

Analysed du discours écrit par des apprenants Saoudiens de Français langue étrangère (FLE) Analyse syntaxique et pragmatique

*Bandar Alhathal **

Résumé

L'organisation des idées reflète un écrit cohésif et cohérent. Faute de quoi, l'écrit devient désordonné et ambigu. De ce fait, nous avons procédé à l'étude d'un discours écrit par des apprenants saoudiens qui ont passé trois ans dans l'apprentissage de la langue française au sein du département de français à l'université du Roi Saoud, et la plupart d'entre eux ont séjourné en France durant un an scolaire dans le cadre d'une bourse d'étude afin d'améliorer leurs compétences communicatives orales et écrites en français. Toutefois, ces étudiants sont encore incapables d'organiser les informations dont ils possèdent. Leurs enseignants, dont je fais partie, avouent que l'ensemble des écrits de ces étudiants restent ambigus. Sur le plan formel, le texte est souvent "correct", mais la formulation en est souvent boiteuse et la qualité de l'écrit reste, bien évidemment, faible. Cela se manifeste par des erreurs syntaxiques au niveau de la phrase et des erreurs pragmatiques, au niveau global du discours bloquant la communication. Est-ce que ces difficultés auxquelles s'achoppent les apprenants sont dues à une question linguistique ou bien à une question pédagogique ?, et est-ce que la langue maternelle joue un rôle important dans la mise en idée lors de la rédaction ?

A la lumière du résultat obtenu de cette étude, nous allons procéder à l'élaboration de certaines stratégies que doit respecter l'apprenant lors de la rédaction.

INTRODUCTION

Comme on dit: "*la parole s'envole et les écrits restent*". L'écrit est, en général, une tâche ardue, pas toujours saisissable, nécessitant une organisation structurale, afin de communiquer, pertinemment, un message clair et utile au destinataire. De ce fait, J.L.Chiss et J.David (2012: 162) soulignent que «*la complexité d'un tel système, due sans doute à la multiplicité des facteurs en jeu et à leur degré d'intrication, fait que nous sommes souvent démunis et quelque peu interrogatifs pour ce qui concerne sa maîtrise par les élèves*».

L'organisation des idées reflète un écrit cohésif et cohérent. Faute de quoi, l'écrit devient désordonné et ambigu. De ce fait, nous avons procédé à l'étude d'un discours écrit par des apprenants saoudiens qui ont passé trois ans dans l'apprentissage de la langue française au sein du département de français à l'université du Roi Saoud, et la plupart d'entre eux ont séjourné en France durant un an scolaire dans le cadre d'une bourse d'étude afin d'améliorer leurs compétences communicatives orales et écrites en français. Toutefois, ces étudiants sont encore incapables d'organiser les informations dont ils possèdent. Leurs enseignants, dont je fais partie, avouent que l'ensemble des écrits de ces étudiants restent ambigus. Sur le plan formel, le texte est souvent "correct", mais la formulation en est souvent boiteuse et la qualité de l'écrit reste, bien évidemment, faible. Cela se manifeste par des erreurs syntaxiques au niveau de la phrase et des erreurs pragmatiques, au niveau global du discours bloquant la communication. Est-ce que ces difficultés auxquelles s'achoppent les apprenants sont dues à une question linguistique ou bien à une question pédagogique ?, et est-ce que la langue maternelle joue un rôle important dans la mise en idée lors de la rédaction ?

A la lumière du résultat obtenu de cette étude, nous allons procéder à l'élaboration de certaines stratégies que doit respecter l'apprenant lors de la rédaction.

* Université du Roi Saoud, Arabie Saoudite. Received on 28/8/2013 and Accepted for Publication on 15/1/2014.

Le corpus et la méthodologie de la recherche

Le corpus

Etant donné le nombre restreint des étudiants inscrits au département de français, nous avons interrogé dix étudiants, un échantillon représentatif de nos apprenants. Ces derniers ont passé trois ans dans l'apprentissage du français et la plupart d'entre eux ont séjourné en France pendant un an scolaire, dans le cadre d'une bourse saoudienne, en vue de perfectionner leurs expressions orale et écrite.

