deux sections auxquels la langue française est considérée comme domaine majeur à l'université d'Alribat Alwatani.

Université d'Alribat Alwatani.						
Années et semestres.		N°	Section : Français/Arabe.		Section : Français/Anglais.	
Années	semestres		cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	français de base (1).	3	français de base (1).	3
		2.	Diverses matières obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3	Diverses matières obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3
		3.		3		3
		4.		3		3
		5.		3		3
		6.		3		3
		7.		3		3
	2 ^{ième}	1.	français de base (2).	3	français de base (1).	3
		2.	Diverses matières obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3	Diverses matières obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3
		3.		3		3
		4.		3		3
		5.		3		3
		6.		3		3
		7.		2		2
		1.	français de base (3).	3	français de base (3).	3
		2.	Diverses matières	3	Diverses matières	3
		3.		3		3

2 ^{ième}	1 ^{er}	4.	obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3	obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3
		5.		2		2
		6.		3		3
	2 ^{ième}	1.	français de base (4).	3	français de base (4).	3
		2.	Diverses matières obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3	Diverses matières obligatoires en d'autres langues que la langue française.	3
		3.		3		3
		4.		3		3
		5.		3		3
		6.		3		3
3 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Introduction à la phonétique.	3	Introduction à la phonétique.	3
		2.	Grammaire avancée (1).	3	Grammaire avancée (1).	3
		3.	Culture française.	3	Culture française.	3
		4.	Traduction des textes scientifiques.	3	Traduction des textes scientifiques.	3
		5.	Traduction des textes religieux et littéraires (1).	3	Traduction des textes religieux et littéraires (1).	3
	2 ^{ième}	1.	Langue française (niveau avancé) (1).	3	Langue française (niveau avancé) (1).	3
		2.	Grammaire avancée (2).	3	Grammaire avancée (2).	3
		3.	Français pour objectifs spécifique.	3	Français pour objectifs spécifique.	3
		4.	Textes choisis.	3	Interprétation (1).	3
		5.	Interprétation (1).	3	Traduction des rapports financiers.	3
		6.	Traduction des rapports financiers.	3	-	-

4 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Langue française "niveau avancé" (2).	3	Langue française "niveau avancé" (2).	3
		2.	Grammaire avancée (3).	3	Grammaire avancée (3).	3
		3.	Introduction à la littérature française.	3	Introduction à la littérature française.	3
		4.	Introduction à la linguistique.	3	Introduction à la linguistique.	3
		5.	Analyse des textes française.	3	Analyse des textes française.	3
		6.	Traduction des textes religieux et littéraires (2).	3	Traduction des textes religieux et littéraires (2).	3
		7.	Traduction juridique.	3	Traduction juridique.	3
	2 ^{ième}	1.	Enseignement du FLE.	3	Enseignement du FLE.	3
		2.	Lecture sur la littérature française.	3	Lecture sur la littérature française.	3
		3.	Lecture sur la littérature africaine.	3	Lecture sur la littérature africaine.	3
		4.	Interprétation (2).	3	Interprétation (2).	3
		5.	Traduction des textes choisis.	3	Traduction des textes choisis.	3
		6.	Dissertation.	3	Dissertation.	3

Tableau 18 : Présentation du programme de département du français- faculté des langues université du Coran Khrim et les sciences islamiques et celui de département du français- faculté des langues université du Coran Karim et le Tassil des sciences.

Années et semestres.		N°	Faculté des langues université du Coran Khrim et les sciences islamiques.		Faculté des langues université du Coran Karim et le Tassil des sciences.	
Années	semestres		cours	H/ Semaine	cours	H/ Semaine
1 ^{ère}	1 ^{er}	1.	Compréhension et expression orale (1).	3	Méthode I.	4
		2.	Compréhension et expression écrite (1).	3	Grammaire de base I.	2
		3.	Grammaire et laboratoire.	3	Orthographe I.	4
		4.	-	-	Activités phonologiques I.	2
	2 ^{ième}	1.	Compréhension et expression orale (2).	4	Méthode II.	4
		2.	Compréhension et expression écrite (2).	4	Grammaire de base II.	2
		3.	Grammaire et laboratoire(2).	3	Orthographe II.	2
		4.	-	-	Activités phonologiques II.	2
		5.	-	-	Méthode II.	4
	1 ^{er}	1.	Compréhension et expression orale (3).	4	Méthode III.	2
2.		Compréhension et expression écrite (3).	4	Activités de lecture oralisée et expression orale guide.	2	
3.		Grammaire avancée et laboratoire(3).	3	Compréhension écrite I.	2	
4.		-	-	Expression écrite.	2	

2 ^{ième}		5.	-	-	Grammaire intermédiaire I.	2
	2 ^{ième}	1.	Compréhension et expression orale (4).	3	Méthode. IV	2
		2.	Compréhension et expression écrite (4).	3	Activités de lecture oralisée et expression orale guidée.	2
		3.	Grammaire avancée et laboratoire(4).	3	Compréhension écrite II.	2
		4.	Lecture simple.	2	Expression écrite.	2
		5.	Culture française +constitution d'un dossier.	2	Grammaire intermédiaire II.	2
3 ^{ième}	1 ^{er}	1.	Compréhension et expression orale (5).	3	Compréhension écrite de textes variés.	4
		2.	Compréhension et expression écrite (5).	3	Expression orale I.	4
		3.	Grammaire avancée et laboratoire(5).	3	Initiation à la traduction.	2
		4.	Culture Islamique (1).	2	Méthodologie de la recherche.	2
		5.	Initiation à la littérature.	2	Initiation à la linguistique.	2
		6.	Initiation à la linguistique.	2	Stratégies rédactionnelles.	2
		7.	Phonétique (1).	2	-	-
	2 ^{ième}	1.	Compréhension et expression orale (6).	3	Texte littéraires choisies.	4
		2.	Littérature française.	2	Expression orale I.	4
		3.	Culture Islamique (2).	2	Traduction.	4
		4.	Phonétique (1).	2	Phonétique.	2
		5.	Méthodologies de la recherche.	2	Littérature Française.	2

4 ^{ième}		6.	Initiation à la traduction.	2	Linguistique générale.	2
		7.	Sociolinguistique.	2	-	-
	1 ^{er}	1.	Culture Islamique (3).	2	Traduction des textes islamiques I.	2
		2.	Expression orale avancée (1).	2	Analyse du discours.	2
		3.	Littérature maghrébine.	4	Sociolinguistique.	2
		4.	Traduction (Arabe – Français);	2	Conversation I.	2
		5.	Français pour objectifs spécifiques (1).	2	Culture Islamique(I).	4
		6.	Analyse textuel.	2	Morphologie et syntaxe.	4
		7.	-	-	Littérature Francophone.	2
		8.	-	-	FOS.	2
	2 ^{ième}	1.	Culture Islamique (4).	2	Traduction des textes islamiques II.	2
		2.	Expression orale avancée (2).	3	Etudes interdisciplinaireé.	2
		3.	Français pour objectifs spécifiques (2).	2	Compréhension des divers textes authentiques écrits.	2
		4.	Traduction (Français-Arabe).	3	Conversation II.	4
		5.	Littérature comparée.	3	Culture Islamique II.	4
		6.	Dissertation.	2	Littérature comparée.	2
		7.	-	-	Sémantique et sémiologie.	2
		8.	-	-	Dissertation.	2

3.2.4. Les départements où le français est une matière auxiliaires :

Le français n'est pas seulement enseigné comme une langue étrangère, mais aussi elle est enseignée comme français pour objectifs spécifiques (FOS) dans des facultés où il est nécessaire -en plus de la langue anglaise- d'apprendre le français pour mieux préparer l'apprenant à son futur travail auquel il est certainement prévu de faire face à un public étranger. La langue française est enseignée généralement dans les facultés de tourisme, de secrétariat, et de l'hôtellerie. Le tableau suivant donne un aperçu des facultés enseignant le français comme matière supplétive :

Tableau 20 :

N°	Départements de :	Université et faculté de (d') :
1.	L'hôtellerie et Dép. de tourisme.	El-Nilein, faculté du développement humanitaire.
2.	Secrétariat.	Soudan des sciences et technologie, faculté des études commerciales.
3.	Nourriture et de restauration.	Alzaiem Alazhari, faculté de l'hôtellerie et du tourisme.
4.	Faculté du droit.	Mamoun Himada, faculté du droit.
5.	Secrétariat.	Ahlia d'Omdurman, la faculté de gestion.
6.	L'hôtellerie et du tourisme.	Faculté des sciences de l'aviation.
7.	L'hôtellerie et du tourisme.	Faculté d'Alwasila.
8.	Générale.	Université d'Afrique internationale.

Dans le tableau ci-dessus, il faut noter que le français est une matière supplétive obligatoire enseigné pour tous les apprenants dans toutes les facultés à l'université d'Afrique internationale.

3.3. Synthèse :

Nous constatons que depuis 1962, date de la création de premier département du français au Soudan selon Y. Elamin (1979) Cité in A. H. Mohamed (2009 : 44), il y a un nombre important de nouveaux départements du français récemment créés ; ce qui signifie que l'enseignement de la langue française est en progression, mais aussi cela montre d'une part ; la volonté croissante de l'Etat à l'ouverture aux pays voisins d'Afrique d'expression française. D'autre part, cela prouve qu'il existe des apprenants motivés pour apprendre la langue française.

Ainsi, le français est enseigné dans diverses facultés : Facultés des lettres, facultés des langues, et facultés des pédagogies, mais aussi il est enseigné comme matières supplétives dans d'autres facultés. Nous observons également que les départements du français dans les facultés des lettres sont plus nombreux que ceux des facultés des langues et de pédagogies. Le nombre total des départements du français-à notre connaissance – est de vingt départements dont la moitié est dans la capitale (Khartoum) ; tandis que le reste est réparti sur tout le pays. Dans ce qui suit, nous allons synthétiser brièvement les différents programmes de départements de français en parlant des objectifs de chacun, puis en présentant les points communs à propos de processus mis en œuvre pour atteindre les objectifs d'enseignement et d'apprentissage de FLE.

3.3.1. Objectifs des départements de français- facultés de pédagogie :

- I. Former des futurs enseignants bien formés linguistiquement, culturellement et pédagogiquement pour enseigner aux écoles secondaires.
- II. Développer les capacités des apprenants à faire des recherches scientifiques en langues française.
- III. Enrichir l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants et les initier à l'appliquer dans leur futur carrier d'enseignant aux écoles secondaires.

Selon les objectifs évoqués ci-dessus, dans les facultés de pédagogie, on forme des futurs enseignants dotés du *savoir* (la bonne connaissance du domaine) et du *savoir-faire* (la bonne connaissance des stratégies d'enseignement et apprentissage). Mais, dans les programmes des départements, nous remarquons que la dose consacrée aux matières pédagogiques est plus que celle consacrée aux matières en français et par conséquent, nous pensons qu'il y aurait des lacunes au niveau linguistique des apprenants.

3.3.2. Objectifs des départements du français - facultés des lettres :

- I. Former des futurs cadres dans le domaine des langues et des études humaines pour servir le secteur public et privé.
- II. Développer chez l'apprenant les compétences communicatives et littéraires en langue française.
- III. Enrichir la prise de conscience de l'importance des facultés des lettres et les études humaines et leur rôle dans l'enrichissement de la coexistence entre les différentes races.

- IV. Contribuer à l'enrichissement de la pensée africaine et internationale.
- V. Former des apprenants ouverts à l'autrui, à sa culture et à sa civilisation en gardant en esprit ce qui est positif de sa propre culture et civilisation maternelle.

Nous concluons que le nombre des matières de spécialisation est satisfaisant, en effet l'enseignement est centré plus sur la langue et la littérature, mais on ne sait pas précisément quelles professions les apprenants vont avoir après être diplômés, il y a des lacunes sur les matières supplétives qui permettront aux apprenants d'avoir facilement plus d'opportunités telle que les études diplomatiques, les études de droits internationaux, les études d'hôtelleries...

3.3.3. Objectifs des départements de français- facultés des langues :

- I. Former des apprenants capables de communiquer en français (oral et écrit).
- II. Développer les compétences des apprenants à traduire de l'arabe en français et vice versa ; ce qui donnerait en conséquence des bons résultats sur la société soudanaise.
- III. Contribuer à la diffusion/rediffusion de la connaissance langagière, littéraire, culturelle et scientifique.

Nous constatons que l'enseignement est centré sur la langue et sur la linguistique générale. Nous concluons également que les apprenants n'auront pas assez d'opportunités dans leur futur, nous proposons donc d'ajouter des matières supplétives qui permettront aux apprenants d'avoir facilement une profession après avoir terminé les études.

Concernant le département du français à la faculté des langues et de traduction à l'université d'Alribat Alwatani, le processus d'enseignement et apprentissage est différent que ce lui d'autres départements de facultés des langues. Les quatre premiers semestres sont obligatoires pour tous les apprenants où ceux-ci vont étudier des matières basiques obligatoires. Les quatres semestres restants sont consacrés à la spécialisation ; les apprenants vont se spécialiser sur un seul domaine de deux langues dont un est majeur et l'autre est mineure. Les apprenants peuvent donc opter pour : *Arabe/Anglais, Arabe/français, Anglais/ Arabe, Anglais/ français, français / Arabe et français / Anglais.*

Puisque le programme de la faculté des langues et de traduction à l'université d'Alribat Alwatani est différent d'autres programmes, nous pensons qu'il est utile de le synthétiser, grosso modo, ainsi :

Tableau 19 : Présentation des matières à enseigner, leurs types et leurs nombres d'heures :

N°	Matières à enseigner.	Types de matières à enseigner.	Nombre d'heures	Total
1.	Matières obligatoires	Matières obligatoires exigées par l'université.	24 heures.	77 heures
		Matières obligatoires exigées par la faculté.	53 heures.	
2	Matières de spécialisation.	Matières du domaine majeur.	45 heures.	90 heures.
		Matières du domaine mineur.	18 heures.	
		Matières de Traduction.	27 heures.	
Total			167 heures.	167 heures.

3.3.4. *Les processus didactiques mis en œuvre pour atteindre les objectifs dans les départements du français au Soudan :*

La durée totale de l'enseignement et apprentissage de FLE est de quatre ans universitaires, sauf à l'université de Khartoum à la faculté des lettres et faculté de pédagogie, à l'université de la mer rouge à la faculté des lettres, à l'université de Shendi à la faculté des lettres, à l'université de Kordofan à la faculté des lettres et à l'université d'Alfashīr à la faculté des lettres, la durée d'étude dans ces départements est de cinq ans. En effet, les meilleurs apprenants vont faire un an de plus à la fin duquel auront une licence de mention (honneur). Le calendrier dans toutes les universités est semestriel, exception faite à l'université islamique d'Omdurman dont le calendrier est annuel.

On constate généralement que les quatre premiers semestres ou les deux premières années sont consacrés(es) à faire acquérir aux apprenants les quatre compétences de bases : *Compréhension orale/Production orale, Compréhension écrite/Production écrite*. Pour ce faire, chaque département se base principalement sur une méthode de FLE jugée pertinente telle que : *Connexion, Campus, Nouveau sans frontière*,... Puisqu'il n'existe pas une méthode de FLE idéal, on compense les lacunes qui existent là-dessous en recourant à des documents de natures différentes (authentiques et non-authentiques, audio et oral) provenant de sources diverses.

Les quatre derniers semestres sont consacrés à l'apprentissage du domaine de spécialisation et au perfectionnement de la langue ainsi, aux facultés des pédagogies on enseigne des matières ayant rapport avec la pédagogie, c'est aussi le cas pour les facultés des lettres et des langues. D'ailleurs, dans les facultés des langues et de pédagogie, il y a des

matières exigées par la faculté enseignées en arabe ou en anglais considérées comme matières secondaires utiles pour le domaine en question.

Concernant les supports pédagogiques, chaque département met en œuvre divers outils technologiques pour atteindre le but escompté, on utilise par exemple des appareils cassette ou MP3, et des projecteurs. Il faut noter que l'on utilise des salles informatiques ou des salles multimédias, mais ce n'est pas très répandu et fréquent. Concernant les laboratoires des langues comme outils d'enseignement et apprentissage, il est rare aux universités soudanaise et -à ma connaissance- il y a deux ou trois université qui en dispose un en effet ; on pense qu'il est plus pratique dans le processus d'utiliser les nouvelles technologies mentionner ci-dessus et même de profiter des smart-phones que presque chaque apprennent en classe en possède un.

