

Introduction

Introduction

Parmi les activités qui présentent des difficultés dans l'enseignement/apprentissage du français, la production écrite semble être la plus citée. (Comme par exemple, par Jean Michel 1990-2011 Adam, Maingueneau 1976-2010). On déplore la mauvaise qualité des productions, la faiblesse des performances langagières et la démotivation des uns et des autres apprenants. Les résultats qui permettent de juger sont là : lors des différents examens, beaucoup d'étudiants rendent des copies vierges comme ils les ont reçues, certains produisent des textes incohérents et difficilement lisibles. Une minorité arrive, toutefois, à répondre à la consigne ou produire des textes acceptables, mais c'est toujours l'exception qui confirme la règle.

La problématique générale de la recherche s'appuie sur un élément central, le texte. Nous mettrons particulièrement l'accent sur la cohérence textuelle.

La recherche vise à atteindre les objectifs suivants :

- 1- Evaluer l'écrit des apprenants soudanais, en repérant les dysfonctionnements relatifs à la cohérence du texte.
- 2 -Classifier les différents dysfonctionnements repérés, et chercher les causes possibles.

- 3- Proposer des activités de remédiassions visant à améliorer les productions écrites des apprenants soudanais en les amenant à écrire des textes cohérents.
- 4- Attirer l'attention des enseignants et les inciter à tenir compte de ce phénomène et à ne pas négliger une compétence en dépit d'une autre.

Problématique

Les motivations du choix de notre sujet viennent d'une observation générale qui est la faiblesse des écrits d'apprenants soudanais et la difficulté d'hiérarchiser les informations d'une façon progressive afin de former un texte cohérent. Ceci résulte de la complexité de l'acte d'écrire, et du fait que les apprenants ne savent pas comment structurer leurs écrits, dès le point initial, au niveau de la phrase, ni comment gérer l'apport et le rappel de l'information. De plus, ils ignorent les conditions qui s'imposent pour qu'un tas de phrases puissent former un texte, conditions qui constituent la base de la progression thématique.

Il faut aider les apprenants à bien comprendre à produire un texte en français ce qui suppose une nouvelle approche du texte. Cette approche se fait à travers la grammaire textuelle et la linguistique textuelle qui constituent le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche. Nous chercherons tout d'abord à les définir pour savoir s'il y a des différences entre les deux termes ou si les deux appellations désignent le même champ théorique.

Nous étudierons les catégories linguistiques et les conceptions fondamentales des deux termes, ainsi que les principes méthodologiques de la grammaire textuelle.

Au sein de ces champs théoriques, nous mettrons en exergue les différents types de la progression thématique qui constituent l'objet de notre étude. Cela nous permettra d'analyser et d'évaluer la cohérence textuelle des textes produits par nos apprenants.

Nous définirons donc la notion de texte, et nous aborderons la cohérence et la progression thématique d'un texte en français.

Toutefois, les critères relevant de la cohérence textuelle sont difficiles à établir. De quelle manière le rédacteur peut-il obtenir une bonne organisation textuelle ? De quelle manière est-il possible de traiter certains dysfonctionnements au niveau organisationnel ?

C'est par une réflexion sur la structuration thématique d'un texte que nous aborderons ces questions portant sur l'évaluation de la cohérence textuelle. Nous pensons que l'un des moyens par lequel nous pouvons aider les apprenants, c'est de connaître leurs points de faiblesses qui engendrent les erreurs et les défauts de cohérence textuelle. Pour ce faire, nous devons répondre aux interrogations suivantes :

1-Quelles sont les erreurs chez les apprenants au niveau organisationnel?

2- De quelle manière peut-on classer et corriger ces erreurs ?

En tant que professeur de français langue étrangère nous avons souvent remarqué que dans un devoir écrit une fois les erreurs syntaxiques, lexicales

et orthographiques corrigées, l'ensemble reste toujours un peu étrange et ne donne pas une impression de cohérence satisfaisant. Si le texte est correct d'un point de vue de la surface, sa formulation reste maladroite et difficile à suivre.

Notre étude nous amène à suggérer des pistes qui peuvent être exploités pour l'évaluation des textes à un niveau global.

Une étude de l'organisation textuelle par le biais d'une analyse de sa structure thématique peut nous fournir un cadre permettant d'évaluer de la clarté du texte au sein d'une situation particulière. Une prise en compte de la dimension thématique permettra aux enseignants de cerner avec plus de précision certaines anomalies au niveau organisationnel couramment observées dans les productions écrites de leur étudiants et également d'aider les étudiants à mieux prendre conscience de leurs propre processus d'écriture afin de procéder d'éventuelles autocorrections.

Plan de travail

Cette recherche comprend trois parties qui se divisent en chapitres.

Dans la première partie qui est entièrement théorique, nous présenterons le cadre théorique sur lequel se base notre étude. Ce cadre est inter disciplinaire et comporte des notions appartenant à différents champs théoriques : la linguistique textuelle, la grammaire textuelle et la didactique de l'écrit en français.

Une réflexion sur les notions clés de cohérence et de cohésion permet d'aborder la question de structuration thématique dans une évaluation de la qualité textuelle.

Dans la deuxième partie qui est descriptive, nous aborderons l'enseignement/ apprentissage de français au Soudan et quelques éléments du contexte néanmoins à situer la problématique soulevée dans un cadre contextuel approprié.

La troisième partie, qui est entièrement pratique, sera consacrée à l'analyse des dix productions écrites qui constituent notre corpus. A partir des ruptures et maladroites constatées au niveau de l'organisation thématique ; nous proposerons une classification visant à résumer les difficultés dans la structuration thématique des travaux d'étudiants qui ont produit ces textes. Nous étudierons ensuite le rôle des connecteurs et la reprise anaphorique dans la sursaturation thématique.

Notre travail se termine par une conclusion dans laquelle nous mettrons en relation tous les résultats significatifs de l'analyse de façon à souligner les points importants, et nous tenterons de montrer l'aboutissement de notre étude à la lumière des questions et des objectifs et que nous avons déjà fixés au départ.

La méthode de la recherche

Notre méthodologie consiste d'abord à élaborer un cadre théorique qui prend pour axe principal le texte en arabe et en français, tout en soulignant

la spécificité de l'écrit en situation d'apprentissage. Ensuite, nous jetterons la lumière sur la position de la langue française au Soudan, en mettant l'accent sur son enseignement/ apprentissage. Enfin nous aborderons la progression thématique en français en analysant un corpus composé de deux ensembles de textes : un en français, et l'autre arabe. Il faut dire que les critères d'analyse sont directement extraits du cadre théorique qui en constitue la référence.

Nous espérons que l'analyse des textes en arabe pourrait nous aider à mieux comprendre certaines difficultés d'apprenants écrivant en français.

Première partie

L'espace théorique

Introduction

Dans cette partie de la recherche nous aborderons la théorie de la linguistique textuelle. Cette partie se compose de quatre chapitres. Dans le premier chapitre nous chercherons tout d'abord à définir la linguistique textuelle et la grammaire textuelle pour savoir s'il y a des différences entre les deux termes ou si les deux appellations désignent le même champ théorique. Nous étudierons les catégories linguistiques et les conceptions fondamentales des deux termes, ainsi que les principes méthodologiques de la grammaire textuelle.

Le deuxième mettra la lumière sur la notion du texte. Le troisième exposera la cohérence et la cohésion et le dernier, abordera les différents types de la progression thématique qui constituent l'objet de notre étude. Cela nous permettra d'analyser et d'évaluer la cohérence textuelle des textes produits par nos apprenants.

Premier chapitre

Grammaire textuelle et linguistique textuelle

Notre recherche est basée sur l'analyse des productions écrites des étudiants soudanais ; pour mener cette analyse, il faut posséder les outils convenables.

En tant que professeur de français langue étrangère, nous trouvons des termes comme : grammaire textuelle, linguistique textuelle et grammaire de texte. Des termes qui peuvent entraîner des confusions chez les apprenants du français langue étrangère. Il nous semble très important de définir ces termes et essayer de répondre aux questions suivantes : est-ce que s'il y a des différences entre les deux termes ou les deux appellations désignent le même champ théorique?

S'il s'agit des champs déférents, aurons nous besoin d'un seul champ ou ils sont complémentaires l'un l'autre ?

Ce qui nous intéresse à cet égard, c'est la définition exacte, la distinction claire entre les champs concernés, ainsi que la relation entre ces champs. Nous allons chercher des réponses à nos questions dans deux ouvrages que nous avons choisis en fonction de leur importance majeure et pionnière dans ces domaines : l'ouvrage de H. Weinrich : *La grammaire textuelle du français*, et celui de Jean Michel Adam : *La linguistique textuelle*.

1 .1.1 - La grammaire textuelle

La grammaire textuelle du français de H. Weinrich est une version revue et corrigée de la *Textgrammatik der französischen Sprache* publiée en Allemand chez Klett en 1982.

Selon Weinrich :

« *Les grammaires se distinguent les une des autres par leurs méthodes et leurs concepts* » (Weinrich 1989).

A partir de cette conception H. Weinrich utilise une méthode linguistique sur laquelle se fonde sa grammaire; cette méthode peut se décrire en dix principes méthodologiques et certains concepts.

Nous jetterons un regard sur les principes méthodologiques et les concepts utilisés par H. Weinrich.

1 .1. 1.1- Fondements méthodologiques

« *La grammaire textuelle du français (...) est de conception tout à fait neuve. Elle se veut une solution nouvelle par rapport aux descriptions grammaticales non-textuelles* » (ibid.19).

La grammaire textuelle de H. Weinrich s'adresse surtout aux enseignants et apprenants des langues étrangères.

Il s'agit d'une grammaire exhaustive, conçue intégralement dans la perspective de la linguistique textuelle et de l'anthropologie de la communication qui établit dix principes méthodologiques de grammaire textuelle :

I- Texte

Cette grammaire est conçue uniquement à partir de *textes (oraux ou écrits) authentiques*, dont *la référence est donnée*, car elle a comme objectif ultime de conduire à manier la langue dans des textes.

II- Dialogue

Cette grammaire se fonde sur une linguistique du dialogue, échanges entre un locuteur et un récepteur (auditeur), donc deux interlocuteurs engagés dans une interaction langagière qui fournit le modèle de référence de cette grammaire.

III- Anthropologie

Le modèle du dialogue ne prend toute sa force illustrative qu'à condition de se représenter les interlocuteurs physiquement en situation de face à face, en prenant en compte le corps avec ses organes de communication et les acquisitions de l'enfant.

IV - Instruction

Le locuteur se sert de la langue pour interagir avec le récepteur auquel il donne des instructions, des consignes pour lui faire savoir comment il

attend de lui qu'il se comporte dans la situation donnée: c'est l'impact «pragmatique» de l'interaction langagière.

V - Traits pertinents sémantiques

Tous les concepts syntaxiques sont construits à l'aide de 30 traits sémantiques élémentaires qui se présentent par paire et en opposition binaire dans chaque paire. Chaque concept grammatical se définit comme la combinaison particulière d'un nombre limité de traits pertinents sémantiques : le fondement universel ou quasi-universel que le français a en commun avec d'autres langues. Les formes abrégées des traits sémantiques sont imprimées en capitales entre guillemets simples :

[DEBUT], [FIN], [CONNU], [INCONNU].

VI - Description

C'est une grammaire descriptive et non pas normative : elle décrit des instructions, mais ne donne pas elle-même des instructions, en traitant de ce qui existe ou peut se produire dans la langue, non de ce qu'on souhaite y trouver.

VII- Progression

L'analyse des faits grammaticaux en traits sémantiques permet une organisation de la grammaire qui met en évidence les fonctions anthropologiques fondamentales de la langue sans que cette organisation recouvre nécessairement la progression d'apprentissage didactiquement adéquate à chaque public-cible. On établit des relations transversales

systematiques entre les différentes parties de la grammaire selon les préférences.

VIII - Synchronie

Les descriptions de cette grammaire renvoient tout à la langue française contemporaine, sans mépriser la dimension historique de la langue.

IX- Langue étrangère

Cette grammaire est destinée aux lecteurs pour qui le français est une langue étrangère. La langue écrite et orale représentent un code clairement divergent et le code oral / le code écrit sont décrits en tant que variantes.

X- Intelligibilité

Cette grammaire reprend les concepts de la terminologie systématiquement compatibles avec une approche scientifique de la linguistique structurale et de la linguistique textuelle.

1.1.1.2 - Concepts linguistiques fondamentaux

H. Weinrich définit une série de concepts linguistiques fondamentaux qui caractérisent sa grammaire : la linguistique dialogique, le code oral et écrit de la langue, le texte et la textualité, le sens et les signes, la grammaire d'instructions, le contexte et la détermination, la distinction des signes, les oppositions et les classes de signes, les morphèmes et lexèmes, la matière phonique.

H. Weinrich propose une analyse des aspects morphosyntaxiques et sémantico-pragmatiques sous l'angle de sa grammaire. Cette analyse pourrait être utilisée efficacement en vue de l'élaboration d'une grammaire pédagogique destinée à l'enseignement du français surtout pour l'acquisition d'une compétence praga-linguistique. Il analyse :

La Syntaxe de l'accord : le genre et le nombre, la qualification; la syntaxe du verbe: les temps et modes ; Entre le nom et le verbe: les rôles textuels ; la syntaxe de l'article; la syntaxe de l'adjectif ; la syntaxe de l'adverbe ; la syntaxe de la jonction ; la syntaxe du dialogue et il conclue par l'appendice et un tableau de conjugaison.

Après ce bref exposé nous aborderons également la linguistique textuelle promise notamment par Jean Michel Adam, afin d'essayer de répondre aux questions posées au début de ce chapitre.

1.1.2- La linguistique textuelle

Depuis la fin des années 1960, sous le nom de grammaire de texte ou de linguistique textuelle s'est développée une branche de la linguistique qui s'est proposée de prendre en charge les phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle, en partant du postulat de bon sens qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique. Puisque les sujets parlants sont capables de dire d'une suite de phrases, si elle est cohérente ou non. Mais les facteurs qui concourent pour produire cet effet de la cohérence sont hétérogènes.

L'hétérogénéité et la complexité de l'objet de la linguistique textuelle ont eu progressivement raison des ambitions structuralistes initiales : élaborer, d'un part, une grammaire de texte et présenter, d'autre part, des typologies de textes, alors la linguistique textuelle doit se situer entre deux domaines disciplinaires proches : l'analyse de discours et la pragmatique. Elle doit également définir les méthodes et les démarches de l'analyse textuelle par rapport aux pratiques de l'explication de texte et de l'analyse stylistique scolaires et universitaires.

Pour Jean Michel Adam un texte est formé de la combinaison-composition d'unités élémentaires et il s'agit de décrire et de théoriser une composition-alité qui doit être approchée par niveaux d'organisation et de complexité. Une composition-alité de bas niveau assure la mise en paquets des propositions. Adam a nommé ces paquets : périodes et séquences. Une compositionnalité de niveau textuel aboutit quand à elle à des plans de textes.

La linguistique textuelle de Jean Michel Adam est une théorie fruit d'une longue réflexion de dizaines d'années ; elle est située dans la réflexion amorcée dans : les Textes types et prototypes, publié 1992. Ce livre, souvent réédité depuis, a été nuancé et complété dans des articles ultérieurs relatifs au sujet.

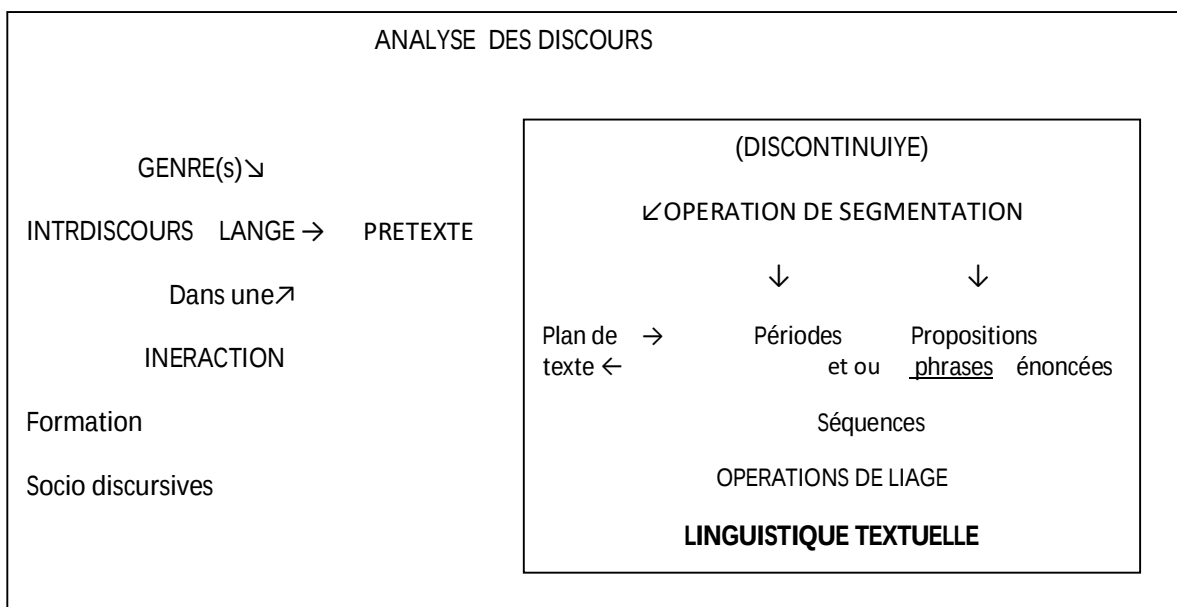
Elle est située également dans le prolongement *des Eléments de linguistique textuelle*, publié en 1990.

Dans ses ouvrages Jean Michel Adam aborde : le concept de texte ; les questions sur le genre de texte que nous allons les aborder plus tard.

Il pose une question sur la relation de l'analyse des discours avec la linguistique textuelle en définissant la linguistique textuelle comme un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse de discours. Ce que représente le schéma 1.

Schéma 1

La relation entre la linguistique textuelle et l'analyse du discours



1.1.2.1- Les champs de l'analyse textuelle des discours

Selon Adam les champs de l'analyse textuelle des discours sont :

- La définition du texte et du discours.
- La pragmatique textuelle.
- Le discours comme une action.

1.1.2.2 - Les catégories pour l'analyse des textes

Pour ADAM les catégories pour l'analyse des textes :

- Catégories de la langue et catégories textuelle.
- Cohésion textuelle et progression thématique.
- Ponctuation et segmentation des unités.
- Établissement du texte et construction de l'objet d'analyse.

Les études de Jean-Michel Adam proposent des modèles d'analyses très variés et assez développés pour que nous puissions entrer dans la complexité et dans la singularité des textes.

Nous pouvons dire que la linguistique textuelle est une théorie qui n'est pas seulement micro- structure mais, théorie également descendant, elle formule des hypothèses sur les macro-structures textuelles (super structure séquences, et genres de discours).

1.1.3- La distinction entre la grammaire textuelle et la linguistique textuelle

Certains grammairiens utilisent les notions de : grammaire de texte dits aussi la linguistique textuelle, et grammaire textuelle comme étant synonyme, mais nous estimons que les deux notions sont parfaitement différentes. Elles se distinguent l'une de l'autre par leurs méthodes et leurs concepts comme le rappelle Weinrich : « *les grammaires se distinguent les une des autres par leurs méthodes et leurs concepts* » (Weinrich 1989).

En autres termes chaque discipline a ses propres objectifs, ses fondements théoriques et ses principes d'application. Dans la mesure où la grammaire de texte se définit comme un « *mécanisme capable d'engendrer les textes* ». F. Bourdin et P. Duhem (1972 :59).

Les principes d'applications de la grammaire de textes aboutissent aux notions de textualité, alors que la grammaire textuelle ne cesse pas de transgresser les principes de la grammaire de phrase. Elle fait référence aux activités langagières traditionnelles accomplies au moyen des textes comme le rappelle Weinrich « *la grammaire textuelle ne peut pas qu'être entièrement conçue à partir des textes oraux ou écrites, puisque son objectif ultime est de conduire à manier la langue dans des textes* ». (1989 :19-20).

Pour ce qui concerne les fondements théoriques, la grammaire de texte est établie à partir des fondements de Chomsky, par contre la grammaire textuelle s'appuie sur les mêmes fondements que ceux de la grammaire de la phrase.

Enfin, l'objectif principal de la grammaire de texte est d'aller au-delà de la phrase et de chercher des unités plus grandes pour analyser des faits linguistiques dont la grammaire de phrase ne rend pas compte alors que l'objectif principal de la grammaire textuelle est d'aborder les activités grammaticales traditionnelles au niveau du texte.

Après cette excursion dans la grammaire textuelle et la linguistique textuelle, les travaux de base s'interrogent sur la théorie du texte .Ainsi, l'attention s'est- elle portée sur la définition du texte et ses classements dans le chapitre suivant.

Deuxième chapitre

Le texte

Notre recherche étant basée sur l'analyse des textes des étudiants universitaires du français au Soudan, la définition de texte pour nous est centrale. Notre choix d'éléments définitoire se justifie par le souci d'adopter une définition applicable à notre corpus de textes. Pour cela, plusieurs auteurs seront consultés. Pour la clarté des terminologies que nous employons, nous tenterons de distinguer *texte* et *discours* : nous montrerons dans quelle acception est pris chacun de ces deux termes.

1.2- Le texte

Selon le dictionnaire d'analyse du discours (2002 ,570) : Au livre ix de *l'Institution oratoire*, Quintilien parle de texte dans le cadre de la composition (...) Il emploie deux mots : *textus et textum*. Le *textus* (ix, 4, 13) est proche de la *bele conjointure* médiévale, traduction du latin *junctura de l'Ars poetica d'Horace*, c'est-à-dire de ce qui réunit, rassemble ou organise des éléments divers et même dissemblable, ce qui les transforme en un tout organisé. Le mot *textum* (...) plus proche de *l'infinie contexture de début de Montagne*, c'est-à dire de l'idée de composition ouverte et moins achevée. Le texte est ainsi défini, dès l'origine, tant par son unité que par son ouverture.

1.2.1- Problème de définition

Selon plusieurs linguistes, la notion de texte est difficile à manier, mais beaucoup parmi eux s'accordent sur le fait qu'on ne parle pas par des mots ou des phrases isolés et que le texte doit être regardé comme un tout.

« Un texte ne doit pas être regardé comme une séquence de signes mais comme un assemblage d'actes où de comportements » Berrendonner et Bérigulen cité par Jean Michel Adam, 2005, P, 66.

« Un texte n'est pas une simple suite d'actes d'énonciations possédant une certaines valeurs ou force illocutoire, mais une structure d'actes de discours liés au principe de cette structure hiérarchique ».

Et pour Meyer (1986) : comprendre un texte signifie le comprendre comme un tout.

Comme le disent également M. A.K Halliday et R. Hasan : son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que fortement un tout (as a whole) il est lié à environnement dans lequel il se trouve placé.

Hard Weinrich (1973) définit le texte comme un réseau de détermination puis il avance la définition suivant : *« c'est manifestement une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendance, c'est élément et groupes d'éléments se suivent en ordre cohérent et consistant (...) ».*

Selon T.A Van Dik le texte s'agit d'une sorte de transformation sémantique, associant la séquence de propositions du texte à des macro-propositions d'un contenu plus abstrait, plus général, plus global.

Le texte comme le disent également M. A. K Haliday et R. Hasan : est une unité sémantique ; ils expliquent qu'un texte n'est pas défini absolument par sa longueur.

Adam quant à lui définit le TEXTE comme une suite de phrases syntaxiquement écrites correctes selon des règles de cohérence inter-phrastique.

Nous sommes d'accord avec Shirley Carter-Thomas (2010), l'étymologie du mot texte donne une image assez juste. « *L'étymologie du mot texte donne une image assez juste : une chose tissée, en l'occurrence des mots tissés, des paroles tissées, des phrases tissées, des paragraphes tissés* ». Dans cette image, le locuteur est le tisseur, et son travail est celui de bien tisser, un ensemble cohérent, un ensemble qui sera perçu comme communicatif pour son/ses récepteur(s).

Nous pouvons dire qu'un texte ne peut pas se composer de phrases individuelles et celles – ci agencées les unes après les autres ne peuvent pas former de texte. Un texte est un ensemble, une unité complexe dont nous pouvons observer la formation selon divers points de vue et à laquelle de nombreux éléments linguistiques et extra- linguistiques contribuent.

1.2.2- La notion de discours

Dans l'usage courant, on peut parler de discours pour des énoncés solennels (le président a fait un discours) ou péjorativement pour parole sans effet « tout ça, est un discours ». Ce terme peut également désigner n'importe quel usage restreint de la langue : le discours politique, le discours islamique, le discours polémique... etc. dans cet emploi le discours est constamment ambigu.

Le discours dans les sciences du langage

Aujourd'hui on voit se proliférer le terme discours dans les sciences du langage. Il s'emploie aussi bien au singulier (l'analyse du discours) qu'au pluriel (les discours s'inscrivent dans des contextes...).

Cette notion de discours est tellement utilisée qu'elle est le symptôme d'une modification dans notre façon de concevoir le langage comme le rappelle Maingueneu :

« Cette modification résulte de l'influence de divers courants des sciences humaines qu'on regroupe souvent sous l'étiquette de pragmatique ». (Maingueneau ,1998 P .39).

1.2.3- Distinction texte /discours

Si dans la langue courante les deux termes sont distingués sur la base d'une opposition entre l'écrit et l'oral, en linguistique leur emploi est tout autre. La linguistique ne réduit pas la distinction à la question du support. Réduire la distinction au support occulte le fait qu'un texte peut faire intervenir plusieurs sémiotiques à la fois (du verbal et du non verbal).

Nous sommes d'accord avec Shirley – Tomas *« comme le terme discours n'est pas forcément associé avec la notion d'oralité, le texte ne sera donc pas obligatoirement un texte écrit »* (2009, p. 23).

La distinction entre texte/discours telle qu'elle est traditionnellement comprise en linguistique repose en grande partie sur la question du contexte. Selon J.M. Adam une première distinction qu'il déclare assez communément admise aujourd'hui se résume de la façon suivante :

DISCOURS = Texte + Conditions de production.

TEXTE = Discours - Conditions de production. (1990 : 23).

Autrement dit, le discours n'est pas seulement caractérisé par ses propriétés textuelles, mais également par son existence dans une situation de communication particulière. En revanche, le texte serait un objet plus abstrait obtenu par la soustraction du contexte au discours concret. Cette définition fait écho à la définition proposée par D. Slakta quelques années auparavant lorsqu'il distinguait le texte, objet formel abstrait du discours, pratique sociale concrète (1975 : 31).

Selon F. Rastier Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). (1989 : 37).

Nous préférons considérer le texte comme « the linguistic product of a discourse process » Seidlhofer & Widdowson cité par Shirley –Tomas (2009 P .29) ou comme la trace d'un discours ancre dans un contexte (Pery-Woodley 2000) cité par Shirley –Tomas (2009 P .29) – trace verbale, ou bien trace non verbale, signal prosodique, iconographique ou gestuel. C'est cette trace, une fois mise en relation avec les données contextuelles et pragmatiques qui l'entourent, qui permet la reconstruction du discours.

1.2.4- « Types de discours », « types de textes » », « textes », « genre de textes »

Les références de la classification textuelle se multiplient aujourd'hui dans les ouvrages didactiques. Souvent, on trouvera, dans un même ouvrage, les dénominations de texte, discours, et genre, pour refaire référence à un même type textuel. Jean-Michel ADAM, a publié de nombreux ouvrages et plusieurs articles sur les types de textes. Il a

consacré ses recherches, pendant près de deux décennies, à une typologie qui évolue et qui tente de clarifier la situation. En prenant les termes utilisés par J.M.Adam nous distinguons :

i- Les types de discours : catégorisation élémentaire et instable, elle permet de distinguer le discours journalistique, le discours publicitaire, le discours littéraire....etc. :

ii- les genres de discours : pour distinguer les textes qui relèvent de genres particuliers, lesquels ne sauraient être définis que si on le rapporte à leurs contextes socio-historiques.

iii- Les types de séquences: il s'agit de contraintes en quelque sorte transversales à la diversité des types et genres de discours.

La théorie de Jean-Michel Adam s'est peaufinée au cours des dernières années. Des sept séquences élémentaires (1985) qu'on trouvait dans ses premiers ouvrages Adam a maintenant réduit à cinq séquences prototypiques (1992) et réédité en (2011) à partir desquelles on peut analyser ou écrire tout texte.

Il propose de classer les textes à partir de cinq types de textes prototypiques (qu'il nomme séquences élémentaires prototypiques). Il distingue le type narratif, descriptif, argumentatif, explicatif et dialogal. Chacun de ces types de textes réfère à un modèle abstrait qui possède des caractéristiques structurelles et linguistiques qui lui sont propres et qui le distingue des autres types.

Pourquoi prototypique ?

Selon, le Petit Robert, un prototype réfère à un modèle exemplaire, le modèle principal. On comprendra que les modèles proposés par Adam ne

peuvent rendre compte de toutes les façons dont les auteurs écrivent, structurent leur texte. Mais il faut commencer quelque part. L'observation de différents textes amènera les étudiants à se représenter mentalement des schémas prototypiques qui leur serviront à mieux comprendre la structure d'un texte et par le fait même à en mieux construire le sens. Puis, au fil de leurs lectures, ils observeront des structures qui ne respectent pas tout à fait le modèle prototypique. À partir des connaissances qu'ils ont du modèle prototypique, ils pourront se construire de nouvelles représentations qui leur permettront d'avoir en mémoire de plus en plus de plans d'organisation textuelle qui feront d'eux de meilleurs lecteurs et de meilleurs scripteurs. Ayant observé de tels textes qui ne correspondent pas au modèle prototypique, les étudiants pourront analyser ces nouvelles caractéristiques structurelles et les imiter dans leurs propres productions.

Le terme « prototype » indique un modèle théorique idéal qui, en tant que tel, ne se réalise entièrement dans aucun texte concret, mais qu'on formule à partir des analogies existant entre plusieurs textes concrets. Il s'agit donc d'une abstraction permettant de caractériser un texte concret, normalement composé de plusieurs types de discours et d'une variété de caractéristiques formelles, par rapport à un nombre restreint de prototypes ou modèles théoriques. Le but de ce classement par prototypes est évidemment de permettre un déchiffrement plus aisé du texte concret.

Enfin, on peut trouver des textes formés de plusieurs types de textes. Dans ce dernier cas, il y a toujours une dominance d'un type de textes. Le classement que propose Jean-Michel Adam permettrait aux étudiants d'analyser différents types de structures de textes d'opinion et d'en écrire à leur tour en imitant celles qu'ils auraient étudiées en lecture.

C'est dans le cadre général de la qualité de production textuelle que nous abordons la question de typologies de textes. Cette question nous permettra davantage de souligner le lien entre matérialité textuelle et conditions de production.

1.2.5- Les types de textes

La prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes aux quels on la rattache.

1.2.5 .1- Le texte narratif

C'est le type de texte dans lequel on décrit une action, imaginaire ou réelle, présente ou passée, dans laquelle on peut mettre en évidence un déroulement non seulement temporel, mais aussi causal. Le texte narratif repose sur la notion de chronologie.

Le type narratif est une structure en cinq étapes : situation initiale, complication, actions, résolution et situation finale.

Les principales caractéristiques textuelles qui distinguent le type narratif sont la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin.

Exemples de textes narratifs :

- le reportage.
- le fait divers.
- le récit (historique...).
- la BD (bande dessinée).

- le roman (policier, d'aventures, historique, d'horreur, de science fiction...).
- la nouvelle.
- le conte.

1.2.5 .2- Le texte descriptif

C'est le type de texte dans lequel on décrit un état, (par opposition au texte narratif).

C'est une structure où un sujet est posé. Le sujet de la description peut être un objet, un être, un événement, une situation, un concept, une procédure, un fonctionnement.

Le type descriptif tel qu'Adam définit, dépasse de la description traditionnelle de personnages ou de lieux.

On peut décrire le sujet en nommant ses propriétés, ses qualités et ses parties (on peut aussi nommer les propriétés et les qualités des parties). On peut aussi décrire le thème par l'opération de mise en relation. Cette mise en relation consiste d'une part à situer le thème dans le temps, dans l'espace ou en fonction d'autres objets. D'autre part, la mise en relation peut être d'ordre stylistique si on décrit le thème au moyen de comparaisons ou de métaphores.

- le portrait.
- le guide touristique.
- l'inventaire.

1.2.5 .3- Le texte explicatif

C'est le type de texte dans lequel l'auteur cherche à expliquer, à faire comprendre quelque chose. Ces textes sont appelés souvent des documents.

Le type explicatif est une structure où il y a une phase de questionnement; suit une phase explicative et enfin, quelquefois, une phase conclusive. Les principales caractéristiques textuelles sont la présence de titres, de sous-titres, d'organiseurs textuels, d'explications en « parce que », d'un vocabulaire conceptualisé et d'un renforcement interphrastique.

Des exemples de textes explicatifs :

- le résumé.
- le compte-rendu de visite.
- la présentation d'un objet.
- les documents des manuels scolaires, des magazines.

1.2.5 .4- Le type dialogal

C'est le type de texte qui reproduit un dialogue, une discussion.

Le type dialogal est une structure où il y a une phase d'ouverture, suivant le corps de l'interaction et enfin la phase de clôture. On trouve aussi, dans le type dialogal, le monologue, la conversation entre plusieurs personnes.

Les principales caractéristiques linguistiques sont : la présence de verbes annonçant la prise de parole, de signes de ponctuation spécifiques : les deux points, les guillemets, le tiret. Les principales caractéristiques linguistiques.

Concernent les substituts, les reprises, le vocabulaire connotatif ou dénotatif en rapport avec le thème.

Des exemples de textes conversationnels :

- les interviews.
- les dialogues de théâtre.

1.2.4 .5- Le type argumentatif

C'est le type de texte dans lequel l'auteur cherche à convaincre, à persuader le lecteur.

Le type argumentatif est une structure où une thèse est formulée ; suit une phase argumentative appuyée par des arguments et une phase conclusive.

Les principales caractéristiques linguistiques sont la présence d'articulations d'énoncés qui sont rendus explicites par des marqueurs de relation et d'organiseurs textuels, la présence de discours rapportés et de marques de modalités.

Des exemples de textes argumentatifs :

- la publicité.
- la lettre de demande.
- la petite annonce.

Ces théories établies sur la base de genres textuels, telles qu'ébauchées dans les présentations de Jean-Michel Adam, nous semblent très pertinentes pour les analyses que nous pratiquons. Une approche typologique, nous fournit un cadre rigoureux pour une analyse textuelle en permettant d'étudier les textes au sein d'un contexte bien déterminé.

Une fois situé le cadre conceptuel de cette étude à travers cette présentation des théories et des termes relatifs au texte l'attention se portera maintenant sur l'examen des deux notions clés, impliquées dans une évaluation de la textualité et qui sont d'une importance particulière pour notre problématique : la cohérence et la cohésion.

Troisième chapitre

La cohérence et la cohésion

Parler du texte évoque d'autres notions connexes telles que la cohérence, la cohésion. Le présent chapitre a pour but d'exposer ces notions. Pour cela, plusieurs auteurs seront consultés

1.3 .1-La cohérence

La cohérence textuelle a longtemps été ignorée comme objet d'enseignement, mais elle fait maintenant partie des critères d'évaluation depuis environ plus de dix ans (« la situation initiale est cohérente », « le développement est cohérent »).

La notion de cohérence textuelle et les critères qui la définissent figurent dans le volet Grammaire du texte du programme d'études actuel comme objet d'enseignement ou de sensibilisation. Les enseignants sont maintenant bien outillés pour enseigner cet aspect du texte qu'est la cohérence et, par conséquent, plus fondés à de l'évaluer.

Selon Michel Charolles :

« N'importe quel assemblage de mots ne produit pas une phrase. Pour qu'une suite de morphèmes soit admise comme phrase par un locuteur - auditeur natif, il faut qu'elle respecte un certain ordre combinatoire, il faut qu'elle soit composée selon le système de la langue. » (Charolles 1978, P.7).

C'est pourquoi les études sur la cohérence textuelle ont commencé prendre une place importante dans le champ de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours.

En linguistique, la notion de cohérence apparaît dans les leçons de G. Guillaume (1968) qui en fait une propriété dans la langue comme système, « *comme entier systématique, dont toutes les parties sont en cohérence.* ».

1.3 .1 .1-Le concept de cohérence

L'origine latine du terme de cohérence est *cohoerentia* ; qui signifie *adhérer ensemble*.

Le Petit Robert, (2013) n'identifie qu'une des formes de ce concept, en tant que « *Liaison, rapporte étroit d'idées qui s'accordent entre elles* ». On dit que quelque chose est cohérent quand elle est composée de parties liées, maintenant une bonne harmonie entre ses parties, c'est-à-dire articulé, logique et ordonné.

1.3 .1 .2- Cohérence textuelle

La notion de cohérence est au centre d'une discussion sur la qualité textuelle. Elle correspond à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. C'est un jugement qui n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte, mais qui l'est aussi sur adéquation à la situation dans laquelle il est produit.

La notion de cohérence implique un jugement intuitif et à un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné

interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui corresponde à sa vision du monde, car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec récepteur potentiel comme explique Charolles :

Tout le monde est aujourd'hui à peu près d'accord pour considérer que la cohérence est un principe général d'interprétation du discours qui s'applique, comme la maxime de pertinence de H.P.Grice (1975) dont il n'est du reste qu'une illustration, à toute séquence d'énoncés du moment que ceux-ci sont produits à la suite. Les effets de ce principe ont surtout été soulignés à propos de la compréhension, mais ils sont non moins sensibles au niveau de la production (Charolles, 2001, P.2) .

Pour Jean-Michel Adam, à la conduite dialogiquement orientée vers autrui qui caractérise la production répond, symétriquement, *« le fait que comprendre un texte consiste toujours à saisir l'intention qui s'y exprime sous la forme d'un macro-acte de langage explicite ou à dériver de l'ensemble du texte »*. Il précise que *« c'est ce mouvement interprétatif qui permet de déclarer « cohérent » un texte lu »* et souligne que *« la cohérence n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative »*.

La notion de cohérence nous rapproche des concepts de compréhensibilité et d'intelligibilité, en ce sens qu'elle prend en compte le sens global du texte. Les indices explicites de cohérence textuelle pointent vers l'organisation du sens du texte : son intention, son topique ou sujet (thème + prédicat), l'interrelation des parties du texte en regard du développement du sujet ou topique (principe de continuité référentielle), l'identification, la caractérisation et la stabilisation des voix de l'énonciation (énonciateur et

énonciataire). Selon Van Dijk (1977 : 93), cité par S. Vogeleer (1986), la cohérence est une propriété qui fait « *que dans un texte chaque phrase est interprétée par rapport à certaines autres phrases* ». Cette capacité d'implication, selon les deux auteurs, est basée sur le sens des propositions connectées et sur les connaissances du monde partagées avec le lecteur.

Il est plus difficile à appréhender la cohérence sous la forme de marques linguistiques formelles, ce que mettent en évidence ces propos de Jean-Marie Schaeffer (O. Ducrot et J.-M. Schaeffer 1995 : 502) :

La cohérence ne concerne pas le niveau de réalisation linguistique mais plutôt la configuration des concepts qui organise l'univers textuel comme séquence progressant vers une fin (Adam 1989) : la cohérence garantit la continuité et l'intégration progressive des significations autour d'un topic, ce qui présuppose une accessibilité réciproque des concepts qui déterminent la configuration de l'univers textuel conçu comme construction mentale.

Schaeffer fait valoir le rôle important de la capacité d'inférence du lecteur, laquelle se substitue souvent aux marqueurs explicites de cohérence pour établir la continuité référentielle.

Ce point de vue est également soutenu par Charolles (1994 : 133) :

La reconnaissance de ce qui rend un discours cohérent implique non seulement l'interprétation des éventuelles marques de cohésion qu'il comporte mais encore, et beaucoup plus, fondamentalement, la mise en œuvre d'opérations inférentielles, et singulièrement d'inférences de liaison, portant conjointement sur le contenu du donné discursif, la

situation dans laquelle il est communiqué et les connaissances d'arrière plan des sujets.

La cohérence du texte est donc à la fois tributaire de la capacité de gestion des indices de cohésion super-structurale, de la capacité de gestion des indices macro-structurels de progression thématique et d'énonciation (hiérarchisation des idées, procédés de clarification ou de vulgarisation, identification des voix), mais aussi de la capacité d'entendement du lecteur (connaissances encyclopédiques, intérêt pour le sujet, développement cognitif, états affectifs, idées reçues, opinions, etc.). Force est d'ajouter ici que la gestion des indices de cohérence s'appuie autant sur la connaissance des opérations qui la favorisent que sur la compréhension qu'a le rédacteur de son topique.

Il est difficile d'écrire de manière cohérente lorsque la compréhension du rédacteur fait défaut (un défi sans cesse relancé dans la pratique d'un rédacteur professionnel). La cohérence textuelle, dans cette optique, ne peut être envisagée en dehors de la capacité d'entendement du rédacteur. L'accent mis par plusieurs théoriciens du discours sur la capacité du lecteur de comprendre, pour évaluer la cohérence du texte occulte, sur le plan de l'organisation des contenus, le texte apparaît d'autant plus cohérent qu'il est conforme aux lois du genre, comme l'a bien noté Bakhtine (traduction française de 1984, cité par Ducrot et Schaeffer 1995 : 503) : « *Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, en entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume...* ». La connaissance des genres et des types de textes est essentielle dans la formation des rédacteurs.