Ces apprenants ont suivi la consigne que nous leur avons adressée:

A partir de la bande dessinée jointe, rédigez un texte structuré.

De ce fait, l'enseignement de la langue à travers des bandes dessinées est vivement recommandé en didactique; ce qui motive les apprenants de la langue à s'investir davantage de leur apprentissage et constitue également un outil facilitant l'apprentissage de la rédaction.

La méthodologie de la recherche

Pour écrire un texte cohérent, il ne suffit pas de mettre des phrases l'une à la suite de l'autre, il faut que ces phrases soient enchaînées entre elles ; car le texte est un ensemble de contraintes syntagmatiques plus large qui régissent la structuration des textes et des contraintes pragmatiques relatives à la situation d'écrit « *chaque terme n'acquiert sa valeur que parce qu'il est opposé à ce qui précède ou ce qui suit, ou à tous les deux* » (J.-F. Jeandillou, 1997 :27). De ce fait, nous avons établi une grille d'analyse s'articulant autour de deux plans:

- 1) le plan syntaxique.
- 2) le plan pragmatique.

Pour ce faire, nous devons aussi étudier les éléments qui assurent la cohésion se manifestant au niveau local du texte (anaphores, progression thématique...) sur le plan syntaxique pour aboutir à une étude de la cohérence sur le plan pragmatique qui se manifeste au niveau global du discours (énonciation, modalisateurs, temps verbaux, organisateurs textuels, pertinence...). Nous tenons à souligner que cette séparation est, par souci de clarté, due à des raisons purement méthodologiques, puisqu'un texte est un tout qui "se tient" dans la mesure où la relation entre ces deux plans est indissociable.

Dans cette étude, Nous nous attendons, de la part de l'apprenant, à un discours **cohérent** et **pertinent**, pour faciliter la communication. Selon Moeschler (1994) 1994 460, la cohérence est plus considérée une question d'interprétation qu'une question formelle: « *telle suite d'énoncés est cohérente et constitue un discours bien formé si et seulement s'il existe une interprétation dans laquelle les énoncés peuvent être mis en relation* »

D'ailleurs, pour pouvoir interpréter justement un discours, le récepteur doit mobiliser chez lui des facultés cognitives qui sont explicitées par D. Sperber. et D. Wilson (1989 :214) : « *d'une part le contenu de la mémoire, du dispositif déductif, de la mémoire générale à court terme, de la mémoire encyclopédique et d'autre part, l'information immédiate perceptible dans l'environnement physique* ». Le récepteur doit aussi repérer les indices que lui fournit le communicateur et inférer également les intentions de ce dernier. Cela se fait à partir du contexte qu'il aurait construit énoncé par énoncé, il aura à anticiper, à faire des hypothèses et à déduire : « *une des prémisses est la forme logique de l'énoncé, les autres prémisses qui constituent le contexte sont tirées de sources diverses, connaissances encyclopédiques, perception de la situation, interprétations des énoncés précédents, et le contexte est construit pour chaque nouvel énoncé* ». (A. Reboul. et J. Moeschler (1998: 78).».

Après avoir exposé la partie théorique, nous allons procéder à l'analyse des productions des apprenants saoudiens en s'appuyant sur le niveau syntaxique et le niveau pragmatique afin de relever, d'une part, les difficultés qui marquent les productions de nos apprenants, et d'autre part, de suggérer des hypothèses d'explication pour les difficultés observées.

L'analyse du corpus

Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte structuré d'après la bande dessinée jointe (voir annexe).

L'étudiant A.

1. Sur le plan syntaxique

1.1. Au niveau transphrastique

« Pour qu'un texte soit perçu comme cohérent, il faut qu'il ait un caractère suivi. Traduit en termes linguistiques, cela signifie qu'il devra comporter dans son développement linéaire des éléments de récurrence » (J. Bellert, 1970, cité par M. Charolles, 1976 :25). Nous trouvons ces éléments de récurrence dans les différentes formes de reprises.

1.1.1. Les reprises

Indépendamment de la validité de leur emploi⁽¹⁾, les reprises sont présentes sous deux formes: pronominalisations et définitivisations.