A propos du déroulement des cours, il se fait par des cours magistraux où l'enseignant est conseillé de garder l'apprenant actif et de susciter la motivation en lui. Quant à l'évaluation, on pratique deux types d'évaluation : Premièrement, l'évaluation informative qui se fait généralement par le biais des testes ou du contrôle continu durant le semestre ; deuxièmement, l'évaluation sommative qui se fait par des épreuves à la fin du semestre selon le cours oralement (écouter, parler) ou par écrit (lire, écrire).

En survolant les différents programmes, nous trouvons que la place de la compréhension écrite commence depuis les quatre premiers semestres par des courts dialogues, la plupart de temps, non-authentiques en se basant sur la méthode adoptée. Mais, au fur et à mesure que l'apprenant avance dans ces études, il se libère des textes fabriqués à des

textes plus authentiques et quelques fois authentiques à partir de la fin de troisième année dans des cours ayant différentes dénominations selon les différents départements (textes choisis, textes de presses, documents authentiques...). Cependant, nous ne pouvons pas savoir exactement la place des textes argumentatifs et le nombre d'heures consacré à ce type ou typologie de texte.

3.3.5. *La compréhension écrite au processus d'enseignement et apprentissage du FLE au département du français à l'université d'Al-Neelain :*

La compréhension écrite dans le programme du département du français à l'université d'Al-Neelain commence dès la première année sous forme de textes non authentiques à partir d'un manuel déterminé (actuellement, connexion : 1, 2, 3). Depuis troisième année le premier semestre, l'apprenant entre en contact réel avec le texte authentique écrit par le biais des cours magistraux intitulés : *Civilisation française* puis, en deuxième semestre : *Documents authentiques et initiation à la littérature française*. En quatrième année, les apprenants commencent à étudier profondément la *littérature française*.

Selon notre observation sur le terrain et sur les types de questions portant sur les épreuves de la compréhension écrite, nous constatons les pratiques suivantes :

- I. On évalue et on vérifie la compréhension des apprenants plutôt que de les initier à des techniques susceptibles de les aider à accéder aux sens.
- II. On se contente d'expliquer ce qui est lexical et grammatical.
- III. les questions posées aux apprenants dans les épreuves écrites sont des questions latérales.

Les pratiques *supra* que nous venons d'évoquer sont à l'opposé de l'*approche* dite *globale* préconisée par certains didacticiens dont J. Cotnam, J. M. Paterson (1995 : 21) et Sophie Moirand ((1979). Cette approche consiste à *procéder par repérage et par élaboration d'hypothèses à partir d'indices*. Pour changer les pratiques que nous venons de constater, il s'avère nécessaire pour nous de proposer afin d'entraîner les apprenants à la compréhension écrite d'inspirer, selon les objectifs, de l'approche globale des textes écrits de Sophie Moirand (1979 : 53-67). Cette approche consiste à percevoir le texte dans sa globalité comme une image et d'élaborer des hypothèses à confirmer ou à infirmer sur le sens du texte afin de comprendre petit à petit les documents authentiques malgré l'existence des mots inconnus par les apprenants. Pour ce faire il faut alors s'appuyer sur ce que Sophie Moirand appelle :

Les pratiques de repérage :

1. Repérage des indices formels :

Les indices formels qu'il faut trouver dans le texte sont tout ce qui est iconique (typographie, alinéas, schémas, etc.) et tout ce qui relève de l'architecture du texte (articulateurs rhétoriques, éléments anaphoriques etc.).

2. Repérage des indices thématiques :

Il s'agit de relever les données thématiques, les classer, les regrouper et les structurer autour de quatre questions : *qui, quoi, où, et quand*, selon des références extra-linguistique du texte.

3. Repérage des indices énonciatifs :

Il s'agit de repérer les dimensions pragmatiques telles :

Qui écrit ? Pour qui ? Où écrit-il ? Quand ? Avec quels objectifs ?

En regardant de près la technique proposée par Sophie Moirand (1979), nous constatons que l'on part de plus général au plus particulier de plus connu au moins connu sans être prisonnier de niveau linéaire du texte. La ressemblance entre ce qui est proposé par J.M. Adam (*voir* page : 68) et l'approche globale de la compréhension des textes écrits est de dépasser les limites de la phrase au niveau global du texte. Par ailleurs, nous pensons que le cours que nous avons inspiré de l'approche J.M. Adam pour l'expérimentation peut s'appliquer à un niveau avancé, comme c'est le cas de notre public d'expérimentation.

3.5. Récapitulation :

Dans le présent chapitre, nous avons présenté le contexte de la langue française dans les vingt départements **répartis aux** facultés de pédagogie, facultés des lettres et facultés des langues. Nous avons également parlé de l'omniprésence du français parmi d'autres langues locales (environs 136 langues parlées) et internationales (l'anglaise, la chinoise, l'allemande et la russe).

Quant à la compréhension écrite dans les différents cursus universitaires, on l'enseigne depuis la première année par le biais de dialogues non-authentiques écrits à partir du manuel. Puis, les apprenants sont menés progressivement aux documents authentiques, généralement, à partir de la troisième année. Nous pensons que le nombre d'heure consacré à cette compétence n'est pas suffisant. En effet, il ne permet pas d'initier les apprenants à des stratégies de compréhension des textes écrits ni de les initier à une typologie de textes assez variée.

CHAPITRE QUATRE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

4.0. Introduction :

Dans le présent chapitre, nous allons présenter la démarche méthodologique que nous allons entreprendre pour aboutir à des réponses à notre question du départ posée tout au début de cette étude.

Méthodologie de la recherche :

4.1. L'expérimentation :

Pour atteindre les objectifs que nous avons fixés au départ, nous pensons qu'il est pertinent de faire une intervention expérimentale de **sensibilisation** auprès des apprenants en nous appuyant principalement sur les hypothèses évoquées postérieurement. L'objectif de cette expérimentation est, en gros, de combler les lacunes supposées en sensibilisant les apprenants de ne pas être (prisonniers) du niveau local du texte et de garder en esprit l'interaction complémentaire entre le niveau local et global du texte au fur et à mesure de leur lecture pour parvenir à saisir le thème global et l'intention de l'auteur.

4.2. Construction des séquences didactique :

En nous appuyant toujours sur nos hypothèses *supra*, l'objectif de l'intervention est double :

1. Au niveau local du texte argumentatif, notre objectif est de **réorienter** les capacités des apprenants afin de : (*Saisir le thème ou le "dictum" d'un énoncé et identifier les suites d'actes fournis par le texte argumentatif*). Nous avons choisi le mot **réorienter**, car nous pensons que les apprenants ont la capacité d'identifier le thème et les actes locaux d'un énoncé, mais cette capacité est mal orientée (cette capacité est utilisée seulement à l'identification lexicale et morphosyntaxique par les apprenants).

2. **Stimuler** les apprenants à passer du niveau local au niveau global pour saisir le thème global et l'orientation argumentative du texte. Nous utilisons ici le mot *stimuler*, car nous pensons que les apprenants ont cette capacité de passer du niveau locale au global, mais cette capacité n'est pas éveillée.

Ainsi, nous pensons qu'il est pertinent de concevoir des séquences de sensibilisation visant à combler les lacunes mentionnées en nous inspirant d'Adam, faute de modèles de référence pour une compréhension configurationnelle d'un texte argumentatif. A ce propos, Adam précise que (1990 : 49) a dit : « *il reste, bien sur, à théoriser la façon dont des séquences de propositions peuvent être progressivement intégrées dans un tout cohésif et cohérent, c'est-à-dire un texte* ». Ainsi :

A. Pour combler les lacunes des apprenants à saisir le thème ou le "Dictum" d'un énoncé et de pouvoir passer au-delà de ceux-ci à la figure pour saisir la Macro-structure sémantique (thème, topic), nous pensons qu'il est pertinent d'inspirer d'Adam (2001: 24) qui explique que « *la dimension sémantique globale est représentée par ce qu'on appelle la macrostructure sémantique ou, plus simplement, le thème globale d'un énoncé* ». Autrement dit le « *Dictum* » selon Charles Bally (1965) cité in Adam (1990 : 36), Ainsi, notre intervention est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 1 : détaille la construction des séquences pour développer les capacités des apprenants à saisir la Macro-structure sémantique (thème, topic) du texte argumentatif.

N°	Séquences.	Objectifs.	Durée nombre séances :	et de	Matériaux.
1.	Notion du plan local et du plan global du texte.	. Sensibiliser les apprenants à la notion du thème local et global du texte argumentatif.	2 H : Une séance théorique.		Un texte argumentatif écrit.
2.	Repérage et indentification du thème globale d'un énoncé. "Dictum".	. Développer la capacité des apprenants à identifier et à repérer le thème globale d'un énoncé "Dictum".	3 H : Deux séances : (Une heure théorique et deux heures pratiques).		Deux textes argumentatifs écrits.
3.	Thème global d'un texte argumentatif.	. Sensibiliser les apprenants à la construction d'une représentation globale du texte argumentatif (le thème global) à partir de repérage ou indentification du thème globale d'un énoncé "Dictum".	3 H : Deux séances : (Une heure théorique et deux heures pratiques).		Deux textes argumentatifs écrits.

Mise en œuvre des séquences :

1.1. Séquence : (Notion du plan local et du plan global du texte).

- Objectifs :

. Sensibiliser les apprenants à la notion du thème local et global du texte argumentatif.

- **Nombres de séances** : Une séance théorique, comme suite :

Tableau 1.1. :

1.1.0. Séance.		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	2/H : Une séance théorique.
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les micro/Macro-propositions de texte.
3.	Déroulement :	<p>Il s'agit d'un cours magistral où nous sensibiliserons les apprenants à la notion de thème comme suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Introduire la séance en annonçant vouloir travailler sur la notion du thème local et global du texte (texte argumentatif). II. Qu'est-ce qu'un texte argumentatif. III. Lecture silencieuse du texte par les apprenants. IV. Acquisition de la notion du thème et son existence au niveau local et global du texte, ainsi : <ul style="list-style-type: none"> A. Au niveau local : apprenants vont prendre conscience de l'existence des thèmes au niveau des énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé. B. Au niveau global : apprenants vont prendre conscience qu'à partir des thèmes des énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé que nous ayons repéré, nous pouvons dériver un thème global des séquences et du texte entier qui est...

1. 2. Séquence : (Repérage et identification du thème global d'un énoncé. "Dictum").

- Objectif :

. Développer la capacité des apprenants à identifier et à repérer le thème global d'un énoncé "Dictum".

- **Nombres de séances :** Deux séances : Une heure théorique et pratique et deux heures pratiques), comme suite :

Tableau 1.2. :

1.2.1. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	1/ H. (Théorique et pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés et les micro/macro-propositions dont les apprenants vont repérer le thème global.
3.	Déroulement :	Il s'agit d'un cours magistral où les apprenants vont faire un repérage guidé des thèmes des énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé.
4.	Consigne :	<i>Par groupe de binôme, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, puis repérez le thème global des énoncés et des micro/macro-propositions marqués(es) !</i>
1.2.2. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	2/ H. (Pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés et les micro/Macro-propositions dont les apprenants vont repérer le thème global.
3.	Déroulement :	Il s'agit d'un cours magistral suivi de correction sur place où les apprenants vont faire un repérage tous seules des thèmes des énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé.
4.	Consigne :	<i>Individuellement, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, puis repérez le thème global des énoncés et des micro/macro-propositions marqués(es) !</i>

1.3. Séquence : (Le thème global d'un texte argumentatif).

- **Objectif** : Sensibiliser les apprenants à la construction d'une représentation globale du texte argumentatif (le thème global) à partir de repérage ou d'identification du thème globale d'un énoncé "Dictum".

- **Nombres de séances** : Deux séances : (Une heure théorique et pratique et deux heures pratiques), comme suit :

Tableau 1.3. :

1.3.1. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	1/ H. (Théorique et pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé.
3.	Déroulement :	Il s'agit d'un cours magistral où les apprenants vont faire un repérage guidé des thèmes des énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé et d'en déduire le thème globale du texte argumentatif.
4.	Consigne :	<i>Par groupe de binôme, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, puis identifiez les suites des thèmes locaux du texte et en dérivez le thème global !</i>
1.3.2. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	2/ H. (Pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé.
3.	Déroulement :	Il s'agit d'un cours magistral suivi de correction sur place où les apprenants vont faire un repérage, tous seules, des thèmes des énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé et d'en déduire le thème globale du texte argumentatif.
4.	Consigne :	<i>Individuellement, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, puis identifiez le thème global du texte !</i>

B. Pour combler les lacunes des apprenants à identifier les suites d'actes fournis par le texte argumentatif et d'en dériver une orientation argumentative globale, nous allons nous inspirer du concept développé par Adam (2001 : 21) qui précise que le résumé de l'orientation argumentative « *implique que l'auditeur/ lecteur identifie d'une part, la suite des actes illocutoires : promettre, interroger, prédire, etc. ; mais aussi, d'autre part, qu'il dérive de cette suite d'actes hiérarchisée un acte global et indirect de type direct...* ». Ainsi, notre intervention est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 2 : *montre la construction des séances pour développer les capacités des apprenants à saisir l'orientation argumentative globale du texte argumentatif :*

N°	Séquences.	Objectifs.	Durée et nombres des séances :	Matériaux.
1.	. Identification d'actes illocutoires locaux.	. Développer les capacités des apprenants à identifier la suite d'actes illocutoires des énoncés fournis par le texte argumentatif.	3 H : Deux séances : (Une heure théorique et deux heures pratiques).	Deux textes argumentatifs écrits.
2.	. Identification de l'orientation argumentative d'un texte argumentatif (la thèse et la contre-thèse que l'auteur veut prouver et réfuter, explicites ou implicites).	. Sensibiliser les apprenants au passage de la séquence à la configuration du texte pour saisir (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux.	4 H : Deux séances : (Une heure théorique et trois heures pratiques).	Trois textes argumentatifs écrits.

Mise en œuvre des séquences :

2.1. Séquence : (Identification d'actes illocutoires locaux).

- Objectifs :

. Développer les capacités des apprenants à identifier la suite d'actes illocutoires des énoncés fournis par le texte argumentatif.

- **Nombres de séances :** Deux séances : (Une heure théorique et pratique et deux heures pratiques), ainsi :

Tableau 2.1. :

2.1.1. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	1/ H. (Théorique et pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés et les micro/Macro-propositions de texte proposé.
3.	Déroulement :	<p>Il s'agit d'un cours magistral où nous allons :</p> <ul style="list-style-type: none">I. Introduire la séance en annonçant vouloir travailler sur la notion considérant qu'un texte est une suite d'actes qu'il faut identifier et en dériver un acte global "orientation argumentative".II. Demander aux apprenants de faire une lecture silencieuse du texte.III. Initier les apprenants qu'un texte est une suite d'actes qu'il faut identifier et en dériver un acte global "orientation argumentative".IV. Entraîner les apprenants à identifier les suites d'actes illocutoires des énoncés fournis par le texte argumentatif proposé.
4.	Consigne :	<i>Par groupe de binôme, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, puis identifiez les suites d'actes illocutoires des énoncés fournis par le texte et dérivez-en un acte global !</i>

2.1.2. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	2/ H. (Pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés et des micro/Macro-propositions de texte proposé.
3.	Déroulement :	Il s'agit d'un cours magistral suivi de correction sur place où les apprenants vont identifier, tous seules, les suites d'actes illocutoires des énoncés fournis par le texte argumentatif.
4.	Consigne :	<i>Individuellement, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, puis identifiez les suites d'actes illocutoires des énoncés fournis par le texte !</i>

2.2. Séquence : (Identification de l'orientation argumentative d'un texte argumentatif (la thèse et la contre-thèse que l'auteur veut prouver et réfuter, explicites ou implicites).

- **Objectifs :** Sensibiliser les apprenants au passage de la séquence à la configuration du texte pour saisir (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux.

