



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Sudan University of Sciences and Technology

College of Graduate Studies

College of Languages

**Analyse de Difficultés liées à la cohérence Textuelle dans la  
Traduction Chez les Apprenants Universitaires Soudanais en  
FLE**

تحليل صعوبات ترابط النص في الترجمة التحريرية التي تواجه دارسي اللغة الفرنسية بالجامعات  
السودانية

**Analysis of the Difficulties of Text Coherence in the Written Translation  
that Face French Language Learners at Sudanese Universities**

**Thesis submitted for the requirements of Ph. D in French (Applied Linguistics)**

**Prepared by:** Alsiddig Hamed Ahmed Abd Alla

- B. A, French language- Omdurman Islamic university- 2005.
- M. A, French language- Sudan University of Sciences and Technology- 2012.

**Supervised by :** Dr. Mohamed Tahir Hamid Ahmed

**Co-supervised by:** Dr. Ahmed Hamid Mohamed

**September 2017**

## *Dédicace*

*Je dédie cette recherche à :*

*Mon père, ma mère, à mes frères.*

*A ma femme, mon fils Awab et à ma petite fille*

*Ayah.*

## **Remerciements**

*Je remercie tout d'abord, mon Dieu qui m'a aidé à accomplir ce travail. Aussi, Je tiens à remercier chaleureusement Dr. Mohammed Tahir Hamid pour la direction de mon travail, son aide, Sa disponibilité, sa patience, ses encouragements permanents et ses conseils précieux et qui m'a accompagné tout au long de la réalisation de cette thèse.*

*J'adresse également mes remerciements à mon co-directeur, Dr. Ahmed Hamid Mohamed, qu'il trouve ici l'expression de ma profonde gratitude pour son soutien inconditionnel, pour réaliser cette recherche.*

*Je remercie tous mes amis, mes collègues qui m'ont aidé, ou encouragé pour que je puisse finir cette étude.*

*J'adresse aussi, mes remerciements aux collègues à l'université du Soudan de Sciences et de Technologie et à l'université du Saint Coran et Taseel des Sciences qui nous ont accordé leurs temps et leurs aides.*

*Je saisis l'occasion pour remercier tous les professeurs du français aux universités soudanaises.*

## **Abstract**

This study came under the title "*Analysis of the difficulties of text coherence in the written translation that face French language learners at Sudanese universities, case study: SUST students*". The aim of the study is to identify the main difficulties at the textual level facing French language learners in Sudanese universities. Also, to know the impact of these difficulties on their written translation.

This study is based on the descriptive and analytical method. In order to verify the hypotheses of the research, the researcher conducted a test for the fourth year students in the department of French Language at the Faculty of Languages, Sudan University of Science and Technology, a text in Arabic and translated in writing into French.

The results of the study showed that fourth-year students do not know how to use the: text linking devices, punctuation and non-text contradiction elements , that confirm the consistency of the text. In addition, the texts translated by these students are characterized by inconsistency due to several factors: lack of knowledge of the rules of the text, they do not practice writing, they were influenced by mother tongue in case of translation from the mother tongue into French. The study reached some findings, which proved the hypotheses of the research, namely: French language learners in Sudanese universities face difficulties in the process of text interconnection, these difficulties appear in their written translation process. At the end, the researcher proposed an educational guidelines that can contribute to finding solutions to these difficulties.

## Résumé

Le sujet de cette étude est basé sur **l'analyse de difficultés liées à la cohérence textuelle dans la traduction chez les apprenants universitaires soudanais en FLE**. L'objectif de cette thèse est d'une part, vise à analyser et établir les principales causes de difficulté de la cohérence textuelle chez les étudiants soudanais en FLE. D'autre part, à vérifier l'effet du dysfonctionnement de la cohérence sur la traduction rédactionnelle chez ces étudiants.

Nous avons adopté à la fois la méthode descriptive et analytique pour réaliser ce travail. Ainsi, notre analyse s'appuie sur un test, c'est un texte arabe pour le traduire en français par les étudiants de 4<sup>ème</sup> année au département du français de la faculté des langues de l'université du Soudan de Sciences et de Technologie en vue de vérifier nos hypothèses.

En ce qui concerne les résultats parvenus, notre étude montre que les étudiants de quatrième année ne maîtrisent pas l'utilisation des éléments de la cohérence textuelle (la reprise, la progression thématique, les connecteurs, la ponctuation (*les éléments formels*) et le non contradiction (*sur le sens, le contre-sens, le non-sens*)) qui assurent la cohésion et la cohérence des textes.

De plus, les textes traduits par ces étudiants ne sont pas cohérents à causes de plusieurs facteurs, parmi lesquels ; la méconnaissance de la cohérence textuelle, le manque de pratique de l'écrit, l'interférence de la

langue maternelle quand il transfère un texte de la langue maternelle à la langue française.

Ces résultats confirment nos hypothèses qui stipulent que les apprenants soudanais en FLE ont une difficulté concernant la cohérence textuelle et que cette difficulté qui se manifeste de manière apparente dans les travaux de traduction chez les étudiants soudanais en FLE. À la fin de cette étude, nous avons présenté des propositions pédagogiques qui pourraient contribuer à résoudre ces problèmes.

## مستخلص

عنوان هذه الدراسة هو تحليل صعوبات ترابط النص على الترجمة التحريرية التي تواجه دارسي اللغة الفرنسية بالجامعات السودانية. وتهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد الصعوبات الرئيسية على مستوى ترابط النص التي تواجه دارسي اللغة الفرنسية بالجامعات السودانية.

- معرفة تأثير هذه الصعوبات على الترجمة التحريرية عندهم.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي والتحليلي. ولإثبات فرضيات البحث أجرى الباحث اختباراً لطلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة الفرنسية بكلية اللغات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وهو عبارة عن نص باللغة العربية وترجمته كتابةً إلى اللغة الفرنسية.

أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلاب الفرقة الرابعة لا يجيدون استخدام عناصر ترابط النص (تقدم النص، أدوات الربط، علامات الترقيم وعدم تعارض النص) التي تؤكد عملية تناسق النص وترابطه. كما أثبتت أن النصوص التي ترجمها هؤلاء الطلاب تتصف بعدم التناسق ويعزى ذلك لعدة عوامل منها: عدم المعرفة بقواعد ترابط النص، عدم ممارسة الكتابة، تأثر الطالب بلغته الأم في حالة ترجمة نص من اللغة الأم إلى اللغة الفرنسية.

كذلك أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة فرضيات البحث، وهي: يواجه دارسي اللغة الفرنسية بالجامعات السودانية صعوبات في عملية ترابط النص. وأن هذه الصعوبات تظهر في عملية الترجمة التحريرية عندهم.

اقترح الباحث في نهاية هذه الدراسة موجّهات تربوية يمكن أن تساهم في إيجاد حلول لهذه الصعوبات.

## Table des matières

Dédicace .....	I
Remerciements .....	II
Abstract .....	III
Résumé .....	IV
مستخلص البحث .....	VI
Table des matières .....	VII
Tableau de listes .....	XIII
Introduction .....	14
Problématique .....	14
Plan .....	17

### *Première partie : cadre théorique*

#### **Premier chapitre : la textualité et la linguistique textuelle**

0.0. Introduction .....	21
<b>1.1. Notion du texte</b> .....	<b>23</b>
1.1.1. Texte et discours .....	28
1.1.1. La situation de lecture .....	33
1.1.2. La situation de la compréhension du texte .....	34
1.1.3. Contexte .....	37
<b>1.2. Typologie du texte</b> .....	<b>40</b>
A. Le genre .....	43
B. Le type .....	43
1.2.1. Texte narratif .....	44
1.2.2. Texte descriptif .....	44
1.2.3. Texte Argumentatif .....	45
1.2.4. Texte explicatif et informatif .....	46



1.2.5. Texte injonctif .....	47
1.2.6. Texte dialogique .....	47
<b>1.3. Notion de cohésion et cohérence textuelle .....</b>	<b>48</b>
1.3.1. La cohésion .....	48
1.3.2. La cohérence .....	50
1.3.2.1. Cohérence explicite ou implicite .....	53
1.3.2.2. Cohérence / cohésion : la poule et l'œuf .....	54
1.3.2.3. Les marqueurs d'intégration linéaire .....	57
1.3.2.4. La progression thématique .....	60
1.3.2.5. La progression à thème linéaire .....	62
1.3.2.6. La progression à thème constant .....	62
1.3.2.7. La progression à thème éclaté (dérivés).....	63
<b>1.3.3. Relations anaphorique : quelques distinctions .....</b>	<b>64</b>
1.3.1. L'anaphore pronominale .....	65
1.3.2. L'anaphore lexicale .....	65
1.3.3. L'anaphore fidèle .....	65
1.3.4. L'anaphore adverbiale .....	66
1.3.5. L'anaphore conceptuelle .....	66
1.3.6. L'anaphore associative .....	66
<b>1.3.4. Conclusion.....</b>	<b>67</b>
<b><i>Deuxième chapitre : notion de la traduction</i></b>	
0.0. Introduction .....	69
<b>2.0. Aspects théoriques de la traduction .....</b>	<b>70</b>
<b>2.1. La notion de la traduction .....</b>	<b>70</b>
2.1.1. Les trois niveaux de la traduction .....	72
2.1.1.1. Le niveau du sémantisme lexical.....	72
2.1.1.2. Le niveau de la mise en œuvre d'une langue.....	72
2.1.1.3. Le niveau du texte.....	73
<b>2.2. Quelques théories/approches de traduction .....</b>	<b>74</b>
<b>2.2.1. La théorie interprétative .....</b>	<b>74</b>
2.2.1.1. L'interprétation .....	75
2.2.1.2. déverbalisation .....	76
2.2.1.3. Le sens .....	76

2.2.1.4. La compréhension .....	77
2.2.1.5. La réexpression .....	78
<b>2.2.2. L'approche de Catford</b> .....	<b>81</b>
<b>2.2.3. L'approche de Vinay et Darblnet</b> .....	<b>83</b>
<b>2.2.4. L'approche de Mounin</b> .....	<b>85</b>
<b>2.2.5. L'approche de Nida</b> .....	<b>88</b>
<b>2.2.6. L'approche de Delisle</b> .....	<b>91</b>
<b>2.2.7. L'approche textuelle</b> .....	<b>92</b>
<b>2.3. Démarches pratiques de la traduction</b> .....	<b>95</b>
2.3.1. Démarche de l'enseignement de la traduction.....	95
2.3.2. La traduction en langue étrangère .....	98
<b>2.3.3. Les problèmes de la pratique de la traduction</b> .....	<b>102</b>
2.3.4. Quelques problèmes observés dans la pratique de la traduction.....	
.....	102
2.3.4.1. L'absence de déverbalisation .....	102
2.3.4.2. La déverbalisation : une question de méthode .....	103
2.3.4.3. L'unité de traduction .....	103
2.3.4.4. La fidélité .....	104
2.3.4.5. Le transfert culturel .....	105
<b>2.4. Conclusion</b> .....	<b>106</b>

### **Troisième chapitre : notion de la production écrite**

0.0. Introduction .....	109
<b>3.1. Notion de la production écrite</b> .....	<b>110</b>
3.1.1. Réalité de la langue écrite .....	112
3.1.2. La communication écrite .....	113
3.1.3. Le processus d'écriture en langue seconde .....	117
<b>3.2. Les modèles de production écrite</b> .....	<b>119</b>
<b>3.2.1. Un modèle non linéaire</b> .....	<b>120</b>
3.2.1.1. La planification .....	120
3.2.1.1.1. La conception .....	121
3.2.1.1.2. L'organisation .....	121
3.2.1.1.3. Le recadrage .....	121

3.2.1.2. La mise en texte .....	121
3.2.1.3. La révision et le contrôle .....	122
<b>3.2.2. Les modèles non linéaires .....</b>	<b>124</b>
3.2.2.1. Le modèle rédactionnel de Hayes et Flozer (1980) .....	124
3.2.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia .....	128
3.2.2.3. Le modèle de Deschênes (1988) .....	130
3.2.2.4. Le modèle de Sophie Moirand (1979) .....	135
<b>3.3. Conclusion .....</b>	<b>138</b>

## **Deuxième partie : le cadre méthodologique**

### **Premier chapitre : le contexte de la recherche**

<b>0.0. Introduction .....</b>	<b>141</b>
1.1. Les apprenants /public visé.....	141
1.2. Les enseignants .....	143
1.3. L'environnement .....	144
1.4. <b>Conclusion .....</b>	<b>147</b>

### **Deuxième chapitre : La méthodologie du travail**

<b>0.0. Introduction .....</b>	<b>149</b>
<b>2.1. Recueil des données .....</b>	<b>149</b>
<b>2.2. Grille d'analyse .....</b>	<b>152</b>
<b>2.3. Critère de la répétition .....</b>	<b>154</b>
2.3.1. Reprise pronominale .....	154
2.3.2. Reprise nominale .....	154
2.3.3. Reprise démonstrative .....	154
<b>2.4. Critère de la progression thématique .....</b>	<b>155</b>
2.4.1. La progression à thème constant .....	155
2.4.2. La progression à thème linéaire .....	155
2.4.3. La progression à thème dérivés .....	156
<b>2.5. Critère de l'articulation .....</b>	<b>157</b>

<b>2.6. Critère de non contradiction</b> .....	160
<b>2.7. Conclusion</b> .....	162

**Troisième partie: analyse et interprétation des résultats**

**Premier chapitre : *analyse et interprétation des résultats***

0.0. Introduction .....	165
<b>1.0. Analyse de la règle de la répétition dans les copies d'étudiants</b> .....	165
1.1.1. Reprise pronominale .....	170
1.1.2. Reprise nominale .....	173
1.1.3. Reprise démonstrative .....	174
<b>1.2. Analyse de la règle de progression dans les copies d'étudiants..</b> .....	176
1.2.1. La progression à thème constant .....	181
1.2.2. La progression à thème linéaire .....	182
1.2.3. La progression à thème dérivés .....	183
<b>1.3. Analyse de la règle d'articulation dans les copies d'étudiants</b> .....	185
1.3.1. Les connecteurs .....	190
1.3.2. La ponctuation .....	192
<b>1.4. Analyse de la règle de non contradiction dans les copies d'étudiants</b> .....	196
<b>1.5. Bilan de l'analyse des résultats</b> .....	202
<b>Conclusion</b> .....	205
<b>Bibliographie</b> .....	209
<b>Sites graphies</b> .....	215
<b>Annexes</b> .....	216

## Liste des tableaux

Tableau	Titre	Page
1.	<i>Les éléments du schéma de la communication écrite</i>	113
2.	<i>Représentation schématique du processus rédactionnelle à l'étape de préécriture dans le modèle de Rohmer 1965)</i>	122
3.	<i>Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes et Flower 1980, p.11)</i>	127
4.	<i>Les enseignants du français dans la Faculté des langues de l'Université du Soudan de Sciences et Technologie</i>	143
5.	<i>Le nombre d'heures selon le guide pédagogique de la faculté des langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie</i>	145
6.	<i>Le recueil des données</i>	150
7.	<i>Grilles d'analyse proposées</i>	153
8.	<i>Règle de répétition dans les copies d'étudiants</i>	166
9.	<i>Le résultat de l'analyse unidirectionnelle de la variance pour le type de reprise</i>	169
10.	<i>L'emploi de la reprise dans les copies d'étudiants</i>	170
11.	<i>Règle de progression dans les copies d'étudiants</i>	176
12.	<i>Le résultat de l'analyse unidirectionnelle de la variance pour le type de Type de progression thématique</i>	179
13.	<i>L'emploi de la progression thématique dans les copies d'étudiants</i>	180
14.	<i>Règle d'articulation dans les copies d'apprenants</i>	185
15.	<i>L'emploi de l'articulation dans les copies d'étudiants</i>	188
16.	<i>L'emploi de l'articulation dans les copies d'étudiants</i>	189
17.	<i>Règle de non contradiction dans les copies d'étudiants</i>	197
18.	<i>Fréquence de contradiction</i>	199
19.	<i>L'emploi de l'articulation dans les copies d'étudiants</i>	199

## Introduction

### Problématique

L'enseignement/apprentissage d'une langue est une activité complexe qui s'appuie sur les compétences linguistiques et extralinguistiques déjà acquises par les enseignants et les apprenants et qui leur pose de nombreuses difficultés liées à sa complexité. Ces difficultés sont reconnues par les enseignants et les apprenants, deviennent une préoccupation qui mérite faire l'objet d'un travail de recherche. C'est le cas de la production écrite chez les apprenants du FLE (français langue étrangère) dans les universités soudanaises.

La production écrite fait partie intégrante du cours pratique de l'écrit dans les cours du FLE parce qu'elle développe la capacité de produire des textes construits et cohérents, en amenant les apprenants à utiliser leurs connaissances en vocabulaire et en morphosyntaxe. La même compétence de production écrite se trouve ciblée lorsque les apprenants pratiquent de la traduction en classe : parmi leurs cours de langue. Il s'agit d'une activité appelée « traduction pédagogique » pour la distinguer de la « pédagogie de la traduction » qui vise à la formation de traducteurs.

Le traducteur réexprime à un texte dans une langue différente tout en gardant l'âme et en présentant le texte premier à travers ces compétences linguistiques, extralinguistiques et socioculturelles dans les deux langues. La pratique de la traduction nécessite une compréhension

des textes, une ré-expression – reformulation de ce qu'on comprend : ce qui retombe à une pratique de production écrite.

Notre objectif est de décrire les problèmes que les étudiants rencontrent dans la rédaction d'un texte et comment ces difficultés se manifestent dans l'activité de traduction pédagogique en particulier. Nous nous intéressons à l'exercice de la traduction thème (de l'arabe vers le français) parce que c'est un problème réel chez les apprenants quand ils veulent écrire en français : l'influence de la langue maternelle se manifeste.

Pour atteindre notre objectif, nous avons besoin de préciser le sens de certains concepts que nous rencontrerons dans cette recherche, et qui rapportent à des domaines variés comme la linguistique textuelle (les notions de texte, cohésion et cohérence), et la didactique (les notions de production écrite, traduction pédagogique). Nous tentons donc, dans une partie théorique, de répondre à la question :

- Quels sont les concepts de base concernant la présente étude ?

Dans le cadre de notre expérience personnelle d'apprenant et de notre expérience professionnelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Soudan, nous avons pu remarquer en situation d'apprentissage de la communication écrite que les apprenants du FLE dans les universités soudanaises avaient des difficultés dans la production écrite. Une autre observation d'après notre recherche de master en FLE (2012), nous avons affirmé l'existence de ces difficultés surtout au niveau de la cohérence textuelle. Cette dernière est essentiellement relative à la bonne formation des textes du point de vue des receveurs.

Pour rendre compte de la cohérence dans les travaux de nos étudiants, nous avons dû faire passer un test pour un groupe (les étudiants de la 4<sup>em</sup> année 2013-2014, Faculté des Langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie). Ce test a constitué le noyau de la partie pratique de la présente étude, et a rendu disponible un corpus intéressant de production écrite de nos étudiants, sous forme de « textes » qui doivent être soumis à étude et analyse, conformément à notre choix de méthode descriptive et analytique. C'est grâce à l'observation de quatre règles de la cohérence des textes, à savoir, la répétition, la progression thématique, l'articulation et la non-contradiction, que nous avons pu mesurer la cohérence dans les écrits concernés. Une partie pratique de l'étude s'est ainsi constituée et, dans sa totalité, a pris comme tâche de répondre aux trois questions suivantes :

- Quelles sont les principales causes des difficultés de cohérence textuelle dans la production écrite chez les apprenants universitaires soudanais ?
- Comment se manifestent les dysfonctionnements liés à la cohérence dans les travaux de traduction des apprenants universitaires soudanais ?
- Quelles solutions pédagogiques peut-on apporter aux dysfonctionnements au niveau de la cohérence des écrits des apprenants universitaires soudanais ?



## Plan

C'est en fonction des questions susmentionnées et dans le même ordre que ces questions, que nous proposons de diviser notre travail en trois parties. La première, intitulée *cadre théorique*, se tâchera de trouver une réponse à la première question, celle sur les concepts de base. Elle se compose de trois chapitres correspondant au trois domaines différents de ces concepts. Le premier chapitre, *la textualité et la linguistique textuelle*, présentera d'abord la notion du texte puisque devenu ici un objet d'étude.

Ensuite, nous donnons la définition de la cohésion / la cohérence textuelle et l'application de ces notions dans la traduction pédagogique. Le deuxième chapitre s'interrogera sur la *notion de la traduction*, selon de différentes théories et approches dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le troisième chapitre on tentera de donner une définition à la production écrite.

Notre tentative de répondre aux trois questions restantes (voir page précédente) ne peut que se présenter dans deux parties distinctes : la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>, parce que, d'une part, il y a l'explication des difficultés de la cohérence textuelle et des dysfonctionnements résultants de ces difficultés. Nous nous appuyons sur le corpus pour le faire, et le « cadre méthodologique » est à l'origine de la préparation de ce corpus. Et d'autre part, il y a notre proposition de solutions pédagogiques à la lumière des données de l'analyse.

La deuxième partie s'intéresse donc au cadre méthodologique et contient deux chapitres dont le premier aborde le contexte de la recherche,

et le deuxième la méthodologie du travail. Quant à la troisième partie, elle est intitulée *analyse et interprétation des résultats*, et se compose d'un seul chapitre qui présente et analyse les résultats. Nous avons opté pour une analyse statistique des critères de la cohérence dans les traductions des apprenants.

**Première partie**

**Cadre théorique**

# Chapitre un

## La textualité et la linguistique textuelle

## **0.0. Introduction**

Aujourd'hui la linguistique textuelle est devenue une des sciences initiales dans l'enseignement de langues étrangères, notamment la production écrite. Le domaine de la linguistique textuelle est différent de la linguistique générale, car il met l'accent sur les éléments linguistiques qui constituent le texte, surtout la grammaire du texte.

En effet, l'objet de la linguistique textuelle est d'étudier la relation de la structuration entre les phrases et le contexte dans lequel elles sont employées.

Ainsi, les nouvelles études proposent de développer les connaissances explicites des élèves sur les principaux éléments qui constituent la grammaire du texte.

Ainsi, l'étude grammaticale à l'école porte essentiellement, au début, sur le mot et sur la phrase. De ces savoirs grammaticaux, les élèves doivent pouvoir écrire des textes grammaticalement corrects. Or, on le sait, un texte est bien autre chose qu'une suite de phrases grammaticalement correctes. C'est un ensemble structuré et cohérent de phrases avec un message à faire passer.

Le texte possède ses propres lois dont certaines relèvent de son type (texte narratif, argumentatif...) et de son genre (conte, annonce publicitaire, fiche signalétique, éditorial, etc.)<sup>1</sup>

Puisque le texte reste notre objet de recherche, Il est donc nécessaire de mettre l'accent dans ce chapitre sur la définition du texte et ses règles de structuration, la différence entre le texte, le discours et la compréhension du texte et le contexte ou l'environnement de texte. Dans ce chapitre, nous allons également nous concentrer sur les types du texte.

---

<sup>1</sup> (Vandendorpe, 1995 ; Genevay, 1995). *Renforcement linguistique expression écrite, Haiti 2012.*

## 1.1. Notion du texte

Le texte a plusieurs définitions. Premièrement, dans le domaine didactique, le texte prend en considération le sujet de l'écrivain. Deuxièmement, le domaine de la linguistique lie le texte à la langue. Quant au dernier domaine, il définit le texte par rapport à ses composants. En général, parmi ces définitions, nous allons tout simplement nous contenter d'affirmer que dans la situation d'apprentissage, le texte est tout énoncé oral ou écrit, dont le récepteur est capable de comprendre son sens.

Selon le dictionnaire Le petit Robert, (1990), le texte est défini comme « les termes, les phrases qui constituent un écrit ou une œuvre ». Cette définition suivie par la définition de Adam qui a donné une autre définition du texte :

*« un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n-séquences -elliptiques ou complètes- de même type ou de types différents ».* (1991, pp. 16)

Selon la théorie du texte, le texte est une production socialement située, aussi, elle intègre les dimensions linguistiques, et des dimensions psychosociales. C'est ainsi que le précise J.-P. Bronckart que la notion de texte peut s'appliquer à toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite. Un dialogue familier, un exposé pédagogique, un mode d'emploi, un article de quotidien, un roman, etc., constituent autant de textes, de tailles éventuellement différentes, mais qui sont néanmoins dotés de caractéristiques communes : chaque texte est en relation

d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne<sup>2</sup>.

D'après cette citation, nous pouvons dire que l'accent est mis sur la notion de texte et sur celle de co-texte, c'est-à-dire respectivement sur les éléments et l'environnement extratextuel (externe) du texte et sur celui (interne) des unités le constituant.

D'autre part, tout texte de plus d'une phrase présente des marques extérieures qui visent à le faire reconnaître comme un tout. La phrase est un groupe de mots qui a un sens. Puis, la production d'une phrase en expression écrite revient à écrire un ensemble de mots qui sont grammaticalement et orthographiquement corrects ; et le tout doit vouloir signifier quelque chose. De plus, un texte comporte généralement un titre et souvent d'autres éléments (sous-titre, sur-titre, intertitre), la plupart du temps sous la forme de phrases non verbales.

Selon J. M. Adam, il semble possible et méthodologiquement fructueux de considérer la proposition « énoncé » et la combinaison de propositions dans la phrase complexe comme l'unité maximale de

---

<sup>2</sup> J.-P. Bronckart (1996 : 73-74)



linguistique et pragmatique. La proposition « énoncé » et sa mise en paquets (dont le concept de phrase est loin de rendre complètement compte) est, en revanche, l'unité de base de la linguistique textuelle.

J.M.Adam définit le texte comme :

*« une unité de si haut niveau de complexité qu'il doit être situé sur la frontière des limites supérieures du champ ». (1999 :35)*

En psychologie du langage, la notion du texte selon Bronckart, Fayol désigne :

*« l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication » (1994 :79)*

Aussi, à la caractéristique du texte, Jean Michel Adam considère le texte selon deux aspects, le texte peut être aperçu comme un objet concret ou un objet abstrait:

*le texte « est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités (ce qu'on appellera la texture pour désigner les faits microlinguistiques et la structure pour les faits macrostructures) au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait celui des « grammaires de textes », il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'objet théorique de la linguistique textuelle. Les textes comme objets concrets, matériels, empiriques. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine.*

*Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle ». (Op-cite p : 40).*

Quant à Khouiled Sara 2011 p : 24, elle illustre une autre définition de texte suivant :

*« Le texte est un tout, et non un simple assemblage de propositions indépendantes (et analysables comme telles) que l'on aurait mises bout à bout. En fait, le sens d'un texte se détermine par ses composants mais ne s'y ramène pas : chaque phrase du texte renvoie à ce dernier comme à son sens profond» (Meyer 1986 :252.).*

D'après cette citation nous constatons que le texte est un ensemble de mots qui ont des valeurs grammaticaux ; verbe, nom, déterminant, pronom, adjectif, conjonction de coordination, préposition, et d'autre part l'organisation de ces unités dans la phrases ; qui compose du sujet + verbe+ complément de verbe, ces unités s'accordent ensemble pour construire un paragraphe ou un texte.

J Gardes Tamine et M A Pelizza ont défini une {unité de construction textuelle} :

*« (.....) est l'unité ultime de la description grammaticale, l'unité textuelle, elle, est l'unité minimale du texte. Elle se combine en paragraphe ou en strophe dans le cas de la poésie versifiée qui eux-mêmes s'enchaînent pour donner naissance à un texte » (1998:15) *ibid.**

Selon cette citation, nous pouvons dire que la caractéristique de texte renvoie à sa fonction, à son unité et à son organisation. C'est-à-dire que le texte sert à informer, décrire, narrer, argumenter, convaincre, persuader, exprimer des sentiments... Pour composer un texte, on doit tenir compte de la fonction qu'on veut lui assigner.

Ainsi, pour manifester les éléments qui construisent un texte nous pouvons illustrer c'est ce que souligne Pham Truong :

*« le texte possède, à la différence d'une simple accumulation de phrases, une unité matérialisée par des limites (par exemple, une introduction et une conclusion, un titre ou une signature...). Les éléments qui le composent doivent fonctionner en synergie pour assurer cette unité. Comme le corps a un squelette et la maison une charpente, le texte possède une structure propre. L'agencement des phrases y est soigneusement choisi pour assurer la clarté, l'efficacité, l'équilibre et l'harmonie de l'ensemble ».* (2006 : P : 7)

Ainsi, Jean Michel Adam s'intéresse beaucoup à la fonction du texte. Il donne une définition à cinq plans d'organisation du texte :

➤ *Le premier plan c'est la visée illocutoire, c'est-à-dire l'intention de l'auteur.*

➤ *Le second plan est le repérage énonciatif, qui se distingue en plusieurs types : une énonciation de discours actuelle écrite, une énonciation de discours actuelle orale, une énonciation non actuelle*

«l'histoire», une énonciation du discours logique et finalement une énonciation du discours poétique.

➤ *Le troisième plan est la cohésion sémantique* (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et absence de contradiction).

➤ L'autre plan d'organisation souligné par J. M. Adam *est la connexité textuelle* (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changements de paragraphes, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe).

➤ Quant au dernier plan, *c'est l'organisation séquentielle de la textualité.*

Après ces différentes définitions du texte, et pour en user familièrement avec notre problématique de cette étude, il est bon, d'entrée de jeu, d'aborder de façon simple les termes qui ont des relations avec le texte. Qu'on se présente dans ce qui suit le lien entre le texte et discours.