Les pronominalisations :

Elles sont au nombre de huit pronoms personnels sujets. Ces pronoms personnels sont repris par :

- **Les parents** sont repris par le pronom **ils** « **ils trouvent ses enfants sont malades* » ;
- **Pascal** est repris par le pronom **il** « **il dit oh maman j'ai mal à la tête je vais dormir* » ;
- **Yann** est repris par le pronom **il** « *il ne mange rien* » ;
- **La mère** est reprise par le pronom **elle** « *elle trouve son frère* » ;
- **Le frère de la mère** est repris par **il** « *il porte un cadeau pour les enfants* » ;
- **L'oncle** est repris par **il** « ** il triste* » ;
- **Les enfants** sont repris par **ils** « *ils regardent le cadeau* », « **ils sont très contents* ».

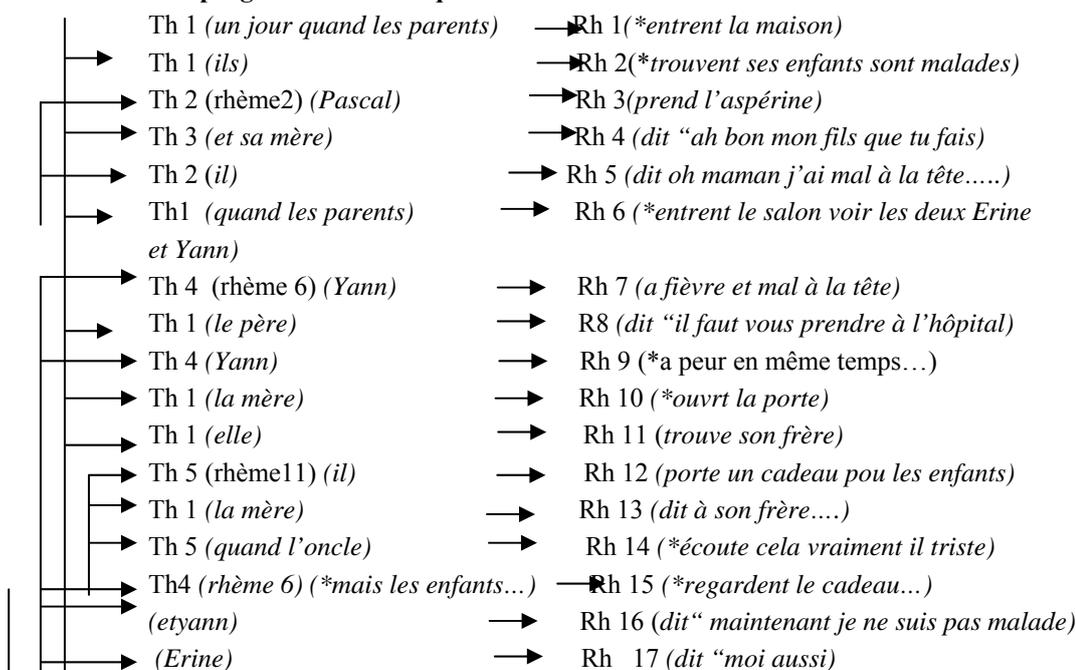
Les 8 pronominalisations permettent d'enchaîner les propositions sans répéter chaque segment.

Les définitivisations :

Les définitivisations se retrouvent dans quatre possessifs⁽²⁾ :

1. « **ils trouvent ses enfants* », il fallait dire "**leurs**" enfants, ce sont les enfants des parents ;
2. « **pascal prend l'aspérine et sa mère dit "ah bon mon fils que tu fais* », le possessif "**sa**" revient à la mère de pascal ;
3. « *la mère ouvre la porte, elle trouve son frère* », « *la mère dit à son frère* » c'est le frère de la mère.