- **Nombres de séances :** Deux séances : (Une heure théorique et pratique et trois heures pratiques), ainsi :

Tableau 2.2. :

2.2.1. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	1/H (théorique et pratique).
2.	Support :	Un texte argumentatif écrit où ils seront marqués(es) les énoncés, les micro/Macro-propositions et les séquences de texte proposé.
		Il s'agit d'un cours magistral où nous allons entraîner les apprenants

3.	Déroulement :	<p>à passer de la séquence à la configuration du texte pour saisir l'orientation argumentative (la thèse et la contre-thèse que l'auteur veut prouver et réfuter, explicite ou implicite) à partir des actes illocutoires locaux ainsi :</p> <p>I. Introduire la séance en annonçant vouloir travailler sur la notion du passage de la séquence à la configuration du texte pour saisir (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux.</p> <p>II. Lecture silencieuse du texte par les apprenants.</p> <p>III. Les apprenants vont prendre conscience de la nécessité du passage de la séquence à la configuration du texte pour saisir (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux.</p> <p>IV. Les apprenants s'entraînent à passer de la séquence à la configuration du texte pour saisir (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux à partir de texte argumentatif proposé.</p>
4.	Consigne :	<i>Par groupe de binôme, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, et essayez au four et mesure de votre lecture de constituer (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux !</i>
2.2.2. séance :		
N°	Eléments	Descriptions
1.	Durée :	3/H (pratiques) :
2.	Support :	Trois textes argumentatifs écrits où ils seront marqués(es) les énoncés, les micro/Macro-propositions et les séquences de texte proposé.
3.	Déroulement :	Il s'agit d'un cours magistral suivi de correction sur place où les apprenants vont saisir (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux.
4.	Consigne :	<i>Individuellement, lisez attentivement le texte argumentatif suivant, et essayez, au four et mesure de votre lecture, de constituer (l'orientation argumentative) à partir des actes illocutoires locaux !</i>

4.3. Procédure expérimentale :

Nous pensons qu'il convient à notre objectif expérimental de faire l'intervention par le biais de cours magistraux théoriques, suivis d'activités pratiques. Dans les séquences théoriques, nous présenterons aux apprenants les notions en question et dans celles pratiques, nous donnerons des activités pour entraîner les apprenants à la notion en question ; c'est la raison pour laquelle chaque séquence est structurée de deux plans : théorique et pratique. La durée de la première séance est toujours de deux heures (une heure théorique et une autre pratique) et celle de la deuxième est d'une heure (pratique) ; sauf pour le tableau (2) la séance (2), où la première et la deuxième séance sont de deux heures (une heure théorique et trois heures pratique) du fait que nous pensons que (*Saisir l'orientation argumentative*) implique plus d'activités pratiques.

Pour chaque séance, nous disposerons d'un nouveau texte argumentatif. Le nombre total des textes est de dix textes argumentatifs (voir en annexe p : 208) et quinze heures de séances pour toute l'intervention expérimentale. Les textes que nous présenterons aux apprenants doivent être : accessibles linguistiquement (prenant en compte le niveau linguistique des apprenants) et stimulants thématiquement (qui intéressent les apprenants).

4.4. Public de l'expérimentation :

Il s'agit des apprenants universitaires soudanais de quatrième année du français de l'université d'El-Nilein à la Faculté des Lettres. Ils ont entre 20-24 ans. Ces apprenants ont suivi le même système éducatif soudanais (école maternelle, école primaire, école secondaire et université). Ils ont l'arabe comme langue première et l'anglais comme première langue étrangère étudiée dès la cinquième année de l'école primaire. Concernant

le français, il est pour la plupart d'entre eux la deuxième langue étrangère étudiée seulement à l'université et pour les autres étudiée presque cent heures à l'école secondaire. Le groupe-expérimental et le groupe-contrôle sont hétérogène cinq étudiantes et cinq étudiants, originaires de différentes régions du Soudan. Le nombre total d'apprenants dans la classe est trente. Il faut noter que notre expérimentation se basera sur le volontariat et la division en groupes sera non sélective.

4.5. Test de compréhension en lecture (test de langue) :

Pour savoir le résultat de notre expérimentation concernant la différence significative qu'elle marque entre le Groupe-contrôle et groupe-expérimental, nous allons élaborer un test de compréhension en lecture. Le public de l'expérimentation doit en l'espace de deux heures répondre par écrit aux questions d'un seul test pour tous portant sur un texte argumentatif en même lieu et en même temps. Notre teste se base sur deux types de questions : Questions examinant si les apprenants ont saisi le thème global du texte ; et questions examinant si les apprenants ont saisi l'orientation argumentative du texte. Le choix du type de questions n'est pas laissé au hasard mais, il est basé sur l'approche de J.M. Adam. La consigne de notre test est : *(lisez attentivement le texte suivant pour comprendre, puis répondez aux questions)*. Pour la reconnaissance du lexique, il sera permis aux apprenants d'utiliser un dictionnaire (français-français). Le tableau suivant donne des descriptions sur le test de compréhension en lecture :

Tableau 3 : *construction du Test de compréhension en lecture.*

Types de questions	Objectifs
Questions portant sur la compréhension globale du texte.	
. Quelle est l'intention de l'auteur de texte ? . Quelle est la thèse défendue ? . Quelle est l'anti-thèse ?	Examiner si les apprenants ont saisi l'orientation argumentative du texte argumentatif.
. De quoi parle le texte ? . Donnez un titre convenable à ce texte !	. Examiner si les apprenants ont saisi l'unité thématique globale de texte (Thème topique). Ou ils ont saisi la représentation discursive du texte argumentatif.

4.6. Recueil des données :

La population de cette expérimentation constituée de groupe-contrôle et groupe-expérimental (G1 et G2). Les apprenants devaient en l'espace de deux heures répondre par écrit aux questions d'un seul test pour tous portant sur un texte argumentatif en même lieu et en même temps. A la fin de l'épreuve, nous collecterons les textes qui constitueront les données d'analyse.

4.7. Constitution des données :

Nos données d'analyses se composeront de épreuves passées par nos sujets testés (deux groupes de l'expérimentation "G1" et "G2").

4.8. Méthode d'analyse :

4.8.1. T. Test :

La méthode que nous adapterons dans notre analyse est le T.test pour deux échantillons : groupe expérimental (G1) et groupe-contrôle (G2). En recourant à la comparaison des moyennes de ces deux groupes G1 et G2, nous pouvons inférer une relation entre X "l'expérimentation" et Y "la performance". Ainsi, nous prévoyons :

4.8.1.1. Hypothèse nulle (H0) : il n'y aurait d'amélioration ni au niveau de la saisie de l'orientation argumentative ni au niveau de la saisie du thème global du texte argumentatif après l'expérimentation.

4.8.1.2. Hypothèse alternative (H1) : il y aurait une amélioration au niveau de la saisie de l'orientation argumentative et du thème global du texte argumentatif après l'expérimentation.

4.8.2. Grille d'analyse :

La grille d'analyse utilisée pour traiter les données recueillies s'appuie sur les deux dimensions principales auxquelles notre public éprouve des difficultés : l'orientation argumentative et la sémantique (référentielle) selon le modèle de la dimension pragmatique configurationnelle du texte proposé par Adam (1990 : 21) :

Le Tableau 4 : *Les critères et les points accordés à l'épreuve à chaque composante de la dimension pragmatique configurationnelle où les étudiants ont des difficultés :*

Composantes de la dimension configurationnelle où les apprenants ont des difficultés.	Descripteurs de la compréhension de l'apprenant.	Note		Seuil de réussite.
		Note accordée à chaque composante	Note totale	
1. Orientation argumentative :	I. Saisir de l'intention de l'auteur du texte.	25	100	50
	II. Saisir de la thèse du texte argumentatif.	20		
	III. Saisir de l'antithèse du texte argumentatif.	15		
2. Sémantique (référentielle) : <i>A. Macro-structure thématique " le thème, le topic".</i> <i>B. Construction d'une représentation discursive.</i>	I. Saisir le thème du texte.	20		
	II. Donner un titre à un texte.	20		

4.9. Principe de correction :

Le principe de correction que nous allons adopter est celui adopté par les universités soudanaises privilégiant la notation de l'examen sur (100 points) et le seuil de réussite sur (50 points).

Dans la prochaine partie, nous allons faire la présentation/ l'analyse et l'interprétation/discussion de nos données expérimentaux pour répondre à notre question du départ

PARTIE 3

CADRE PRATIQUE

CHAPITRE CINQ

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

5.0. Introduction.

Comme nous l'avons signalé *supra* (Ch. 4/ P : 142), l'outil d'analyse pertinent que nous allons utiliser pour traiter nos données est la méthode d'analyse statistique qu'est le T.test pour deux échantillons indépendants. Nous allons vérifier si les performances des apprenants se sont améliorées après l'expérimentation.

Notre démarche de présentation et analyse consiste à présenter tout d'abord des tableaux contenant les scores obtenus par les apprenants dans le test de l'expérimentation avec leurs analyses, ces tableaux seront suivis : d'abord par des graphiques rendant les résultats plus parlant puis ; il y aura d'autres tableaux présentant l'analyse statistique des données avec leurs différences significatives ou non. A la fin, nous allons finir notre présentation par une récapitulation permettant d'avoir une vision d'ensemble de notre présentation.

Ainsi, nous allons nous baser sur les éléments du test de l'expérimentation résumés dans la grille suivante inspirée de notre modèle d'analyse selon J.M. Adam (1990 : 21) d'après la première partie du schéma "1" (voir point 6.2, P : 64). Le tableau (26) suivant présente les dimensions sur lesquelles les apprenants ont des difficultés avec les indicateurs de compréhension du texte argumentatif chez l'apprenant :

Les dimensions sur lesquels les apprenants ont des difficultés.	Indicateurs de la compréhension du texte argumentatif chez l'apprenant.
1. Dimension de l'orientation argumentative :	I. La saisie de l'intention de l'auteur du texte.
	II. La saisie de la thèse du texte argumentatif.
	III. La saisie de l'antithèse du texte argumentatif.
2. Dimension sémantique (référentielle) : <i>A. Macro-structure thématique " le thème, le topic".</i> <i>B. Construction d'une représentation discursive.</i>	I. La saisie du thème du texte.
	II. La proposition d'un titre adéquat au texte.

En observant cette grille ci-dessus, on constate que les apprenants ont eu un test composé de deux dimensions :

I. L'orientation argumentative se composant de trois questions ;

II. La Sémantique (référentielle) se composant de deux questions.

I. La saisie de l'orientation argumentative du texte argumentatif :

Le tableau (27) ci-dessous présente les types de questions et leur objectif pour vérifier si les apprenants ont saisi l'orientation argumentative du texte :

N°	Types de questions.	Objectifs.
1.	Quelle est l'intention de l'auteur de texte ?	Examiner si les apprenants ont saisi l'orientation argumentative du texte argumentatif.
2.	Quelle est la thèse défendue ?	
3.	Quelle est l'anti-thèse ?	

II. La saisie du thème global du texte argumentatif :

Tableau (28) : présentation des types de questions et leur objectif pour vérifier si les apprenants ont saisi le thème global du texte :

N°	Types de questions.	Objectifs.
1.	De quoi parle le texte ?	. Examiner si les apprenants ont saisi l'unité thématique globale de texte (Thème topique). Ou ils ont saisi la représentation discursive du texte argumentatif.
2.	Donnez un titre convenable à ce texte !	

Pour vérifier si les résultats des données soutiennent ou pas les hypothèses avancées et pour voir le problème de plusieurs angles, notre présentation des résultats se base sur quatre types de présentation :

1. Tableau comparant tous les scores finaux de toute l'expérimentation obtenus par le G1 et G2 sur la saisie de deux dimensions : l'orientation argumentative et le thème global du texte.
2. Tableau comparant les scores obtenus par les deux groupes (G1, G2) sur la saisie de l'orientation argumentative du texte.
3. Tableau comparant les scores obtenus par les deux groupes (G1, G2) sur la saisie du thème global du texte.

4. Tableau comparant toutes les scores obtenus par le G1 sur la saisie de deux dimensions : l'orientation argumentative et le thème global du texte.
5. Tableau comparant tous les scores obtenus par le G2 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte.

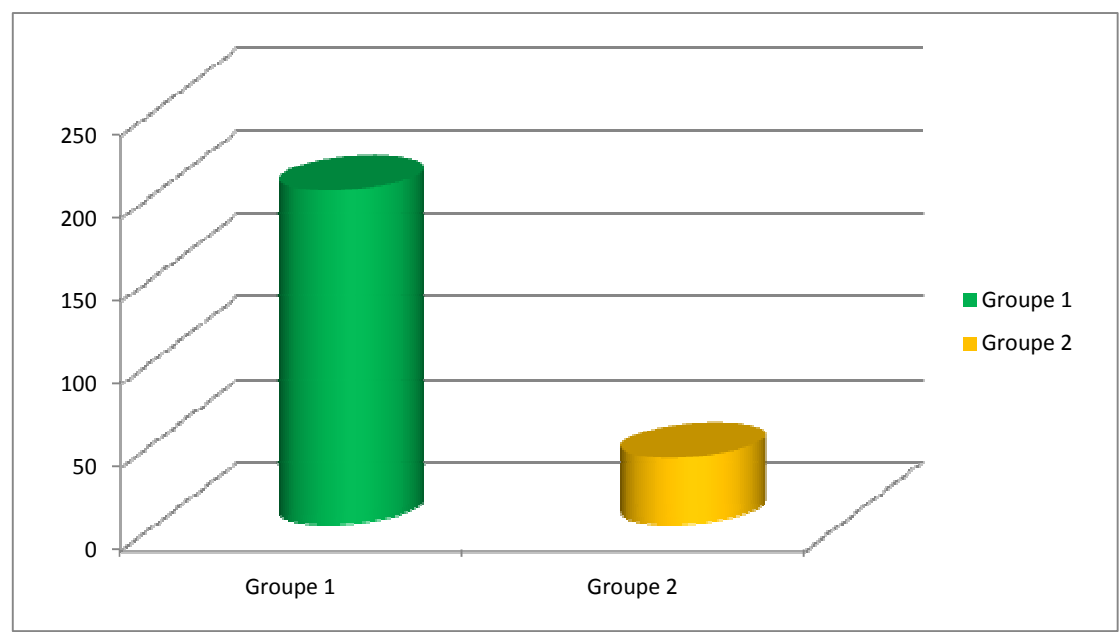
Il faut rappeler que chacun des tableaux-ci-dessous sera suivi d'abord, d'un graphique explicitant plus la présentation puis, d'un tableau analysant statistiquement les scores obtenus par les apprenants dans chaque dimension selon la méthode d'analyse statistique le T. Test.

5.1. Présentation et analyse des résultats :

Tableau (29) suivant compare tous les scores finaux de toute l'expérimentation obtenus par le G1 et G2 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte :

Groupe 1		Groupe 2	
Code d'étudiant	Scores obtenus	Code d'étudiant	Scores obtenus
1	80	1	20
2	28	2	20
3	20	3	0
4	20	4	0
5	18	5	0
6	15	6	0
7	10	7	0
8	10	8	0
9	0	9	0
10	0	10	0

Tableau ci-dessus présentent une amélioration significative de performances de groupe-expérimental. Il nous indique le nombre d'étudiants qui ont réussi l'épreuve et ceux qui ne l'ont pas. Pour le G1, il y a huit étudiants qui ont obtenu des scores ainsi : (80, 28, 20, 20,18, 15, 10,10) sur cent; tandis que pour le G2, il n'y a que deux étudiant qui ont pu obtenir des scores (20, 20) sur cent. Le graphique (1) suivant montre clairement les différences :



Le tableau (30) présente les résultats d'analyses statistiques de tous les scores obtenus par le G1 et G2 sur toute l'expérimentation sur la saisie : De l'orientation argumentative et du thème global du texte.