### **1.1.1. Texte et discours**

En abordant des questions liées au texte, on ne peut pas éviter de parler du discours. Toutefois, il n'est pas facile de trouver une définition adéquate de ces deux termes – texte et discours – tant leur signification varie aussi bien dans l'usage courant que dans l'emploi terminologique.

D'abord, le mot discours selon J.M.Adam, garde chez Saussure et chez Benveniste une relative ambiguïté. (1999, p : 29).

Deuxièmement, en ce qui concerne le sens du discours, Galay montre dans son travail que J.M.Adam définit ce mot en ajoutant un nouveau terme (la texticité):

*« ..... ce mot qui se rapproche sensiblement de l'unité de l'activité linguistique des sujets parlants. Ainsi dans l'idée même de « translinguistique des textes ». Les sujets engagés dans des interactions sociales ne produisent pas des « discours » dans le sens de Fontainier, mais des ensembles verbaux consistants, des textes de complexité variable : « Tout comportement humain dans l'élément du symbolique, et en particulier dans l'élément du symbolique linguistique, a le caractère de la texticité » (2008 : 21).*

En d'autre terme, le discours retourne à la phrase qui porte un sens ou bien qui comprend un discours oral ou écrit, c'est-dire qu'il y a un lien entre le discours et l'énoncé comme le confond Benveniste entre les deux notions de discours et d'énonciation.

*« ces réflexions théoriques en restent à des propositions encore assez éloignées de la « translinguistique des textes, des œuvres » qui semble, par ailleurs, appeler de ses vœux. Tout en postulant que « la phrase est l'unité du discours », il réduit le discours à la phrase et énonce une loi qui a bloqué la recherche d'une sémiologie de deuxième génération ». (Ibid.).*

Alors que chez Fontainier le concept du discours est,

*« .. une suite non arbitraire d'énoncés et, lorsqu'elle explicite ce caractère par la reconstruction, par l'interprète, d'une intentionnalité d'ensemble, à la source de compression de cohésion-cohérence globale ».* (Ibid. p : 31).

D'après cette citation, nous remarquons que Fontainier fait une relation entre le discours et sa situation dans la cohésion et la cohérence du texte.

Aussi, pour aller plus loin à la différence entre les concepts (*texte et discours*), J.-M. Adam réside

*« dans l'activation des conditions de production pour le discours. Mais l'acception actuelle du discours semble être beaucoup plus large. Ainsi, le discours est défini comme un « objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques) »*<sup>13</sup>

Alors, d'après cette citation le discours chez J.M. Adam est toujours rattaché à un contexte spécifique et il a besoin des situations socioculturelles et idéologiques pour le produire.

Dans le même sens, J.M. Adam considère que ces domaines sont à la fois différents et complémentaires

---

<sup>3</sup> (C. Fuchs, cité dans Adam 2008: 15-16).

*« Nous avons besoin du concept de texte, d'une part, pour expliquer la complexité des agencements de phrases (objets de la linguistique transphrastique ou de ce que certains appellent encore les « grammaires de texte ») et, d'autre part, pour tenir compte de l'irréductibilité de chaque énoncé-texte singulier (les énoncés-textes complets que nous analysons). Nous avons besoin du concept de discours pour mettre le texte en relation avec ce qui en motive la production et l'interprétation, pour interroger son inscription dans des pratiques discursives réglées socialement et historiquement, par les genres de discours ». (2008, P :16)*

D'après cette citation, nous avons besoin d'un concept du discours, texte à l'analyse textuelle et même à la production ou l'interprétation des textes.

Le texte se présente en tant qu'un « objet abstrait » dans lequel s'unissent de façon très complexe des éléments hétérogènes de sa composition. En adoptant une « perspective pragmatique et textuelle », J.-M. Adam définit le texte comme une

*« ...configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (ibid. P : 21).*

Quand nous parlons du discours, dans ce même sens J.-M. Adam montre que le discours :

*« c'est ouvrir le texte (d), d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autre part,*

*sur l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris- en particulier celle des genres (c) ». (Adam 1999 : 40).*

C'est-à-dire, d'un sens que le discours a une relation d'énonciation et d'interaction avec le texte dans la situation dont il est illustré. D'autre sens que , ces relations entre les séquences de discours qui forment le texte. Parce que, dans le caractère intellectuel du discours, on envisage l'analogie et la ressemblance de l'énonciation avec la pensée énoncée.

Nous avons mentionné la relation entre les termes *texte* et *discours* mais nous avons trouvé dans les travaux de J.-M. Adam fait une distinction entre autre deux termes ; *énoncé* et *texte*, et il souligne à deux approches des problèmes textuels et à deux axes de théorisation (que il essaie de tenir dans deux moments distincts de sa réflexion et de ses travaux). Un *énoncé* – « *texte* » au sens d'objet matériel oral ou écrit, d'objet empirique-, observable et descriptible, n'est pas le *texte*, objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle. Cette définition du texte est estimé chez J.-M. Adam comme un objet abstrait, opposé au discours, est assez unanimement admise aujourd'hui.

En fin, nous avons signalé à la différence entre les deux termes *discours* et *texte*, ce qui nous conduisons à donner de définition liée à la compréhension du texte, c'est la situation de lecture dans qui suit.



### **1.1.2. La situation de lecture :**

D'abord, nous essayerons de préciser la situation de lecture par l'acte de lire qui s'inscrit dans le processus de l'énonciation où le sujet lisant avait ses propres intentions de communication qui donnent un sens au texte.

Cet acte, est la lecture silencieuse dans la plupart des situations de lecture, car la lecture silencieuse est efficace et plus rapide que la lecture à voix haute. Cette dernière, demande à suivre le texte mot à mot, ou plutôt son après son et lettre après lettre. Ainsi, la stratégie la plus connue dans cette situation, est la lecture rapide.

Selon Sophie Moirand, la compétence de lecture est définie comme :

*« La capacité de trouver dans un texte l'information qu'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de les interpréter de manière autonome. »  
(1997, P : 22)*

Selon cette citation, nous constatons que la compétence de la lecture est un aspect pédagogique dans le domaine de la compréhension écrite qui exige une acquisition d'une compétence de communication dans la langue étrangère. Ainsi, cette compétence linguistique (syntaxe, sémantique...etc.), et une compétence extralinguistique (fait appel des éléments socioculturels) des textes.

De plus, Sophie Moirand oppose la lecture **intégrale**<sup>4</sup> à la lecture **sélective** ;

*« il ne s'agit pourtant pas de processus de lecture différente, mais de stratégies correspondant à des objectifs et des projets différents. » (ibid. P :20)*

C'est-à-dire que, pendant la situation de lecture intégrante, si le lecteur suit la linéarité du texte, la vision reste globale chez lui. Mais pendant la lecture sélective, nous lisons des ouvrages ou des revues spécialisés de manière globale d'une part. d'autre part, nous essayons de relire de manière fine ce que l'on a sélectionné.

En fin, nous pouvons dire que la compétence de la lecture fait appel spontanément le processus de la compréhension de sujet lisible. Ce que l'on veut à voir dans ce qui suit.

### **1.1.3. La situation de la compréhension du texte :**

La notion de la compréhension (également appelée nous (*noûs désigne le plus souvent la partie la plus divine de l'âme, l'intelligence*)) est un processus psychologique lié à un objet physique ou abstrait tel que la personne, la situation ou le message selon lequel une personne est capable de réfléchir et d'utiliser des concepts pour traiter cet objet de manière appropriée. La compréhension est la relation entre celui qui connaît et

---

<sup>4</sup> La lecture intégrale s'agit une lecture qui suit effectivement l'ordre du texte mais n'est pas à proprement parler une lecture déchiffrement (la confusion est cependant fréquente). Le livre de Moirand, S. (1997). *Situation d'écrit : compréhension / Production en Français langue étrangère*. Paris : CLEI International.

l'objet de la compréhension. Elle implique des capacités et des dispositions par rapport à un objet de connaissance suffisant afin de produire un comportement intelligent<sup>5</sup>. Une compréhension constitue la limite d'une conceptualisation. Comprendre quelque chose signifie l'avoir conceptualisée dans une certaine mesure.

Autrement dit que, avant de définir la compréhension du texte, nous signalons la différence entre les aspects formels de la compréhension humaine et la compréhension automatique. Cette dernière se manifeste sans contexte ou bien sans prendre en considérations les éléments extralinguistiques et socioculturels du texte, par exemple, ceux qui concernent la traduction de texte littéraire ..etc.

Quant au premier, par exemple : *le processus de la compréhension du texte écrit* est complexe et difficile car il est lié et dû à la connaissance interne et externe du texte. Comme le souligne Sabatier & al.,

*« il est difficile de souscrire à l'idée de systèmes réalisant une 'compréhension automatique'. La discussion doit au moins commencer par clarifier ce que l'on met derrière le mot compréhension ».* 1997 :4)

---

<sup>5</sup> Carl Bereiter, « *Education and mind in the Knowledge Age* ».

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Compr%C3%A9hension>

D'une manière générale, la classe des systèmes de compréhension de textes est variée et vague. La compréhension réalisée consiste en la capacité à extraire, et éventuellement à reformuler, un élément du texte, ou en la transcription correcte du texte dans le formalisme qu'on s'est choisi.

*Première objection* : la compréhension est tout entière « dans » le texte, éventuellement étendue par une base de connaissances (fournisseur d'inférences), celle-ci n'étant jamais que partielle et partielle (ce peut être néanmoins une bonne représentation d'un arrière-plan conventionnel).

Autrement dit, il ne s'agit pas d'une compréhension au sens d'une appropriation personnelle d'un texte, et de la manière dont il fait écho en soi et motive une action originale, innovante, créatrice.

*Il y a encore une seconde objection à l'étiquette systèmes de compréhension de textes* : en fait de textes, la plupart de ces systèmes (grosso modo, ceux qui n'utilisent pas de grille de lecture) s'en tiennent à un cumul d'analyses ponctuelles, phrastiques. A proprement parler, ce ne sont pas des textes que les systèmes en question n'acquièrent pas une vue intégrée de l'unité textuelle, qui fasse sens, mais en obtiennent une vue morcelée en une série d'informations élémentaires, éventuellement recombinaisons, certes, mais sans réelle perspective globale et synthétique de l'unité que forme le texte.

Autrement dit, la compétence de compréhension écrite exige une analyse du texte d'une manière. D'une autre manière, elle exige une analyse linguistique, lexicale et morphosyntaxique de structure de texte à fin de compréhension. En même temps, en ce qui concerne les outils classiques de traitement automatique du langage naturel ne sont pas pour autant à exclure : ils peuvent être mis au service d'une vision textuelle comme nous avons signalé auparavant.

#### **1.1.4. Contexte :**

La notion de contexte est sans doute une des notions les plus nécessaires pour la compréhension et la production ou rédaction du texte. De plus, la définition du contexte est la situation d'énonciation dont il est issu. C'est-à-dire, le fonctionnement du langage ou la situation dans laquelle il apparaît

*« l'énonciation est la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste, 1970).*

Le contexte désigne le texte qui entoure le texte. Comme le souligne François

*« Il faut en effet bien admettre que le sens d'un énoncé peut également être déterminé par le contexte, c'est-à-dire les énoncés linguistiques antérieurement produits... » (François, 1980).*

Ainsi, dans son approche à la grammaire du texte, Halliday insiste sur le fait que la lexis est partie intégrante de la grammaire et constitue la partie la

plus délicate, au sens de la plus fine, « one-member classes » (1966 :149). Le fait que la lexis entre dans une classe unique ne veut pas dire que les mots sont relégués à une simple liste en marge de la grammaire. La grammaire de Halliday est systémique et multi-niveaux, il y a forcément une interaction entre tous les constituants qui forment le texte, et entre le texte et son environnement. 6

Aussi, nous pouvons dire qu'il y a une relation entre le texte et ses éléments qui le constituent. B,- D. cite que :

*« le texte représente un « système actualisé » (Aktualisiertes System) par rapport au « système virtuel » (Virtuelles System) qu'est la langue. Le texte est donc l'ensemble des choix et des sélections, opérées parmi les possibles, formant une « structure » (Struktur) déterminée, c'est-à-dire « une relation entre des éléments » (Eine Beziehung zwischen Elementen. (1981 : 37)*

En fin, la notion du contexte se manifeste clairement dans le travail d'Ahmed Hamid<sup>7</sup> qui montre que le contexte doit apporter des indicateurs selon la nature ou l'environnement où il est produit :

*«..... indicateurs de contexte, indicateurs de lieux et de temps et les indices de contextualisation sont des éléments intégrés au texte total, qui renseignent les locuteurs sur la façon de s'en servir, ils constituent en quelque sorte le "mode d'emploi" de*

---

<sup>6</sup> Geoffrey Williams p : 146.

<sup>7</sup> Thèse en Sciences du langage . université de Franche-Comté. Ecole doctorale « langage, espaces, temps, sociétés ». 28 novembre 2009. France.

*l'énoncé ou encore la "clé" qui permet son interprétation. Elles permettent généralement d'utiliser au mieux ». (2009,p : 94).*

Pour faire une relation entre ce que nous avons cité auparavant et notre problématique de recherche, il est inévitable d'aborder une typologie du texte dans ce qui suit.

## 1.2. Typologie du texte :

Ces dernières années, dans le domaine de la linguistique, beaucoup de recherches et d'ouvrages se sont intéressées à la typologie du texte. Ils ont consacré aux typologies de texte et de discours ou aux types de texte.

Pour noter la notion de la typologie du texte, nous nous intéressons à la caractéristique des textes par des marques linguistiques ou des indices formels. D'ailleurs, à partir la définition des types des textes dans des critères linguistiques, nous constatons qu'il y a une relation entre langue et types des textes.

Dans le domaine didactique, Jean Michèle Adam considère que la typologie du texte chez les chercheurs est limitée, il a noté que :

*« La recherche de classements typologiques a pu paraître limitée au champ de la didactique du français langue maternelle, étrangère et seconde ou encore au domaine de la littérature (à travers la théorie des genres) car les linguistes ont, pour leur part, souvent exprimé une certaine méfiance à l'encontre de toute typologie de texte ». (2001: 5) :*

De ce qui vient d'être mentionné, on peut dire que le texte a plusieurs dimensions car il exprime des relations ou situations sociales. De même, il a



un contexte, des contenus, des buts, et des éléments formels. Il a également une organisation et une cohérence.

André Petit Jean (1989) propose une typologie des typologies pour classer les textes, il décrit quatre grandes familles :

**1. Les typologies à base énonciative**, inspirées des travaux de Benveniste (1966, 1970) ; elles s'appuient sur l'analyse des rapports entre le locuteur, l'interlocuteur et l'ancrage spatio-temporel.

**2. Les typologies à base communicative, ou fonctionnelle** : on se réfère ici à Jakobson (1963) qui distingue six fonctions principales : la fonction référentielle (expositive, informative) ; la fonction conative, centré sur le destinataire (l'injonctif par exemple) ; la fonction phatique, visant au maintien de la communication (les marqueurs de continuité thématique dans le dialogue) ; la fonction métalinguistique, contrôlant l'usage du code de la communication ; la fonction expressive, qui vise la personnalité du récepteur et ses propres pensées (émotions) et enfin la fonction poétique.

**3. Les typologies situationnelles ou institutionnelles**, d'inspiration essentiellement sociologique, et qui vont conduire à distinguer le discours publicitaire, le discours religieux...etc.

**4. Les typologies fondées sur les structures cognitives mises en jeu**. Celle de Werlich (1975) distingue cinq grands types de textes : le descriptif, lié à la perception de l'espace ; le narratif, associé à la perception du temps ; l'expositif, où entrent en jeu l'analyse et la synthèse des représentations

conceptuelles ; l'argumentatif, organisé autour des jugements et des prises de position ; l'instructif, enfin, qui concerne les prévisions.

A propos de la typologie du texte, J.M. Adam souligne que :

*« Malgré les nombreuses recherches consacrées à cette question, les conclusions auxquelles on aboutit ne sont guère encourageantes : les classifications maniables- celles par exemple qui distinguent (cf. Werlich) description, récit, exposition, argumentation, instruction – ne sont pas distinctives et ne fournissent qu'un cadre vague sans garantie d'homogénéité ni de régularité, tandis que les classifications qui visent à être homogènes, rigoureuses, monotypiques et exhaustives sont contraintes de se prendre dans une ramification sans limites qui les rend rapidement inutilisables sans qu'elles soient plus assurées ». (Ibid. 2001: 5).*

D'après cette citation, nous pouvons dire que J.M. Adam a une vision différente de celle chez André petit Jean, ce dernier il a fait quatre typologies concernant le texte et il porte des éléments nouveaux. Mais cette classification est limitée chez J.M. Adam et il s'intéresse au discours.

T. A. Van Dijk note que, la catégorisation des textes fait partie des activités cognitives spontanées des sujets :

*« Toute activité intellectuelle conduit celui qui la pratique à créer des distinctions et à construire des types à l'intérieur de l'objet d'analyse » (ibid. P : 6).*

D'après cette citation, nous pouvons supposer que le processus de typologie de texte prend en compte la compétence de compréhension et production du texte oral ou écrit, car il a des conséquences cognitives sur les informations traitées en cours de compréhension.

Pour classifier les textes selon leur genre, il faut d'abord prendre en considération la distinction entre les deux concepts *genre* et *type*.

#### **A. Le genre :**

Selon J.-M Adam, le genre est une catégorie de classement de textes définie par une tradition (par exemple, la pratique scolaire, le champ littéraire d'une époque donnée), ainsi : la fable, la comédie, le roman, la poésie lyrique, etc.

#### **B. Le type :**

Le terme type est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte même. C'est le terme qu'utilise J.-M Adam quand il note :

*« On utilise aussi le terme types de discours ou formes de discours ».*<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> (Weblettrés). Francese Christiane Giambone , Anno, 2007- 2008 , p : 2.

Ainsi, à propos le terme type J.M. Adam nuance une définition en déterminant cinq typologies textuelles, ou plutôt cinq types de séquences textuelles qui sont : le récit, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue.<sup>9</sup>

### **1.2.1. Texte narratif :**

Dans ce type, l'intention de l'énonciateur est de raconter une histoire, de faire voir des événements, de faire reportage (journalistique), de fait divers, de raconter un récit de vie, un récit historique, un parable, un conte, un légende, un roman (et ses nombreux sous-genres), une nouvelle et une histoire drôle.

Le texte narratif se caractérise par le choix d'un point de vue narratif, il contient une chronologie, des personnages et un cadre spatio-temporel. Ainsi, le texte narratif se distingue par la présence de divers indices ; certaines lexiques et formes verbales.

### **1.2.2. Texte descriptif :**

Dans ce type, l'intention de l'énonciateur est de décrire /montrer un lieu, un personnage, un objet. Il permet au récepteur d'imaginer. Il se caractérise par le choix d'un point de vue descriptif et il est présent aux repères spatiaux. Le type descriptif met en jeu d'autres formes et d'un autre vocabulaire de la même façon au type narratif.

---

<sup>9</sup> *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2001).

Aussi, il est présent dans les énoncés tels que le portrait, la description d'objet ou de paysage et tels que la publicité, dans l'inventaire, le guide touristique, le dictionnaire, la grille de mots croisés, la petite annonce, etc.

### **1.2.3. Texte argumentatif :**

Le type de texte argumentatif est connu par la présence des marques telles que les connecteurs, les modalisateurs, etc.

Selon Steven Stamkos le texte argumentatif est question philosophique, politique, scientifique ou sociale,

*« .. le type de texte qui défend un point de vue sur une question ou une polémique à caractère philosophique, politique, scientifique ou social ». (1991 :7)*

Chez le même auteur, l'intention de l'énonciateur dans ce type, est de démontrer, convaincre, persuader

*« Le but du texte argumentatif est de défendre une thèse précise sur un sujet donné. Plusieurs textes correspondent à ces caractéristiques : essais, pamphlets, éditoriaux... Toutefois, le texte argumentatif enseigné dans les écoles doit avoir une structure plus rigoureuse que ces types de textes ». (1991, P :7).*

D'après cette citation, dans ce type le texte se caractérise par la convaincre, et il vise à persuader. Aussi, ce type de texte est présent dans la publicité, la critique des films, des livres, d'œuvres d'art, l'éditorial, le plaidoyer, les dissertations, les essais...etc.

#### **1.2.4. Texte explicatif et informatif :**

L'intention de l'énonciateur dans ce type du texte, est de donner des explications, répondre à une question, faire savoir et connaître. Ainsi, ce type du texte vise de saisir des informations sur un sujet donné. Il se caractérise par un vocabulaire précis et technique, aussi un énonciateur neutre et par vérité générale et par des connecteurs logiques et chronologiques.

On rencontre ce type du texte dans les ouvrages documentaires, scientifiques et dans les encyclopédies, les dictionnaires, les légendes de schémas. Aussi, dans la plupart des textes contenus dans les manuels scolaires , dans les articles de presse, les comptes rendus d'expériences, les articles scientifiques... etc.

Il existe bien comme on le voit une distinction entre le texte explicatif et le texte informatif. Le premier type *le texte explicatif* vise à expliquer un énoncé, un fait, un phénomène. C'est pourquoi il répond souvent à une question initiale: comment ? pourquoi? dans quelles circonstances?... Ainsi, il ne cherche pas à mettre les informations en rapport logique ( tout comme le texte argumentatif) , le texte explicatif quant à lui- rend la réalité palpable et physique ; notamment la présence des sensations ( auditive- visuelle- olfactive- tactile- dégustative).

Tandis que le dernier type *le texte informatif*, donne des informations brutes, simples, et il ne cherche pas à expliquer le "pourquoi".

le texte informatif répond à 6 questions : **qui?, quoi?, où?, quand?, comment?, pourquoi?**.

#### **1.2.5. Texte injonctif :**

L'intention de l'énonciateur peut ordonner, conseiller, faire faire et faire agir. C'est le cas des consignes, des recettes de cuisine, des notices de montage, des modes d'emploi, des règlements, des règles de jeu, etc. Ce type du texte ne rappelle pas ce qu'on a vu dans le texte explicatif parce que,

*« il n'est pas sans analogie avec le type explicatif (nécessité de faire comprendre, exhaustivité et ordre dans les informations fournies ».* (Ibid. 1991, P :7).

#### **1.2.6. Texte dialogique :**

Le texte dialogique se caractérise par le discours direct, le changement d'interlocuteur et la ponctuation : guillemets ( ), tirets ,. Ce type du texte est présent dans les questionnaires d'enquêtes, les bulles de BD, les conversations téléphoniques, les interactions orales quotidiennes, les débats, les interviews, les dialogues des romans, de théâtre, des film,...etc.

Pour conclure, la notion du texte est liée logiquement avec les processus de la cohésion et de la cohérence parce que ces dernières assurent la continuité du texte. Tous cela a une relation inévitable avec notre problème de cette thèse. Dans ce qui suit, nous aborderons la notion de la cohésion et de la cohérence et ses pratiques à l'écrit et à l'analyse du texte.

### **1.3. Notion de Cohésion et de cohérence textuelle**

Le présent ouvrage, aborde des définitions de la notion de la cohésion et la notion de la cohérence, aussi il s'intéresse aux rapports entre ces deux concepts. C'est en fait le rapport entre cohésion et cohérence qui est en jeu et certains auteurs choisissent d'escamoter la notion de cohésion pour aborder la cohérence par d'autres moyens. Il est évident que nous portons la responsabilité de la présentation qui est faite des notions théoriques empruntées aux différents auteurs cités. Ainsi, cette partie fait ressortir la nécessité de concepts théoriques d'un niveau de généralité suffisant pour rendre compte de différences de stratégie de l'écrit en s'appuyant sur de nombreux exemples.

A partir de ces notions, nous essayerons de décrire les problèmes que les apprenants soudanais rencontrent dans la rédaction de texte en situation de production écrite. Nous aborderons ces difficultés dans le cadre didactique en tentant d'apporter des propositions didactiques.

#### **1.3.1. La cohésion :**

Selon le dictionnaire Larousse la cohésion a plusieurs sens :

1. Propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont solidaires ;  
solidarité : La cohésion des différentes parties d'un État.
2. Caractère d'une pensée, d'un exposé, etc., dont toutes les parties sont liées logiquement les unes aux autres : La cohésion d'un récit.

Le concept de la cohésion chez Lê Thị Mỹ Tuyền est :



*« ... une relation de type lexico-grammaticale entre les mots d'un texte. Parce que le texte est cohésif s'il contient des liens qui permettent de lier les phrases, et même des liens à l'intérieur de la phrase. C'est-à-dire que les phrases cohésives ne forment pas forcément un texte cohérent, mais elles hiérarchisent les énoncés ».* (2007 : 9).

D'après cette citation, nous pouvons dire que, la cohésion est la relation entre les mots de la phrase et les liens entre les paragraphes de texte. Comme le souligne Halliday M.A.K. et Hasan R.

*«la notion de cohésion est basée sur la collocation, l'interaction entre mots »* (1976. P :66)

De plus, nous disons souvent que les textes d'apprenants ne sont pas des textes, ne sont pas faits de phrases juxtaposées, ils manquent des petits mots entre les phrases et il n'y a pas de liaison dans les textes donc, sont incohérents. Par exemple cette manque comme, la ponctuation et les connecteurs comme : *mais, alors, ensuite, pourtant, ..etc.*, qui sont nécessaire à la cohésion du texte et à la structure sémantique du texte.

En fin, la cohésion s'occupe une partie dans l'évaluation et la didactique de l'écrit en distinguant en particulier des liens stratégiques qui relient des segments de textes entre eux et des liens dynamiques qui font avancer la logique du discours. En même temps, ces éléments sont nécessaires pour que le texte soit cohérent, ce qui nous guide à la définition de la cohérence.

### 1.3.2. La cohérence :

Nous pouvons supposer que la cohérence est une condition nécessaire à la réalisation du texte car, il y a des relations sémantiques-syntaxiques et pragmatiques avec les éléments linguistiques qui composent le texte. Ces relations se manifestent en permanence dans le cadre de la phrase et dans l'unité du texte au niveau de la grammaire du texte comme le souligne J.M. Adam dans ses travaux

*« Dès le début des années 1980, la linguistique textuelle ajoute à l'observation des faits contextuels de texture et de structure, celle de l'intentionnalité et de l'acceptabilité du texte, c'est-à-dire un jugement de pertinence contextuelle. De cette façon, la linguistique textuelle sort du piège logico-grammatical de la décontextualisation qui marque ses origines ». (1999 : p : 41).*

D'après le dictionnaire *Le Petit Robert*, le terme "cohérence" a deux sens:

1- « Union étroite des divers éléments d'un corps ⇒ **adhérence, cohésion, et connexion** ».

2- « Liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles; absence de contradiction. *Personne, discours qui manque de cohérence. Cohérence entre deux choses. Mettez un peu de cohérence dans tout cela!* (**⇒harmoniser**) ◇CONTRE. Confusion, incohérence ».

D'autres sens, nous remarquons que la cohérence chez RASTIER c'est le rapport qui fait les liens des idées entre elles en visant à faire un tout pour former l'unité du texte quand il cite :

*« c'est la liaison, le rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles qui réalisent l'unité du texte ou bien l'absence de contradiction. Il convient de rappeler que la cohérence constitue un élément important dans la linguistique textuelle, laquelle cherche à mettre en lumière « ...les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases ». (1989)*

Par ailleurs, *Gille SIOFFI et Dan Van RAEMONDCCK* notent que la cohérence s'applique pour la linéarité du texte, donc la cohérence textuelle

*« ...se mesure moins dans la linéarité des séquences du texte, qui est le domaine de la cohésion, que d'un point de vue global ». (1999 : 113.).*

La cohérence n'est pas seulement un ensemble des relations sémantiques, même non exprimées, assurant la continuité d'un texte, mais en même temps elle peut également être, comme le précise A. Van Dijk

*« déterminée par des conditions pragmatiques (...) En clair, des relations entre les faits doivent être satisfaits non seulement objectivement mais aussi par rapport aux utilisateurs du langage et aux contextes de communication ». (1984 :53).<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> Cité par *Ahmed Hamid*, thèse de doctorat, université de Franche Compté-France(2009 : 74).

La perspective de la cohérence vient de la grammaire du texte qui met en relief les liens inter phrastique permettant au scripteur de guider son lecteur, de telle sorte que ce dernier saisisse mieux la continuité et la logique du texte, comme le souligne M. Bakhtine (1974),

*« Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés parce que nous parlons par mots idées. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). »<sup>11</sup>*

Ainsi la cohérence comporte une compétence linguistique qu'il faut la maîtriser comme le montre Lundquist

*« la cohérence fait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non et si elle constitue un texte ou non. ».*  
(1980 : 17)

D'après cette citation, nous trouvons que Lundquist touche le problème didactique parce qu'il parle de la structure de la phrase et du texte. Ainsi, nous disons qu'il faut maîtriser les connaissances linguistiques d'apprenants surtout la cohérence de texte en les guidant du plus facile vers le plus difficile.

---

<sup>11</sup> Cité par Dany B.Perramond, 1997. P.1.

### 1.3.2.1. Cohérence explicite ou implicite :

Dans cette situation, nous pouvons poser une question très importante dans la didactique de l'écrit sur le rôle du texte lui-même dans l'interprétation. Dans ce contexte, nous nous intéressons sur le rôle du lecteur dans le processus de compréhension et on insiste sur la relation de la communication linguistique et l'interaction entre le lecteur et le texte.