C'est également l'opinion de Shirley Carter Thomas (2000 : 35), qui écrit :

Prenant appui sur les travaux de Kintsch et van Dijk (1978), voici comment Ehrlich, Charles et Tardieux (1992 : 185) définissent macrostructure et superstructure :

La macrostructure traduit l'organisation globale du texte : c'est une représentation sémantique de la signification du texte considéré comme une totalité. [...] La superstructure est une structure conventionnelle, commune à certains types de textes appartenant à une certaine culture. Les superstructures sont des principes d'organisation des textes.

La problématique des genres suscite de nombreuses recherches, en français et en anglais, et leur apport est indéniable pour la compréhension des mécanismes de la cohérence textuelle comme explique J.-C. BEACCO, (1991 : 9-27).

À chaque genre sont associées des stratégies interprétatives spécifiques qui se manifestent par des instructions intrinsèques. Notre interprétation de la cohérence passera par la facilité que nous avons à suivre ces instructions et à arriver ainsi à une interprétation de la cohérence textuelle au sein du genre en question.

En plus d'être acceptable, parce que conforme aux attentes formelles, le texte verrait sa cohérence renforcée du fait de sa pertinence, notion théorisée par Sperber et Wilson(1986), selon lui la situation des lecteurs détermine le sens du texte. Dans la perspective des chercheurs anglais, les lecteurs sont réceptifs à des discours qui font écho à ce qu'ils croient vrais et à ce qu'ils croient plausibles, qui tiennent compte de leurs propres

hypothèses sur la réalité. Impossible ici de ne pas citer Aristote (1980), à qui on doit cette pensée pragmatique : « *Mieux vaut un vraisemblable impossible qu'un possible invraisemblable.* » Autrement dit, comme l'explicitait Roland Barthes (1970 : 179) : « *Mieux vaut raconter ce que le public croit possible, même si c'est impossible scientifiquement, que de raconter ce qui est possible réellement, si ce possible-là est rejeté par la censure collective de l'opinion courante.* ». Dans cette optique est perçu comme cohérent ce qui est jugé pertinent, mais la pertinence est liée au caractère acceptable des idées véhiculées par le discours, acceptable étant compris ici comme conforme au sens commun, favorisant des inférences chez le lecteur. La cohérence serait ainsi proche parente de la vraisemblance, cet effet de sens des énoncés et des discours qui font écho aux valeurs et présupposés en cours dans une communauté historique donnée. Cette vision implique la nécessité, pour le rédacteur, d'une part, d'étudier et de **comprendre les constituants du sens commun** dans la communauté où il intervient et, d'autre part, d'**agir sur le sens commun**, en argumentant l'adoption de nouveaux présupposés afin de rendre les discours du renouveau pertinents, donc compris (c'est-à-dire clairs). On pourrait dire du rédacteur ce que F. Aubenas et M. Benasayag (1999 :107), disent du journaliste :

Quand un journaliste prétend s'épargner le travail qui consiste à se demander comment se structure le sens commun, il se condamne à trouver systématiquement dans le monde les modèles qu'il y projette, à faire passer sa vision préconçue des choses avant le réel de la situation.

1.3 .1 .3-Les règles de cohérence

« *Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte* ».

A l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe des critères efficients de bonne formation instituant une *norme minimale de composition textuelle*. Selon Charolles : l'usage de cette norme conduit à des disqualifications massives et naïves (ce texte n'a ni queue, ni tête).

Ces disqualifications naïves sont inconcevables tant qu'on ne les rapporte pas, elles aussi, à un système implicite de règles, car tous les membres d'une communauté linguistique disposent de ce système. Ce système de base constitue *la compétence textuelle* des sujets.

Cette compétence est modélisée par une grammaire de texte qui, tout comme les grammaires de phrases, fournissent un **système exhaustif de règles de bonne formation textuelle** qui représente un cadre de systématisation très opératoire.

Charolles a énoncé quatre méta-règles de cohérence *renvoyant à une appréhension générale, approximative et encore pré- théorique* (ibid).

Les 4 règles de cohérence sont :

- méta- règle de répétition.
- méta- règle de progression.
- méta- règle de non-contradiction.
- méta- règle de relation.

Michel Charolles fait trois remarques sur ces règles :

a. Cohérence et linéarité textuelle

La grammaire de base à laquelle se réfèrent en profondeur les règles de cohérence intègre des relations d'ordre : le « suivi » est en fonction du « précédent ». Ces relations abstraites n'ont pas de relation directe avec les mécanismes de lecture concrètes (mouvements et vitesse de perception, mémorisation, etc.).

b. Cohérence micro / macro structurelle

- Selon *le plan séquentiel*, à un niveau local ou micro structurel, on établit les rapports de cohérence entre les phrases (successivement ordonnées) de chaque séquence.

- Selon *le plan textuel*, à un niveau global ou macrostructurel, on établit des relations entre les séquences consécutives.

Concernant ces deux niveaux on admettra :

i - Que la cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vu local et global car un texte peut fort bien être micro structurellement cohérent sans l'être macro structurellement.

ii – Qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre les *métas* règles de micro- cohérence et de macro-cohérence.

iii – Que certaines spécificités apparaissent néanmoins à l'échelle macro-structurelle.

iv – Qu’une condition nécessaire pour qu’un texte soit globalement cohérent est que l’on puisse lui associer par construction une séquence de macrostructures et micro-structurellement cohérente.

c. **Cohérence et cohésion:**

Dans une grammaire de texte, sa représentation profonde est de nature logico-sémantique. Il y a une chaîne de représentations sémantiques des constituants phrastiques, séquentiels et textuels. Les règles de cohérence agissent sur la constitution de cette chaîne, les contraintes stipulées par les règles portent sur des traits *logico* sémantiques, donc linguistiques. Il y a cependant des cas où la prise en compte des paramètres pragmatiques qui renvoient aux participants à l’acte de communication textuelle est obligatoire, ce qui dépasse le cadre du texte pour aborder le plan du discours (du texte en situation) et fait accroître la puissance de ces règles.

I - méta règle de répétition (MR1)

Pour qu’un texte soit (micro- et macro- structurellement) cohérent, il faut qu’il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.

Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées : pronominalisation, définitivisations, référentiations contextuelles, substitutions lexicales, recouvrements ...

Les pronominalisations rendent possible la répétition à distance d’un syntagme ou d’une phrase entière. Les instruments les plus fréquents de la cohérence linéaire sont les *diaphoriques* qui sont déterminés par une

expression de la même unité transphrastique : les formes rétrospectives (anaphoriques) et les formes prospectives (cataphoriques).

Cette relation est rendue par : des articles définis, des substituts personnels, des substituts verbaux (faire), adverbiaux ou macro-segments ...etc.

Dans le cas le plus fréquent de l'anaphore, le rappel se fait d'avant en arrière :

« Un touriste français avait garé hier sa voiture pour aller boire un café dans un quartier dangereux de Belfast. (...) Lorsqu'il est revenu, les forces de sécurité, pensant que le véhicule était peut-être piégé, l'avait fait exploser ».

Au cas de la cataphore, les pronoms *l'*, et *ils* anticipent sur leurs référents « je pressentais ce résultat »(1) et « tes parents »(2) :

(1)*Je dois vous l' () avouer: je pressentais ce résultat.*

(2)*Ils sont très gentils, tes parents.*

- Les définitivisations et les référentiations déictiques contextuelles

La définitivisation, permet de rappeler nommément ou virtuellement un substantif d'une phrase à une autre ou d'une séquence à une autre.

Il y a certaines contraintes de proximité sur l'emploi des déterminants définis; ainsi lorsque le nom répété se trouve dans l'entourage immédiat de celui qui le précède, l'emploi des déictiques contextuels est plus naturel :

Marie vient de connaître un jeune homme. Le jeune homme est le frère de mon ami.

Marie vient de connaître un jeune homme. Ce jeune homme est le frère de mon ami.

- Les substitutions lexicales

Les définis et les déictiques contextuels s'accompagnent souvent de substitutions lexicales qui évitent les reprises et garantissent en même temps le rappel :

*Le but de ces **journaux** est d'aider le lecteur à choisir ses émissions de télévision et de radio. Ces **publications** proposent aussi des jeux, des bandes dessinées et parfois des romans-photos.*

Brancusi et le sculpteur dans (a) renvoient au même référent:

(a) Brancusi est né à Târgu-Jiu. Le sculpteur y a créé la Colonne de l'infini.

- Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence

Les mécanismes de répétition sont plus ou moins perceptibles à la surface textuelle, alors que pour les recouvrements présuppositionnels, le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences. Par exemple:

(1) *Est-ce qu'Ali a vendu sa voiture ?*

(2) *Non, il a vendu sa bicyclette.*

(3) *Non, on la lui a volée.*

(4) *Non, il a maigri.*

Les S1 (1 + 2) et S2 (1+ 3) sont cohérentes, à la différence de S3 (1 + 4): les unes (2, 3) répètent dans leur posé une des présuppositions de la question (« Ali a vendu quelque chose », « Il est arrivé quelque chose à la voiture d'Ali »), l'autre (4) n'en reprend aucune.

Les pronominalisations, les défnitivisations, les référentiations déictiques contextuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence contribuent de manière déterminante à l'établissement d'une cohérence aussi bien micro-structurelle que macrostructurelle

II- Méta -règle de progression (MR II)

Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. L'acte de communiquer suppose quelque chose à dire et non pas à répéter différemment comme le texte suivant :

Les veuves ne reçoivent que la moitié de la retraite de leur feu mari. Les femmes non mariées perçoivent une pension égale à la moitié de celle que recevait leur mari défunt. Elles n'ont que cinquante pour cent des indemnités que touchait leur mari quand il était vivant. Du temps qu'ils étaient en retraite les épouses des retraités partageaient avec leur mari la totalité de leur pension. Charolles ; 1978. p. 20.

Il faut qu'il y ait un équilibre entre le taux d'apport informatif et celui de répétition.

« La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un périlleux équilibre entre continuité thématique et progression sémantique. Une telle performance exige donc que soient

conjointement maîtrisées les MRI et MR II » M. Charolles

1978, P.21

L'articulation thème / rhème donne des parcours progressifs dans un rapport réglé et programmé entre la « nouveauté sémantique » donnée à la suite d'éléments déjà connus. « *Pour qu'un texte développant plusieurs séries thématiques profondes soit macro structurellement cohérent, il est nécessaire que ces séries constituent en surface des suites séquentielles homogènes* » M. Charolles 1978, P.22.

III- Méta -règle de non-contradiction (MR III)

Pour qu'un texte soit micro-structurellement, ou macro-structurellement 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.

En logique, il est inadmissible qu'une même proposition soit conjointement vraie et non-vraie ou fausse et non-fausse. On ne peut pas dire :

(a) *Cette chambre est rectangulaire. Cette chambre n'est pas rectangulaire.*

Il y a plusieurs types de contradictions :

- Contradictions énonciatives

Le cadre énonciatif d'un élément phrastique et textuel fixe un système de repérage temporel et un mode de fonctionnement discursif déterminé. Par exemple :

(b) *Malke entre sans frapper dans le bureau du chef de la CIA. Il portait un costume sombre et tenait à la main une magnifique valise en crocodile.*

b comporte un certain nombre de marques de linguistiquement indentifiables qui font que la séquence est perçue globalement ; comme référant à un période et comme modalement transparente.

Ces caractéristiques définissent un régime énonciatif qui ne peut pas être modifié sans précautions spéciales. Ainsi, si l'on ajoute *c* ou *d* à *b* :

(c) *Malke s'assied et allume un havane.*

(d) *Je ne me souviens plus si Malke avait emporté avec lui un paquet de havanes.*

Il est résulte un effet de contraction tel que les séquences composées deviennent incohérent.

Les contradictions temporelles par opposition aux contradictions de modalité discursive ne rendent le texte incohérent que d'une façon ponctuelle.

ii. Contradictions inférentielles et présuppositionnelles

Il y a contradiction inférentielle quand, à partir d'une proposition, on peut en déduire une autre qui contredit un contenu sémantique posé ou présupposé dans une proposition environnante:

(e) *Ma tante est veuve. Son mari collectionne des machines à coudre.*

(f) *Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve.*

Les inférences de « veuve » et « vendre » sont contredites par les phrases suivantes.

L'effet d'incohérence résulte des incompatibilités sémantiques profondes auxquelles il faut ajouter des considérations temporelles : il suffit de mettre les verbes au passé pour supprimer les contradictions.

Les contradictions présuppositionnelles ressemblent aux contradictions inférentielles, mais le contenu présupposé est contredit par une proposition ultérieure. Dans (g) la seconde phrase pose que la femme de Jules est fidèle alors que la première présuppose l'inverse :

(g) *Jules ignore que sa femme le trompe. Son épouse lui est tout à fait fidèle.*

Dans (h) il y a à la fois contradiction présuppositionnelle et inférentielle :

(h) *Si Marie m'avait écouté elle n'aurait pas définitivement repoussé Paul qui voulait l'épouser. Maintenant qu'elle est sa femme elle s'en mord les doigts.*

La première phrase de (h) est une conditionnelle irréaliste (contre-factuelle), elle présuppose que Marie a définitivement repoussé les propositions de Paul donc qu'elle n'est pas mariée avec lui; mais elle sous-tend en plus que Marie aurait bien fait (n'aurait pas regretté) de devenir la femme de Paul.

La seconde phrase contredit la présupposition (« elle est sa femme ») et l'inférence sous-entendue (« elle s'en mord les doigts »).

iii – Monde(s) représentation du monde et contradiction

Un grand nombre de contradictions naturelles ne peuvent pas être expliquées en dehors d'une problématique intégrant la notion de monde (s) et de représentation.

IV- Méta -règle de relation (MR IV)

Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.

C'est une règle de nature fondamentalement pragmatique : pour qu'une séquence soit cohérente, il est nécessaire que les actions, états, ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le monde reconnu par celui qui l'évalue. Dans un monde représenté *M*, deux états de choses « *p* » et « *q* », sont **congruents** si et seulement si « *p* » est pertinent (« *relevant* ») pour « *q* », ou mieux, si et seulement si « *p* » est une cause, condition, conséquence pertinente pour « *q* ». Par exemple, soient les phrases « *p* », « *q* » et « *r* » dans le monde *M* = monde ordinaire :

(I) *Marie est malade.* (« *p* »).

(II) *Marie va bientôt accoucher.* (« *q* ».)

(III) *Les chanteurs de charme déplaisent aux intellectuels.* (« *r* »).

p et *q* sont congruents, la séquence I + II est congruente alors que *p* et *r* sont incongrus, la séquence I + III ne l'est pas. Les relations de relevance sont explicitées sémantiquement par certains connecteurs, tout comme d'autres connecteurs entraînent l'incongruité. « *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés* » Ibid.

Un texte n'est donc pas une simple suite linéaire de phrases, de même qu'une phrase n'est pas une simple suite de mots. Composé de parties ou de séquences dont le sens se définit par rapport à son sens global, le texte doit être évalué du point de vue de sa cohérence qui dépend de facteurs sémantiques et syntaxiques, tout comme la phrase est évaluée du point de vue de sa grammaticalité et de son acceptabilité: « *la cohérence n'est pas*

une propriété des textes [...] Le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive »(ibid. :55).

La cohérence d'un texte ne peut ainsi être établie de façon absolue. Sa cohérence sera relative au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier. Reinhart (1980) établit une échelle de la cohérence en classant les textes sous trois grandes rubriques. Elle distingue :

- Les textes explicitement cohérents.
- Les textes implicitement incohérents.
- Les textes incohérents (non -cohérents).

La différence entre les textes *explicitement cohérents* et les textes *implicitement cohérents* n'est pas forcément en relation directe avec leur construction logique et grammaticale. Ce qui est en jeu, ce n'est pas l'intelligibilité finale du texte mais les types de procédures supplémentaires nécessaires de la part du récepteur pour établir cette cohérence « *The difference lies not in their comprehensibility ,but in the types of operation required in the procedure of assigning meaning to them* » (1980 :161).

Les textes explicitement cohérents sont les textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions que Reinhard distingue : la cohésion, la non –contradiction et la pertinence (cohesion consistency and relevance). La condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente. La condition de non- contradiction est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit être dans un rapport de non-contradiction avec ce qui précède. La condition de pertinence se réfère aux conditions pragmatiques

du discours, c'est-à-dire entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation.

La distinction élaborée par Reinhard entre la cohérence explicite et la cohérence dérivée nous paraît important. Dans le cas d'un texte produit en situation d'apprentissage, comme c'est le cas des textes qui constituent notre corpus, il y a un fort impératif de cohérence explicite. Il est logique que le rédacteur du texte essaie de guider l'interprétation de son récepteur il sait que son écrit fait l'objet d'une évaluation. Le professeur/évaluateur va juger le texte sur sa facilité d'interprétation. Ce qui sera considéré comme un bon texte sera un texte qui est explicitement cohérent, dans le cadre des consignes préétablies en milieu scolaire.

La cohérence est essentiellement un concept global; la plupart des aspects relatifs à la perception de la cohérence sont étroitement dépendant de la perception individuelle d'un lecteur particulier. Ces aspects sont pour ainsi dire *invisibles* à la surface du texte. La question fondamentale est alors de savoir comment nous pouvons rendre *visible* à un niveau suffisamment général certaines de ces caractéristiques de la cohérence afin qu'elles puissent s'appliquer à un éventail de situation discursives. Dans le cadre de la didactique du texte, la question est de savoir quelles consignes peuvent utilement aider les étudiants à produire un texte qui peut être jugé cohérent ? Il nous faut donc une approche capable d'analyser les signaux textuels ou instructions qui influencent les jugements des lecteurs. Une façon d'aborder l'analyse de ces instructions est de passer par une analyse de cohésion.

La cohésion fournit un moyen d'étudier les relations entre les propositions constitutives d'un texte. Elle permet une analyse de ce qui contribue à

l'impression d'une certaine unité textuelle à partir de traits observables à la surface textuelle.

Nous allons considérer de quelle manière ces caractéristiques locales vont permettre d'approfondir notre compréhension de ce qui constitue la cohérence. Nous examinerons si une analyse de la cohésion, telle qu'elle est généralement appliquée, permet de cerner l'interface entre ces marques laissées à la surface textuelle et un jugement global de cohérence.

1.3.2 - La cohésion

Avant d'aborder la notion de cohésion textuelle il nous semble important de jeter un regard sur le concept de cohésion, ce qui va nous aider à bien comprendre la notion de cohésion textuelle.

1.3.2.1 – Le concept de cohésion

Étymologiquement, le terme de cohésion vient du latin *cohesio* qui signifie « maintenir uni ».

Le Petit Robert (2013) en donne la définition suivante : « *la force qui unit les parties d'une substance matérielle* » ou « *le caractère d'un ensemble dont les parties sont unies et harmonisées* ».

Contrairement au concept de cohérence, la notion de cohésion a été empruntée par plusieurs disciplines dont la psychosociologie, la psychologie, la sociologie, la gestion,... etc.

En gestion, Fayol (1996 p. 8.) reconnaît la nécessité de coordination au sein des fonctions de gestion, à savoir, « *relier, unir, harmoniser, tous les actes et tous les efforts* ». Les nécessités de chacune des unités de

l'organisation « *sont exactement renseignées sur la part qu'elles ont à prendre dans l'œuvre commune et sur l'aide mutuelle qu'elles doivent se prêter* » (p. 115).

Les premières études sur la cohésion ont été réalisées par des sociologues. Festinger (1950), décrit ainsi la cohésion groupale comme « *la force résultant de toutes les forces qui agissent sur les membres pour qu'ils demeurent dans ce groupe* » (p. 274). De même, Janis (1982) réalisa de nombreuses recherches sur des groupes de cadres supérieurs. Elle conceptualisa la cohésion du groupe comme « *la grande valeur que les membres accordent à leur adhésion au groupe, tout en désirant que cette affiliation perdure* » (p. 245).

La cohésion a aussi été conçue comme la solidarité démontrée par les membres d'un même groupe face à un problème. Fritz (1961) estime que la solidarité vient du fait d'avoir partagé des menaces et des souffrances et que ce sentiment se développe jusqu'à devenir productif :

« *L'effondrement des vieilles distinctions sociales* » (p. 48). Wallace (1957) associe les sentiments de solidarité à l'euphorie et à l'amour fraternel que démontrent les adeptes des mouvements sociaux.

Si nous nous intéressons ici au concept général de cohésion, c'est pour mettre l'accent sur la notion de cohésion textuelle.

1.3.2.2 - La notion de cohésion textuelle

Selon le dictionnaire d'analyse du discours (2002) : Le mot cohésion désigne, depuis in English de M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), l'ensemble des moyens linguistique qui assurent les liens intra- et inter

phrastique permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte.

La cohésion est en grammaire de texte, inséparable de la notion de progression thématique :

Tout texte présente un équilibre entre des informations présumées et des informations reprises de phrase en phrase sur lesquelles les nouveaux énoncés prennent appui (principe de cohésion-répétition assuré par les thèmes) d'une part, et l'apport d'informations nouvelles (principe de progression assuré par le rhème) d'autre part. *ibid.*99.

Selon José Luis (2006) La notion de cohésion textuelle est complémentaire au concept de lisibilité, car elle se rapporte au lexique morphosyntaxique. Toutefois, la cohésion s'apprécie au niveau de la superstructure (ensemble des subdivisions des développements thématiques dans un discours) plutôt que de la microstructure des textes. Elle manifeste, en quelque sorte, la lisibilité de l'emboîtement des parties constitutives d'un texte, de la logique qui les lie. La cohésion est tributaire des marqueurs de cohésion, définis comme des indices de progression thématique, de continuité dans le texte (Maingueneau, 1991). L'ensemble des marqueurs de cohésion distribués dans un texte font entre eux système et ont pour fonction d'indiquer les rapports établis entre les différents éléments d'une phrase (rapports régis par la syntaxe et la grammaire) et entre les énoncés d'un même texte (logique des séquences), ce qui a pour effet de conférer au discours une certaine continuité ou homogénéité (Charolles, 1994). Au nombre de ces marqueurs de cohésion, on compte l'ordre normatif des mots dans la phrase et le respect des règles d'accord, la distribution (raisonnée) des temps verbaux, les connecteurs, les

phénomènes d'anaphorisation, de renominalisation, les marqueurs d'intégration linéaire (temps, espace, progression; Maingueneau 1991 : 217), les marqueurs configurationnels (paragraphe, organisateurs métadiscursifs). Ensemble, les marqueurs de cohésion sont vus comme des mécanismes de textualisation, qui selon Bronckart :

Consistent en la création de séries isotopiques qui contribuent à l'établissement de la cohérence thématique. Fondamentalement articulés à la linéarité du texte, ils en explicitent, à l'intention du destinataire, les grandes articulations hiérarchiques, logiques et/ou temporelles». (Bronckart 1996 : 123).

La cohésion du texte s'obtient donc par le recours à des procédés lexicaux et morphosyntaxiques, relayés par des procédés typographiques, qui ont pour effet de produire un texte dont les parties se tiennent et sont reconnaissables. Les marqueurs de cohésion informent le lecteur sur la superstructure du texte, son plan d'organisation logique. Leur action sur l'organisation du sens textuel est réelle et peut être démontrée aisément, dans un contexte pédagogique, en comparant les effets de leur présence et de leur absence sur la clarté du propos.

1.3.2.3- Les éléments de cohésion

La cohésion tient au fait que les éléments grammaticaux aillent ensemble. Elle correspond au niveau grammatical et textuel. Les deux niveaux sont nécessairement en interaction.

Les éléments permettant une cohésion du texte sont :

- L'aspect du texte conforme un usage socialisé. (Mise en page, organisation).

- La ponctuation qui facilite la lecture.
- La construction dynamique en paragraphe avec des indicateurs de portée différente. (Exemple : « le mois suivant, ... » Concerne le texte jusqu'à l'apparition d'un nouvel indicateur de temps).
- L'utilisation des connecteurs soulignant les articulations de cette dynamique.
- Le système des temps verbaux maîtrisé nécessite un apprentissage important
- L'utilisation d'une ou plusieurs chaînes substitutives.
- La progression thématique (chaque phrase s'appuie sur un élément qui précède pour faire progresser l'information).

1.3.2.4 - Les marqueurs de cohésion

L'analyse linguistique du discours a pour objectif essentiel, de répertorier et décrire les différents systèmes de marques contribuant à sa cohésion. Il s'agit en somme, pour le linguiste, d'étudier, comment chaque langue fournit aux locuteurs toute une batterie de moyens leur permettant d'indiquer certains rapports qu'ils établissent entre les différentes choses qu'ils ont à dire. Il s'agit donc de repérer les différents systèmes de solidarité à même de conférer au discours une certaine continuité ou homogénéité (ibid.).

Ces systèmes sont de nature très diverse et ils convient, dans un premier temps, de bien les identifier.

Parmi ces systèmes de marques on trouve notamment :

- les connecteurs qui indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés relations du type : justification, opposition, consécution ...etc.).
- les différentes formes d'anaphores qui assurent des solidarités référentielles (coréférence, associativité, etc.) entre certains constituants des énoncés et qui donnent naissance à des chaînes de référence.
- les expressions introductrices de cadres de discours qui délimitent des domaines ou cadres (temporels, spatiaux, modaux, etc.) s'étendant parfois sur de vastes séquences.
- les marques configurationnelles (alinéas, organisateurs métadiscursifs) qui délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant une ou plusieurs unités en regard d'un certain critère dispositionnel.

Les différents systèmes de marques évoqués ci-dessus ne sont certainement pas les seuls qui contribuent à la cohésion. Ils constituent simplement quelques uns des plans d'organisation du discours (M. Charolles 1994).

Selon Davide Zemmour (2008) il ya trois facteurs de cohésion : l'isotopie, l'anaphore et les connecteurs.

La linguistique textuelle concerne les principes organisateurs du texte qui garantisse sa cohésion au moyen de la répétitions et la progression. Par le cadre d'une grammaire de texte, on distingue : l'isotopie, l'anaphore et les connecteurs. P. 151.

Adam (2011) partage le même point de vue que Zemmour :

Cinq grands types d'opérations assurent l'empaquetage des propositions-énoncé. Combinables entre elles, ces opérations ont une portée très variable. Elles unissent les constituants de

propositions proches, mais elles agissent aussi à long distance, de façon prospective et rétrospective, assurant ainsi la cohésion textuelle.

C'est dans ce sens que nous allons aborder l'isotopie, l'anaphore et les connecteurs.

1.3.3 - L'anaphore

La cohésion du texte repose en partie sur la répétition. Divers éléments linguistiques y contribuent ; les groupes nominaux en particulière, assurent par leur articulation et leurs relations au fil de texte la reprise de l'information.

La notion d'anaphore permet de décrire cet aspect de l'organisation du texte.

1.3.3.1-Définition

Le terme d'anaphore vient du grec *ana* « vers haut », « en arrière » et *phorein* « porter ».

Traditionnellement, depuis E. Benveniste, on oppose l'emploi anaphorique d'une expression à son déictique. L'anaphore peut se définir comme la mise en relation interprétative ; dans un énoncé ou une suite d'énoncés, d'au moins deux séquences, la première guidant l'interprétation de l'autre ou des autres. Deux conceptions de ce phénomène s'opposent : l'une voit dans l'anaphore un phénomène textuel; l'autre surtout une mise en relation cognitivement déterminée.

Les phénomènes d'anaphore sont une part essentielle des relations qui assurent la cohésion textuelle « *de manière générale, on entend par anaphore la reprise d'un élément par autre dans un texte. L'anaphore peut concerner les adjectifs, ou les verbes.* » ibid. : 325.

Il est pour ainsi dire impossible de construire un texte cohérent sans rappeler ce qui a été dit dans les phrases précédentes au moyen d'une anaphore (plus ou moins exacte).

Au sens large, le terme anaphore désigne dans un énoncé toute relation de reprise d'un terme (mot, groupe de mots, phrase, suite de phrases) par un autre, que le terme repris soit placé avant ou après le terme qui le reprend.

Kleiber, définit une expression anaphorique « *comme une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression (ou autres expressions) mentionnée dans le texte et généralement appelé son antécédent* » kleiber 1994 : 22. La relation entre les deux expressions est orientée, l'anaphorisé se situant obligatoirement avant l'anaphorique dans le texte. Il est à l'origine de la conceptualisation de la cataphore, définie « *comme une relation inversée positionnellement : l'expression reformulante précède dans le texte le reformulé* » ibid.47.

1.3.3.2- Les types de l'anaphore

Nous allons envisager les anaphores selon deux points de vue : un point de vue grammatical et un point de vue logique.

A – Du point de vue grammatical

Du point de vue grammatical l'anaphore peut être :

i. L'anaphore pronominale

Dans l'anaphore pronominale, l'anphorisé est une séquence linguistique (syntagme) et l'anaphorique un pronom. Il peut être n'importe quel pronom, tant qu'il réfère à un élément cité auparavant dans le texte (il existe également des pronoms dits "déictiques", qui ne sont compréhensibles que quand on connaît la situation dans laquelle le texte a été écrit, et des pronoms dits "par défaut", dont l'interprétant n'est ni anaphorique, ni déictique). Elle est toujours exacte (ou "fidèle"), c'est-à-dire qu'elle reprend exactement l'élément précité, sans être plus globale ou plus précise. « Usuellement, on considère que certains pronoms, dites représentants, reprennent un groupe nominal antécédent. Toutefois, comme l'ont démontré G. Brown et G. Yule (1996) « *il est plutôt que le pronom ait pour fonction principale d'assurer une continuité référentielle* » *ibid.*

ii. L'anaphore lexicale

L'anaphore lexicale est beaucoup plus vaste : c'est la reprise d'un nom (ou groupe nominal) par un autre nom (ou groupe nominal). Par conséquent, ce type d'anaphore est possiblement beaucoup moins exact que le précédent. L'anaphore lexicale consiste à remplacer un mot par un autre. Le nom tête de l'expression anaphorique doit entretenir une relation de synonymie ou d'hyponymie avec l'antécédent (un chien → L'animal). Cette relation se situe en langue [...] ou bien est construite par le discours.

iii. L'anaphore adverbiale

L'anaphore adverbiale consiste en la reprise d'une expression par un adverbe.

B – Du point de vue logique

Les anaphores peuvent être de quatre types : fidèle, infidèle, résumative ou associatif.

Les anaphores fidèles : *Une anaphore fidèle se définit comme (une reprise lexico-syntaxique de l'antécédent avec simple changement de déterminant (ibid.49).*

Les anaphores fidèles reprennent exactement l'anaphorisé (leur "antécédent" ou "interprétant", autrement dit), que ce soit par un pronom ou par un mot du lexique soit identique, soit synonyme.

Exemples :

* "Le chat a mangé la souris. Il en a été malade." (anaphore pronominale).

* "Le chat a mangé la souris. Le pauvre minet en a été malade." (anaphore lexicale).

- **Les anaphores infidèles :** reprennent approximativement l'anaphorisé. Souvent, le mot employé dans l'anaphore est un hypéronyme, c'est-à-dire un mot désignant un groupe de choses parmi lesquelles se trouve l'interprétant. Comme ceci est très théorique et peut-être un peu difficile à comprendre, prenons un exemple :

* "Le chat a mangé la souris. Ce malheureux félin en a eu une indigestion."

Dans cet exemple, le terme de "félin" reprend non seulement le chat en question, mais également les tigres, lions, panthères et autres. C'est donc un cas d'anaphore lexicale infidèle.

- **Les anaphores résumatives** : ne reprennent qu'un nom ou groupe nominal, mais un morceau de texte plus ou moins long dont elles résument le contenu. (l'expression anaphorique condense ou résume le contenu de l'antécédent)

Exemple :

* "Le chat a mangé la souris. Le dîner a eu de fâcheuses conséquences."

Les anaphores associatives : renvoient à un procédé implicite : l'anaphore fait référence à un morceau du texte qui n'est pas mentionné explicitement, mais qui est sous-entendu. Exemple :

* "J'ai acheté un appartement. La porte d'entrée est superbe."

Si les noms importent peu (et sont souvent un peu trop théoriques...), il est toujours intéressant de savoir de quels types relèvent les anaphores pour comprendre le fonctionnement de la cohérence textuelle ou pour vérifier ses propres textes selon un moyen plus sûr que le simple instinct.

La reprise d'éléments de phrase en phrase permet d'opérer des liens entre les différents constituants de la matière textuelle. L'anaphore est donc l'un des procédés importants qui contribuent à la cohésion et à la perception d'une unité globale dans le texte. C'est dans ce sens que nous aborderons les connecteurs et l'isotopie, car d'après Adam1990; « *les connecteurs oriente le texte argumentativement, et l'isotopie qui vise la cohésion textuelle peut être assuré par les anaphores* ».

1.3.4- Les connecteurs

Les connecteurs entrent dans une classe d'expression linguistique qui regroupe, outre certaines conjonctions de coordination (mais, donc, or, car); certains conjonctions de subordination (parce) que, comme), certains

adverbes ou locution adverbes (en effet, par conséquent, quoi, qu'il soit, ainsi,...etc.). Il est utile de distinguer dans la classe générale des connecteurs trois sortes de marqueurs de connexion (Adam;2005) :

- 1- Les organisateurs et marqueurs textuels.
- 2- Les marqueurs de prise en charge énonciation.
- 3- Les connecteurs argumentatifs.

Ces trois sortes de connecteurs remplissent une même fonction de liage sémantique entre unité de rang différents (mots, propositions, paquets de propositions ...), leurs fonction fondamentale est de marquer une connexion entre deux unités sémantiques pour créer une structure.

Ce qui les différencie, c'est qu'ils ajoutent ou non à cette fonction de connexion, l'indication de prise en charge énonciative et /ou d'orientation argumentative.

Les emplois et la fréquence des connecteurs varient selon les genres de discours.

1. 3.4. 1- Organismes textuelles

Les organisateurs textuels jouent un rôle capital dans le balisage des plans de texte. On peut distinguer ceux qui ordonnent les parties de la représentation discursive sur les axes majeurs du temps et de l'espace à ceux qui structurent essentiellement la progression du texte et l'indication de ses différentes parties :

i - Organismes spatiaux et temporels

La combinaison d'organismes spatiaux et temporels a pour but d'aider le lecteur à construire un tout cohérent.

Organisateurs spatiaux : à gauche, à droit, devant/derrière, au dessus/au dessous ...

Organisateurs temporels : alors, d'abord, ensuite, depuis, après.....

ii- Organisateurs énumératifs : découpant et ordonnant la matière textuelle en combinant parfois cette valeur d'ordre avec une valeur temporelle. Il faut distinguer les simples additifs (et, ou, aussi que, en plus, ...) et les marqueurs d'intégration linéaire qui ouvrent une série (d'une part, d'abord, d'un côté ...), signalant sa poursuite (ensuite, puis, en seconde lieu....) ou sa fermeture (d'autre part, enfin, en conclusion.....).

iii- Marqueurs de changements de tropicalisation : le passage d'un objet du discours à un autre est souvent souligné par des marqueurs de changements de tropicalisation comme (quand à ou en ce qui concerne). Ces organisations jouent un rôle important dans le soulignement d'un plan de texte et la structure d'une argumentation.

iv -Les marqueurs d'illustration et d'exemplification : l'importance des marqueurs d'illustration et d'exemplification comme (notamment, en particulier, comme ...) est souvent négligée. Leur fonction est d'introduire des exemples en donnant à l'énoncé un statut d'illustration d'une assertion principale. Le marqueur signale qu'un élément seulement a été retenu dans un ensemble.

1.3.4.2-Marqueurs de la portée d'une prise en charge énonciative

Selon Adam (2011, P. 146-148), les marqueurs de la portée d'une prise en charge énonciative sont :

-Marqueurs de cadre méditatif ou de source du savoir

Comme : (selon, d'après, de source sur...), ces marqueurs signalent qu'une portion de texte n'est pas prise en charge par celui qui parle mais médiatisée par une autre voix ou point de vue. Les sources des divers savoirs que véhicule un texte sont ainsi localisées et différenciées. La segmentation typographique, les temps verbaux, et le recours à des connecteurs concessifs sont des moyens courants de signaler un cadre énonciatifs.

-marqueurs de reformation : la catégorie importante des marqueurs de reformations souligne, en un certain point de texte, une reprise méta-énonciative qui est souvent une modification de point de vue (c'est-à-dire, autrement dit ...).

- Marqueurs d'intégration linéaire conclusifs

Comme : (Bref, en somme, au fond), aux quelles on peut ajouter : (après tout, en tout cas, de tout façon, de tout maniéré).

A ces marqueurs, il faut ajouter les marqueurs de structuration de la conversation : (bon, bien, alors ...etc.) qui en les ponctuant, jouent un rôle important dans la structuration des textes oraux.

1.3.4 .3- Les connecteurs argumentatifs

Les connecteurs argumentatifs associent les fonctions de segmentation, de prise en charge énonciative et orientation argumentative des énoncés. Ils déclenchent un retraitement d'un contenu propositionnel soit comme un argument, soit comme une conclusion soit comme un

argument chargé d'étayer ou de renforcer une inférence ou encore comme un contre-argument. Dans cette catégorie on range les argumentatifs et concessifs (mais, pourtant, certes, toutefois....), les explicatifs et les justificatifs (car, parce que, si).

Jean-Michel Adam (2011) retient quatre grandes catégories de connecteurs

- Connecteurs argumentatifs marqueurs de l'argument : avec une valeur de justification et d'explication ou avec une valeur d'opérateur de construction (parce que, car, comme, même....).

- Connecteurs argumentatifs marqueurs de la conclusion : donc, alors, par conséquent....

- Connecteurs contre-argumentatifs marqueurs d'un argument fort : mais, pourtant, cependant....

- Connecteurs contre-argumentatifs marqueurs d'un argument faible : Certes, bien que, malgré

1.3.5- Isotopie

Concept créé par A.J.Greimas (1966) dans le domaine de la sémantique structurale et vulgarisé par la suite en analyse de discours.

L'isotopie désigne globalement les procédés concourant à la cohérence d'une séquence discursive ou d'un message.

L'isotopie comme cohérence sémantique

Pour par A.J.Greimas et la majorité des théoriciens, l'isotopie définit les mécanismes régulateurs contribuant à faire d'un énoncé ou d'un texte (une totalité de significations) ibid.53. Celle-ci résulte avant tout de

« L’interactivité, le long d’une chaîne syntagmatique, de classèmes qui assurent au discours –énoncé son homogénéité » (Greimas et Courtés 1979 :197).

Pour F. Rastier (1978 :92-104) l’isotopie se caractérise par son extension variable et par sa structure non ordonnée (« le fermier tue le taureau » offre le même type d’isotopie que « le taureau tue le fermier »).

Pour Maingueneau *« déterminer des parcours de lecteur de cohérence dans le texte, c’est déterminer ce que les sémioticiens appellent des isotopies (...). L’isotopie ne concernait que la répétition d’éléments sémiques qui assurent une lecture homogène ».*

Jean-Michel Adam est d’accord avec Eco (1979), il définit l’isotopie comme : *« la constance d’un parcours de sens qu’un texte exhibe quand on le soumet à des règles de cohérence interprétative. Le concept de l’isotopie permet de distinguer non seulement de faits de co-topie mais d’hétérotopie et de polyisotopie. Ibid.*

Sur le plan fonctionnel, la cohérence discursive produite par l’isotopie conditionne la lisibilité du texte. *« De point de vue de l’énonciataire, l’isotopie constitue une grille de lecture qui rend homogène la surface du texte, puisqu’elle permet de lever les ambiguïtés »* ibid. :199.

La typologie des isotopies :

La typologie des isotopies s’est diversifiée selon les théoriciens :

M. Arrivé (1973 :59-60) distingue :

i -Les isotopies connotées : latentes et porteuses d’un sens caché.

ii – Les isotopies dénotées : explicites dans le discours.

A.J.Greimas et J. Courtés ibid.199; relèvent :

a) les isotopies sémantiques : définis par la récurrence d'une même catégorie de sens.

b) Les isotopies grammaticales : phénomènes d'accords et de rection.

c) Les isotopies actérielles : répétitions d'un même rôle à la surface d'un récit.

F. Rastier établit une opposition entre les isotopies génériques, liées aux champs lexicaux codés en langue et les isotopies spécifiques, non codées, qui proviennent des récurrences sémantiques propre à tel ou tel énoncé.

Mais c'est la conception large de l'isotopie qui nous intéresse ici. La conception large de l'isotopie permet de discriminer deux principaux types de facteurs de cohésion :

Les facteurs grammaticaux et les facteurs lexicaux.

Les facteurs grammaticaux : reposent principalement sur le recours aux pronoms personnels, démonstratifs, relatifs, article définis, déterminants possessifs et démonstratifs, auxquels il faut ajouter les temps verbaux, conditions essentielles de la production d'isotopie temporelle (ibid.).

Les facteurs lexicaux : consistent principalement en l'usage de périphrase, termes remplaçant une proposition, termes de synthèses et termes synonymes.

Comme nous venons d'aborder les notions de cohérence, cohésion et types de textes, nous pensons, dans le même cadre, que la qualité du texte

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

Chapitre quatre

La progression thématique

Le présent chapitre aura pour but d'examiner l'organisation du texte c'est-à-dire les éléments qui sont agencés dans un texte.

Avant d'envisager la théorie de la progression thématique, il est nécessaire de rendre compte de la structure thématique au niveau phrastique.