Public de l'expérimentation.	Public.	Moyenne des différences.	Ecart-type.	Degré de liberté.	T. Test.	P. Value.	Alpha.
Groupe 1	10	20.1000	22.8349	18	2.092	0.051	0,5
Groupe 2	10	4.0000	8.4327				0,5

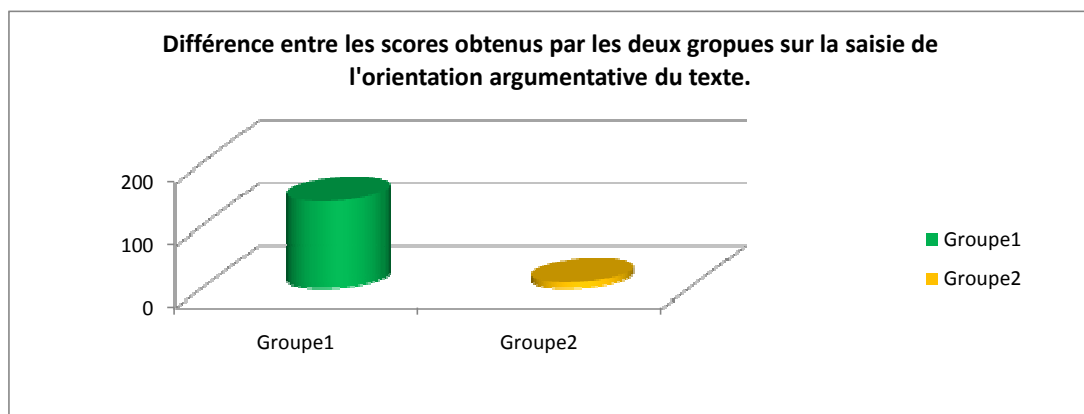
D'après le tableau ci-dessus la valeur de T. Test est de (2.092) ; tandis que la P. Value est de (0.051), en conséquence nous rejetons l'hypothèse nulle (H0), car il existe une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative et du thème global en faveur du G1.

Tableau (31) : Tableau comparant les scores obtenus par les deux groupes (G1, G2) sur la saisie de l'orientation argumentative du texte.

Groupe 1			Groupe 2		
Code d'étudiant.	Questions et scores obtenus		Code d'étudiant.	Questions et scores obtenus	
	Questions	Scores obtenus		Questions	Scores obtenus
1	1	25	1	1	0
	2	20		2	10
	3	15		3	0
2	1	0	2	1	0
	2	18		2	0
	3	0		3	0
3	1	10	3	1	0
	2	0		2	0
	3	0		3	0
4	1	20	4	1	0
	2	0		2	0
	3	0		3	0
5	1	0	5	1	0
	2	18		2	0
	3	0		3	0
6	1	0	6	1	0
	2	15		2	0
	3	0		3	0
7	1	0	7	1	0
	2	0		2	0
	3	0		3	0
8	1	0	8	1	0
	2	0		2	0
	3	0		3	0
9	1	0	9	1	0
	2	0		2	0
	3	0		3	0
10	1	0	10	1	0
	2	0		2	0
	3	0		3	0

Tableau ci-dessus nous indique que chaque étudiant va répondre à trois questions notées sur soixante. Les résultats ci-dessus font essentiellement apparaître une grande différence entre les performances de groupe expérimental (G1) et celles de groupe de contrôle (G2). Pour le G1, il y a six étudiants qui ont obtenu ces scores : (60, 18, 10, 20, 18, 15) ; alors que pour le G2, il y a un seul étudiant qui a pu obtenir (10 points) sur soixante. Les restes d'étudiants ne sont pas parvenus à obtenir aucun score.

Le graphique (2) suivant illustre plus la différence entre les scores totaux obtenus par le groupe1 et le groupe2 sur la saisie de l'orientation argumentative du texte :



Le tableau (32) suivant présente les résultats d'analyse statistique de deux groupes sur la saisie de l'orientation argumentative du texte :

Public de l'expérimentation.	Public.	Moyenne des différences.	Ecart-type.	Degré de liberté.	T. Test.	P. Value.	Alpha.
Groupe 1	10	14.1000	18.2114	18	2.241	.038	0,5
Groupe 2	10	1.0000	3.1623				0,5

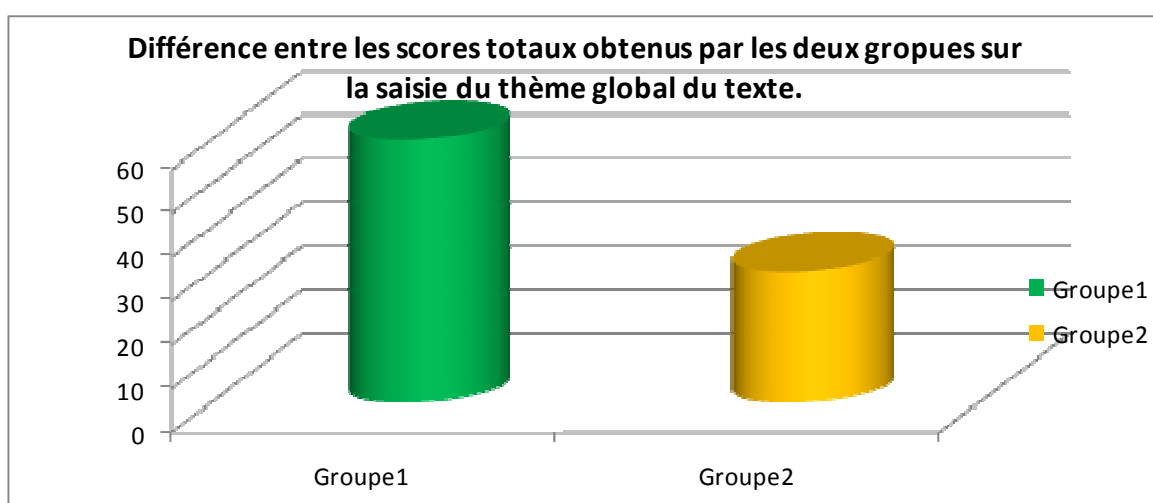
En analysant le tableau ci-dessus, nous constatons que la valeur de T. Test est (2.241) tandis que la P. Value est de (.038), nous rejetons donc l'hypothèse H0 puisqu'il y a une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative en faveur de groupe-contrôle.

Tableau (33) : Tableau comparant les scores obtenus par les deux groupes (G1, G2) sur la saisie du thème global du texte :

Groupe 1			Groupe 2		
Code d'étudiant.	Questions et scores obtenus		Code d'étudiant.	Questions et scores obtenus	
	Questions	Scores obtenus		Questions	Scores obtenus
1	1	10	1	1	10
	2	10		2	0
2	1	0	2	1	15
	2	10		2	05
3	1	10	3	1	0
	2	0		2	0
4	1	0	4	1	0
	2	0		2	0
5	1	0	5	1	0
	2	0		2	0
6	1	0	6	1	0
	2	0		2	0
7	1	10	7	1	0
	2	0		2	0
8	1	10	8	1	0
	2	0		2	0
9	1	0	9	1	0
	2	0		2	0
10	1	0	10	1	0
	2	0		2	0

Tableau ci-dessus nous montre qu'il y a deux questions pour vérifier la saisie des étudiants du thème global du texte, ces questions sont notées sur quarante. Pour le G1, il y a cinq étudiants qui ont obtenu des scores ainsi : (20, 10, 10, 10, 10) sur quarante; alors que pour le G2, il y a deux étudiant qui a pu obtenu des scores (10, 20) sur quarante. Les restes d'étudiants n'ont arrivé à obtenir aucun score.

Le graphique (3) suivant démontre plus la différence entre les scores totaux obtenus par le G1 et le G2 sur la saisie du thème global du texte :



Quant à la présentation des résultats d'analyse statistiques le tableau (34) suivant montre les différences statistiques entre les scores obtenus par les deux groupes sur la saisie du thème global du texte :

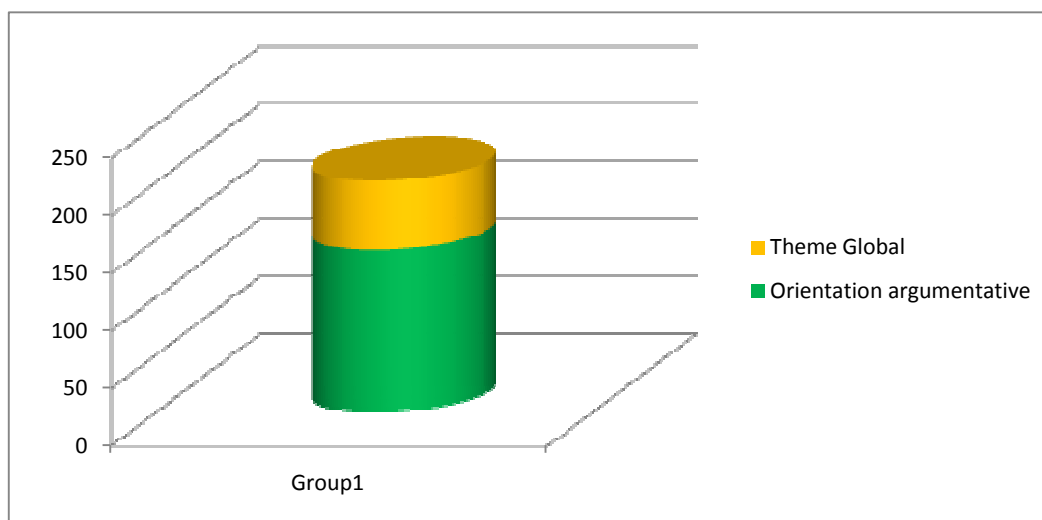
Public de l'expérimentation.	Public.	Moyenne des différences.	Ecart-type.	Degré de liberté.	T. Test.	P. Value.	Alpha.
Groupe 1	10	6.0000	6.9921	18	0.976	0.342	0,5
Groupe 2	10	3.0000	6.7495				0,5

D'après le tableau ci-dessus, nous observons que la valeur de T. Test est (0.976) tandis que la P. Value est de (0.342), donc nous ne devons pas rejeter l'hypothèse H0 puisqu' Il n'y a pas de différence significative au niveau de la saisie du thème global entre le G1 et le G 2.

Tableau (35) : comparant toutes les scores obtenus par le G1 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte :

Groupe 1					
Code d'étudiant.	La saisie d'orientations argumentative.		Code d'étudiant.	La saisie du thème global.	
	Questions	Scores obtenus		Questions	Scores obtenus
1	1	25	1	1	10
	2	20		2	10
	3	15	2	1	0
2	1	0		2	10
	2	18	3	1	10
	3	0		2	0
3	1	10	4	1	0
	2	0		2	0
	3	0	5	1	0
4	1	20		2	0
	2	0	6	1	0
	3	0		2	0
5	1	0	7	1	10
	2	18		2	0
	3	0	8	1	10
6	1	0		2	0
	2	15	9	1	0
	3	0		2	0
7	1	0	10	1	0
	2	0		2	0
	3	0			
8	1	0			
	2	0			
	3	0			
9	1	0			
	2	0			
	3	0			
10	1	0			
	2	0			
	3	0			

Dans le tableau *supra*, si l'on compare les scores obtenus de G1 dans la saisie de l'orientation argumentative que sont : (60, 18, 10, 20, 18, 15) notées sur soixante ; et celles obtenues dans la saisie du thème global que sont : (20, 10, 10, 10, 10) sur quarante, nous constatons donc une différence importante comme la montre le graphique (4) suivant :



Le tableau (36) suivant est une présentation des résultats d'analyses statistiques des scores obtenus par G1 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte.

Public de l'expérimentation.	Public.	Moyenne des différences.	Ecart-type.	Degré de liberté.	T. Test.	P. Value.	Alpha.
Groupe 1	10	14.1000	18.2114	18	1.313	0.206	0,5
Groupe 2	10	6.0000	6.9921				0,5

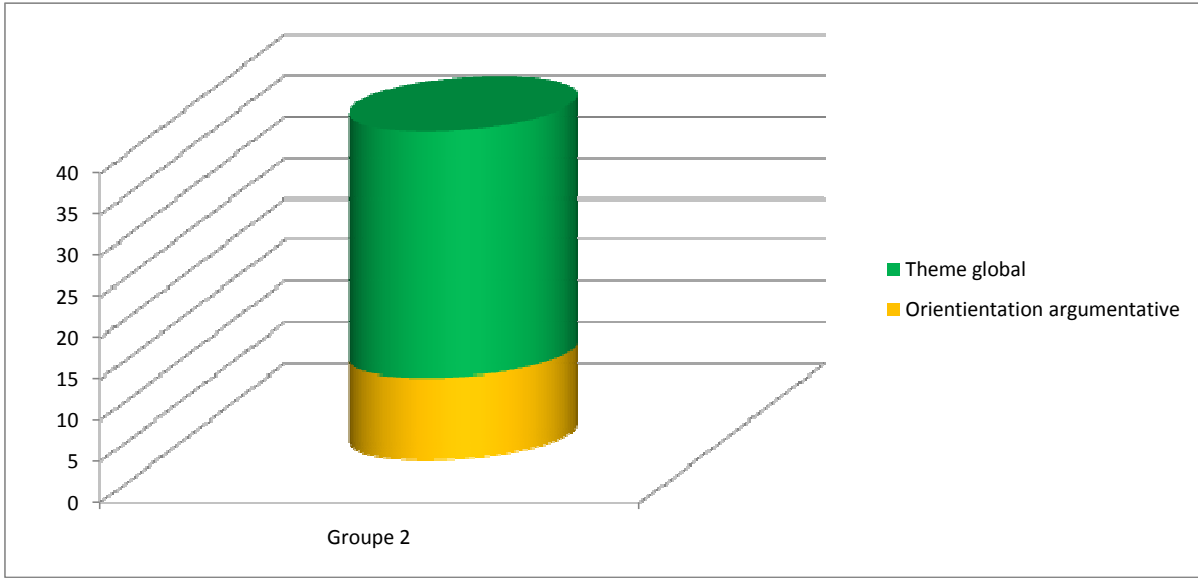
Puisque dans le tableau ci-dessus la valeur de T. Test est de (1.313) et la P. Value est de (0.206) l'hypothèse H0 est valide du fait de l'absence d'une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative et du thème global pour le G1.

Tableau (37) : Comparaison de tous les scores obtenus par le G2 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte.

Groupe 2					
Code d'étudiant.	La saisie d'orientations argumentative.		Code d'étudiant.	La saisie du thème global.	
	Questions	Scores obtenus		Questions	Scores obtenus
1	1	0	1	1	10
	2	10		2	0
	3	0	2	1	15
2	1	0		1	05
	2	0	3	1	0
	3	0		2	0
3	1	0	4	1	0
	2	0		2	0
	3	0	5	1	0
4	1	0		2	0
	2	0	6	1	0
	3	0		2	0
5	1	0	7	1	0
	2	0		2	0
	3	0	8	1	0
6	1	0		2	0
	2	0	9	1	0
	3	0		2	0
7	1	0			
	2	0			
	3	0			
8	1	0			
	2	0			
	3	0			
9	1	0			
	2	0			
	3	0			
10	1	0			
	2	0			
	3	0			

Le tableau ci-dessus nous révèle une différence entre les scores obtenus par le G2 dans la saisie de l'orientation argumentative qu'est : (10 points) sur soixante; et entre les scores obtenus dans la saisie du thème

global que sont : (10, 20) le graphique (5) suivant donne une vision claire sur les différences de scores entre les deux dimensions :



Le tableau (38) suivant présente comparativement les résultats d'analyses statistiques des scores obtenus par le G2 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte :

Public de l'expérimentation.	Public.	Moyenne des différences.	Ecart-type.	Degré de liberté.	T. Test.	P. Value.	Alpha.
Groupe 1	10	1.0000	3.1623	18	1.014-	0.324	0,5
Groupe 2	10	3.0000	5.3748				0,5

Dans le tableau ci-dessus la valeur de T. Test est de (1.014-) ; alors que la P. Value est de (0.324), donc nous ne devons pas rejeter l'hypothèse H0 de fait de l'absence d'une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative et de la saisie du thème global pour le G2.

5.2. Récapitulation

L'analyse de ces résultats montre clairement qu'il y a bel et bien une amélioration sur la performance du groupe de contrôle (G1) sur les deux dimensions (La saisie de l'orientation argumentative et la saisie du thème global du texte) comme la révèle les tableaux des présentations des scores et les graphiques. Mais, statistiquement, ces différences des scores entre les deux groupes peuvent être significatives ou non, selon le tableau (39) suivant :

N°	L'existence ou non de différence significative.	Numéro de tableau.	Descriptions
1.	L'existence de différence significative.	Tableau (30) :	Présentation des résultats d'analyses statistiques de tous les scores obtenus par le G1 et G2 sur toute l'expérimentation sur : L'orientation argumentative et le thème global.
		Tableau (32) :	Présentation des résultats d'analyse statistique de deux groupes sur la saisie de l'orientation argumentative du texte.
2.	La non-existence de différence significative.	Tableau (34) :	Présentation des résultats d'analyse statistiques de deux groupes sur la saisie du thème global du texte.
		Tableau (36) :	Présentation des résultats d'analyses statistiques des scores obtenus par G1 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte.
		Tableau (38).	Présentation des résultats d'analyses statistiques des scores obtenus par le G2 sur la saisie de deux dimensions : L'orientation argumentative et le thème global du texte.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous pencher sur ces résultats présentés ci-dessus pour en tirer des conclusions répondant à notre question de départ.