De point de vue de la compréhension, on peut aborder la classification des textes chez Reinhart (1980)<sup>12</sup> qui les classe en trois grands groupes :

- **Le premier groupe** : Les textes « explicitement cohérents » guident le lecteur dans son travail d'interprétation en respectant les conditions de *cohésion de non-contradiction* et de *pertinence*.<sup>13</sup>
- **Le deuxième groupe** : les textes ne respectant pas ces conditions nécessitent des procédures particulières de la part du lecteur, qui devra leur imposer une cohérence dérivée. S'il y parvient, le texte peut-être décrit comme « implicitement cohérent ».

---

<sup>12</sup> Noté dans le livre de : Marie Paule et Prévost Woodley. (1993), les écrits dans l'apprentissage, Hachette. P : 62.

<sup>13</sup> La condition de la cohésion implique que chaque phrase d'un texte doit être rattachée d'une phrase précédente du texte : les phrases introduisant de nouveaux segments sont exemptes de cette condition, mais, soumises aux deux autres pour un texte explicitement cohérent.. La condition de la non-contradiction est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit entrer en relation de non-contradiction avec ce qui précède. La condition de la pertinence est un ensemble de conditions pragmatiques assez floues, qui tentent de gérer les relations de propositions entre elles et avec le thème sous-jacent du discours. Cité par ; Marie Paule et Prévost Woodley. (1993), les écrits dans l'apprentissage, Hachette. Ibid. P : 62.

- **Le troisième groupe :** les textes « incohérents » sont ceux auxquels on en parvient pas attribuer une interprétation cohérente qui régit semble-t-il notre rapport au monde.

Dans la didactique de l'écrit, il existe des situations qui donne une partie à un fort impératif de cohérence explicite. Alors que, cette classification des textes nous intéresse beaucoup pour le montrer avec notre problématique dans notre cadre pratique de cette étude. Aussi, il est importante de l'évoquer dans la notion de traduction car, elle traite le processus de compréhension et de l'interprétation des textes.

### **1.3.2.2. Cohérence / cohésion : la poule et l'œuf**

D'abord, la relation entre cohésion et cohérence est comme la poule et l'œuf, une relation éternelle entre les deux termes. Donc, il est difficile pour faire une distinction entre les deux notions, mais on essaie d'aborder ce qu'il note les auteurs dans cette égard.

Parmi les travaux à la fois empiriques et théoriques qui illustrent bien la complexité de la relation entre cohésion et cohérence, il faut citer ceux de M. Charolles qui assure une relation positive concernant cette différence :

*« d'un côté la cohérence qui a à voir avec l'interopérabilité des textes et, de l'autre, les marques de relation entre énoncés ou*

*constituants d'énoncés. Concernant ces marques, regroupent sous le nom de cohésion. ». (1988 :53)<sup>14</sup>*

Ainsi, Halliday et Hasan définissent la cohésion en insistant qu'elle comporte des moyens, ces moyens sont grammaticaux, substitution, ellipse, conjonction et lexicaux, répétition et collocation. Aussi, ces auteurs cherchent à tester empiriquement le rôle de la cohésion dans la cohérence. Leur travail manifeste que la cohésion est plutôt un épiphénomène de la cohérence:

*« les moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation » (1976, p :27).<sup>15</sup>*

Ainsi, parmi les auteurs qui illustrent cette complexité entre cohésion et cohérence, nous trouvons que Cornish dans ces travaux, repose la cohésion à la cohérence et non pas la cohérence à la cohésion, parce qu'il s'intéresse à l'anaphore en rejetant la vision simpliste d'une correspondance statistique entre les deux termes l'antécédent et l'anaphore qui apparaissent à la surface du texte.

Par ailleurs, Gille SIOFFI et Dan Van RAEMONDCCK s'intéressent à donner une différence entre les deux notions *cohésion* et *cohérence* en considérant

---

<sup>14</sup> (Cité par Ahmed Hamid, Op-cite, P.71).

<sup>15</sup> «The means whereby elements that are structurally unrelated to one another are linked together, through the dependence of one the other for its interpretation ». C'est la traduction de: Marie Paule et Prév Woodley. (1993), les écrits dans l'apprentissage, Hachette. Ibid. P : 63.

que la cohésion se manifeste au niveau de la phrase en phrase (connecteurs, anaphores, répétitions, ellipses, etc.) qui relève des liens dans un texte et désigne globalement tout ce qui touche aux phénomènes textuels et que la cohérence se manifeste au niveau du texte et qu'il y a des éléments linguistiques et des éléments extralinguistiques qui forment la cohérence du texte. La cohérence est la progression des idées, relation entre passages ...etc. Elle concerne la signification et signifie que les idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair.

*« La cohésion textuelle, qui vérifie donc qu'une phrase est appropriée, au contexte dans lequel elle est inscrite, peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique, par la notion de cohérence. Cette notion fait intervenir le contexte dans un sens plus large que la notion de cohésion. En effet, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés, mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion de connaissances du monde qui interviennent dans les enchainements textuels ». (op- cite-1999 : 113.)*

En admettant, le rapport essentiel de principe de la cohérence par rapport à la cohésion, nous disons qu'il y a des textes cohérents qui ne sont pas cohésifs. Nous acceptons avec Charolles qu'un principe général de cohérence gouverne l'interprétation des actions humaines et que tout de suite de phrases a de chances d'être interprétable et interprétée comme un texte. Ce processus d'interprétation demande des marqueurs de cohésion



et d'autres marqueurs qui peuvent également contribuer à l'interprétation de la cohérence. Dans ce qui suit et de point de vue, aux éléments liés à la cohésion et à la cohérence du texte, nous allons aborder les connecteurs qui jouent un rôle primordial à ces deux termes *cohésion* et *cohérence* pour bien montrer notre problématique de cette étude.

### **1.3.2.3. Les marqueurs d'intégration linéaire :**

Les marqueurs d'intégration linéaire dite , les marqueurs d'information, les marques formelles, les connecteurs, c'est-à-dire, les mots dont la fonction est relier une phrase à l'autre, un paragraphe à un autre, aussi, d'indiquer par la même, quel type de relation sémantico-logique est impliqué et de relation syntaxique à la fois cataphorique et anaphorique.

Concernant cet aspect, la spatialité du texte ne se manifeste pas seulement à travers le découpage en paragraphes qui impose une certaine scansion au parcours de lecture, Maingueneau cite que

*« Il existe des éléments qui sont les marqueurs d'intégration linéaire dont la fonction est de structurer la linéarité du texte, de l'organiser en une succession de fragments complémentaires qui facilitent le traitement interprétative ».*  
(2007. P. 189).

D'après cette citation, ces organisateurs textuels sont des éléments nécessaires dans l'unité du texte. Ou d'autre terme, ce sont des marqueurs de relations qui assurent la cohérence textuelle. Aussi, ces marqueurs sont appelés les connecteurs qui lient les idées du scripteur d'une phrase à

l'autre ou entre les paragraphes, c'est-à-dire au niveau interphrastique (niveau de la phrase) et le niveau intraphrastique (niveau de texte) dans le même texte. Comme le souligne Lundquist

*« La signification d'un texte dépend en même temps des relations qu'il y a entre les phrases, relations qui se manifestent par l'ordre dans lequel se succèdent les phrases ».*(Op-cite, 1999 :81).

Or, la structure du texte est marquée par des organisateurs textuels qui hiérarchisent l'unité du texte. Tels que la première phrase ou premier paragraphe qui indique le titre ou le sujet du texte, et la relation entre les idées et les séquences ou des paragraphes enchaînés par des connecteurs.

Ces connecteurs sont classés par Lita Lundquist<sup>16</sup>, comme les critères de classification et l'inventaire des connecteurs différent d'un traité à l'autre, nous avons regroupé les connections interphrastiques qui nous paraissent les plus intéressantes dans une perspective textuelle:

---

<sup>16</sup> **Couto, Lita Lundquist, Jean-Luc Minel.** *Linguistique textuelle, Paris.*  
( 1990 : 81-82).

Aussi, cette classification sémantico-logique des connecteurs français est une coordination d'éléments puisés dans les quatre travaux suivant :

Antoine : *la coordination en français*, 1958.

Greenbaum : *Studies in english adverbial usage*, 1969.

Enkvist: *Nagra textlinguistika grunfragor*, 1974.

Hallyday and Hasan: *Cohésion in English*, 1976.

- 1. ADDITIFS comme:** et, de nouveau, encore, également, de plus, aussi, de même, or, voire.
- 2. ENUMERATIFS comme:** d'abord, ensuite, enfin, finalement, premièrement, deuxièmement, a), b), c).
- 3. TRANSITIFS comme:** d'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre
- 4. EXPLICATIFS comme:** car, c'est que, c'est-à-dire, en d'autres termes, à savoir.
- 5. ILLUSTRATIFS comme:** par exemple, entre autres, notamment, en particulier, à savoir.
- 6. COMPARATIFS comme:** ainsi, aussi, plus .., moins ..; plutôt, ou mieux.
- 7. ADVERSATIFS comme:** or, mais, en revanche, au contraire, par contre, d'un côté, d'un autre côté.
- 8. CONCESSIONS comme:** toutefois, néanmoins, cependant.
- 9. CAUSATIFS/ CONSECUTIFS/CONCLUSIFS comme:** c'est pourquoi, donc, ainsi, en effet, aussi, en conséquence, alors.
- 10. RESUMATIFS comme:** bref, en somme, enfin.
- 11. TEMPORELS comme:** d'abord, ensuite, puis, en même temps, plus tard, alors.
- 12. METATEXTUELS comme:** voir p., cf. p., comme il a été signalé plus haut.

#### 1.3.2.4. La progression thématique :

D'après notre expérience professorale du français langue étrangère, nous avons remarqué que les texte d'apprenants n'avancent pas, la même idée est répétée sous différentes formes d'un bout à l'autre. Nous constatons qu'il existe en effet une dynamique du texte (progression du texte), c'est-à-dire, une progression des informations pour la mise en texte.

A côté de ces facteurs qui portent sur l'organisation textuelle dans sa globalité, la cohérence textuelle qui s'appuie également sur des contraintes locales, de phrase à phrase (cohésion), qui assure la continuité de l'énoncé. Maingueneau fait une distinction traditionnelle entre ces deux niveaux d'appréhension de textualité s'exprime quelquefois à travers une opposition conceptuelle entre **cohérence** (globale) et **cohésion** (locale).<sup>17</sup> Aussi, il ajoute que la continuité d'un texte résulte d'un équilibre variable entre deux exigences fondamentales : une exigence de progression et un Exigence de répétition.

En effet, le texte doit se répéter (de façon à ne pas passer du coq à l'âne), d'autre part, intégrer des informations nouvelles (à fin de ne pas faire du sur place). Comme le souligne Maingueneau :

*« La compréhension de la dynamique textuelle implique donc que soit étudiée la manière dont se réalise cet équilibre, dont s'opère l'incessante transformation des informations nouvelles*

---

<sup>17</sup>Maingueneau (2007p : 190)

*en informations acquises, points d'appui pour l'apport de nouveaux éléments ». (op cite, 2007. P. 189).*

Selon cette citation, nous pouvons dire que cette perspective portée sur la manière dont les divers groupes syntaxiques d'une phrase véhiculent deux types d'informations : celles qui sont présentées comme acquises, données, et celles qui sont présentées comme nouvelles. C'est-à-dire qu'on analyse la phrase, d'une part comme structure syntaxico-sémantique par exemple (on parlera sur le sujet, de complément d'objet ....) et d'autre part, comme structure sur le plan thématique (on parlera sur le thème et le rhème). Pour la définition de **thème** et **rhème** : selon **Maingueneau** : Le thème, c'est le groupe qui porte l'information présentée comme déjà acquise, le « rhème » le groupe qui porte l'information présentée comme nouvelle.<sup>18</sup>

Ainsi dans la phrase :

*Jean m'a offert un cadeau*

On peut considérer « *Jean* » comme le thème, l'information acquise, et « *m'a offert un cadeau* » comme le rhème.

Dans ce qui suit, nous allons aborder la progression thématique en des types pour bien montrer dans notre partie pratique de cette étude, la pratique du processus (*la progression thématique*) chez les apprenants soudanais.

---

<sup>18</sup> (op cite, 2007. P. 189).

### 1.3.2.5. La progression à thème linéaire :

Le premier type de la progression selon *Lundquist* :

*« C'est un autre cas qui serait celui où le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante, progression textuelle qui a reçu le nom thématisations linéaire ».* (1990, p.46).

Aussi, la progression à thème linéaire d'après le schéma de **Maingueneau** c'est:

*« Où le rhème de la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit ».*

**Phrase 1:** Th<sup>1</sup> → Rh<sup>1</sup>

**Phrase 2:** Th<sup>2</sup> (= Rh<sup>1</sup>) → Rh<sup>2</sup>

**Phrase 3:** Th<sup>3</sup> (= Rh<sup>1</sup>) → Rh<sup>3</sup> , etc.

### 1.3.2.6. La progression à thème constant :

Quant au deuxième type de la progression thématique, *Lundquist* pose au niveau du texte lequel figure dans un texte, la phrase successive n'aura qu'un seul thème et il note :

*« ... imaginons le cas idéal où les phrases successives n'ont qu'un seul thème, au sujet duquel elles apportent différentes informations, différents rhèmes ; la structure thématique d'un tel texte serait la suivante »* (ibid.1990, P :46.).

Selon cette citation, le thème demeure le même dans l'enchaînement des phrases et le rhème apporte dans chaque énoncé une information différente.

Cette progression est plus fréquente, surtout dans la description littéraire, car elle conserve un même point (thème) dans toutes les phrases de texte:

**Phrase 1:**  $Th^1 \longrightarrow Rh^1$ .

**Phrase 2:**  $Th^1 \longrightarrow Rh^2$ .

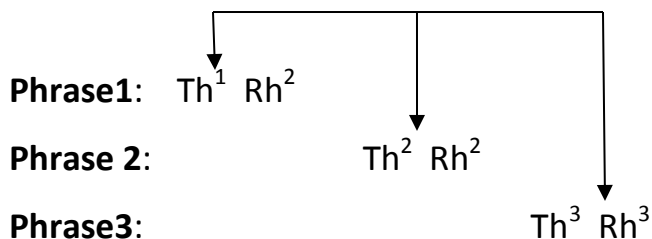
**Phrase 3 :**  $Th^1 \longrightarrow Rh^3$ , etc.

**Exemple :** Pierre ( $Th^1$ ) aime beaucoup Sophie( $Rh^1$ ). Il ( $Th^1$ ) l'a écrit une lettre ( $Rh^2$ ). Quand il va à la poste, il ( $Th^1$ ) l'a envoyé pour s'informer de son départ( $Rh^3$ ).

### 1.3.2.7. La progression à thème éclaté (dérivés):

Quant au dernier type de la progression thématique, nous supposons qu'il est le plus complexe parmi les autres types de la progression thématique parce qu'il compose des divers thèmes y sont dérivés d'un hyperthème initial, grâce à une relation d'inclusion référentielle plus ou moins lâche. Elle est utilisée dans l'enchaînement (énumération, description).

Ce schéma montre le type de La progression à thème éclaté :



Par exemple: «la société de Nil (Th1) est magnifique (Rh1). Le bureau de directeur (Th2) se trouve au premier étage (Rh2). Ses bureaux (Th3) sont bien meublées (Rh3). Son stade (Th4) est très organisé (Rh4)».

Naturellement ces trois types de progression thématique sont presque toujours combinés afin d'échapper à la monotonie d'un texte qui se limiterait à un seul type de progression .

### 1.3.3. Relations anaphoriques : Quelques distinctions

Le concept d'anaphore peut être définie comme un mot ou un syntagme dans un énoncé qui assure la reprise sémantique d'un précédent. C'est la signification de l'anaphore comme le précise Reichler-Beguelin<sup>19</sup> qui note que l'anaphore est:

*« ...Un segment d'énoncé (le plus souvent un pronom ou un syntagme nominal défini ou démonstratif) dont l'interprétation nécessite le recours à un autre segment, précédemment actualisé dans la chaîne discursive ». (1988 :17)*

Au sens large, on oppose l'anaphore à la cataphore pour distinguer les reprises où le terme qui reprend suit le terme repris (anaphore) et celles où le précède (cataphore). Comme l'exemple qui suit :

**Exemple :** J'ai téléphoné à Pierre. Il m'a parlé de toi.

Le pronom (*il*) est anaphorique et le syntagme *Pierre* est antécédent, interprétant, (Co) référent, référé, source ou contrôleur de l'anaphore.

---

<sup>19</sup> Cité par Ahmed Hamid, thèse de doctorat, université de franche comté, France 2008. P :86.



Il existe plusieurs types d'anaphore, dans ce qui suit, nous allons illustrer ces exemples tels que :

### 1.3.1. L'anaphore pronominale

Où le référent est un syntagme nominal et l'anaphorique est un pronom. Comme l'exemple suivant :

**Exemple :** Marie (syntagme nominal) est tombée malade. Elle (pronom) est allée chez le médecin.

### 1.3.2. L'anaphore lexicale

L'anaphorique est un groupe nominal, ayant une relation de synonymie ou d'hyponymie avec l'interprétant. C'est-à-dire, l'anaphore est souvent manifesté sur le plan lexical, en ce qui concerne les substituts tels que synonymes et hyperonymes. Comme l'exemple qui suit :

**Exemple :** Mon ami a été absent. Jean était malade la semaine dernière.

### 1.3.3. L'anaphore fidèle

Le segment nominal répète l'antécédent avec un simple changement de déterminant. Comme l'exemple suivant :

**Exemple :** Une voiture de police a disparu. La voiture a été volée.

Cette anaphore s'oppose à l'anaphore fidèle lorsque l'anaphorique est lexicalement différent de l'antécédent.

**Exemple :** Une voiture .....la voiture.

#### **1.3.4. L'anaphore adverbiale**

L'expression anaphorique est un adverbe. Comme l'exemple qui suit :

**Exemple :** Je suis arrivé tôt dans ma chambre. Là, je n'ai pas trouvé mes vêtements.

#### **1.3.5. L'anaphore conceptuelle**

Dans l'anaphore conceptuelle ou résomptive, l'expression anaphorique résume le contenu de ce qui vient d'être dit de l'antécédent. Comme dans l'exemple suivant :

**Exemple :** Mon oncle décide de quitter le travail. Je ne suis pas de son avis.

#### **1.3.6. L'anaphore associative**

Dans l'anaphore associative l'antécédent est relié avec l'anaphorique par une relation de partie-tout. Comme dans l'exemple qui suit :

**Exemple :** Je me suis marié tôt. Le célibat est mortel.

Pour conclure, nous pouvons dire que le concept d'anaphore est un phénomène d'uns ensembles procédés qui assurent la cohésion et la cohérence du texte. Donc, il est très important à porter ces éléments à la reprise d'informations et à la progression thématique d'un texte pour ces nécessités avec notre problématique de recherche.

#### **1.3.4. Conclusion**

Finally, the notion of text and all these elements of cohesion and coherence are at the same time very important to ensure the text especially in the practice of writing in the translation process. Therefore, in the next chapter, we will address the notion of translation according to the different theories that shed light on this process.

# Chapitre deux

## Notion de la traduction

## **0.0. Introduction :**

Le présent chapitre, aborde les définitions de la traduction selon différentes théories, ainsi que les rapports entre ces définitions.

A partir de ces notions, nous essayerons de décrire les problèmes que les étudiants soudanais rencontrent dans la traduction en situation de la production d'un texte. Ainsi, nous aborderons ces difficultés dans le cadre didactique en tentant d'apporter des propositions didactiques.

Pour bien parler de cette notion (*la traduction*), nous pouvons citer que aujourd'hui le processus de la traduction est très important avec le mouvement de la société de l'information mondialisée, parce que la traduction joue un rôle primordial dans d'innombrables domaines de la vie sociale et contribue au respect de la diversité linguistique et culturelle à l'échelle nationale et internationale.

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères la traduction joue un rôle primordial. Dans cette étude à la fois théorique et pratique de traduction, il nous semble judicieux, de prime abord, de présenter les aspects théoriques et les démarches pratiques de la traduction et les problèmes que soulève la pratique de la traduction.

## **2.0. Aspects théoriques de la traduction :**

Nous nous intéressons à donner des notions citées par les différents auteurs avec des théories ou des approches concernant le concept de la traduction.

### **2.1. La notion de la traduction :**

Selon le dictionnaire de didactique du français<sup>20</sup>, la traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation<sup>21</sup> puis de reverbération<sup>22</sup>. A l'oral, la traduction est aussi appelée interprétation. Celle-ci peut être simultanée (donnée en même temps que parle le locuteur). La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés dans deux langues différentes .

Mais les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de parier, d'une langue à l'autre, sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes. Quand le traducteur s'attache exclusivement à être fidèle à la forme, la traduction est dite mot à mot, ou littérale. Quand il s'attache exclusivement à être fidèle au sens, la traduction est dite libre.

---

<sup>20</sup> Dictionnaire de didactique du français(2003 : 239)

<sup>21</sup> Déverbalisation voir chapitre deux, la théorie du sens p : 88 , 90.

<sup>22</sup> Reverbération voir chapitre deux, la théorie du sens p : 90.

Quant à Garnier attire l'attention sur la question de la dénomination :

*« les dénominations globales que l'on donne aux études dont l'objet est la traduction sont variables. Outre théorie de la traduction, on rencontre également science de la traduction ou encore traductologie ».* (1985 :13)

Dans son ouvrage, Mathieu Guidère donne une autre référence de la traduction.

*« Le mot « traductologie » désigne littéralement la science de traduction »* (2010 : 12).

En réalité, la traductologie est la discipline qui étudie à la fois la théorie et la pratique de la traduction sous toutes ses formes, verbales ou non verbales. Si l'on se donne pour objet d'étude les diverses manifestations de la traduction, il convient d'étudier tout autant les aspects proprement traductionnels que ceux non traductionnels, extra-traductionnels, para-traductionnels et méta-traductionnels comme le souligne Mathieu Guidère:

*« la définition du statut de la traductologie devrait donc montrer comment cette science nouvelle, après avoir dépassé ce réseau de dépendances, trouvera son autonomie et sa spécialité »* ibid. (2010 : 12).

En ce qui concerne la cohérence et l'unité de la discipline pendant le processus de traduire un tel texte, il faut distinguer quatre éléments d'étude traductologie qui ne sauraient être confondus :

*« ...l'objet à traduire (la commande), l'objet traduit (le produit), le sujet traducteur (le producteur) et l'opération de traduction (le processus) ».* (Ibid. 2010. p : 14).

On voit que cette citation montre la relation étroite et essentielle concernant la cohérence dans le processus de la traduction .

### **2.1.1. Les trois niveaux de la traduction :**

*Marianne Lederer* fait trois niveaux pour la traduction :

**2.1.1.1. Le niveau du sémantisme lexical**, qui est le niveau de la **langue** hors emploi, on constatera que les correspondances en français de chacun des mots figurant dans cette phrase:

**« You pay her ? »**

*You = vous, tu, te, toi...*

*Pay = payer, rétribuer, rémunérer*

*Her =la, l', lui, elle*

**2.1.1.2. Le niveau de la mise en œuvre d'une langue**, pour lequel on peut reprendre de façon simplificatrice la notion de **parole** chez Saussure, car le contexte verbal limite le nombre de correspondances possibles. Il suffit d'ouvrir un dictionnaire bilingue pour se convaincre



de son rôle. On trouvera dans le « *Harrap's Shorter Dictionary* » sous « *pay* » (verb) des correspondances, fonction du micro-contexte :

*To pay a bill = réguler*

*To pay one's respect = presenter*

*To pay tribute = rendre*

*To pay money into an account = verser.*

A ce niveau, notre exemple : « *You pay her ?* » permet les traductions :

« *Vous la payez ?* » (rétribuez, rémunérez), et « *tu la paies* » ?.

La signification d'un mot est précisée par les mots qui l'entourent, et chacune de ces significations précise à son tour celle des autres mots, mais aucun contexte autre que verbal n'intervient.

**2.1.1.3. le niveau du texte,** le sémantisme de la parole est complété par le savoir général et contextuel du traducteur (bagage et contexte cognitif). Grâce à ce savoir, celui-ci traduit un auteur, pas seulement sa langue. On verra plus loin que l'ensemble des connaissances du traducteur, préexistantes mais aussi acquises à la lecture du texte, lui ont permis d'établir l'équivalence de « *You pay her* » ? et de « *C'est vous qui la payez ?* »

Dans ce qui suit, nous abordons des théories et des approches qui donnent une importance concernant la notion de traduction.

## **2.2. Quelques théories / approches de traduction :**

Pour bien montrer la notion de la traduction, nous allons aborder cette notion dans *la théorie interprétative* qui s'intéresse au sens quant au processus de la traduction, aussi, dans ces approches (*l'approche de Catford*, de *Vinay et Darblnet*, de *Mounin*, de *Nida*, de *Delisle* et *l'approche textuelle*) qui donnent une définition différente à la traduction.

### **2.2.1. La théorie interprétative :**

L'approche interprétative, associée à l'ESIT (École supérieure d'interprètes et de traducteurs de Paris), propose une théorie qui s'applique essentiellement à la traduction orale mais également, selon ses partisans, à la traduction rédactionnelle et à tout genre de texte. Elle est fondée sur le processus d'interprétation, de déverbalisation et de reformulation. Elle est appelée également la théorie du sens.

Selon Bernd Stefanink, l'approche interprétative basée sur la pratique, a été développée à l'ESIT (1957) à partir d'observations faites à propos de la traduction simultanée et consécutive de nature orale. Si d'aucuns ont cru devoir admirer la capacité de mémoire des interprètes, il n'en est rien : l'interprète n'a pas une mémoire des mots, mais une mémoire du sens qu'ils véhiculent ; l'interprète ne peut travailler que s'il retient le sens et traduit le sens. Ceci implique une réflexion sur le sens. FDM, p. 25.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> FDM : Français Dans Le Monde  
(Revue de la Fédération internationale des professeurs de français) N0 310 p. 25

Selon la théorie interprétative, le processus de traduction consiste à comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et à exprimer dans une autre langue les idées comprises et les sentiments ressentis

*« La traduction est une opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés dans des langues différentes, ces équivalences étant toujours et nécessairement fonction de la nature des deux textes, de leur destinations, des rapports existant entre la culture des deux peuples, leurs climat moral, intellectuel, affectif, fonction de toutes les contingences propres à l'époque et au lieu de départ et d'arrivée ». Ibid.*

Dans ce qui suit, nous allons illustrer ces trois processus qui sont : (l'interprétation, la déverbalisation et la réexpression).

#### **2.2.1.1. L'interprétation :**

Il s'agit de dire qu'on ne peut pas traduire sans « *interpréter* » et de rappeler que les bases de la théorie interprétative de la traduction ont été jetés grâce à l'observation de l'exercice de l'interprétation de conférence. C'est donc volontairement de revenir sur deux acceptions du mot « *interpréter* » qui renvoie à la façon dont opèrent les interprètes de conférence et à la compréhension en profondeur et à la restitution en claire d'un texte étranger.

Pour Delisle, l'interprétation est un processus dialogique entre le traducteur et le texte, donc le premier fait une interprétation du texte avant le traduire :

*« l'interprétation n'est rien de moins qu'un dialogue herméneutique s'établissant entre le traducteur et le texte original ».* (1984 : 70).

#### **2.2.1.2. La déverbalisation :**

Quant à cette notion, Delisle définit la déverbalisation comme un processus cognitif, donc, nous allons acquérir des connaissances qui entourent le texte :

*« La déverbalisation est un processus cognitif que nous connaissons tous : les données sensorielles deviennent, en s'évanouissant, des connaissances dévêtues de leurs formes sensibles. Nous l'appelons mémoire cognitive ; il s'agit de l'acquisition d'une connaissance, si fugace que soit parfois sa rétention ».* (Ibid. 1974. P : 23).

#### **2.2.1.3. Le sens :**

Au ce stade du travail, on est en droit de la signification du mot sens de la phrase. Donc, d'après Seleskovih le sens d'une phrase:

*« c'est ce qu'un auteur veut délibérément exprimer, ce n'est pas la raison pour laquelle il parle, les causes ou les conséquences de ce qu'il dit. Le sens ne se confond pas avec des mobiles ou des intentions. Le traducteur qui ferait exégète, l'interprète qui se ferait herméneute transgresseraient les limites de leurs fonctions » (ibid. P : 25).*

#### **2.2.1.4. La compréhension :**

A la première étape, l'acte de traduire est intimement liée à la compréhension d'un texte. A la deuxième étape, cet acte est lié à interpréter et à réexprimer le sens dans une autre langue. Mais il faut prendre en considération que ce processus de « compréhension » fait intervenir des connaissances linguistiques et extralinguistiques comme le souligne *Marianne Lederer*

*« un texte est fait des connaissances linguistiques et extralinguistiques qui se greffent sur les caractères d'imprimerie ». (1994, p : 11)*

D'après cette citation, on peut dire que la compréhension du texte est un processus complexe et difficile. Cette activité fait appel à une compétence linguistique et extralinguistique surtout à l'acte de la lecture<sup>24</sup>, c'est-à-dire que le traducteur prend en compte le contexte où ce texte se trouve d'une

---

<sup>24</sup> Voir le chapitre précédent ( la situation de lecture) p :40

part, et d'autre part, il ne traduit pas un texte mais, il doit faire appel à ses connaissances linguistiques et extralinguistique.

C'est ce qui nous conduit à l'étape de la réexpression ou reformulation du texte d'une langue à l'autre.