1.4.1- La structure thématique au niveau phrastique

Comme explique Jean-Michel Adam : La continuité d'un texte résulte d'un équilibre variable entre deux exigences fondamentales « *une exigence de progression et exigence de répétition. Un texte doit pour une part se répéter (pour ne pas passer du coq à âne), pour autre part intégrer des informations nouvelles afin de ne pas (faire sur place)* ». (ibid.231) .

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 en informations acquises, points d'appui pour l'apport de nouvelles informations.

C'est dans cette perspective qu'ont travaillé un certain nombre de linguistes regroupés sous l'appellation d' (Ecole de Prague « F. Danes , J. Firbas). Ces recherches ont porté surtout sur la progression thématique, sur la manière dont les divers groupes syntaxiques d'une phrase vont véhiculer deux types d'informations, d'une part, celles qui à une certaine étape du texte sont présentées comme acquises, données et d'autre part celles qui

sont présentées comme nouvelles. Cela suppose qu'on analyse une phrase non seulement comme une structure syntaxico- sémantique mais aussi comme une structure porteuse d'informations à l'intérieure d'une certaine dynamique textuelle. *ibid.*230.

L'école de Prague s'engage à mettre en place une méthode pour distribuer les éléments (connus/inconnus), (thème/rhème) dans la phrase comme le note B .Combette (1977.P .95)

Chaque phrase étant, en principe, une énonciation sur quelque chose, il est possible de distinguer deux parties : le thème (ce sur quoi l'on parle) et le rhème (ce que l'on en dit) d'autre part, le thème contient d'ordinaire des éléments comme du locuteur ou considère comme connus et acceptés , alors que le rhème porte des renseignements nouveaux.

Pour mieux comprendre les deux notions, certaines éclairassions et des exemples apparaissent utiles.

Thème /rhème

Tout texte comporte un thème (ce dont il est question). C'est sur la base de ce point de départ connu que, par suite, le développement textuel amène un rhème.

De point de vue de sa progression, le contenu thématique de texte obéit à une double organisation : une organisation de type énonciatif et psychologique qui consiste dans la relation thème /rhème, et une organisation logique des unités réparties en unité déjà identifiées (ou élément thématique) et unités identifiants (ou éléments rhématiques).

Le thème : c'est le groupe qui porte l'information déjà acquise.

Dans un texte le thème joue un rôle fondamental, assurant par la répétitions de certains éléments la continuité entre les phrases.

Le rhème : c'est le groupe qui porte l'information nouvelle. Le rhème peut deviner un thème pour une autre phrase.

Exemples :

Amina viendra la semaine prochaine.

N'a pas la même progression thématique que :

La semaine prochaine Amina viendra.

La première phrase peut répondre à la question :

Quand Amina viendra -t- elle ? ou

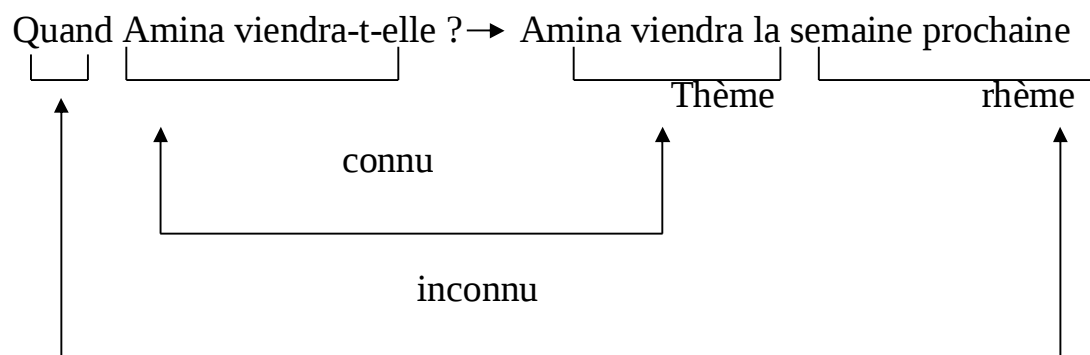
- Que fera Amina ?

En revanche, la seconde, répondre à la question :

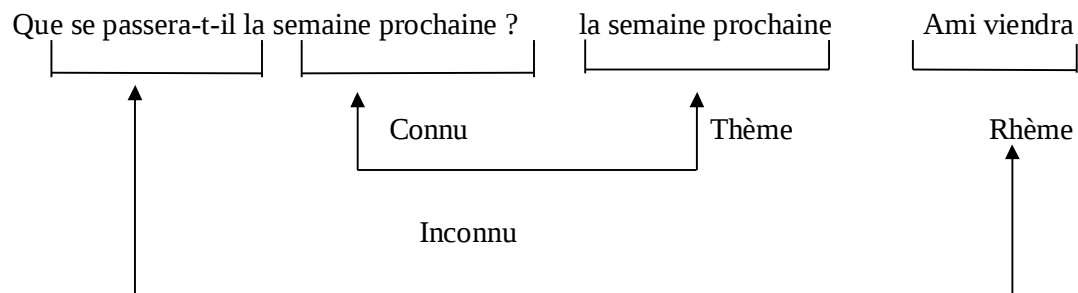
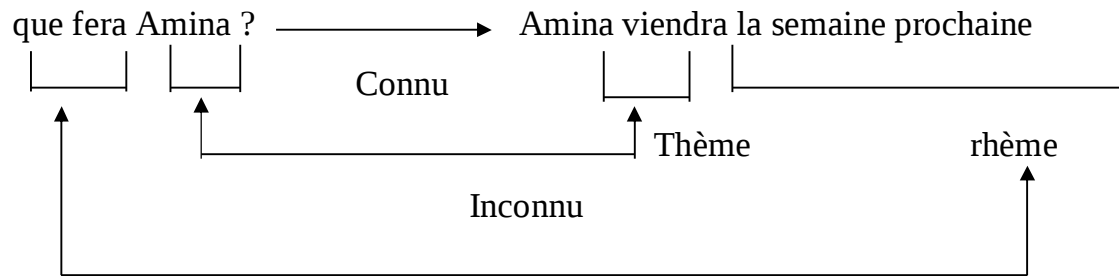
- Que passera-t-il la semaine la semaine prochaine ?

Le schéma (2) montre la répartition de thème/rhème :

Schéma 2



Ou



Pour cette analyse des éléments thématiques et rhématiques dans la phrase, l'étude de la situation d'énonciation est très importante. En effet, c'est la situation qui nous renseigne sur les éléments connu/ donnés et inconnus/ nouveaux. En d'autre terme, c'est la situation qui montre quel élément est dépendant du contexte.

Nous reviendrons à nos exemples donnés ci- dessus pour illustrer l'importance du contexte. Dans la première phrase Amina viendra la semaine prochaine si la situation exige une question de type : quand Amina viendra-t-elle ? le groupe ; la semaine prochaine sera considéré comme indépendant du contexte.

Dans la deuxième phrase la semaine prochaine Amina viendra si situation cherche une question de type : que se passera –t-il la semaine prochaine ? Le groupe Amina viendra sera indépendant du contexte.

A partir de cette analyse, nous pouvons dire que le couple connu/ inconnu ou thème/rhème dépend de la situation qui réunit le contexte linguistique et extra linguistique.

Pour certains linguistes, l'opposition thème/rhème est trop abrupte et ne doit pas être réduite à une opposition entre information connue et information nouvelle :

Les éléments participent plus ou moins de la dynamique informative. Au lieu d'une opposition binaire entre thème et rhème, on aurait alors trois termes : thème/ transition / rhème, la transition assurant le passage de l'un à l'autre pôle, sans appartenir unilatéralement à aucun des deux. Le thème et le rhème seraient eux- même analysés en « thème propre » et /ou « rhème propre » et en « reste du thème » ou « reste du rhème ». Le thème propre serait moins informatif que le reste thème et le rhème propre serait plus informatif que le reste du rhème *ibid.* 231.

Nous sommes d'accord avec Jean-Michel Adam que ce type d'analyse est beaucoup souple, mais beaucoup plus incertain :

Déjà on a de grandes difficultés à partir de répartir de manière assurée contenues thématique et rhématique, le même énoncé étant passible de divers analyse ; mais les choses se compliquent singulièrement s'il faut opérer des distinctions encore plus fin. *Ibid.* 232.

Après avoir montré l'apport de l'Ecole de Prague qui vise le thème/rhème, nous reviendrons à la théorie de la progression thématique. Cette théorie permet d'introduire et d'enchaîner une nouvelle information (rhème) avec une information ancienne (thème) de manière que le texte apparaisse équilibré, organisé et progressif.

1.4.2- Les types de progression thématique

Depuis les travaux de Danes (1964) et Adam (1990), les trois principaux types de progression thématique sont :

- La progression à thème constant.
- La progression à thème linéaire.
- La progression à thème éclaté (dérivé).

a) La progression à thème constant

La progression à thème constant est peut-être plus fréquente.

Toutes les phrases du texte ont le même thème, alors que les rhèmes sont différents. C'est l'organisation la plus simple qui assure au texte une forte cohérence. Elle est très fréquente utilisée surtout dans les narrations.

Phrase 1 : thème 1 → rhème 1

Phrase 2 : thème 1 → rhème 2

Phrase 3 : thème 1 → rhème 3

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

b) La progression à thème linéaire

Dans la progression à thème linéaire la phrase antérieure devient le thème de la phrase qui suit :

Phrase 1 : thème1 → rhème 1

Phrase 2 : thème 2 (= rhème 1) → rhème2

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

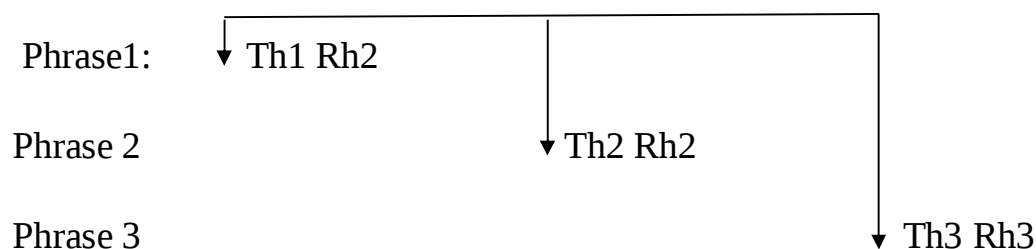
c) La progression à thème éclaté (dérivé)

Cette progression est la plus complexe; toutes les phrases du texte ont des thèmes différents, mais ces thèmes sont liés entre eux par une idée commune : l'hyper thème (= titre). (Les divers thèmes y sont dérivés d'un hyper thème initial, grâce à une d'inclusion référentielle plus ou moins lâche (...) ce que nous avons le « thème-titre ») *ibid.* 233. L'hyper- thème, peut être considéré comme le titre du paragraphe, qui fournit les thèmes des différentes propositions successives.

Voir le schéma 3 p.76

Schéma 3

(Hyper- thème)



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

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

français, nous décrirons leur qualité et nous repérerons les problèmes qui s'y trouveraient éventuellement. D'autre part, nous décrirons la manière dont la linguistique est articulée au communicatif. C'est -à- dire que nous essayerons de savoir comment l'apprenant « façonne » la matière linguistique pour qu'il communique un « contenu » quelconque.

Conclusion

Au début de la présente partie, nous avons défini la notion de texte, notion centrale dans notre recherche, nous avons relevé ses caractéristiques. Celles-ci peuvent être transposées aux textes de notre corpus, mais il faut signaler que les textes des étudiants n'auront pas la même complexité que ceux produits dans des situations autres que le cadre d'enseignement/ apprentissage. La mise en relief du rôle du contexte dans la détermination des caractéristiques linguistiques (observables) du texte renforce l'idée que les textes des apprenants sont spécifiques. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à des notions telles que la cohérence, la cohésion, la progression thématique, et les types de textes. Ces notions s'avèrent pertinentes lorsqu'il s'agit d'analyser les textes des apprenants dans lesquels on essaie de trouver des traces d'apprentissage, de repérer des dysfonctionnements ou d'élaborer des stratégies d'apprentissage. Ces exposés des théories, pouvant nous aider à adopter une méthodologie et à préciser des outils d'analyse opératoires qui soient adaptés à notre problématique. Mais il est très important de faire l'état des lieux de la langue française au Soudan, en mettant l'accent sur son enseignement/ apprentissage au niveau universitaire en général et sur l'écrit en particulier.

Deuxième partie

Le contexte soudanais et le statut du français au Soudan

Dans cette partie de la recherche nous aborderons le contexte soudanais et le statut du français au Soudan. Cette partie se compose de deux chapitres. Le premier chapitre abordera les aspects historiques et géographiques ; ainsi que la diversité ethnique, linguistique et culturelle au Soudan.

Le deuxième mettra la lumière sur le statut de la langue française dans le système éducatif soudanais.

Premier chapitre

L'enseignement/ apprentissage du FLE au Soudan

Notre étude s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE au Soudan, il nous semble judicieux de présenter d'abord, ce pays, pour faire connaître le milieu où le français est enseigné/ appris en tant que langue étrangère.

Si nous commençons par l'étude du contexte soudanais, c'est pour pouvoir effectuer une démarche pédagogique dans l'enseignement/ apprentissage des langues adopté à ce contexte.

Le Dictionnaire de Linguistique, (1973), définit le contexte comme : *« l'ensemble des conditions sociales qui peuvent être prises en considération pour étudier les relations existant entre le comportement social et le comportement linguistique »*. Cette définition nous conduit à aborder le contexte soudanais du point de vue de sa diversité linguistique et culturelle.

Le contexte soudanais est caractérisé par sa diversité linguistique, culturelle, ethnique, religieuse, etc. Cette diversité vient de la pluralité des ethnies vivant au Soudan.

A notre avis, la diversité constitue la pierre angulaire de l'identité nationale du peuple Soudanais.

La connaissance du contexte soudanais passera par la connaissance de l'histoire du Soudan. Aussi fournirons-nous un aperçu historique de ce pays. Nous présenterons des aspects sociolinguistiques et socioculturels depuis la Nubie jusqu'à l'Etat soudanais moderne.

2.1 .1- Repères historiques

Nous avons puisé les informations historiques et les éléments historiques de trois ouvrages : Kerma, *royaume de Nubie* 1990, Omer Haj El-Zaki, 1990, *l'Histoire du Soudan* et Didar-Fawzy-Rossano, 2002, *le Soudan en Question*. Nous avons aussi consulté la thèse d'Ahmed Hamid (2009). Ce suit nous montre à quel point la diversité a eu une grande effluence sur le développement de la langue et de la culture pendant les phases historiques du Soudan.

L'histoire du Soudan est marquée par cinq périodes importantes : la phase de la civilisation Nubienne et Kushite et du christianisme, la phase de l'islam, la phase de la colonisation, la phase de l'indépendance et la phase de la séparation (entre le Nord et le Sud).

Depuis des millénaires, le Soudan est nommé *-Bilas al-Sudan-* ce terme a été utilisé par les auteurs arabes pour désigner toutes les terres au sud du Sahara, c'est-à-dire, les terres qui s'étendaient de la mer Rouge et de l'océan Indien à l'Atlantique. Plusieurs historiens soudanais ont affirmé que ces terres ont été rattachées à la Nubie Kushite intégrée à l'Egypte pharaonique :

La première phase est celle de la civilisation Nubienne pendant laquelle les territoires soudanais ont connu la formation des royaumes nubiens et chrétiens indépendants qui ont développé leurs civilisations locales originales.

Aucune découverte sur les origines de l'homme n'a été faite au Soudan. Les premières manifestations de sa présence n'apparaissent qu'il y a environ 100 000 ans. A partir de là, les différentes cultures qui se sont succédé ont vu leur industrie évoluer, d'un point de vue typologique, d'un Acheuléen archaïque plus ou moins uniforme à une multitude d'industries de type épipaléolithique montrant des affinités variées, aussi bien avec le Maghreb qu'avec le Levant ou le Zaïre.

La tradition acheuléenne est présente dans la région de Khartoum, dans L'Ouest et l'Est du Soudan.

La phase suivante, qui correspond à une période plus aride, vers la fin du VI^e Millénaire, va voir sa développement le « Néolithique de Khartoum » défini par le gisement d'Esh Shaheinab. Cette culture occupe une région assez restreinte, dont les limites ne dépassent le cadre du Soudan central.

La culture du Kerma s'impose aux environ 2500 ou 2400 avant J.C.

On trouve Kerma Ancien, Kerma Moyen et Le nouvel Empire.

Puis la situation politique en Nubie, après le retrait des troupes égyptiennes du nouvel Empire reste toujours inconnue. Puis on trouve le nom de Kouch 1060 avant J.C. Le royaume de Kouch est divisé en deux périodes dites napatéenne et méroïtique.

La période napatéenne est connue par fouilles sépulture royales d'El-Kurru et de Nuri.

L'Empire méroïtique est centré entre les cinquièmes et ixième cataractes, il groupe sous une autorité politique commune des régions fortes différentes.

L'unité de cet Empire est lit dans une idéologie impériale constamment exprimé par des monuments. Les plus originaux sont les pyramides, érigées surtout à Méroé et au Djebel Barkal.

Le concert de l'activité économique, commerciale, artisanes, minière, ...etc., nous échappe pour la plus partie. Les terrils où ont été accumulé les résidus de la sidérurgie ; encombrant la capitale : Méroé est-elle un centre de diffusion des technique du fer en Afrique, ou les ateliers royaux de fabrication d'armes sont-ils seuls concernés ?

L'archéologie ne peut pas encore situer la fin de la civilisation méroïtique; mais qui est sûr, c'est que l'unité du Haut Nil disparaît pour laisser place, mais deux siècle plus tard à trois royaumes chrétiens, qui occuperont un nouveau millénaire d'histoire du Soudan.

Les royaumes nubiens ont laissé des patrimoines culturels très riches. Nous voyons ces patrimoines culturels dans les sites

archéologiques, les mines et les sculptures qui existent actuellement au Nord du pays tout au long du Nil. Rappelons que ces éléments culturels ont énormément attiré les regards des chercheurs étrangers (Anglais, Français, Allemands....) notamment dans le domaine de l'anthropologie et de l'archéologie (voir l'annexe 2).

Les trois royaumes chrétiens se sont constitués vers le VI^e siècle : le royaume de Dongola qui s'étendait d'Assouan à Khartoum et celui d'Alloa, au Sud de Khartoum. Vers 640, la conquête de l'Egypte par les Arabes a coupé ces trois royaumes du reste du monde chrétien.

Pendant plusieurs siècle (du VI^e au XVI^e siècle), la nation soudanaise s'est façonnée une double identité, d'abord chrétienne, puis arabo-musulmane.

Le dix-huitième siècle, est la phase des Arabes et l'Islam. Dans cette phase l'identité arabo-musulmane au Soudan s'est conduite grâce à la pénétration pacifique de la langue arabe et de l'islam par des voies différentes, les plus importantes sont : la voie du Nord venue d'Egypte, la voie de l'Est qui traverse la mer Rouge et la voie, venue de l'Afrique de l'Ouest. Il est évident que les voyageurs et les marchands arabes sont entrés en contact avec les populations noires par des liens matrimoniaux ou par l'enseignement religieux. Grâce à cette intégration, la plupart des populations ont été arabisées et islamisées. Plus tard, ce broissage a constitué plusieurs sultanats islamiques sur les territoires soudanais. Nous citerons à titre d'exemple les trois sultanats les plus puissants à cette époque.

Le premier est celui des Founjs de Sennar, (1504-1821) *Elsaltana alzarga*) qui a établi son pouvoir sur le Nil Bleu dans la région la plus fertile du Soudan (al-Jazeera). Grâce à cette situation géographique, ce sultanat pouvait réaliser activement ses échanges commerciaux avec l’Egypte.

Sur le plan culturel, le sultanat de founjs, qui était très fort dans son pouvoir politique et son poids économique a pu unifier la population soudanaise et d’autres dans le domaine social, culturel et religieux.

Ce sultanat a laissé beaucoup de traces culturelles. En raison du rôle joué par ce sultanat, le président de la République Omer El-Bachir a annoncé que la ville de Sennar sera la capitale de la culture islamique pour l’année 2017. Rappelons que le festival culturel de ce projet s’étendra sur tous les territoires de l’ancien sultanat de Sennar, c’est-à-dire toute la zone géographique de l’Etat de Sennar actuel.

Le deuxième sultanat, est celui des Fours de Darfour (1640-1874) qui s’est établi dans la région du Jabal Marra à l’ouest du Soudan. Ce sultanat musulman et arabisé était fort dans les domaines politique, économique et culturel. Par exemple au niveau linguistique, ses sultans utilisaient leur langue maternelle à la cour pendant leur régime, tandis que la langue arabe était réservée à la diplomatie, à l’administration, aux pratiques religieuses, ...etc.

Le sultanat des Fours a également laissé un héritage culturel. La capitale des Fours a conservé jusqu’à présent des bâtiments de l’époque du sultanat, nous citons le Palais du Sultan Ali Dinnar qui est situé actuellement à al-Facher et qui est devenu un musée national destiné à l’histoire du sultanat des Fours.

Le dernier sultanat musulman que nous citons est celui de Tagali qui a été fondé en 1530 au Nord-Est des monts Nubas au sud de Khordofan. La formation de ce sultanat à cette époque a joué un rôle important dans la pénétration de l'islam dans cette zone géographique et elle y a ajouté une dimension culturelle considérable.

Concernant la phase de la colonisation, le Soudan a été envahi en 1821 par les armées de Mohamed Ali (le vice-roi d'Égypte) pour des raisons économiques et stratégiques, notamment le commerce de l'ivoire, de l'or et des soldats noirs. Après le régime égyptien s'ouvrit la période de l'Empire turc (Ottoman) en vue de contrôler le commerce de la mer Rouge et du Soudan jusqu'en 1885. Durant cette phase, le Soudan s'était mis sous un pouvoir de plus en plus lié aux intérêts occidentaux.

Rappelons que l'unification administrative turco-égyptienne avait ouvert la voie de l'utilisation d'une langue commune donc, l'arabe qui était enseigné au personnel administratif avec le turc qui est parlé au palais et réservé à la correspondance avec Istanbul, la capitale de l'Empire. Nous soulignons que jusqu'aujourd'hui, les Soudanais utilisent quelques mots d'origine turque. Ces mots se prononcent en arabe mais, ils désignent des lieux publics comme : *Agzakhana*, pour la pharmacie ; *Salakhana*, pour la boucherie ; *Shafakhana*, pour la clinique ; *Zanzana*, pour la prison ; *Isbittalia*, pour l'hôpital...

Quant au mahdisme (1882-1899), qui est venu s'installer à la place de la *deuxième turquie* ; il s'est caractérisé par une révolution qui était au départ un mouvement national soudanais de lutte pour l'indépendance. Ce mouvement n'était pas une doctrine sociale ; mais, il repose sur des

concepts qui répondent à la morale de l'islam, comme l'explique Abu Salim, (1970) « *La doctrine mahdiste comme la doctrine du prophète appelle à l'unité de la communauté musulmane en appliquant les écoles juridiques sunnites* ».

Rappelons que le mahdisme a laissé un héritage culturel très riche au Soudan par exemple : le musée de Khalife, la tombe du Mahdi à Omdurman (voir l'annexe 2). Les forteresses à Omdurman, à Touti, ...etc.

Il existe également : le musée de Shikhan à El-Obied et les patrimoines d'Al-Nssar (les fidèles) à Al-Gazeera Aba au Nil Blanc.

L'histoire du Soudan se confond avec celle des Arabes et de l'islam, mais la Grande Bretagne a joué également un rôle important dans la situation actuelle de ce pays aux prises avec une guerre civile qui dure pendant quarante ans.

Le 1896, c'est le début de la reconquête du Soudan par le corps anglo-égyptien du général Kitchener ; ce dernier a écrasé les mahdistes à Omdurman en 1898. Après la mort du calife Abdullah (le successeur du Mahdi en 1899), c'est la période de l'établissement du condominium anglo-égyptien sur le Soudan. La colonisation britannique duré de 1899 jusqu'en 1956. Pendant cette période, pour l'Angleterre, la priorité avait été donnée à la sécurité et à l'économie soudanaise notamment : la construction de la voie ferrée pour exporter le coton à fibres longues d'al-Jazzera pour alimenter l'industrie textile du Lancashire en Angleterre. L'autorité britannique s'intéressait également à l'éducation nationale dans le but de former des cadres semis professionnels, (cadre médical, juristes, journalistes, enseignants, entrepreneurs agricoles). Ces cadres soudanais

sont diplômés de *Gardon College*, (le gouverneur général) qui a été créée en 1902. L'école de Gardon est devenue l'université de Khartoum après l'indépendance du Soudan.

Mais il faut signaler que la colonisation britannique a adopté une politique destinée à éviter les tensions entre le Nord et le Sud du Soudan, et administrait le pays comme deux entités distinctes. Dans le Nord, les Britanniques géraient la région selon le modèle de l'« administration directe », telle que développée dans les colonies du Proche-Orient et en Egypte. Ils ont mis en place une structure centralisée notamment dans l'administration, la formation des cadres locaux, les réseaux de chemin de fer, etc. Ils imposaient bien l'anglais mais se gardaient de combattre l'arabe et la religion musulmane. Les cadres soudanais apprenaient l'anglais bien que toute la vie sociale nord-soudanaise continuait de se dérouler en arabe. Les écoles coraniques étaient maintenues. L'anglais n'était jamais imposé comme seule langue officielle. Les Britanniques favorisaient le renforcement des relations entre le Nord du Soudan et l'Egypte de telle sorte que la culture égyptienne s'incorpore dans la vie nord-soudanaise. Quant au sud du Soudan, les Anglais se sont montrés désintéressés et géraient la région de façon « minimaliste » selon le modèle de l'« administration indirecte ». Londres laisse ses gouverneurs administrer cette région du pays comme ils l'entendaient. C'est ainsi que le sud du Soudan était totalement isolé du Nord en raison d'une politique appelée les districts isolés « *closed districts* », qui interdisait tout contact du Sud avec le Nord du pays. De plus, les gouverneurs britanniques maintenaient la région dans un état de dépendance, ce qui a pour effet d'entraîner la population sudiste dans un sous-développement économique, social et

intellectuel. Cette situation n'ira pas sans causer des préjudices graves à la future unité du pays, surtout lors de l'accession à l'indépendance.

A l'issue de la Seconde Guerre Mondiale, au Soudan, comme ailleurs, le débat sur l'indépendance s'activa, et celle-ci se conclut avec le départ des Britanniques. En 19 décembre 1955, est la déclaration de l'indépendance depuis le parlement soudanais et le premier Janvier 1956, le Soudan prend son indépendance et retrouve son identité nationale.

Depuis lors, démocraties et coups d'État se succèdent livrant ainsi le pays à de nombreuses périodes d'instabilité.

Nous arriverons à la phase importante de l'indépendance et de l'identité nationale. Selon Antoine Compagnon, (2001) une identité nationale d'un pays,

Suppose toute une panoplie symbolique, comme une histoire longue et continue, des héros exemplaires, une langue illustrée par une littérature, des monuments emblématiques, un folklore, des sites et paysages, une mentalité, un hymne et un drapeau, une devise, plus une cuisine et des costumes.

Après l'indépendance, le Soudan est reconnu juridiquement par l'ONU, comme un Etat Souverain qui a un territoire déterminé, une langue de communication et une autorité sur les populations qui occupent le territoire. L'entité territoriale qui désigne le Soudan s'est constituée depuis son indépendance en 1956.

En ce qui concerne le pouvoir national, depuis l'indépendance du Soudan, la dictature militaire a prévalu sur le régime parlementaire, une fois en

1958 par le maréchal Ibrahim Aboud et une autre par le général Jaafar Mohamed Nemeyri en 1969.

De 1987 à 1989, le Soudan est entré dans une période parlementaire, puis encore, les militaires revinrent au pouvoir en juin 1989 par le général Omar Hassan Ahmed al-Bachir, ce dernier est élu président du Soudan pendant les élections présidentielles de 2010.

L'identité linguistique et culturelle du Soudan après l'indépendance s'est orientée de plus en plus vers l'arabisation et l'islamisation comme nous le verrons dans les pages suivantes.

2-1-2-Repères géographique

Géographiquement, le Soudan est situé dans le Nord-est de l'Afrique. Il était jusqu'à sa partition en deux Etats indépendants en juillet 2011, le plus vaste Etat du continent, maintenant il est dans la deuxième position après l'Algérie (voir la carte N.1, p. 94).

Le Soudan actuel partage les frontières avec sept pays (voir la carte N.2, p. 95) : il est ceinturé par l'Egypte et la Libye (arabophones) au Nord du pays, le Tchad et la République centrafricaine (francophones) à l'Ouest, l'Etat du Sud-Soudan (plurilingues) au sud et l'Ethiopie et L'Erythrée (plurilingues) à l'Est. Il est séparé de l'Arabie Saoudite par la mer Rouge. Le Nil, qui traverse le pays du sud au Nord lui donne une entité distincte.

Au recensement de 2009 (son résultat est apparu en 2012), la superficie actuelle du Soudan est de 1886000 Km. La population du Soudan est

estimée à 34161000 habitants. Le Soudan est majoritairement peuplé d'Arabes (70%), de Nubiens, de Fours, de Bejas ... etc.

La capitale du pays est Khartoum située à la confluence du Nil Bleu et du Nil Blanc. La capitale se compose de trois villes : Omdurman, (la capitale historique), Khartoum, (la capitale politique et administrative) et Khartoum Nord (*Khartoum Bahri*), (la capitale industrielle).

Il est nécessaire de citer ici quelques villes importantes dans l'histoire du Soudan, par exemple :

Port-Soudan et Sawakin, les deux ports du Soudan qui sont situés sur la côté de la mer Rouge. Elles sont considérées comme villes économiques et touristiques au Soudan. On trouve aussi, Kassala et El- Gadarif à l'Est du pays. Wade- Madani qui représente la capitale de la région agricole dans le pays, al-Obied est la capitale du Kordofan au centre du pays, al-Facher et Nyala sont à l'ouest du pays et Chandi, Atbara, Méroé, Dongola, Halfa qui se trouvent au Nord du pays.

En ce qui concerne le relief et le climat dans ce grand pays, tous les paysages existent : montagnes, vallées, plaines, collines, fleuves, sables...

Les variations du climat sont très marquées du Nord au Sud. Il est rude et plus froid en hiver, plus sec et chaud en été, humide et frais en automne.

Il est ensoleillé tout le temps et il pleut fortement au Sud et à l'Ouest du pays (voir l'annexe 2).

Carte N (1)

La carte du Soudan



Carte N (2)



2-1-2-1-La vie politique

La constitution soudanaise actuelle a instauré un régime à caractère présidentiel, c'est-à-dire le président est le chef du gouvernement. Il est élu au suffrage universel tous les cinq ans.

Le gouvernement central (l'ensemble des ministres) conduit la politique de la nation.

Le parlement soudanais comprend deux chambres, l'Assemblée nationale et le Conseil des Wilayahttes.

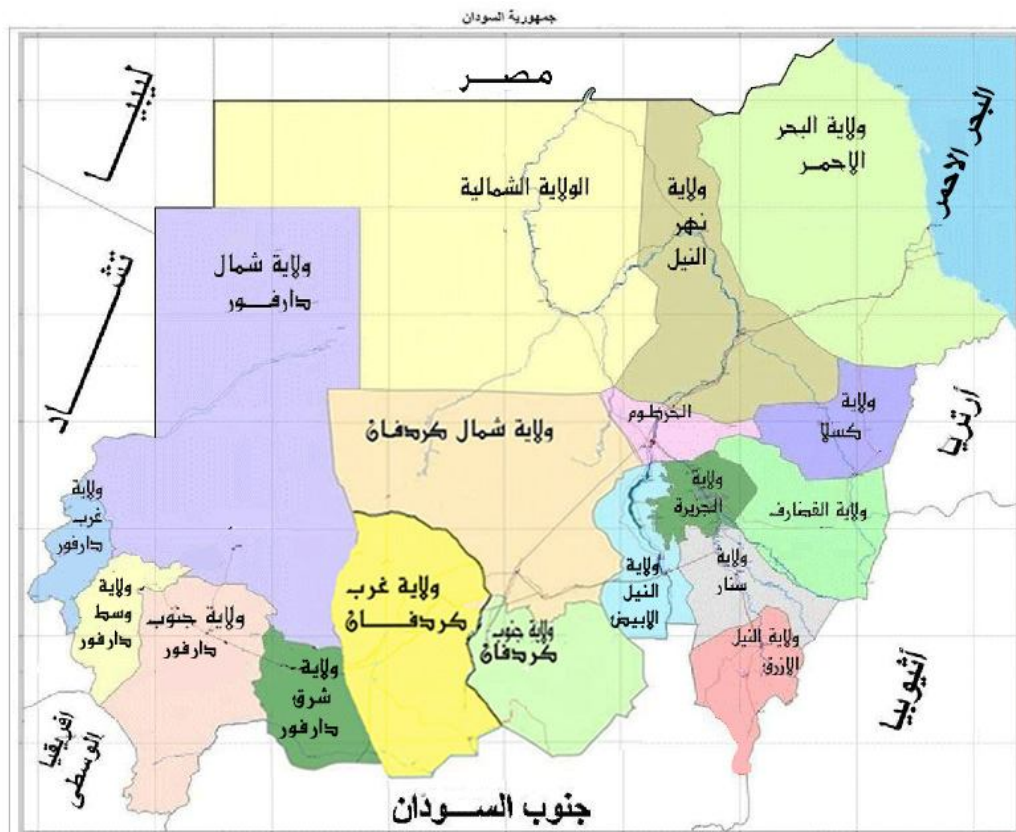
Administrativement le Soudan aujourd'hui forme une sorte de fédération en apparence décentralisée et composée de 18 Etats ou Wilayahttes (voir la carte P. 93 et 97 et le tableau 1, P.95) et à la tête de chaque Etat il y a un gouverneur (Wali) qui gère son Etat fédéralement. Ces Etats ont obtenu de

réels pouvoirs grâce à la loi de la décentralisation. Cette régionalisation devra permettre un véritable développement régional parce que les Etats ont aujourd'hui un pouvoir politique et budgétaire. Le développement peut inclure : les routes, les écoles, les équipements culturels et sportifs, le développement agricole, industriel et commercial, ... etc.

La subdivision de 18 Etats au Soudan (voir la carte p.98) vient à la volonté de la population locale et pour d'autres raisons comme : de fortes inégalités entre les Etats, l'exode rural, la disparition des structures sociales traditionnelles, les conflits armés entre des ethnies....

Carte N (3)

L e Soudan en Etats



Carte N (4)

L e Soudan en Etats



Tableau 1

La subdivision du Soudan en Etats.

N°	Etat	Capitale	Superficie	Population	Densité
1	Khartoum	Khartoum	22142	5828000	363,21
2	Kordofan du nord	El- Obied	185302	2976000	16,06
3	Nord	Dongola	348765	697000	2,00
4	Kassala	Kassala	36710	1898000	51,73
5	Nil bleu	El- damazin	450844	834000	18,19
6	Darfour du nord	El -Fashir	296420	2098000	7,08
7	Darfour central		-	-	-
8	Kordofan du sud	Kaula	158355	1425000	9,00
9	Al- Jazzera	Wad -Madani	27549	3667000	133,11
10	Nil blanc	Rabak	300411	1890000	62,13
11	Nil	El Damar	122123	1150000	9,42
12	Mer rouge	Port-Soudan	218887	1462000	6,68
13	AL- Qadarif	Qadarif	75263	1387000	18,43
14	Sennar	Synga	37844	1310000	34,62
15	Darfour occidental	Geneina	79460	1320000	16,61
16	Darfour du sud	Nyala	127300	4218000	33.13
17	Darfour oriental	-	-	-	-
18	Kordofan occidentale	El Foula	-	-	-
	Total		1886068	34161000	17,05

2-1-2-2-L' économie

L'agriculture est la principale activité économique au pays. Le Soudan possède des ressources très riches, notamment : la terre vaste et fertile, la pluie, le Nil, l'un des fleuves les plus longs du monde, la variété des climats, la diversité des sols (voir l'annexe 2). Tous ces facteurs peuvent faire du Soudan un pays agricole et un pays d'élevage. Malheureusement et pour des raisons différentes, toutes ces ressources ne sont pas bien exploitées jusqu'à présent.

Avant la séparation de 2011, le Soudan était un pays producteur et exportateur du pétrole. Après la séparation, le Soudan est entré dans une situation économique difficile. Pour sortir de cette difficulté, le Soudan devrait augmenter les principaux produits agricoles tels que : le coton, le sésame, l'arachide, la gomme arabique, dont le Soudan est le premier producteur mondial, et le sucre. De plus, l'élevage camelin, ovin, bovin, caprin est très répandu dans le pays.

Finalement il faut que le Soudan établisse des relations solides avec son voisin l'Etat du Sud-Soudan et le commerce frontalier avec tous les pays voisins.

2-1-2-3 - Composition ethnique

Nous parlerons dans cette partie de l'identité soudanaise et de ses composantes. Il s'agit d'une identité plus vaste qui n'est pas fermée aux étrangers, une identité d'hommes et de femmes venus de peuples, de langues et de traditions différentes (voir l'annexe 2).

Le Soudan actuel, étant à la fois une fusion de deux identités distinctes : Arabe et Africaine, est un «assemblage» de plus d'une centaine de groupes ethniquement et socio-culturellement différents. Les groupes ethniques, selon leur importance, sont : des Arabes, des Nubiens, des Bejas, des Fours, des Zagawas, des Hausas, des Fulanis, On recense également une importante communauté de réfugiés (plus de deux million) répartie selon les nationalités suivantes : 56% d'Erythréens, 25% d'Ethiopiens, 14% de Tchadiens, 4% d'Ougandais et 0.4% de Congolais, des Nigériens et d'autres diverses ethnies africaines, asiatiques,...

Alors, La population soudanaise est très riche d'un mélange d'ethnies d'origine africaine, arabe et étrangère. Toutes les diversités ethniques des Etats voisins se retrouvent à l'intérieur du Soudan.

Il est évident que la présence de groupes ethniques sur les territoires soudanais donne naissance à des traditions linguistiques et culturelles très riches et multiples. Cette multiplicité est une garantie pour former l'identité nationale du peuple soudanais.

La charte nationale de 1990, traduite par Oussama Osman, indique que, *« le peuple soudanais avec toutes ses composantes : ethniques, religieuses et culturelles est complètement capable de former une société unifiée fondée sur l'unité nationale, car les hommes sont égaux ».*

Pour que l'image ethnique soit claire, nous pouvons regrouper les populations soudanaises en trois grandes communautés qui vivent actuellement au Soudan. Cette classification nous permettra de comprendre clairement quelles sont les communautés qui ont la même façon de vie et qui ont conservé le même héritage linguistique et culturel :

- La première communauté regroupe les nomades d'origine arabe qui se déplacent selon les saisons entre les plaines et les plateaux à l'ouest et à l'est du Soudan. Cette communauté comprend deux groupes :

Un groupe qui transhume au désert soudanais, précisément dans les zones d'élevage dans la région du Kordofan, du Darfour et du Nil blanc. Dans ces régions, il existe de puissantes ethnies comme (les Kawahlas, les Chanablas, les Kababichs, les Hawawirs, les Dawalibs, les kawalibs, les Bèni-Garrars, les Bèni-Halbas, les Habanyas, les Hwazmas, les Mesairyas, les Rizaigats, les Maalyas, les Taayshas... Ces tribus vivent d'élevage de chameaux, de moutons et de chèvres. Cette communauté est constituée d'Arabes qui parlent l'arabe soudanais et plus apparentée culturellement au monde arabe.

L'autre groupe est constitué par les Béja vivant aux collines de la mer Rouge. Dans cette région, il y a plusieurs tribus qui se déplacent : les Shukryas, les Rashaidas, les Hadendawas, les Béni-Amers, les Amarmars, les Bisharyas, les Butahyns, les Lahwyns... En raison de l'origine et du voisinage, ces tribus ont une grande ressemblance dans leur vie quotidienne, leur langage leur culture.

- La deuxième communauté comprend les populations sédentaires qui occupent toutes les rives du Nil au nord et au centre du Soudan. Cette communauté représente la majorité du peuple soudanais. Elle se distingue des autres par sa multiplicité ethnique. Ahmed Abdallah Adam a dénombré plusieurs tribus dans son livre (The Tribes of Soudan). nous en citons les plus grandes : les Nubiens, les Chaigyas, les Jaalines, les Robatabs, les Msalamya, les Gimiahs, les Gamoyas, les Kinanas, les Arakiens, les

Rikabyas, les Maganins, les Darhamids, les Bidairyas, les Shwaihats, les Gawamaas, les Bazaas, les Maalyas, les Hammars, ...La population de cette communauté est constituée en majorité de fermiers, de la compagne soudanaise dans les régions agricoles au centre et au Nord du pays, (Al-Jazeera, le Nil blanc, le Nil bleu, la région de Kordofan et de Darfour) ; les autres citoyens sont des commerçants et des fonctionnaires qui résident dans les grandes villes du pays. Le brassage de ces tribus a conduit à un mélange linguistique et culturel ainsi les membres de cette grande communauté ont-ils presque le même langage, la même culture, les mêmes traditions et les mêmes identités.

- La troisième communauté se compose de plusieurs ethnies africaines.

A l'ouest du Soudan, notamment du Darfour et du Kordofan, il y a des tribus de migrants venues volontairement des pays voisins, (les Zagawhs, les Fulanis, les Massalits, les Umbararos, les Bargas, les Barnos, les Dajos, ...). Il existe aussi, les Noubas des montagnes du Sud- Kordofan qui représentent un groupe ethnique très important. Tous ces groupes ethniques sont culturellement plus proches des Africains négroïdes. Ils gardent également leurs parlers multiples et ils adhèrent aux religions africaines, au christianisme ou à l'islam.