CHAPITRE SIX :
INTERPRETATION ET DISCUSSION DES
RESULTATS

6.0. Introduction

Au début de ce chapitre, nous pensons qu'il est pertinent de rappeler brièvement notre question nucléaire et les hypothèses que nous avons énoncées à cet égard : Notre interrogation était alors : Quelles sont les causes principales des difficultés de la compréhension configurationnelle du texte argumentatif auquel se heurtent les apprenants universitaires soudanais ?

Pour trouver des réponses à cette question du départ, nous avons avancé les hypothèses suivantes :

Nous avons supposé que les causes des difficultés des apprenants à comprendre l'intention de l'auteur et à saisir le thème global d'un texte argumentatif étaient dûes aux manières des apprenants à progresser au sein du texte. Ceux-ci mettent principalement et seulement l'accent lors de la compréhension sur la linéarisation du texte en le considérant comme une succession de mots et de phrases, et que la compréhension de ce texte nécessite simplement une identification lexicale et morphosyntaxique. De fait, les apprenants deviennent (prisonniers) du niveau local et ils sont incapables de dépasser de ce niveau local à un niveau global pour comprendre l'intention de l'auteur et saisir le thème global du texte argumentatif. Nous pensons que cette pratique engendrait chez les apprenants des lacunes dans les facteurs contribuant à la saisie de l'orientation argumentative et de l'unité thématique globale du texte argumentatif ainsi :

- I. Premièrement, cela engendrait chez les apprenants des difficultés à construire une unité thématique globale du texte à cause de leurs incapacités à saisir le thème ou le "Dictum" d'un

énoncé et de pouvoir passer au-delà de ceux-ci à la figure pour saisir la Macro-structure sémantique (thème, topic).

II. Deuxièmement, cela engendrait également chez eux des difficultés à saisir l'orientation argumentative ou l'acte global du texte argumentatif à cause de leurs incapacités à identifier les suites d'actes fournis par le texte argumentatif et d'en dériver une orientation argumentative globale.

Ainsi, l'objectif de l'étude est de parvenir aux principales causes de difficultés des apprenants à la compréhension configurationnelle du texte argumentatif et d'en proposer des solutions ; ce qui est d'ailleurs l'objectif de ce présent chapitre. Pour ce faire, nous allons vérifier les hypothèses avancées et d'en tirer des conclusions en se basant sur les résultats de l'expérimentation. Pour voir toutes les proportions du problème, notre plan de discussion et interprétation sera alors le suivant :

- I. Interprétation et discussion des résultats finaux de toute l'expérimentation.
- II. Interprétation et discussion comparée des résultats de deux groupes sur la saisie de l'orientation argumentative.
- III. Interprétation et discussion comparée des résultats de deux groupes sur la saisie du thème global.
- IV. Interprétation et discussion inter comparée des résultats obtenus par le groupe-expérimental et le groupe-contrôle sur la dimension de l'orientation argumentative et du thème global.
- V. Interprétation et discussion des réponses données par les apprenants aux questions de l'épreuve de l'expérimentation.

Il faut noter que dans cette démarche, nous allons faire référence constamment aux graphiques évoqués dans le cinquième chapitre (analyse

et présentation des résultats) car, nous estimons qu'elles illustrent parfaitement les différences entre les résultats obtenus par le groupe-expérimental et ceux obtenus par le groupe-contrôle.

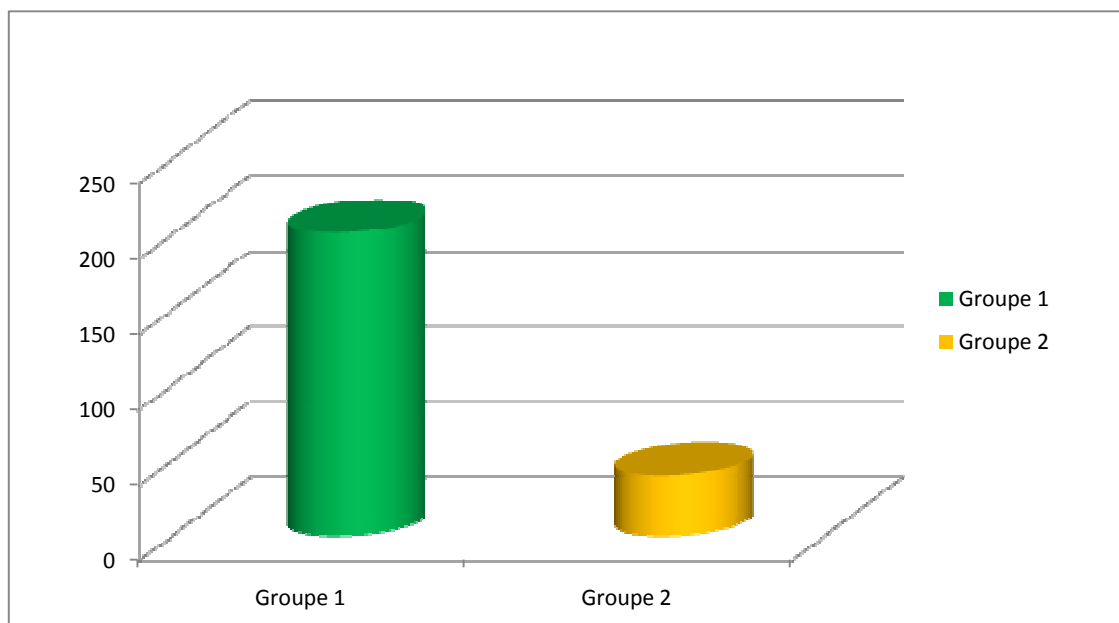
6.1. Interprétation et discussion des résultats :

I. Interprétation et discussion des résultats finaux de toute l'expérimentation.

En nous penchant sur le tableau (38) présenté dans le chapitre précédent, nous observons que la valeur de T. Test est de (2.092) ; tandis que la P. Value est de (0.051) en conséquence, nous rejetons l'hypothèse nulle (H_0), du fait de l'existence d'une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative et du thème global en faveur du G1. Ces résultats de l'expérimentation soutiennent nos hypothèses évoquées précédemment confirmant qu'une des principales causes des difficultés des apprenants est le fait que ceux-ci mettent principalement et seulement l'accent lors de la compréhension au niveau local (linéarisation du texte) en le considérant comme une succession de phrases et de mots, et que la compréhension de ce texte nécessite simplement une identification lexicale et morphosyntaxique, ce qui rend la compréhension d'un texte difficile à cause de la dépendance des apprenants du niveau local du texte.

D'ailleurs, les résultats de l'expérimentation valide d'une part, la modalité mise en œuvre pour sensibiliser les apprenants et réorienter leurs capacités du niveau local au niveau global. D'autre part, ces résultats correspondent et soutiennent également à ce que les auteurs suivants ont dit à ce propos soulignant que le texte doit être *conçu comme un tout cohérent et structuré*. Voir la première partie, Ch.2/ P : 22-29 : (H. Weinrich 1973 et 1989, D. Slakta 1975, F. Rastier 2001, M.

Bakhtine 1975, M.A.K. Halliday et R. Hasan 1976, Charaudeau 1998, J.-P. Bronckart 1996, et J.-M. Adam 1990). Le graphique (5) suivant illustre ces résultats significatifs :

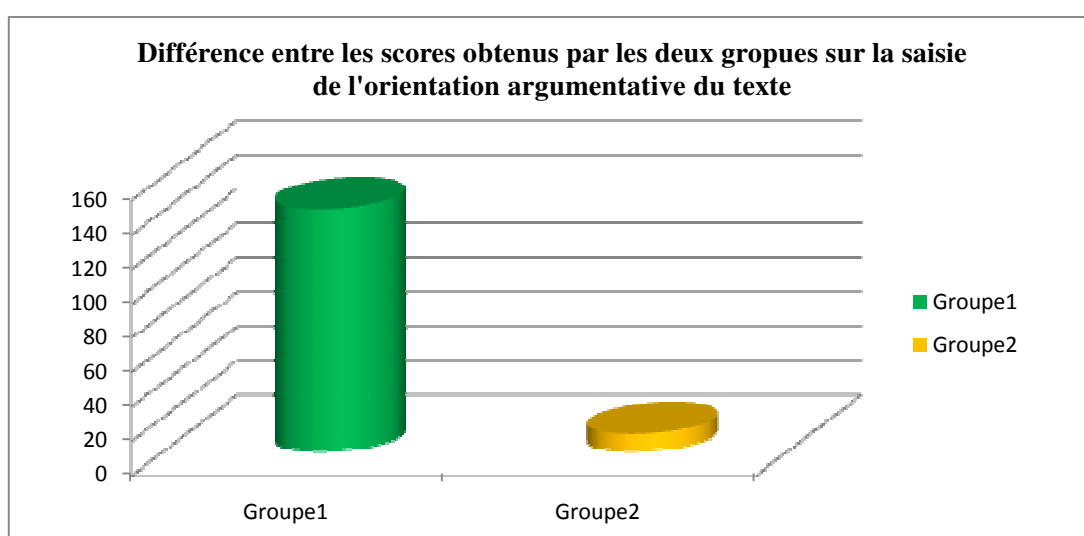


II. Interprétation et discussion comparée des résultats de deux groupes sur la saisie de l'orientation argumentative :

En se basant sur le tableau (30) qui est une comparaison des scores de deux groupes sur la saisie de l'orientation argumentative, nous constatons que la valeur de T. Test est (2.241) tandis que la P. Value est de (.038), on rejette donc l'hypothèse nulle (H_0), puisqu'il y a une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative en faveur du G1.

Les différences significatives des résultats de tableau (30) confirment notre hypothèse supposant que les difficultés des apprenants à saisir l'intention de l'auteur sont dûes à leur incapacité d'identifier les suites d'actes fournis par le texte argumentatif et d'en dériver une orientation

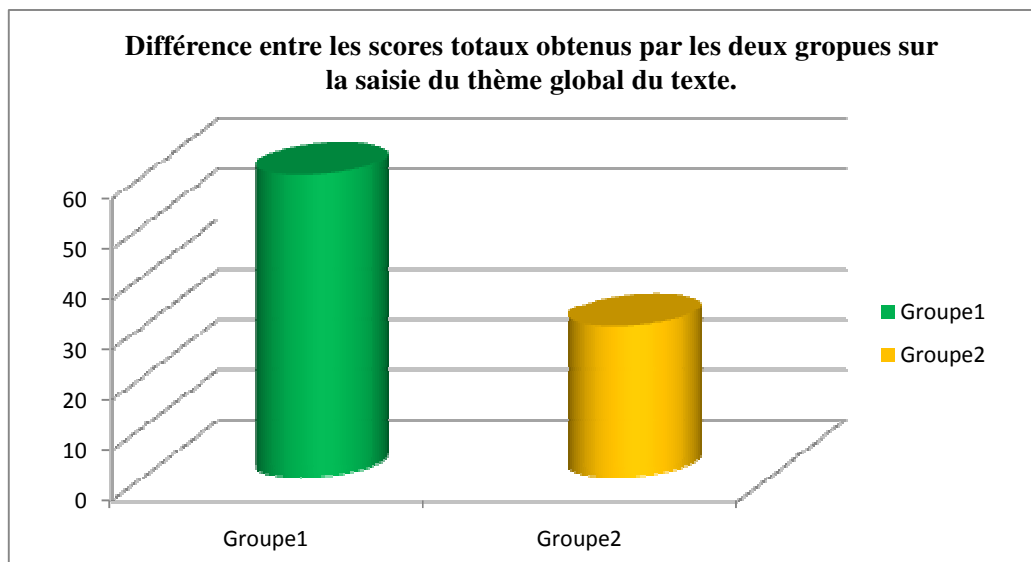
argumentative globale, mais également ces différences significatives des résultats s'accordent avec ce que J.M. Adam préconise que lors de la compréhension d'un texte nous ne devons pas nous baser seulement sur l'organisation phrastique et textuelle du texte en considérant le texte comme un tas de mots isolé, mais on doit le concevoir comme une suite d'actes de langage locaux dont on peut dériver l'acte de discours global qu'est l'orientation argumentative ou l'intention de l'auteur. (Voir J.M. Adam, Ch.2/ P : 63-64). Le graphique (1) suivant illustre plus ce que nous venons de mentionner :



III. Interprétation et discussion comparée des résultats de deux groupes sur la saisie du thème global :

En observant le graphique (2) suivant, nous constatons une différence entre les scores totaux obtenus par le groupe1 et le groupe2 sur le thème global du texte. A ce propos, le groupe de l'expérimentation a marqué (60), alors que le groupe de contrôle a marqué (30). Nous croyons que cet écart de trente notes soutient faiblement notre hypothèse postulant que les apprenants ont des difficultés à saisir le thème global à cause de

leur incapacité de saisir les thèmes locaux des énoncés dans un texte et d'en dériver un le thème global. Il faut rappeler que d'après l'analyse statistique, cette différence n'est pas significative, le graphique (2) suivant marque cette différence.



Ces résultats de deux groupes sur les deux dimensions suscitent chez nous une interrogation : Pourquoi le groupe-expérimental obtient plus de scores sur la saisie de l'orientation argumentative que sur la saisie du thème global ; tandis que le groupe de contrôle obtient plus de scores sur la saisie du thème global que sur la saisie de l'orientation argumentative ?

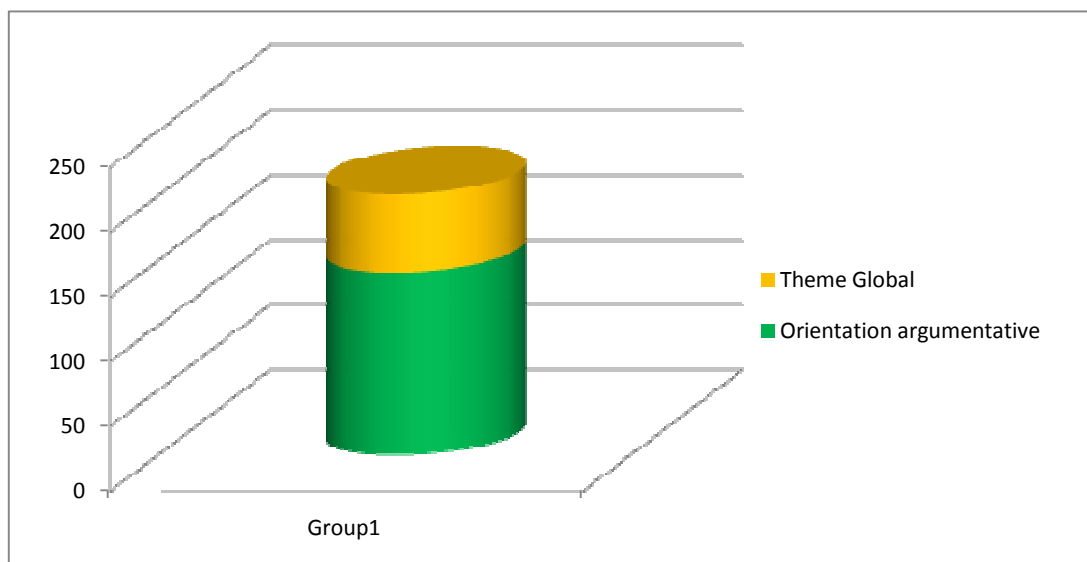
Nous pensons que cela s'explique par le fait que les apprenants ont l'habitude d'être interrogés sur la dimension de la saisie du thème global à l'enseignement et apprentissage de la compréhension écrite, mais ils n'ont pas cette habitude quant à la saisie de l'orientation argumentative. Quant aux apprenants du groupe de l'expérimentation, en plus de l'habitude d'être interrogés sur la dimension de la saisie du thème global, ces apprenants ont suivi une expérimentation de sensibilisation enrichissant et réorientant leurs capacités de saisir ce thème global ; mais aussi à travers

cette expérimentation les apprenants ont acquis comment saisir l'orientation argumentative. A cet égard, si nous observons le tableau (41) *infra* surtout les réponses données par le groupe de contrôle à la question posée sur l'intention de l'auteur, nous trouverons assez de réponses qui montrent que ces apprenants n'ont pas l'habitude d'être interrogés sur l'orientation argumentatif du texte.