#### **2.2.1.5. La réexpression :**

Pour donner une définition de la réexpression. Delisle fait une distinction entre la formulation et la reformulation. L'auteur fait appel par le mémoire des éléments pour expliquer la formalisation en expliquant la relation du contenu et d'une forme ;

*« La recherche de formulation de la plus pertinente s'opère plus ou moins à tâtons par les mécanismes conscients et subconscients de la pensée. Les informations sont convoquées ou évoquées par la mémoire encyclopédique. Au cours de cette exploration, les solutions intermédiaires que le traducteur rejette comme insatisfaisantes sont autant de jugement porté sur l'inadéquation d'un contenu et d'une forme [...]. » (Ibid. 1994, P : 43).*

Quant à la deuxième distinction *la reformulation*, Delisle note que la découverte d'une équivalence se produise plus ou moins spontanément.

*« le cheminement de la reformulation est plus laborieux ; il faut « provoquer » les rapprochements analogiques et tenter de*

*suivre plus consciemment les méandres de la pensée [...] afin de déclencher le mécanisme conduisant à la découverte d'une équivalence acceptable* » (Ibid. 1994, P : 43).

Dans cette citation, nous constatons que le processus de la réexpression se fait sous une forme de la reformulation des expressions analogiques en considération leur contexte linguistique et extralinguistique.

Ainsi pour traduire un texte, après faire les deux démarches précédentes , il faut suivre la démarche proposée par Delisle qui a consisté dans cette phase d'imprégnation, c'est-à-dire de lectures successives du texte pour l'absorber, se l'« approprier » sans consciemment commencer à penser à « comment » le traduire. Pour lui, pendant cette phase, le texte – avec toute sa coloration – est stocké quelque part en mémoire et au hasard de lectures ou conversations toutes autres en français, le traducteur repère des tournures ou expressions qui pourront utilement rendre tel ou tel point.

La lecture du texte vient en réfléchissant sur les éventuelles difficultés de tous les ordres que le traducteur va poser pour la traduction. Il relève l'écrit pour fixer ces difficultés, ce processus de recréation plus ou moins inconscient va déjà apporter des éléments de réponses à ces difficultés. Donc, une relecture rapide destinée à mentalement refondre tous les aspects du texte en un tout homogène qui complète la précision et profondeur de compréhension, précède l'acte même de la traduction.

Cette traduction devient alors vraiment une création neuve, le regard jeté au texte n'étant là que comme fil conducteur. La traduction effectuée autant que possible d'un jet, de manière à ce que s'aimante une sorte de flux « inspiré ». Le texte sera ensuite une relecture de la traduction après l'avoir laissée de côté pendant quelques temps, cela pour aborder la traduction comme un texte original en soi.

Malgré que, la théorie interprétative elle s'appuie sur la théorie du sens et la traduction ce fait l'exemple ce qu'on vient de voir par équivalences contrairement à la traduction linguistique qui dite une traduction par correspondances, mais elle ne tient pas compte des représentations culturelles qui déterminent le sens.

En fin, comme nous avons déjà signalé dans cette théorie concernant la définition de la traduction, qu'elle concentre le processus dans le sens par des équivalences et correspondance. C'est ce qu'on va voir dans l'approche de Catford qui s'appuie sur la théorie linguistique et elle centre sur l'équivalence en la distingue en deux types, l'équivalence textuelle et la correspondance formelle.



### 2.2.2. L'approche de Catford

La conception de la traduction chez Catford est une opération entre langues, c'est-à-dire un processus de substitution d'un texte dans une langue par un autre texte dans une langue. Cette conception de la traduction amène Catford à poser l'équivalence comme étant au centre de la pratique et de la théorie de traduction :

*« A central problem of translation-practice is that of finding TL [target language] translation equivalents. A central task of translation theory is that of defining the nature and conditions of translation equivalence » (Catford 1965 : 21).*

En ce qui concerne l'équivalence, en tant que le centre pour la pratique de la traduction chez Catford, il distingue deux types d'équivalence : l'équivalence textuelle et la correspondance formelle.

**L'équivalence textuelle** est toute forme de texte cible dont l'observation permet de dire qu'elle est l'équivalence d'une forme de texte source, tandis que **la correspondance formelle** constitue des correspondances formelles lorsque les différentes catégories de la langue cible occupent la même place que celles de la langue source.

De plus, Catford distingue deux situations : l'intraduisibilité linguistique qui provient de l'absence d'équivalents dans la langue cible et l'intraduisibilité qui revoie à l'absence d'éléments culturels de la langue source dans la culture de la langue cible.

Par ailleurs, nous pouvons dire que Catford envisage le processus de traduction sous l'angle linguistique, car il ramène l'intraduisibilité culturels à l'intraduisibilité linguistique. Il affirme ça quand il note :

*« To talk of 'cultural untranslatability' may be just another way of talking about colloquial untranslatability: the impossibility of finding an equivalent collocation in the TL. And this would be a type of linguistic untranslatability. » (Catford 1965:101).*

L'approche de Catford est axée sur le système linguistique et elle distingue entre correspondance formelle et équivalence textuelle, ce qui a une relation avec le style. Donc , ce qui nous conduit à parler sur l'approche de Vinay et Darblnet qui centre linguistiquement sur la stylistique comparée. Parce que ces deux approches s'inspirent la théorie linguistique.

### **2.2.3. L'approche de Vinay et Darblnet**

Dans leur travaux Vinay et Darblnet ont développé une autre approche concernant la traduction à partir d'une étude comparative stylistique du français et de l'anglais en 1995.

Cette approche s'appuie sur la traduction, le passage d'une langue A à une langue B, relève d'une discipline de nature comparative. Le but d'une telle discipline est d'expliquer les procédés impliqués dans le processus de traduction et de faciliter sa réalisation par la mise en relief de lois valables pour les deux langues en présence.

De plus, cette approche s'intéresse de la discipline susceptible d'expliquer le mécanisme de traduction parce qu'elle s'appuie sur un nouveau la stylistique comparée par des autres approches. Celle-ci est fondée sur la connaissance de deux structures linguistiques ancrées dans deux cultures qui, par nature, appréhendent la réalité de façon différente.

Aussi, Vinay et Darblnet notent que la langue comporte des servitudes et des options qui sont respectivement la grammaire et la stylistique. Ces servitudes et des options opèrent sur trois plans qui sont les stratégies de traduction ; le lexique, l'agencement, et le message.

Pour Vinay et Darblnet, il existe deux : la traduction directe ou littérale et la traduction oblique. La traduction directe consiste à transposer les éléments de la langue source dans la langue cible, mais dans la traduction oblique, la transposition s'avère impossible à cause des

différences structurelles et métalinguistiques entre langue source et langue cible.

Ainsi, cette approche donne des définitions pour les éléments suivants qui sont importants dans le processus de la traduction :

*L'emprunt* (procédé de traduction lexical, syntaxique, ou sémantique), *le calque* (claquer la langue étrangère sur le plan lexical ou syntaxique), et *la traduction littérale* (la réexpression mot à mot du texte du départ dans la langue d'arrivée), relèvent de *la traduction directe*, alors que *la transposition* (remplacer une partie du discours par une autre en ayant soin de ne pas en changer le sens), *la modulation* (introduire dans le message une variation dans le point de vue), *l'équivalence* (traduction des proverbes, des clichés et des idiotismes par des proverbes, des clichés et des idiotismes équivalents dans la langue d'arrivée) et l'adaptation sont considérées comme des manifestations de la traduction oblique.

En fin, comme nous avons déjà cité, cette approche s'appuie sur la théorie linguistique et met l'accent sur le style, mais dans l'approche suivante (l'approche de Mounin), la traduction est un processus qui fait appel à des éléments extralinguistiques.

#### 2.2.4. L'approche de Mounin

Dans cette approche, Mounin (1963) démontre que la traduction n'est pas seulement un processus de transfert linguistique, c'est-à-dire de ne pas nier la relation linguistique de traduction, mais aussi de prouver que celle-ci comporte des aspects non-linguistiques et extralinguistiques.

Selon cette approche, l'auteur traite de la traduction selon un point de vue linguistique, en mettant en évidence les différences structurelles et socioculturelles entre les langues et leur caractère traduisible ou non transposable.

Ainsi, d'après cette approche, les opérations de traduction permettent d'observer et d'analyser le comportement des langues mises en contact. Et, l'opération de traduction s'appuie sur la structure de langue, ou le champ sémantique qui désigne l'analyse des instruments linguistiques dans le domaine du lexique.

En ce qui concerne la relation de la cohérence avec la traduction, selon Mounin, la structure du langage permet de vérifier notamment que chaque élément fait une partie d'un ensemble cohérent :

*« Si les systèmes - phonologiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques constitués par des langues sont bien des systèmes, c'est-à-dire des ensembles tellement solidaires en toutes leurs parties que toute modification sur un seul point [toute interférence, ici]*

*peut, de proche en proche, altérer tout l'ensemble. Ou pour vérifier, de plus, si tels ou tels de ces systèmes, ou parties de système, la morphologie par exemple, sont impénétrables les uns les autres de langue à langue .».*  
[1963:4].

De plus, cette approche insiste sur la une relation des situations communes entre la langue source et la langue cible qui permettant de rendre la traduction possible qui est la connaissance de culture, et la culture elle-même est considérée comme ensemble des activités et des institutions par où cette communauté se manifeste.

En ce qui compte dans la traduction, cette approche considère que la traduction est un processus de la communication dans une situation précise en prenant les différences situations extralinguistiques et linguistiques notamment, qui sont syntaxiquement, relèvent de l'arbitraire du signe:

*« La traduction est un cas de communication dans lequel, comme dans tout apprentissage de la communication, celle-ci se fait d'abord par le biais d'une identification de certains traits d'une situation, comme étant communs pour deux locuteurs. Les hétérogénéités des syntaxes sont «court-circuitées» par l'identité de la situation ». (Mounin 1963 : 266).*

Cette citation nous montre que la traduction nécessite la connaissance de la culture de la langue source. Par ailleurs, elle est consacrée et basée sur

l'équivalence, la domination de la culture du texte source sur celle du texte cible.

Ainsi, Mounin finit par prendre à son compte la conception de Nida, que nous verrons ci-dessous, selon laquelle la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification, puis quant au style et elle s'intéresse à la situation socioculturelle du texte.

### 2.2.5. L'approche de Nida

L'approche de Nida est sans conteste la plus connue parmi plusieurs approches sociolinguistiques de la traduction.

Les fondements de la théorie de la traduction se nourrissent de plusieurs sources : linguistiques, sociolinguistiques, culturelles et surtout théologiques. Nida distingue essentiellement trois approches théoriques de la traduction : philologiques, linguistiques et sémiotiques. Dans cette classification, il range son approche parmi les approches linguistiques, en insistant toutefois sur la dimension culturelle.

Le processus de traduction chez Nida ne peut être perçue seulement en termes purement linguistique, mais aussi en termes socioculturels:

*«Linguistic features are not the only factors which must be considered. In fact, the «cultural elements» may be even more important».*(1969 : 130)

Selon lui, en 1964, il a développé une théorie linguistique de la traduction fondée sur la grammaire générative de Chomsky, en plaçant également sa théorie dans le cadre d'une approche qui prend en compte la corrélation entre langue et culture.

Toujours selon lui, le traducteur doit avoir une approche générative de la langue, qui constitue la clé devant lui fournir le moyen de générer le texte cible :

*« A generative grammar is based upon certain fundamental kernel sentences, out of which the language builds up its*



*elaborate structure by various techniques of permutation, replacement, addition, and deletion. For the translator, especially, the view of language as a generative device is important, since it provides him first with a technique for analysing the process of decoding the source text, and secondly with a procedure for describing the generation of the appropriate corresponding expressions in the receptor language» (Nida 1964 : 60).ibid.*

Selon l'approche de Nida la traduction consiste à produire une équivalence de la langue 1 dans la langue2 qui porte à la première langue le sens et à la deuxième le style comme suit:

*« Translating [which] consists in producing in the receptor language the closest natural equivalent to the message of the source language, first in meaning, and secondly in style» (Nida 1969 : 12).*

D'après cette citation, Nida fait deux types d'équivalence : l'équivalence formelle et l'équivalence dynamique qui peuvent influencer la manière de traduire. *L'équivalence formelle* accorde une importance à la forme et au contenu du message.

Ce type de traduction est tourné vers le texte source. Quant à l'équivalence dynamique, elle vise à exprimer de la façon la plus naturelle possible le message en prenant en compte la culture du destinataire du message.

Dans l'approche suivante, nous allons renforcer la proche de Nida qui s'appuie sur le processus socioculturel d'un texte par l'approche de Delisle qui s'appuie sur l'analyse de discours.

## 2.2.6. L'approche de Delisle

Cette approche est proposée par Jean Delisle en 1980, elle fondée essentiellement sur l'analyse de discours comme méthode d'enseignement de la traduction en soulignant les traits caractéristiques du processus cognitif de l'opération de la traduction. Elle est inspirée de l'herméneutique qui, à l'origine, concerne l'interprétation des textes sacrés.

Selon Delisle, l'analyse justificative est la dernière étape du processus de la traduction. Elle consiste à vérifier l'exactitude de reformulation faite. Il s'agit là, de s'assurer que l'équivalence rend parfaitement tout le sens du texte de départ :

*« En procédant à la justification de sa traduction, le traducteur cherche à vérifier dans quelle mesure la formulation retenue est conforme au sens du passage original ou, plus exactement, à son interprétation personnelle du vouloir dire de l'auteur du texte » [1980:82].*

Après que nous avons montré que l'approche de Delisle s'appuie sur l'analyse de discours, il est évident que nous allons illustrer l'approche textuelle qui met l'accent sur le discours et la mise en texte.

### 2.2.7. L'approche textuelle :

Dans cette perspective le texte occupe une place primordiale dans l'opération de la traduction. L'approche textuelle propose que chaque discours puisse être mis en texte. C'est-à-dire qu'il y a une interaction orale ou écrite. Le processus de traduction dans cette approche, est censé être précédée d'une analyse textuelle au niveau typologique pour assurer la validité de la compréhension et l'interprétation.

Dans cette approche, le processus de traduire n'est pas détruire. C'est-à-dire le texte doit être un ensemble des éléments qui s'accordent entre ils pour construire un texte et que le texte contenu.

De plus, il a une complexité quant à analyser un texte, parmi ces éléments et ces facteurs qui rendent de difficultés à l'analyse traductologique comme le souligne Mahtieu Guidère:

*« mais il existe plusieurs perspectives d'étude du texte, ce qui rend l'analyse traductologique compliquée » (2010, p :51).*

1. Le type de texte détermine la nature et les modalités de traduction.
2. La fonction envisagée pour le texte détermine traduction.
3. La finalité du texte détermine traduction.
4. Le sens du texte détermine traduction.
5. Le contexte ou le cadre du texte détermine traduction.
6. L'idiologie du texte détermine traduction.

A partir de cette citation, on peut dire que traduire un texte n'est pas traduire de la langue, mais traduire un texte dans la langue.

Ainsi, cette approche offre en effet un cadre d'étude dans l'analyse du discours pour aborder les problèmes de traduction.

De point de vue de la linguistique, le terme « *discours* » recouvre non seulement la structure et l'organisation des productions langagières, les relations et les différences entre les séquences, mais aussi l'interprétation de ces séquences et la dimension sociale des interactions.

Delisle a proposé une méthode de traduction fondée sur l'analyse de discours en s'intéressant aux textes pragmatiques.

A travers l'analyse de discours, Delisle vise expressément l'automatisation de la traduction et l'institution d'une théorie *texto-logique* centrée sur la dynamique traductionnelle, c'est-à-dire sur l'analyse du processus cognitif de l'opération. Cela passe par l'introduction d'une dose d'interprétation dans l'activité de traduction, permettant ainsi au traductologue de se démarquer de l'approche comparative centrée sur la « signification » langue.

Selon Delisle, le rôle du traducteur est un rôle culturel, comme la citation qui suit :

*« L'approche textuelle fortement ancrée dans la réalité socioculturelle. Et les auteurs veulent parvenir à une*

*systematisation de l'opération de traduction qui ne soit pas tributaire des exemples individuels. Cela leur permet également de redéfinir le rôle du traducteur, « opérateur de traduction », comme un médiateur culturel avant tout. ». (1980 :18).*

Pour répondre aux demandes des apprenants, nous nous sommes intéressé, dans les cours de FLE, à une technique d'approche globale des textes écrits chez Sophie Moirand qui parle dans cette approche sur l'approche formelle (dite l'approche globale des textes) qui répond à des questions comme : qui, quoi, ou, quand).

C'est-à-dire, dès le début de l'apprentissage du FLE, les apprenants ont une compréhension partielle (quelques mots, quelques phrases etc...), mais ils n'ont pas une connaissance linguistique (sémantique, syntaxe, .. etc.) pour organiser et relier les séquences d'un texte, parce que, ils savent lire dans leur langue maternelle en prenant conscience de leurs propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'ils peuvent ou non les transférer en langue étrangère. En d'autre sens, cette connaissance permet aux apprenants à une compréhension globale dans un texte, celle qui paraît aussi nécessaire au traducteur spécialisé.

Après que, nous avons montré les aspects théoriques de la traduction, nous arrivons à illustrer dans ce qui suit les démarches pratiques de la traduction comme nous avons cité au début de ce chapitre.

## **2.3. Démarches pratiques de la traduction :**

Au présent travail, pour la pratique de la traduction nous nous intéressons beaucoup à montrer l'importance et la nécessité de l'enseignement de la traduction et son rôle dans la langue étrangère.

### **2.3.1. Démarche de l'enseignement de la traduction :**

La didactique de la traduction se développe depuis le milieu des années 1980 par des traductologues didacticiens qui ont distingué assez bien des termes de *thème* et *version* qui suivent la démarche linguistique de la traduction universitaire.

Le terme *traduction* s'utilise aussi dans l'enseignement des langues. Ce terme est employé chez Lederer par une autre expression, il note :

*« traduction pédagogique, c'est-à-dire « l'utilisation d'exercices scolaires de traduction en visant à faire acquérir une langue étrangère », et oppose cette traduction pédagogique à la pédagogie de la traduction, c'est-à-dire à « la formation de traducteurs professionnels s'adressant à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues ».*  
(1994, p : 129).

D'après cette citation, nous remarquons que Lederer donne un fossé qui sépare la traduction pédagogique de la pédagogie de la traduction en

soulignant que *La traduction pédagogique* est instrument de la langue, elle se doit d'établir des correspondances en revanche, part de l'hypothèse que les langues sont sues et vise à former des *professionnels de la traduction* en leur inculquant des méthodes de recherche du sens des textes et de création d'équivalences. Indispensables, chacune dans sa finalité, elles ne se confondent pas.

Aussi, dans cette citation, ces exercices (*la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction*), sont plus efficaces au processus de l'enseignement de la langue et également pour guider et expliquer aux apprenants les éléments linguistiques. C'est-à-dire que la traduction est une des stratégies d'acquisition de l'information dans l'enseignement de la langue étrangère et des aspects cognitifs, la compréhension et la production du langage.

Aussi, la traduction fait partie de la pédagogie des langues. Elle est considérée comme une des méthodes pour enseigner la langue étrangère comme le précise Lederer :

*« La traduction pédagogique est une méthode parmi d'autres d'enseignement des langues ; elle est située au niveau des correspondances ; elle est donc pour l'essentiel traduction linguistique bien que non dépourvue par moments d'inspiration interprétative ».* (Ibid. 1994, p : 129).



Dans cette citation, la traduction est considérée comme une des méthodes d'acquisition d'une langue étrangère ou de contrôle de la compétence langagière acquise. Elle consiste à traduire des mots ou des constructions d'une langue dans une autre et à traduire sans aucun dictionnaire ni documentation un extrait court tiré le plus souvent d'une œuvre littéraire ou d'un article de presse. Il s'agit de la traduction d'un énoncé isolé, tronqué, coupé de la réalité d'une situation d'énonciation occulté .

Ainsi, d'après Lederer, la traduction dans l'enseignement des langues a d'emblée une double tâche : faire apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels ils renvoient ne se recoupent que très approximativement.

Dans l'enseignement universitaire de la traduction, on insiste également sur la connaissance de la langue étrangère pour enseigner les domaines et les langues de spécialité.

La traduction est une bonne capacité rédactionnelle en langue d'arrivée, et aussi un processus d'amélioration la compétence de l'expression écrite en langue étrangère. Cette idée est confirmée par Daniel Gile :

*« Traduire, c'est non seulement comprendre le texte de départ de manière à pouvoir choisir des mots correspondants en*

*langue d'arrivée, mais aussi rédiger en langue d'arrivée un texte qui remplisse le rôle qui lui est affecté, c'est-à-dire, s'agissant d'un texte à vocation informative, informer, expliquer ou convaincre ses lecteurs dans les meilleures conditions ».* (2005 :14).

En résumé que, la traduction est un processus nécessaire dans l'enseignement des langues étrangères. Ce qui nous conduit à montrer cette importance dans ce qui suit.

### **2.3.2. La traduction en langue étrangère**

Comme nous avons déjà signalé au précédent travail, la traduction apporte une chose de différente dans l'apprentissage dans une langue étrangère. Elle est estimée comme discipline dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, parce qu'elle a des avantages apportées pour accéder à la compréhension de l'écrit chez les apprenants.

La traduction rédactionnelle comporte un volet d'interprétation d'informations. Il s'agit d'exercices donnant aux apprenants une compétence d'initiation à la langue étrangère, même pour les niveaux avancés. Mais cette traduction ne doit pas être un travail sur les mots, mais sur la cohérence et le sens global du texte source, c'est-à-dire, il faut prendre en considération les équivalences et les correspondances pendent

le processus de traduction et leur valeurs socioculturels pour traduire un tel texte dans une autre langue.

Le dictionnaire didactique du français<sup>25</sup>, donne partie importante à la pratique de la traduction dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en distinguant la traduction pédagogique et la pédagogie de la traduction.

En effet, dans la pratique de traduction, chaque énoncé est analysé en segments minimaux traduisibles ou unités de traduction (sèmes, mots ou syntagmes) qui doivent former une unité de sens et doivent être toutes prises en compte. En effet la traduction nécessite en premier lieu la transmission de l'information initiale au destinataire de l'énoncé mais elle doit essayer de produire sur lui les mêmes effets que sur l'interlocuteur de la langue source.

Quand la traduction est utilisée dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, on parle de traduction pédagogique, par opposition à la traduction interprétative ou professionnelle. Les techniques classiques de traduction pédagogique sont la version et le thème. D'abord utilisées pour l'apprentissage des langues anciennes, ces techniques sont encore courantes dans les universités françaises et dans les concours de recrutement de professeurs de langues

---

<sup>25</sup> Le dictionnaire didactique du français, p :239

anciennes et de langues vivantes. On leur confère, selon le moment où on les utilise, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation.

L'utilisation de la traduction est fondée sur la conviction que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. De ce fait, la traduction a joui d'une position plus ou moins importante au cours de l'histoire des méthodologies, allant d'une place privilégiée dans l'enseignement des langues anciennes et dans l'enseignement (grammaire-traduction), à un bannissement pur et simple (méthodologie directe, SGAV).

La mise à l'écarte de la traduction dans la méthodologie directe, et à vrai dire dans la plupart des méthodologies du XX<sup>e</sup> siècle, a été justifiée par les excès des méthodologies précédentes et par la prédominance nouvelle accordée à l'oral, mais surtout par la mise en évidence de ses inconvénients. Du point de vue pratique, la traduction se révèle en effet difficile à mettre en œuvre avec des groupes linguistiquement hétérogènes.

Du point de vue de l'apprentissage proprement dit, l'activité de transcodage peut favoriser les interférences et ne contribue guère à développer la capacité discursive de l'apprenant. Surtout, la traduction ne permet que peu d'interaction et ne présente donc guère d'intérêt communicatif.

Aujourd'hui pourtant, le courant communicatif, sans pour autant prôner une utilisation systématique des techniques de traduction, ne pose pas en dogme l'exclusion de la langue maternelle de la classe de langue.

En effet, la pratique d'une traduction explicative et occasionnelle est admise au niveau lexical soit pour introduire un nouveau mot jugé difficile, soit pour lever rapidement une ambiguïté. En grammaire aussi, on utilise parfois la traduction explicative pour pallier le manque de métalangage de l'apprenant, surtout au niveau débutant.

Aussi, certains accordent à la traduction pédagogique l'intérêt de permettre une certaine didactisation du chemin naturel de référence vers et depuis la langue maternelle de l'apprenant et être un bon moyen de guidage de la réflexion comparative.

Enfin, nous pouvons dire, qu'en utilisation occasionnelle, la traduction pédagogique peut permettre de rassurer certains apprenants. Mais ces apprenants rencontrent des difficultés pendant cette traduction, c'est ce qu'on va aborder dans ce qui suit.

### **2.3.3. Les problèmes de la pratiques de la traduction**

Au domaine de la didactique, la pratique de la traduction a besoin des conditions idéales parce que la traduction consiste à réexprimer le sens cognitif et affectif de l'origine. Puisque, la traduction est un processus de transfert de contenus notionnels et émotionnels d'une langue dans une autre, donc, ce processus intervient de sous-processus comme l'interprétation, la déverbalisation et la réexpression. Aussi, ce processus a besoin d'un traducteur bilangue, donc, il est un processus complexe. Nous allons chercher dans ce qui suit, sur les problèmes concernant la pratique de la traduction en classe de langue.

### **2.3.4. Quelques problèmes observés dans la pratique de la traduction**

On pourrait citer de nombreux exemples de problèmes qui rencontrent la phase de la pratique à la traduction. Ces problèmes qu'on rencontre dans les cours de la traduction, sont à la fois pour éviter de raisonner l'abstrait et d'illustrer certains problèmes de la pratique en contexte. Parmi ces problèmes, on peut citer :

#### **2.3.4.1. L'absence de déverbalisation**

La traduction se réalise en trois étapes. Lederer<sup>26</sup> présente ces étapes qu'on peut les présenter séparément pour plus de commodité : lecture – déverbalisation – réexpression du sens.<sup>27</sup>

#### **2.3.4.2. La déverbalisation : une question de méthode**

Dans le processus de la déverbalisation, il faut prendre conscience, de la nécessité de cette phase dans la pratique de traduction. En générale, l'idée de la phrase porte des expressions et des informations précises, mais dans cette phase, l'apprenant n'arrive pas à saisir ces expressions et ces informations en dehors des structures linguistiques. C'est-à-dire, qu'il faut appeler des éléments extralinguistiques. Autrement dit, l'apprenant se content, il ne cherche pas ailleurs des structure linguistiques.

#### **2.3.4.3. L'unité de traduction**

on trouve, dans la pratique de la traduction quand on traduit que le mot n'est pas l'unité de traduction.

Ainsi, pour définir l'unité de traduction, Marianne Lederer va au-delà du mot typographique:

*« Le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément : ex. : prendre son élan, de demain en huit, etc. ». (1994,P :117)*

Dans cette citation, la définition de l'unité de traduction s'appuie sur la cohésion de la phrase, c'est-à-dire que, si la phrase n'est pas cohésive, elle

---

<sup>26</sup> Lederer 1994, p :117

<sup>27</sup> Pour les autres problèmes chez Lederer (la lecture « l'interprétation » et la réexpression), il faut les retrouver au précédent travail dans la théorie interprétative p : 83 et 86.

ne donne pas un sens dans la langue qu'on traduit et dans ce cas, il n'y a pas d'une unité de traduction. Donc, on insiste sur le fait qu'on ne traduit pas un texte dans des phrases détachées, mais il faut tenir compte de la dynamique interne de son déroulement, de l'élan de la pensée qui l'a généré.

Autrement dit, il faut prendre en compte le contexte de la phrase pendant le processus de traduction. Marianne Lederer le souligne :

*« Dans la phrase, on dispose un contexte verbal suffisant pour faire apparaître les significations actualisées des mots, mais il y manque le contexte cognitif et cette absence entraîne des erreurs pour le traducteur. ».*( Ibid. 1994, p :117)

D'après cette citation, on peut dire que si le traducteur perçoit un sens qui s'intègre de façon cohérente, il est en possession d'une unité de traduction, c'est-à-dire un mélange d'explicite et de cognitif. Dans ce cas, on peut parler de l'unité de sens.

#### **2.3.4.4. La fidélité**

Chez Marianne Lederer, la fidélité est une notion clé à la traductologie. Elle ne peut qu'être fidélité aux différents aspects du sens.

Aussi, Margot explique longuement les origines religieuses et théoriques du débat sur la fidélité, principal avatar de la traduction biblique qui a dominé le Moyen Age et s'est même prolongé jusqu'à l'époque moderne .



La fidélité recommande une bonne connaissance de la langue maternelle et de la langue étrangère comme le cite Ballard:

*« Dans ces considérations sur la problématique de la fidélité, de Tende recommande une bonne connaissance des deux langues et une distinction nette entre les paroles et le sens : « Bien entrer dans la pensée de l'auteur qu'on traduit et de ne pas s'assujettir trop basement aux paroles, parce qu'il suffit de rendre le sens avec un soin très exact et une fidélité toute entière, sans laisser aucune des beautés ni des figures. ».*

(1992 :195)

De plus, la fidélité doit avoir une relation dans le contexte particulier et elle donne une fonction précise. Déjà, saint Augustin, admirateur de saint Jérôme, met à l'honneur la notion de fidélité qui constituera la problématique centrale des théories à venir de la traduction :

*« ...on peut soutenir que toutes les théories de la traduction, qu'elles soient formelles, pragmatiques ou chroniques ne sont que des variantes d'une seule et éternelle question : comment peut-on ou doit-on parvenir à la fidélité ? (..) Cela fait plus de deux mille ans qu'on discute. Mais peut-on dire qu'il y ait quoi que ce soit de valable à ajouter au diptyque de saint Jérôme : verbum de verbo, mot-à-mot dans le cas des mystères, mais sens pour sens, sed sensum exprime de sensu, partout ailleurs ? » (354-430).*

#### **2.3.4.5. Le transfert culturel**

parmi les difficultés de traduction, on trouve les problèmes culturels. Le transfert culturel, il ne s'agit pas seulement de savoir quel mot placer dans la langue d'arrivée en correspondance à celui de la langue de départ, mais aussi et surtout, de savoir comment faire passer au maximum le monde implicite que recouvre le langage de l'autre.