1.1.2. La progression thématique :



La combinaison de trois modèles de progression caractérise cette production. Une progression à thème constant. Il existe plusieurs thèmes : « *les parents (ils)* », « *pascal* », « *la mère* ». D'ailleurs, nous relevons deux phrases où la

progression est linéaire. Les thèmes de cette progression sont les rhèmes « *il (son frère)* », « *les enfants* » d'une phrase qui se précède. Trois phrases représentent la progression à thème dérivés. Ces derniers sont issus d'un hyper-thème qui est : « *les parents, la mère et le père* », « *ses enfants sont malade (pascal)* », « *mais les enfants (Yann, Erine)* ».

1.2. Au niveau phrastique :

Cette production comprend des structures phrastiques simples formées de : sujet + verbe + complément. Nous relevons des erreurs au niveau des structures des phrases et au niveau local où ces phrases sont traduites sous forme **d'omission, de substitution et d'addition**.

1.2.1. Les omissions :

Les omissions signifiant l'absence d'un verbe, une préposition, un pronom...etc, se trouvent dans les énoncés suivants :

1. « *un jour quand les parents entrent la maison* », ce qui veut dire dans un français correct : ***quand les parents entrent dans la maison***. Cette omission serait due :

- à l'ignorance de la construction verbale "***entrer dans***" ;
- à la traduction de la langue maternelle [dakalaalmanzil] où le verbe "***entrer***", dans ce contexte, est transitif ; ce qui entraîne l'omission de la préposition "***dans***".

2. « *sa mère dit : ah bon mon fils que tu fais* », « *il dit oh ma ma j'ai mal à la tête* ». Dans ces énoncés, nous trouvons que le locuteur a du mal à manier correctement les pronoms compléments d'objet indirect (C.D.I) ; ce qui lui incite à ne pas les utiliser. Il aurait dû dire "***sa mère lui dit***" ou "***elle lui dit***".

3. « **Quand les parents entrent le salon voir les deux Erine et Yann sont aussi malades* », cet énoncé peut être corrigé de la façon suivante : ***quand les parents étaient entrés dans le salon pour voir Erine et Yann, ils les ont trouvé aussi malades***. L'étudiant a du mal à produire des phrases longues, il risque de ne pas s'en sortir. Le fait de maintenir le présent tout au long du texte est une stratégie d'éviter la construction de phrases complexes qui comportent des temps difficiles tels que : le plus-que-parfait, le conditionnel présent et le subjonctif.

4. L'énoncé « *Yann a fièvre et a mal à la tête* » que nous pouvons corriger par ***Yann a de la fièvre et a mal à la tête***. L'omission de l'article partitif "***de la***" qui introduit une substance que l'on ne compte pas, revient :

- à l'ignorance de la fonction des articles partitifs.
- au dialecte saoudien où l'expression "***avoir de la fièvre***" est utilisée sans l'article partitif "***avoir une fièvre***" [ndhḥrah].

5. « **Yann a peur en même temps la calshe* » . Une omission du verbe "***sonner***" revient à un déficit lexical chez l'étudiant. Le bagage linguistique de l'étudiant manque de ce verbe, ce qui introduit un énoncé inachevé.

A cet égard, nous tenons à mentionner une recherche intitulée : «⁽³⁾ omission des verbes "être" et "avoir" chez les apprenants arabophones» qui souligne que l'analyse des phrases produites par les étudiants montre l'influence de la structure syntaxique de la langue maternelle, en l'occurrence, l'arabe. Cette influence mène à des erreurs de construction consistant en l'absence des verbes "être" et "avoir" de leurs productions écrites en français. Cela vient, donc, corroborer nos propos

1.2.2. Les substitutions

1. La substitution de "***leurs***" à "***ses***", « *ils trouvent ses enfants* » qu'il faudrait corriger « ***ils trouvent leurs enfants*** ». Cela pourrait expliquer que l'étudiant confonde l'emploi des possessifs pluriels et singuliers (plusieurs possessifs + un seul objet et plusieurs possessifs + plusieurs objets). En plus, l'influence de l'arabe courant aurait dicté à l'étudiant cet emploi erroné.