Nous recensons également une importante communauté de réfugiés répartie selon les nationalités suivantes : Erythréens, Ethiopiens, Tchadiens, Ougandais, Congolais.

2-1-2-4 - Diversité linguistique

La langue est le produit le plus parfait de notre tradition nationale comme l'explique Paul Claudel. D'autres linguistes disent que la langue d'un peuple; c'est son génie. Ce génie perdure à travers l'histoire. Nous recevrons notre langue par héritage et elle est transmise presque de la même façon de génération en génération. C'est l'aspect des langues que nous aborderons dans le contexte soudanais.

Le Soudan est un pays multilingue. Ce pays est caractérisé par la présence de plusieurs langues utilisées en concurrence les unes avec les autres. Miller (1989) a mentionné que « *du monde africain le Soudan a hérité la diversité linguistique et le plurilinguisme; avec le monde arabe, il partage la diglossie arabe littéraire/arabe dialectal* ».

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

Il se peut que le paysage linguistique soudanais ait été largement influencé par les langues et les cultures africaines du voisinage car « *les déplacements des tribus ne connaissent pas vraiment les frontières politiques arbitraires* » (O. Ahmed, 1995:187). Ainsi, certains groupes

linguistiques s'étendent-il au-delà des frontières soudanaises (haoussa, zaghawas, par exemple).

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

Les autres langues principales présentes sur le territoire soudanais, appartenant à la famille chamito-sémitique, sont des langues couchitiques (dont *le Béja* avec 651,000 locuteurs) et tchadiques (dont *l'Haoussa* avec 418,000 locuteurs). D'autres langues de la famille nilo-saharienne sont aussi importantes (comme le nubien avec 740,000 locuteurs et le four avec 500,000 locuteurs) ; de la famille nigéro-congolais (dont le Fulfulde 90,000 locuteurs) ; de la famille nigéro-kordofanienne (dont le Berta).

Abu- manga et El Kalifa (2007) ont classifié ces langues en trois grandes familles de langues :

- La famille Afro-asiatique : comme l'Arabe, le Beja, le Haoussa.

- La famille Nilo-saharienne : comme le Donglawi, le Mahas.

- La famille Nigéro-kordofanienne : comme le Four, le Foulani, le Zagawa.

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

l'on peut constater c'est que l'arabe jouit d'un statut privilégié, pour de nombreuses raisons qui seront examinées plus loin. Il n'en demeure pas moins que l'arabe change de statut selon la région où on se trouve. Outre le fait qu'elle est langue maternelle d'une majorité, elle est aussi bien langue seconde des peuples non arabophones (Nubiens, Béja), et qu'elle est une langue véhiculaire dans presque tout le sud du pays. Face à l'expansion de cette langue et en raison notamment de l'immigration interrégionale, on assiste, selon C. Miller (1989) à *l'effacement linguistique* de certaines autres, à titre d'exemple *le gule* ou *golo*, *le Togoya*, *le Berti*. A l'exception de l'arabe, aucune langue locale au Soudan ne peut satisfaire les conditions d'un statut de *langue majoritaire* (pour reprendre le terme de Calvet L.J., 1987). Cependant cela ne justifie aucunement le fait qu'on leur accorde moins d'importance car certaines de ces langues ont un nombre de locuteurs non négligeable, critère en fonction duquel l'importance d'une langue peut être déterminée. Toutes les constitutions, qu'a adoptées le Soudan depuis son indépendance en 1956, font allusion à des dispositions et mesures à caractère linguistique et s'accordent sur le fait que l'arabe est la langue officielle et nationale. Ceci est par ailleurs avantageux pour l'unité du peuple soudanais qui est, en principe, linguistiquement et ethniquement hétérogène. Mais il faudrait aussi accorder une attention particulière à «l'héritage linguistique» manifeste sous forme de diversité linguistique qui peut être (pour reprendre le terme de Y. El-Amin, 1979) *enrichissante plutôt que déchirante*.

En 1972, les Soudanais ont conclu un accord baptisé l'Accord d'Addis-Abeba, dont l'article 5, chapitre 2, définit l'arabe comme la langue officielle du Soudan et l'anglais comme langue principale de la région du sud

soudanais, mais cet article autorise également l'utilisation de toute autre langue selon les besoins et les nécessités :

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

Cependant, les efforts en matière de langues locales sont depuis lors loin d'être satisfaisants: peu d'efforts déployés pour, par exemple, l'écriture des langues locales, peu de ces langues sont enseignées dans un milieu institutionnel ...etc. Le Soudan fédéralisé a adopté une nouvelle constitution en 1973. Celle-ci contenait trois dispositions à caractère linguistique. L'article (10) proclame l'arabe comme seule langue officielle : « *la langue arabe sera la seule langue officielle de la République du Soudan* ». La constitution ne fait aucune mention à l'anglais. L'article (38) précise que les Soudanais sont égaux, quelles que soient leur origine, leur langue ou leur religion. La troisième disposition (article 39) déclare que l'arabe est langue officielle du parlement, mais que l'on peut faire usage d'une autre langue. Néanmoins, toute langue autre que l'arabe pourra être utilisée uniquement si le président de l'assemblée ou les présidents des commissions compétentes le permet

Récemment, en 1989, l'Etat soudanais a organisé ce qui a été appelé la *Conférence du Dialogue National*. Parmi les thèmes discutés : la question des langues au Soudan a été soulevée et une nouvelle politique linguistique a été adoptée, exprimée par la Résolution n°27, sous le titre de *l'expression de la diversité culturelle*. Cette politique envisage les mesures à prendre en compte pour valoriser l'usage des langues locales de grande diffusion, qui

sont reconnues depuis l'indépendance du pays, dans le système éducatif notamment en début d'apprentissage. Ainsi, certaines des écoles du Sud soudanais et des Monts de Noubas (région de Kordofan) utilisent des langues locales dans les premières années de l'école de base et quelques Eglises continuent à alphabétiser et à dispenser leur enseignement en ces langues. Par ailleurs, à la Radio nationale d'Omdurman, la section de l'unité nationale diffuse des émissions non seulement dans les grandes langues du Sud soudanais mais aussi en haoussa et en swahili, destinées principalement à l'étranger. Les radios régionales ne diffusent en langues vernaculaires que pour des annonces importantes ou urgentes telles l'appel au vote, les campagnes de vaccination et de santé publique, les grands événements nationaux, etc. A partir de juillet 1997, un projet de constitution a été préparé au sein de deux comités, l'un composé de parlementaires, l'autre associant la société civile dont les membres étaient auparavant agréés par les autorités. Cette constitution étant approuvée par l'assemblée nationale, puis adoptée par référendum en 1998, officialise (article 3) l'emploi de l'arabe comme la langue de l'Etat tout en permettant le développement d'autres langues locales et étrangères (internationales)

La scène linguistique soudanaise connaît aussi diverses langues étrangères. A la langue anglaise qui fut, pour des raisons politico-historiques, la langue officielle du pays pendant une longue période et est actuellement considérée comme la première langue étrangère, vient s'ajouter le français qui connaît, lui aussi, depuis quelque temps, un épanouissement considérable quant à son statut au Soudan. D'autres langues comme, par exemple, le russe, l'allemand, le chinois sont enseignées surtout au niveau universitaire et ne se manifestent pas dans la

vie quotidienne du fait du nombre très limité de locuteurs. La présence d'autres langues transnationales au Soudan est dictée aussi par l'émergence de communautés migrantes ou réfugiées du voisinage africain imposant l'usage, quoique limité, des langues telles que le swahili, le tigrigna, d'un côté et, de l'autre, des commerçants d'origines grecque, hindi, turque. Ce qui distingue le Soudan des autres pays africains abritant des populations linguistiquement hétérogènes, c'est que l'arabe soudanais a le mérite d'être une langue véhiculaire facilitant la communication entre les différentes populations. Plusieurs facteurs ont intrinsèquement participé à l'expansion et à la domination de cette langue. Ceci nous amène à aborder, dans les pages qui suivent, cette langue et à tracer son évolution (du point de vue sociolinguistique) depuis son introduction dans ce pays jusqu'à nos jours.

Pourquoi la langue arabe ?

Pour comprendre les facteurs qui ont participé à l'expansion de l'arabe de telle façon qu'il devienne la seule *lingua franca*¹ permettant à des groupes linguistiquement différents de communiquer entre eux, il faut rappeler trois réalités qui ont largement déterminé le statut de cette langue :

- réalité politico-historique : depuis l'époque pharaonique et jusqu'en 1504, le sort du Soudan fut inséparable de celui de l'Égypte. Bien qu'il ait existé des Sultanats et des Chefferies tribales dans ce qui constitue le territoire soudanais de nos jours, le Soudan n'a jamais cessé d'être considéré comme le frère de l'Égypte.

¹- *Lingua franca*: on donne ce nom au sabir parlé jusqu'au XIX^e siècle dans les ports méditerranéens. Il est à base d'italien central et comprend diverses langues romanes. On appelle aussi *lingua franca* toute langue composite du même type. Dictionnaire de Linguistique de des Sciences du Langage, Larousse-Bordas, Paris, 1999, p.285.

- réalité idéologique : la majorité du peuple soudanais est de culte musulman, religion inséparable de la langue arabe. Après la disparition du dernier royaume chrétien en 1504, l'Islam s'installa sous forme de confréries jouant, à côté du rôle religieux, un rôle politique et structurant dans la société. L'Islam fut par ailleurs à la base de la révolte d'al-Mahdi,(un leader soudanais), à la fin du XIXe siècle, et qui régna sur un territoire correspondant au Soudan d'aujourd'hui.

- réalité démographique : l'Histoire confirme que certaines aires de la région soudanaise furent habitées par des Arabes avant même que le Soudan ne connaisse son territoire actuel. Il faut ajouter que de nombreuses migrations d'arabophones eurent lieu tantôt des messagers, tantôt des commerçants ou simplement des migrants. Il faut signaler à cet effet, la conquête de l'Egypte par les Arabes en 640, le sort de celle-ci étant toujours lié à celui du Soudan.

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

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

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

Une étude est effectuée par Miller et Abu manga (1991) sur l'usage de la langue arabe par certains groupes ethniques non arabe qui vivent à l'Ouest et au Sud du Soudan. Cette étude a pour but de vérifier la langue et son rôle dans l'intégration nationale.

L'étude a montré qu'il y a une tendance à remplacer les langues maternelles par la langue arabe parmi les enfants des groupes ethniques

d'origine africaine pour l'utiliser comme un moyen de communication dans les différents domaines de la vie quotidienne.

Quant à leurs parents, ils préfèrent que leurs enfants utilisent la langue vernaculaire c'est-à-dire leurs langues maternelles en justifiant ce choix par les considérations suivantes :

- Pour que les enfants n'oublient pas leur origine et leur langue maternelle, (la langue des ancêtres).
- Pour communiquer avec leurs grands-parents quand ils retournent à la terre d'origine.
- Parce que leurs traditions et leur culture sont menacées par l'arabisation des enfants.

Mais, beaucoup d'enfants de ces groupes non arabes au Soudan et notamment dans l'Etat de Kordofan et les grandes villes préfèrent apprendre et utiliser plusieurs langues importantes dans le pays comme l'arabe et l'anglais pour développer leurs situations intellectuelles, professionnelles et sociales (Younes El-Amin 1979, 1990, 2004).

Nous pouvons dire qu'au niveau scientifique, ces langues ne peuvent pas encore être langues d'enseignement ou de cultures parce que la majorité d'entre elles ne sont pas encore décrites.

Nous ne pourrions pas dire que ces langues vont disparaître, car nous savons que les langues ne disparaissent pas à cause d'une faiblesse inhérente à leur système, mais pour des raisons politiques, économiques et sociales. En effet, nous constatons que les zones au Soudan sont un peu

urbanisées parce qu'elles sont rattachées les unes aux autres par les routes. Ce contact fait que la majorité des Soudanais utilisent la même langue qui est l'arabe soudanais.

Conclusion

Le paysage linguistique du Soudan est d'une grande diversité, diversité donnant lieu à des recensements différents des langues existantes dans ce pays. Le partage des frontières avec sept pays du voisinage contribue non seulement à l'enrichissement de la scène linguistique mais aussi à la naissance de phénomènes résultant des *contacts de langues* (L.-J. Calvet, 1993) tels qu'emprunts, interférences et mélanges de langues. L'arabe jouit d'un statut de monopole dans plusieurs domaines en raison de multiples facteurs, notamment son lien étroit avec le culte musulman et avec le souci de disposer d'une langue fédératrice permettant l'instauration d'une unité nationale. L'anglais, considéré comme la première langue étrangère, est souvent limité à un usage académique dans des institutions éducatives, sinon dans des cercles d'élites restreints. Les autres langues étrangères ne connaissent pas véritablement un essor considérable. Parmi les langues étrangères le français, le cadre général de notre étude, nous nous devons de lui consacrer le chapitre suivant afin de tracer l'évolution du statut de cette langue depuis son introduction au Soudan jusqu'à présent.

Chapitre 2

Le statut du français au Soudan

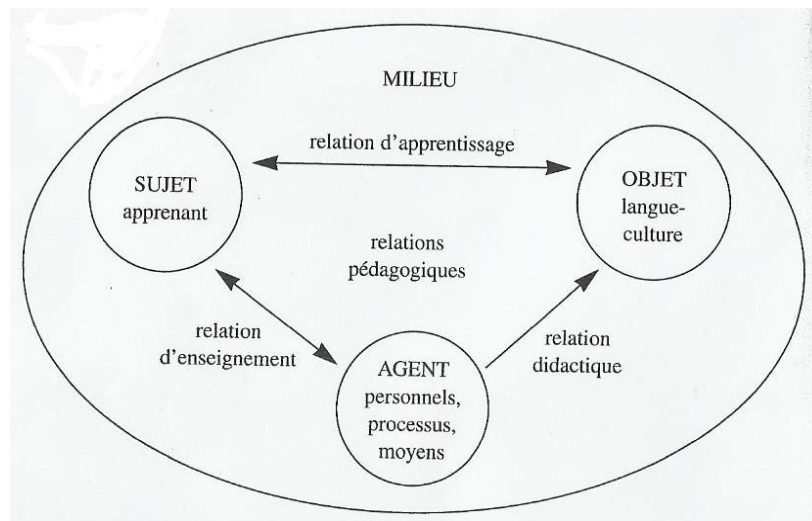
Ce chapitre abordera l'enseignement du français au Soudan. Il précisera le rôle de l'apprenant, de l'enseignant et celui du milieu de l'apprentissage de cette langue.

2-2-1-L'enseignement du français langue étrangère au Soudan

D'après R. Galisson, (1996, 1999), et d'autres, il y a plusieurs facteurs qui jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant et dans le cadre de cette recherche, nous allons seulement appliquer le modèle proposé par Renald Legendre (1988). Pour lui, il y a trois pôles qui jouent un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce que l'on appelle précisément dans « le champ de la didactique des langues », le *triangle didactique* qui a été proposée par Renald Legendre. Il s'agit du « modèle SOMA », où 'S' correspond à sujet (apprenant), 'O' à objet (d'enseignement/apprentissage) 'A' à agent (enseignant) et 'M' à milieu éducatif comme nous le voyons dans le schéma 4 :

Schéma (4)

modèle SOMA



De nombreux méthodologues ont mis l'accent sur ces trois pôles qui interagissent dans le milieu de l'enseignement/apprentissage des langues.

Par exemple Renald Legendre dans son dictionnaire actuel de l'éducation, (1988), considère qu'une situation pédagogique est définie comme « *l'ensemble des composants inters reliés sujet-objet-agent dans un milieu donné* ».

Pour réaliser un enseignement et un apprentissage efficace, il faut déterminer les facteurs nécessaires qui représentent les paramètres de l'enseignement/apprentissage des langues c'est-à-dire :

- Le sujet : c'est l'être humain en situation d'apprentissage. Nous nous intéressons à l'apprenant qui apprend le français.

- L'objet : ce sont les objectifs à atteindre. Dans notre recherche, il s'agit de la langue française comme langue étrangère opposée à la langue maternelle.

- l'agent : ce sont les personnes qui favorisent l'apprentissage. Dans notre cas, ce sont les enseignants soudanais ou étrangers qui enseignent le français.

Nous parlerons ici en détail de ces trois rôles, nous commençons d'abord par **l'objet** qui est l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif soudanais, ses méthodologies et puis nous expliquerons le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant et nous terminerons par le milieu éducatif.

Dans un pays non francophone comme le Soudan, le français garde une place de choix dans l'enseignement. Il est la deuxième langue étrangère la plus enseignée après l'anglais.

Le Soudan a commencé à intégrer le français dans son système éducatif au niveau secondaire depuis les années 70 et au niveau universitaire dans les années 50. Le français est également enseigné à l'institut français de Khartoum ainsi qu'aux alliances françaises (qui se trouvent en province et notamment à El-Obeïd, à Madani, à Port-Soudan, à Nyala et à Rufaa) qui jouent un rôle important dans la diffusion de la langue et la culture françaises.

Depuis l'année scolaire 1970/1971, le français est enseigné dans les écoles secondaires à raison de 2 à 3 cours par semaine en moyenne. Selon le système, le cours de français est obligatoire pour les 1^e et 2^e année et

devient une matière optionnelle en 3^e année (terminale du cycle secondaire) à la fin de laquelle les étudiants passent le baccalauréat soudanais le (SSC). C'est-à-dire le 'Soudan Ecole Certificat' (le BAC Soudanais).

Quelques problèmes viennent cependant ternir l'apprentissage de cette langue : certaines classes comptent un très grand nombre d'étudiants qui peut atteindre plus de 60 étudiants dans certaines écoles secondaires, le manque des ressources et des supports didactiques et le manque des enseignants et l'insuffisance de leur formation. De plus, l'apprenant n'est pas motivé pour apprendre cette langue, par conséquent et jusqu'à présent l'enseignement du français n'est pas encore généralisé dans toutes les écoles secondaires soudanaises.

Malgré les problèmes que rencontre l'enseignement du français au cycle secondaire, cette langue a été une matière de discussion par les pouvoirs soudanais et leurs collaborateurs afin d'augmenter le niveau d'enseignement du français au cycle secondaire.

Nous estimons que la discussion permanente explique que le français est introduit dans le cycle secondaire à la faveur de certains objectifs politiques. Pour Anis (1991), d'abord le Soudan un est membre de l'Union Africaine. Cette organisation a incité les colonies britanniques à enseigner le français dans leur système éducatif dans le but de renforcer leurs relations avec les autres pays africains francophones.

La deuxième raison qui a favorisé l'introduction du français est l'unification du système éducatif arabe en 1969 où le français était enseigné dans les pays arabes notamment en Egypte. Bashir (1981:29), a résumé la décision de M.

Sabir l'ancien ministre de l'éducation nationale à propos de l'introduction du français dans le système éducatif soudanais en disant que «*en vue d'accroître la culture générale des jeunes et d'approfondir nos relations avec nos voisins africains, la deuxième langue européenne introduite au lycée a été le français*». Ce discours explique que nous sommes dans un monde qui change constamment, la connaissance d'une langue étrangère permet l'ouverture vers l'extérieur, «*connaître d'autres langues c'est connaître que l'isolement n'est plus possible surtout dans un monde qui bouge beaucoup et qui devient de plus en plus petit et solidaire*» El-Amin,(1979: 17).

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

Un nouvel élan a été donné au français en 1997 lorsque le Conseil national de l'enseignement supérieur a décidé de considérer le français parmi les matières de l'examen du SSC donnant accès à l'université. Mais cette décision s'est vite heurtée à un obstacle institutionnel. En effet, il fallait que chaque université décide si elle reconnaissait le français comme

matière de qualification à l'admission. Seules les universités de Khartoum, du Soudan et d'Omdurman Islamique l'ont explicitement mentionné comme matière au choix dans leurs facultés. Mais un autre problème institutionnel était urgent concernant la coordination en la matière entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur. Avec ces fluctuations et instabilités, le nombre d'écoles enseignant le français a considérablement chuté et, en conséquence, celui d'élèves, qui le choisissent parmi les matières de l'examen du SSC, diminue de plus en plus.

Quant à l'enseignement/apprentissage du français au cycle universitaire, plusieurs auteurs soudanais ont montré que le français s'est développé depuis les années 50. Cette langue a été introduite en 1955 à l'ex-université du Caire, branche de Khartoum, (actuelle université d'al-Neelain) où le français a été enseigné aux étudiants de la Faculté de droits afin de les initier aux termes juridiques. Dans la même période, l'enseignement du français a débuté à l'université islamique d'Omdurman.

Bashir, (1981) a mentionné que dans les années 60, il y avait une forte demande de la part des étudiants soudanais à poursuivre leurs études en langue française. Ainsi, en 1962, le français a trouvé son chemin à l'université de Khartoum au sein du département des langues européennes. Cette initiative a abouti à la création d'un département de français indépendant en 1964, ADAM Mahmoud, (2004). Trois ans après la création du département de français de l'université de Khartoum, un autre département a été inauguré, en 1965, dans la Faculté des Lettres de l'université islamique d'Omdurman. Ce département, en raison de sa

philosophie d'orientation, comporte deux sections séparées : de garçons et de filles, car l'université est une institution à double vocation : les diplômés sont préparés, en principe, pour enseigner la matière de leur spécialité mais aussi pour propager les sciences religieuses. Le nombre de cours de français est à peu près équivalent à celui des matières de Coran, de traditions, de théologie et de jurisprudences musulmanes (celle-ci est enseignée en français). Un an plus tard, le français a été introduit à l'école Normale supérieure d'Omdurman, qui devint en 1974 la Faculté de Pédagogie de l'université de Khartoum. Ce département a pour vocation de former des enseignants destinés à travailler dans les écoles secondaires soudanaises. Les étudiants passent quatre ans d'études pour obtenir une licence de pédagogie spécialité langue française. Depuis 1995, ce département offre la possibilité de préparer une maîtrise et un doctorat pour, principalement, les enseignants de français de différentes universités. Au début des années 1990, l'enseignement supérieur au Soudan a été considérablement élargi et le nombre d'établissements universitaires a par conséquent augmenté. L'université du Soudan de sciences et de technologie a créé, en 1995, un département de français au sein de sa Faculté de Pédagogie. C'est ensuite la Faculté des Lettres d'études Humaines de l'université de Chandi qui a, en 1997, établi un département de français suivi, en 1998, de la faculté d'études Humaines de l'université d'El-Obeïd. D'autres départements se sont succédé dans plusieurs universités, comme dans la faculté des lettres de l'université d'Al-Nilien en 1999, la faculté de pédagogie de l'université de Nyala en 2000, la faculté des lettres de l'université d'El-Ahlia à Omdurman en 2002 et L'école des langues université de Saint Coran à Omdurman en 2008.

La création des différents départements de français au Soudan traduit l'ambition de réaliser des objectifs à la fois généraux et spécifiques.

Les objectifs généraux peuvent être résumés comme :

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

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

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

- Acquérir différentes compétences de communication en français.
- Comprendre et s'exprimer en français.
- Accéder aux connaissances, cultures, histoires et sciences disponibles en langue française.
- Lire les auteurs de littératures françaises et francophones.
- Traduire de/ en arabe/français.

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

Ces dernières années, l'enseignement/apprentissage du français a connu une évolution remarquable malgré la situation politique très délicate

au Soudan,(guerre civile, guerre du Darfour,...) et son influence sur la vie économique, culturelle et éducative.

Depuis les années 2000, nous assistons à une augmentation importante du nombre de départements enseignant le français. Selon le guide du ministère de l'enseignement supérieur, on compte actuellement environ 23 départements répartis dans toutes les grandes universités soudanaises. Toutes les facultés qui enseignent le français sont respectivement, les Facultés de Lettres ou de Pédagogie où les étudiants préparent une licence en lettres ou en éducation. Rappelons que ces nouveaux départements sont ouverts dans des universités publiques et privées à la capitale comme en province. Par exemple à la capitale, il existe des départements dans les universités suivantes :

Université de Khartoum, université islamique d'Omdurman, université du Soudan pour les sciences et la technologie, université d'El-Nielain, université de Bahri, université du Saint Coran, université d'al-Ahlya, université d'al-Ribat, université d'al-Zaim Azhahri , à la faculté d'al-Salam pour les langues et l'université Internationale d'Afrique.

En province, il y a des départements dans les universités : de Kordofan, Chandi, Nyala, Al-Jazzera, Al-Dalanj, la Mer Rouge et Saint Coran Madani.

L'enseignement du français au Soudan s'est répandu également grâce à divers établissements français comme : le Centre Culturel français de Khartoum et son antenne à l'université de Khartoum qui proposent des cours ainsi que des activités culturelles variées, (expositions, concerts,

films...etc.). Les apprenants y sont souvent des adultes désireux soit d'apprendre une nouvelle langue soit de perfectionner leur français dans un objectif professionnel ou universitaire.

2-2-2-Les méthodologies du français langue étrangère

Pour nous, les méthodologies sont nécessaires et importantes dans le processus de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères. Il est important de présenter un aperçu sur les typologies des méthodologies pour enseigner/apprendre le français comme langue étrangère et leur évolution et nous parlerons ensuite en particulier des méthodologies dont nous choisis.

Nous exposerons brièvement les méthodologies du français qui sont les suivantes :

L'approche naturelle, la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie audiovisuelle (1et 2) et la méthodologie communicative et cognitive et enfin l'approche actionnelle.

Notre description de ces méthodologies s'appuie sur un ouvrage intitulé (l'Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire) écrit par Claude Germain(1980), et aussi sur le livre de Gérard Turmo (2006), (Cours de didactique générale du FLE).

L'approche naturelle

Cette méthodologie est considérée comme une approche libre. Dans cette méthode, on n'utilise pas de manuel pour la classe. L'apprenant ou l'enseignant est responsable et choisit ses propres textes. L'objectif fondamental de cette méthode est de promouvoir la compréhension et la communication.

La méthode directe

Quant à la méthode directe (grammaire-traduction) ; la langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions. Nous citons ici trois exemples pour la méthode directe : *Voix et images de France* (1961) au CREDIF, la *France en direct* (1969) au BELC et le *printemps* (1975) au CLAB.

La méthodologie audio-orale

En ce qui concerne la méthodologie audio-orale (MAO), elle est basée sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette méthode les apprenants font beaucoup d'exercices structuraux en répétant les phrases plusieurs fois. La langue dans cette méthode est produite par des locuteurs natifs.

La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV), (1 et 2) est centrée sur l'apprentissage de la communication verbale. Dans cette méthode l'apprenant est actif. Il doit écouter, répéter, comprendre,

mémoriser et parler librement. La seconde génération de cette méthode est intitulée désormais les méthodes audiovisuelles (MAV) qui ont imposé leur domination en Europe et au-delà, jusqu'à l'émergence de l'approche communicative.

L'approche communicative et cognitive

Concernant l'approche communicative et cognitive, il faut noter que vers le début des années 1970, il y avait une réaction contre la méthodologie audio-orale et la première génération des méthodes audiovisuelles ; pour cela on voit rapidement émerger une méthodologie de la communication, appelée par suite « approche communicative ». Cette méthodologie est basée sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants. Les compétences à acquérir en fonction de ces besoins sont répertoriées puis travaillées en situation, en prenant en compte tous les aspects qui y sont liés : linguistiques, extralinguistiques, contextuels. On cherche dans cette approche à faire acquérir une compétence linguistique à travers le communicatif et on met l'accent sur la centralisation de l'enseignement sur l'apprenant ; celui-ci est responsable de son apprentissage. Le rôle de l'enseignant est de faciliter les tâches ; comme l'explique Gérard Turmo, (2006) : « l'enseignant est surtout un conseiller et son rôle est très important pour la création d'un bon environnement qui peut faciliter l'apprentissage ». La langue dans cette approche est un instrument d'interaction sociale. Elle favorise non seulement les formes linguistiques, mais des exercices qui engagent toute la personne y compris ses émotions et ses sentiments.

L'approche fonctionnelle

Nous terminerons par l'approche fonctionnelle ou la perspective actionnelle qui part des mêmes présupposés que l'approche communicative, car elle cherche à déterminer les notions et les fonctions langagières qui sont nécessaires aux apprenants. Actuellement, nous remarquons que même l'approche fonctionnelle a énormément évolué vers une nouvelle cohérence didactique. Comme nous les voyons dans le modèle de Puren (2006), ci-dessous.

Tableau 2

Le modèle de Puren

Période	Actions sociales de références	Composantes privilégiées	Construction didactique
XIXème siècle	Lire	Transculturelle	Méthodologie traditionnelle
1900-1910	Parler sur	Métaculturelle	Méthodologie directe
1920-1960	Parler sur	Métaculturelle	Méthodologie active
1980-1990	Parler avec et agir sur	Interculturelle	Approche communicative
1990- 2000	Vivre avec	Multiculturelle	Didactique, du plurilinguisme
2000- ?	Agir avec	Co-culturelle	Perspective actionnelle

D'après le tableau 2 les composantes ou bien l'entrée dans les manuels ont radicalement changé de 'lire' à 'agir avec'. Cette petite analyse indique les objectifs qui ont été proposés dans les manuels éducatifs depuis 1900 jusqu'à maintenant : Par exemple dans les années 1900, l'entrée dans

la méthodologie traditionnelle étant réalisée par la grammaire; puis en 1910, avec la méthodologie directe, ce n'est plus la grammaire mais le lexique qui sert d'entrée.

A partir des années 1920 et avec la méthodologie active, l'entrée passe par la culture, c'est-à-dire la culture étant présentée, comme le veut l'approche humaniste de l'époque, à travers la vie de personnages supposés être représentatifs.

Avec les premières générations de la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1980, on a commencé l'entrée par la communication et dans les années 1980-1990, on utilisait l'approche communicative dans laquelle l'entrée sert à communiquer sur des thèmes de conversations.

La perspective actionnelle du cadre européen commun de référence de 2000 est basée sur ce que l'on appelle la notion de tâche. Cette notion comme l'explique les auteurs du Cadre « *est à relier à la théorie de l'approche actionnelle du cadre au sens de réalisation de quelque chose d'accomplissement en terme d'actions* ». Autrement dit, l'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. Ceci peut aller du plus pragmatique (montrer un meuble en suivant une notice). Donc, la compétence linguistique est un type de compétence qui entre dans la réalisation des tâches. Alors les méthodes récentes mettent l'accent sur la communication en situation réelle, autrement dit comment on peut transférer et recevoir un message et non plus sur la phrase et la grammaire de la phrase.

Presque toutes les méthodes actuelles du FLE révèlent la présence de la communication en contexte à travers un ensemble d'éléments regroupés

souvent au sein des unités du manuel. Ces éléments permettent de mieux rendre compte de la richesse, et du fonctionnement de la langue française, elles offrent aussi aux apprenants les moyens pour comprendre cette langue étrangère et pour agir dans cette langue et sa culture.

En ce qui concerne les **méthodologies du français au Soudan**, nous pourrions dire que, la base sur laquelle dépendait l'enseignement /apprentissage du français au cycle secondaire a commencé par la méthodologie traditionnelle. En effet, en raison de rapprochement entre les systèmes éducatifs égyptien et soudanais, les pouvoirs éducatifs soudanais ont choisi une méthode égyptienne (le français par le dialogue). Cette méthode était très pauvre, notamment dans le domaine de l'écrit. le contenu dans tout le manuel se compose des dialogues entre un garçon appelant Abdou et une fille appelant Amina.

En 1993 la méthode égyptienne a été remplacée par une nouvelle série intitulée, (*J'apprends le français 1, 2 et 3*). Signalons que cette méthode a été conçue par des pédagogues soudanais pour qu'elle soit plus adaptée au contexte soudanais. Désormais, elle est la seule méthode utilisée pour enseigner le français dans les écoles secondaires au Soudan.

Récemment, le ministère de l'éducation nationale a désigné une commission pour établir un projet de réforme dans le système de l'enseignement du FLE au Soudan, notamment au niveau secondaire. Selon Nimat Karam-Allah (un membre de la commission), cette commission de réforme est réalisée une nouvelle méthode de français. Cette méthode intitulée ALLONS-Y. Elle rédigée par une équipe soudanais, tien compte du contexte culturel et scolaire des élèves.

C'est une méthode de français aux adolescents et jeunes adultes en contexte scolaire tendue sur le cadre européen commun de référence par les langues (CECRL), ses trois niveaux d'apprentissage couvrent les trois années du cycle secondaires de système soudanais.

Quant aux méthodologies à l'université soudanaise : selon Ahmed Eisa (2012) toutes les méthodes ont eu leur chance de s'appliquer au Soudan à des époques différentes.

L'université de Khartoum et l'université islamique d'Omdurman étaient les seules universités qui ont des départements de français. A cette époque elles utilisaient une méthode directe " la France en direct ", Hachette (1974). Ensuite en 1979, elle était remplacée par la méthode "De Vives Voix" (Didier/Hatier International, 1972).

Dans les années 90, tous les départements de français ont utilisé des méthodes identiques. Il s'agit principalement des méthodes (*Sans Frontières*, CLE international, (1982) et (*Le Nouveau Sans Frontières*», CLE international (1998). Ces méthodes, comme l'indique, Maddalena de Carlo(1998), proposent non seulement une langue proche de la réalité mais prennent aussi en compte certains facteurs tels que les composantes socioculturelle et psychologique de la communication.

Depuis les années 2000 et jusqu'à présent quelques départements de français dans les universités soudanaises penchent directement vers la méthode (*Connexions*); car, sa conception représente le fruit de récents travaux du Conseil de l'Europe décrits dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Maintenant presque tous les départements utilisent la méthode Connexion sauf :

- Université de Khartoum qui utilise la méthode *Alter égo*.
- Université du Sain Coran qui utilise la méthode *Alter égo Plus*.

Normalement le programme du français comme langue étrangère à l'université dépend non seulement de la méthode d'enseignement, mais, aussi de l'ensemble de modules consacrés à des cours d'expression écrite et orale, de grammaire, de la phonétique, de la civilisation ou la culture française, de la littérature française et africaine, de la linguistique et de la traduction français-arabe.

2-2-3-Le rôle de l'apprenant

Le terme apprenant, dans notre tradition académique traditionnelle renvoie aux élèves, (un élève est un individu en situation d'apprentissage dans une classe). Autrefois, l'apprenant était passif; son rôle était imposé par les sociétés : l'apprenant doit répéter, acquérir des habitudes ; il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses, (J. P. CUQ, 2003, p.20).

Le terme apprenant, est issu du participe présent du verbe apprendre. Ce terme est apparu dans le discours sur les langues autour de l'année 1970, Jean -Pierre CUQ, (2003). A cette époque là, le terme apprenant désigne une personne qui suit un apprentissage ; c'est-à-dire un individu en situation d'apprentissage individuel, hors système scolaire.

La didactique des langues d'aujourd'hui considère que l'apprenant est un acteur social possédant une identité personnelle. Il construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui, (Jean-Pierre CUQ (2003). L'apprenant étant ainsi considéré son rôle est devenu central dans le processus de l'apprentissage.

A notre époque, le rôle de l'apprenant est majeur dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. L'apprenant devrait être compétitif, actif, créatif et autonome. Il devrait savoir, en principe, que la langue est un outil, outil de communication, c'est-à-dire servant à communiquer, échanger, agir soi-même. Il doit la considérer comme une activité formatrice destinée à favoriser le contact et l'intercompréhension avec les autres. Il ne doit pas se fixer comme seul objectif l'acquisition de la langue dans l'intention de réussir un examen. Autrement dit le rôle de l'apprenant ne doit pas se limiter à l'intérieur de la classe de langue, mais il doit dépasser la situation d'enseignement/apprentissage formelle. L'apprenant devrait pratiquer la langue en communiquant avec des natifs et continuer à apprendre en lisant des livres, des journaux, des magazines, en écoutant des discours dans la langue étrangère à la radio, et regarder les films au cinéma et à la télévision,...

Nous aborderons à ce niveau de la réflexion, **l'apprenant soudanais** et son rôle dans l'apprentissage du français. Avant tout nous considérons qu'il y a trois grandes variables qui sont très nécessaires dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère : la nature du public, les objectifs de l'apprentissage et le rapport entre la langue maternelle (LM) et la langue cible (LC).

Nous traiterons ces trois aspects dans la mesure où leur prise en compte détermine des choix méthodologiques importants. En même temps, le traitement de ces aspects nous conduira à connaître le profil de l'apprenant soudanais: âge, situation d'apprentissage volontaire ou involontaire, acquis, arrière-plan culturel ...etc.

En ce qui concerne l'âge du **public**, Michèle Garabédian, (1986), explique que « *L'enfance est l'âge privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère* ». Ce qui conduit certains chercheurs à penser que les enfants ont une capacité universelle leur permettant de discriminer tout type de contraste phonétique de toute langue naturelle.

Si nous prenons par exemple le public du cycle secondaire dans le système scolaire soudanais, ce public se compose d'adolescents majoritairement âgés de 14 à 17 ans. Ils constituent ce que Janine Courtillon, (2009), appelle des publics captifs. Autrement dit, ils sont prisonniers d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre.

Les étudiants du secondaire soudanais n'ont pas choisi d'apprendre la langue française ; ils ne connaissent pas exactement **les objectifs** d'apprentissage d'une langue étrangère. Leur unique objectif est d'avoir une note suffisante pour être reçu à l'examen en première et en deuxième année.

Nous avons noté également que les étudiants ne pratiquent pas le français en dehors la classe. Ils ont très peu de contact avec cette langue parce qu'elle n'est pas présente dans leur environnement sociolinguistique. Le français est une langue éloignée de l'arabe, donc elle pose des difficultés de prononciation et d'écriture. Ces difficultés sont dues souvent à

l'influence de la langue maternelle surtout l'écriture². Dans les copies des étudiants, nous avons remarqué également l'usage des mots anglais, ce qui marque l'influence de la première langue étrangère apprise à l'école. Face à ces problèmes ; si l'enseignant ne prend pas en compte ces paramètres au niveau des débutants, il pourra conduire l'enseignement à une impasse. L'étudiant peut aussi se sentir captif et non motivé parce que la note en français n'est pas prise en compte à l'examen final de troisième année du secondaire(SSC).

Selon la situation, quelles que soient les raisons du sentiment de captivité, la motivation peut se créer en cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Janine Courtillon, (2009), a mentionné les facteurs qui créent la motivation chez les apprenants captifs, nous citons les points suivants :

- L'intérêt du travail, sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle langue, des informations différentes et le sentiment d'être plongé dans un autre monde.
- L'activité qu'on peut déployer en classe, grâce à laquelle on ne voit pas le temps passer.
- Le sentiment de progresser, d'obtenir des résultats.

Avec ces facteurs l'enseignant peut élaborer un cours du FLE qui peut motiver ses apprenants.

Il nous semble que le **public** au niveau universitaire est non-captif, selon Janine Courtillon, (2009), le non-captif « il est en situation d'apprentissage de par sa propre volonté ». Ces étudiants âgés de 17 à 21 ans, sont des

² Nous avons mené une étude aux écoles secondaires en 2008.

adultes débutants venant pour réaliser un but précis. Il est aisé pour un apprenant adulte de définir précisément pourquoi il veut suivre un cours du FLE à l'université et préciser ses **objectifs** de l'apprentissage. Il nous paraît que les objectifs des apprenants peuvent constituer un préalable à toute opération d'enseignement/ apprentissage ; dans ce cas, il est possible de fournir les moyens linguistiques adaptés aux besoins des apprenants.

La relation enseignant-enseigné, autrement dit, la relation entre le professeur et son étudiant, est très importante. Cette relation entre le sujet et l'agent selon plusieurs pédagogues et sociologues, est un aspect fondamental et essentiel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Au Soudan, depuis longtemps, selon les traditions de la culture éducative, la relation enseignant-enseigné dans le système éducatif soudanais consiste dans la soumission de l'apprenant au professeur. L'apprenant n'a pas de volonté, n'a pas d'initiative, son rôle en classe est plus passif, il obéit et répond au professeur. Dans ce cas, le rôle du professeur était de fournir l'information.

A notre avis, cette culture d'enseignement/apprentissage ne peut pas être acceptable, parce que les pédagogies ont évolué, les manières de l'enseignement/apprentissage surtout dans le domaine de langues étrangères. La pédagogie actuellement en avant les **besoins affectifs et motivationnels** de l'apprenant. La nécessité de connaître ces besoins fondamentaux est de déterminer la volonté de l'apprenant de l'aider à s'engager dans une activité d'apprentissage rentable. Corinne Ardois, (2004), a cité les six besoins affectifs suivants : la sécurité émotionnelle, la

confiance en soi, le plaisir, le sentiment d'appartenance, le pouvoir et la liberté.

Nous constatons que récemment il y a un peu de changement sur les comportements des apprenants et enseignants. Il est souhaitable que la participation de l'apprenant à son apprentissage devienne un choix et que le rôle de l'enseignant soit de l'aider à apprendre.

2-2-4-Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant varie d'une époque à l'autre. Les auteurs du dictionnaire de DFLE, (1993), ont décrit le rôle de l'enseignant dans différents modèles :

Par exemple le rôle de l'enseignant dans le modèle occidental est d'amener ses élèves par les interrogations successives. Par contre dans le modèle capitaliste, l'enseignant est contremaître, celui qui surveille, fait travailler. Dans le modèle béhaviorisme, l'enseignant contrôle les comportements des étudiants, il fait apprendre.