Selon la stratégie de la traduction qui prend en considération le terme culturel comme facteur très intéressant dans le processus de traduire un tel texte. Mathieu Guidère note :

*« La stratégie concerne le choix des textes à traduire et la méthode adoptée pour les traduire, c'est-à-dire les différentes décisions que prend le traducteur dans l'exercice de ses fonctions. Ces trois éléments (choix, méthode, décision) dépendent de facteurs divers et variés : économiques, culturels, politiques, historiques, idéologiques, etc. ».* (2010, p : 97).

Selon cette citation, l'unité des traduction fait appel au traducteur des facteurs importants (*économiques, culturels, politiques, historiques, idéologiques*) pendant la pratique de la traduction, ces éléments sont l'angle pour la fidélité de traduction.

#### **2.4. Conclusion**

Au début du présent chapitre, nous avons défini la notion de traduction, et nous avons relevé les difficultés théoriques et les problèmes pratiques de la traduction.

La mise en relief du rôle de la pratique de traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à des notions telles que le cadre théorique (théories ou approches) de traduction et les démarches pratiques de la traduction (l'enseignement de la traduction, traduction pédagogique, la traduction en langue étrangère et les problèmes pratiques de la traduction).

Donc, dans le chapitre qui suit, nous allons aborder la notion liée à la problématique de cette étude et à la traduction rédactionnelle, c'est la notion de la production écrite.

# Chapitre trois

## **Notion de la production écrite**

## **0.0. Introduction :**

Nous rappelons ici que, notre sujet de recherche vise à étudier des compétences scripturales chez les étudiants universitaires soudanais en FLE en nous appuyant sur la cohérence et la traduction. Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous consacrons le présent chapitre à l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Nous aborderons, dans un premier lieu, la notion de la production écrite, en partant de quelques définitions qui nous semblent importantes.

Dans un deuxième lieu, il nous semble alors intéressant de jeter la lumière sur cet aspect en abordant les problèmes liés à la production écrite et nous nous proposons d'examiner quatre modèles de production écrite qui ont été élaborés pour l'anglais et le français langue maternelle, ainsi qu'un modèle pour le français langue étrangère. Tout d'abord, il est précisé que ces modèles considérés comme des théories pour le processus de la production écrite.

### 3.1. Notion de la production écrite

Tout d'abord, il est nécessaire de signaler que pour aborder cette notion, nous allons commencer par définir la production écrite et le processus de l'écriture en même temps car, ces facteurs sont les caractéristiques de l'activité d'écriture.

La production écrite est une compétence linguistique qui implique une compétence de bas niveau, et compétence de haut niveau.

**Le premier niveau:** (une compétence linguistique qui implique une compétence de bas niveau) est une compétence à produire correctement des mots, des phrases ou des paragraphes ou bien un texte correctement selon les normes morphologiques, syntaxiques et sémantiques de la langue employée.

**Le deuxième niveau :** (compétence de haut niveau) est défini comme une capacité de produire un texte correctement de point de vue de son organisation comme un tout, c'est-à-dire un texte cohérent. Ceci, sans oublier de prendre en considération le contexte où il se produit. Bouchard définit la production écrite comme:

*" une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur organisation matérielle, appropriée à des situations particulières diversifiées (1980: 1609).*

Dabène considère la production écrite plutôt comme, une compétence rédactionnelle, qui est définie comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoirs faire et de représentations, cette maîtrise facilite le processus de la compréhension et de la production écrite.

Autrement dit, le scripteur ou l'apprenant doit être capable de concevoir le thème, structurer un texte d'une manière correcte et enchaîner ses idées.

Le dictionnaire Larousse a défini *l'expression écrite* comme suit:

*" ... tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé " l'énoncé"). L'écriture est donc un support (on dit aussi un "canal") permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné "(1997, p.6)*

On peut définir aussi l'expression écrite comme l'action même de rédiger un message écrit pour annoncer des nouvelles, donner des informations et à communiquer à l'autrui.

Dans son ouvrage *"Techniques de l'expression écrite et orale"*, (2002), DENIS BARIL précise que l'écriture est une communication à distance qui a

un caractère persistant et définitif; et où le scripteur œuvre de loin, hors de présence du destinataire.

Pour illustrer la notion de la production écrite, il est évident à jeter la lumière sur la langue écrite dans ce qui suit.

### **3.1.1. Réalité de la langue écrite:**

La réalité de la langue écrite, est considérée comme le code d'élaborer l'écrit et le construit hors situation. Comme le souligne Sophie Moirand en opposant l'écrit et l'oral:

*« L'orale, c'est la parole le discours. L'écrit, c'est la langue, le code ». 1979 : P :8*

Dans cette citation, le message écrit se caractérise par absence de l'auteur, la virtualité du récepteur, l'absence de réponse, l'impossibilité d'un échange immédiat car la situation n'est pas réelle. Donc, son message à destiner aux lecteurs n'est pas direct. Contrairement, le message oral est immédiat et la présence réelle du destinataire, la possibilité d'un échange immédiat, la proximité de la réponse, de même que l'oral en situation.

Selon, Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck soulignent que;

*« l'apparition de l'écriture est venue modifier profondément l'usage et conscience que l'on pouvait avoir du langage. Certains ont parlé de principe de scription. On considère généralement que le principe de scription a comme origine un*



*désir d'utiliser le langage à des fins informatives, autrement dit, de manière à conserver et à transmettre une information »*

P.118-119.

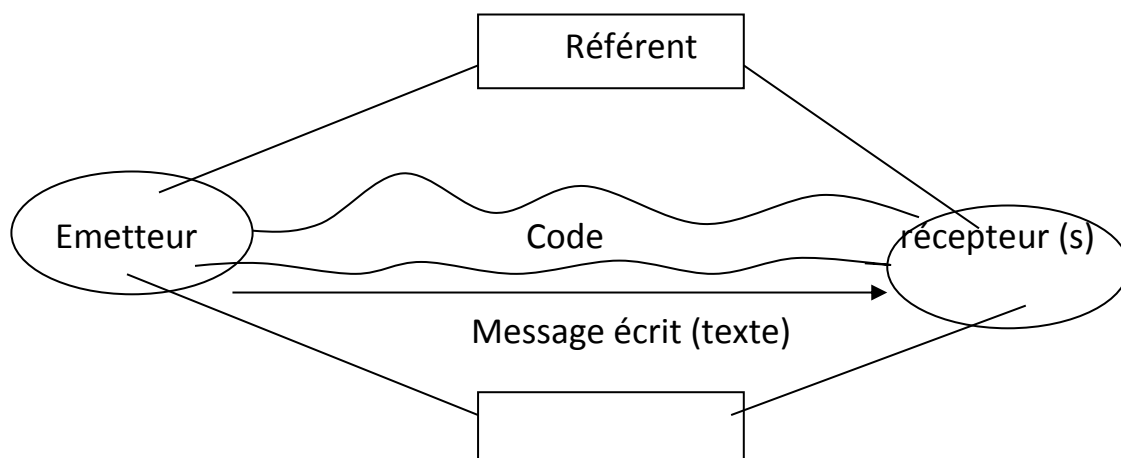
D'après cette citation, nous pouvons dire que, l'écriture est un processus pour communiquer dans la langue, c'est une réalité qui n'est pas fuyante. Ses traces sont faciles à recueillir, elles sont indélébiles, transportables.

En effet, l'écrit se caractérise par le fait qu'au moment de l'émission du message, l'interlocuteur auquel on s'adresse est absent. Il ne partage pas avec le scripteur la situation d'énonciation. Il est impossible de se servir de gestes, mimiques, intonations. Le scripteur doit recourir exclusivement au code verbal dans sa forme graphique. Ce qui nous conduit à parler de la communication à l'écrit à la suite.

### **3.1.2. La communication écrite:**

Lorsqu'on parle de production écrite, il y a certes une communication écrite, d'après Roman Jakobson, le schéma suivant représente les différents éléments de cette communication.

**Tableau1 : Les éléments du schéma de la communication écrite**



## Canal

1- l'émetteur : c'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs.

2- le lecteur : c'est celui qui reçoit le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur.

3- le référent : c'est l'ensemble des êtres des objets, de choses dont il est question dans le texte. En somme, c'est le sujet de la communication. A l'écrit, le référent est seulement textuel.

4- le message écrit : c'est le texte, l'énoncé.

5- le canal : c'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général, c'est la feuille de papier du livre, du journal, de l'affiche. Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers.

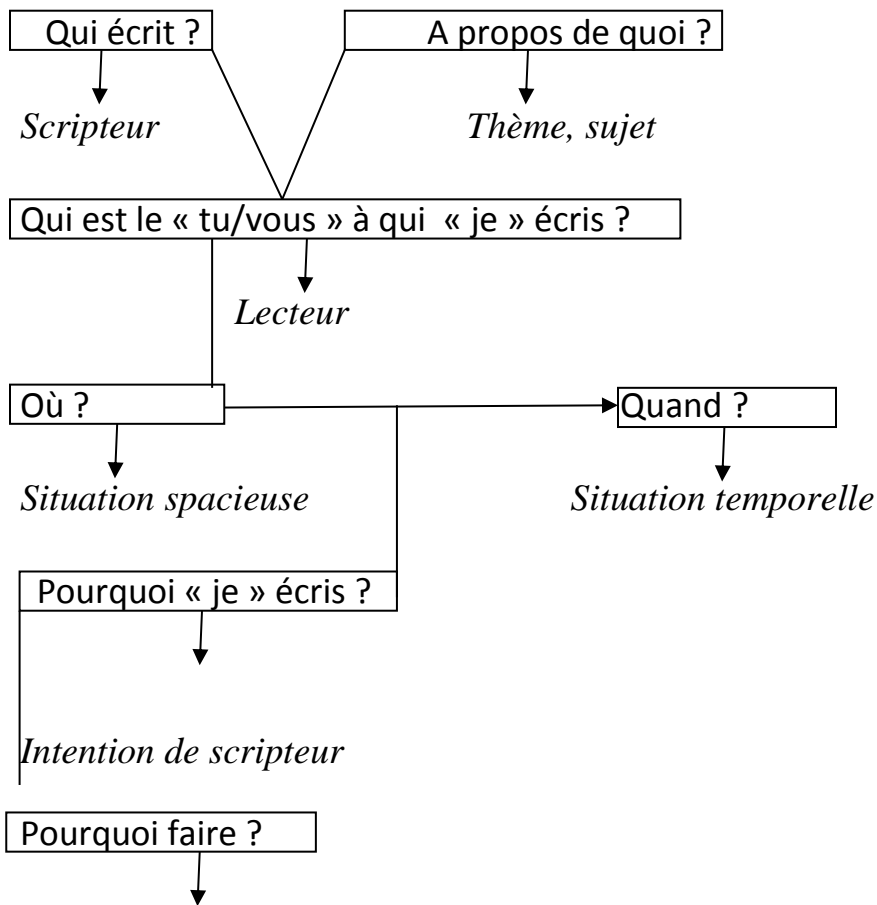
6- le code : c'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire).

Nous nous intéressons à la définition de Sophie Moirand qui note que la situation de communication écrite comme :

*« ..ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques", ce qui entraîne que*

*lors de l'interprétation d'un document on cherche des réponses aux questions de types: "Qui écrit? Où? Quand? A propos de quoi? Pour quoi (faire)? Pourquoi? A qui écrit-il?" (1979, P :9)*

A partir la situation écrite, nous entendons donc une situation de communication. C'est-à-dire, par la situation de communication écrite, nous pouvons formuler les questions suivantes proposés par Sophie Moirand :



*Ce qui demande le scripteur*

Les composantes de base de la situation d'écrit sont, selon Sophie Moirand, différentes en cas de situation de réception (lecture) et en cas de production (écriture) le statut de lecteur, ses relations avec le scripteur, avec le texte et avec les conditionnements extra linguistiques ont une influence sur « l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte »

En d'autres termes, il s'agit ici de donner aux divers types d'écrit, une dimension pragmatique à laquelle s'ajouteront ensuite des dimensions d'ordre linguistique.

En ce qui concerne les marques formelles de l'énonciation, Sophie Moirand propose que le scripteur entretienne des rapports avec son lecteur, avec son énoncé (le texte), ou avec la réalité dont il parle.

*« Ces rapports sont présents sous formes de traces et d'indices que l'on peut repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent sur le temps et le lieu de l'énonciation, en particulier l'utilisation d'indicateurs spatio-temporels (demain, ici...) et les apports entre énoncé et énonciation, c'est-à-dire sur le "qui, quoi, où, quand" de la situation d'écrit » . 1979, P :14*

Alors, dans cette citation, les composantes de base d'une situation d'écrit nous permettent de discerner quel est le lieu du discours. Ces repérages permettent également de distinguer le temps de l'énoncé du moment de l'énonciation. Finalement, ces repérages aident à retrouver dans le discours

les éléments linguistiques qui répondent aux questions qui, quand, où, quoi ?. Ce qui nous nous intéressons au processus de l'écrit en langue étrangère.

### **3.1.3. Le processus d'écriture en langue seconde :**

Lorsque le scripteur veut produire un texte en langue seconde, il existe plusieurs processus qu'il faut prendre en compte, comme la planification, la mise en texte et la révision. Ces derniers éléments peuvent être considérés comme sous-processus qui interviennent pendant l'activité d'écriture.

A cet égard, le scripteur consacre plus de temps à l'écriture, car, il écrit en vérifiant l'orthographe d'un mot ou une règle de grammaire, donc il rencontre des difficultés. Cornaire et Raymond, ont constaté que :

*« le scripteur en langue seconde a plus de difficultés à traduire ses pensées en langue seconde qu'en langue maternelle et il en résulte que la révision en langue seconde est plus laborieuse, exigeant plus de temps de sa part. IL a constaté que les révisions en langue seconde sont plus nombreuses et qu'elles sont surtout de nature grammaticale ». (1999, : 66)*

Ces difficultés, que le scripteur a une compétence d'acquisition linguistique, mais il n'a pas souvent une acquisition des éléments non linguistique dans l'apprentissage de l'écrit en langue seconde.

Le développement de l'écriture en langue seconde se fait plus rapidement comme dans la langue maternelle. Cornaire et Raymond citent :

*« le développement linguistique en langue seconde suivrait la même trajectoire qu'en langue maternelle, ce qui sous-entend d'abord une certaine régression qui se calquerait sur les premières étapes de la production écrite en langue maternelle ».* (Ibid. 1999 , p : 69).

Autrement dit, dans sa théorie relative à l'acquisition et à l'apprentissage de la compétence de écriture, Krashen fait une opposition entre l'acquisition, processus inconscient conduisant à une compétence, et l'apprentissage, processus conscient considéré comme moniteur à la langue seconde.

*« la compétence en écriture s'acquiert de la même manière que les autres savoirs, au moyen d'un contenu compréhensible représenté(...)par la lecture extensive et la pratique de l'écriture. (1984 :43).*

Ici, Krashen met l'accent sur le contenu aux dépens de la forme et il explique que les expériences répétées en production écrite conduiront à une amélioration de la forme.

Dans ce qui suit, nous allons illustrer les modèles de la production écrite qui nous semblent intéressants dans notre recherche, car ces modèles nous permettent d'étudier la relation entre le processus de l'écrit et la traduction.

### 3.2. Les modèles de production écrite:

Nous nous proposons d'examiner les modèles de production écrite qui ont été élaborés pour l'anglais et le français langue maternelle, ainsi qu'un modèle pour le français langue étrangère.

Ce qu'on présente, c'est en fait des théories, d'un ensemble d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite.

Ces modèles s'organisent en deux grands types, les modèles *linéaires* qui proposent des étapes très marquées et séquentielles, et les modèles *récurifs*<sup>28</sup>, de type *non linéaire*, où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondances d'activités de niveaux différents.

---

<sup>28</sup> voir page 144.

### **3.2.1. Le modèle linéaire**

Ce modèle a été élaboré pour la langue anglaise comme langue maternelle. Il propose des démarches très marquées et séquentielles pour la production écrite.

Ce modèle est proposé par Rohmer en 1965, ce dernier est considéré par la plupart des auteurs comme l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. En effet, son modèle élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes,

*« se subdivise en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le produit final. C'est-à-dire le texte, est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes. » Cornaire et Raymond :( 1999 , P.26).*

Ces étapes sont des activités d'expression écrite dans ce modèle. La première étape est la préécriture qui comprend des activités qui interviennent dans le processus rédactionnel : la planification, la mise en texte et la révision et le contrôle.

#### **3.2.1.1. La planification :**



Cette activité consiste à produire des idées, organiser ses idées, et se donner des buts. Ce processus se compose en trois sous-processus : la conception, l'organisation et le recadrage.

**3.2.1.1.1. La conception :** Laquelle permet au scripteur d'extraire des informations stockées dans la mémoire à long terme pour produire le texte (ou une partie du texte).

**3.2.1.1.2. L'organisation :**

Ce processus permet au scripteur de trier les informations et de mettre en relation différentes informations à l'aide de flèches ou de liaisons.

**3.2.1.1.3. Le recadrage :**

Qui permet d'évaluer la pertinence des deux processus précédents en fonction des buts précis. Du même que ces trois processus s'enchaînent ensemble pour produire un texte.

**3.2.1.2. La mise en texte :**

Les fragments des messages préverbaux produits par la planification peuvent être présentés sous forme de propositions, d'images, d'abstractions ou de sensations. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par les processus de mise en texte qui permet la

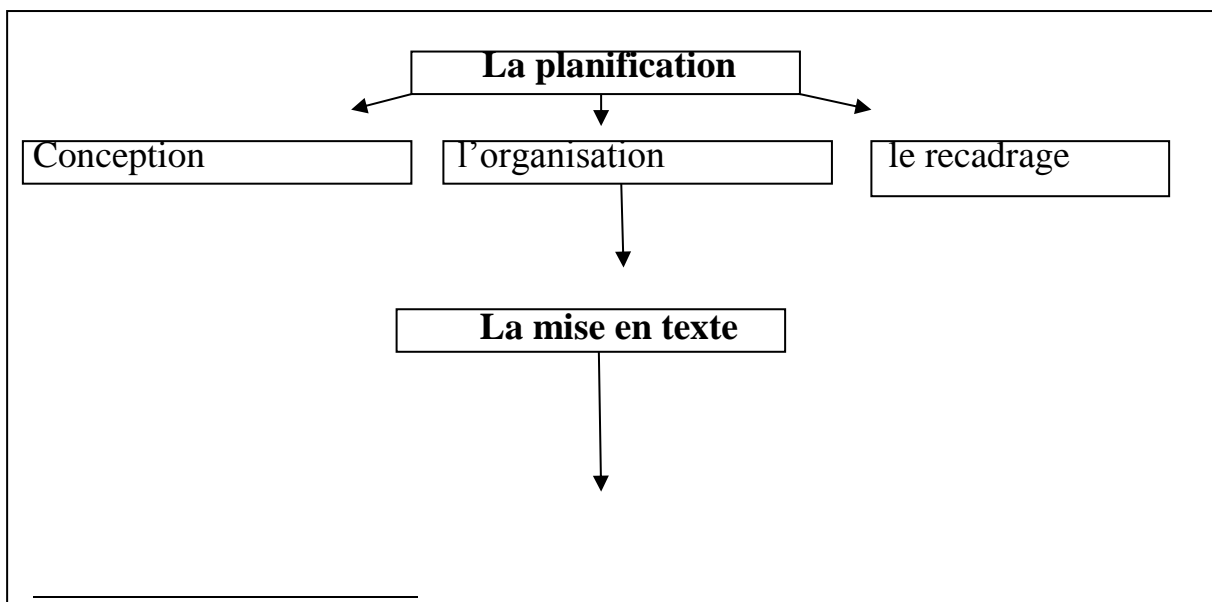
sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques des représentations orthographiques des mots.<sup>29</sup>

### 3.2.1.3. La révision et le contrôle:

Le processus de révision vise d'une part l'évaluation de la production et d'autre part l'adéquation du plan de la composition aux buts définis durant la planification.

*« Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier consiste en la relecture du texte produit en vue de détecter des éventuelles erreurs en manquement, le deuxième engage le sujet à corriger le texte selon des règles de production. » (Ibid. Suzanne-G p : 24-46).*

**Tableau 2 : Représentation schématique du processus rédactionnelle à l'étape de préécriture dans le modèle de Rohmer 1965)**



<sup>29</sup> Suzanne-G. Chartrand Québec français, n0 104, p. 42-46

## La révision

Selon le modèle de Rohmer, la *préécriture* comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par *l'écriture*, c'est-à-dire la rédaction du texte. Dans l'étape finale, la *réécriture*, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Aussi dans ce type de modèles, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. Autrement dit, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux.

Ces processus sont des activités ou des procédures qui s'accordent avec ses différentes étapes pour former la production écrite. Par lesquelles le scripteur peut composer un produit final ou un texte.

*« Malgré ces difficultés, les modèles de ce type permettent de conceptualiser le fonctionnement d'un scripteur inexpérimenté qui néglige de mettre en rapport les séries d'opérations mentales des différentes étapes (par exemple, le contenu du texte rédigé met-il bien en valeur les idées recueillies durant l'étape de planification ?) et qui essaie d'écrire d'un seul jet en se contentant d'effectuer quelques révisions de surface, souvent sur le plan de l'orthographe ».*  
Cornaire et Raymond (ibid. 1999, p :26)

### **3.2.2. Les modèles non linéaires**

Dans ce présent travail, nous allons aborder les modèles non linéaires qui consacrent sur la rédaction du texte, comme :

#### **3.2.2.1. Le modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980):**

D'après une approche psychologique, Hayes et Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire. Ce modèle est le plus connu parmi les modèles de production écrite. Il est le premier modèle qui émane des travaux de Hayes et Flower (1980).

Hayes et Flower ont commencé à proposer des modèles explicatifs du processus de production de texte en se fondant sur les études menées en psychologie. A partir des années 1980, ceci, à partir la suite d'expériences effectuées auprès de sujets adultes anglophones. Ils ont mis au point un modèle qui avait l'ambition de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture.

ces deux chercheurs ont construit ce modèle qui est constitué de trois grandes composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture. Dans la première composante de ce modèle, Le contexte de la tâche d'écriture

*« inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture, en particulier l'environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels. (Cornaire et Raymond (P : 27).*

C'est-à-dire que toutes les caractéristiques sont liées à la tâche (...). Ainsi, elle comprend le texte déjà produit et les consignes de composition.

*La mémoire à long terme constitue la deuxième composante de ce modèle. Cette composante permet au scripteur de*

*« puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. »(Ibid.).*

C'est-à-dire que, le scripteur peut organiser ses connaissances conceptuelles, situationnelles (...) et rhétoriques stockées en mémoire à long terme. Celui-ci comporte ces trois processus déjà mentionnés.

A partir de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élaborera ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte.

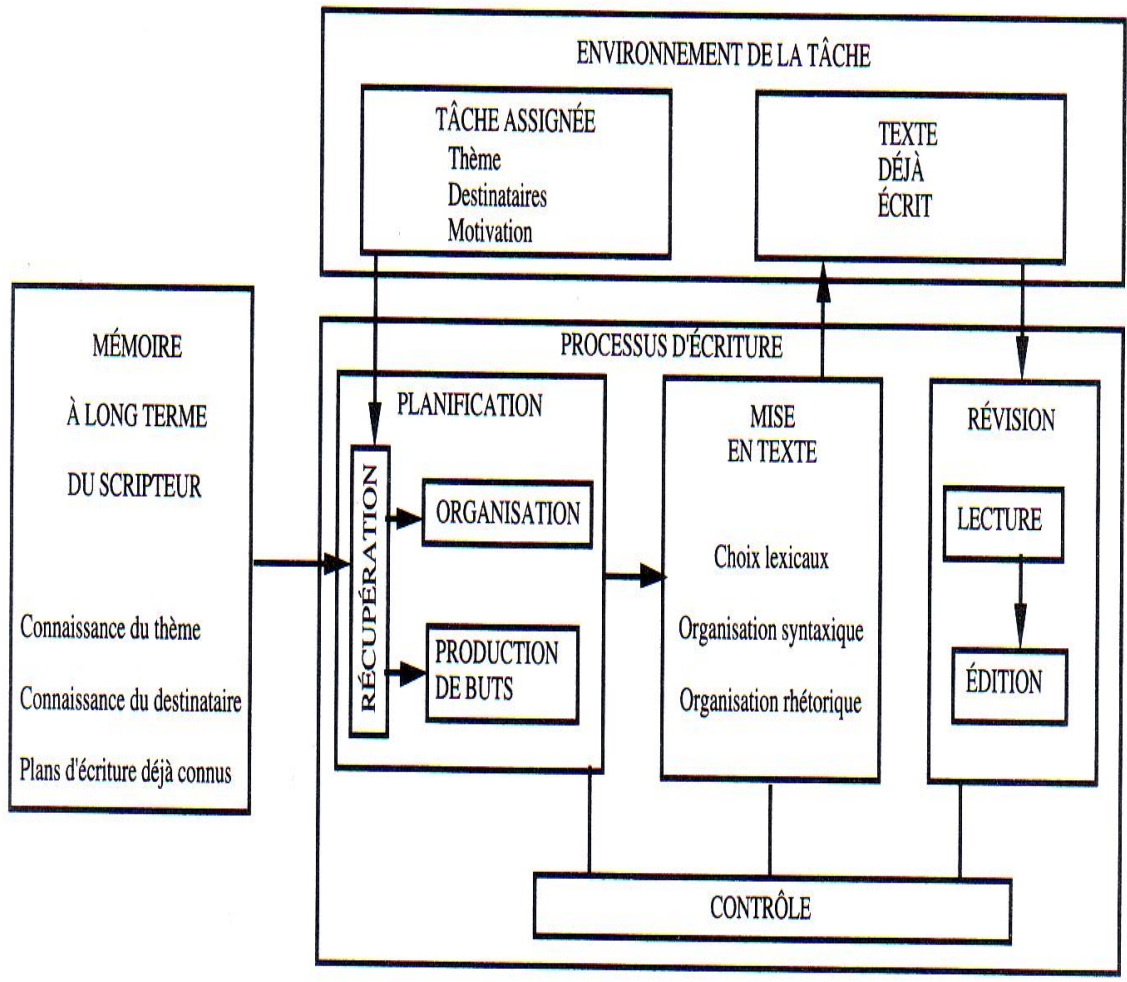
Dans la troisième composante de ce modèle, le processus de production écrite décomposé de trois sous- processus<sup>30</sup>: la planification conceptuelle (récupération, organisation, cadre finalisé des connaissances), la mise en texte et la révision (retour sur le texte et mise au point).

De plus, selon Deschênes, ce modèle illustre bien le cheminement du scripteur habile qui, en situation d'écriture, revient souvent en arrière, ne serait-ce que pour repenser peut-être à la façon dont il a planifié sa tâche (par exemple, la recherche de documents a-t-elle été bien menée ?) ou encore pour réviser la forme ou le contenu du texte. Il est évident que l'apprenant scripteur (enfant ou adolescent en langue maternelle ou seconde) ne fonctionne pas de cette façon et que le savoir-écrire, comme n'importe quelle habileté langagière, s'acquiert progressivement avec l'âge et l'expérience<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> (déjà évoqués sous le titre le modèle linéaire p 131)

<sup>31</sup> Deschênes. A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec : Presses de l'université du Québec .



**Tableau 3** : Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes et Flower 1980, p.11)

### 3.2.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia :

Bereiter et Scardamalia ont proposé en 1987 deux descriptions qui se basent sur l'analyse des comportements des scripteurs pendant l'acte d'écriture en observant la démarche des scripteurs. Cornaire et Raymond qui travaillent sur la première description des scripteurs débutants ou enfants,

« dite *knowledge telling model*, qui traduit par ( connaissance-expression) » (1999, p : 29)

Ils assurent que ces scripteurs n'accordent pas d'importance ni à la préparation de leur sujet ni à leur lecteur .Leurs textes produits sont de type narratif, construits à partir de structures simples avec des mots usuels, et qu'ils se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui trait à l'enchaînement des idées. Donc, la lecture de ces textes est difficile et peu significative.

Par contre, la deuxième description,

« (*knowledge-transforming modèle*, que l'on traduirait peut-être par« *connaissance-transformation* », (ibid. 1999, p : 29)

Elle décrit la démarche d'un scripteur habile qui peut ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. C'est-à-dire, qu'il est appelé à faire et surmonte les difficultés qu'il rencontre, et qu'il peut trouver dans sa mémoire à long terme quelques bribes de connaissances



pour construire son message. Il cherche son matériel, pense à ses lecteurs et révisé la forme et le contenu du texte écrit.

Cette description met l'accent sur l'interaction entre le scripteur, le lecteur et le texte, et sur différentes activités ou stratégies que le scripteur exerce sur son texte, comme la planification et la révision. Ces activités se concrétisent par l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances, donc, par une réorganisation, voir une transformation du contenu de sa mémoire à long terme.

De plus, nous pouvons dire que ce modèle s'intéresse à l'interaction entre le scripteur, le lecteur, le texte et aussi aux stratégies du scripteur suivies dans son texte (organisation, enchaînement des idées, transformation du contenu, cohérence, son objectif). Comme le mentionne Cornaire et Raymond dans la citation suivante :

*« le scripteur habile travaille et retravaille son plan, de la même façon qu'il polit et repolit son texte en révisant à maintes reprises la forme et le contenu »* (ibid. 1999, p : 29).