IV. Discussion et interprétation inter comparée des résultats obtenus par le groupe-expérimental et groupe-contrôle sur la dimension de l'orientation argumentative et du thème global :

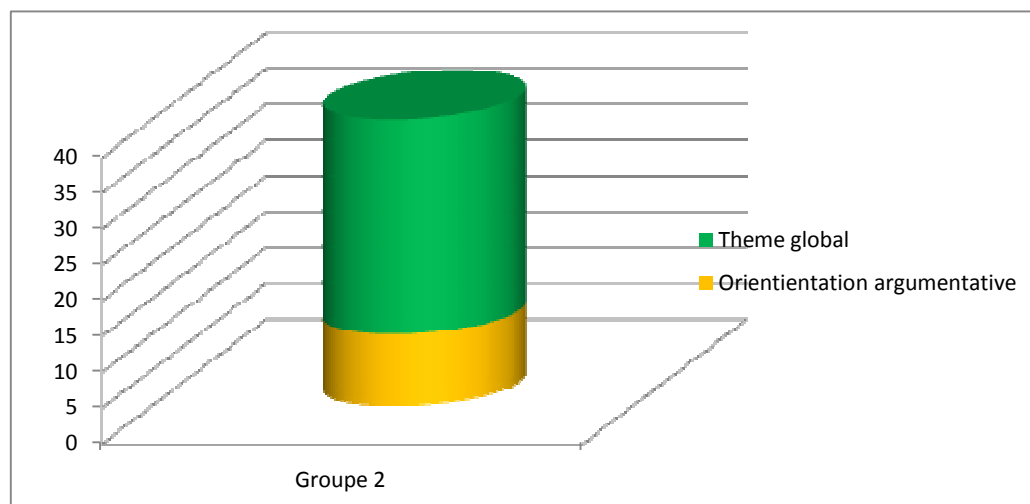
a. Le groupe-expérimental :

En comparant les scores obtenus sur l'orientation argumentative et ceux obtenus sur le thème global du texte par le groupe1, d'après le graphique (3) suivant, nous déduisons que les performances de ce groupe sur l'orientation argumentative sont meilleures que celles de la saisie du thème global ; les scores obtenus sur la saisie de l'orientation argumentative sont (141) tandis que ceux obtenus sur la saisie du thème global sont (60), ce qui stimule chez nous des interrogations que nous allons poser ultérieurement. Le graphique (3) suivant illustre parfaitement cette différence :



b. Le groupe-contrôle :

Le graphique (4) suivant compare les scores obtenus par le groupe-contrôle sur les deux dimensions, en nous y penchant, nous constatons que les scores obtenus par ce groupe sur le thème global sont meilleurs que ceux obtenus sur l'orientation argumentative, ce groupe-contrôle a obtenu sur l'orientation argumentative (10 scores), tandis qu'il a obtenu sur le thème global (30 scores), contrairement au groupe-expérimental qui a obtenu sur l'orientation argumentative (141 scores), alors que sur le thème global (60 scores). Le graphique (4) suivant rend clair ce fait :



Le tableau (40) suivant permet d’avoir une vision synthétique d’ensemble des scores complets obtenus par les deux groupes sur les deux dimensions, ce qui facilite son appréhension :

N°	Groupe	Dimensions	
		La saisie de thème global du texte.	La saisie de l’orientation argumentative du texte.
1.	G1	60 scores.	141 scores.
2.	G2	30 scores	10 scores

En regardant de près le tableau ci-dessus, nous constatons une différence entre les scores obtenus par le groupe de l’expérimentation et ceux obtenus par le groupe de contrôle sur les deux dimensions, ce qui nous incite à poser cette interrogation suivante :

Pourquoi n’y a-t-il pas de grand écart entre les scores obtenus par le groupe 1 et le groupe 2 sur la saisie du thème global ; alors que sur la saisie de l’orientation argumentative l’écart est grand ?

Nous pensons que les apprenants, pour saisir le thème global, recourent à des connaissances antérieures que nous qualifions de

traditionnelles et d'inefficaces qu'ils y tiennent et que pour les réformer lors de l'expérimentation, il faut une intervention moyennant d'autre méthode que la sensibilisation. En effet à cet égard, nous avons à faire à une habitude enracinée qui intervient inconsciemment lors de la compréhension écrite ; contrairement à la saisie de l'orientation argumentative qui est une nouvelle notion sur laquelle les apprenants n'ont pas l'habitude d'être interrogés et par conséquent ici, ils ont seulement à faire à une seule opération : L'apprentissage des nouvelles habitudes d'où l'acquisition facile de cette notion et les meilleurs résultats ; tandis que là, ils ont à faire à deux opérations : Premièrement, l'éradication des mauvaises habitudes de la saisie du thème globale ; deuxièmement, l'apprentissage des nouvelles habitudes d'où l'acquisition difficile et les résultats faibles. Ainsi, interprétons-nous l'écart entre les scores obtenus sur les deux dimensions.

V. Discussion et interprétation des réponses données par les apprenants aux questions de l'épreuve de l'expérimentation :

Dans ce qui suit, nous allons examiner les réponses données par le groupe-contrôle et le groupe-expérimental aux questions de l'épreuve de l'expérimentation car, nous pensons que ces réponses pourraient être révélatrices permettant à nous de trouver d'autres causes de difficultés de la compréhension écrite chez les apprenants.

Ce qui nous intéresse le plus dans les réponses des apprenants est de vérifier si ces réponses sont latérales ou pas ; si oui, c'est que les apprenants n'ont pas compris le texte, car celui qui a compris un texte- selon Adam- peut le résumé par un mot ou une phrase d'ailleurs ; et un résumé nécessite d'utiliser ces propres mots pas de copier ceux de l'auteur de texte. En plus, ces réponses latérales nous révèlent également que les

apprenants continuent à être (prisonniers) de niveau local cherchant seulement l'équivalence entre le lexique formant la question et celui du texte pour faire une association et supposer la réponse. A ce propos, Cunningham souligne qu'une réponse latérale est celle qui est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte. L. Hamon et C. Renard (2006 : S.P). Les Tableaux (39) et (40) présentent les réponses des apprenants en comparaison avec le texte de l'épreuve pour savoir s'elles ont latérales ou non, s'elles le sont, les énoncés copiés seront en italique.

Tableau (41) montre les types des réponses (réponses littérales ou pas) données par les apprenants de groupe-contrôle.

Question de l'épreuve.	N° de la copie.	Réponses copiée littéralement par l'apprenant du texte de l'épreuve.	Le texte équivalent dans le texte de l'épreuve.	Estimation de la réponse de l'apprenant.
1. Quelle est l'intention de l'auteur du texte ?	1	La civilisation, féminine et <i>l'immense de chance de garçon.</i>	« L'immense chance du garçon,... »	Réponse latérale.
	2	<i>On ne naît pas femme</i>	« On ne naît pas femme : On le devient... »	Réponse latérale.
	3	<i>On la traite comme une poupée vivante et on lui refuse la liberté</i> et aussi du femme et la gacité humain.	« ...On la traite comme une poupée vivante et on lui refuse la liberté.	Réponse latérale.
	4	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-
	5	Il a comparé entre la femme et les garçons.	-	Pas de réponse latérale.
	6	L'intention de l'auteur est la	-	Pas de réponse

		liberté dans la société.		latérale.
	7	Ce texte il traite le problème féminin et <i>la société femelle humaine</i> .	« ... la société la femelle humaine... ».	Réponse latérale.
	8	L'auteur a voulu expliquer la Figure des femmes et confire que elle a abordé avec soi-meme et les caractéristiques des femmes et la passivité.	-	Pas de réponse latérale.
	9	La situation féminin.	-	Pas de réponse latérale.
	10	L'auteur il parle de la femme au société et son éduquer quand elle est naît jousquun être grand femme et son liberté.	-	Pas de réponse latérale.
2. Quelle est la thèse défendue ?	1	<i>le castrat qu'on qualifie de féminin et En vérité, l'influence de l'éducation et de l'entourage est ici immense.</i>	« le castrat qu'on qualifie de féminin. [...]. En vérité, l'influence de l'éducation et de l'entourage est ici immense. [...] ».	Réponse latérale.
	2	<i>Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire</i>	« ...Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire... »	Réponse latérale.

	3	La thèse défendue, est <i>biologique, psychique, économique ne définit la figure.</i>	« ...biologique, psychique, économique ne définit la figure... ».	Réponse latérale.
	4	Développe de la société de l'homme et aussi accepté la liberté.	-	Pas de réponse latérale.
	5	La femme.	-	Pas de réponse latérale.
	6	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-
	7	... le <i>défi, épreuves</i> , [...] dans soi même.	« ...il s'enorgueillit de ses muscles comme de son sexe ; à travers jeux, sports, luttés, <u>défis</u> , <u>épreuves</u> ,... ».	
	8	La thèse était sur les adjectifs et aussi pour l'éducation et par la société.	-	Pas de réponse latérale.
	9	La thèse défendue la droit de la femme général.	-	Pas de réponse latérale.
	10	Il ait <i>l'apprentissage de son existence comme libre mouvement vers le monde.</i>	« l'apprentissage de son existence comme libre mouvement vers le monde ».	Réponse latérale.
	1	<i>la traite comme une poupée vivante et on lui refuse la liberté.</i>	« ...On la traite comme une poupée vivante et on lui refuse la liberté... ».	Réponse latérale.
	2	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-

3. Quelle est l'anti-thèse ?	3	l'anti-thèse fait <i>l'apprentissage de son existence comme libre [...]. dureté et d'indépendance avec les autres [...],</i>	« l'apprentissage de son existence comme libre mouvement vers le monde ; il rivalise de dureté et d'indépendance avec les autres garçons,... ».	Réponse latérale.
	4	<i>l'apprentissage de son existence comme libre</i>	« ... l'apprentissage de son existence comme libre... ».	Réponse latérale.
	5	L'homme voir la femme comme une sujet.	-	Pas réponse latérale.
	6	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-
	7	<i>... On la traite comme une poupée vivant...</i>	« On la traite comme une poupée vivante ».	Réponse latérale.
	8	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-
	9	Méprise des fille et la force pour les hommes- et refuse la liberté de la femme.	-	Pas réponse latérale.
	10	Dois de chaque famille apprendre leur fille dans tout les était au de tout le condition pour respecte la société.	-	Pas réponse latérale.
4. De quoi	1	Il parle de <i>destin biologique, psychique, [...]</i> économique <i>élabore ce produit intermédiaire...</i>	Aucun <i>destin biologique, psychique, économique</i> ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui <i>élabore ce</i>	Réponse latérale.

parle le texte ?			<i>produit intermédiaire</i> entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin.	
	2	Le texte parle du la comment la société qui mettre la femme dans –une bête place.	-	Pas de réponse latérale.
	3	Le texte parle du <i>la société</i> <i>la femelle humaine...</i>	« ... <i>la société la femelle</i> <i>humaine...</i> » .	Réponse latérale.
	4	Parle les etudien pour savoir apprent l'apprentissage par facilité et aussi vivante avec anma.	-	Pas de réponse latérale.
	5	La différence entre la femme et l'homme.	-	Pas de réponse latérale.
	6	Le texte parle la femme pas libre dans la société.	-	Pas de réponse latérale.
	7	Il parle de la <i>femelle</i> <i>humaine.</i>	« ... <i>la société la femelle</i> <i>humaine...</i> » .	Réponse latérale.
	8	Le texte parle sur la femme « féminine ».	-	Pas de réponse latérale.
	9	De l'encourage de les femmes et la devoveppelle de la femme à la société.	-	Pas de réponse latérale.
	10	La vie de les fammes ou la rôl de la famme entre la existence.	-	Pas de réponse latérale.
	1	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-
	2	La société qui pris la droite du femme.	-	Pas de réponse latérale.

5. Donnez un titre convenable à ce texte ?	3	La destin des femme/ ou femme dans la société.	-	Pas de réponse latérale.
	4	L'apprentissage.	« ...Il fait <u>l'apprentissage</u> de son existence comme libre mouvement vers le monde... ».	Réponse latérale.
	5	Je veut diriger moi-même.	-	Pas de réponse latérale.
	6	Coment exist chaque personne.	-	Pas de réponse latérale.
	7	La vie de la Effeminé.	-	Pas de réponse latérale.
	8	La conflie de la figure.	-	Pas de réponse latérale.
	9	La femme à la société.	-	Pas de réponse latérale.
	10	L'axister de la femme.	-	Pas de réponse latérale.

Tableau (42) montre les types des réponses (réponses littérales ou pas) données par les apprenants de groupe-expérimental.

Question de l'épreuve.	N° de la copie.	Réponses de l'apprenant.	Texte équivalent dans le texte de l'épreuve.	Estimation de la réponse de l'apprenant.
1. Quelle est l'intention de l'auteur du texte ?	1	Il veut dire que l'influence de la figure entre deux sexes vient de la société et l'entourage.	-	Pas de réponse latérale.
	2	<i>Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société</i>	« ...Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société ».	Réponse latérale.
	3	L'auteur a parlé sur les droits féminie et la civilisation qui est très mauvais contre les droits des femmes et l'autre côte les homme et la liberté.	-	Pas de réponse latérale.
	4	<i>au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation</i>	« ... au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation... ».	Réponse latérale.
	5	La femme conflit son existence.	-	Pas de réponse latérale.
	6	La famelle humaine.	-	Pas de réponse latérale.
	7	<i>la figure que revêt au</i>	la figure que revêt au sein	Réponse latérale.

		<i>sein de la société la femelle humaine.</i>	de la société la femelle humaine.	
	8	Il faut donner la femme sa liberté.	-	Pas de réponse latérale.
	9	<i>ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine.</i>	« ... ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ».	Réponse latérale.
	10	L'auteur veut nous expliquer, pourquoi la femme n'a pas même droits que l'homme ?	-	Pas de réponse latérale.
2. Quelle est la thèse défendue ?	1	<i>La passivité n'est pas une donnée biologique.</i>	« la passivité [...] une donnée biologique».	Réponse latérale.
	2	<i>la passivité qui caractérisera essentiellement la femme « féminine » est un trait qui se développe en elle dès ses premières années.</i>	« ...la passivité qui caractérisera essentiellement la femme « féminine » est un trait qui se développe en elle dès ses premières années ».	Réponse latérale.
	3	Les femmes avoir la raison et les droits d'être et vivre en liberté et la civilisation qui interdi ou bien est contre ça elle est mauvaise et ignore par ce que la femelle fait partie de l'humanité.	-	Pas de réponse latérale.

	4	<i>Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine</i>	« ...Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine... »	Réponse latérale.
	5	L'éducation est la société à une vole de ce problème.	-	Pas de réponse latérale.
	6	La femme <i>imposé par ses éducateurs et par la société.</i>	« ...imposé par ses éducateurs et par la société ».	Réponse latérale.
	7	L'auteur veut défendre de la femme, on me utilise pas la violence avec eux et on les donne leur droite de l'humain.	-	Pas de réponse latérale.
	8	Avec la liberté de la femme <i>pour comprendre, saisir et découvrir le monde qui l'entoure,</i>	« ...pour comprendre, saisir et découvrir le monde qui l'entoure... ».	Réponse latérale.
	9	existe comme libre mouvement vers le monde	« ... existe comme libre mouvement vers le monde ».	Réponse latérale.
	10	La thèse est, vraiment que l'homme ou le garçon aime vanter à soi-meme et sa force et	-	Pas de réponse latérale.

		s'est bien.		
3. Quelle est l'anti-thèse ?	1	<i>La passivité est une donnée biologique.</i>	« la passivité [...] une donnée biologique».	Réponse latérale.
	2	<i>L'immense chance du garçon, c'est que sa manière d'exister pour autrui l'encourage à se poser pour soi.</i>	« L'immense chance du garçon, c'est que sa manière d'exister pour autrui l'encourage à se poser pour soi ».	Réponse latérale.
	3	L'indépendance pour les garçons ou bien les hommes en générale.	-	Pas de réponse latérale.
	4	la passivité qui caractérisera essentiellement la femme « féminine »	« ... la passivité qui caractérisera essentiellement la femme « féminine »... ».	Réponse latérale.
	5	Pas de réponse donnée par l'apprenant.	-	-
	6	Les hommes <i>son corps comme un moyen de dominer.</i>	« ...son corps comme un moyen de dominer ».	Réponse latérale.
	7	Donc, ici il est contre totalement de méprise la femme, Ainsi on les trait comme une poupée vivante.	-	Pas de réponse latérale.
	8	Contre la liberté de la femme donc <i>on la traite comme une poupée vivante.</i>	« ...On la traite comme une poupée vivante... ».	Réponse latérale.