En France le terme « enseignant » n'a fait son apparition dans le dictionnaire qu'à la fin des années 1980, et la définition fournie à cette époque est celle de quelqu'un qui fournit un enseignement, Jean-Pierre CUQ, (1993). Plusieurs termes sont utilisés pour exprimer cette modification radicale du rôle de l'enseignant, les didacticiens des langues utilisent toute une série de termes : enseignant, initiateur, facilitateur, pédagogue, conseiller, moniteur, tuteur, expert,... etc.

Aujourd'hui, le rôle de l'enseignant est de former les apprenants, former veut dire transmettre des informations sur un sujet donné à un public

donné. L'enseignant est là pour apporter ses connaissances sur ce sujet, afin d'enrichir théoriquement ses apprenants et leurs donner les moyens de comprendre. Les pédagogues disent que l'enseignant doit être dynamique, spontané, moteur, énergique et à l'écoute. Alors, ils le décrivent comme une personne qui facilite, qui met du lien, dédramatise, fait participer, s'adapte au groupe.

Pour que l'enseignant puisse exercer son rôle parfaitement, il a besoin de formation professionnelle initiale et continue. Nous insistons sur la formation continue pour les professeurs soudanais parce que l'utilisation de la langue française au Soudan se limite au milieu scolaire c'est-à-dire il n'existe pas de pratique extra- scolaire.

A ce niveau nous présenterons un petit aperçu sur la formation des enseignants de français au Soudan ou en France. Dans les années 80, il y avait un accord entre le ministère de l'éducation nationale et l'ambassade de France à Khartoum pour former les **professeurs du secondaire** en France. Selon cet accord, chaque année un groupe de professeurs est envoyé en France pour un stage de perfectionnement linguistique à Poitiers ou à Besançon (au CLA). Les professeurs soudanais suivaient des modules différents : linguistique, phonétique, culture et civilisation, expression écrite et orale...etc. Nous sommes témoin de ce programme, parce que nous avons effectué un stage en France dans le cadre de cet accord, un stage de deux mois à Besançon en 2000.

Ces dernières années, on a mis fin à cet accord, mais il y aura un autre accord de formation en France à partir de l'année 2012 selon le ministère de l'éducation nationale.

Dans le cadre de cet accord, Christophe Carillon le chef de projet FSP indique qu'un groupe de 18 enseignants de français en activité dans le cycle secondaire est allé en France en septembre 2012. Ce groupe se compose de huit femmes et dix hommes, en provenance de sept Etats (neuf de Khartoum, deux du Nil Blanc, deux du Nord Kordofan, deux de Jazzera, un de Gedarif, un de la Mer Rouge et un du Sud Darfour). La formation dispensée au CLA, a duré 7 mois (15 septembre 2012 au 14 avril 2013).

Les enseignants ont bénéficié d'une remise à niveau linguistique intensive durant les quatre premiers mois, puis on a introduit progressivement à leur formation des éléments de didactique et de pédagogie du FLE. L'objectif de cette formation est double : D'une part, former des enseignants du FLE pour animer des cours modernes et de qualité à leur retour au Soudan dans un réseau d'écoles pilotes bien équipées. D'autre, part les préparer à jouer un rôle de formateurs pour pouvoir partager leurs connaissances avec les collègues de leur région.

Pour la formation des **professeurs au niveau universitaire**, il y a un programme stable. Dans le cadre de ce programme, les professeurs des universités soudanaises ont la possibilité de faire une partie de leurs maitrises ou leurs doctorats en France. D'après Philippe Oboïan, le responsable pédagogique des stages pour les professeurs et les formateurs à la carte, dans la période de 2002 à 2014, 32 professeurs soudanais ont suivi leurs études supérieures (passerelles vers la maitrise ou le doctorat) au CLA de Besançon. Ce projet de formation indique qu'il y a une coopération très forte entre la France et le Soudan dans le domaine de la formation en FLE.

Il existe également une possibilité de formation locale : par exemple des programmes de maîtrise et de doctorat sont réalisés aux départements de français à l'université de Khartoum et à l'université de Soudan. Les départements organisent aussi un stage annuel de formation continue à Khartoum. Ces stages sont assurés par un groupe de formateurs soudanais et français. Nous avons effectué ce stage en 2013. A notre avis, il est très utile pour développer les compétences des professeurs

Pour nous, la formation continue doit développer d'autres compétences chez l'enseignant. L'enseignant doit connaître aussi les modes d'évaluation pour qu'il sache comment juger les informations acquises par ses apprenants.

2-2-5-Le rôle du milieu éducatif

Le milieu joue un rôle principal dans l'enseignement/ apprentissage des langues. Ce milieu, inclut l'environnement : personnels éducatifs, institutions publiques ou privées, société, parents, organisations éducatives. Il comprend aussi, les moyens technologiques utilisés pour l'apprentissage : livres, films, affichages, tableaux noirs, ordinateurs, cassettes, laboratoires de langue, photocopies, rétroprojecteurs, vidéos, moyens d'informations, publicité,...Tous ces moyens peuvent influencer positivement ou négativement la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour Corinne Ardois, (2004), l'environnement présente des dimensions variées : ces dimensions sont à la fois sociales, culturelles, personnelles, physiques, économiques, organisationnelles développementales, émotionnelles, morales, religieuses et psychologiques.

De nos jours, toutes les dimensions devraient être combinées pour améliorer la qualité de l'éducation.

Les enseignants soudanais se plaignent régulièrement du mauvais état de l'environnement éducatif, selon eux par exemple, en raison de fonds limités, l'environnement éducatif souffre de l'absence de matériaux, de livres, d'équipements... certains souffrent également de l'augmentation du nombre d'élèves par classe. De plus il y a les problèmes sociaux dont souffrent certains étudiants, les mauvaises conditions de vie, le faible revenu familial....

A notre avis, malgré cette négativité, le sujet et l'agent ont un rôle important à jouer en classe ou en dehors de la classe pour créer un environnement positif ; surtout dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Signalons que dans nos jours l'objectif visé par l'apprentissage d'une langue étrangère a évolué et complètement changé. Nos apprenants et nos enseignants doivent être conscients que cet objectif éducatif va aujourd'hui vers la connaissance des éléments linguistiques et non linguistique en même temps. Notre expérience sur le terrain de l'enseignement de la langue française nous montre qu'il y a des problèmes dans l'acquisition de certaines compétences chez nos étudiants de français. Le constat du problème de l'écriture chez les apprenants soudanais nous a amené à constituer la méthodologie de notre recherche et à l'analyse de notre corpus. C'est ce que nous exposerons dans la partie suivante.

Troisième partie

De la théorie à la pratique

Le cadre théorique élaboré dans les chapitres précédents nous permettra de procéder à une analyse détaillée des textes de notre corpus.

Ces textes seront présentés dans le premier chapitre de cette partie, ainsi que la méthodologie adoptée pour les analyser. Nous décrirons le contexte dans lequel les textes étaient produits et nous dresserons un profil de nos rédacteurs.

Nous mènerons une analyse globale de chaque texte dans le deuxième chapitre. Après cette analyse, nous étudierons tout, particulièrement, dans le troisième chapitre les difficultés de la question relative à l'organisation textuelle. Ce chapitre portera sur un examen de la structuration thématique de ces textes, analyse que nous considérons indispensable à la fois pour les rédacteurs non natifs et pour les professeurs évaluateurs. Nous essayerons de classer toutes les maladroites et ruptures constatées au niveau de la structuration thématique et nous mènerons également une réflexion sur le rôle joué par la reprise anaphorique et les connecteurs dans la structuration thématique.

Premier chapitre

La méthode de l'analyse et la présentation du corpus

L'importance de ce chapitre réside dans le fait qu'il devrait nous servir à établir la méthode la plus appropriée pour la présentation et l'analyse de notre corpus.

3.1.1- Méthode de l'analyse

Nous exposerons certaines méthodes d'analyse, puis nous présenterons en détail la grille que nous avons élaborée en nous appuyant sur diverses approches. Le premier est la méthode de J-P Bronckart (1996) qui adopte une approche pragmatique. Les autres seront proposées par S. Moirand (1990) et J.M Adam et relèvent du courant de la linguistique. Cette diversité méthodique nous aidera à bien choisir les critères sur lesquels se basera la méthode d'analyse que nous proposons.

3.1.1.1 - La méthode de S. Moirand (1990)

Moirand propose une liste exhaustive des segments verbaux qui assurent l'avancement du texte. Cette liste contient les indices suivants :

- 1- Le système des réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores grammaticales ou lexicales) : Ces pronoms anaphoriques ou

cataphoriques peuvent renvoyer « *aux objets, aux personnes et à leurs interrelations dans le monde que le texte ou la conversation présentent* » Moirand (1990 .P.49).

- 2- Le système de référence : Ce système de reprise anaphorique ou cataphorique de nature méta-textuelle ne rend pas compte « *de faits ou d'actes, mais de la cohésion du discours lui-même c'est- à- dire de l'enchaînement des idées, des paroles du texte ou de l'exposé en train de s'élaborer, celles que produit le locuteur ou celles qu'il emprunte à d'autres* » (ibid. p.50).
- 3- Le système des organisateurs temporels et celui des temps verbaux : Ce système des valeurs temporelles assure principalement la cohésion chronologique comme le considère Moirand en précisant que les temps verbaux « *permettent de rendre compte de la cohésion d'un récit dans le temps. c'est -à- dire de la chronologie des faits et de l'ordre des événements* » (ibid. P .51).
- 4- Les connecteurs : Par ce terme Moirand entend « *les mots dont la fonction est de relier une phrase à une autre, un paragraphe à un autre mais aussi d'indiquer par là même, quelle type de relation sémantico-logique est impliqué* » (ibid.52).

Nous présentons le classement sémantique des connecteurs que propose L. Lundquist (1980) cité par S.Moirnd (1990), voir tableau 3 P 141.

Tableau 3

Le classement sémantico-logique des connecteurs

No	CLASSEMENT	EXEMPLE
1	Additif	Et, encore, de plus, or, de nouveau, également
2	Enumératif	D’abord, ensuite, enfin, premièrement, a) b)....
3	Transitif	D’ailleurs, d’autre part, du reste, en outre...
4	Explicatif	Car, c’est que, c’est-à-dire, d’autre terme
5	Illustratif	Par exemple, notamment, en particulier
6	Comparatif	Ainsi, aussi, plus...moins, plutôt, mieux
7	Adversatif	Or, mais, en revanche, par contre, d’un côté
8	Concessif	Toutefois, néanmoins, cependant....
9	Causatif /consécutif/ Conclusif	Donc, c’est pourquoi, ainsi, en conséquence, alors ...
10	Résumatif	Bref, en somme, enfin ...
11	Temporel	D’abord, ensuite, puis, plus tard , en même temps...
12	Méta-textuel	Voir p., cf., comme il a été signalé plu haut ...

3.1.1.2 - La méthode de J.P Bronckart

Bronckart recourt, pour rendre compte des mécanismes de la textualité, à trois grands ensembles :

- La connexion.
- La cohésion nominale.
- La cohésion verbale.

Les mécanismes de la connexion

Cet auteur accorde une grande importance à ce type de mécanisme qui joue un rôle primordial en assurant la liaison des informations anciennes et des informations nouvelles « *les mécanismes de connexion contribuent au marquage des grandes articulations de la progression thématique et ils sont réalisés par un sous-ensemble d'unités que l'on qualifie d'organiseurs* » (Bronckart 1996 p.267).

Les indices linguistiques qui assurent cette connexion sont les suivants :

- i- Un sous-ensemble d'adverbes ou de locutions adverbiales : toutefois, en fait, puis....
- ii- Un sous ensemble de syntagmes prépositionnels :
 - dans un premier cas ils assurent la fonction de complément de phrase : dans trois jours il rencontrera ...
 - dans un deuxième cas, il s'agit de structures adjointes : pour la concrétisation de ce projet, il décidera de

- iii- Les coordonnants : les coordonnants comprennent l'ensemble de coordination sous leur forme simple : *et, ou mais* ou sous leur forme complexe de locution : *c'est-à-dire...*
- iv- Les subordonnants ou conjonctions de subordination : avant de, dès que, parce que....

Les mécanismes de la cohésion nominale

Les mécanismes de la cohésion nominale concernent les unités linguistiques qui jouent un rôle syntaxique précis (sujet, attribut, complément) en rendant compte des « *relations de solidarité existant entre des arguments qui partagent une ou plusieurs propriétés référentielles (ou entre lesquels existe une relation de ci-référence)* » (ibid.p.272).

Le marquage de la cohésion nominale contient les deux catégories suivantes :

- a) La catégorie des anaphores pronominales : cette catégorie se compose des pronoms personnels, relatifs, possessifs, démonstratifs et réfléchis (certains pronoms personnels ont le statut de déictique).
- b) La catégorie des anaphores nominales : cette catégorie est constituée de syntagmes nominaux de divers types.

Les mécanismes de la cohésion verbale

Ce dernier type de mécanismes concerne les valeurs de temporalité, c'est - à- dire le temps des verbes (présent, passé, futur...).

Selon Bronckart, ces valeurs temporelles sont en relation permanente entre le moment de production (moment de parole) et le moment du procès (moment indiqué par le verbe).

Dans le cadre de cette interaction continue, entre ces deux moments, il établit les relations de :

- Simultanéité (indiquée par les formes du présent).
- Antériorité (indiquée par les formes du passé).
- Postériorité (indiquée par les formes du futur).

A ces deux moments, le moment de production et celui du procès, s'ajoute un troisième moment proposé par H Reichenbach (1947) cité par Bronckart (1996p .280) « *le moment psychologique de référence qui précise la durée psychologique liée à l'action de production* ».

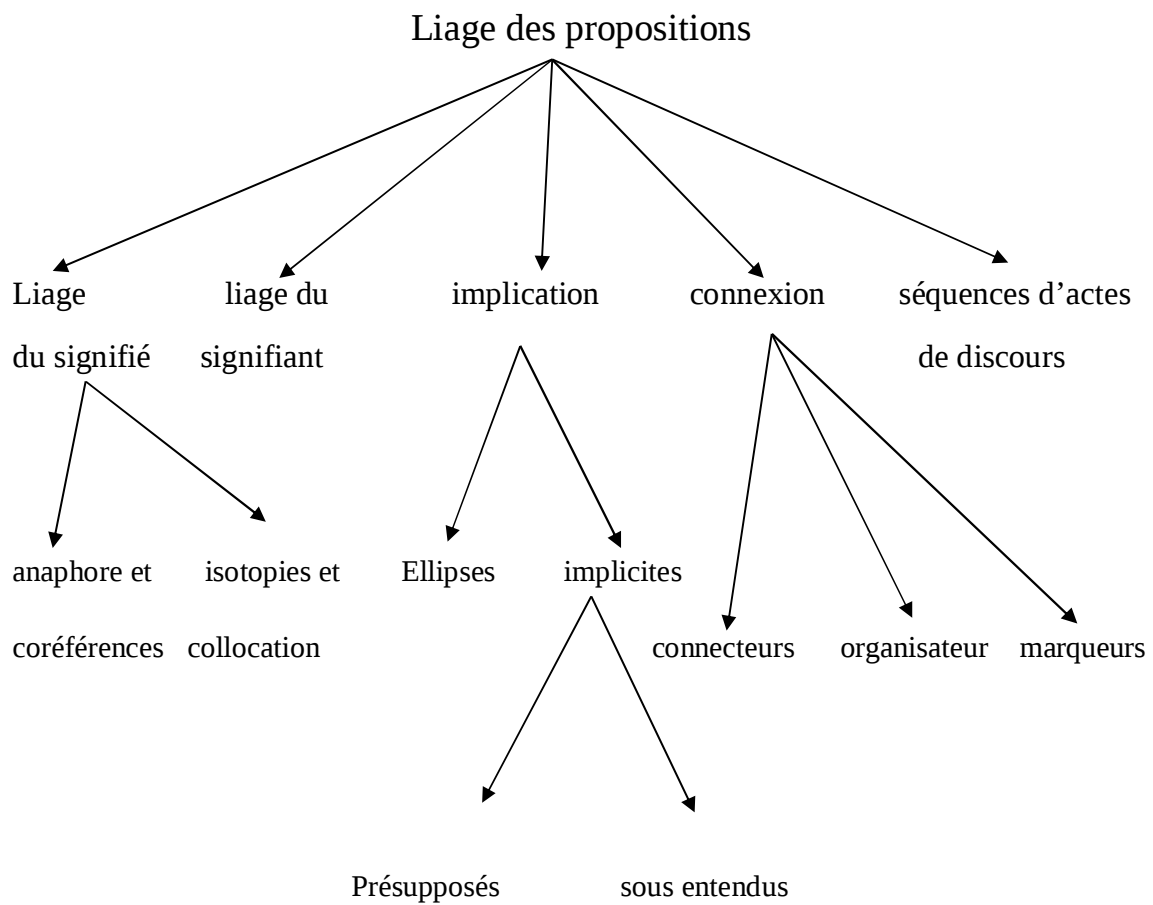
De ce qui précède, nous constatons que l'analyse des indices linguistiques et de la temporalité doit rendre compte de cette dimension trichotomique qui comprend le moment de production, le moment du procès et le moment psychologique de référence comme le suggère Bronckart en précisant que la valeur temporelle relève d'un « *codage de la relation qui est posée entre le (moment du procès) d'une part et soit, le (moment de la parole) soit ce (moment de référence psychologique) d'autre part* » (ibid. p. 282).

3.1.1.3 - La méthode de J.M.Adam(2011)

Adam de son côté propose cinq grands types d'opérations qui assurent l'empaquetage des proposition-énoncé. Combinables entre elles, ces opérations ont une portée très variable. Elles unissent les constituants de

proposition proches, mais elles agissent aussi à longue distance, de façon prospective et rétrospective, assurant la cohésion textuelle. Voir le schéma 5 :

Schéma 5



I - Liages du signifié

Ce type de liages comporte les sous types suivants :

- la continuité référentielle : par ce terme Adam désigne les relations anaphoriques et de co- référence.
- les isotopies : les isotopies qui visent la cohésion sémantique peuvent être assurés d'après Adam, par des chaînes anaphoriques ainsi que par l'identification du cadre spatial de l'événement.

ii- Liages signifiant

Ce type de liages comporte les reprises suivantes :

- Les reprises de syllabes.
- les reprises lexicales.
- les reprises de phonèmes.
- les reprises morphosyntaxiques.

iii- Implications

Ce type de liage comporte les sous –types suivants :

L'ellipse et l'implicite.

Les types les plus connus des implicites sont :

- les présupposés. - les sous entendus.

iv- La connexion

Ce type de liages comporte selon Adam : les organisateurs, les marqueurs et connecteurs (voir p.150).

v- Chaînes d'actes de discours

Par les chaînes d'actes de discours, Adam entend les actes illocutoires.

Chacune de ces opérations est un facteur de textualité, mais ne suffit pas seule à faire d'un texte une unité cohérente. Elles coopèrent et peuvent suppléer la défaillance de l'une ou l'autre d'entre elles ; comme l'explique Adam « *tel ou tel mode de liage est privilégié dans un texte donné ou dans une partie de textes seulement. Les savoirs relatifs à ces opérations sont des systèmes de connaissances linguistiques actives tant à la production qu'à l'interprétions ...* » (ibid. p.104).

3.1.2. - Grille d'analyse

La méthode proposée et la grille de l'analyse que nous avons construite pour l'analyse de notre corpus s'inspire, comme il a été signalé plus haut, des méthodes que nous venons d'exposer.

Notre méthode, qui se veut une méthode éclectique, s'appuie sur trois critères (voir le tableau 4 p.154) que nous considérons, ici comme des indices essentiels pour l'analyse du corpus sur lequel nous travaillons.

Nous les présenterons ci-après.

Les critères d'analyse dont nous nous servons sont classés dans trois rubriques majeures : le niveau thème/rhème et la progression thématique, les connecteurs et la reprise anaphorique. Ces trois éléments nous permettront de faire une analyse textuelle visant à la fois à mesurer la qualité des textes analysés et à y repérer d'éventuels dysfonctionnements. Ils doivent nous aider à faire une corrélation entre deux niveaux de texte : textuel et extratextuel car, nous supposons que plus l'apprenant est

conscient des facteurs extratextuels, plus il améliore sa compétence textuelle.

3.1.2.1 - Rubrique 1 : reprise anaphorique

Pour l'analyse de la cohésion dans les textes des étudiants, nous nous intéresserons en particulier à l'emploi de l'anaphore. Il sera donc question des liens cohésifs intra- et inter-phrastiques, appelés d'après la terminologie de S. Moirand 1990 « des liens de référence ». Ces liens concernent le fait qu'un élément, pour être interprété, renvoie à un autre élément dans le cotexte ou dans le contexte. Parmi les divers types d'anaphore, trois types de reprise seront examinés : reprise lexicale ou nominale, pronominale et démonstrative étant le plus fréquemment utilisées.

3.1.2.2 - Rubrique 2 : Les connexions :

Par ce terme, nous désignerons les indices linguistiques ayant pour fonction de lier des propositions et de les organiser en un ensemble bien structuré.

Les connecteurs entrent dans une classe d'expression linguistique qui regroupe, outre certaines conjonctions de coordination (mais, donc, or, car); certaines conjonctions de subordination (parce que, comme), certains adverbes ou locutions adverbiales (en effet, par conséquent, quoi, qu'il en soit, ainsi, ...etc.). Il est utile de distinguer dans la classe générale des connecteurs trois sortes de marqueurs de connexion (Adam; 2005) :

1- Les organisateurs et marqueurs textuels.

2- Les marqueurs de prise en charge de l'énonciation.

3- Les connecteurs argumentatifs.

Ces trois sortes de connecteurs remplissent une même fonction de liage sémantique entre unités de rang différents (mots, propositions, paquets de propositions ...) leur fonction fondamentale est de marquer une connexion entre deux unités sémantiques pour créer une structure.

3.1.2.3 - Rubrique 3 : thématiques et progression thématique

En ce qui concerne la thématique et la progression thématique, il sera non seulement question de savoir si chaque « phrase » du texte apporte une information nouvelle, mais aussi d'examiner comment l'enchaînement des éléments anciens et des éléments nouveaux participent à la progression du texte. Deux niveaux seront abordés : Au niveau de la phrase, nous nous intéresserons à la répartition des éléments en thème et rhème. Au niveau du texte, nous étudierons le type de progression thématique (linéaire, à thème constant, à thèmes dérivés) : quel type de progression thématique est utilisé ? Quel type est dominant ? Lequel est le mieux adapté au contenu informationnel ? Quelles sont les difficultés qui caractérisent l'emploi du procédé de progression ? La structure thématique étant examinée sous cet angle, nous étudierons comment s'organisent les éléments des groupes syntaxiques linéaires pour faire progresser le texte. Notre investigation portera sur le niveau référentiel, c'est-à-dire sur « ce dont on parle », mettant ainsi l'accent sur la notion du « thème » et sur « ce que l'on en dit » ce qui est appelé « rhème ». Cette investigation permettra de savoir comment la matière textuelle est organisée pour d'abord assurer l'unité thématique à travers le maintien du thème de phrase en phrase et, ensuite,

pour faire progresser le texte grâce à la succession thème/ rhème, garantissant un apport informationnel constamment renouvelé.

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

Tableau 4
Rubriques de la grille d'analyse

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

3.1.3- Présentation du corpus

Notre recherche se situant dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, les textes que nous ferons écrire aux étudiants n'auront, certes, ni la complexité ni les caractéristiques des écrits produits en dehors de ce cadre. Et, la problématique que nous avons développée tient compte de cette spécificité. Cette problématique justifie le choix de la méthodologie de recueil des données que nous exposons à présent.

3.1.3.1 -Profil des rédacteurs

Les textes qui constituent ce corpus sont produits dans le cadre d'un exercice scolaire.

Le public qui a participé à notre expérimentation était formé d'étudiants de quatrième année de la Faculté des Langues des universités suivantes :

Université du Saint Coran et études Islamiques.

Université du Soudan de Sciences et de technologie.

Université Ahlia à Omdurman.

Ces étudiants préparent en quatre ans un diplôme équivalent à la licence en français. Ils ont donc atteint, au moment où nous avons recueilli notre corpus auprès d'eux, des compétences élémentaires leur permettant de parler et d'écrire en français avec des niveaux assez variables. Toutefois, ces niveaux sont supposés être suffisants pour que ces étudiants participent à notre expérimentation.

Les départements de français choisis comportent un nombre important d'apprenants. Le tableau ci-dessous indique le nombre des étudiants en 2014, selon l'université et le sexe (voir tableau 5).

Mais il faut signaler que la participation à l'expérimentation a reposé sur le volontariat.

Tableau 5

Université	Garçons	Filles	Total
Saint Coran	12	12	24
Soudan	9	10	19
Ahlia	3	2	5
TOTAL	24	24	48

3.1.3.2 - Recueil des données

Le corpus principal sur lequel nous avons travaillé rassemble des écrits réalisés par des étudiants universitaires soudanais en FLE. Il comporte deux ensembles de textes ; un ensemble écrit en français, et l'autre en arabe. Les deux ensembles réunissent des textes produits par un seul groupe expérimental, qui a produit des écrits sans intervention de notre part, c'est-à-dire que les étudiants ont fait ce qu'ils ont l'habitude de faire lorsqu'on leur demande d'écrire un texte en français. Le deuxième ensemble contient des textes en arabe produits par le même groupe-expérimental selon la même consigne que les textes en français.

Les textes en français

Le recueil des textes a été réalisé en 2014 dans les départements de français des Universités citées plus haut. Avant de commencer, nous avons expliqué aux étudiants, le but de notre expérimentation et la tâche que nous leur demandions d'accomplir. Nous ne sommes pas intervenus auprès de ce groupe, leur laissant la liberté d'écrire comme ils le font habituellement. Notre objectif était d'avoir des textes attestant leur compétence en production écrite en français. Le test a duré deux heures. Nous avons leur demandé d'écrire une lettre à un (e) ami (e) pour lui parler du choix qu'ils ont fait pour étudier le français en répondant à certaines questions comme (pourquoi ont-ils fait ce choix ? Ont-ils des difficultés dans l'apprentissage ...etc. voir l'annexe 3, p.293). Nous n'avons pas eu à donner d'explications complémentaires aux étudiants, les instructions dans la consigne étant claires et suffisantes.

Les textes en arabe

En donnant la même consigne, nous avons demandé aux mêmes groupes d'étudiants, de produire un texte en arabe. Le test auquel ils ont été soumis a duré deux heures. Il faut dire que ce test a été effectué au même jour où ont été recueillis les textes en français des groupes-expérimentaux. Recueillir des textes en arabe se justifie par notre souci de disposer de textes en langue maternelle pouvant, probablement, aider à expliquer certaines difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants à l'écrit en français. Il est supposé que certaines de ces difficultés résulteraient d'un

transfert (de compétences textuelles) de LM en LE qu'elles représenteraient simplement une transposition de "manière de faire", c'est-à-dire que les étudiants écrivent en français comme ils le font en arabe. De même, nous pouvons supposer que, parce que certains phénomènes textuels (cohérence, cohésion, ...etc.) ne sont pas perçus de la même façon en LM qu'en LE, ils s'avèreraient problématiques lors de la production en langue étrangère. En d'autres termes, faire écrire des textes en langue première nous fournira la possibilité d'expliquer ces phénomènes-là, particulièrement marqués par l'acquisition et par l'intériorisation de certaines compétences textuelles en langue maternelle.

Il faut noter que nous n'avons pas l'intention de faire une analyse comparée des écrits en LM et en LE. Nous nous servons des textes en langue maternelle pour diversifier et élargir l'étendue des données sur lesquelles nous travaillerons, de façon à pouvoir de donner à nos résultats d'analyse plusieurs sources d'explication.

Après cette présentation, notre attention portera maintenant sur l'analyse de notre corpus.

Deuxième chapitre

Analyse globale des textes

Dans ce chapitre nous avons mené une analyse globale de chaque texte. Nous avons insisté tout particulièrement sur les difficultés liées à la question de l'organisation textuelle. Nous présenterons les résultats au moyen de tableaux et ces résultats seront discutés au chapitre suivant.

L'actuel chapitre portera sur un examen de la structuration thématique de textes analysés.

Avant de commencer l'analyse de notre corpus, nous trouvons qu'il est très important de signaler que les textes que nous avons choisis sont pleins d'erreurs à la surface. Des erreurs relèvent directement des aspects de la langue « syntaxe, lexique, orthographe et ponctuation ». Le traitement de ces erreurs est très délicat. D'ailleurs ces erreurs sont les propriétés de la grammaire de phrase. Alors, leur analyse ne pourra pas être effectuée à partir de la grille que nous avons élaborée et qui s'appuie sur les notions théoriques de la linguistique textuelle.

En effet, nous risquons de nous dérouter de notre parcours principal qui consiste à aller au - delà de la phrase. Cependant nous corrigerons certains éléments ou expressions erronés : dont l'occurrence pose certains problèmes morphosyntaxiques, orthographe...etc. Il faut noter que les éléments corrigés seront présentés en gras.

Dans beaucoup de situations d'apprentissage d'une langue étrangère, l'analyse locale, est majoritairement utilisée pour relever les erreurs.

Cependant, les modifications proposées après une telle analyse n'ont que peu de répercussions sur la clarté du texte au niveau plus global.

Nous voulons montrer les limites des pratiques correctives qui se bornent à ce seul niveau d'analyse textuel. Afin de formuler un jugement sur la qualité générale du texte concerné, il est essentiel d'inclure une appréciation de sa clarté textuelle globale. C'est ce niveau d'analyse textuelle que nous avons choisi d'aborder par le biais d'une analyse de l'organisation thématique du texte.

Texte 1

Lettre de : Ayoub

à : Amar

Je vous écris cette lettre afin de parler ou raconter mon histoire éducatif avec la langue française. J'ai commencé ce voyage d'une fois je l'ai vu sur le guidance de ministre d'éducation supérieur en mettant les choix dans plusieurs université. Tout ça était volontairement.

Je y'ai choisi pour apprendre parce que y 'en a un sens d' Hadith de notre prophète qui dit (celui qui a appris une langue de notion, il se protège de leur méchancetés). En plus ça a m'aide d'avoir un emploi tout facile , au revanche d'autre section.

Les difficultés que j'avais en français à travers les quatre années reste toujours à la prononciation aussi la compréhension de texte écrit j'ajoute encore l'écoute de registrement français sur la connexion

Ces problèmes m'ont affronté au début de l'apprentissage, par rapport le dépasse de ces problèmes, j'ai consacré tout mes efforts pour les éviter en fin j'y suis arrivé

Par le d'épatement, au début étant bien au mais il commence à diminuer de temps en temps.

Amical

Analyse du texte (1)

Les tableaux suivants synthétisent un relevé quantitatif des critères observés dans les cinq paragraphes du texte

Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 1

Tableau 6

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total
	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage	
Pronominale	7	54	6	46	13
Lexicale	3	100	-	-	3
Démonstratif	3	100			3
Total	13	64	6	43	19

Tableau 7

Récapitulatif des connecteurs de texte 1

utilisation Type de connecteurs	Réussie		Erronée		Total
	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage	
Argumentatifs	3	38	5	62	8
Temporels /additifs	1	20	4	80	5
spatiaux/numériques	2	50	2	50	4
Total	6	35	11	65	17

Décomposition des configurations thématiques :

Progression par thème constant: 2

Progression linéaire : 0

Progression par thème dérivé : 2

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique 3

Rupture ou enchaînement peu claire 4

Extrait I

*« Je vous écris cette lettre afin de parler ou **de** raconter mon histoire avec la langue française. (1) J'ai commencé ce voyage d'une fois je l'ai vu sur le **guide** de ministre d'éducation supérieur en mettant les choix dans pleureurs université(2). Tout ça était volontairement(3) ».*

Tout d'abord, cette séquence s'articule autour de trois phrases. Le scripteur a réussi à établir une relation de reprise, pour enchaîner ph (1) à ph (2). Cette relation est exprimée au moyen de l'anaphore lexicale **ce voyage**.

Il est très difficile de comprendre ce que le scripteur veut dire dans la deuxième et la troisième phrases, parce qu'il exprime son choix de façon indirecte qui entraîne une incompréhension. Cette difficulté est liée à la connaissance non partagée. De plus l'utilisation incorrecte du complément direct *l'*, cause une confusion chez le lecteur.

Nous proposons pour créer un lien cohésif et rendre le texte cohérent, de remplacer le connecteur temporel '*une fois*' par la conjonction de subordination, *après* et le gérondif par le connecteur argumentatif '*bien que*'. À notre avis ces modifications peuvent créer une relation cohésive et

rendre la phrase compréhensible. Nous avons remplacé le verbe *voir* par le verbe *lire*, une erreur liée directement à l'influence de la langue maternelle

J'ai commencé ce voyage après, je avoir lu dans le guide du ministère de l'éducation supérieur, bien qu'il y ait eu plusieurs choix, j'ai volontairement choisi la langue française.

Extrait II

« Je y'ai choisi pour apprendre parc que y 'en a un sens de' Hadith de notre prophète qui dit (celui qui a appris une langue de notion il se protège de leur méchanceté). En plus ça m'aide d'avoir un emploi ».

En examinant cette séquence, nous signalons d'abord, que le scripteur a commencé, un nouveau paragraphe, ce qui n'était pas à notre avis nécessaire parce qu'il continue toujours de justifier son choix d'apprendre la langue française. Il lui suffisait d'utiliser le connecteur *de plus*, pour enchaîner les deux phrases et faire progresser le texte d'une façon cohérente.

Il a essayé ensuite, d'établir une relation entre le premier paragraphe et le deuxième ; en utilisant une anaphore pronominale, mais il fait un mauvais choix en utilisant *Y* au lieu d'utiliser *L'*.

Puis : il a tenté également d'établir, une relation entre-phrastique par l'intermédiaire d'une relation de reprise. Cette relation est exprimée au moyen de l'anaphore pronominal *qui*. Nous estimons qu'il a réussi à l'utiliser de façon correcte.

À la fin de la séquence, le scripteur veut donner une autre raison pour son choix, et pour créer une relation avec la phrase précédente, il utilise le connecteur numérique *en plus* et l'anaphore démonstrative *ça*. Mais il a fait une confusion entre les connecteurs *en plus* et *de plus*.

Pour éviter la confusion chez le lecteur nous proposons l'anaphore lexicale *ce choix* au lieu d'utiliser l'anaphore démonstrative *ça*.

Extrait III

*« Les difficultés que j'avais en français à travers les quatre années reste toujours à la prononciation aussi la **compréhension** de texte écrit j'ajoute encore l'écoute ».*

Dans cette séquence le scripteur a lié les phrases par l'utilisation du connecteur additif *aussi*, mais nous constatons qu'il n'en avait pas besoin, il lui suffisait d'utiliser simplement une virgule.

Extrait IV

« Ces problèmes m'ont affronté au début de l'apprentissage, par apport le dépasse de ces problèmes, j'ai consacré... ».

Dans cette séquence, il ya une progression et une continuité. Cependant l'énoncé est incohérent parce qu'il contient une expression qui entraîne une contradiction logique avec ce qui est posé dans l'énoncé de la 3ème séquence, et la cohérence de discours implique donc en principe une exigence *non contradiction*, car le scripteur a mentionné dans le paragraphe précédent qu'il en face les difficultés dans les quatre année *« Les difficultés que j'avais en français à travers les quatre années*

*reste toujours à la prononciation aussi la **compréhension** de texte écrit »*
et dans le paragraphe en cours , il a mentionné qu'il a affronté les difficultés en première année seulement. De plus, la séquence reste difficile à comprendre faute de l'utilisation erronée des connecteurs et des reprises. Alors nous proposons de remplacer **par rapport**, par le connecteur argumentatif **pour** et le connecteur **au début** par **dès le début** et de reformuler la phrase comme ci-dessous, afin de rendre la séquence cohérente et plus compréhensible.

« J'ai affronté ces problèmes dès le début de l'apprentissage. Mais j'ai consacré tous mes efforts pour les dépasser. ».

V

*« Par le département, au début **était** bien au mais il commence à diminuer de temps en temps ».*

Dans cette séquence, le scripteur ne donne pas assez d'informations, le lecteur doit à son tour ajouter ses propres informations afin de comprendre ce que le scripteur voulait dire.

Texte 2

Ma chère Rayan,

Salut, comment ca marche avec toi ? Je t'écris maintenant pour te montre les raisons pour quoi j'ai choisi la langue française. D'abord, cette langue n'été pas mon première choix .C'été l'anglais, mais à cause de ma résultat j'été obligée de choisir cette langue.

Aussi, j'ai influncé par les idées de mon père qui m'a consulté d'apprendre cette langue comme une langue première et l'anglais comme une langue secondaire .puis j'ai accepté cette idée et régoïn à l'université du Soudan faculté des langue, Département du français et ce choix n'été pas mauvais, pare que j'aime beaucoup toute les langues étrangères. C'est pour quoi je n'a pas senti de regret . Maintenant, j'ai le chance de savoir pleusieurs des cultures, cutomes, habitudes et compertement. J'ai ouvri un grande porte d'un nouveau monde. Je sais que le département ne nous donne pas assez, mais je crois que on a la capacité d'améliorer notre niveaux.

Assma

Analyse du texte (2)

Tableau 8
Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 2

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	nombre	Pourcentage	nombre	Pourcentage
Pronominale	6	86	1	14	7	50
Lexicale	1	100	-	-	1	10
Démonstratif	4	100	67	33	6	40
Total	13	93	1	7	14	100

Tableau 9
Récapitulatif des connecteurs de texte 2

Utilisation Connecteurs	Réussite		Erronée		Totale	
	Nombre	pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatifs	4	67	2	33	6	46
Temporels /additifs	2	40	3	60	5	39
spatiaux/numériques	1	50	1	50	2	15
Total	7	54	6	46	13	100

Décomposition des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 1

Progression linéaire : 1

Progression par thème dérivé : 1

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique 2

Rupture ou enchaînement peu claire 4

Extrait I

« *Salut, comment ça marche avec toi. (1) Je t'écis maintenant pour te montre les raison pour quoi j'ai choisi la langue française(2). D'abord, cette langue n'était pas mon première choix(3) .C'était l'anglais, mais à cause de ma résultat j'étais obligée de choisir cette langue (4)».*

Nous précisons que cette séquence s'articule autour de quatre phrases.

Avant d'analyser les liens entre ces phrases, il faut signaler que ph (1) contient une erreur liée directement à l'influence de la langue maternelle. Le scripteur ajoute à la salutation la préposition *avec toi*, une expression n'existe pas dans la formule française pour la salutation.

En ce qui concerne les liens entre les phrases, le scripteur de ce texte a établi une relation de reprise, pour enchaîner ph (1) à ph (2). Cette relation est exprimée au moyen de l'anaphore pronominale *t'* qui reprend le groupe nominal *ma chère*.

A cela, nous ajoutons que le scripteur a introduit un déictique temporel *maintenant* qui permet de situer le fait dans le temps, dans ph (2).

Quant à la 2^e proposition de ph (2) elle est reliée à la précédente par le connecteur *pour* qui exprime le but. Et la 3^epropositions, elle est reliée à la

précédente par le connecteur *pourquoi* qui exprime la cause, mais le scripteur l'utilise d'une façon erronée. Aussi, il utilise le connecteur contrastif **mais**, pour assurer un lien entre les parties de la phrase. Mais, malgré, la mobilisation de ces connecteurs, nous trouvons que le scripteur n'arrive pas à hiérarchiser ses idées de façon cohérente, faute de non respect le contrat *donné/nouveau* et la mauvaise utilisation des connecteurs et de la reprise anaphorique. Alors nous proposons de remplacer le connecteur temporel *d'abord*, par le connecteur argumentatif *malgré* et le connecteur explicatif *pour quoi* par *pour lesquelles*. Nous proposons aussi de remplacer les reprises démonstrative *cette langue* par des reprises pronominales *elle* et *la*, et reformuler l'extrait :

« *Je t'écris pour te montrer les raisons pour lesquelles j'ai choisi la langue française. Malgré qu'elle ne fût pas mon premier choix qui était l'anglais, j'étais obligée de la choisir à cause de mon résultat à l'école secondaire* ».

Extrait II

« *Aussi, j'ai **influencé** par les idées de mon père qui m'a consulté d'apprendre cette langue comme une langue première et l'anglais comme une langue secondaire(5). puis j'ai accepté cette idée et **regions** à l'université du Soudan(6)* ».

Nous sommes ici en présence d'une séquence dont l'interprétation nous semble difficile. Cette séquence reste incohérente malgré la mobilisation de certains connecteurs qui ne s'appliquent pas ici. De plus le scripteur a commis des fautes dans le choix du mode (passif : j'ai été influencé) et lexicale (consulté au lieu de conseillé).

Pour analyser la présente séquence, nous précisons d'abord, que le scripteur a commencé un nouveau paragraphe par le connecteur *aussi* qui à une valeur additive. Nous constatons que le scripteur n'avait pas besoin de commencer ce nouveau paragraphe car, il continue à justifier son choix d'apprendre la langue française. De plus le scripteur ne donne pas assez d'informations pour que le lecteur puisse comprendre ce qu'il veut dire.

En ce qui concerne ph (6), nous signalons qu'elle est reliée à la précédente par le connecteur additif *puis*, qui ne traduit pas le rapport logique entre ph (5) et ph (6), pour établir cette relation entre les deux phrases nous pouvons utiliser un connecteur à valeur de conséquence comme *ainsi* ou *alors*.