En fin, ces deux descriptions sont intéressantes à la production écrite, d'une part, un scripteur inexpérimenté qui ne sait trop comment s'y prendre pour rédiger un texte lisible qui renseignera le lecteur ou lui plaira et à l'opposé, un scripteur donc les objectifs sont bien définis et qui est maître de son texte.

### 3.2.2.3. Le modèle de Deschênes (1988) :

Dans l'introduction de la monographie intitulée : *La compréhension et la production des textes* (1988 :11-14), le psychologue québécois Deschênes précise que si les travaux concernant la production des textes sont moins avancés que ceux portant sur la compréhension, l'intérêt pour les recherches en production n'en est pas moins grand. A cet effet, l'objectif de son ouvrage sera de fournir un cadre théorique permettant de mieux comprendre les processus psychologiques qui sous-tendent chacune des activités cognitives de la production et de la compréhension.<sup>32</sup>

Ce modèle proposé par Deschênes est original en expression écrite pour le français langue maternelle. Aussi, il a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite. Que Deschênes considère comme une condition préalable à toute production écrite.

Nous pouvons aussi appliquer ce modèle à la langue seconde parce que les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde,

*« L'on pourrait fort bien le mettre à profit pour la langue seconde, étant donné qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de modèle récent pour la langue seconde et que les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue seconde n'ont pas à ce*

---

<sup>32</sup> Cornaire et Raymond (1999, p : 31).

*jour donné de résultats significatifs ; en d'autres termes, les processus cognitifs semblent être les mêmes pour la langue maternelle et pour la langue seconde. (Jones et Tetroe 1987). (Ibid. 1999, P :31).*

Ainsi, ce modèle comprend deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. La première grande variable, *la situation d'interlocution*, inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et en particulier la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur et les sources d'information externes.

Succinctement, *la tâche*, c'est ce qu'il faut faire, ce sont les directives explicites, les contraintes qui sont fournies au scripteur afin de l'orienter vers le but à atteindre. L'activité se déroule à un moment donné, dans un lieu particulier :

« c'est ce que l'on appelle *l'environnement physique*. L'objectif du scripteur est de produire un message, un *texte* qui s'insère dans un contexte défini (peut-être entre deux parties d'un texte déjà rédigé) avec ses modalités particulières. *Les personnes-ressources* peuvent aider le scripteur à mieux cerner la question dont il va traiter, le lecteur à qui le message est destiné. Les documents à partir desquels le texte sera composé sont également des éléments qui font partie de la situation d'interlocution ». (Ibid.1999, p:32)

Ces éléments sont aussi nécessaires à la production pour mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information. Et le bon scripteur doit mettre en œuvre des stratégies pour pallier les contraintes de la tâche d'écriture.

La deuxième grande variable selon ce modèle, le scripteur qui comprend deux grands ensembles : les structures de connaissances et les processus psychologiques. Les structures de connaissances renvoient aux informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc., contenues dans la mémoire à long terme. Autrement dit, celles qui sont liées à la tâche ou l'environnement, qui pourraient avoir une influence sur le processus d'écriture.

En revanche, les *processus psychologiques*, deuxième grand ensemble, se décomposent à leur tour en cinq éléments correspondants à cinq grandes étapes : la perception- activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision.

Dans la première phase, la perception de la tâche, le scripteur devrait essayer de définir en quoi consiste la tâche.

Dans la deuxième étape, la construction de la signification, le scripteur établira la macrostructure du texte.

*« La macrostructure est un genre de plan de texte, de résumé schématique, élaboré à partir de la sélection et de l'organisation de l'information disponible. » (Ibid. 1999, p : 34).*

Après cette étape, le scripteur doit linéariser les différentes propositions qui constituent le plan du texte, en procédant à de nouvelles recherches en mémoire.

L'activité de rédaction permet de la construction et organiser des idées pour hiérarchiser un tel texte comme le précis Jones et Tetroe que cette activité permet de

*« construire des propositions syntaxiques. L'édition ou l'arrangement du texte sur le plan de la forme et des idées se fait en grande partie au moment de la linéarisation ». (Ibid. 1987 p : 36).*

Le dernier processus psychologique du modèle, c'est la révision qui consiste à apporter des corrections au texte (forme ou contenu). Ce modèle prend en compte les aspects importants de la production écrite et le processus de compréhension d'information pour faciliter l'apprentissage de l'écrit en

langue seconde en passant par la lecture. A cet égard, le modèle de production écrite présenté par Descênes suscite

*« une prise de conscience enrichissante pour faciliter l'apprentissage de l'écrit en langue seconde. Ainsi, pour Deschênes, il est évident que cet apprentissage passe par la lecture ». (Ibid. p : 39).<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup>Cornaire et Raymond (p : 39).

#### **3.2.2.4. Le modèle de Sophie Moirand (1979) :**

Le modèle proposé par Sophie Moirand en 1979 est différent des modèles précédents qui décrivaient les processus mentaux durant l'activité d'écriture. Ce modèle s'intéresse à la définition des paramètres d'une situation de production en vue de mieux comprendre les exigences de la lecture. Ce modèle est conçu pour la langue seconde.

Dans *situation d'écrit* (1979) Sophie Moirand propose ce modèle de production écrite avec les composantes suivantes : la première composante est le scripteur ; son statut social, son rôle, son histoire. Dans la deuxième composante, les relations scripteur/lecteur(s). la troisième composante consiste les relations scripteur/lecteur(s)/ document. Il s'agit les relations scripteur/document / contexte extralinguistique.

Le scripteur selon Sophie Moirand est

« un statut social, il occupe une place dans la société et peut avoir, un employé, syndicaliste, père, mère etc. c'est-à-dire qu'il peut changer son rôle et son attitude peut aussi varier. *Ce qui explique que l'on retrouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenances ainsi que de son passé socioculturel (son « histoire »).* » (Ibid. 1979, p : 11).

On trouve aussi qu'il existe des relations entre le scripteur le lecteur(s), ce dernier introduit des marques de la deuxième personne du pluriel ou du singulier, dans le cas de relations amicales (vous, votre, tu, ton). De plus, il existe de relations entre le scripteur/ lecteur (s) et document, c'est-à-dire que le scripteur peut écrire (pour faire quelque chose), il a une intention de communication, de persuader son lecteur d'acheter un article publicitaire.

Il y a également des relations entre le scripteur/ lecteur (s) et document et extralinguistiques, c'est-à-dire qu'il retourne au référent (« de quoi » ou « de qui » on parle dans le texte), du moment, de l'endroit où l'on écrit, qui influent également sur la forme linguistique du document.

Ce modèle met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, autrement dit, le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique.

D'après ce qui vient d'être dit, nous observons que la conception de la production écrite est la plus évaluée, passant par un modèle centré sur des tests séquentielles d'activités (Rohmer 1965) à un modèle plus global où l'expression est perçue comme un processus holistique<sup>34</sup> (Descênes

---

<sup>34</sup> L'holistique est ce qui relève de l'holisme, une tendance ou une doctrine qui analyse les phénomènes du point de vue des multiples interactions qui les caractérisent.



1988). Ainsi, Sophie Moirand met l'accent sur la notion d'interaction entre le contexte, le texte et le scripteur. Ce dernier crée le sens de son texte à partir d'interaction complexe entre différentes composantes, ce qui peut à l'occasion se concrétiser par des révisions continues et efficaces qui l'obligent à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel.

---

L'holisme suppose que toutes les propriétés d'un système ne peuvent pas être déterminées ou expliquées en tant que la somme de ses unités structurales. En d'autres termes, l'holisme considère que le système complet se comporte différemment que la somme de ses parties.

Ainsi, l'holisme met l'accent sur l'importance d'un tout (ou d'une totalité) comme étant une chose qui va au-delà de la somme des parties, où il y a lieu de retenir l'importance de l'interdépendance de celles-ci. Il convient de retenir que le holos (un mot grec qui veut dire « tout » ou « entier ») fait allusion à des contextes et des complexités qui sont en rapport, étant donné son dynamisme. (<http://lesdefinitions.fr/holistique>. 13 mai 2017 à 3h :50)

### **3.3. Conclusion :**

En bref, tous ces modèles présentés précédemment orientent les démarches des enseignants en leur faisant comprendre la nature de la tâche et surtout ses exigences en production écrite.

Dans la partie qui suit, nous allons décrire la méthodologie de notre étude, recueil des données et leur organisation, de même que nous présenterons les critères d'analyse que nous utiliserons pour analyser les données dont nous disposerons.

## **Deuxième partie**

### **Cadre méthodologique**

# Chapitre un

## **le contexte de la recherche**

## **0.0. Introduction**

Dans ce chapitre, nous présenterons en détail le contexte de la recherche sur laquelle nous travaillerons. Ainsi, nous illustrerons un cadre de l'analyse en cinq composantes : les apprenants, les enseignants, les moyens/matériels, l'environnement et l'organisation.

Nous avons adopté le cadre d'analyse des situations d'apprentissage proposé par R. Richterich (1974). Ce dernier a proposé ces cinq composants sur lesquels se base ce cadre :

- les apprenants
- les enseignants
- les moyens/matériels
- l'environnement
- l'organisation

### **1.1. Les apprenants/ public visé**

En ce qui concerne le public visé de notre expérimentation, nous choisissons le cas d'apprenants soudanais de quatrième année du département de français dans la faculté des langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie, réalisé au premier semestre au cours de l'année universitaire 2013-2014.

Notre public cible est un groupe expérimental se composant de 50 étudiants universitaires soudanais, Il s'agit de jeunes adolescents, 20 garçons et 30 filles qui forment la classe de quatrième année. Leurs âges varient entre 23 et 26 ans.

Pour ce qui concerne le vécu sociolinguistique de ce groupe expérimental, nous trouvons que tous ces étudiants viennent de toutes les régions soudanaises, et ils parlent l'arabe soudanais qui se conçoit comme un dialecte de l'arabe standard. De même, il y a également certains sujets parlant des langues locales, que parlent leurs tribus de mahas, de for, de haossa, etc. Nous constatons que le profil linguistique de notre public se distingue donc du profil bilingue (arabe et français), car ils ont en français et en arabe un accent influencé par les langues locales.

Parlant du plan socio-économique, nous pensons que la situation économique familiale peut avoir des conséquences sur le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous n'avons pas observé ici de variations économiques et sociales chez nos sujets. C'est-à-dire que le facteur économique n'a pas de conséquences décisives dans notre cas d'étude.

En ce qui concerne le plan socioculturel, nous précisons que tous les sujets, ici, ont la même culture qui est la culture arabo-musulmane.

Quant au choix, de cet établissement, nous pouvons dire qu'ils ont atteint le niveau qui leur permettrait de s'exprimer en français assez aisément, vu le nombre d'heures qu'ils ont fait en études en Faculté des Langues. Ce fait nous a permis, de nous rendre compte des difficultés que rencontrent les apprenants de FLE dans la production des textes.

## 1.2. Les enseignants

Le corps professoral du Département de Français de la Faculté des langues de l'Université du Soudan de Sciences et Technologie, joue un rôle primordial dans l'enseignement du français au Soudan. Nous donnons ci-dessous les statistiques suivantes pour rendre compte des leurs effectifs :

- Il y avait, lors de la réalisation de cet exercice écrit, 10 enseignants dont 9 de nationalité soudanaise et un de nationalité française comme dans le tableau suivant :

**Tableau 4 : Les enseignants du français dans la Faculté des langues de l'Université du Soudan de Sciences et Technologie**

Enseignant	titulaires d'un doctorat	titulaires d'un master	titulaire d'une licence
Homme	4	3	1
Femme		2	
Total	4	5	1

Concernant la formation de ce corps enseignant, il évident de dire, que leur formation recouvre les domaines suivants : la linguistique, la littérature, la didactique du FLE, la traduction.

Ce corps enseignant est considéré comme une équipe dynamique qui forme le moteur du département et joue un rôle primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage du français au Soudan.

### **1.3. L'environnement :**

L'environnement de notre public au Département de Français à la faculté des langues est constitué des salles assez confortables. Les cours se donnent dans des salles classiques, arrangées et il n'y pas de possibilité de regrouper les apprenants dans un cercle.

Quant à la bibliothèque universitaire, il n'existe quelques ouvrages de base et documents très utiles en langue française.

Nous allons noter le nombre d'heures consacrées pour le français dès le début de la première année jusqu'à la fin de la quatrième année selon le guide pédagogique de la faculté des langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie. (2007 :18-20) : il est indiqué dans le tableau suivant :



**Tableau 5 : Le nombre d'heures selon le guide pédagogique de la faculté  
des langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie**

Université du Soudan de sciences et technologie (Faculté des langues)				
Année	Semester	Cours	H/semaine	Evaluation
1 <sup>ère</sup>	1er	Français fondamental	8	30% Contrôle continu et 70% Examen final écrit(3h.)
		Grammaire de français	4	
		Activités de communication	2	
	2e	Français de base	8	*****
		Grammaire	4	
		Activités de communication	2	
2e	1er	Cours de français général	6	*****
		Grammaire de français	4	
		Interactions comm.	4	
	2e	Cours de français général	6	*****
		Grammaire de français	4	
		Interactions comm.	4	
3e	1er	Linguistique générale	2	*****
		Analyse grammaticale	3	
		Expression orale et écrite	4	
		Littérature française	2	
		Phonétique	2	
		Textes variés	2	
			2e	
		Morphologie et syntaxe	2	
		Phonologie	2	
		Exposé	2	
		Sociolinguistique	2	
		Aspects contemporains de la société		

		francophone	2	
4e	1er	Littérature contemporaine	3	*****
		Linguistique appliquée	3	
		Traduction I	3	
		Méthodologie de recherche	2	
		Français sur objectifs spécifiques	2	
		Séminaire I	2	
	2e	Traduction II	3	*****
		Etudes soudanaises	3	
		Méthodologie de correction phonétique	3	
		Séminaire II	3	
		Littérature comparée	2	
		Dissertation	2	
Total			115h	

Les 115 heures que montre le tableau précédent sont tout à fait suffisantes pour maîtriser les quatre compétences de la langue, surtout en troisième année où le nombre d'heures de cours de français hebdomadaires est largement augmenté. Par conséquent, le département de français utilisait la méthode *Le Nouveau Sans Frontières*, première édition 1988, Clé International, mais depuis 2007, cette méthode a été remplacée par la méthode, *Connexions*, édition Didier, 2004.

Nous avons expliqué d'abord au directeur de notre recherche et le chef du département du français, les raisons pour lesquelles nous avons donné aux apprenants une rédaction d'un texte. Ce test a eu lieu de 12h à 14h le 15 mai 2014.

L'objectif de cette démarche est de disposer d'un corpus destiné pour vérifier l'existence de problèmes au niveau de la cohérence du texte et en même temps au niveau de la traduction rédactionnelle en analysant le texte recueilli selon la grille d'analyse prévue pour répondre à nos questions de la recherche.

Au commencement de notre intervention dans la classe, tous les apprenants ont pensé que notre expérimentation était un examen de contrôle continu, ce qu'il leur a donné une hésitation d'écrire au départ, mais le chef du département de français a expliqué à ce groupe d'étudiants le but de notre expérimentation. Nous avons justifié notre objectif de cette intervention qui est de tester leur compétence à la cohérence du texte à partir de la traduction rédactionnelle. Alors, tous ces apprenants ont écrit en toute liberté. A la fin, nous avons ramassé les copies de ce groupe expérimental.

#### **1.4. Conclusion**

Pour conclure, nous avons présenté le contexte de la recherche en abordant cinq composantes d'un cadre de l'analyse : les apprenants, les enseignants, les moyens/matériels, l'environnement et l'organisation. Ainsi, nous avons décrit ces composantes en détails pour présenter le contexte de cette étude. Dans ce qui suit, nous allons illustrer les démarches méthodologiques de recherche sur lesquelles notre présente étude s'appuie.

# Chapitre deux

## **La méthodologie du travail**

## **0.0. Introduction**

Dans le présent chapitre, nous illustrons les démarches méthodologiques de recherche, la méthode du travail, les recueils des données et les grilles d'analyse. Ainsi, nous illustrerons l'expérimentation de notre public visé. Enfin, Nous expliquerons la manière dont nous avons constitué notre corpus et les critères de notre analyse.

### **2.1. Recueil des données**

Le corpus principal sur lequel nous travaillerons rassemblera des écrits réalisés par des étudiants universitaires soudanais en FLE. Ce corpus contient une traduction de la langue arabe à la langue française, qui porte sur un texte informatif. Cet ensemble réunira des textes produits par un groupe-contrôle, qui produira des écrits sans intervention de notre part, c'est-à-dire que les étudiants feront ce qu'ils ont l'habitude de faire lorsqu'on leur demande d'écrire un texte en français.

La raison pour laquelle nous avons choisi le niveau de la quatrième année, c'est parce que, nous pensons que sont capable à ce niveau de s'exprimer en français assez aisément, parce qu'ils sont un bon nombre d'heures qu'ils ont fait en étudiant de langue dans la faculté des langues.

Aussi, nous avons expliqué aux apprenants l'objectif de notre test. Notre test a duré deux heures, et nous avons recueilli au total 50 copies

dont nous avons retenu 30 copies d'apprenants de ce groupe expérimental en but de nous servir de corpus.

Après la lecture des réponses d'étudiants, nous nous sommes intéressé à 30 copies seulement qui devront, comme nous le souhaiterons, être représentatifs de l'ensemble du corpus, parce que, nous avons écarté 20 copies qui n'ont pas satisfait aux exigences de l'analyse de notre tâche. Le recueil des données s'est effectué selon les phases détaillées dans le tableau ci-dessous (tableau 6):

**Tableau 6 : Le recueil des données**

<b>Phase no</b>	<b>Objectif</b>	<b>Ordre et durée</b>	<b>Date</b>
1. Traduction des textes du français vers l'arabe par le groupe-contrôle	Avoir des textes traduits qui permettent de vérifier la démarche effectuée par le groupe-contrôle et ses répercussions sur la traduction	1ère séance de l'expérimentation (Texte informatif)- 1h 30m	15/5/2014
2. Interventions en classe, réalisées par nous-même auprès des étudiants du groupe-	Montrer aux informateurs les difficultés de la cohérence textuelle dans la traduction	1ère séance de l'expérimentation	23 Juin 2014

expérimental			
Production de textes en français par un groupe expérimental	mettre l'accent les dysfonctionnements et les difficultés liées à la progression thématique	première séance de l'expérimentation d'une durée de 1h 30m	31 Décembre 2016
Interventions en classe, réalisées par nous-même auprès du groupe-expérimental	Analyse des connecteurs dans les textes	dernière séance pour le groupe expérimental d'une durée d'une heure.	20 Mai 2017

## 2.2. Grille d'analyse

Nous aborderons l'analyse des textes d'étudiants<sup>35</sup> selon le tableau des critères au-dessus, sur lesquels nous nous appuyerons et qui sont les quatre règles de la cohérence (la répétition, la progression, l'articulation et la non-contradiction). Ainsi, à partir de ces éléments, nous procéderons à faire l'analyse textuelle en soulignant la qualité des textes analysés et les dysfonctionnements de la cohérence qui s'y trouverait.

Notre méthode d'analyse s'inspire des travaux de L. Lundquist,

*« la cohérence fait partie de la compétence linguistique de deux manières : d'une part l'homme est capable de produire des textes, c'est-à-dire des suites cohérentes de phrases, d'autre part, il est en mesure de décider si une suite de phrases est cohérente ou non, et si elle constitue un texte ou non. »  
(1980, :17).*

C'est comme le souligne Weinrich pour assurer la cohérence textuelle, il doit que le scripteur manifeste un texte cohérent qui correspond à la qualité textuelle, il écrit

*« ...qu'un objectif prioritaire de la description linguistique est de saisir la « textualité » d'un texte, nous entendons par là la cohérence particulière qui fait qu'un texte est un texte. »  
(1990, : 25).*

---

<sup>35</sup> Voir les annexes



Par cette mesure, nous classifions chaque critère (règles ou conditions de cohérence) en vue de savoir comment la cohérence s'applique dans le texte ou dans la production écrite des étudiants.

Aussi, à partir de cette analyse, nous voudrions savoir l'effet de dysfonctionnement des conditions ou des règles de la cohérence sur la traduction chez ces apprenants, en respectant seulement ces critères que nous analyserons dans le chapitre qui suit.

Pour illustrer notre analyse, nous avons adopté les grilles dans le tableau suivant :

**Tableau 7 : Grilles d'analyse proposées**

No.	Les conditions (règles) de la cohérence
1-	<p><b>la répétition :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la reprise nominale</li> <li>- Dans la reprise pronominale</li> <li>- Dans la reprise démonstrative</li> </ul>
2-	<p><b>La progression thématique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La progression à thème constant.</li> <li>- La progression linéaire simple.</li> <li>- La progression à thème dérivé.</li> </ul>
3-	<p><b>L'articulation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La ponctuation</li> <li>- Les connecteurs</li> </ul>
4-	<p><b>La non-contradiction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La contradiction énonciative</li> <li>- La contradiction en plan référentiel</li> </ul>

## **2.3. Critère de la répétition**

Cette règle qui a pour objectif d'assurer la continuité du texte et l'intégration des informations nouvelles d'une phrase à une autre, c'est-à-dire nous examinerons la reprise de l'information de la phrase en phrase. Nous analysons la reprise de l'information à partir du type de l'anaphore utilisée (pronominale, nominale, démonstrative).

### **2.3.1. Reprise pronominale**

Où un nom (ou syntagme nominal), souvent défini dans une phrase donnée, est remplacé par un pronom correspondant dans la phrase qui suit.

### **2.3.2. Reprise nominale**

Reprise lexicale ; où un nom est repris soit sans changement, soit en utilisant un autre nom, par exemple un synonyme.

### **2.3.3. Reprise démonstrative**

Où un nom est repris à l'aide d'un démonstratif.

## 2.4. Critère de la progression thématique

A la lumière de ce critère, nous allons ici vérifier comment la progression du texte se développe et participe à la cohérence thématique au niveau de la phrase à partir de la succession du thème et du rhème. En ce qui concerne le niveau du texte, nous nous intéressons aux types de progression thématique ; (la progression à thème linéaire, à thème constant, à thème dérivés).

### 2.4.1. La progression à thème constant

Où le thème demeure le même dans l'enchaînement des phrases et le rhème apporte dans chaque énoncé une information différente.

**Phrase 1 :**  $Th^1 \longrightarrow Rh^1$ .

**Phrase 2 :**  $Th^1 \longrightarrow Rh^2$ .

**Phrase 3 :**  $Th^1 \longrightarrow Rh^3$ , etc. *Voir chapitre 2*

### 2.4.2. La progression à thème linéaire

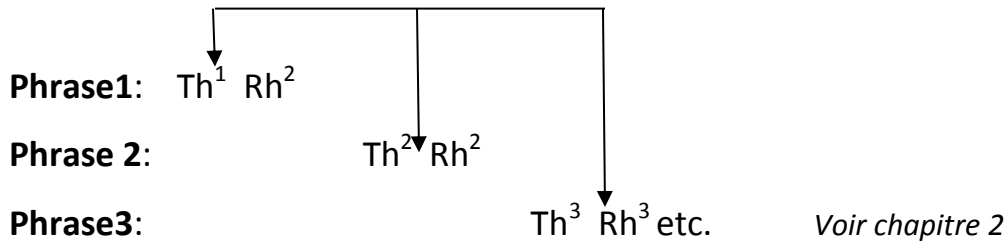
Où le rhème de la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit.

**Phrase 1 :**  $Th^1 \longrightarrow Rh^1$

**Phrase 2 :**  $Th^2 (= Rh^1) \longrightarrow Rh^2$  etc. *Voir chapitre 2*

### 2.4.3. La progression à thème dérivés

Les divers thèmes y sont dérivés d'un hyper thème initial, grâce à une relation d'inclusion référentielle plus ou moins lâche.



De fait, nous testerons l'utilisation et l'adéquation de ces éléments dans la production écrite des étudiants. De plus, cette perspective nous permettra d'apprécier l'organisation du texte et l'enchaînement l'entra-textuel.

Alors, nous aurons deux rubriques de la progression thématique. D'abord, il s'agit de la succession de thème et de rhème au niveau de la phrase, et ensuite, les types de progression thématique dans la globalité de texte.

## 2.5. Critère de l'articulation

A partir de cette rubrique, nous nous intéresserons à la succession des phrases dans un paragraphe ou dans les séquences du texte à partir des liens linguistiques.

Dans cette règle, nous essayerons d'évoquer la succession des phrases qui forment les paragraphes (microstructure) ou le niveau local du texte. C'est-à-dire les facteurs dans lesquels l'articulation se manifeste parmi les séquences du texte pour assurer sa cohérence.

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les phrases du texte soient organisées, reliées entre elles. Il s'agit d'intégrer les séquences de texte.

Or, la relation entre les phrases du texte doit être d'une part explicite dans plusieurs niveaux tels que : le niveau de la ponctuation, niveau lexical (anaphores lexicales), niveau phrastique (structure grammaticale privilégiées), niveau des connecteurs, et le niveau inter phrastique (anaphores grammaticales ; articles, pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, défini tel : *faire, ainsi*, etc.).

Le niveau local (microstructure) consiste :

- **Niveau de la ponctuation** qui vise à segmenter les éléments de l'énoncé et les séparer des unités du texte (phrase à phrase, paragraphe à l'autre) pour rendre la lecture possible.

*« La ponctuation découpe non seulement le continuum verbal en phrases typographiques, mais en paragraphes (parfois*

*appuyés de sous-titres ou de découpages alphabétiques ou encore numériques).* » (B. Perramond, *Op-cite*, p.20)

- **Niveau lexicale** (anaphore lexicale et grammaticale), nous l'avons précédemment mentionné, voir ce chapitre, les type d'anaphore.

D'autre part, cette relation doit être implicite tels que ; l'organisation des idées et l'enchaînement des faits présentés.

Aussi, l'articulation du texte est les organisateurs textuels qui sont des éléments nécessaires dans l'unité du texte, en d'autres termes, ce sont des marqueurs de relations qui assurent la cohérence textuelle.

Les marqueurs de relations, appelés aussi les connecteurs qui lient les idées du scripteur d'une phrase à l'autre ou entre les paragraphes, c'est-à-dire au niveau inerphrastique (niveau local) et le niveau intraphrastique (niveau global) dans le même texte. Comme le souligne Lundquist :

*« La signification d'un texte dépend en même temps des relations qu'il y a entre les phrases, relations qui se manifestent par l'ordre dans lequel se succèdent les phrases ».* (Op-cite, 1999 :81 )<sup>36</sup>

Pour assurer la cohésion d'un texte, pour le bâtir, le scripteur a d'abord à sa disposition des éléments linguistiques qui lient d'une manière logique les phrases, les connecteurs interphrastiques en particulier, ces adverbes, conjonctions de liaison, tels que *ainsi, donc, d'abord, cependant, etc.*

---

<sup>36</sup> voir p :69, comme il a été signalé plus haut.

De plus, cet enchaînement aide le lecteur à comprendre le sujet et la succession des idées logiques du scripteur.

*« Cette ordonnance – suite, succession, enchaînement des phrases – détermine l'ordre même dans lequel le lecteur est obligé de lire les différents éléments de sens dont se constitue le texte. Ainsi, l'ordonnance délimite les relations à établir de phrase à phrase » (ibid. 1990 : 81-82 ).*

Le texte cohérent renvoie à une précise qui constitue le fondement de sa compréhension, tel est le rôle de la référence

*« Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés ». (Combettes, 1983 : 76).*

Nous prenons les connecteurs (organiseurs textuels) comme un exemple pour analyser ce critère dans notre corpus.

## 2.6. Critère de non-contradiction

L'application de ce critère a pour objectif de savoir l'incohérence dans le texte d'étudiants, c'est-à-dire la compatibilité des séquences du texte en sens d'éviter d'introduire un élément sémantique contredisant des éléments précédents tels que les référents déictiques et anaphoriques.

D'une part, ce critère constitue l'absence de l'incohérence du texte, c'est-à-dire qu'il ne consiste pas de contradictions internes. D'autre part, il ne peut pas apporter une ou plusieurs informations en contradiction avec les autres expressions implicites ou explicites dans le même texte.

Le scripteur doit respecter la règle de non-contradiction et éviter d'introduire un élément sémantique contredisant un contenu posé (énoncé explicitement) ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible par inférence entre temps de l'énonciation et temps de l'énoncé. Comme le souligne Combettes

*« Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. ».*

*.(ibid. Combettes, 1983 : 76)*

La non-contradiction (le contre sens) est la compatibilité des séquences de texte qui joue un rôle primordial dans la cohérence textuelle, car la cohérence recouvre l'adéquation à la situation de communication, c'est-à-



dire la cohérence par rapport à la question posée ou sujet, au destinataire, etc.<sup>37</sup>.

Les contradictions énonciatives se manifestent d'un paragraphe à l'autre ou d'une séquence à l'autre qu'ils forment l'unité du texte par des référents déictiques ou anaphoriques tels que les expressions anaphoriques (le lendemain) qui sont remplacés par les déictiques correspondants (demain). En bref, le texte ne doit pas contenir des énoncés contradictoires.

Il est important qu'il n'y ait pas de contradiction entre les phrases et les paragraphes. La non-contradiction assure la crédibilité du texte, en évitant d'opposer des informations, dites ou implicites. Il existe, en fait, deux types de contradiction :

- **La contradiction énonciative.** Il faut éviter les modifications brusques, comme le changement de temps (du passé simple au passé composé), ou le changement de personne (du pronom « il » au pronom « je »).