	9	Influence de l'éducation et l'entourage <i>ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat.</i>	« ...ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat ».	Réponse latérale.
	10	Avec la violence de l'homme ou sa figure, le problème qu'il entraîne la femme avec du rictus et il la méprise.	-	Pas de réponse latérale.
4. De quoi parle le texte ?	1	Il parle du garçon fait des choses au manière différentes que fille car chacun a son entourage et aussi de la discrimination entre les deux.	-	Pas de réponse latérale.
	2	Le développement de femme dans la société dans le domaine.	-	Pas de réponse latérale.
	3	Le texte parle de la société la femme humaine et l'indépendance pour les garçons et la civilisation qui est très mauvais contre les féminine.	-	Pas de réponse latérale.
	4	<i>l'influence de l'éducation et de l'entourage est ici immense.</i>	« ...l'influence de l'éducation et de l'entourage est ici immense... ».	Réponse latérale.

	5	Les civilisation posé les monde de persécution la femme est la responsable des genres féminine.	-	Pas de réponse latérale.
	6	Il parle de la chagrin de les femme et comment affronte les problème et elle a devenu comme l'homme.	-	Pas de réponse latérale.
	7	Il parle de société de femme humain.	-	Pas de réponse latérale.
	8	L'influence de l'éducation de la femme, ou le traitement de la femme dans la société ou la féminin de la femme.	-	Pas de réponse latérale.
	9	La femme humaine ce sont des gens trouvent leur corps pas normal soit mâle et féminin.	-	Pas de réponse latérale.
	10	Il parle de défendre la société de donner la liberté aux femmes comme les hommes et pour quoi on différente ?	-	Pas de réponse latérale.
	1	L'équilibre entre les deux sexes.	-	Pas de réponse latérale.

5. Donnez un titre convenable à ce texte !	2	La femme joue un grand rôle comme les hommes.	-	Pas de réponse latérale.
	3	Les droits féminine dans la société.	-	Pas de réponse latérale.
	4	<i>l'influence de l'éducation</i>	« ...l'influence de l'éducation et de l'entourage est ici immense... ».	Réponse latérale.
	5	Les genies feminine.	-	Pas de réponse latérale.
	6	Les diffrant entre les femme et les homme.	-	Pas de réponse latérale.
	7	Etre soyez avec des femme !!	-	Pas de réponse latérale.
	8	Le droit de la femme dans la société.	-	Pas de réponse latérale.
	9	Il y a des parsonne ont malad biologique qui fonde par le destin ou la nature.	-	Pas de réponse latérale.
	10	On est les femmes, on veux nos droits.	-	Pas de réponse latérale.

Tableau (43) montre le nombre total des réponses aux questions du test, le nombre des réponses non donnée par l'apprenant et le nombre des réponses latérales et ses pourcentages.

N°	Groupes	Nombre totale de réponses aux questions du test.	Nombre des réponses non donnée par l'apprenant.	Nombre des réponses latérales	Pourcentage des réponses latérales.
1.	Groupe-expérimental.	50	-	18	% 36
2.	Groupe-contrôle.	50	8	18	% 42

En étudiant les réponses données par les deux groupes de l'expérimentation en se basant sur notre modèle d'analyse, nous concluons que le tiers des réponses est latérale, ce qui montre que la manière des apprenants à traiter un texte pour le comprendre demeure encore linéaire ; ce qui les rend incapables de saisir l'orientation argumentative nécessitant un passage *de la relation de connexité intra et inter-phrastique linéaire à la relation non linéaire de cohésion-cohérence*, mais aussi cela rend ces apprenants incapables de saisir le thème qui préconise un parcours d'éléments discontinus de texte pour en extraire le thème global.

En résumé, en examinant les réponses non latérales données par le groupe expérimental et le groupe de contrôle, on conclut que les apprenants outre la méthode linéaire qu'ils déploient pour comprendre un texte, ils ont d'autres lacunes sur d'autres dimensions qu'il faut combler pour éliminer presque toutes les causes de difficultés, ces lacunes sont aux niveaux de :

1. La cohésion, voici quelques réponses non exhaustives :

- « *L'homme voir la femme comme une sujet* ».
- « *Il parle du garçon fait des choses au manière différentes que fille car chacun a son entourage et aussi de la discrimination entre les deux* ».

2. La cohérence, voici quelques réponses non exhaustives :

- « *Les femmes avoir la raison et les droits d'être et vivre en liberté et la civilisation qui interdi ou bien est contre ça elle est mauvaise et ignore par ce que la femelle fait partie de l'humanité* ».
- « *Développe de la société de l'homme et aussi accepté la liberté* ».

3. L'Orthographe, voici quelques réponses non exhaustives :

- « *La vie de les fammes ou la rôl de la famme entre la existence* ».
- « *Il y a des parsonne ont malad biologique qui fonde par le destin ou la nature* ».

6.2. Récapitulation

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord discuté et interprété les résultats finaux de toute l'expérimentation, ces résultats ont montré l'existence d'une différence significative sur la performance de groupe-expérimental.

Puis, afin de se doter d'une vision complète du problème, nous avons décidé de discuter et interpréter les résultats de deux groupes de plusieurs angles. Pour ce faire, nous avons, d'abord, confronté les résultats de groupe-expérimental et de groupe-contrôle sur la saisie de l'orientation argumentative et du thème global. En effet, cette confrontation a révélé une existence de différence significative sur la performance de groupe-expérimental sur la saisie de l'orientation argumentative. Quant à la saisie du thème global, les résultats de deux groupes ne montrent pas de différence significative.

C'est ainsi qu'une question s'est posée : Pourquoi y-il-a de différence significative sur la saisie de l'orientation argumentative en faveur de groupe-expérimentale ; alors ce n'est pas le cas dans la saisie du thème global ? Nous avons dit que cela était à cause de leurs connaissances antérieures à saisir le thème global que nous qualifions de traditionnelles et d'inefficaces nécessitent pour les éliminer deux opérations : Premièrement, l'éradication des mauvaises habitudes déployées par les apprenants pour saisir le thème globale ; deuxièmement, faire acquérir aux apprenants des nouvelles habitudes, ce qui rend l'acquisition de cette dimension difficile et rend les résultats faibles ; contrairement à la saisie de l'orientation argumentative nécessitant seulement la deuxième opération car, c'est une notion

nouvelle dont les apprenants n'ont pas l'habitude et de ce fait, son acquisition devient facile et les résultats deviennent meilleurs.

Toujours en quête d'une vision complète du problème, nous avons pris isolément chaque groupe et nous avons intercomparé indépendamment ses résultats obtenus sur les deux dimensions (la saisie de l'orientation argumentative et la saisie du thème global). Ainsi, l'inter confrontation des résultats de groupe- expérimental sur les deux dimensions manifestent que les résultats obtenus sur la saisie de l'orientation argumentative sont meilleurs que ceux obtenus sur la saisie du thème global. Il faut noter que notre interprétation de cette différence est la même que celle avancée antérieurement en raison de la similarité ; nous venons d'aborder les deux dimensions chez les deux groupes alors qu'ici nous abordons les deux chez un seule groupe. Quant au groupe-contrôle, l'inter confrontation des résultats montrent que les scores obtenus sur la saisie du thème global sont meilleurs que ceux obtenus sur la saisie de l'orientation argumentative. Nous avons avancé que ces résultats meilleurs étaient dûs aux anciennes habitudes accumulées tout au long de l'apprentissage du FLE contrairement à la saisie de l'orientation argumentative sur laquelle les apprenants n'ont pas l'habitude d'être interrogés dans les épreuves de la compréhension écrite durant l'apprentissage du FLE.

A la fin, nous avons examiné les réponses données par les apprenants aux questions de l'épreuve de l'expérimentation, et nous avons conclu que les apprenants-en plus de la manière linéaire utilisée pour comprendre un texte-ont d'autres lacunes à prendre en compte pour éliminer presque toutes les causes des difficultés, ces lacunes sont au niveau de la cohésion, de la cohérence et de l'orthographe.

Ainsi, à la lumière de ce que nous venons de citer nous pouvons dire que ces résultats confirment nos hypothèses énoncées tout au début de notre thèse et soutiennent nos procédures expérimentales mise en œuvre inspirées de l'approche de J.M. Adam. D'ailleurs, nous pensons que ces procédures expérimentales ont contribué à l'enseignement et apprentissage de la compréhension écrite car, ces procédures confirmées montrent que lors l'enseignement (pour les enseignants) et de la compréhension (pour les apprenants), changer nos pratiques de compréhension textuelle en passant de l'évaluation de la compréhension à l'enseignement, et de la progression linéaire au tout global de texte, en prenant en compte la dimension séquentielle et la dimension configurationnelle, améliore la compréhension écrite des apprenants.

Conclusion générale

Notre objectif dans cette recherche est, en premier lieu, de parvenir aux causes de difficultés que les apprenants universitaires soudanais de niveau avancé (quatrième année de licence) rencontrent à la saisie du thème global et l'intension exprimés dans un texte argumentatif écrit et d'en proposer des remèdes en se basant sur les résultats d'analyses et interprétations des données.

Pour atteindre les objectifs que nous avons fixés au départ, il était pertinent d'opter pour une intervention expérimentale de sensibilisation auprès des apprenants concernés en nous appuyant principalement sur nos hypothèses évoquées antérieurement. L'objectif de cette expérimentation était, en gros, de combler les lacunes supposées en sensibilisant les apprenants à garder en esprit l'interaction complémentaire du niveau local et global du texte au fur et à mesure de leur lecture pour saisir le thème global et l'intention de l'auteur au moyen de séances théoriques et pratiques inspirées de l'approche textuelle de J.M. Adam (1990 : 21), (Voir Ch. 4/, p : 123).

La méthode d'analyse que nous avons adoptée était le T.test pour deux échantillons : groupe expérimental (G1) et groupe-contrôle (G2). Après l'expérimentation, en recourant à la comparaison des moyennes des résultats de deux groupes G1 et G2, nous avons pu inférer une différence significative au niveau de la saisie de l'orientation argumentative et du thème global en faveur du G1, et nous avons ainsi rejeté l'hypothèse nulle (H0) du non existence de différences significative.

L'expérimentation que nous avons menée a amélioré statistiquement les performances du groupe-expérimentale et en conséquence, nos hypothèses ont été soutenues. En effet, nous avons

supposé que nos apprenants étaient (prisonniers) du niveau local considérant le texte comme une succession de phases et de mots ; ce qui les a rendus incapables premièrement, de saisir les thèmes locaux des énoncés et de pouvoir passer au-delà de ceux-ci à la figure pour saisir le thème global ; deuxièmement, cela les a rendus également incapables d'identifier les suites d'actes fournis par le texte argumentatif et d'en dériver une orientation argumentative globale. A la lumière des résultats de l'expérimentation *supra*, nous sommes parvenus aux conclusions et recommandations suivantes :

I. Comprendre ou enseigner la compréhension écrite d'un texte ne relève ni d'une progression linéaire, comme le font les apprenants, ni d'une évaluation faite par l'enseignant pour vérifier la compréhension des apprenants du texte en question mais, il relève d'un enseignement des stratégies de compréhension une fois mise en œuvre et pratiquées par les apprenants leur permettent d'avoir accès au sens.

II. Le principal handicap des apprenants est d'être (prisonniers) du niveau local du texte ainsi, cela est nécessaire que le texte soit traité, lors de l'enseignement et apprentissage de la compréhension écrite, comme un tout cohérent et cohésif.

III. Les apprenants ont des difficultés à saisir l'intention du texte à cause de leur incapacité à saisir les actes locaux de chaque énoncé et d'en dériver un acte global. Il faut donc pour saisir l'intention de l'auteur, repérer les micro-actes de discours au fur et à mesure de la lecture et en dériver à la fin l'intention globale du texte.

IV. Les apprenants ont des difficultés à saisir le thème global du texte à cause de leur incapacité à saisir les thèmes locaux de chaque énoncé et d'en dériver le thème global du texte. Ainsi, pour saisir le thème global du

texte, il faut repérer les thèmes locaux de chaque énoncé et en construire une représentation globale pour dériver à la fin le thème global.

V. Pour améliorer la compréhension écrite des apprenants il faut, lors de l'enseignement (pour les enseignants) et de la compréhension (pour les apprenants), changer les pratiques de la compréhension textuelle en passant de l'évaluation de la compréhension des apprenants (en tant que résultat) à l'enseignement (en tant que compétences à faire acquérir aux apprenants), et de la progression linéaire au tout global du texte, en prenant en compte la dimension séquentielle et configurationnelle.

VI. Les questions posées sur un texte écrit pour évaluer la compréhension écrite des apprenants ne doivent pas être littérales (équivalentes ou synonymes d'une partie du texte), car ceci nourrit les mauvaises habitudes des apprenants à être (prisonniers) du niveau local du texte.

VII. Faire acquérir une nouvelle compétence telle que la saisie de l'orientation argumentative aux apprenants est plus aisé que de réorienter ou changer leurs mauvaises habitudes inculquées déployées pour saisir le thème global.

VIII. Les causes de difficultés des apprenants en compréhension écrite sont multidimensionnelles et pour les éradiquer, il faut envisager cette problématique en appliquant une méthodologie tenant en compte tous les problèmes connexes ; ce qui exige une étude longitudinale.

En guise de conclusion, nous pensons que mettre en application la démarche expérimentale que nous avons entreprise et les conclusions auxquelles nous sommes parvenues n'améliorent que partiellement la performance des apprenants au niveau de la compréhension écrite. En effet, dans notre étude, nous avons seulement pris comme causes de difficultés de la compréhension écrite la variable (apprenant) et

particulièrement chez lui ce qu'il fait (les habiletés mise en œuvre) pour comprendre le texte. Alors, pour améliorer complètement la compréhension écrite des apprenants, il va falloir prendre en considération d'autres dimensions connexes auxquelles les apprenants ont aussi des problèmes. Ainsi, en se basant sur nos conclusions, nous pensons que les perspectives d'études ouvertes que nous allons entreprendre dans l'avenir seront dans la variable (texte) à laquelle l'interprétation et la discussion des résultats révèle que les apprenants ont des difficultés au niveau de la structure et de contenu, autrement dit au niveau de cohésion et cohérence.

Références bibliographiques

- Adam. J.-M (2011), *La linguistique textuelle*, 3^e édition, Armand Colin, Paris.
- Adam. J.-M (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin, Paris.
- Adam. J.-M (2001), *Les textes types et prototypes*, 3^e édition, Armand Colin, Paris.
- Adam. J.-M (2001), *Les textes types et prototypes, RECIT, DESCRIPTION, ARGUMENTATION, EXPLICATION ET DIALOGUE*, NATHAN.
- Adam. J.-M (1999), *LINGUISTIQUE TEXTUELLE des genres de discours aux textes*, NATHAN.
- Adam. J.-M (1990). *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam. J.-M (1990), *Le Discours anthropologique : description, narration, savoir*, Méridiens Klincksieck.
- Adam. J.-M (1987), *les types de textes*, Pratiques, n°56
- Adam. J.-M (1987), *Textualité et séquentialité. L'exemple de la description*, Langue française, Volume 74, Numéro 1.
- Adam. J.-M (1985), « Quels types de textes ? », *Le Français dans le Monde*, n°192, Hachette.
- Achard- B. G (2001), *Grammaire des métamorphoses : Référence et identité, changement, fiction*, De Boeck et larcier, Bruxelles.
- APOTHÉLOZ. D (1995), *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, LIRAIRIE DROZ, GENEVE-PARIS.
- Barbazan. M (2006), *LE TEMPS VERBAL : Dimensions linguistiques et psycholinguistiques*, Presse Universitaire de Mirail.
- Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistiques générale, I*, Guallimard.