Extrait III

«Et ce choix **n'était** pas mauvais, parce que j'aime beaucoup toute les langues étrangères(6). C'est pour quoi je n'a pas senti de regret. Maintenant, j'ai **de la** chance de savoir **plusieurs** des cultures(7) ... J'ai **ouvert une** grande porte de **nouvelle** monde(8). Je sais que le département ne nous donne pas assez, mais je crois qu'on a la capacité d'améliorer notre niveau(9).

Cette séquence présente certaines difficultés de cohérence. Notre scripteur n'arrive pas à utiliser les moyens censés garantir les liens inter et intraphrastiques. Ce fait rend le texte peu cohérent, faute liée à cause de l'introduction d'un nouveau thème et le rhème insuffisamment accentué.

Le scripteur commence son paragraphe par le connecteur additif *et* qui ne sert à rien. À notre avis, la reprise démonstrative est assez suffisante pour enchaîner les idées. Pour créer les liens entre les propositions et entre les

phrases, nous proposons de remplacer le connecteur causatif *parce que* ph (6) par *comme tu sais*, parce que le lecteur n'attend pas des nouvelles formations et de remplacer le connecteur argumentatif *pourquoi* ph(7) par *la raison pour laquelle* et la déictique *maintenait* ph (7) par *grâce à ce choix*. Et pour établir un lien entre ph (7) et ph (8) nous proposons d'introduire le connecteur causatif *car*.

Quant aux ph (8) et (9), nous pensons qu'il n'ya aucun rapport entre ces deux phrases. Pour introduire la phrase(9), il suffit de commencer un nouveau paragraphe, car le scripteur veut aborder une nouvelle idée, et pour créer un lien logique il peut utiliser *en ce qui concerne*.

Texte 3

Mon ami, Ahmed

Comme vous connaissez, j'ai commencé étudier la langue française à l'université. Et vous connaissez aussi que j'aime l'art musique , romans , histoire et toute ces chose ont une relation avec les langues. Mais ils ont une relation spéciale avec la langue de l'amour et la révolution (la langue française).

« maintenant , je peux lire pour Molière et Jean-Jacques Roussou et Victor Hugo . Mais j'ai des difficultés avec la grammaire. La structure de la phrase française est étrangère. Mais c'est pas un grand problème parce que avec les pratiques il va être facile. Je vais aller au centre français à Khartoum pour améliorer mon niveaux en français.

l'apprentissage du français dans notre université pas mal .Mais il faut travailler très dure pour améliorer notre niveau .

votre ami

Omer

Analyse du texte (3)

Tableau10

Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 3

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	
Pronominale	3	60	2	40	5
Lexicale	2	100	-	-	2
Démonstratif	1	33	2	67	3
Total	6	60	4	40	10

Tableau 11

Récapitulatif des connecteurs du texte 3

utilisation Type de connecteur	Réussie		Erronée		Total
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	
Argumentatif	4	50	4	50	8
Temporel	2	33	4	67	6
Spatiaux	1	100	-	-	1
Total	7	46	8	53	15

Décomposition des configurations thématiques :

Progression par thème constant: 3

Progression linéaire : 0

Progression par thème dérivé : 2

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 2

Rupture ou enchaînement peu claire : 4

Extrait 1

« mon ami, Ahmed

Comme vous connaissez, j'ai commencé étudier la langue française à l'université(1). Et vous connaissez aussi que j'aime l'art musique, romans, histoire et toute ces chose ont une relation avec les langues(2). Mais ils ont une relation spéciale avec la langue de l'amour et la révolution (la langue française »(3).

Avant d'analyser cette séquence, il faut signaler que le scripteur tombe dans une erreur d'expression, la phrase est correcte, mais, elle n'est pas authentique ; car les français n'utilisent jamais *vous* pour s'adresser à un ami.

Cette séquence s'articule autour de trois phrases ; les liens cohérents n'existent qu'entre ph(2) et ph(3).

A cela, nous ajoutons, que, malgré la mobilisation de certains connecteurs, et certaines anaphores, la séquence reste peu cohérente. Parce qu'en tant que lecteur on a l'impression que l'auteur va introduire un nouveau thème ; mais nous trouvons qu'il continue à parler du même thème ; alors il ne sait pas comment organiser ses idées. De plus il continue à donner des informations banales ou connues par le lecteur.

Nous pensons que l'introduction de l'anaphore lexicale *cette langue* à la reformulation des phrases en utilisant certaines anaphores comme l'anaphore pronominale *ils*, et l'anaphore démonstrative *celle*, rendront le texte plus cohérent.

« *Cette langue a une relation avec les arts que j'aime. Comme tu sais ces arts a une relation avec les langues, mais celle qu'ils ont avec la langue de l'amour.....est spéciale* ».

Extrait II

« *maintenant, je peux lire pour Molière et Jean-Jacques Roussou et Victor Hugo(4) . Mais j'ai des difficultés avec la grammaire. La structure de la phrase française est étrangère(5). Mais **ce n'est pas** un grand problème parce qu'avec les pratiques il va être facile. Je vais aller au centre français(6)* ».

Au début de cet extrait, c'est-à-dire en ph (4), nous repérons un déictique temporel *maintenant* et le connecteur *pour*. Nous précisons que la mobilisation des indices cohésifs ne garantit pas le lien entre les extraits (I) et (II). Pour rétablir ce lien, nous proposons l'utilisation d'un connecteur à valeur de conséquence, tel que, *en conséquence*, qui peut assurer l'enchaînement de ces deux extraits et relier correctement les deux idées.

Quant au rapport entre ph (5) et (6), nous précisons qu'il n'existe aucun rapport entre ces deux phrases. Pour pallier à cette absence, nous pouvons introduire, *surtout* pour assurer la relation manquante. Dans ph (6), nous trouvons que le pronom neutre *ce* ne sert à rien, c'est à dire qu'il ne peut pas assurer le lien ici; d'ailleurs il faut respecter la règle de non-

contradiction pour que le texte soit cohérent. Aussi, pour relier les deux propositions de la phrase, le scripteur se sert d'une relation de reprise anaphorique marquée par l'anaphore pronominale -il, mais nous ne savons pas, à quoi elle se réfère. Pour résoudre ces problèmes nous proposons les corrections suivantes :

D'abord, au lieu de dire : *Ce n'est pas un grand problème*, nous proposons de utiliser l'anaphore démonstrative *ce petit problème*.

Cela nous permet, à la fois de respecter la règle de non- contradiction et d'identifier l'anaphore pronominale il.

Puis, pour établir la relation manquante entre ph (5) et ph (6) nous pouvons introduire un connecteur à valeur de conséquence tel que *pour ce faire*.

Et pour introduire ces modifications proposées, il faut reformuler les phrases :

« *mais, j'ai des difficultés avec la grammaire surtout la grammaire, mais ce petit problème, il va être facile avec la pratique, pour ce faire je vais...* ».

Extrait III

« *L'apprentissage du français dans notre université pas mal. Mais il faut travailler très dure pour améliorer notre niveau* ».

Cet extrait se compose de deux phrases reliées par un connecteur contrastif *mais*. Nous trouvons qu'il assure le lien correctement. Par contre, nous estimons que cet extrait manque d'informations, le scripteur ne donne

aucune information concernant l'enseignement dans son université. En plus il tombe dans une répétitions sans intérêt, problème lié au rhème insuffisamment accentué.

Cet extrait est mis au présent de l'indicatif, parce que les faits introduits ici sont contemporains de l'acte de parole. En d'autres termes, ces faits coïncident avec le moment de la production. Nous trouvons que l'emploi de ce temps ne pose aucun problème temporel ici.

Texte 4

Cher Sufian ;

Tout d'abord, je voudrais dire à toi pour quoi j'apprendre la langue française dans cette université qui établit le cadre de l'avenir. Pour profiter de cette langue étrangère ça dépend pour moi personnellement.

Et aussi pour soutenir ou consolider mes efforts qui appartiennent de ma volonté qui contient ma visite à la France qui va composer de la visite les places très nécessairement comme : le tour d'affaires et les musées très importants. Mais avec tout ça j'ai eu des difficultés dans cette langue.

Néanmoins et A grâce de de professeurs et Doctor Nimat Karam Allah qui m'a encouragé beaucoup dans ma vie universitaire , j'ai trouvé des solutions admirablement pour des difficultés dans l'apprentissage du français dans la troisième année. Ensuite, je m'ai évalué l'enseignement de cette langue dans mon département très admirable qui appartient au domaine de la grammaire.

Ton ami Nabil

Analyse du texte (4)

Tableau 12
Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 4

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominale	3	30	7	70	10	56
Lexicale	1	50	1	50	2	11
Démonstratif	4	67	2	33	6	33
Totale	6	33	10	67	18	100

Tableau 13
Récapitulatif des connecteurs de texte 4

Utilisation Type de connecteur	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatif	3	38	5	62	8	40
Temporel	1	20	4	80	5	25
Spatiaux	3	43	4	57	7	35
Totale	7	35	13	65	20	100

Décompositions des configurations thématiques:

Progression par thème constant: 1

Progression linéaire : 0

Progression par thème dérivé : 1

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 2

Rupture ou enchaînement peu claire : 5

« *cher Sufian* ;

Tout d'abord, je voudrais dire à toi pour quoi j'apprends la langue française dans cette université qui établit le cadre de l'avenir, Pour profiter de cette langue étrangère ça dépend pour moi personnellement(1) ».

Tout d'abord, nous précisons que cette séquence s'articule autour d'une seule phrase très longue. Il n'y a aucuns liens logiques, entre les propositions de cette phrase. En fait, l'auteur de ce texte a établi une relation de reprise, pour enchaîner les propositions, cette relation est exprimée au moyen de l'anaphore pronominale *à toi* qui reprend le groupe nominal *cher Sufian*, mais il l'a utilisée de façon erronée. Cette faute est liée à l'influence de la langue maternelle.

A cela nous ajoutons que notre scripteur a introduit un connecteur causatif *pourquoi*, pour enchaîner les propositions de ph (1), nous trouvons qu'il l'utilise correctement. Mais il introduit une anaphore démonstrative *cette université*. Nous ne savons pas de quelle université il s'agit.

Puis, il utilise le connecteur argumentatif pour lier les propositions ph (1), mais nous trouvons que ce type de connecteur ne s'applique pas ici car il n'y a pas de relation logique entre les deux phrases. Alors, il est très difficile pour le lecteur de suivre les idées du scripteur ou de comprendre

ce qu'il veut dire, car chaque proposition de la phrase incluent un nouveau thème, et il n'existe aucune relation logique entre ces thèmes.

L'interprétation de cette séquence nous semble très difficile, l'extrait reste incohérent et très difficile à comprendre malgré la mobilisation de certains connecteurs et certaines anaphores.

Extrait II

*Et aussi pour suivre ou **massive** mes efforts qui **appartient** de ma volonté qui contient **la visite** à la France qui va composer de la visite **des** places très nécessairement comme(4) : le **tour Eiffel** et les musées très **importants**. Mais avec tout ça j'ai **rencontré des** difficultés dans cette langue(5) ».*

Le scripteur a commencé cet extrait par deux connecteurs additifs et un connecteur causatif pour lier cet extrait à l'extrait précédent et pour faire progresser le texte. Mais nous estimons, qu'il n'y a aucun rapport entre ces deux extraits donc les connecteurs ne s'appliquent pas ici. De plus, il utilise le pronom relatif plusieurs fois. Par conséquence il est difficile pour le lecteur d'identifier à quoi il se réfère.

Extrait III

*« Néanmoins et **grâce** de **mes** professeurs notamment, **Docteur** Nimat Karam Allah qui **m'a en encouragé** beaucoup dans ma vie universitaire, j'ai trouvé des **solutions admirables pour** des difficultés dans l'apprentissage du français dans la troisième année.(6) Ensuite, **j'évalue** l'enseignement de cette langue dans ma département **est** très admirable qui **appartient au** domaine de la grammaire(7) ».*

Le scripteur a commencé cet extrait par deux connecteurs pour le lier à l'extrait précédent et pour faire progresser le texte. Mais nous estimons, qu'il n'y a aucun rapport entre les deux extraits et que ces connecteurs ne s'appliquent pas ici. Pour créer ce rapport manquant, nous proposons l'utilisation de l'anaphore démonstratif *ces*, et reformuler la phrase :

« J'ai trouvé des solutions à difficultés grâce à mes professeurs et D. Nimat Karam Allah qui ... ».

Le scripteur utilise un connecteur numérique ensuite pour lier ph(6) et ph (7). Nous trouvons qu'il n'existe aucun lien entre les deux phrases. Pour créer ce lien, nous proposons l'utilisation d'un connecteur transitif comme par exemple, *d'autre côté* ou *d'autre part*.

Cet extrait n'est ni clair, ni simple et ni cohérent. Bien que le scripteur ait utilisé des connecteurs et des anaphores ces derniers n'aident pas le lecteur à mieux comprendre le texte.

Même si l'analyse des erreurs syntaxiques et les erreurs de surface ne fait pas partie de notre grille d'analyse, il est important pour nous de signaler que ces erreurs ont entraîné, dans ce texte, une incompréhension et une incohérence.

Texte 5

Cher ami d'après de bon salut je veux raconter l'époque quand j'apprend la langue française.

J'étudie de cette langue de ma désiré parc que j'aimerai depuis l'enfance l'apprentissage de langue étrangère, Pour savoir l'habitude et culturel des autres populations.

celle- là est très bien travaille c'est pour cela je me choisi, par ailleurs les langue française est devenu comme la langue internationale Mais j'apprend le français en amant beaucoup de cette langue.

Malgré tout ça, j'ai face un peu de difficultés dans l'enseignement à cause cette langue étrangère et il ya plus petit de lecteurs de notre pays. C'est pour cela me difficultés et il ya beaucoup de difficulté. Je vient à de bibliothèque pour lire en écoutant .ce sont là l'aider d'amélioration de niveau dans la langue.

Pendent, l'étude je remarque l'apprentissagea besoin beaucoup de faire dans ce pays là.

Je ne pratique pas bien parce que les étudiants n'utilisent pas la langue dans la vie quotidiennes. ils ont la pour obtenir des témoigne. Pour développer l'enseignement du département il ya beaucoup chose faire.

Ton fidèle ami

Analyse du texte (5)

Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 5

Tableau 14

Utilisation Type de reprise	Réussite		Erronée		Totale	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominale	3	50	3	50	6	35
Lexicale	2	67	1	33	3	18
Démonstratif	1	67	7	33	8	47
Total	6	35	11	65	17	100

Tableau 15

Récapitulatif des connecteurs du texte 5

Utilisation Type de connecteur	Réussite		Erronée		Totale	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatif	4	44	5	56	9	38
Temporel	3	43	4	57	7	29
Spatiaux	3	38	5	63	8	33
Total	10	42	14	58	24	100

Décompositions des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 1

Progression linéaire :1

Progression par thème dérivé : 1

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 3

Rupture ou enchaînement peu claire : 6

Extrait I

« Cher ami d'après de bon salut je veux raconter l'époque quand j'apprend la langue française(1).

J'étude cette langue de ma désir parc que j'aime depuis mon enfance l'apprentissage d'une langue étrangère, Pour savoir l'habitude et la culture des autres populations(2) ».

Cet extrait s'articule autour de deux phrases : Dans la première, le scripteur utilise le connecteur *après* et *quand* pour établir des liens entre les propositions de cette phrase. Mais à notre avis, il ne les utilise pas de façon correcte ; faute liée à l'influence de la langue maternelle. Nous proposons de supprimer *d'après*. Cette expression est beaucoup utilisée en arabe (*min bad altahia* = من بعد التحية). Mais, selon notre connaissance il n'existe pas en français.

Extrait II

« celle- là est très bien travaille c'est pour cela je me choisi, par ailleurs la langue française est devenu comme la langue internationale(3). Mais j'apprends le français en amant beaucoup cette langue(4) ».

Tout d'abord, nous précisons que le passage à la séquence II est marqué par une rupture apparente. En ce sens, il n'y a aucun lien direct

établi entre la séquence II et la séquence I. le scripteur essaie de faire le lien en utilisant *celle-là*. Objectif non atteint car on ne comprend pas à quoi revoie la reprise démonstrative. Cela provoque une difficulté de thème illogique, car le scripteur ne nous donne pas assez d'informations pour mieux comprendre cette phrase, de plus cette phrase n'a pas de lien avec le reste du texte.

Pour lier la phrase(3) et phrase (4) le scripteur se sert du connecteur à valeur adversative qui exprime le contraste, *mais*. En effet, les phrases ne sont pas dans une relation d'oppositions. Alors, nous proposons remplacer le connecteur contrastif *mais* par un connecteur aditif comme : *d'ailleurs* ou *en plus*.

De plus, nous remarquons, que les rhèmes sont insuffisamment accentués, alors, nous proposons l'utilisation de *puisque* au lieu de *par ailleurs*, car le scripteur nous donne des informations banales, connues par le lecteur et par l'introduction de *puisque* le lecteur va se rendre compte, que les informations ne seront pas nouvelles.

Extrait III

« Malgré tout ça, j'ai **en face** un peu de difficultés dans **l'enseignement** à cause cette langue étrangère et il ya plus petit de **nombre** de locuteurs de notre pays.(5) C'est pour cela me difficultés et il ya beaucoup de difficulté(6). Je **vais** à la bibliothèque pour lire en écoutant .ce sont là l'aider d'amélioration de niveau dans la langue (7)».

Cet extrait est relié au précédent par un connecteur argumentatif *malgré* à valeur adversative qui exprime le contraste. En effet, les deux extraits sont dans une relation de concession.

Nous constatons que les difficultés trouvées dans cet extrait, ressemblent des difficultés trouvées dans l'extrait II. Des difficultés liées à l'influence de la langue maternelle, un rhème insuffisamment accentué et de plus il y a un problème d'introduction un nouveau thème.

Le scripteur n'a pas organisé ses idées de façon claire et hiérarchisée. En conséquence, cet extrait reste, à notre avis incohérent, malgré la mobilisation de beaucoup de connecteurs et d'anaphores. Car soit ces connecteurs et anaphores ne s'appliquent pas ici, soit nous ne savons pas à quoi ils se réfèrent. Le résultat reste le même, l'extrait demeure difficile à comprendre.

Pour résoudre certaines de ces difficultés, nous proposons d'abord, d'effacer certains connecteurs et anaphores que le scripteur a utilisé en mauvais escient. Puis de remplacer *à cause* de par *comme* et relier les deux propositions de la phrase (5) par l'anaphore pronominale *la* de reformuler la phrase :

« *Malgré tout ça, j'ai rencontré des difficultés car comme tu sais cette langue est étrangère et il y a un petit nombre de locuteur dans notre pays* ».

Extrait IV

« *Pendant, l'étude je remarque que l'apprentissage a besoin beaucoup de faire dans ce pays là. (8).*

*Je ne pratique pas bien parce que les étudiants n'utilisent pas la langue dans la vie quotidienne (9). ils ont la pour obtenir des **diplômes**.(10)Pour **développer** l'enseignement du département il ya beaucoup chose faire.(11)».*

La phrase (8) qui introduit le présent extrait, apparait comme incohérente, malgré l'utilisation du connecteur temporel *pendant*, le connecteur spatial *dans*, l'anaphore démonstrative *ce* et *là*. Tous ces connecteurs et anaphores n'assurent pas la cohérence de cette phrase, car le scripteur les utilise incorrectement. Nous proposons de remplacer *ce pays là* par *notre pays* ou *mon pays*.

En ce qui concerne ph(9), elle n'a pas aucun lien avec celle N (8), de plus, il n'ya pas de lien entre les deux phrases suivantes pour créer les liens absentes, nous proposons d'introduire le connecteur par *ailleurs* en ph (10) et *d'autre coté* en ph (11).

Nous remarquons que le scripteur de ce texte a utilisé toutes sortes de connecteurs, d'anaphores, mais son texte reste incompréhensible.

Nous constatons qu'il connaît des connecteurs et des anaphores, mais il ne sait pas comment les utiliser dans son texte. Il ne sait pas comment exploiter ses connaissances pour produire un texte cohérent. En d'autres mots, c'est un problème de savoir -faire pas de savoir.

Texte 6

D'abord, mon ami Ahmed je souhaite que vous allez bien .

Je vous écrit cett lettr pour dire que le choix qui concerne de mon étude de langue française.

vous avez connu déjà qu'il n'y a pas personne dans ma famille qui aime la langue français sauf moi, j'aim bien le français. C'est pour quoi, j'appreds la langue français dans l'université de Soudan en quatrième année. J'ai choisi cette langue pare ell est une langue international , en plus je voudrais gagner des informations très importan de cette langue. Mais il ya des difficulté concernant l'enseiement de la langue.

La langue aide moi de communiquer avec les autres dans une pays.

Ton ami

Analyse du texte (6)

Tableau 16
Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 6

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominale	1	20	5	80	6	43
Lexicale	2	50	2	50	4	28.5
Démonstratif	3	75	1	25	4	28.5
Total	6	43	8	57	14	100

Tableau 17
Récapitulatif des connecteurs du texte 6

Utilisation Type de connecteur	Réussite		Erronée		Totale	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatif	3	60	2	40	5	50
Temporel	2	100	-	-	2	20
Spatiaux	2	67	1	33	3	30
Total	7	70	3	30	10	100

Décompositions des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 2

Progression linéaire : 1

Progression par thème dérivé : 0

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 1

Rupture ou enchaînement peu claire : 2

Extrait 1

« d'abord, mon ami Ahmed je **souhaite** que vous allez bien (1).

*Je vous écrit **cette lettre** pour dire que le choix qui concerne de mon étude de langue française. (2) vous avez connu déjà qu'il n'ya pas personne dans ma famille qui aime la langue **française** sauf moi, j'aime bien le français. (3) C'est pour quoi, **j'apprends** la langue **française** dans l'université de Soudan quatrième année. (4) J'ai choisi cette langue pare qu'**elle** une langue **internationale**, en plus je voudrais gagner des informations très **important** de cette langue (5). Mais il ya des difficultés concernant **l'enseignement** de la langue(6) ».*

Tout d'abord, le scripteur n'a pas respecté le type de texte, il n'utilise pas la formule d'appel qui permet au lecteur de bien comprendre la logique du texte. Au lieu de le commencer par la formule ordinaire de la lettre, il le commence par un connecteur numérique d'abord. Nous estimons que le manque de la formule d'appel d'une lettre pose un problème de compréhension, et a une influence négative sur le jugement de la cohérence du texte.

De plus, l'expression utilisée pour s'adresser à un ami, n'est pas authentique, car les Français n'utilisent jamais *vous* pour s'adresser à un ami.

Nous avons remarqué que l’auteur a du mal à exprimer ses idées et à structurer ses phrases, il utilise le connecteur *pour* correctement, pour lier les propositions de la phrase, par contre, il a mal utilisé les pronoms relatifs, *qui* et *que*. Nous proposons de supprimer ces pronoms relatifs, et de reformuler la phrase comme suit :

« *Je t’écris cette lettre pour parler de mon choix concernant l’étude de la langue française* ».

Cette reformulation de la phrase contribue à la bonne compréhension de la lettre.

Concernant la ph 3, le scripteur utilise le connecteur spatial *dans*, correctement et il relie les propositions de la phrase en utilisant le pronom relatif *qui*, mais par la suite, il n’arrive pas à bien progresser son texte, car il répète les mêmes informations sur son choix de la langue française. Cette répétition a une influence négative sur la cohérence de la phrase.

Dans Ph 4, il utilise correctement le connecteur explicatif *c’est pourquoi*, mais la reste de la phrase, est ambigu, alors, nous proposons d’introduire le déictique temporel, *maintenant* et de reformuler la phrase pour éviter l’ambiguïté.

« *C’est pourquoi, j’apprends la langue française. Maintenant je suis en quatrième année, à l’université du Soudan* ».

Le scripteur a relié ph 4 à ph 5 par l’anaphore démonstratif *cette langue*, mais par la suite, il donne des informations banales, connues par le lecteur ce qui produit un rhème insuffisamment accentué. Pour corriger cette erreur, nous proposons d’introduire *par ailleurs* et *comme tu sais* :

« *Par ailleurs, comme tu le sais la langue française est une langue internationale* ».

Les deux propositions de ph 5 sont liées par le connecteur numérique *en plus*. Mais l'scripteur fait une confusion entre les connecteurs *en plus* et *de plus*. La ph 5 et ph 6 sont liées correctement par le connecteur argumentatif *mais*, car il y a une relation de concession entre les deux phrases.

.

Extrait II

« *La langue aide moi de communiquer avec les autres dans une pays(7)* ».

Il n'ya aucun lien entre cet extrait et le précédent ; pour créer ce lien nous proposons d'introduire le connecteur numérique *de plus*.

Texte 7

Ma cher Sarah

Comme tu sait que j'ai fini l'établissement scolaire. Et maintenant, j'étude la langue française, à l'université de Soudan. J'ai choisi cet étude parce que, mon désir étant d'apprendre une étrangère, et ma cousine m'a encouragé à choisir cette langue. J'aimerais bien être une tradectrice, et sinon, je voudrais continuer mes études superieur pour être une professeur de la langue française dans une université hors de mon pays.

Il faut pratiquer la langue pour leur apprenant ; et c'est mon problème ; que je ne pratique pas beaucoup la langue. Er pour résoudrece problème, j'ai essayé de parler avec mes camarads.

Je pense que l'enseignement de notre département est acceptable et ne manque rien

Ta chère amie :Ijla

Analyse du texte (7)

Tableau18
Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 7

Utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominale	5	83	1	17	6	50
Lexicale	2	67	1	33	3	25
Démonstratif	3	100	-	-	3	25
Total	10	83	2	17	12	100

Tableau 19
Récapitulatif de connecteur de texte 7

Utilisation Type de connecteur	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatif	4	80	1	20	5	38
Temporel	6	100	-	-	6	47
Spatiaux	2	100	-	-	2	15
Total	12	92	1	8	13	100

Décompositions des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 3

Progression linéaire : 1

Progression par thème dérivé : 1

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 1

Rupture ou enchaînement peu claire : 0

Extrait : 1

« *Ma cher Sarah*

*Comme tu sais que j'ai fini l'établissement scolaire.(1) Et **maintenant**, j'étude la langue française, à l'université de Soudan.(2) J'ai choisi cette étude parce que, mon désir **était** d'apprendre une étrangère, et ma cousine m'a encouragé à choisir cette langue. (3)J'aimerais bien être une **traductrice**, et sinon, je voudrais continuer mes études **supérieurs** pour être un professeur hors de mon pays. (4) ».*

Cet extrait s'articule autour de quatre phrases, le scripteur a réussi à bien les lier.

Tout d'abord, il fait une bonne introduction en respectant le type de texte.

Puis, il a bien structuré la première phrase ; il a lié ses propositions par la conjonction *que*. Nous trouvons que la phrase est cohérente malgré, un problème de lexique, mais cette erreur à notre avis, a peu d'influence sur la compréhension générale de cette phrase.

La ph 2 contient un connecteur additif *et*, et un déictique temporel *maintenant*. Le premier est utilisé pour lier ph (1) et ph (2) et le deuxième,

pour se situer dans le temps et pour faire progresser son texte. Nous estimons que notre scripteur a bien réussi à lier les deux phrases et à faire progresser le texte logiquement.

Le scripteur s'est servi de l'anaphore démonstrative *cette étude*, pour lier ph 2 à ph 3 ; et le connecteur explicatif *parce que*, pour lier les propositions de ph 3. Nous trouvons que l'emploi de cette anaphore est normal et assure un bon relais entre les deux phrases. L'utilisation du connecteur explicatif est également correcte.

En revanche, nous trouvons que la phrase 3 est longue. En conséquence ; nous proposons de la diviser en deux phrases, afin d'avoir une progression logique et synthétique.

De plus, le scripteur a relié les dernières propositions de ph 3 en utilisant le connecteur additif *et*, qui selon nous, ne constitue pas un lien fort entre les propositions. Alors, nous suggérons que *et* soit remplacé par : *de plus* ou *aussi* ; pour renforcer la relation entre les deux propositions.

Par contre nous trouvons que l'anaphore démonstrative *cette langue*, est une reprise correcte par rapport au contenu de la phrase.

Concernant ph 4, nous constatons que cette phrase est cohérente et bien structurée, car, premièrement, elle est liée à la phrase précédente par un lien logique. Deuxièmement ; nous trouvons que la mobilisation des connecteurs *et sinon, pour et dans* est bien réussie ; ils sont utilisés pour relier les propositions de ph 4.

Extrait : II

*« Il faut pratiquer la langue pour leur **apprendre** ; et c'est mon problème ; que je ne pratique pas beaucoup la langue(5). Et pour résoudre ce problème, j'ai essayé de parler avec mes **camarades**. (6).*

Je pense que l'enseignement de notre département est acceptable et ne manque rien (7)».

Contrairement à l'extrait précédent, le scripteur a mal structuré ces phrases. De plus, nous trouvons que l'anaphore neutre *c'est* n'est pas à sa place. Donc, nous allons procéder à une reformulation de la ph 5 afin d'avoir une structure cohérente en ajoutant le connecteur *mais* qui exprimera la relation de concession entre les propositions.

*« « Il faut pratiquer la langue pour l'**apprendre** ; mais mon problème est de ne pas beaucoup la pratiquer ».*

Dans notre reformulation, nous supprimons l'anaphore neutre *c'est* et le pronom relatif *que*, et nous remplaçons l'anaphore lexicale *la langue*, par l'anaphore pronominale *la*.

La ph 7 est liée avec la précédente, par un lien logique. Les dernières phrases sont bien structurées et cohérentes, malgré, les erreurs d'orthographe et de lexiques, mais, nous pensons qu'elles ont peu d'influence sur leur cohérence.

En général, le scripteur a élaboré un texte globalement cohérent. Néanmoins, il a eu quelques difficultés à ordonner ses idées,

principalement dans le dernier paragraphe où l'anaphore et les connecteurs ont été mal employés.

Texte 8

M : Omer Ali

Je choisis la langue française parce qu'elle est très importante dans le monde, mon choix de la langue française vient d'après j'ai lu beaucoup d'informations sur le français. Je suis très content de choisir cette langue ; je veux être un traducteur. Bien sûr, il y a beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du français, j'étais dans la première année, où je suis allé aux instituts pour améliorer mon niveau en français et de ce temps je sens mon niveau améliorer peu à peu, où j'ai dû aller toujours pour apprendre le français.

L'enseignement de cette langue de notre département n'est pas mal, le département vous aide beaucoup dans l'enseignement de la langue française.

Votre amie

Suifian

Analyse du texte (8)

Tableau 20
Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 8

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominal	2	50	2	50	4	36
Lexicale	2	50	2	50	4	36
Démonstratif	-	-	3	100	3	28
Totale	4	36	7	64	11	100

Tableau 21
Récapitulatif des connecteurs du texte 8

Utilisation Type de connecteur	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatif	3	75	1	25	4	36
Temporel	-	-	2	100	2	18
Spatiaux	1	20	4	80	5	46
Total	4	36	7	64	11	100

Décompositions des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 2

Progression linéaire : 1

Progression par thème dérivé : 1

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 2

Rupture ou enchaînement peu claire : 6

Extrait 1

« *J'ai choisi la langue française parce qu'elle est très important dans le monde.*(1) *Mon choix de la langue française venu d'après j'ai lu beaucoup d'informations vers le français*(2). *Je suis très content de choix de cette langue ; je veux être un traducteur*(3) ».

Tout d'abord, le scripteur n'a pas respecté le type de texte, car, il n'a pas utilisé la formule d'appel qui permet au lecteur de bien comprendre la logique du texte.

Les premières propositions de ph 1 sont liées au moyen du connecteur explicatif, *pace que*, qui exprime bien le rapport logique entre elles. Par contre, nous trouvons qu'il n'a pas réussi à lier ph1 à ph2 : L'anaphore lexicale, *mon choix de la langue française*, doit être remplacé par une l'anaphore démonstrative *ce choix*. De plus, il utilise *d'après* à la place de l'anaphorique numérique, *après* ; et *vers* doit être remplacé par la préposition *sur*.

Aussi, nous proposons de remplacer l'anaphore lexicale *le français* par l'anaphore démonstrative *cette langue* et reformuler la phrase comme suit :

« *J'ai choisi la langue française parce qu'elle est très importante dans le monde. Ce choix est venu après la lecture de beaucoup d'informations sur cette langue* ».

Dans la troisième phrase ; nous constatons une répétition abusive; pour l'éviter nous proposons de remplacer l'anaphore lexicale, *choix de cette langue*, par l'anaphore démonstrative, *ce choix* et pour lier les propositions de cette phrase, nous introduisons le connecteur explicatif, *car* pour introduire le nouveau thème.

Extrait 11

***Bien sûr**, il ya beaucoup des difficultés dans l'apprentissage du français ; étant dans la première année(4). Où je suis allé des **aux** instituts pour améliorer mon niveau en français et de ce temps je **sens** mon niveau améliorer peut à peut(5). Où j'ai devenu aller toujours pour chercher le français(6) ».*

Nous trouvons qu'il y a une rupture entre cet extrait et le précédent ; car il n'y aucune relation entre ph 3 et ph 4. Pour établir cette relation manquante, nous proposons d'introduire le connecteur contrastif, *mais*, car, les deux phrases sont dans une relation de concession.

Nous constatons une autre rupture entre les propositions de la phrase 4, pour l'éviter nous suggérons l'emploi de l'anaphore démonstrative, *ces difficultés*. Et pour lier correctement ph 4 à ph 5 nous proposons de remplacer *où* par *pendant laquelle*.

En ph 5, L'utilisations de, *de ce temps*, pourrait entraîner une incohérence de la phrase, alors, nous nous suggérons l'utilisation du connecteur, *depuis*.

Pour relier les propositions de ph 5, nous proposons qu'on utilise la conjonction, *que*.

Le scripteur utilise *où* pour lier ph5 à ph6, mais nous ne savons pas à quoi il se réfère, ce qui produit une rupture totale. Pour établir les relations entre les phrases de manière cohérente, nous proposons d'introduire un connecteur explicatif comme, *car* et une reprise démonstrative à ces *instituts* ou pronominale *y* du syntagme *aux instituts*.

De plus, nous ne savons pas de quels instituts il est question, car le scripteur ne donne pas assez d'informations pour les identifier. Il s'agit donc d'une connaissance non partagée.

Extrait III

« *L'enseignement de cette langue de notre département pas mal, le département vous aides beaucoup d'enseignement de la langue française* ».

Cet extrait est lié correctement avec le précédent par l'anaphore démonstrative *cette langue* ; mais pour lier les propositions de ces phrases le scripteur utilise *de*, qui ne s'applique pas ici. Pour lier ces propositions le connecteur spatial *dans* doit être utilisé.

Pour lier les deux phrases le scripteur utilise l'anaphore lexicale *le département*, l'anaphore pronominale *il* permet d'éviter la répétition.

En général, nous trouvons que le texte ne respecte aucune forme de cohérence et cohésion car : Les anaphores et les connecteurs sont mal employés et la progression est absente ce qui entraîne une rupture totale dans ce texte.

Texte 9

Mon cher ami Ahmed

J'amerai vous prévenir que j'ai choisi le domaine des langues et à l'intérieur de ce domaine j'ai préféré d'étudier le français, parce qu'il était mon premier désires et Dieu merci j'ai de la chance de m'accepter dans ce domaine . En effet le français est très interessant et sympathique.

J'ai choisi ce domaine pour plusieurs raisons, premierement ce domaine est un rare et recherché c'est pourquoi j'ai le désiré avant de terminer l'étude sécondaire malgré je ne l'étuder pas au sécondaire.

Mais ils m'ont enfancé certains difficultés dans ce domaine, précisément à la phonétique parce que il ya des mots sont paraille à la prononciation c'est pour ce la que j'ai souffrit de comprendre ces mots. Mais grâce à l'aide du professeur j'ai pu dépasser ces difficultés.

Finalement le français est la matie après l'arabe et l'anglais. Je souhaite que vous l'étudier.

Votre ami

Ali

Analyse du texte (9)

Tableau 22
Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 9

utilisation Type de reprise	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominale	4	80	1	20	5	29
Lexicale	2	100	0	0	2	12
Démonstratif	7	70	3	30	10	59
Total	13	76	4	24	17	100

Tableau 23
Récapitulatif des connecteurs du texte 9

Utilisation Type de connecteur	Réussie		Erronée		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Argumentatif	6	67	3	33	9	52
Temporel	3	75	1	25	4	23.5
Spatiaux	2	100	2	100	4	23.5
Total	11	65	6	35	17	100

Décompositions des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 2

Progression linéaire : 1

Progression par thème dérivé : 0

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 1

Rupture ou enchaînement peu claire : 2

Extrait 1

Mon cher ami Ahmed

*J'aimerai vous prévenir que j'ai choisi le domaine des langues et à l'intérieur de ce domaine j'ai préféré d'étudier le français parce qu'il était mon premier **désire** (1). Dieu merci j'ai eu la chance de m'accepter dans ce domaine(2). En effet le français est très **intéressant** et sympathique.(3) »*

Le scripteur a respecté le type de texte. En revanche il utilise une expression non authentique *vous* ; car les français n'utilisent pas cette forme pour s'adresser à un (e) ami (e). Puis il est tombé dans une erreur, liée à l'influence de la langue maternelle, quand il utilise *l'intérieur*. Nous proposons de le remplacer par l'anaphore *parmi lesquelles*.

Mais, généralement nous trouvons que les idées de cet extrait sont bien organisées grâce à l'emploi correcte des anaphores et des connecteurs, car il utilise le connecteur additif *et*, l'anaphore démonstratif *ce domaine* et le connecteur explicative *parce que*, pour lier les propositions de ph 1. Puis, il a lié ph 1 à ph 2 au moyen de l'anaphore démonstrative *ce domaine*. Et ph 2 à ph 3 par le connecteur *en effet*.

Extrait II

*« J'ai choisi ce domaine pour plusieurs raisons, **premièrement** ce domaine est un rare et recherché c'est pourquoi j'ai le désiré avant de **terminer** l'étude **secondaire** malgré je ne l'étude pas au **secondaire** ».*

Le scripteur a lié cet extrait avec le précédent par l'anaphore démonstrative *ce domaine* ; mais nous trouvons que l'utilisation de l'anaphore pronominale *le* est plus appropriée pour éviter la répétition et établir la co-référence.

Le connecteur argumentatif ***pour*** et le numérique ***premièrement***, sont bien utilisés mais le lecteur attend d'autres raisons et ce n'est pas le cas. Le scripteur s'arrête à ***premièrement*** sans utiliser ***deuxièmement*** et ***troisièmement*** ...etc., et selon nous, une telle erreur a une influence négative sur la cohérence du texte. Par contre, le connecteur ***malgré*** est bien utilisé.

Nous proposons de reformuler l'extrait comme suit :

*« Je l'ai choisi pour plusieurs raisons, **premièrement** c'est un domaine rare. **Deuxièmement** il est recherché. C'est pourquoi ...».*

Extrait III

*« Mais ils m'ont **enfance** certains **difficultés** dans ce domaine, précisément à la phonétique parce que il ya des mots sont **pareille** à la prononciation c'est pour ce la que j'ai souffrit de comprendre ces mots. Mais grâce à l'aide du professeur j'ai pu dépasser ces difficultés. ».*

Finally le français est la matière après l'arabe et l'anglais. Je souhaite que vous l'étudier »

Cet extrait est relié au précédent avec le connecteur contrastif *mais*. Nous trouvons que la liaison est correcte car les deux extraits sont dans une relation contrastive. Mais, il y a une erreur dans, l'emploi du pronom personnel *ils* qui renvoie à *certaines difficultés*. De plus nous trouvons que cet extrait est difficile à comprendre malgré la mobilisation des certains connecteurs et anaphores.

Le scripteur n'arrive ni à bien organiser ses idées ni à bien mobiliser les connecteurs afin que le lecteur puisse bien comprendre ce qu'il veut dire.

Texte 10

Cher ami Ahmed ,

Merci de votre dernière lettre pour connaître mes actualités à l'université et le choix de la langue française.

D'abord j'ai le souhait de vous informer comment et pourquoi je choisis le français, J'ai été influencé par mon oncle qui travaille à l'université de Khartoum et qui a préparé le doctorat en français et qu'il est après la mort de mon père responsable de ma famille, donc il m'a conseillé d'apprendre le français et j'accepte sans hésitation car la langue est une chose indispensable dans la vie et qui touche tous les domaines, et parce que la langue à l'époque de la mondialisation est chose importante .

Au niveau de l'apprentissage, il n'y a pas de difficultés, car les méthodes sont bien préparées pour nous aider ; et pour développer le niveau de la langue on contacte avec des milieux francophones sans oublier les médias.

Les bises

Votre ami

Walide

Walid

20/4

2014

Analyse du texte (10)

Tableau 24

Récapitulatif des reprises anaphoriques du texte 10

utilisation Type de reprise	Réussite		Erronée		Totale	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
Pronominale	7	64	4	36	11	65
Lexicale	5	83	1	17	6	35
Démonstratif	0	0	0	0	0	0
Total	12	71	5	29	17	100

Tableau 25

Récapitulatif des connecteurs du texte 10

Utilisation Type de connecteur	Réussite		Erronée		Totale	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	pourcentage		
Argumentatif	8	100	0	0	8	42
Temporel	9	100	0	0	9	47
Spatiaux	2	100	0	0	2	11
Total	19	100	0	0	19	100

Décompositions des configurations thématiques :

Progression par thème constant : 2

Progression linéaire : 1

Progression par thème dérivé : 0

Nouveau départ ou proposition entièrement rhématique : 1

Rupture ou enchaînement peu claire : 2

Extrait 1

« Cher ami Ahmed

*Merci de votre dernière lettre pour connaître mes actualités à l'université et le choix de la langue **française**. (1) ».*

*D'abord j'ai le souhait de vous informer comment et pourquoi **j'ai** choisi le français(2). J'ai influencé par mon oncle qui travaille à l'université de Khartoum et qui après la mort de mon père responsable de ma famille. Donc,(3) il m'a conseillé d'apprendre le français et j'accepte sans hésitation car la langue est une chose **indispensable** dans la vie et qui touche toutes les domaines, et parce que la langue à l'époque de la mondialisation est **une** chose importante (4)».*

Le scripteur a respecté le type de texte. En revanche il utilise une expression non authentique *vous* ; car les français n'utilisent pas cette forme pour s'adresser à un (e) ami (e).