Exemple : Il insiste dans son discours sur le fait que la crise économique auquel le gouvernement a fait face fut (à la place de « a été ») très compliquée. Je (à la place de « il ») répète la même idée dans tous les discours.

---

<sup>37</sup> (Marie-Paule 1982 : 58).

- **La contradiction en plan référentiel.** Cette contradiction est relative à la cohérence du plan référentiel. Par exemple, le point principal dans le texte ou dans le paragraphe tourne autour de l'Internet, et l'auteur commence à parler du sport.

Ce changement de sujet, appelé aussi une digression inappropriée, peut nuire à la cohérence textuelle.

## **2.7. Conclusion :**

Pour conclure, nous précisons qu'en fonction des critères dans le (tableau 2) précédent, nous avons fait appel à plusieurs méthodes ayant trait à la question de la cohérence textuelle et comment se manifeste dans les travaux de l'exercice de la traduction. Dans la prochaine partie, nous allons aborder l'analyse et les résultats de notre étude.

# Troisième partie

## **Analyse et interprétation des résultats**

# Chapitre un

*Analyse et interprétation des résultats*

## **0.0. Introduction :**

Dans la présente partie qui contient un seul chapitre, nous analyserons et nous interpréterons les résultats de notre étude en donnant un bilan de l'analyse. Ainsi, dans ce chapitre, nous diviserons chaque texte d'étudiant en séquences qui nous permettra d'examiner les critères de notre analyse, lesquelles les règles de cohérence (répétition, progression thématique, articulation et non-contradiction) et sa relation à la pratique de la traduction rédactionnelle.

Les résultats de l'analyse du texte montrent que ces règles de cohérence auxquelles nous nous intéressons, sont employées de manière variable dans les textes d'apprenants. Les tableaux suivants résument ces résultats.

### **1.0. Analyse de la règle de répétition dans les copies d'étudiants**

Pour analyser la règle de répétition dans les copies d'étudiants, nous relevons la reprise de l'information à partir du type d'anaphore utilisée (pronominale, nominale, démonstrative) pour savoir la reprise la plus utilisée. Dans le tableau ci-dessus les résultats de l'analyse :

***Tableau 8 : Règle de répétition dans les copies d'étudiants :***

***Types de reprise anaphorique dans les copies du groupe expérimental***

Copie	Séquences	Type de reprise					
		Pronominale		Nominale		Démonstrative	
		réussie	Erronée	réussie	erronée	Réussie	erronée
1, 2	Séq 1	2	1	4	-	2	1
	Séq 2	1	-	1	-	4	1
	Séq 3	1	1	1	-	3	2
3, 5	Séq 1	2	1	4		-	
	Séq 2	2	1	-		2	
	Séq 3	-	2	-		2	1
4, 7	Séq 1	2		3		2	
	Séq 2	3	1	2		1	1
	Séq 3	4		2		1	
6, 8	Séq 1	2		2		-	2
	Séq 2	-	1	1		2	
	Séq 3	-		1		2	
9, 11	Séq 1	-	1	2		-	2
	Séq 2	-	1	1		2	
	Séq 3	2		-		2	
10, 12	Séq 1	2	1	2		1	1
	Séq 2	2	1	1		1	
	Séq 3	4		1		1	1

<b>13, 14, 15</b>	Séq 1	2		2		-	1
	Séq 2	3	3	1		4	
	Séq 3	1		4		2	3
<b>16, 17, 18, 19</b>	Séq 1	4	2	2		-	1
	Séq 2	3	3	3		2	2
	Séq 3	1		2		3	3
<b>20, 21</b>	Séq 1	3		2		-	
	Séq 2	1		2		-	
	Séq 3	-		-		2	
<b>22</b>	Séq 1	2		1		-	1
	Séq 2	-		-		1	2
	Séq 3	-		1		-	
<b>23, 24</b>	Séq 1	2	1	2		-	
	Séq 2	1	1	-		2	1
	Séq 3	1		-		2	1
<b>25, 27</b>	Séq 1	1	1	4		2	
	Séq 2	1	1	-		1	2
	Séq 3	3		-		-	
	Séq 1	4		4		-	

<b>26, 28</b>	<b>Séq 2</b>	1		1		1	2
	<b>Séq 3</b>	2		-		-	1
<b>29, 30</b>	<b>Séq 1</b>	2		3		1	
	<b>Séq 2</b>	1		3		2	
	<b>Séq 3</b>	1		-		2	2
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>69</b>	<b>24</b>	<b>65</b>	<b>-</b>	<b>55</b>	<b>34</b>
<p>Nombre total de copies = 30</p> <p>Nombre de séquences = 90</p> <p>L'emploi total de reprise pronominale =93= 31 %</p> <p>L'emploi total de reprise nominale =65= 21.6%</p> <p>L'emploi total de reprise démonstrative=89= 29,6%</p> <p>L'emploi total de répétition=247=82,3 %.</p>							

D'après ce tableau, concernant la règle de répétition, nous avons relevé 247 (81,3%) reprises de toute forme dans les copies d'apprenants. La forme la plus utilisée est la reprise pronominale 93 fois (31%), suivie de la reprise démonstrative utilisée 89 fois (29,6%). Alors que l'emploi de reprise nominale 68 fois (21.6%). C'est-à-dire qu'elle est la moins maîtrisée par rapport aux autres formes de reprise.

Nous n'avons pas relevé l'emploi erroné concernant le type de reprise nominale. Bien que la reprise démonstrative présente le taux le plus élevé d'erreurs (11,3%), suivie de la reprise pronominale (9%). Celles-ci ne représentent que 20% dans les trois types de reprise.



Le chercheur utilise l'analyse unidirectionnelle de la variance (One Way ANOVA) pour analyser le type de reprise dans la totalité de copies. Le tableau qui suit montre ce cas :

**Tableau 9:**

**Le résultat de l'analyse unidirectionnelle de la variance pour le type de reprise :**

Reprise pronominale	Reprise nominale	Reprise démonstrative
---------------------	------------------	-----------------------

**ANOVA**

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.284	2	.642	.520	.595
Within Groups	202.392	164	1.234		
Total	203.677	166			

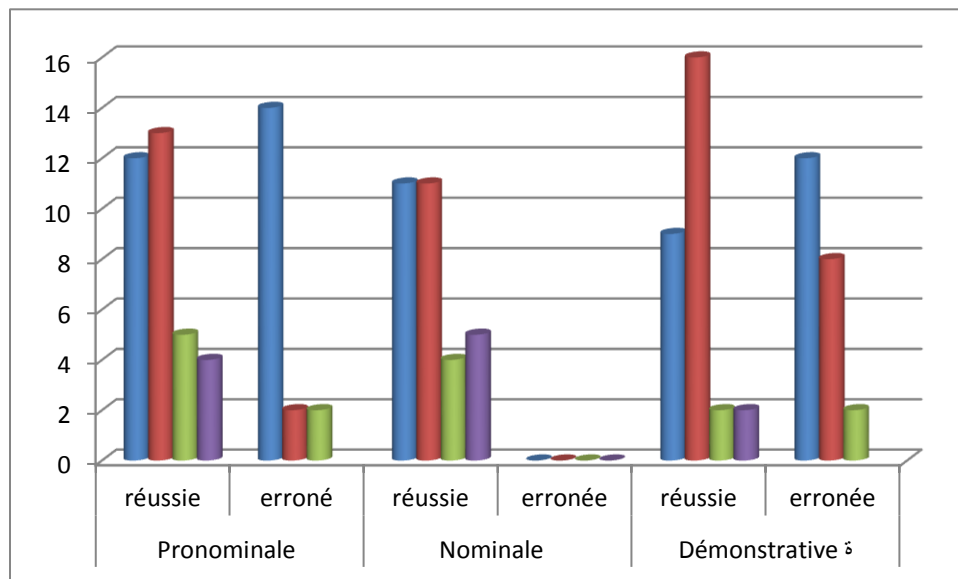
```
T-TEST GROUPS=g2(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00002
/CRITERIA=CI (.95).
```

Statistiquement significative quand au niveau de(  $0.05 = \alpha$ )

De tableau précédent, il est clair que (F) comptée = 0.052 quant au niveau moral =0.05 ; un degré de liberté = 166, puisque (F) comptée est

plus qu'au niveau moral, nous acceptons l'hypothèse qui dit d'un problème de cohérence textuelle chez les apprenants universitaires soudanais selon les maximums de trois groupes et nous concluons qu'il n'y a pas de différence morale.

**Graphique 10 : L'emploi de la reprise dans les copies d'étudiants :**



### 1.1.1. Reprise pronominale

Nous pouvons illustrer l'emploi de la reprise pronominale où nous constatons que parmi **les reprises la plus fréquente** dans tous les copies d'apprenants, où un nom (ou syntagme nominal), souvent défini dans une phrase donnée, est remplacé par un pronom correspondant dans la phrase qui suit. Comme le montre l'exemple 1 suivant:

### Exemple 1 :

« ..le prince de Qatar a déclaré son bonheur de sa visite au Soudan, où il transmettre le message de.... »

*La plupart des copies 2,4,7,8,10,14,20,25,26, 27,29,30 séquence 2*

D'après cet exemple, on trouve que les scripteurs ont réussi à utiliser le pronom de la troisième personne. Dans la majorité des cas, la reprise pronominale va jusqu'à l'utilisation d'une série de pronoms qui se succèdent.

### Exemple 2 :

« ..le président de la république **Omer Hassan Ahmed Albashir** rencontre la semaine dernière dans le palais présidentiel **le prince de Qatar** dans le cadre de la coopération entre les deux pays, où **ils** ont discuté.... »

Copie 2, séquence 1

### Exemple 3 :

« ..**le chef de l'Etat Omer Ablashir** a rencontré **le prince de Qatarien** au Soudan dans le châteaux république la semaine dernière dans le cadre des relations mutuelles entre les deux pays. De plus, **ils** discutent.... »

Copie 30, 4 séquences 2

#### Exemple 4 :

«Le **président du pays Omer Hassan Ahmed Albashir** a rencontré **le prince de Qatar** la dernière semaine à la république du château, par rapport les relations participées **entre eux....** »

*Copie 4, séquence 2.*

Nous avons relevé 9% d'emplois erronés dans la reprise pronominale, comme le montrent les exemples suivants

#### Exemple 5 :

« D'une part **le prince Qatarien** s'exprime de bonheur **par lui....** »

*Copie 1,2, 4,5,6,7,10,15,16,17,19,21,22,23,25,26,28,29 séquence 2.*

Dans cet exemple, nous avons remarqué l'utilisation fautive pour la reprise pronominale, l'apprenant vient de dire que le prince de Qatar s'exprime de son bonheur. Reprendre le syntagme « le prince » par « par lui » pour s'exprimer à son bonheur est erroné. Il est possible de dire « son bonheur ».

#### Exemple 6 :

« **Président** Omer Hassan Ahmed Albashir a rencontré la semaine dernière palais la république **le prince** pays dans le cadre de la coopération conjointe entre les deux pays lorsque **les capacités de leur** pour parler .... »

*Copie 8, séquence 2.*

Le pronom « **leur** » n'identifie pas le référent « **président et prince** » est erroné dans cette forme. S'il dit « leur capacité » soit correcte.

### 1.1.2. Reprise nominale

La reprise nominale (lexicale) est utilisée dans la majorité des copies d'un même syntagme nominal. Les exemples ci-dessus montrent ce cas :

#### Exemple 7:

« Le **président du pays Omer Hassan Ahmed Albashir** a rencontré le prince de Qatar la dernière semaine..... transmette un message orle de prince de pays Qatar au **président soudanais** »

*Copie1, 2,3, séquence 3*

#### Exemple 8 :

« Le **président du pays Omer Hassan Ahmed Albashir** a rencontré le prince de Qatar la dernière semaine à républic du château, par rapport les relations participées entre eux.....il porte un message orle de chef d'état au **président de la république** »

*Copie 4, séquence 3*

#### Exemple 9 :

« Le président de **république** rencontre prince de **Qatar** : monsieur le président de la république Almoshir Omer Hassan Ahmed Albashir a rencontré dans le château de la république le roi de Qatar dans un cadre de la coopération entre les **deux pays**»

*Copie 28, 5,22, séquence 1*

**Exemple 10 :**

« .... il a reçu le chef de l'Etat **un message** verbal de l'Emir de Qatar.  
**Ce message** comprend ....»

*Copie 29,30, séquence 3*

**1.1.3. Reprise démonstrative**

Cette forme de reprise est employée 89 fois 29,6% dans la totalité des copies d'apprenants, C'est-à-dire qu'elle est la moins maîtrisée par rapport aux autres formes de reprise. Prenons des exemples suivants :

**Exemple 11:**

« .... et la coopération dans les domaines économiques, éducation et culturelle, **c'est ça** a présenté.....»

*Copie 28, séquence 3*

**Exemple 12 :**

« A coté le prince de Qatar heureux pour visite le soudan où le transfert... »

*Copie 1,2,3,4,5,8,9,11,12,13,14,15,18,23,27,29 , séquence 3*

**Exemple 13 :**

« .... Il dit **cela** un gouverneur soudanais»

*Copie 29 , séquence 3*

**Exemple 14 :**

« .... Il a souligné **le haut** fonctionnaire de l'état»

*Copie 1 , séquence 3*

**Exemple 15 :**

« .... Comme **le souligne** un responsable au gouvernement»

*Copie 29, séquence 3*

Nous avons relevé d'emploi erroné concernant la reprise démonstrative qui présente le taux le plus élevé d'erreurs (11,3%) dans la totalité des copies, comme le cas dans l'exemple suivant :

**Exemple 16 :**

« .... et conjoint dans les domaines économiques, éducatifs et culturelles, cela à été heureux...»

*Copie 16, séquence 3*

On remarque que l'apprenant utilise le pronom démonstratif **cela**, il ne constitue pas le choix approprié pour le référent **le prince de Qatar**. Il doit utiliser le pronom-**il**.

## 1.2. Analyse de la règle de progression dans les copies d'étudiants

A partir de l'analyse des textes d'étudiants, nous observons la présence de progression thématique : progression à thème continu (constant), linéaire et à thèmes éclatés (dérivé). Le tableau 3 montre les résultats de l'analyse au niveau de la progression thématique.

**Tableau 11 : Règle de progression dans les copies d'étudiants**

N° de Copie	N° de Séquence	Type de progression thématique		
		Constant	Linéaire	Dérivé
1, 2,3	Séq1	+++++	++	+
	Séq2	++	+++	+
	Séq3	-		++++
4,7	Séq1	+++++	+++	
	Séq2	++	+	
	Séq3		+	+
0 5,6,8	Séq1	+++++	++	
	Séq2	+++	+++	++
	Séq3		++	++++
9,10	Séq1	+++	+	
	Séq2	+++	++	+
	Séq3		++	++



<b>11, 12,13</b>	Séq1	+++	+++	
	Séq2	+++	+++	++
	Séq3			++++
<b>15, 16,17</b>	Séq1	++++++	+++	
	Séq2		+++++	
	Séq3			++++++
<b>14,19</b>	Séq1	++		
	Séq2	++	+	
	Séq3	+		++
<b>18, 20,21</b>	Séq1	+++++	+++	
	Séq2	++++	++	+
	Séq3			+++++
<b>28, 29,30</b>	Séq1	+++	+++	
	Séq2	+++	+	
	Séq3		++	+++
<b>22, 25,27</b>	Séq1	++++	+++	
	Séq2	+++	+	
	Séq3			+++++
<b>23, 24,26</b>	Séq1	+++	++	

	Séq2	++++	++++	+
	Séq3		+	+++++
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>74</b>	<b>59</b>	<b>50</b>

Nombre total de copies = 30

Nombre total de séquences = 60

L'emploi total de progression à thème constant = 74 = (24.6%)

L'emploi total de progression linéaire = 59 = (19.6%)

L'emploi total de progression à thèmes dérivé = 50 = (16.6%)

L'emploi total de progression thématique 183= (61 %)

D'après ce tableau, l'emploi total de la progression thématique est fréquenté 183 fois c'est-à-dire (61%). Alors que 74 fois (24.6%) se caractérisent par une progression à thème constant, la plus maîtrisée par rapport aux autres, et en deuxième étape vient la progression à thème linéaire en 59 fois des (19.6%). Alors que la moins utilisée dans les copies d'étudiants est la progression à thèmes éclatés 50 fois (16.6%).

Le tableau qui suit montre l'utilisation de la progression thématique dans les copies d'étudiants, le chercheur utilise l'analyse unidirectionnelle de la variance (One Way ANOVA).

**Tableau 12:**

***Le résultat de l'analyse unidirectionnelle de la variance pour le type de***

***Type de progression thématique :***

<b>Progression à thème constant</b>	<b>Progression à thème linéaire</b>	<b>Progression à thème dérivé</b>
---	---	---------------------------------------

**ANOVA**

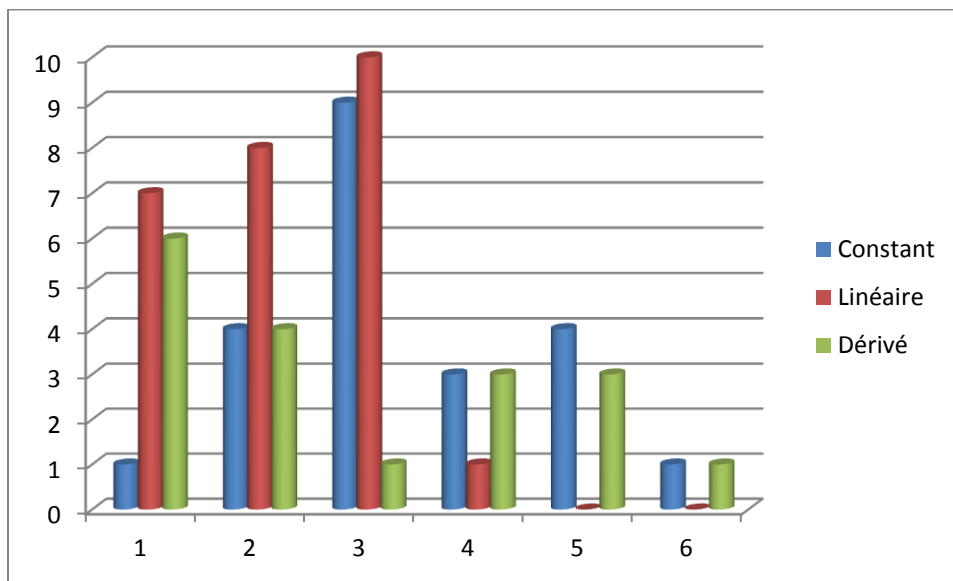
VAR00004					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11.972	2	5.986	3.202	.047
Within Groups	119.640	64	1.869		
Total	131.612	66			

Du tableau précédent, il est clair que (F) comptée = 3.202 quant au niveau moral = 0.05 ; et une dégrée de liberté = 66, puisque (F) comptée est plus qu'au niveau moral, nous acceptons l'hypothèse qui dit qu'il y a un problème dans la cohérence textuelle chez les apprenants universitaires soudanais selon les maximums de trois groupes et nous concluons qu'il y a une différence morale. Pour tester l'égalité de ces maximums, on utilise le test Lsd.

(I) VAR00005		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
m1	m2	.987 <sup>*</sup>	.391	.014
	m3	.440	.430	.311
m2	m1	-.987 <sup>*</sup>	.391	.014
	m3	-.547	.419	.197
m3	m1	-.440	.430	.311
	m2	.547	.419	.197

Selon le précédent test, il y a une différence entre les maximums de groupe 1 et groupe 2, parce que le niveau moral = 0.014 qui est le plus statistiquement significatif 0.05. Nous pouvons dire que la performance du deuxième groupe est meilleure que le premier groupe, parce que la différence positive entre eux (0.134).

**Graphique 13 : L'emploi de la progression thématique dans les copies d'étudiants :**



### 1.2.1. La progression à thème constant

La progression à thème constant ou continu est le plus élémentaire, reprend un même élément en position de phrase en phrase. Ce type de progression est le plus utilisé dans la majorité des copies d'étudiants analysé 24,6%. Les exemples ci-dessus montrent ce cas :

#### Exemple 17:

« Le président de la république **Omer Hassan Ahmed Albashir** (*Th1*) rencontre la semaine dernière dans le palais présidentiel **le prince de Qatar** dans le cadre de la coopération entre les deux pays (*Rh1*), où **ils** (*Th1*) ont discuté (*Rh2*).....»

*Copie 2, séquence 3*

#### Exemple 18:

« ..**le chef de l'Etat Omer Ablashir** (*Th1*) a rencontré **le prince de Qatarien** au Soudan dans le châteaux république la semaine dernière dans le cadre des relations mutuelles entre les deux pays(*Rh1*). De plus, **ils** (*Th1*) discutent(*Rh2*).... »

*Copie 30, séquences 2*

#### Exemple 19:

« ..le prince de Qatar(*Th1*) a déclaré son bonheur de sa visite au Soudan(*Rh1*), où il(*Th1*) transmettre le message de(*Rh2*).... »

*Pluparts des copies 2,4,7,8,10,14,20,25,26, 27,29,30 séquence 2*

### Exemple 20:

« .. **le président Omer Albashir** (*Th1*) a rencontré le dernière semaine par le palais république du **prince Qatarien** dans un cadre partager entre les deux pays(*Rh1*). OÙ, **ils faites**(*Rh2*).... »

*Copie, 4 séquences 2*

### 1.2.2. La progression à thème linéaire

Dans une progression linéaire, le rhème de la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit. Ce type de progression thématique est caractérisé par 19.6% des copies examinés, comme le montrent ces extraits :

### Exemple 21:

« ..et il estime le président (*Th1*) que le rôle de Qatar(*Rh1*) qui est participé (*Th2*)= (*Rh1*) à réussir les négociations avec les forces de la contrariété. (*Rh2*)»

*Copie10, 7, 8,9, séquence 2*

### Exemple 22:

« .... il (*Th1*) a transformé **un message** verbal au président de la république (*Rh1*). (*Th2*)= (*Rh1*) **Ce message** contient le développement entre les deux pays (*Rh2*) ....»

*Copie 29,30, séquence 3*

**Exemple 23:**

« .... la discussion entre eux (*Th1*) était sur plusieurs problèmes importants(*Rh1*), celles-ci(*Th2*)= (*Rh1*) la conversation de al-Doha (*Rh2*) ....»

*Copie 29,30, séquence 1*

**1.2.3. La progression à thèmes dérivés**

Ce type de progression à thèmes éclatés la plus complexe, où les divers thèmes sont dérivés d'un hyper-thème, il est la moins utilisée et caractérise par 16.6% des copies examinés, comme le montrent ces exemples :

**Exemple 24:**

« .... Le prince Qatarien (*Th1*) a montré son plaisir de visiter le soudan(*Rh1*), ainsi, il (*Th2*) a transmis une verbale message de prince Qatarien au président soudanais (*Rh2*) qui (*Th3*) contient le redoublement des relations binaires entre les deux pays (*Rh3*).....»

*Copie 26 , séquence 3*

**Exemple 25:**

« Le prince de Qatar (*Th1*) a déclaré de son part qu'il est content de son visite au soudan(*Rh1*), où, il (*Th2*) a transmet un message de prince de Qatar pour le président du soudan (*Rh2*) contient (*Th3*) l'assurasson des contacts entre les deux pays (*Rh3*) et la coopération dans les domaines économiques et éducatifs et culturelles. Aussi, il

(Th4) a offri un soutien pour le soudan jusqu'à deux milliard de dollars (Rh4).....»

*Copie 14, 22, 27, 25, séquence 3*



### 1.3. Analyse de la règle d'articulation dans les copies d'étudiants

Dans le tableau qui suit, nous avons présenté cette règle à partir de ses deux types, l'emploi de la ponctuation et les connecteurs comme des exemples de l'articulation.

**Tableau 14 : Règle d'articulation dans les copies d'apprenants**

N° de copie	N° de séquence	Nombre de ponctuations		Nombre de connecteurs	
		Réussie	Erronée	réussie	Erronée
2,4,16	1	12	1	29	3
	2	11	5	21	2
	3	5	1	8	
1, 3,5	1	23	1	21	1
	2	16	3	16	3
	3	9		8	
6,7	1	13		21	
	2	7	1	6	
	3	5		9	
8, 9,10	1	13	7	25	3
	2	9	4	20	3
	3	4	2	8	

<b>11, 14,15</b>	1	16	3	28	4
	2	9	3	13	3
	3	7		9	
<b>12,13</b>	1	12	2	13	2
	2	4	2	12	3
	3	-	2	4	
<b>17, 18,19</b>	1	5	2	20	3
	2	9		17	4
	3	3	1	6	
<b>20,21 ,2 2</b>	1	15	1	35	4
	2	9	1	24	1
	3	5	1	10	
<b>25, 26,27</b>	1	15	1	37	2
	2	13	1	21	3
	3	4	2	9	2
<b>23,24</b>	1	17	1	21	4
	2	8	1	11	3
	3	6	1	9	1
	1	16		21	1

<b>28, 29,30</b>	2	10	1	18	1
	3	15		17	
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>325</b>	<b>51</b>	<b>547</b>	<b>56</b>

Nombre total de copies = 20  
 Nombre de séquences = 60  
 L'emploi total de la ponctuation = 325=108,3 %  
 L'emploi total des connecteurs =547=182,3%  
 L'emploi total de l'articulation= 872=290,6%.

D'après ce tableau qui montre les manières différentes d'employer l'articulation par les informateurs dans les textes expérimentaux. En fait, ce tableau met l'accent sur le nombre de l'utilisation de l'articulation par les informateurs à partir ses deux types : ponctuation et connecteurs. Nous avons constaté que l'emploi réussi total de l'articulation est fréquenté 872 fois c'est-à-dire (290,6%). Les connecteurs sont les plus relevés 547 fois 182,3% que les ponctuations 325 (108,3%) sont les moins employée.

Nous avons aussi relevé d'emploi total erroné de l'articulation 107 fois 35,6% et les connecteurs 56 fois 18,6% et 51 fois 17% de la ponctuation.

**Tableau 15 : L'emploi de l'articulation dans les copies d'étudiants :**

Nombre de ponctuations	Nombre de connecteurs
------------------------	-----------------------

### T-Test

#### Group Statistics

Grob		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
	<b>Nombre de ponctuations</b>	59	6.37	5.564	.724
	<b>Nombre de connecteurs</b>	55	10.96	9.512	1.283

#### Independent Samples Test

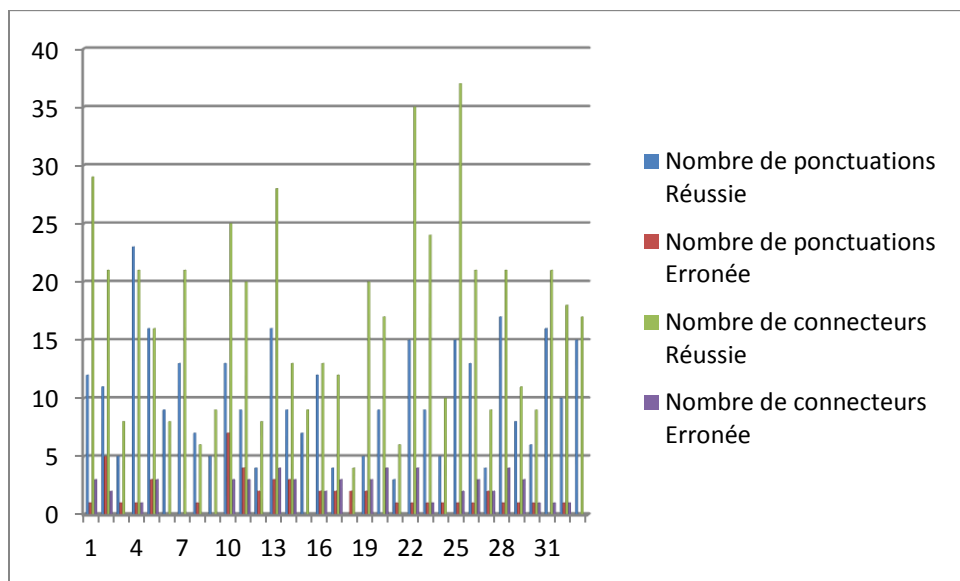
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
	Equal variances assumed	18.652	.000	3.171	112	.002

Statistiquement significative quand au niveau de(  $0.05 = \alpha$  )

Du tableau précédent, il est clair que (T) comptée = 0.02 quant au niveau moral =0.05 ; et un degré de liberté = 122, puisque (F) comptée est

plus qu'au niveau moral, nous acceptons l'hypothèse qui dit que le dysfonctionnement des règles de la cohérence textuelle influe négativement sur la traduction rédactionnelle chez les apprenants universitaires soudanais selon les maximums de trois groupes et nous concluons qu'il y a une différence dans les grands groupes (nombre de connecteurs).

**Graphique 16 : L'emploi de l'articulation dans les copies d'étudiants :**



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

### 1.3.1. Les connecteurs

Nous avons relevé 182,3% d'emploi correct concernant les connecteurs dans la totalité des textes. Les exemples suivants montrent cette règle dans les copies de l'expérimentation :

#### Exemple 26:

« Le président du pays Omer Hassan Ahmed Albashir a rencontré le prince de Qatar la **dernière** semaine à république du château, **par rapport** les relations participées **entre** eux, **alors** le parole retourne **autour plusieurs** problèmes importants **entre** eux, **au début** de ces problèmes la conversation de Al-Doha **pour** le salut de Darfour, **et** le président du républic a expliqué le rôle **qui** le joue Qatar **pour** réussir les négociations **avec** les groupes luttés. **A coté de** la prince.....»