- Béjoint. H et Maniez. F (2005), *DE LA MESURE DANS LES TERMES : hommage à Philippe Thoiron*, Presse Universitaire de Lyon.
- Björn. J (1979), THE LANGUAGE SURVEY OF SUDAN, Björn Jernudd Kungälv.
- Birkelund. M, Boysen. G et Kjærsgaard. P. S (2003), *ASPECT DE LA MODALITÉ*, Max niemeyer Verlag GumbH, Tübingen.
- Bouchut. A-L (2010), *Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Bronckart. J-P (1996), *activité langagière, texte et discours*, delacaut et niestlé, Lausanne.
- Canvat. K b(1999), *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, De Boeck et Larcier s.a.
- Charolles. M, Petöfi. J.-S et Sözer. E (1986), *Research in Text Connexity and Text Coherence: A Survey, Partie 1*, Buske Verlag.
- Charolles. M (2005), *Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle*, des discours aux textes : modèles et analyses, Collection : Dynamique Sociolangagières, Universités de Rouen et Havre.
- Chiss. J.-L, Filliolet. J, et Maingueneau. D (2001), *Introduction à la linguistique française, Syntaxe, communication, poétique, Tome II*, Hachette Livre.
- Christen- T.T, (2014), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire (L'exemple Genevois)*, Pesse universitaire de Namur.
- Colletta. J-M (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*, Pierre Mardaga.
- Combette B. et fresson J. (1975), « *Quelques éléments pour une linguistique textuelle* », Pratiques, n° 6.
- Combettes B. (1978), *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants* », Langue française, n°38.

- Conceição. M.C (2005), *Concepts, termes et reformulations*, Presse Universitaire de Lyon.
- Corblin. F (1995), *Les formes de reprises dans le discours : anaphores et chaînes de référence*, Presses Universitaires de Rennes.
- Costea. D (2009), *La linguistique textuelle au centre de la recherche linguistique*, Université Pétrole-Gaz de Ploiești, 39, Bd. București.
- Delcambre. I (1997), *L'exemplification dans les dissertations : étude didactique des difficultés des élèves*, Presses universitaires du Septentrion.
- Delbecque. N (1987), *Problèmes et méthodes de l'étude de la variation syntaxique : Les cas de la position du sujet en espagnol*, Universitaire Pers Leuven.
- DOCTORANT ET RECHERCHE 2009 (2010 : 94), *CAHIER DE RECHERCHE DE L' ÉCOLE DOCTORALE EN LANGUE FRANÇAISE*, Lampi di Stampa.
- Ducrot. O et Scheaffer J-M (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Édition du Seuil.
- Elammongkhonsacun. S (2011), *LA LECTURE EN LANGUE ETRANGERE : COMPREHENSION, INTERPRETATION, REFORMULATION. Etude de cas des lycéens et des étudiants Thaïlandais face à la lecture du Français Langue Etrangère*, Thèse de doctorat, Université de FRANCHE-COMTE.
- Fraczak- L. L (2010), *Morphèmes grammaticaux et cohérences*, Cahier du laboratoire du recherche sur le langage, Presse universitaire Blais-Pascal.
- Gassim. A. A (2002), *dictionnaire de la langue familière au Soudan*, La maison d'édition soudanaise des livres, Khartoum.
- Giaisson. J (1990), *la compréhension en lecture*, Gaetan morin.
- Giraud -S.R (2002), *Etude sémantique du mot air, XVIIe et XXe siècles*, Volume 2, Presses universitaires du Septentrion.
- Homnenje. AL (2002), *Versus*, UNIVERSIDAD DE OVIEDO.
- Jeandillou. J.-F (1997), *L'Analyse textuelle*, ARMIND COLIN.

- J. Cotnam, J. M. Paterson 1995, *La didactique à l'œuvre : perspectives théoriques et pratiques*, Canadian Scholars' Press.
- Kleiber. G (2001), *L'anaphore associative*, Presse Universitaire de France.
- Kocourek. R (2001), *ESSAIS DE LA LINGUISTIQUE FRANÇAISE ET ANGLAISE : mots et termes, sens et textes*, PEETERS-Leuven, Belgium.
- Lane. Ph (2008), *Les frontières des textes et des discours : pour une approche linguistique et textuelle du paratexte*, Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08, Institut de Linguistique Française, Paris.
- Lundquist. L (1980), *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Nyt Nordist Forlag Arnold Busck KØbenhavn.
- Luche. D (2008), *Rôle du relativiseur dans l'attachement des propositions relatives ambiguës en français*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Lugrin. -G (2006), *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*, Peter Lang.
- Mahjoub .H (2007), *Les capacités discursives, orales et écrites, en français langue de spécialité*, Thèse de doctorat, Université de Lumière Lyon 2 et Université de Tunis 1.
- Maingueneau. D (2007), *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin.
- Maingueneau. D (1991), *L'Analyse du Discours : Introduction aux lectures de l'archive*, HACHETTE, Paris.
- Mallet. S (2006), *Cohérence de dire : Axe paradigmatic et axe syntagmatic*, Cohérence et discours, Collection : Travaux de Stylistique et de linguistique Française : études de linguistiques, Presses Paris-Sorbonne.
- Meyer. M (1992), *Langage et littérature: Essai sur le sens*, Presse Universitaire de France.
- Mitura. M (2008), *L'écriture vianesque : traduction de la prose*, Peter Lang.
- Mohamed A. H. (2009) *"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*", Thèse en Sciences du langage, Université de Franche-Comté.
- Moeschler. J et Auchlin. A (2009), *Introduction à la linguistique Contemporaine*, 3e édition, Armand Colin.
- MOIRAND. S (1979), *Situations d'écrit*, CLE International, Paris.
- Paillard. M (2008), *Préfixation, prépositions, postpositions : études de cas*, Presses universitaires de Rennes.
- Rastier .F (2001), *Arts et sciences du texte*, Presses universitaires de France, Paris
- Rastier. F, M. Cavazza Abeillé. A (1994), *Sémantique pour l'analyse : de la linguistique à l'informatique*, MASSON.
- Rastier. F (1989), *sens et textualité*, HACHETTE, Paris.
- Richard. J-J (2004), *Texte et discours : Catégories pour l'analyse*, Dijon.
- Riegel. M, Pella. J-C et Rioul. R (1994), *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France.
- Riegel. M (2006), *Cohérence textuelle et grammaire phrastique*, Cohérence et discours, Collection : Travaux de Stylistique et de linguistique Française : études de linguistiques, Presses Paris-Sorbonne.
- Reichler-Beguelin. M.-J. (1988) « *Anaphore, cataphore et mémoire discursive* », Pratique n° 57.
- Roulet. E (1991), *"Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive"*, Etudes de linguistique appliquée N° 81, Didier.
- Sarfati. G.-E (2005), *ÉLÉMENT D'ANALYSE DU DISCOURS*, 2^e édition, ARMAND COLIN.
- Saussure. F (1967), *" Cours de linguistique générale"*, édition Payot et Rivages.
- Sayed H. Arab (1984), *A CENTURY OF ENGLISH LANGUAGE IN SUDAN*, Faculty of arts magazine, university press, Khartoum.

Serrano. V.P (2010), *Problématique des genres dans les productions écrites universitaire : Cas du résumé scolaire chez des étudiants français et mexicains*, Thèse de doctorat, UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE.

Siouffi. G, Van Raemdonck. D (2007), *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Bréal.

Slakta. D (1975), « *L'ordre du texte* », Etudes de Linguistique Appliquée, n°19.

Skytte. G et Sabatini. F (1999), *Linguistica testuale comparativa*, Museum Tusculanum.

Soulé. I (1994), *Quelques aspects linguistiques de la cohérence textuelle dans un chapitre de manuel scolaire de géométrie*, thèse de doctorat, université de Metz.

Thyrion. F (1997), *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*, PEETERS Leven.

Touratier. C (1994), *Syntaxe latine*, PERTERS LAUVAIN-LA-NEUVE.

Weinrich. H (1973), *Le temps* (traduction française de l'allemand), édition du Seuil, Paris VI°.

Weinrich. H (1989), *Grammaire textuelle du français*, Éditions Didier, Paris.

Yetis - V. A (2008), *Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.

Webographie

Adam. J.-M (1996), *L'argumentation dans le dialogue*, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5359, date de consultation : 12/07/2014.

Ahmed .G (2011), *Foreign Language Teacher Training in the Sudan: Past, Present and Strategies for Future Recruitment Policies*, www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/download/10567/8515, date de la consultation: 15.10.15.

- Barbazan. M (2006), *COMPTES RENDUS de Jean-Michel Adam : La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin, 2005, <http://www.ouvrir-fichier.com/ouvrir-fichier-pdf-convertir-pdf-telecharger-jean+michel+adam.htm>, Date de consultation : 1/07/2015.
- BRONCKART. J-P (2008), *GENRES DE TEXTES, TYPES DE DISCOURS ET « DEGRÉS » DE LANGUE*, www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf, date de la consultation : 13.10.2014.
- CoBBy. F (2009), *La notion de Discours*, <http://www.analyse-du-discours.com/la-notion-de-discours>, date de la consultation : 27.11.2014.
- Mahmoud .A (2014), *FRENCH LANGUAGE AND THE SUDAN; MISSED APPOINTMENT*, <http://sjsr.se/wp-content/uploads/2014/05/ISSN-2001-9211-Volume-1-Issue-3-August-2014-Edition.odt.pdf>. Date de la consultation : 15.10.15.
- EL KARKRY .M (2012), *Etude sociolinguistique de l'affichage publicitaire dans la ville de tanger*, Thèse de doctorat, http://www.memoireonline.com/02/13/6878/m_Etude-sociolinguistique-de-laffichage-publicitaire-dans-la-ville-de-tanger14.html, date de consultation : 24.11.2014.
- Halla. N (2012), *The Changing Status of English Language in Sudan*, <http://www.slideshare.net/halasalih/the-changing-status-of-english-language-in-sudan-5251423>, date de la consultation : 15.10.15.
- Hamidullah (2016), *Traduction du sens de Coran*, Université du roi Faysal, application (Ayat), date de la consultation : 18.09.16.
- Hamon. L et Renard. C (2006), *Analyse de Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia*, <http://alsic.revues.org/264>, date de la consultation 20.11.2013.
- Iancu .A (2005), *COORDONNÉES DE LA DESCRIPTION SÉMANTIQUE*, www.revistatransilvania.ro/arhiva/2005/pdf/numarul6/art... date de la consultation : 5.6.2014.
- Mougel- C. D (2009), *La sémantique textuelle Méthodologie et exemples d'analyse*, www.revue-texto.net/docannexe/file/2363/duteil_diapos.ppt, date de la consultation : 12.10.2014.

Rahim Hamid .A (2012), *FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SUDANESE UNIVERSITIES: GOALS, ATTITUDES, AND REALITY*, <http://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/79/45>, date de la consultation : 15.10.15.

Rastier .F (2005), *DISCOURS ET TEXTE*, http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html, date de la consultation : 24.11.2014.

S.A (2008), *Les plans d'énonciation*, <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-20083.htm#r5>, date de consultation : 09.04.2014.

Steimbergla- C .L (2010), *Esthétique et théorie du roman : la théorie dialogique du Bakhtine linguiste*, Slavica bruxellensia : <http://slavica.revues.org/348> ; DOI : 10.4000/slavica.348, date de la consultation : 2.4.2014

Stéphane. K. E (1999), *Présentation* In: Langue française. N°121, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1999_num_121_1_6275, date de la consultation : 7.4.2014

Vargas. M (2005), *LE TEXTE*, http://aix.vap.free.fr/article.php3?id_article=2, 20.10.2014.

Textes de l'expérimentation :

Internet et les nouveaux moyens de communication, <http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-francais/rediger-un-texte-argumentatif-avec-exemples.html>, date de la consultation : 15.05.2014

Avantages et inconvénients de la télévision, <http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-francais/rediger-un-texte-argumentatif-avec-exemples.html>, date de la consultation : 15.05.2014

ÉTERNEL FÉMININ, ÉTERNEL MASCULIN, http://lettres.ac-rouen.fr/francais/outil_L/sexes.htm, date de la consultation : 05.04.2015

Le progrès technique, <http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-francais/rediger-un-texte-argumentatif-avec-exemples.html>, date de la consultation : 15.5.2014

Escartin. C (2000 : S.P), *LE TEXTE ARGUMENTATIF*, <http://lhg.free.fr/>, date de la consultation : 19.5.2014

L'HYPNOSE TÉLÉVISUELLE, http://lettres.ac-rouen.fr/francais/outil_L/TV-1.htm, date de la consultation : 05.04.2015

Contre la peine de mort, <http://moulayidriiss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-francais/rediger-un-texte-argumentatif-avec-exemples.html>, date de la consultation : 15.5.2014

La violence à l'école, <http://moulayidriiss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-francais/rediger-un-texte-argumentatif-avec-exemples.html>, date de la consultation : 15.05.2014

L'importance de l'agriculture et l'agriculteur, <http://fledz.blogspot.com/2007/12/nabil-yahiaoui.html>, date de la consultation : 18.3.2015

Monsanto part en campagne, <http://lettres.ac-aix-marseille.fr/college/lectecr/argumentation.html>, date de la consultation : 21.03.2015

Texte de teste de l'expérimentation pour les deux groupes : Groupe-contrôle et Groupe-expérimental.

On ne naît pas femme : on le devient, <http://la-plume-rebelle.e-monsite.com/en/blog/blogpost-4.html>, date de la consultation : 22.3.2015

Documents officiels :

Annuaire de l'admission pour les établissements de l'enseignement supérieur (2015-2016), *Représentation des Facultés de l'université d'Aldalinj-faculté de pédagogie*, http://daleel.admission.gov.sd/gov_org.htm#جامعة الدانج, date de la consultation : 3.11.2015.

Programme du département de français à la faculté des lettres, Université de Khartoum.

Programme du département de français à la faculté des lettres, Université islamique d'Omdurman.

Programme du département de français à la faculté de pédagogie, Université de Khartoum.

Programme du département de français à la faculté de pédagogie, Université du Soudan de sciences et de technologie.

Programme du département de français à la faculté des lettres et d'études humaines, université de Shendi.

Programme du département de français à la faculté d'études humaines, Université d'Elobied.

Programme du département de français à la faculté des lettres, Université d'El-Nilein.

Programme du département de français à la faculté de pédagogie, Université de Nyala.

Programme du département de français à la faculté des lettres, Université de Juba. (Bahry).

Programme du département de français à la faculté des lettres, Université Ahliya d'Omdurman.

Programme du département de français à la faculté de pédagogie, Université du Coran Khrim et le Tassil des sciences.

Programme du département de français à la faculté de pédagogie, Université d'Aljazera.

Programme du département de français à la faculté des lettres et d'études humaines, Université de la Mer rouge.

Programme du département de français à la faculté des langues et de traduction, Université d'Alribat Alwatani.

Programme du département de français à la faculté des langues, Coran Karim et le Tassil des sciences.

Ministère fédérale de l'enseignement et de l'éducation- l'administration générale des services et des évaluation- département de statistique et des informations.

Ministère fédérale de l'enseignement et de l'éducation- l'administration générale de formation et de qualification pédagogique- l'administration des écoles secondaires.

Ministère de la justice-le registraire commercial général.

République démocratique du Soudan (1970), *Compte-rendu d'un séminaire tenu à l'UNESCO à Beyrouth concernant les enfants et les jeunes*, document No. 6/12/114, archive nationale, Khartoum.

République du Soudan (2005), *Constitution du Soudan*, conseil national, Khartoum.

Secrétariat général de conseil des ministres,
[http://www.sudan.gov.sd/index.php/ar/pages/details/74/Sudan%20states#.VitcL27-
uq0](http://www.sudan.gov.sd/index.php/ar/pages/details/74/Sudan%20states#.VitcL27-
uq0), date de la consultation : 24.10.2015.

Annexes

Réponses des apprenants à l'épreuve de l'expérimentation :

1. Test de compréhension en lecture avec les réponses des apprenants de Groupe-expérimental :

2. Test de compréhension en lecture avec les réponses des apprenants de Groupe-contrôle :