Les propositions de la phrase (1) sont liées correctement par le connecteur additif **et**.

Nous trouvons que l'articulateur logique est bien employé car, il permet de faire progresser le texte d'une manière simple. Le scripteur a relié ph 1 à ph 2 avec un connecteur temporel de façon aisée. De plus nous trouvons

que, le connecteur additif *et* ; et le connecteur explicatif, *pourquoi*, sont correctement utilisés.

Nous pensons que le scripteur a réussi à bien organiser cet extrait grâce à l'utilisation de l'anaphore lexicale, *le français*, le connecteur logique, *donc* et le connecteur explicatif, *car* ; ainsi que l'anaphore relative, *qui*, qui témoignent la cohésion et la cohérence de cet extrait. Car constatons qu'il n'y a pas de rupture dans l'enchaînement des phrases et les idées progressent de façon aisée.

Extrait 11

« *Au niveau de l'apprentissage, il ya pas de difficulté, car les méthodes sont bien préparées pour nous aider ; et pour développer le niveau de la langue on contacte avec des milieux **francophones** sans oublier les médias* ».

Nous remarquons que, le scripteur a employé les connecteurs *car* et *pour*, d'une façon convenable. Mais nous constatons qu'il y a une rupture dans les dernières phrases et, qu'il n'y a pas de lien logique entre ces propositions. Donc nous proposons d'introduire un connecteur additif comme : *par ailleurs*, pour lier correctement les deux propositions.

Après cette analyse nous proposons maintenant de considérer en détails les résultats de l'analyse de la structure thématique pratiquée de notre corpus.

Troisième chapitre

Analyse de la structure thématique de notre corpus

Notre analyse de l'organisation thématique passe par l'identification d'une division thème/rhème à un niveau phrastique et de l'établissement d'une progression thématique à un niveau inter-phrastique

Quand il nous était difficile d'identifier les parties thématiques ou rhématiques avec aisance et de décrire une progression, nous avons essayé d'analyser les raisons de ces ruptures et maladresses constatées. Cette analyse nous a permis de cerner un certain nombre de difficultés que nous avons ensuite classées sous des rubriques distinctes. C'est cette classification qui servira de base à l'inventaire présenté dans ce chapitre.

3.3.1- Ruptures et maladresse au niveau de l'organisation thématiques

Les ruptures et maladresses relevées au niveau de l'organisation thématique ont des causes diverses. La classification suivante tentera de résumer ce qui nous semble être les principales causes de ces difficultés.

L'équilibre dans un texte entre la stabilité des thèmes successifs et l'apport de nouvelles informations par les rhèmes est un partage délicat. Sans point d'ancrage, c'est -à- dire sans thèmes facilement identifiables, le texte devient vite anarchique et incohérent. En contrepartie, sans apport nouveau le texte piétine. Nous allons, d'abord, analyser les différents problèmes qui peuvent se poser dans l'identification des thèmes

phrastiques. Il s'agit à la fois de problèmes liés à l'indentification d'un thème censé être « connu » du lecteur et des difficultés parfois ressenties lors de l'introduction d'un nouveau référent thématique dans le discours. Ensuite nous analyserons les difficultés liées à la présentation des éléments rhématiques. La question posée par la présence de rhème faible ou même l'absence d'informations rhématiques est d'une importance capitale.

Il est généralement accepté que l'ordre préférentiel ou l'ordre non marqué dans la présentation des informations au sein de la phrase est l'ordre donné-nouveau selon le contrat tacite liant émetteur et récepteur, les informations « nouvelles » ne seront introduites qu'après mentionner des informations « connues ». Une troisième difficulté dans l'organisation thématique semble être liée à l'agencement même des informations au sein de la phrase et au non-respect de ce principe.

La quatrième grande rubrique sous laquelle nous avons classé les maladresses et ruptures constatées lors de notre analyse thématique concerne les progressions thématiques illogiques. Figurent sous cette rubrique les enchainements phrastiques en apparence arbitraires qui ne permettent pas au lecteur d'établir une relation cohérente avec le reste du texte.

3.3.1- 1- Les difficultés dans l'identification des thèmes

Nous avons vu que la partie thématique de la phrase fournit en général un cadre stable pour le développement de la communication. Si les rhèmes véhiculent des informations nouvelles qui permettent au texte de

progresser, les thèmes fournissent au lecteur des points d'ancrage pour l'assimilation de ces informations. Les thèmes contiennent habituellement certains éléments que le rédacteur estime déjà « connus » par son lecteur. Il est ainsi important qu'en tant que lecteur nous puissions identifier sans équivoque ces unités.

Les difficultés ressenties dans l'identification des éléments thématiques que le rédacteur suppose connus de son interlocuteur peuvent être divisées en deux grandes catégories. Nous avons affaire d'abord aux phénomènes relatifs à la question des connaissances partagées. En tant que lecteur, nous sommes dans l'incapacité d'identifier un élément thématique donné car nous ne possédons pas les connaissances nécessaires, soit parce que le rédacteur a omis d'ajouter des informations, soit parce qu'il a mal évalué nos connaissances extra-linguistiques préalables. La deuxième grande catégorie établie dans le cadre de cette étude concerne la gestion de la coréférence au niveau contextuel. En tant que lecteur nous sommes dans l'incapacité d'identifier un élément thématique donné car le référent est ambigu; il ne renvoie pas à un élément contextuel déterminé. Autrement dit, le rapport avec le référé n'est pas suffisamment précis.

Des chevauchements se produiront entre ces deux grandes catégories. La facilité avec laquelle un récepteur identifie un référent donné dépendra toujours d'un certain degré de ses connaissances du monde. Une distinction stricte entre ce qui vient du domaine contextuel et ce qui provient du monde extra-textuel est difficilement opérable. La reprise-répétition est rendue possible à la fois par certaines propriétés de la langue et par les recouvrements présuppositionnels extralinguistiques. Néanmoins,

il nous semble préférable de faire une distinction dans le cadre de cette étude entre les ruptures globalement dues à un décalage au niveau des connaissances partagées entre émetteur et récepteur et les ruptures provenant d'une gestion inadéquate des moyens linguistiques censés assurer le coréférence.

Nous commencerons par faire état des difficultés relevées dans notre corpus qui semblent spécifiquement liées à la question des connaissances partagées.

I- Les connaissances non partagées

Il s'agit ici des cas où nous estimons que le rédacteur n'a pas donné suffisamment d'explications pour que le lecteur puisse procéder à une identification aisée des thèmes. Les éléments concernés sont, non seulement, absents du contexte linguistique immédiat mais leur utilisation en tant qu'éléments thématiques n'est pas prévisible. Soit l'idée que se fait l'émetteur des connaissances de son interlocuteur est erronée soit l'émetteur oublie de fournir certaines informations, le résultat est le même : le lecteur n'arrive pas à se trouver un référent à sa portée (dans le texte ou en dehors du texte) qui lui permette d'arriver à une interprétation logique. Le contrat tacite liant *le rédacteur et le lecteur* n'a pas été respecté et pour cette raison il y a rupture.

Comme le précisent Clark et Havilland cités par Shirley Carter-Thomas (2000 .p.220) :

By violating the maxim of antecedence covertly or from negligence, the speaker can easily mislead the listener or cease to communicate anything coherent at all. Like other failures to cooperate, such breaches in the given-new contract will typically bring about a breakdown in communication. (1977.P.5).

Dans les exemples suivants, le rédacteur ne fournit pas suffisamment d'informations de nature à permettre au lecteur de procéder à une identification aisée du référent en question :

« *Celle-là est très bien travaillée. C'est pour cela je me choisis...* ».

(texte 5, extrait II)

« *Malgré tout ça j'ai en face un peu de difficultés* ».

(texte 5, extrait III)

Les démonstratifs *celle-là*, *cela* et *tout ça* ne font pas référence à des faits bien délimités dans le contexte immédiat. Le lecteur est ainsi très dérouté dans ses tentatives de reconstitution de la réalité en question.

De même, dans l'exemple suivant, il manque trop d'informations importantes pour que le lecteur puisse identifier le terme *résultat à l'école secondaire*

« *Mais à cause de ma résultat à l'école secondaire j'étais obligée de choisir cette langue* ».

Le lien de causalité auquel le rédacteur fait allusion est seulement expliqué à moitié. Il est difficile de créer un lien logique entre les deux parties de la phrase. Le rédacteur voulait nous dire que sa moyenne au baccalauréat

n'était pas suffisante pour étudier la langue anglaise selon système soudanais. Le lecteur est obligé d'ajouter ces informations lui-même afin d'établir un lien réel et nous assistons à une rupture dans la communication.

Il nous semble que l'étudiant ne se rend pas compte que le lecteur risque de manquer des informations utiles à une identification aisée des éléments thématiques.

II- Les problèmes de coréférence

Il s'agit ici de la signalisation et du suivi des référents qui ont déjà fait l'objet d'une mention préalable dans le texte. En tant qu'élément par définition « connus » du lecteur, ces éléments se trouvent souvent dans la partie thématique de la phrase, bien que les problèmes de la référence textuelle ne soient pas exclusivement dans le domaine du thème.

La coréférence peut simplement impliquer une répétition pure de l'élément déjà cité, mais elle implique souvent l'emploi de différents phénomènes de substitution ou de pronominalisation. Etant donné qu'il s'agit d'informations déjà connues par le récepteur, elles seront généralement présentées d'une façon plus atténuée et moins emphatique que les informations nouvelles.

Néanmoins la force avec laquelle le rédacteur réfère à un élément déjà mentionné dépendra de plusieurs facteurs. Si les informations connues figurent dans une partie du texte éloignée, il sera nécessaire d'y référer avec plus de force et de façon plus explicite que si elles venaient d'être mentionnées. Il faut également que l'indentification du référent puisse se

faire sans aucune ambiguïté. Si plusieurs éléments risquent d'être candidats à la reprise, l'émetteur doit signaler de façon précise l'élément concerné. Identification et différenciation vont de pair.

Aucune des reprises employées qu'il s'agisse de répétitions pures, de reformulations paraphrastiques ou de référence pronominale, ne doit pas voiler l'identité du référent. Il faut que le lecteur puisse l'identifier sans ambiguïté. Or, dans les extraits des textes que nous avons analysés, souvent la coréférence n'est pas établie de façon claire. Examinons les exemples suivants :

« Les difficultés que j'avais en français à travers les quatre années restent toujours à la prononciation aussi la compréhension de texte écrit. J'ajoute encore l'écoute de enregistrements français sur la connexion ».

(texte1, extrait III)

Dans la première phrase, le scripteur pose un statut thématique sur le groupe nominal *les difficultés* ce qui donne l'impression au lecteur qu'il s'agit d'élément connus et qu'il va parler de ses difficultés dans l'apprentissage de la langue en général pendant les quatre années. Toutefois, en cherchant dans la proximité immédiate le lecteur se sent déconcerté. Le titre de méthode mentionnée dans la deuxième phrase permet de comprendre qu'il ne s'agit pas de difficultés en général mais des difficultés dans la méthode *connexion*³. Le lecteur est obligé de faire un rapprochement entre certains éléments contenus dans la deuxième partie de l'extrait, *l'écoute d'enregistrement* et la nominale *compréhension de texte écrit*, pour se rendre compte que les deux groupes ont le même référent. Ce

³ Une méthode pour enseigner la langue française

rapprochement est facile pour un spécialiste, mais il est difficile pour un lecteur non spécialiste.

De même la façon, dans la phrase suivante, le lien entre l'élément repris et un antécédent précis n'est pas établi d'une manière non équivoquant. Il s'agit de la reprise du nom, *problèmes*, mais l'emploi de l'expression anaphorique *ces* ne nous permet pas d'identifier les problèmes en question « *Ces problèmes m'ont effronté au début de l'apprentissage* ».

(texte1, extrait IV)

De quels problèmes s'agit-il ? Dans le paragraphe précédent, il était question des difficultés. Néanmoins dans le paragraphe mentionné il est de nouveau question de problèmes. Le lecteur ne sait pas s'il s'agit des mêmes difficultés. Le référent n'est pas facilement identifiable. Le rédacteur aurait pu éviter une ambivalence en utilisant la reprise lexicale *les difficultés*.

L'emploi de l'anaphore démonstrative ne suffit pas ici à lever l'ambiguïté. Si dans les exemples que nous venons de citer l'ambiguïté est provoquée par la présence dans le contexte linguistique de plusieurs candidats à la reprise; nous avons relevé dans notre corpus d'autres exemples où la reprise est tellement peu précise qu'aucun antécédent ne semble être repérable. Dans la phrase suivante ; par exemple ; la communication échoue car, nous ne voyons aucun candidat potentiel :

« *Mais avec tout ça j'ai en face les difficultés* ».

Tout ça n'a pas de référent précis. C'est un terme résumatif. Toutefois, dans le contexte actuel, il n'y a pas un seul élément ou des éléments déjà évoqués qui nous permettent d'identifier l'antécédent. Il y a donc une rupture.

En tant que lecteur, nous avons eu souvent du mal à identifier le référent précis auquel la forme de *coréférence* renvoie dans les textes analysés.

III- L'introduction d'un thème nouveau

Si en règle générale la partie thématique de la phrase contient des éléments d'informations *connus* du récepteur ce n'est pas cependant toujours le cas. Il existe des phrases qui ne contiennent que des éléments *nouveaux*. Nous avons affaire, d'une part, à certains énoncés présentatifs ou existentiels que nous considérons comme étant sans thème ; et d'autre part à des énoncés véhiculant des éléments d'informations qui présentent à certain degré une relative nouveauté pour le récepteur.

Nous avons vu lors de notre présentation de l'opposition donné/nouveau qu'il est possible de classer les référents sur une échelle selon leur degré, pour le récepteur, de nouveauté ou de familiarité potentielle. Il se peut que le rédacteur souhaite opérer un changement de direction et de faire introduire en tant que thème des éléments qui ne font pas partie de l'environnement contextuel immédiat et qui ne sont pas connus du récepteur.

Toutefois, si le rédacteur souhaite introduire un thème nouveau il faut d'abord que le récepteur puisse le reconnaître en tant que nouveau départ et qu'il ne cherche pas inutilement un référent dans l'environnement contextuel. Il faut également que l'apparition de cet élément thématique soit d'une certaine manière prévisible par rapport au topique du discours. Comme le rappelle Shirley Carter-Tomas :

Même si ces éléments nouveaux apparaissent pour la première fois dans l'environnement contextuel ils doivent

toujours, afin d'être considérés comme cohérents, respecter à la fois la condition sémantique de non-contradiction et la condition de pertinence par rapport aux conditions pragmatiques de production (1990, p.231).

Dans les phrases suivantes par exemple, l'introduction du groupe nominal *le français* en tant que thème de la phrase 2 est mal fait :

« *Dieu merci j'ai la chance de m'accepter dans ce domaine. En effet le français est très intéressant et sympathique* ».

Il n'existe pas de lien entre les deux phrases. La pertinence de cette intervention nous échappe. Le rédacteur tente de fournir un lien en employant l'expression *en effet*, avant le groupe nominal mais l'expression semble mal choisie. Nous trouvons que l'introduction d'un connecteur explicatif comme : *car*, ou *parce que* est plus convenable.

Dans l'exemple suivant les éléments thématiques ne semblent pas explicitement liés à ce qui précède :

« *Mon choix de la langue française venu après j'ai lu beaucoup d'information du français(1). Je suis très content de choix cette langue(2). Je veux être un traducteur. Bien sur il y a des difficultés dans l'apprentissage. (3)*».

Tous les éléments d'informations semblent être relativement nouveaux pour le lecteur. L'ajoutant de connecteur aditif comme, *et* ou *de plus* et de connecteur explicatif comme, *car* ou *parce que* peuvent créer les liens manquant entre ph 1 et ph2.

Et en ajoutant un connecteur de concession comme, *mais* ou *malgré* à la ph 3 le rédacteur pourrait prévenir le lecteur du changement de direction.

En l'absence d'indications de ce type, le lecteur ne s'attendrait pas à de nouvelles informations.

Dans les deux extraits suivants il n'y a aucun lien thématique entre les éléments :

« Ils sont là pour obtenir un diplôme. Pour développer l'enseignement de département il y a beaucoup de choses à faire ».

« J'ai ouvert une grande porte de nouveau monde. Je sais que le département ne nous donne pas assez ... ».

A notre avis un nouveau paragraphe nous aurait aidés à interpréter les informations contenues dans la partie thématique de ces phrases comme représentant un nouveau départ.

3.3.1. 2. Les rhèmes insuffisamment accentués

Nous allons maintenant analyser les difficultés liées à la présentation des éléments rhématiques. Comme nous l'avons vu ce sont essentiellement les éléments rhématiques qui, en apportant des informations nouvelles et non prévisibles ; permettent au texte de progresser. Selon les principes du dynamisme communicatif, les éléments rhématiques ont une valeur informationnelle plus élevée que celle des éléments thématiques. Ce sont les rhèmes qui d'un point de vue communicatif créent la tension ou le dynamisme qui fait que la communication avance.

Or, dans l'analyse de notre corpus, un problème qui se produit fréquemment concerne l'existence de rhème faible. Souvent l'organisation thématique est difficile à appréhender à cause de la présence d'informations redondantes ou trop banales dans les rhèmes. Il n'y a pas d'apport rhématique proprement dit et par conséquent le texte piétine.

Considérons les exemples suivants :

« J'ai choisi cette langue parce quelle est une langue internationale n'en plus je voudrais gagner des informations très important de cette langue ».

(Texte 6 extrait II)

« Par ailleurs la langue française est devenu comme langue international ».

(Texte 5, extrait II)

Dans les premières phrases, l'auteur donne informations très banales et certainement déjà connues par le lecteur. Et cela mène une rupture.

Dans ce cas précis, il aurait été plus approprié d'avoir thématisé ces informations en faisant de cette première proposition une proposition subordonnée introduite par un connecteur subordonnant tel que comme :

J'ai choisi cette langue parce que comme tu sais elle est une langue internationale ».

De cette manière le lecteur saura qu'il s'agit effectivement d'informations supposées connues. Il s'attendra à ne rencontrer des informations nouvelles que dans les propositions suivantes.

La répétition et la redondance peuvent dans certains cas être nécessaires. Comme nous savons que l'équilibre entre la stabilité des thèmes successifs et l'apport rhématique est un dosage délicat, la redondance est parfois utile et permet au rédacteur de reprendre par exemple un point mentionné plusieurs propositions auparavant et ainsi de clarifier son texte. Toutefois ; quand le lecteur s'attend à rencontrer de nouveaux éléments

d'informations, la redondance ou l'absence de tout apport nouveau peuvent être considérées comme un défaut.

C'est pour cette raison que nous sommes déroutés dans les phrases qui suivent par l'absence de réelles informations au sein de la partie rhématique .

« J'ai en face, un peu de difficultés dans l'apprentissage à cause de cette langue étrangère et il y a un peu de lecteur dans notre pays. C'est pour cela mes difficultés, et il y a beaucoup de difficulté ».

Il est probable que le rédacteur, conscient de ses faiblesses en français, se rend compte que les difficultés que son lecteur/évaluateur risque d'avoir dans l'interprétation de son texte et s'efforce de reformuler les mêmes informations afin de faire passer son message.

Dans la phrase suivante le problème relevé au niveau de la structuration thématique concerne la question de l'équilibre thématique.

«je voudrais gagner des informations important de cette langue, Mais Il y a des difficulté concernant l'apprentissage de la langue ».

La structure thématique dans cette phrase n'est pas équilibrée. La partie rhématique est absente. En revanche le thème apporte des informations nouvelles.

Nous pouvons imaginer que l'origine de ces maladresses thématiques ici est une mauvaise appréciation de la situation de communication. Le rédacteur considère peut être que toutes les informations sont dans un sens connu du récepteurs, parce que *c'est le professeur*. La structuration thématique dans cette phrase peut être équilibrée si le rédacteur avait cependant placé dans le rhème certaines informations nouvelles pour le lecteur.

3.3. 1.3 - Le non -respect du contrat « donné /nouveau »

La troisième grande rubrique sous laquelle nous avons classifié les difficultés et les maladroites relevées au cours de notre analyse de l'organisation thématique concerne l'ordre de présentation des éléments donnés et nouveaux au sein de la phrase. Il est généralement accepté que l'ordre préférentiel est *donné* avant *nouveau* Selon Clark et Havilland ; qui ont élaboré l'idée d'un contrat tacite liant l'émetteur et le récepteur. Un aspect important de ce contrat concerne l'ordre de présentation des informations. Le récepteur s'attendra à localiser, puis à identifier les informations connues. C'est seulement dans un troisième temps qu'il essaiera d'intégrer des informations nouvelles dans la structure cognitive déjà établie. L'ordre optimal est ainsi donné/ nouveau. Si cet ordre n'est pas respecté, l'interprétation de l'énoncé en question peut être compromise. Si de manière générale nos étudiants semblent avoir respecté cet ordre considéré comme préférentiel, nous avons constaté un certain nombre de cas où le non- respect du contrat crée une rupture dans le déroulement de la progression thématique. Dans la phrase suivante, par exemple nous constatons une certaine confusion dans l'ordre de présentation des référents « *Je vais aller au centre français à Khartoum pour améliorer mon niveau en français* ».

Le groupe nominal *au centre français*, est totalement inattendu. La présence du connecteur qui exprime le but *pour* ne nous aide pas, car toutes les informations présentées ne nous ont pas préparés à rencontrer ce que nous supposons être ce nouveau référent thématique. Toutefois, en poursuivant la lecture de ces phrases, le lecteur rencontre dans le groupe

verbal *améliorer mon niveau en français* des éléments que le rédacteur présume implicitement connus de son lecteur. Il nous semble que l'interprétation de cette phrase aurait été plus facile si ces éléments étaient apparus avant la mention d'un nouveau référent.

« *Pour améliorer mon niveau en français, je vais aller au centre français à Khartoum* ».

La modification proposée ici permet au groupe verbal de devenir le thème de la phrase et le lecteur peut ainsi repérer immédiatement les liens entre ce thème et les informations énoncées précédemment.

La question de l'ordre de l'introduction de référents *connus* et de référents *nouveaux* est également à l'origine du malaise ressenti dans notre interprétation de la structuration thématique de la phrase suivante :

« *cette langue n'était mon première choix(...). Mais à cause de ma résultat à l'école secondaire, j'étais obligé de choisir cette langue* ».

Dans cette phrase les informations connues sont repoussées en position finale. Le vrai thème de cette phrase est en fait *obligé de choisir cette langue* et l'introduction d'un nouveau référent en tant que thème dans la deuxième phrase citée ici nous paraît brutale. La reformulation de cette phrase permet au scripteur de thématiser l'objet grammaticale de cette phrase *obligé de choisir cette langue* et de faire figurer ce qui est important et nouveau à cet instant, *ma résultat à l'école secondaire*, en position de rhème.

« *Mais, j'étais obligé de choisir cette langue à cause de mon résultat à l'école secondaire* ».

3.3.1. 4 -Progression thématique illogique

Nous avons répertorié sous cette rubrique les exemples d'enchaînements inter-phrastique qui ne répondent pas aux attentes du lecteur. Il s'agit à la fois des enchaînements entre deux propositions qui, tout en étant interprétables au niveau phrastique dans la mesure où on peut identifier une structure thématique, ne permettent pas au lecteur d'établir une relation cohérente avec le reste du texte. Nous avons également inclus sous cette rubrique des extraits de texte plus étendus où les enchaînements thématiques semblent avoir été établis de façon totalement arbitraire. Autrement dit, les extraits des textes considérés sont difficiles à lire car les enchaînements thématiques ne semblent nullement répondre à une organisation thématique préconçue. Ainsi le lecteur est dans l'incapacité d'appréhender une progression thématique logique et d'attribuer une cohérence à cette section du texte.

Dans l'exemple suivant l'enchaînement nous semble déroutant :

« *Il y a des difficultés concernant l'apprentissage de la langue.*

La langue aide moi de communiquer avec les autres. ».

Dans la première phrase, le scripteur parle des difficultés concernant l'apprentissage de la langue. Toutefois au lieu d'enchaîner dans la deuxième phrase avec des informations sur les difficultés de l'apprentissage (par une progression à thème constant) ce qui aurait été plus logique, le scripteur prend une partie du premier rhème (par progression linéaire) c'est-à dire *la langue* en ajoutant des informations assez banales et certainement connues du lecteur. Sans forcément produire

une véritable rupture, l'enchaînement entre ces deux propositions nous paraît étrange et par conséquent difficile à suivre.

Nous trouvons également une progression thématique illogique dans l'exemple suivant :

« Il m'a en face certains difficultés dans ce domaine précisément à la phonétique parce qu'il y a des mots sont semblable à la prononciation c'est pour cela que j'ai souffrit de comprendre ces mots. Mais grâce à l'aide du professeur j'ai pu dépasser ces difficultés ».

Dans cet extrait, le scripteur annonce dans la première phrase qu'il rencontre certaines difficultés, nous nous attendons dans la proposition suivante à une énumération de ces difficultés. Cependant, au lieu de nous fournir ces détails ; l'auteur préfère parler de l'une de ces difficultés. Les informations véhiculées dans le rhème nous semblent surprenantes à la lumière des attentes engendrées par la lecture du thème.

Nous dirigeons maintenant notre attention vers l'étude de quelques extraits plus étendus où une progression thématique cohérente semble très difficile à établir.

Examinons le cas suivant :

« Je voudrais te claire pour quoi j'apprendre la langue française dans cette université qui établie la cadre d'avenir, pour profiter de cette langue ça dépend en moi personnellement. Et aussi pour suivre mes efforts qui partenaires de ma volonté qui contient visiter la France ».

Dans cette section du texte l'auteur a annoncé au début qu'il va parler des raisons pour lesquelles il apprend le français. Mais dans les propositions suivantes au lieu de nous fournir ces informations, il parle à la fois de ses efforts pour pourvoir profiter de la langue. Cependant les aspects

développés sont totalement mélangés. Les enchaînements thématiques sont en fait totalement désordonnés. Nous avons l'impression que le rédacteur livre ses connaissances sans ne point s'inquiéter des réactions de son lecteur potentiel.

Les problèmes organisationnels liés à ces enchaînements désordonnés rendent cet extrait difficile à suivre. Notre première impression est très défavorable. Car les enchaînements phrastiques sont établis d'une façon arbitraire. La plupart de ces confusions auraient pu être évitées, si le rédacteur avait relu son travail. En prêtant un minimum d'attention à la question de la continuité thématique, il aurait aperçu les ruptures dans la continuité et les problèmes de compréhension susceptibles d'en découler.

Les ruptures et maladresses relevées au niveau de l'organisation thématique dans ce chapitre vont nous permettre certaines conclusions sur les difficultés que rencontrent nos étudiants dans l'organisation de leurs écrits. Nous espérons fournir quelques pistes qui pourront éventuellement être exploitées par les enseignants de français langue étrangère.

3.3.2- Reprise anaphorique

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

Nous nous intéressons ici aux trois types de reprise les plus employés dans les textes de notre corpus qui sont :

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

Il faut signaler que la reprise se fait parfois, d'une façon erronée (comme c'est le cas en particulier dans les textes d'apprenants étrangers) par exemple une reprise pronominale pour laquelle il n'y a pas d'antécédent ou ayan) plusieurs candidats possibles à la reprise : un nom défini, repris lexical fidèle, alors qu'il n'a jamais été auparavant introduit; un démonstratif trop éloigné de son antécédent, etc. De fait, nous ne nous intéresserons pas seulement, dans nos analyses, aux types de reprises employées et à la manière dont celles-ci sont utilisées dans les textes

d'apprenants. Nous signalerons aussi l'emploi erroné de certaines reprises et expliquerons en quoi peut consister l'erreur relevée.

Dans les textes de notre corpus, nous avons relevé 149 reprises de toute forme. La forme la plus utilisée est la reprise pronominale 73 fois, avec un taux de 49%, suivie de la reprise démonstrative 46 fois avec un taux de 31%. La reprise lexicale est utilisée 30 fois avec un taux de 20%.

Nous remarquons que c'est dans la reprise pronominale qu'il y a le plus d'emplois erronés 32 fois avec un taux de 49 %, suivi de la reprise démonstrative 24 avec un taux de 37% alors que les erreurs de la reprise lexicale sont produites 9 fois, avec un taux de 14%. Voir le tableau 25.

Tableau 25

Récapitulatif des reprises anaphoriques des textes de corpus

reprise textes	Pronominale			Lexicale			Démonstrative			Total
	Réussie	Erronée	Total	réussie	Erronée	Total	Réussie	Erronée	Total	
Texte 1	7	6	13	2	1	3	3	0	3	19
Texte 2	6	1	7	1	0	1	4	2	6	14
Texte 3	3	2	5	2	0	2	1	2	3	10
Texte 4	3	7	10	1	1	2	4	2	6	18
Texte 5	3	3	6	2	1	3	1	7	8	17
Texte 6	1	5	6	2	2	4	3	1	4	14
Texte 7	5	1	6	2	1	3	3	0	3	12
Texte 8	2	2	4	2	2	4	0	3	3	11
Texte 9	4	1	5	2	0	2	3	7	10	17
Texte 10	7	4	11	5	1	6	0	0	0	17
Total	41	32	73	21	9	30	22	24	46	149
pourcentage	28	22	49	14	6	20	14	16	31	

Tableau 26
Taux de reprises anaphoriques des textes de corpus

utilisation reprise	Réussie		erronée		Total	Taux
	nombre	Taux	Nombre	Taux		
Pronominale	41	49	32	49	73	49
Lexicale	21	25	9	14	30	20
Démonstrative	22	26	24	37	46	31
Total	84	55	65	45	149	100

De manière générale, l'emploi des différentes formes de reprise, peut être illustré à l'aide du graphique suivant :

Reprise pronominale

Comme nous l'avons dit, nous avons relevé 73 reprises pronominales dont 41 reprises réussies. Parmi les reprises réussies, c'est la forme la plus simple qui domine, quasiment dans tous les textes de notre corpus, où un nom (ou syntagme nominal), souvent défini dans une phrase donnée, est remplacé par un pronom correspondant dans la phrase qui suit.

L'exemple (1) montre ce type de reprise.

Exemple (1)

« j'ai choisi *la langue française* parce qu'*elle* est très important ».

(Texte 8 extrait I)

Exemple (2)

« Je ne pratique pas bien parce que **les étudiants** ne utilise pas la langue dans la vie. **Ils** ont la pour obtient des diplômes »

(Texte 5 extrait III)

Même si, dans la majorité des cas, la reprise pronominale se fait de cette façon « binaire », certains emplois donnent lieu à une série de pronoms qui se succèdent :

Exemple (4)

*« J'ai influencé par **mon oncle qui** travaille à l'université de Khartoum et **qui** prépare le doctorat en France et qu'**il** est après la mort de mon père responsable de ma famille, donc **il** m' conseillé d'apprendre le français. ».*

(Texte10, extrait II)

Nous avons relevé 49% d'emplois erronés dans la reprise pronominale, Nous présenterons quelques exemples de ces reprises erronées.

Exemple 4

*«Mais j'ai des difficultés avec la grammaire. La structure de la phrase française est étrangère, mais ce n'est pas grand problème, pace que avec la pratique **il** va être facile ».*

(Texte 3, extrait II)

Il est supposé que le pronom *il* reprenne *grand problème*, mais ce syntagme n'est en fait qu'un attribut du pronom neutre *ce*, ce qui rend inappropriée la reprise sous cette forme pronominale. Il aurait été

préférable que le scripteur utilise une autre forme de pronom comme « *ce problème* » par exemple.

D'après notre propre analyse, les rédacteurs soudanais, dont nous avons analysé leurs textes ; éprouvent de grandes difficultés à employer les formes pronominales de façon non ambiguë.

En effet, nous sommes d'accord avec Shirley que, les problèmes d'ambiguïtés référentielles au niveau de la reprise thématique semblent être les plus aigus et les plus fréquents quand la reprise est effectuée au moyen d'une forme pronominale.

Les pronoms, en tant que catégorie grammaticale comme rappelle Shirley (1990); « *sont en règle générale des candidats idéaux pour un rôle thématique* ».

Ils ont par définition un référent actif dans les discours en question. En employant une forme pronominale le rédacteur signale implicitement à son récepteur qu'il existe un référent à sa portée. Toutefois, le recours aux anaphoriques pronominaux, un moyen très atténué de rappeler les informations initiale ; peut seulement se faire quand la clarté du texte n'est pas remise en question.

Avant d'employer un anaphorique pronominal, l'émetteur doit s'assurer non seulement qu'il s'agit effectivement d'informations connues par le récepteur, mais aussi que le récepteur peut identifier son référent correctement.

En tant que lecteur nous avons souvent du mal à identifier le référent précis auquel la forme pronominale renvoie, comme le montre l'exemple :

Exemple 5

« J’y ai choisi pour apprendre parce que y’en a un sens d’Ahdith ... ».

(Texte 1 extrait 2).

Reprendre le syntagme « *la langue* » par le pronom « y » est erroné. De plus, il est difficile d’interpréter le pronom *en*.

Nous ne pouvons identifier, ni en amont ni en aval, ce que reprend ce pronom.

Toutefois, les confusions que nous avons relevées ne sont pas en rapport direct avec le choix du pronom substitut en tant que tel mais, plutôt avec son rôle sur le plan de la continuité thématique. Il nous semble que nos étudiants ne se trompent pas sur le choix du pronom c’est – à- dire qu’ils savent s’il s’agit d’un pronom singulier ou pluriel, masculin ou féminin, mais qu’ils n’évaluent pas l’efficacité de ce substitut au niveau global du discours.

Reprise lexicale

Nous avons relevé 30 reprises relevant de cette forme, dans la totalité des copies, dont 21 considérées comme réussies.

La reprise lexicale se fait, dans la majorité des cas, par la répétition d’un même syntagme nominal *reprise fidèle*, comme le montre l’exemple 6 :

Exemple 6

« Je souhaite de vous informer comment et pour quoi je choisi **la langue française**, j’ai influencé par mon oncle(...) il m’a conseillé d’apprendre **le français**, j’accepte sans hésitation car **la langue** est une chose

*indispensable dans la vie (...) et parce que **la langue** à l'époque de la mondialisation est une chose important*».

(Texte 10, extrait II)

Même si, dans la majorité des cas, la reprise lexicale se fait de façon fidèle, certains emplois sont faits de façon infidèle, comme le montre l'exemple (7).

Exemple 7

*« je vous écrit cette lettre afin de parler ou raconter **mon histoire avec la langue française**. J'ai commencé **ce voyage** d'une fois ... ».*

Nous soulignons le fait que, par rapport à la thématique générale du texte demandé aux étudiants-témoins, nous nous attendions à une récurrence élevée de deux syntagmes « le français/ la langue française » Mais il est aussi possible d'utiliser d'autres formes de reprise, comme en témoigne l'exemple 8 où la reprise pronominale permet d'éviter répéter un même syntagme nominal.

Exemple 8 :

« J'ai choisi la langue française parc qu'elle est très important ».

(texte.8, extrait.1)

En effet, la répétition de ce genre peut être parfois gênante et produite un effet négatif, comme dans l'exemple 9.

Exemple 9

*«Je vous écris cette lettre pour parler de mon choix concernant l'étude de la **langue française**. Vous connaissez qu'il n'y pas personne dans ma famille aime **la langue française**, sauf moi j'aime **la langue française**, c'est pour quoi j'apprends **la langue française**».*

(texte. 6, extrait.1)

Dans cet extrait, le syntagme *langue française* apparaît au total 4 fois en parties rhématiques. La redondance de la reprise fidèle aurait pu être évitée par l'emploi d'une anaphore pronominale ou démonstrative.

Reprise démonstrative

Cette forme de reprise est utilisée, dans la totalité des copies, 46 fois en position thématique, avec 22 emplois réussis et 24 erronés.

Dans la majorité des cas, elle est utilisée pour reprendre un syntagme nominal défini, comme le montrent les exemples 9 et 10 :

Exemple 9

*«J'aimerais vous prévenir que j'ai choisi **le domaine** des langues et à l'intérieur de **ce domaine** j'ai préféré le français ».*

(Texte 9, extrait 1)

Exemple 10 :

*« Je t'écris pour te montre les raisons pour quoi j'ai choisi **la langue française** ; D'abord **cette langue** n'était pas mon première choix ».*

(Texte 2, extrait I)

Même si dans la majorité des cas, cette reprise est utilisée pour reprendre un syntagme nominal défini, il y a certains cas où elle est utilisée pour reprendre un syntagme nominal indéfini comme le montrent l'exemple suivant :

Exemple 11 :

*« Ils m'ont enfance **certaines difficultés** (...) j'ai pu déplacée **ces difficultés** ».*

(Texte 9, extrait III)

Les erreurs relevées, peuvent être classées en trois catégories : Dans la première, le scripteur fait une erreur de nature morphologique (genre : féminin/ masculin, nombre), comme le montrent les exemples 12 et 13.

Exemple 12 :

« j'ai influencé par **les idées** de mon père qui m' a conseillé d'apprendre cette langue (...) j'ai accepté **cette idée** ».

(Texte 2, extrait, 11)

Exemple 13 :

« ...et c'est **mon problème** je ne pratique pas la langue.et pour résoudre **cette problème** j'essayé de parler avec mes camarades ».

(Texte 7, extrait 3)

La deuxième catégorie regroupe les reprises qui n'ont pas d'antécédent ou qui sont trop éloignées de leurs référents, ainsi c'est le cas dans l'exemple 14 :

Exemple 14

«**ce choix** n'était pas mauvais, pare que j'aime beaucoup toute les langues étrangères»

(texte 2, extrait II)

L'élément *ce choix*, dans ce dernier extrait ne renvoie à aucun élément précédemment introduit dans le texte.

Dans la troisième catégorie, l'utilisation est erronée à cause de l'influence de la langue maternelle et ce sont les cas les plus relevés comme le montre l'exemple 15 :

Exemple 15

« **celle là** est très bien travaille, c'est pour **cela** j'ai choisi ».

(Texte 5, extrait II)

Ces reprises ne s'appliquent pas ici, mais le scripteur a été influencé par sa langue maternelle.

Le même cas dans l'exemple 16 :

Exemple 16

« en plus *ça* m'aide d'avoir un emploi tout facile »

(Texte 2, extrait III)

De manière générale, les confusions que nous avons relevées ne sont pas en rapport direct avec la reprise anaphorique en tant que tel mais, plutôt avec son rôle sur le plan de la continuité thématique. Nous constatons que nos étudiants ne se trompent pas sur le choix de la reprise c'est – à- dire qu'ils savent choisir le genre et le nombre de la reprise (notamment pronominale et démonstrative), mais qu'ils n'évaluent pas l'efficacité de ce substitut à un niveau global du discours.

3.3.3- Le rôle des connecteurs

Les connecteurs de tout type, conjonction ou adverbe, ont toujours suscité beaucoup d'intérêt dans le milieu de la linguistique et de la linguistique appliquée. Les professeurs de français langue étrangère sont attachés à l'enseignement de ces différents types de connecteurs. Les raisons de cet engouement sont sans doute liées au caractère très visible de la connexion que forgent ces dispositifs. Ce sont des manifestations concrètes, faciles à compter et à classer, dont le rôle dans la cohésion apparaît évident.

Dans les textes de notre corpus, nous avons relevé 161 connecteurs de toute forme. Les connecteurs les plus utilisés sont les argumentatifs 70 fois, avec un taux de 43%, suivis des temporels /aditifs 51 fois, avec un taux de 32% et les spatiaux /numériques sont utilisés 40 fois avec un taux de 25%.

Nous remarquons que c'est dans les argumentatifs qu'il y a plus d'emplois erronés, 28 fois, avec un taux de 40 %, ils sont suivis par les temporels /aditifs qui sont utilisés erronément 22 fois, avec un taux de 31%, alors que les erreurs relatives à l'utilisation des spatiaux /numériques sont 21 fois, avec un taux de 29%. Voir le tableau 27.