*Copie 7, séquence 1*

#### Exemple 27:

« **D'une part** le prince Qatarien s'exprime de bonheur **par** lui visiter au soudan, **où** il port de message oral de rince d'état Qatare au président soudanais **qui** s'exprime la deuxième relation **entre** deux pays, **dans** un domaine économique, d'apprentissage **et** culturelle. Ce sont **aussi** présentations à l'aider financier du soudan **ce que** le tant **par** deux milliard dollars **qui**..... »

*Copie1,2, 4,5,6,7,10,15,16,17,19,21,22,23,25,26,28,29 séquence 2.*

**Exemple 28:**

« ..le président de la république Omer Hassan Ahmed Albashir rencontre la semaine **dernière** dans le palais présidentiel le prince de Qatar **dans** le cadre de la coopération **entre** les deux pays, **où** ils ont discuté.... »

*Copie 2, séquence 1*

**Exemple 29:**

« **D'ailleurs**, il a soumis son heureux en soutient le président du soudan **par** un milliard dollar. Il indique au cela un responsable avancé dans le pays. »

*Copie 10, séquence 3*

Nous avons relevé d'emploi erroné concernant les connecteurs qui présente le taux le plus élevé d'erreurs (18,6%) dans la totalité des copies, comme le cas dans l'exemple qui suit :

**Exemple 30:**

« Le monsieur de chef Omer Hassan Ahmed Albashir reçoive **le dernier** semaine **par** république de château, le prince de Qatar en card de la coopération entre les deus pays, puis il été la contacté **par** leur autour **plusieurs** de qu'il donne interssant partagé. ... » d'une part, le prince de Qatar appaisant **chez** le bonheur **par** visité au soudan.... »

*Copie 24, séquence 1*

D'après cet exemple, le scripteur utilise des connecteurs erronés comme connecteurs énumératifs **Le dernier** semaine (emploi erroné) à la

place de (la dernière). En même temps, il utilise (**par**) république de château, à la place de (**dans le**). Puis, on remarque l'utilisation de (il été contacté **par** leur), à la place de (**avec** leur). Ainsi, nous n'identifions pas le référent de (**plusieurs**).

### Exemple 31:

« D'une part, le prince de Qatar apparaissant **chez** le bonheur **par** visité au soudan.... »

*Copie 24, séquence 2*

D'après cet exemple, nous supposons que le scripteur utilise (**chez** le bonheur) à la place de (**son** bonheur). A la fin de l'exemple, il emploie (**par** visité au soudan) à la place de (**pour** visiter le soudan).

### 1.3.2. La ponctuation

Nous avons relevé 108,3% d'emploi correct concernant la ponctuation dans la totalité des textes. Les exemples suivants montrent cette règle dans les copies d'expérimentation :

### Exemple 32:

« L'agence de Nouvelles du Soudan (Sonna) :-

Le président de pays rencontre le prince de Qatar :-

Le président de pays / Omer Hassan Ahmed Albashir a rencontré le dernier semaine dans le palais présidentiel le prince de Qatar dans le cadre de la coopération entre les deux pays. Les discours ont été sur



plusieurs des affaires commun. En haut l'accord de Al doha pour la paix de Darfour. Le président a valorisé le rôle de Qatar au succès des négociations avec les forces de l'opposition.»

*Copie 14, 24,25, séquence 1*

Dans cet exemple, on trouve que le scripteur utilise la ponctuation comme, le point à la fin de chaque phrase. Aussi, les deux points, et les parenthèses au titre.

**Exemple 33:**

« L'AGNCE de Nouvelles Soudan ((Sona)) :-

Président rencontre Emir de Qatar :-

Rencontre avec le président de la république ((Omer Hassan Ahmed Albashir)) la semaine dernière, palais républicain Qatar, dans le cadre de la coopération conjointe entre les deux pays, lorsque les négociations ont eu lieu entre eux sur de nombreuses questions d'intérêts commun, sa tête sur l'accord de Daoha pour la paix au Darfour. Monsieur le président de la république de rôle joué, dans les succès de l'état de Qatar négociations avec les forces de l'opposition.»

*Copie, 5, 7,10, séquence 1*

Dans cet exemple, on trouve que beaucoup d'utilisation de la ponctuation, surtout les deux points au titre et les parenthèses, le point à la fin de la phrase, et la virgule. Nous avons trouvé le même cas dans l'exemple N° 29 et dans l'exemple qui suit.

**Exemple 34:**

« Aussi, il a offri un soutien pour le soudan jusqu'à deux milliars. Il a souligné par un fonctionnaire de l'état. »

*Copie 14, séquence 3*

Nous avons relevé d'emploi erroné concernant la ponctuation qui présente le moins relevé d'erreurs (17%) dans la totalité des copies, l'exemple qui suit montre ce cas :

**Exemple 35:**

« ..monsieur le président rôle joué par l'état du Qatar à la réussite des négociation avec les forces de l'opposition par Qatar prince – bonheur ..... »

*Copie 14, séquence 3*

Selon l'exemple au-dessus, l'emploi de la ponctuation est erroné concernant le point à la fin de la phrase (avec les forces de l'opposition.). Aussi, l'utilisation erronée du tiret entre (prince - bonheur) ne donne pas un sens.

**Exemple 36:**

« Président. Omer Hassan Ahmed Albashir a rencontré la semaine dernière palais république. le prince pays dans le cadre de la coopération conjointe entre les deux pays lorsque les capacité ..... négociations avec les forces de l'opposition»

*Copie 14, séquence 3*

Dans l'exemple précédent, nous trouvons l'emploi erroné de la ponctuation. Premièrement, le point qui existe au début de la phrase après

le mot (président), et celui-ci qui vient après le mot (république). Ainsi, nous ne constatons pas une virgule après (les deux pays) et que le paragraphe n'inclut pas par un point à la fin de la phrase. Nous avons remarqué ce cas dans la copie N° 16 en séquence 2 et 3.

#### **1.4. Analyse de la règle de non contradiction dans les copies d'étudiants**

Cette règle signifie l'absence de l'incohérence dans le texte (le contre sens). Le scripteur doit la respecter pour éviter d'introduire un élément sémantique contredisant un contenu posé (énoncé explicitement), ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible par inférence entre temps de l'énonciation et temps de l'énoncé. Comme le souligne (Combettes, 1983 : 76). « *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.* ».

Pour analyser la non contradiction de cohérence, nous avons précisé la fréquence de dysfonctionnement de la non contradiction dans la totalité des copies d'étudiants. Donc, le tableau suivant montre ce cas :

**Tableau 17 : Règle de non contradiction dans les copies d'étudiants :**

N° de copie	N° de séquence	Fréquence de contradiction
<b>1, 2,3</b>	1	++++
	2	++++
	3	-
<b>4, 6,8</b>	1	++++
	2	+++
	3	-
<b>5,10</b>	1	+++
	2	-
	3	-
<b>7, 26, 28, 29,30</b>	1	-
	2	-
	3	-
<b>11,12,14</b>	1	-
	2	+++
	3	-
<b>13, 15,16</b>	1	++++
	2	+++
	3	-

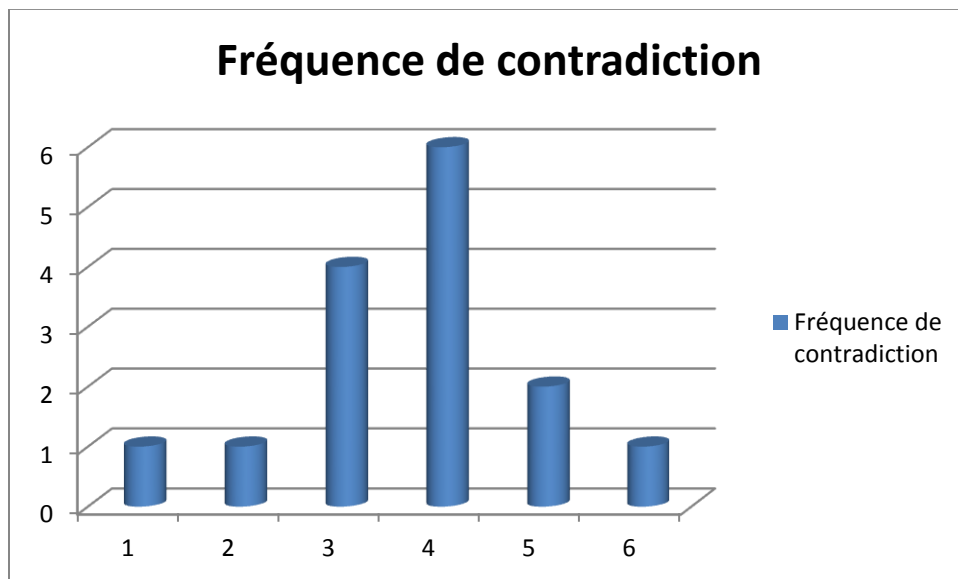
<b>17,24</b>	1	+++++
	2	-
	3	-
<b>9, 18,19</b>	1	++++
	2	+++++
	3	-
<b>20,22</b>	1	-
	2	++
	3	+
<b>21, 23, 25,27</b>	1	++++++
	2	++++
	3	-
<b>Total</b>	<b>55</b>	
Nombre total de copies = 20 Nombre de séquences = 60 L'emploi total de non contradiction = 55=18,3 %		

D'après ce tableau, les dysfonctionnements au niveau de la non contradiction sont très limités par rapport à la totalité des textes, ils ont fréquenté fautivement 55 fois dans les copies (18,3%).

**Tableau 18 : Fréquence de contradiction**

Catégorie	Fréquence	quantité
1	1	2
2	2	4
6	12	22
4	24	44
5	10	18
6	6	11
Total	55	100

**Graphique 19 : L'emploi de l'articulation dans les copies d'étudiants :**



Dans les exemples suivants nous pouvons remarquer la répétition de la non contradiction fautive de la totalité des copies:

**Exemple 36:**

« De sa côté de commence Qatar- prince de sa content et sa visite à soudan, où dont transmettre sa message oralement de prince de pays Qatar à président de république...»

*Copie 1, séquence 2*

Dans cet exemple, nous observons l'emploi erroné de non contradiction, est d'abord dans l'emploi erroné de l'expression (commence Qatar- prince) au début du deuxième paragraphe. Deuxièmement, l'emploi erroné de (où dont) transmettre, à la place de (donc il) transmettre. Troisièmement, l'emploi de l'adjectif possessif (**sa message**) à la place de (**son message**) et aussi, (**sa content**) et (**sa visite**). Ainsi, l'emploi de message (**oralement**) à la place de message (**verbale**), en même temps, l'emploi erroné concernant l'article de préposition (**à**) visite à soudan et à président de, à la place de (**au**) dans les deux cas. Ce qu'il nous ne donne pas un sens et l'incohérence de tout le paragraphe.

**Exemple 37:**

« Il rencontre le président soudanais le général/ Omer Hassan Ahmed Albashir en dernière semaine à la maison république ((AlQassr AlGamhorie) le prince quatarique au cadre...»

*Copie 10, séquence 1*



Dans cet exemple, nous remarquons l'emploi erroné au commencement de la phrase par (Il rencontre le président soudanais), il doit être que le scripteur commence la phrase par le sujet + verbe+ complément. Ce paragraphe faut-il formuler comme : (le président soudanais le général/ Omer Hassan Ahmed Albashir rencontre le prince cathartique la semaine dernière à la maison république ((AlQassr AlGamhorie) dans le cadre de la coopération..).

## **1.5. Bilan de l'analyse des résultats :**

En général, les textes rédigés par les apprenants se caractérisent par une structure textuelle simple du fait, notamment, de la dominance de la répétition. Concernant la structure de progression thématique, nous avons trouvé que la progression à thème continu était la plus employée dans la totalité des textes analysés, tandis que la progression à thèmes éclatés était absente ou rare.

De fait, l'analyse de la condition de l'articulation dans les textes affirme l'utilisation la plus élevée concernant les connecteurs et la ponctuation. De plus, l'emploi de l'articulation n'assure pas l'enchaînement du texte, c'est-à-dire, qu'un emploi incohérent se trouve au niveau local du texte (la phrase), mais pas dans le niveau global du texte, ce qui rend difficile de parler de la structure sémantique ou la structure globale du texte.

En ce qui concerne l'analyse de la non contradiction qui est la dernière condition examinée dans la cohérence textuelle, elle est dysfonctionnée dans des textes analysés, ce qui rend le texte illogique, car il n'a pas donné un sens et il s'est caractérisé par le contre-sens (le non-sens) dans les textes d'apprenants.

Pour conclure, nous avons pris conscience du fait que la compétence textuelle dans la totalité des textes analysés se caractérise par la méconnaissance du fonctionnement des règles de la cohérence textuelle,

ce qui rend difficile la compréhension et la structure global de texte traduit en français. Aussi, l'analyse du corpus que nous avons effectuée, montre une sérieuse difficulté concernant les constructions des textes cohérents dans les copies du groupe-expérimental.

Ainsi, d'après cette analyse, nous remarquons d'une part, parmi les travaux de traduction des apprenants universitaires soudanais, que ces apprenants ont une construction fautive des conditions ou des règles de la cohérence textuelle, laquelle affecte négativement du point de vue sémantique sur la traduction dans les textes de notre expérimentation.

D'une autre part, que les apprenants ont un problème de compréhension du texte de l'origine quant à la phase de la traduction thème, en même temps qu'ils ont un problème de déverbalisation du texte de départ, ce qui a sémantiquement un effet sur la rédaction du texte traduit.

A partir de cette phase, nous remarquons que ces apprenants rencontrent un autre problème : celui de la difficulté dans la particularité de l'expression et de la réexpression du sens.. Dans la première (l'expression) ou la création de sens c'est-à-dire, l'apprenant cherche à créer un nouveau sens. C'est l'origine de difficulté parce que l'apprenant donne des expressions de faux sens, non-sens. Mais, quant à la phase de la réexpression ou de la restitution de sens voulu, l'apprenant cherche à trouver des équivalences et des correspondances dans le texte d'origine.

Finalement, nous sommes arrivés à un résultat qui affirme que les apprenants universitaires soudanais en FLE ont des problèmes au niveau de la compétence de la cohérence textuelle qui a un effet par rapport à la traduction. De cette influence découle un principe qui stipule que toute lecture de texte en FLE devrait être validée par un lecteur/modèle pour le comprendre.

Ces problèmes rendent à plusieurs facteurs, parmi lesquels ; la méconnaissance des conditions<sup>38</sup> de la cohésion et de la cohérence textuelle et ces grands éléments qui assurent l'enchaînement du texte comme (la progression du texte, l'organisation et la succession des idées, l'enchaînement des phrases dans le même texte, la méconnaissance et le dysfonctionnement de la ponctuation et les marques formelles). Ainsi, parmi ces facteurs, nous avons trouvé que le manque de pratiquer l'écrit et l'effet socioculturel dans la langue maternelle quant on transmet le sens d'un texte de la langue maternelle à la langue française.

Dans ce qui suit, nous allons faire une conclusion en proposant des orientations didactiques qui peuvent participer à la solution des difficultés de la cohérence du texte et à la pratique de l'écrit surtout quant à la construction d'un texte, soit dans la traduction ou dans l'expression écrite en général.

---

<sup>38</sup> Voir chapitre 2, les règles de la cohérence textuelle, p : 171

## Conclusion

En guise de conclusion de cette recherche, intitulée « l'analyse de difficultés liées à la cohérence textuelle dans la traduction chez les apprenants universitaires soudanais en FLE », nous rappelons que notre objectif de cette étude, était d'abord de vérifier nos hypothèses postulant que les apprenants soudanais auraient des difficultés au niveau de la cohérence textuelle et que ces difficultés se manifestent de manière apparente dans les travaux de traduction chez les apprenants soudanais en FLE. Ensuite, cet objectif a consisté à décrire et à analyser les problèmes et à en connaître les causes. Enfin, un autre objectif était de proposer des solutions didactiques pour résoudre ce problème.

D'après l'analyse, le test de notre expérimentation, concernant la technique de la connaissance de la cohérence, nous pouvons préciser que beaucoup d'apprenants apprennent des règles grammaticales et de mots, mais sans savoir dans quel contexte il faut les utiliser. Certains apprenants sont capables de faire des phrases isolées correctes, mais ils ne peuvent pas rédiger un texte cohérent. Il y a donc, un manque de pratique à gérer la progression de l'information d'une phrase à l'autre et d'un paragraphe à l'autre et comment on peut achever le sujet sans contradiction. Ce qui accuse un effet sur la traduction rédactionnelle ou pose des fautes de traduction, quand les apprenants veulent traduire un texte écrit commettent des erreurs de dysfonctionnement de la cohésion et de la cohérence.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus confirment nos deux hypothèses selon lesquelles les apprenants soudanais ont des difficultés au niveau de la cohérence textuelle et que ces difficultés se manifestent de manière apparente dans les travaux de traduction.

Par ailleurs, ces résultats montrent les causes de cette difficulté qui est la méconnaissance et le dysfonctionnement des éléments de la cohésion et de la cohérence chez ces apprenants et qu'ils n'emploient pas de facteurs linguistiques pendant le processus de la production écrite ou dans pratique de la traduction. De plus, nous croyons que nos apprenants réussirent à écrire correctement d'une part, mais d'autre part, à s'exprimer à l'écrit sans respecter les règles de la cohérence, ce qui rende leur textes incohérents. Aussi, la technique de la connaissance de la rédaction d'un texte dans la langue étrangère chez les apprenants influence sûrement de la rédaction dans la langue maternelle. Ce qui pourrait conduire à une mauvaise compréhension ou à une incompréhension totale du texte pendant les deux processus de la cohérence ou de la traduction.

Les résultats de cette étude montrent les difficultés qui entravent la rédaction d'un texte cohérent chez les apprenants universitaires soudanais en FLE. En vue de maîtriser le niveau de cohérence textuelle dans la production écrite chez ces apprenants, et pour bien améliorer leur niveau et assurer cette compétence chez eux, nous proposons les démarches pédagogiques suivantes :-

- Travailler, en classe dès les débuts de l'apprentissage, sur les éléments la cohésion en donnant les étudiants des informations sur le niveau local (la phrase) pour les amener au niveau global (texte) ou les éléments de la cohérence, dans leur future étude.
- Enseigner aux apprenants dans leurs cours de linguistique, la différence entre les deux notions cohésion et cohérence et leur nécessité pour assurer le texte.
- Mettre l'accent sur les éléments de la cohérence à travers la composition des textes à l'écrit dans les cours de l'expression écrite.
- Pratiquer le processus d'écriture à travers les cours de la traduction.
- Ainsi, l'enseignant propose aux apprenants d'une part, la rédaction à partir des activités dans la classe, il faut répartir les apprenants en petit groupe et l'enseignant leur donne la chance à la créativité et la variation de la production écrite. D'autre part, l'enseignant propose aux apprenants de pratiquer les activités hors de la classe à partir des sites de l'internet et sur le portable...etc. ce qui facilite leur production écrite.
- Dans la pratique de l'activité de l'expression écrite, il faut consacrer beaucoup de temps à la pratique de la rédaction où chaque groupe rédige un texte centré sur une règle ou un élément précis de la cohérence de texte.
- Il faut présenter le maximum du texte pour que les étudiants apprennent à rédiger.

Enfin, nous espérons que ces propositions seront conçues dans un programme global d'enseignement/ apprentissage de l'écrit en français

pour améliorer les compétences scripturales chez les apprenants universitaires soudanais.

Pour conclure, nous sommes conscients, au terme de ce travail qu'il faut bien clore, que notre étude modeste reste encore inachevée. Enfin, nous espérons que notre travail puisse contribuer à ouvrir la voie à d'autres travaux de recherche sur les problématiques liées à la cohérence textuelle et à la traduction rédactionnelle.



## **Bibliographie**

**Adam, J.-M.** (1978) , *La cohésion des séquences de propositions dans la macrostructure narrative* , in *Langue Française*, n°38, pp. 101-117.

**Adam, J.-M.** (1985) , *Le texte narratif : précis d'analyse textuelle*, Paris, Nathan.

**Adam, J.-M.** (1985) , *Quels types de textes ?* , in *Français dans le Monde*, n°192, pp. 39-44.

**Adam, J.-M.** (1987), *Textualité et séquentialité. L'exemple de la description*, *Langue française*, Volume 74, Numéro 1.

**Adam, J.-M.** (1987) , *Types de séquences textuelles élémentaires* , in *Pratiques*, n°56, pp.54-69.

**Adam, J.-M.** (1999), *Linguistique textuelle :des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

**Adam, J.-M.** (1990), *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

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

**Adam, J.-M.** (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, collection "Cursus", Paris.

**Albert, M. C. et Souchon, M.**(2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris.

**Alkhatib, M.** (2012), *La cohérence et la cohésion textuelle: Problème linguistique ou pédagogique*, Université d'Al-Al bayt / Jordan.

**Ballard, M.** (2013), *Histoire de la traduction*. ISBN, Paris.

**Boyer, H. M. Butzabach et M. Pendanax.** (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Clé international, Paris.

**Benveniste, E.** (1966) : *Problème de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.

**Benveniste, E.** (1974) : *Problème de linguistique générale II*, Paris, Gallimard.

**Benali, A.** *Les problèmes de la catégorisation textuelle : entre fondements théoriques et fondements structurels*, Université Paris Ouest Nanterre La Défense MoDyCo UMR 7114.

**Bertocchini, P. et Costanzo, E.**( 1989), *Manuel d'autoformation*, HACHETTE FLE, Paris.

**Bronckart, J.-P.** (1993): « L'organisation temporelle des discours approche de psychologie du langage », in *Langue Française*, n°97, pp.3-13.

**Bronckart, J.-P.** (1994) : *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

**Bronckart, J.-P.** (1996) : *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux & Niestlé.

**Camil, C.** (2003), *1300 pièges du français parlé et écrit - dictionnaire de difficultés de la langue française*, Montréal Québec.

**Cornaire, C. et P..** (1999), *Didactique des langues étrangères : La production écrite*, CLE International, Paris.

**CHAPELAIN, R.** (2002), *Écritures en Ligne: pratiques et communauté*, Paris.

**Charolles, M.** (1976): *Grammaire de texte théorie du discours, narrativité*, in *Pratiques*, n° 11/12, pp. 133-154.

**Christian , C. et Raymond, P.** (2007), *Initiation à la linguistique*, Armand Colin.

**CHUQUET, H. et PAILLARD, M.**( 1987), *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Ophrys ,

**COMBETTES, B.** (1992), *L'organisation du texte*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

**Communication**, *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 13, 29-40, 1991.p : 2

**CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE Comité de l'Éducation.** (2000), *UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES*, Didier.

**Couto, Lundquist, L.- Minel, J.L.** *Linguistique textuelle*, Paris.

**Dalalian, G. et Malbert, D.**(1989), *Grammaire Textuelle du Français*, Didier/ Hatier, Paris.

**Deschênes. A. J.** (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec : Presses de l'université du Québec

**Delas, D.** (1993), *Roman Jakobson*, Bertrand Lacoste, Paris.

**Faye, T.** (2006), *Etude des processus linguistiques et des enjeux sémiotiques de la traduction intralinguale*, Thèse de doctorat, Université de Limoges.

**Ferréol, G. et Flaguel, N.**(1996), *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*, Armand Colin/ Masson, Paris.

**François** (1980), *In : Fivaz-Depeursinge (dir.), Texte et contexte dans la Caterina Falbo . L'interprète : récepteur et producteur textuel*, , *The interpreters' Newsletter*, No. 5.

- Gardestamine, J.** (1990 ,1998), *La grammaire*, SESJM/Armand Colin.
- Gille, D.** (2005),*La traduction La comprendre, L'apprendre*, Paris.
- Greimas. A.J.**(1966), *sémantique structurale*, Librairie Larousse, Paris.
- Guidère, M.** (2010), *Introduction à la traductologie*, Paris.
- Guilbault, I.** (1998), *Les dictionnaires dans les systèmes de traduction automatique*, Maîtrise en Traduction à l'université d'Ottawa.
- Guiraud, P.** (1967), *La SYNTAXE DU FRANÇAIS*, Paris, troisième édition.
- Halliday M.A.K. et Hasan R.** (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.  
66 Cf. (4.1.4) 67 .
- Hamid, M. A.** (2009), *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez les apprenants universitaires soudanais en FLE*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté. Besançon- France.
- Handelsh, J. F. et al .** (1990), *L'analyse textuelle*, Danemark.
- Jakobson, R.** (1963): *Essai de Linguistique Générale*, Paris, Edition de Minuit.
- Lafont, J. et Ferranova.** (2005), *Didactique de l'écrit*, Didier colin, France.
- Ladmiral, J.R .** (1994), *Traduire thémorèmes pour la traduction*, Gallimard.
- Lederer, M.** (1994), *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette – Livre.
- Lehmann, D.** (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère* , Hachette, Paris.
- Lire pour s'informer**, Bibliothèque nationale du Canada.
- Lundquist, L.** (1980), *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, NYT Nordisk Forlag Arnold, Busck.

**Lundquist, L.** (1983) , *L'analyse textuelle*, Paris, CEDIC.

**Maingueneau, D.** (1994), *Syntaxe du français*, Hachette, Paris.

**Maingueneau, D.** (1996) , *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

**Maingueneau, D.** (1998), *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod.

**Mangueneau,D. et al.** (2001), *Introduction à la linguistique française*, Hachette, Paris.

**Maingueneau, D.** (2003), *Linguistique pour le texte littéraire*, Mouton, la Haye.

**Maingueneau, D.** (2007), *Linguistique pour le texte littéraire*, Armend Colin, Paris.

**Mavrodin, I. et al.** (2004), *Atelier de Traduction No 1 2004*, Universitatii Suceava, Romania.

**Moirand, S.** (1990) , *Pour une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris.

**Moirand, S.** (1997). *Situation d'écrit : compréhension / Production en Français langue étrangère*. Paris : CLEI International.

**Oustionoff, M.** (2011), *Traduire et communiquer à l'heure de la mondialisation*, Paris.

**Paule, M. et Woodley, P.** (1993), *les écrits dans l'apprentissage*, Hachette.

**Pendanx, P.**( 1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue, autoformation*, Paris, Hachette FLE.

**Perramond, D. B.** (1997), *Composition et Grammaire de Texte*, Canadian Scholars' Press Inc. Toronto.

**Rastier, F.** (1989), *Sens et textualité*, Paris, Hachette.

**ROBERT, P.**( 2004), *LE PETIT ROBERT*, Dictionnaires le Robert – SEJER.

**Robert, J.-P.** (2002) , *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

**Rück, H .** (1978) *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier France.

**Saussure, F.D.** (1995), *Cours de linguistique générale*, VI<sup>e</sup> Editions Payot&Rivages,106 bd Saint-Germain, Paris.

**Simard, M.** (2003), *Mémoires de traduction sous-phrastiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.

**SIOUFFI, G. et RAEMONCK, D.V.** (1999), *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Bréal, Rosny, Paris.

**Supplément aux documents de mise en œuvre.** 1<sup>er</sup> trimestre (2001).

**Suzanne-G.** Chartrand Québec français, article n0 104, p. 42-46

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

**Whitfield, A..** (2003), *L'enseignement de la théorie de la traduction : quelques réflexions pédagogiques*, Meta, vol. 48, n° 3, p. 429-437.

**WILLIAMS, G.** *la linguistique et le corpus : une affaire propositionnelle*, université de Bretagne Sud, Lorient.

**Zemmour, D .** (2008), *Initiation à la linguistique*, Markitinig S.A., Paris.

## Sitographies

[www.persee.fr/doc/linx\\_0246\\_8743\\_1997\\_num\\_37\\_2\\_1490](http://www.persee.fr/doc/linx_0246_8743_1997_num_37_2_1490). Article de Robert Bouchard (les pratiques métalangagières en situation fonctionnelle (production collective de texte écrit)

[www.revue-texto.net](http://www.revue-texto.net). Consulté le 12-2-2014

[www.etudier.com/dissertations/](http://www.etudier.com/dissertations/). Steven Stamkos 91. Consulté le 05-7-2015

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cohesion/17019#zgs3H8rTOOz7Zdfd.99>. Consulté le 18-9-2016

<http://lesdefinitions.fr/holistique>. Consulté le 13 mai 2017 à 3h :50.

## Annexes





بسم الله الرحمن الرحيم

Université du Soudan de Sciences et de technologie.

Faculté des Langues

Département de français

Test de :	Traduction.	Durée :	2 H
Nom :	.....	Date :	15/5/2014

Traduisez ce texte en français :

وكالة السودان للأنباء (سونا):

رئيس الجمهورية يلتقي الأمير القطري:

التقى السيد رئيس الجمهورية المشير/ عمر حسن أحمد البشير الأسبوع الماضي بالقصر الجمهوري الأمير القطري في إطار التعاون المشترك بين البلدين، حيث دارت المحادثات بينهما حول العديد من القضايا ذات الاهتمام المشترك، على رأسها اتفاقية الدوحة لسلام دارفور، وثمن السيد رئيس الجمهورية الدور الذي تلعبه دولة قطر في نجاح المفاوضات مع قوى المعارضة.

من جانبه أبدى الأمير القطري عن سعادته بزيارته إلى السودان، حيث نقل رسالة شفاهية من أمير دولة قطر إلى رئيس الجمهورية ، تتضمن تعزيز العلاقات الثنائية بين البلدين والتعاون في المجالات الاقتصادية والتعليمية والثقافية.

هذا وقدم سعادته دعماً لجمهورية السودان بما يعادل ملياري دولار. أشار إلى ذلك مسئول رفيع المستوى بأجهزة الدولة.