2. L'énoncé « **Pascal prend l'aspirine* » peut être corrigé de la façon suivante : "***Pascal prend une aspirine***" ou bien "***de l'aspirine***". Le fait d'avoir substitué l'article indéfini "***une***" ou bien "***le partitif de la /du/ de l'***" donne au mot « *aspirine* » une valeur générique alors qu'il a besoin d'une valeur spécifique dans ce contexte. Donc, cette substitution a deux raisons :

- la valeur de l'opposition "***la/le***" et "***le partitif***" échappe au locuteur.
- un recours à l'arabe courant [akhadaasbirine] qui emploie l'expression "***prendre l'aspirine***" sans le partitif

"del'aspirine".

3. Dans cet énoncé « *le père dit "il faut vous prendre à l'hôpital"* », la substitution de "*emmener*" à "*prendre*" reviendrait au dialecte saoudien qui emploie le même verbe "*prendre*" pour exprimer "*emmener qqn à l'hôpital*". [naḥdk'la lmstšfa]

4. [*Yann a peur en même temps la clache est « »*]. Dans cet énoncé, le temps adéquat est substitué au présent, l'étudiant aurait dû dire "*Yann a eu peur quand on avait sonné à la porte*". Nous remarquons que l'étudiant évite d'alterner le temps pour ne pas commettre des erreurs. Notons aussi que le locuteur a substitué le mot "*une cloche*" à "*une clache*". Cette erreur pourrait être due à la parenté phonétique entre "*cloche*" et "*clache*".

5. « *quand l'oncle écoute cela vraiment il triste pour eux* », cet énoncé peut être corrigé comme suit : **le fait d'entendre que les enfants sont malades a vraiment attristé l'oncle**. La structure que l'étudiant aurait écrite rend l'énoncé inadmissible. L'étudiant a substitué le verbe "*attrister*" à l'adjectif "*triste*"; cela revient à l'ignorance du verbe "*attrister*". Ensuite, la substitution de "*écouter*" à "*entendre*" révèle le non-discernement entre le sens des deux mots; le verbe "*écouter*" ayant pour sèmes : s'appliquer à entendre, diriger son attention vers⁽⁴⁾... Il faut souligner que l'emploi du verbe "*entendre*", dans ce contexte, est requis; car l'écoute est un choix alors que le verbe "*entendre*" rend le texte plus cohérent.

6. « *mais les enfants quand ils regardent le cadeau ils sont très contents et Yann dit maintenant je ne suis pas malade. Erine dit moi aussi* », il faut corriger cet énoncé par : **mais quand les enfants voient le cadeau, ils deviennent très contents. Yann dit maintenant je ne suis plus malade et Erine dit moi non plus**. La substitution du verbe "*voir*" au verbe "*regarder*" revient à l'ignorance de la différence sémantique entre les deux verbes. Aussi, nous trouvons la substitution de "*plus*" à "*pas*" qui serait due à l'ignorance de la différence entre "*ne...plus*" et "*ne...pas*". La négation "*moi non plus*" substituée à "*moi aussi*" serait due au dialecte saoudien dans lequel on ne fait pas de distinction entre les deux formes de négation : **moi aussi et moi non plus**.

L'emploi des mots inappropriés ne pourrait être expliqué que par une pauvreté lexicale; l'étudiant utilise les moyens de bord dont il dispose : soit il traduit de la langue maternelle non littéraire (le dialecte saoudien), soit il utilise un mot qui appartient au même réseau lexical.

Ainsi, nous allons aborder, ci-dessous, les erreurs des apprenants traduites sous formes d'additions.

1.2.3. Les additions

1. Dans cet énoncé : « **ils trouvent ses enfants sont malades* », nous trouvons deux verbes pour le même sujet "*ils*". Le locuteur doit écrire : « *ils trouvent leurs enfants malades* ». La source de cette addition serait imputée à la non maîtrise de la construction des phrases grammaticalement correctes.

2. « *mais les enfants quand ils regardent le cadeau ...* ». L'addition non justifiée du pronom personnel "*ils*". Cela reviendrait à l'influence du code oral en français.

Après avoir exposé les erreurs des apprenants au niveau phrastique, nous allons, ci-dessous, exposer les erreurs au niveau des mots dans la phrase.