Tableau 27
Récapitulatif des connecteurs des textes de corpus

reprise textes	Argumentatifs			Temporels /aditifs			spatiaux/numériques			Total
	Réussis	Erronés	Total	Réussis	Erronés	Total	Réussis	Erronés	Total	
Texte 1	3	5	8	1	4	5	2	3	5	18
Texte 2	4	2	6	2	3	5	1	2	3	14
Texte 3	4	4	8	2	4	6	1	0	1	15
Texte 4	3	5	8	1	4	5	3	4	7	20
Texte 5	4	5	9	3	4	7	3	5	8	24
Texte 6	3	2	5	2	0	2	2	1	3	10
Texte 7	4	1	5	6	0	6	2	0	2	13
Texte 8	3	1	4	0	2	2	1	4	5	11
Texte 9	6	3	9	3	1	4	2	2	4	17
Texte 10	8	0	8	9	0	9	2	0	2	19
Total	42	28	70	29	22	51	19	21	40	161
Pourcentage			43			32			25	

Tableau 28**Taux des connecteurs des textes de corpus**

Utilisation Connecteurs	Réussies		erronées		Total	
	Nombre	Taux	nombre	Taux	Total	Taux
Argumentatif	42	46	28	40	70	43
Temporel /aditif	29	33	22	31	51	32
Spatial /numérique	19	21	21	29	40	25
Total	89	55	72	45	161	100

Nous avons remarqué que l'emploi approprié des connecteurs par les scripteurs soudanais provoque de multiples difficultés. Très souvent, les apprenants ne les emploient pas de façon efficace. Dans certains cas, les connecteurs manquent totalement. Dans d'autres, l'emploi d'un connecteur s'avère superflu. Dans d'autres cas encore, le choix du connecteur apparaît complément inadapté. Au cours de notre analyse nous avons constaté en effet un nombre considérable d'emplois erronés de connecteurs 72 fois avec un taux de 45. Dans ces cas au lieu de favoriser la compréhension les connecteurs, employés indûment, finissent par l'entraver. Comme dans l'exemple suivant :

*« Cher ami **d'après** de bon salut je veux raconter l'époque quand j'apprendre la langue française. ».*

(Texte 5, extrait I)

Le connecteur *d'après* généralement placé en tête de la phrase, indique le point de vue d'une source de savoir déterminée. Ici il ne semblait pas que le scripteur souhaite indiquer un point de vue. Après avoir salué son ami, le scripteur se lance dans une réflexion sur la question de l'apprentissage de la langue française. Le scripteur tombe dans d'une confusion entre *après* et *d'après* et c'est une formule courante au début d'une lettre en arabe (ba3da-Salam) Ici le lien existe mais il y a une confusion.

Une surdépendance ou une surutilisation des connecteurs peuvent à notre avis être dangereuses. Nous avons l'impression que les étudiants se servent souvent de façon aléatoire des connecteurs inter-phrastique afin de bricoler des liens inexistantes. Très souvent l'emploi des connecteurs choisis ne permet pas au récepteur de rétablir une cohérence du texte.

Afin de mieux montrer le rôle potentiel des connecteurs dans la perception d'une cohérence à un niveau plus global, il est nécessaire, à notre avis, de réorienter l'enseignement de l'emploi des connecteurs dans le cadre général de la structuration thématique.

Le rôle des connecteurs dans le suivi de la structuration thématique est important. Quand il s'agit par exemple de l'instauration d'un nouveau référent en position de thème, leur présence peut même s'avérer indispensable. Nous avons été témoin au cours de l'analyse de notre corpus de l'introduction trop brutale de nouveaux référents thématiques dans le discours. Dans l'extrait suivant; par exemple, le changement soudain effectué dans la troisième proposition citée est très déroutant pour le lecteur.

*« je suis très content de cette choix, je veux être traducteur. Bien sur il ya beaucoup de difficulté dans l'apprentissage du français, était dans la première année, **où** je suis allé des instituts pour améliore mon niveau peu à peu, **où** j'ai devenu aller toujours **pour** chercher de français».*

(Texte 8, extrait II)

Les éléments introduits dans cette proposition, véhiculent de nouveaux référents. Toutefois, le nouveau départ souhaité par le rédacteur est très brusque. En ajoutant un connecteur comme *mais* ou *en ce qui concerne*, par exemple : le rédacteur aurait prévenu le lecteur du changement de direction. En l'absence d'indications de ce type le lecteur a du mal à interpréter ces nouvelles informations comme nouveaux thèmes.

Il est essentiel à notre avis de prendre en considération le rôle potentiel des connecteurs sur le plan thématique.

Toutefois, si les connecteurs peuvent ainsi permettre d'explicitier ou d'appuyer certaines relations dans un texte ; ils ne permettent pas à eux seuls de réparer un texte dont la structure thématique est totalement confuse.

Dans l'extrait précédent, nous constatons un nombre important de connecteurs. A notre avis l'étudiant, conscient de ses difficultés à produire un texte cohérent, a essayé d'établir des liens entre les propositions. Mais nous trouvons que la structure thématique est très difficile à appréhender. La présence de certains connecteurs ne peut pas aider a posteriori à rétablir une cohérence.

*« où je suis allé des instituts pour améliorer mon niveau peu à peu, où j'ai devenu aller toujours **pour** chercher de français ».*

La présence du connecteur où devant le groupe verbal ne nous aide pas à comprendre les motivations du scripteur. Son emploi ici semble totalement inutile.

Comme nous l'avons signalé ; l'emploi de connecteurs sert à expliquer ou nuancer la structuration thématique souhaitée. Cependant ; si la structure thématique du texte concerné est peu claire en elle même la présence de connecteurs ne suffira pas à rétablir une cohérence.

A notre avis, on insiste excessivement dans le cours de langue sur l'apprentissage des connecteurs. Il ne suffit pas de fournir des listes de connecteurs aux étudiants avec leur traduction ou au mieux une indication de leur fonction. Les connecteurs ne sont qu'un composant d'un processus plus compliqué étroitement lié à la structure thématique du discours. Nous regrettons que ce dernier aspect soit très peu abordé dans les cours de langue.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de notre analyse des productions écrites des apprenants universitaires soudanais du FLE, nous avons constaté la nécessité d'aller au-delà de la phrase pour aborder certaines questions dont l'analyse présuppose une unité plus grande.

Nous nous sommes attachées à démontrer l'importance d'une prise en compte de l'organisation thématique dans une évaluation de la qualité textuelle. Afin d'atteindre cet objectif nous avons fondé notre analyse sur un corpus produit dans un contexte bien déterminé.

Si la cohérence est généralement considérée comme nécessaire à une appréciation positive de la qualité textuelle, elle reste cependant difficile à cerner. Une étude de l'organisation textuelle par le biais d'une analyse de la structure thématique fournit un cadre analytique stable pour aborder certaines questions relatives à la notion de la cohérence dans un texte.

L'analyse de la structuration thématique est importante dans la mesure où elle favorise la mise d'une relation des caractéristiques de surface avec une évaluation plus subjective et de l'efficacité d'un texte. Voilà pourquoi une analyse thématique permet d'aborder certaines questions au cœur de la linguistique textuelle en ce qui concerne le bon fonctionnement textuel en général.

Dans l'étude actuelle, le recensement des difficultés qu'éprouvent les apprenants en français langue étrangère à structurer leurs écrits sur le plan thématique nous permet de cerner certains aspects essentiels à acquérir pour aboutir à la réussite d'un texte.

Notre analyse ne porte pas sur les erreurs et les maladresses de portées locales constatées à la surface du texte, mais sur la présence, dans notre corpus, de maladresses au niveau de leur organisation générale. Par le biais de l'analyse de la structuration thématique des écrits, nous avons pu détecter et analyser de nombreuses ruptures dans la continuité thématique. Nous disons, non qu'il faille remplacer les systèmes d'évaluation s'attachant à corriger des erreurs ponctuelles, mais qu'il faut les compléter par une approche plus globale fondée sur l'organisation du texte concerné.

Nous avons constaté un certain nombre de difficultés dans l'identification des éléments jouant le rôle de thème phrastique. Certaines de ces difficultés sont directement liées à la gestion des coréférences. D'autres relèvent de l'introduction d'un nouveau référent thématique dans le discours. Un autre grand problème est celui de la présence de rhèmes faibles, l'absence d'informations réelles dans les parties rhématiques des phrases provoquant un piétinement du texte. La troisième grande difficulté concerne l'agencement des informations thématiques et rhématiques dans la phrase.

Si l'ordre habituel, « thème avant rhème », n'est pas respecté, le lecteur risque d'être dérouté. La dernière grande rubrique sous laquelle ont été classées les maladresses au niveau thématique porte sur les enchaînements phrastiques établis. Tous les enchaînements inter- phrastiques illogiques qui semblent ne pas répondre aux attentes du lecteur y figurent.

Malgré la nature apparemment assez disparate des problèmes de structuration thématique à partir de cette classification, les origines des

erreurs et maladresses se regroupent essentiellement autour de deux difficultés fondamentales.

La première grande difficulté est liée à la capacité du scripteur à manipuler la syntaxe de la langue. Il apparaît souvent que l'apprenant n'arrive pas maîtriser le flux d'informations enter- et intra- phrastiques.

Cela serait dû à l'un de ces faits : soit les étudiants n'ont pas la maîtrise syntaxique nécessaire, soit ils ne savent pas exploiter leurs acquis linguistiques dans le but d'utiliser leur connaissances grammaticales en vue d'un objectif discursif précis. Les structures syntaxiques du français sont quelquefois confondues avec la structure syntaxique de la langue maternelle et les apprenants donnent l'impression d'être freinés dans leurs choix thématiques par le manque d'aisance au niveau syntaxique.

La deuxième grande difficulté est liée à la compétence du sujet scripteur à prendre en compte son lecteur. Souvent l'apprenant n'arrive pas à fournir les informations nécessaires à son lecteur, soit parce qu'il évalue mal le degré de connaissance partagées, soit parce que, dans sa concentration sur les mots qui se trouvent devant lui à un niveau phrastique ou dans son désir d'aller vite, il accorde moins d'importance aux besoins du lecteur quant à la cohérence globale du texte. Il se pourrait aussi que les choix thématiques adoptés ne surent pas conformes aux attentes du lecteur.

Recommandations

Les difficultés des apprenants soudanais de français langue étrangère à gérer la structure thématique de leurs écrits ont été examinées en détail

dans la troisième partie. Les ruptures et maladroites constatées au niveau de la structuration thématique nous ont permis d'établir des bases d'une classification générale pour servir de base à nombre d'applications didactiques.

Nous pensons qu'une sensibilisation à la dimension thématique de l'organisation textuelle dans les cours de langue pourrait aider les apprenants à améliorer leurs écrits. Cette sensibilisation doit passer par une présentation des principaux types de progression thématique et par un rappel des structures syntaxiques qui permettent tout particulièrement de fonder une bonne structuration thématique.

L'organisation thématique d'un texte et en particulier l'aspect donné /nouveau doivent fort bien recevoir une exploitation pédagogique.

Les étudiants pourraient analyser par exemple une partie d'un texte en fonction des critères du contrat donné /nouveau ou repérer et souligner les thèmes des phrases dans un extrait de leur propre rédaction et en établir un schéma montrant les différents types de progression qui y figurent. L'enseignant les aidera ensuite à interpréter le résultat et à proposer des améliorations dans l'organisation de leur rédaction. Les implications de ce type d'exercice sur un plan théorique simple ainsi que les possibilités d'autocorrection semblent intéressantes. En travaillant sur la progression thématique d'un texte et en réfléchissant sur le discours en construction au-delà phrase.

Toutefois, dans un premier temps c'est la prise en compte de la dimension thématique par les didacticiens eux-mêmes qui semble particulièrement importante (comme le montre Shirley –Thomas 2000). Les enseignants

soudanais du français langue étrangère sont souvent désarmés face à des copies des apprenants décousues ou mal organisées. Au lieu de qualifier simplement un passage d'illogique ou de confus ou de faire des allusions floues ou style, la prise en compte de tout ce qui concerne la structuration thématique permettra souvent aux enseignants de signaler plus explicitement les raisons des maladresses au niveau de l'organisation intra- et inter-phrastique.

Nous constatons que la dimension thématique est insuffisamment abordée dans l'enseignement de la langue française langue étrangère. Toutefois, en choisissant de ne pas traiter cette composante textuelle, nous ne fournissons pas aux étudiants tous les outils nécessaires à l'amélioration de leurs écrits

Les limites de la recherche

Cette étude s'est limitée à l'analyse des productions écrites d'apprenants soudanais de français langue étrangère.

Ces limites ouvrent plusieurs directions vers lesquelles pourraient se diriger d'autres recherches. Il serait intéressant de comparer ces résultats avec des études similaires effectuées en langue maternelle. Et d'étudier le comportement linguistique de ces mêmes sujets. On pourrait mesurer la capacité du sujet scripteur à maîtriser la structuration thématique dans sa langue maternelle afin de vérifier si cette même structuration se reproduit dans une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Bibliographie

Bibliographie

ABUMANGA El-Amin et El KALIFA Yousif, 2007, *Awada'a al-lugha fi Al-Sudan*, K.U.P., Khartoum.

ABUMANGA El-Amin, 1991, *La situation linguistique au Soudan*, document, université de Khartoum.

ADAM DAOUD Mahmoud, 2004, *Aspects institutionnels et sociolinguistiques de l'enseignement/apprentissage du français dans la région de Khartoum*, Thèse de doctorat, université de Khartoum.

ADAM J.M., 2011, *La linguistique textuelle* 3^{eme} e, Armand Colin ; Paris.

ADAM J.M., 2011, *Les textes: types et prototypes* 3^{eme} e, Armand Colin; Paris.

ADAM J. M. et autres, 2010, *Linguistique et littératures, analyse littéraire* ; ouvrage collectif issu du colloque internationale linguistique et littérature ; presse universitaire de Franche compté N.1160. Série linguistique et sémiotique. p 51. Besançon.

ADAM J.M., 2004, *Texte et discours ; catégorie pour l'analyse*. Edition universitaire. Dijon.

ADAM J.M., 1999, *La linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Nathan ; Paris.

ADAM J.M., 1990, *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles-Liège : Mardaga

AHMED Omer, 2005, *Analyse de problème de cohésion textuelle : cas des apprenants soudanais*, thèse du doctorat, université de Khartoum.

ARDOIS Corinne, 2004, *Former des apprenants responsables, pour un environnement positif en classe*, IUFM, Paris. Acadmic press.

ARISTOTE ,1980) : *Les phonétiques* ; traduction de R. Dupon - Roc et J. Lallot, Paris, Le Livre de poche.

ARRIVE M., 1970, *La grammaire*, Klincksieck, Paris.

ARRIVE M., 1976, *Lire Jarry*, Complexe, Bruxelles.

ANIS Ibrahim Azza, 1991, *Langue et éducation au Soudan*, Thèse de doctorat, université de la Sorbonne, France.

AUBENAS. et M. BENASAYAG, 1999, *La fabrication de l'information : les journalistes et l'idéologie de la communication*, La Découverte, 109 p.

BAKATINE, M. par Bertand- Lacosie, 1995, *Dialogisme et analyse du discours* ; Paris.

BARTHES, R., 1970, *L'ancienne rhétorique*, *Aide-mémoire Communications*, Seuil : 172-229

BASHIR, M.O., 1969, *Education al development in the Sudan 1898 to 1956*.Oxford press. London

BAVEAU Marie- Anne et SARFATI George Elia, 2003, *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique* ; Aramand colin ; Paris.

BEACCO J.-C., 1991, « *types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite* », étude de linguistique appliquée N 83 p 19-28.

BEACCO J.-C., 1992, *L'explication d'orientation encyclopédique. Remarques sur un régime discursif*, *Les carnets du Cediscor*, 1 : 33-54.

Sont entièrement contenus dans le texte (et ne doivent donc rien au lecteur et aux circonstances de lecture).

BENVENSITE Emile, 2006, *L'invention du discours*. Par Gerard Bessons. Edition in press. France.

BENVENSITE E., 1966, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris Gallimard.

BENVENSITE, E., 1974, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris Gallimard.

BLANCHE Alain et Anne Gotman, 1992), *L'enquête et ses méthode l'entretien*, Nathan ; Paris.

BRONCKART J-P., 1996, *Activité langagière; texte et discours*; Delachaux et Nistlé ; Paris.

BRONCKART J-P., 1994, *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse* ; Delachaux et Nestlé ; Lausanne.

BRONCKART, J-P., 1993, « *L'organisation temporelle de discours approche de psychologie du langage* » in *Langue Française* ; N 97.

BROWN Gillian et YULE Gerorge, 1983, *Discourse Analysis*; Cambridge university press, cambridge.

BOHAS G., et GUILLAUME J.-P., Kouloughli D., 1989, « *L'analyse linguistique dans la tradition arabe* » in Auroux S., Histoire des idées linguistiques, Liège, Pierre Mardaga, pp. 260-281.

CARTER-THOMAS Sh., 2000, *La cohérence textuelle : Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L Harmattan. Paris.

CARTER-THOMAS Sh., 2009, *Texte et contexte: pour une approche fonctionnelle et empirique*, Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger des recherches, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

CHAFE Wallace L, 1976, *Givenness, contractiveness, definiteness, subjects, topics and points of view dans C.N. Li, sujet and topic*, New York.

CHRANAL Bonnet et autres, 1990, *Kerma, royaume de Nubie*, Genève.

CHAROLLES M. ,2001), « Cohérence, pertinence et intégration conceptuelle », in www.lattice.cnrs.fr/article.php3 [sine loco].

CHAROLLES M., 1994, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », Revue internationale de linguistique française, n° 29, Duculot : 125-151.

CHAROLLES M., 1978, *enseignement du récit et cohérence du texte ; la langue française*, revu N.38. Larousse, Paris.

CHARAUDEAU, 1983, *Langage et discours / Eléments de sémiotiques* « théorie et pratique ». Classique Hachette. Paris.

COBLIN France (1995) : *Les formes de reprise dans le discours / anaphore et chaînes référence*. Presse universitaire de Renne PUR.

COMBETTES B., 1988, *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique* ; DEBOECIC-DUCULOT, Paris.

COMBETTES B. et Roberte Tomasson, 1988, *Le texte informatif, aspects linguistique*. Edition universitaire. Paris.

Conseil de l'Europe, 2002, *Figure de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg.

COMBETTES B., 1977, *Ordre des Eléments de la phrase et linguistique de texte*. In pratique No 13, P.91 -101.

COURTILLON Janine, 2009, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris.

CUQ Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE, Paris.

CUSIN-BECHE, Fabienne (2003) : *Les mots et leur contexte* ; presse

DANES F., 1964, « A three- level approach to syntax », dans *travaux linguistiques de Prague* ; vol 1 ; P 225.

DUBOIS Jean (1973) : *Dictionnaire de Linguistique*, Larousse, Paris.

DUBOIS Jean (1994) : *Dictionnaire de Linguistique et de sciences de langage*, Larousse, Paris.

DUCORT Oswald, 1980, *Les mots du discours*. Les éditions de Minuit. Paris.

ECO U(1979) : *Le lector in fabula*, Milan (Paris, grasset ; 1985).

EHRLICH M.-F., A. CHARLES et H. TARDIEU, 1992, « La superstructure des textes expositifs est-elle prise en charge lors de la sélection des informations importantes? », *Le résumé de texte*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Klincksiek : 183-206.

EISA ADAM Ahmed et HAMID MOHMED Ahmed, 2012, *L'interculturalité : Perspective d'une approche d'enseignement /apprentissage du FLE au Soudan*. Article publié à Khartoum.

El-AMIN Y. 2004, « *La situation de l'enseignement du français et de son utilisation au Soudan* », Adab, n° 22, Khartoum university press.

El-AMIN Y. 1979, *L'enseignement du français au Soudan aspects linguistiques, pédagogiques et sociolinguistiques*, Thèse de doctorat,

FAYOL M. (1996), « *Apprendre à produire des textes* », in Barré-De Miniac Ch. (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Université, pp. 131-152.

FAYOL M. 1997, *Des idées au texte : psychologie cognitive de production* Puf ; Paris.

FESTINGER L., 1950, *Informal social communication*. *Psychological Review*, n° 57, pp. 271-282.

FIBRAS J. Jan, 1964, « *On defining the theme in functional sentence* » dans *travaux linguistiques de Praque* ; vol 1 ; P 267-280.

FRITIZ C. 1961, Disaster in Merton R.K. et Nisb et R.A. (Eds.), *Contemporary Social Problems: An introduction to the sociology of deviant*

GALISSON Robert et PUREN Christian, 1999, *La formation en questions*, CLE, Paris.

GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, CLE, Paris.

GARRIC Nathalie et Frédéric Cala, 2007, *Introduction à la pragmatique* ; Hachette supérieure, Mardag; Paris.

GEORGE- ELIA, Sarfati , 1997, *Eléments d'analyse du discours* ; Nathan ; Paris.

GERMAIN Claude, 1980, *La sémantique fonctionnelle*, Paris P.U.F

GREIMAS A.J., 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.Sorbonne nouvelle.Université de Paris III. *behavior and social disorganization*. Harcourt, Brace & World. New York.

GUILLAUME, G., 1968, *Temps et verbe. Théorie des aspects des modes et des temps*, Champion, Paris.

GUILLAUME, G., 1964, *Langage et science du langage*, Paris, Nizet.

HAMID MOHAMED Ahmed, 2009, *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en FLE*, thèse de doctorat, université de Franche- compté.

Halliday M.A.K.et R. Hassan, 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.

JAKBOSON, 1963, *Essai de linguistique générale*. Edition minuit. Paris.

JANIS I. 1982, Counteracting the adverse effects of concurrence-seeking in policy-planning groups, in H. Brandstatter, J. Davis, et C. Stocker-Kreichgauer (Eds.). *Group decision making* (pp. 477-501). Academic Press. New York.

JOSE Marie et autres, 1990, *Ecrire en français / cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Paris, Nestlé

KLEBIER G. 1994, « *Contexte, interprétation et mémoire : Approche standard vs approche cognitive* », *Langue française*, n°103, pp. 9-22.

KLEBIER G. 1994b, *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Editions Duculot.

KLEBIER G. 1984, « *Dénomination et relations dénominatives* », *Langages*, n°76, pp. 77-94.

LAVERGNE M. (s. d.), 1989, *Le Soudan contemporain*. Ed. KARTHALA, Paris.

LEGENDRE R.1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.

LUNDQUIST, L., 1990, *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, NYT Nordisk Forlag , Arnold Buck.

LUNDQUIST, L.1983, *L'analyse textuelle* CEDIC, Paris.

MAINGUENEAU D. 2010, *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Armand Colin, Paris.

MAINGUENEAU D. 2004, *Le discours littéraire paratopie et scène d'énonciation* ; Armand Colin, Paris.

MAINGUENEAU D., 2004, *Linguistique pour les textes littéraires*^{4^{ème}}, Armand Colin, Paris.

MAINGUENEAU D., 2002, *Exercices de linguistique pour les textes littéraires*, Armand Colin, Paris.

MAINGUENEAU D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil ; Paris.

MAINGUENEAU D., 2001, *Pragmatique pour l'analyse de discours*, Nathan. Paris.

MAINGUENEAU D., 1998, *Analyser les textes de communications*. DUNOD. Paris.

MAINGUENEAU D., 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil ; Paris.

MAINGUENEAU D., 1994, *L'énonciation en grammaire de texte*. Nathan. Paris.

MAINGUENEAU D., 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Hachette. Paris.

MAWZIERE Francine, 2005, *L'analyse de discours ; que sais-je ?* PUF; Paris.

MOIRAND S., 1990, *Pour une grammaire des textes et des dialogues* ; Hachette ; Paris.

MOIRAND S., 1979, *Situation d'écrit : compréhension ; production en langue étrangère* ; Hachette ; Paris.

- MEYER M., 1986, *De la problématique*, Mardaga ; Bruxelles.
- MILLER C., 1989, « *Langues et Identité* », in M. Lavergne (dir.), *Le Soudan contemporain*, Paris, Karthala, pp. 87-112.
- MOESCHLER Jacques, 1985, *Argumentation et conversation : élément pour une analyse pragmatique du discours* ; Hatier ; Paris.
- OSSAMA Osman, 1990, *Le système politique soudanais*, S.L. Khartoum
- PAYOT, 2002, *Ecrits de linguistique générale* ; Paris , Giallimard.
- PERROT Jean, 1998, *La linguistique « que sais je ? »* 16^{ème} Presse universitaire Franche compté.
- PHILIPPE Meirieu , 2004, *Faire l'école faire la classe* ; ESF, Paris.
- PUREN Christian, 1998, *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris.
- RASTIER F., 1978, *Sens et textualité* ; Hachatte ; Paris.
- RABATEL Alain, 2004, *Argumenter en raconter* ; Bruxelles.
- RIEGEL M. et al. 1994, *Grammaire méthodique du français* ; PUF ; Paris.
- REINHARD Tanya, 1980, « *Conditions for text coherence* » Poetics Today; vol; 1 P ; 161- 180.
- REVAZ Françoise, 2009, *Introduction à la narratologie ; action et narration* ; de bocck- duculot ; Bruxelles.
- SLAKTA D., 1975, « *L'ordre du texte* » in Etude de linguistique appliquée ; N .19.

SAUSSURE Ferdinand, 1967, 1915 : *Cours de linguistique générale*, Paris.

SHAEFFER Jean Mari, 1995, *Texte, nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, O Ducrot et Schaeffer, Paris Seuil.

SIDDIG Iklass, 1986, *Le français dans les écoles secondaires au Soudan*, Mémoire en méthodologie université de Khartoum.

SPERBER Dan et Wilson Deider, 1986, *Relevance, communication et cognition*, Oxford; Blackwell.

TURMO Gérard, 2006, *Cours de didactique générale du FLE*, presses universitaires de Kaboul.

TORDOROV Tzvtan et Baktine Michel, 1981, *le principe de dialogique suivi d'Ecrits du cercle de Baktine*. Seuil Paris.

VOGELEER S., 1986, « Mécanismes de la cohérence textuelle », *Le langage et l'homme*, vol. 21, fasc.1 : 57.

Van Dijk. T.A, 1972, *Some aspects of text grammar*; la Haye, Mouton.

Van Dijk. T.A, 1977, *Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours* ; Lille ; presse Universitaire.

WALLACE, A. 1957, *Maze way disintegration: The individual's perception of socio-cultural disorganization*, *Human Organization*, vol. 16, N° 2, pp. 24-27.

WERINCH H., 1973, *Le temps*, Seuil Paris.

WERINCH H., 1989, *Grammaire textuelle du français* ; DIDER .Paris.

YULE George, 1996, *Pragmatics*, Oxford university presse. Series Editor
H.G Widdowson.

ZEMMOUR Davide, 2008, *Initiation à la linguistique*, Ellipses.

Annexe 1

TEXTE 1

lettre de: Ayoub Dabiker à: Amar

je vous écris cette lettre afin de parler et
 raconter mon histoire éducatif avec la langue
 française. J'ai commencé ce voyage d'une
 fois que je l'ai vu sous la guidance de ministère
 d'éducation supérieur en mettant les choix dans
 plusieurs universités, tout ça était volontairement.
 Je l'ai choisi pour apprendre parce que
 y'en a un sens d'Abou Bakr de notre prophète qui
 dit, à celui qui a appris une langue de nation, il
 se protège de leurs méchancetés. En plus ça
 m'aide d'avoir un emploi tout facile, en
 revanche d'autre section.

les difficultés que j'avais en français
 à travers les quatre années restent toujours à la
 prononciation, aussi la compréhension de texte écrit.
 J'ai aussi ~~aussi~~ encore l'écoute deregistrement
 français sans la connexion.

Ces problèmes n'ont affronté au début de
 l'apprentissage par rapport le dépasse de ses
 problèmes. J'ai consacré tout mes efforts pour
 les éviter, en fin j'y suis arrivé.

Par le département au début étant bien
 au mais il commence à diminuer de temps
 en temps.

Amar

TEXTE 2

Assma Adil Abd Allah

Ma chère Rayan,

Salut, Comment ça marche avec toi ?
Je t'écrit maintenant pour te montre les
raisons pour quoi j'ai choisi la langue française.
D'abord, cette langue n'était pas mon première
choix, c'était la langue anglais, mais à cause
de ma résultat à l'école secondaire j'étais
obligée de choisir cette langue.

Aussi, j'ai influencé par les idées de mon
père qui m'a conseillé d'apprendre cette
langue comme une langue première et l'anglais
comme une langue secondaire, puis, j'ai accepté
cette idée et rejoins à l'université du soudan,
faculté des langues, Département du français
et ce choix n'était pas mauvais, parce que
j'aime beaucoup toutes les langues étrangères.
C'est pour quoi je n'ai pas senti de regret,
maintenant, j'ai le chance de savoir plusieurs des
cultures, coutumes, habitudes et comportements
des autres. J'ai ouvert un grand porte d'un
nouveau monde. Je sais que le département ne nous
donne pas assez, mais je crois que on a la capacité
d'améliorer notre niveau.

Omar Muddassir Hamad

Mon ami, Ahmed

Comme vous connaissez j'ai commencé
étudier la Langue Française à l'université...
et vous connaissez aussi que j'aime l'art...
musique, romans, ~~et~~ histoire et toutes...
ces choses ont une relation avec la langue
mais ils ont une relation spéciale avec la
langue de l'amour et la ~~révolution~~ révolution
(la Langue Française)

Maintenant je peux lire pour Molière et
Jean-Jacques Rousseau et Victor Hugo...
mais j'ai des difficultés avec la grammaire...
La structure de la phrase en français...
est étrange mais c'est pas grand problème
Parceque avec les pratiques il va d'être
facile. Je vais aller au centre français à
Khartoum pour améliorer mon niveau en
français.

L'apprentissage du français dans notre
université est pas mal mais il faut
travailler très dur pour améliorer
notre ~~niveau~~ niveau.

Votre ami

Omar Azraq

Nabil Mohammed Osman.

cher Sufian;

Tout d'abord, Je voudrais dire à toi
 Pour quoi j'apprends la langue française
 dans cette université qui établit le cadre
 de l'avenir et pour profiter cette langue étrangère
 ça dépend pour moi personnellement.
 Et aussi pour suffire ou massifier
 mes efforts qui appartiennent de ma
 volonté qui contient ma visite à la
 France qui va composer de la visite les
 places très nécessairement comme:
 le tour de affre et les musées très
 important. Mais avec tous ça j'ai
 en face les difficultés dans cette langue.
 Néanmoins et à l'âge de Professeur et le
 docteur Nimat Karam ALLAH qui me
 courage beaucoup dans ma vie universitaire
 J'ai trouvé les solutions admirablement
 par des difficultés dans l'apprentissage du
 français dans la troisième année. Ensuite
 j'évalue l'enseignement de cette langue
 dans mon département très admirable qui
 appartient de la domaine de la grammaire.
 Ton ami Nabil.

Muhammad Khidir Abdallah

Cher ami d'après de bon salut je veut raconter
d'époque quand j'apprend la langue française.

J'étudie de cette langue de ma disire parce que j'aimerais
depuis l'enfance de l'apprentissage de langue étrangère
pour savoir d'habitude et culturel des autres population.
celle-là est très bien travaillé c'est pour cela je
me choisis. par ailleurs la langue française est devenu
comme la langue international. mais j'apprend le français
en aimant beaucoup de cette langue.

Malgré tout ça, j'ai face un peu de difficultés
dans l'enseignement à cause cette langue étrangère et
il y a plus petit de nombre de locuteur de notre
pays. C'est pour cela me difficultés et il y a
beaucoup des difficultés je vient de bibliothèque
pour lire en écoutant. ce sont là à l'aider
d'amélioration de niveau dans langue.

Pendant l'étude je remarque que l'apprentissage
besoins beaucoup de faire dans ce pays là.

Je ne participe pas bien parce que les étudiants
n'utilisent pas de la langue dans la vie
quotidiennes. Ils ont la pour obtenir des
témoignages pour développer l'enseignement du déve-
loppement il ya beaucoup chose pour faire.

Fera fidèle ami,
mahamoud

TEXTE 6

Diabord, mon ami Ahmed. Je souhaite
que vous allez bien.
J'ai écrit cette lettre pour dire
que le choix qui concerne de mon
étude de la langue française.
vous avez connu déjà qu'il n'y a
pas personne dans ma famille qui
s'ait la langue française sauf
moi. J'ai bien le français c'est
pourquoi je apprends la langue française
dans une université du Soudan en quatrième
année. J'ai choisi cette langue parce
qu'elle est une langue internationale. En
plus, je voudrais gagner des informations
très importantes de cette langue mais
il y a difficulté concernant de l'en-
signement de la langue.
La langue aide moi de communiquer
avec les autres dans un pays.

Ton ami =
Mohamed

TEXTE 7

Nom: Ijlal Abdalsalam Marzag - 20 ans

Ma chère Sarah

Comme tu sais que j'ai fini l'établissement scolaire. Et maintenant j'étude la langue français à l'université de Soudan. J'ai choisi cet étude parce mon désir était d'apprendre une langue étrangère, et ma cousine m'a encouragé à choisir cette langue. J'aimerais bien être une traductrice et sinon de voudrai continuer mes études supérieures pour être une professeur de la langue français dans une université hors de mon pays.

Il faut pratiquer la langue pour leur apprenant; et c'est mon problème; que je ne pratique pas beaucoup la langue et pour résoudre cette problème j'ai essayé de parler avec mes camarades. Je pense que l'enseignement de notre département est acceptable et ne manque rien.

Ta chère amie: Ijlal

TEXTE 8

mon ami Ali

Je choisis la langue française parce qu'elle est très importante dans le monde. Mon choix de la langue française vient d'après j'ai lu beaucoup d'informations vers le français. Je suis très content de choisir cette langue, je veux être traducteur. Bien sûr il y a beaucoup de difficultés dans l'apprentissage du français, mais dans la première année où je suis allé dans des instituts pour améliorer mon niveau en français et de ce temps je sent de mon niveau améliorer peu à peu, où j'ai devenu aller toujours pour chercher de français. L'enseignement de cette langue de notre département pas mal. Le département nous aide beaucoup d'enseignement de la langue française.

Votre ami:

Sufian

TEXTE 9

1. Mon cher ami Ahmed:

J'aimerais vous prévenir que j'ai choisi le domaine des langues et à l'intérieur de ce domaine j'ai préféré le ~~le~~ ^{le} d'étudier le français, parcequ'il était mon premier désir et ~~et~~ Dieu merci j'ai eu la chance de m'accepter dans ce domaine. En effet le français est très intéressant et sympathique.

J'ai choisi ce domaine pour plusieurs raisons. Premièrement ce domaine est un rare ~~est~~ et ~~leur~~ recherche c'est pourquoi j'ai le désiré avant de terminer l'étude secondaire malgré je ne l'étudier pas au secondaire.

Mais, ~~ils m'ont~~ face ils m'ont en face certains difficultés dans ce domaine, précisément à la phonétique parcequ'il ya des mots sont pareille à la prononciation c'est pour cela que j'ai souffert de comprendre ces mots. Mais grâce à l'aide du Professeur j'ai pu dépasser ces ~~cette~~ difficultés.

Enfin, le français ~~est~~ est la matière des après l'arabe et l'anglais. Je souhaite que vous l'étudier.

Votre ami:
Ali Balla

walid ogham Ab dallah

Cher amis Ahmed

merci de votre dernière Lettre
pour connaître mes actualités à l'université
et le choix de la langue française.

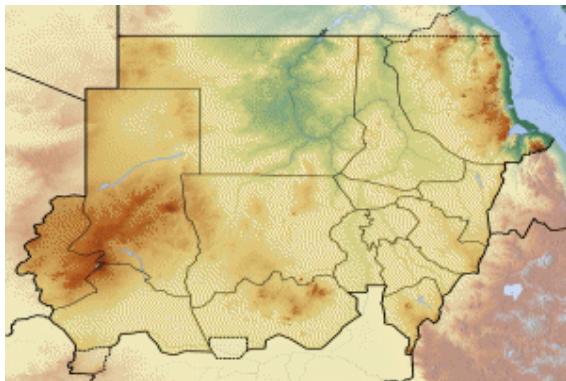
D'abord j'ai le souhait de
vous informer comment et pourquoi je
choisi le français, j'ai influencé par mon
oncle qui travaille à l'université de Khartoum
et qui prépare le doctorat en France et
qui est après la mort de mon père respon-
sable de ma famille, donc il m'a conseillé
d'apprendre le français et j'accepte sans
hésitation car la langue est une chose
indispensable dans la vie et qui touche
tous les domaines, et parce que la langue
à l'époque de la mondialisation est chose
importante.

Au niveau de l'apprentissage il y a
pas de difficulté, car les méthodes bien
préparées pour nous aider, et pour dé-
velopper le niveau de la langue en contact
avec des milieux francophones sans oublier
les médias.

Les bises
votre amis
walid

walid
2014
2014

Annexe 2







Les poteries de Marawie. Google



La tombe du Mahdi. Google images



La mosquée de Farouk. Google images.

Annexe 3 le test

Université de Soudan pour les sciences et technologies

Faculté des études supérieures

Faculté des langues/ Département de français

Programme de doctorat

Test

Nom Âge

Université

Lisez les consignes et répondez à la question suivant :

Ecrivez une lettre entre 250 -350 mots à votre ami(e) pour lui parler du choix que vous avez fait d'étudier le français ?

Répondez aux questions et élaborer votre lettre :

- 1- Comment avez-vous choisi le français ? y a t-il une influence de quelqu'un de la famille ou en dehors de la famille pour choisir cette langue?
- 2- Pourquoi avez-vous faire ce choix ?
- 3- Que voulez- vous faire avec la langue française ?
- 4- Avez-vous des difficultés dans l'apprentissage du français ? si oui à quel niveau ? et quel sont les efforts que vous effectuez pour améliorer votre niveau en français ?
- 5- Comment évaluez-vous l'enseignement de cette langue dans votre département ?

Bonne courage

Table des matières

Table de matière

Dédicace	i
Remerciements	ii
Arabique abstract	iii
Anglais abstract	iv
Français abstract	v
Introduction	2
Objectifs	2
Problématique	3
Plan de travail	5
Première partie : L'espace théorique	
Chapitre 1	
1.1.1 - La grammaire textuelle	11
1.1.1.1- Fondements méthodologiques	11
1.1.1.2 - Concepts linguistiques fondamentaux	14
1.1.2- La linguistique textuelle	16
1.1.2.1-Les champs de l'analyse textuelle des discours	18
1.1.2.2 - Les catégories pour l'analyse des textes	18
1.1.3 -La distinction entre la grammaire textuelle et la linguistique textuelle	19

Chapitre deux

1 .2 - LE TEXTE	21
1.2.1- Problème de définition	22
1.2.2- La notion de discours	23
1.2.3- Distinction texte /discours	24
1.2.4- Types de discours », « types de textes », « Textes », « genres de textes	25
1.2.5 - Les types de textes	28

Chapitre trois

1.3 .1-La cohérence	32
1.3 .1 .1-Le concept de cohérence	33
1.3 .1 .2- Cohérence textuelle	33
1.3 .1 .3-Les règles de cohérence	39
1.3.2 La cohésion	51
1.3.2.1 Le concept de cohésion	51
1.3.2.2 La notion de cohésion textuelle	52
1.3.2.3 Les éléments de cohésion	54
1.3.2.4 Les marqueurs de cohésion	55
1.3.3- L'anaphore	57
1.3.3.1- Définition	57
1.3.3.2- Les types de l'anaphore	58
1.3.4- Les connecteurs	61
1. 3.4. 1-Organisateurs textuelles	62
1.3.4.2-Marqueurs de la portée d'une prise en charge	63

énonciative	
1.3.4 .3- Les connecteurs argumentatifs	64
1.3.5-Isotopie	65
Chapitre quatre : La progression thématique	69
1.4.1- La structure thématique au niveau phrastique	69
1.4.2- Les types de progression thématique	74
a) La progression à thème constant	74
b) La progression à thème linéaire	75
c) La progression à thème éclaté	75

Deuxième partie

Le contexte soudanais et le statut du français au Soudan

Premier chapitre

2.1- L'enseignement/ apprentissage du FLE au Soudan	79
2.1 .1- Repères historiques	80
2-1-2-Repères géographique	89
2-1-2-1-La vie politique	92
2-1-2-2-L' économie	96
2-1-2-3- Composition ethnique	96
2-1-2-4 - Diversité linguistique	104

Chapitre 2 Le statut du français au Soudan

2-2-1-L'enseignement du français langue étrangère au Soudan	110
2-2-2-Les méthodologies du français langue étrangère	120
2-2-3-Le rôle de l'apprenant	127
2-2-4-Le rôle de l'enseignant	132
2-2-5-Le rôle du milieu éducatif	135

Troisième partie : De la théorie à la pratique

Premier chapitre : La méthode de l'analyse et la présentation du corpus

3.1.1 - la méthode de l'analyse	139
3.1.1.1 - La méthode de S. Moirand (1990)	139
3.1.1.2 - La méthode de J.P Bronckart	142
3.1.1.3 - La méthode de J.M.Adam(2011)	144
3 .1.2 – La e grille d'analyse	147
3.1.3 - Présentation du corpus	151
3.1.3.1 Profil des rédacteurs	151
3.1.3.2- Recueil des données	152

Deuxième chapitre

Analyse globale des textes	155
Analyse du texte (1)	159
Analyse du texte (2)	166

Analyse du texte (3)	173
Analyse du texte (4)	180
Analyse du texte (5)	185
Analyse du texte (6)	193
Analyse du texte (7)	199
Analyse du texte (8)	206
Analyse du texte (9)	213
Analyse du texte (10)	219
Troisième chapitre	
Analyse de la structure thématique de notre corpus	222
3.3.1- Ruptures et maladresse au niveau de l'organisation thématiques	222
3.3.1- 1- Les difficultés dans l'identification des thèmes	223
3.3.1. 2. Les rhèmes insuffisamment accentués	232
3.3. 1.3 - Le non -respect du contrat « donné /nouveau »	235
3.3.1. 4 - Progression thématique illogique	237
3.3.2- Reprise anaphorique	240
3.3.3- Le rôle des connecteurs	250
Conclusion générale	257
Bibliographie	264

Annexe (1) Les textes	275
Annexe (2) Cartes et monuments touristiques du Soudan	386
Annexe (3) le test	292
Table des matières	294