1.3. Au niveau local

Les erreurs dues à un mauvais accord se retrouvent dans l'énoncé suivant:

1. « *...ils trouvent ses enfants* ». L'emploi erroné du possessif dont la raison a été déjà expliquée.

Les erreurs morphologiques se réduisent aux quatre⁽⁵⁾ :

1. « *Pascal prend l'aspirine* » au lieu de "*aspirine*".
2. « *...la clache est...* » au lieu de "*la cloche*".
3. « *la mère ouvre la porte* » au lieu d'écrire "*ouvre*" (ouvrir).
4. « *pour aux* » au lieu de "*pour eux*".
5. « *...ils sont très contents* » il fallait écrire "*contents*".

Ainsi, après avoir traité les éléments assurant la cohésion au niveau local du texte sur le plan syntaxique, nous allons étudier, ci-dessous, la cohérence sur le plan pragmatique, traduite au niveau global du discours.

2. Sur le plan pragmatique

Si la « *pragmatique est l'étude des valeurs intentionnelles liées à l'énonciation* » (J. C. Ancombre, 1980 :65), plus généralement, la pragmatique étudie l'utilisation du langage dans le discours.

Ainsi, pour faire l'étude du discours sur le plan pragmatique, il faudrait analyser tous les éléments susceptibles de révéler l'intention du locuteur, ainsi que les moyens qu'il utilise pour pouvoir influencer positivement l'allocutaire. Il est donc nécessaire d'étudier le savoir de l'étudiant, les marqueurs énonciatifs (les pronoms, les déictiques, les systèmes temporels), les modalisateurs (adverbes, adjectifs), les temps verbaux, la stabilité énonciative et la cohérence sémantique (la règle de non contradiction chez Charolles (1978 :22-31)).

2.1. Le savoir linguistique

L'étude du discours sur le plan pragmatique démontre un manque du savoir linguistique chez le locuteur.

Le manque du savoir linguistique est révélé d'abord, par le lexique assez limité dont il possède ; ce qui ne lui permet pas d'employer le mot adéquat pour exprimer ses intentions ou ses pensées. Ensuite, ce manque paraît évident par le mauvais agencement des constituants de la phrase, et par l'ignorance de ses articulateurs nécessaires à l'enchaînement et à l'argumentation.

2.2. L'énonciation

2.2.1. La prise en charge énonciative

A première vue, l'énonciateur paraît absent dans cette production (A) et les événements semblent se raconter d'eux-mêmes. Les modalisateurs utilisés ne relèvent pas d'un jugement de valeur de la part du narrateur puisque ce dernier raconte à partir d'une bande dessinée où les événements s'y trouvent déjà. Il s'agit donc des personnages mis en scène par l'auteur de la bande dessinée. Ainsi, le locuteur n'a qu'à faire fonctionner les scènes, en imaginant les actions qui se trouvent avant, après ou entre les images, pour qu'il puisse construire son propre discours. Donc, il est uniquement rapporteur. Toutefois, le locuteur assure, seul, la responsabilité de ce qu'il avance et c'est à lui que revient la façon de représenter l'information et de guider le lecteur dans ses anticipations et ses attentes. La conséquence est qu'il doit observer certains critères pour que son discours soit pertinent sur le plan pragmatique dont l'explication passe, selon J. Moeschler et A. Reboul (1994:455), « *par un critère associé à l'interprétation de l'énoncé, le critère de cohérence avec le principe de pertinence* » et qu'ils s'énoncent de la manière suivante : « *un énoncé, dans une interprétation donnée, est cohérent avec le principe de pertinence si et seulement si le locuteur a rationnellement pu s'attendre à ce qu'il soit optimalement pertinent pour l'auditeur (ici le lecteur) dans cette interprétation* ».

Or, la cohérence sur le plan pragmatique est établie dans le discours moyennant des modalisateurs, des organisateurs textuels et des temps verbaux. Signalons toutefois, avant de traiter ces trois facteurs de cohérence, qu'une polyphonie énonciative est décelable dans cette bande dessinée. Nous pouvons déceler, non seulement la trace d'un énonciateur/narrateur, mais aussi de celle de co-énonciateur. D'ailleurs, la polyphonie, qui émerge et élimine l'unicité du sujet parlant, donc la présence d'un « *démiurge narrateur* ».

Les traces de l'énonciateur se révèlent d'abord à travers le choix des noms, des adjectifs, et des verbes qui (A. Petitjean, 1987 :83). « *en même temps qu'ils énoncent les propriétés d'un objet, indiquent les réactions de l'énonciateur face à cet objet* »

2.2.2. Les temps verbaux

Par le référent absolu « *un jour* » qui se trouve en début de cette production (A), le discours aurait dû être inscrit au passé. L'identification des temps verbaux utilisés montre, cependant, que le présent apparaît comme le temps dominant qui s'alterne avec le futur proche (une occurrence) et l'infinitif (une occurrence).

D'après l'observation des parties du discours, nous remarquons que le discours possède un peu de changement temporel dans la chronologie interne des événements, et, par conséquent, cela empêche d'assurer les passages narratifs (avant plan/arrière-plan). En revanche, l'emploi du présent tout au long du discours pourrait signifier que l'étudiant suit une stratégie pour éviter la construction de phrases complexes comportant des systèmes temporels difficiles comme : le subjonctif, le conditionnel présent et le plus-que-parfait. Ce qui peut, par la suite, expliquer l'absence des subordonnées

complétives ou conjonctives qui exigent un ordre chronologique complexe. Il faut aussi ajouter que le locuteur inscrit un discours direct : « *sa mère dit ah bon mon fils que tu fais ? il dit oh mama j'ai mal à la tête je vais dormir* », « *le père dit : il faut vous prendre à l'hôpital* », « *la mère dit à son frère oh Olivier mes enfants sont malades surtout Yann* ».

Quant à l'enchaînement chronologique des actions aux niveaux micro-structurel et macro-structurel, nous remarquons l'emploi très modeste des organisateurs textuels. Il s'agit de ceux qui (se trouvent au début du discours) comme « *quand* » : « *un jour quand les parents entrent la maison* ».

2.2.3. les organisateurstextuels

La grammairienne S. Chartrand et al. (1999) appelle les connecteurs des « organisateur textuels ». En ce sens, ils jouent un rôle discursif différent comme des marqueurs de relation où ils interviennent dans des passages du discours qui sont présentés comme des unités cohérentes.

1. Organisateurstemporels:

- Subordonnantstemporels : *quand*.
- Autres organisateurs temporels: *un jour, maintenant*.
- 2. Organisateur non-temporels :
- Coordonnants non-temporels : *et* (4 occurrences), *mais* ;
- Autres organisateurs non-temporels : *aussi, vraiment*.

2.2.4. Les modalisateurs

Malgré les actions et les prises de responsabilité que comporte le discours, les modalisateurs sont peu nombreux et se limitent à des adjectifs axiologiques et à un seul adverbe : « *malades* (4 occurrences), « **contonts* », « *vraiment* ». L'adjectif « *contonts** », qui a été utilisé dans la phrase suivante : « *ils sont très contonts* », évalue en quelque sorte la réaction des enfants lorsqu'ils ont vu le cadeau. Cet adjectif, que le locuteur utilise, sert à traduire un jugement et une appréciation pour ce qu'il a énoncé.

2.2.5. 2.2.5 décembre 1993. r.- Pragmatique et temps. s:ont graves dans la mesure où celles ne facilitent la lecture t se limitent à dLa pertinence

D'après D. Wilson et D. Sperber (1993 :17) : « *un locuteur cherchant à atteindre la pertinence optimale devrait essayer de formuler son énoncé de telle sorte que la première interprétation acceptable à venir à l'esprit de l'auditeur (ici du lecteur) soit celle qu'il entendrait véhiculer* ».

Dans cette production, nous soulignons la non-pertinence de certains énoncés :

1. « **Pascal prend l'aspirine* ». Le fait d'avoir remplacé l'article indéfini "*une*" ou bien "*le partitif de la /du/ de l'*" donne au mot « *aspirine* » une valeur générique. Ceci crée un contre sens ; ce qui rend, par conséquent, l'énoncé non-pertinent (cf. **Les substitutions**, 2°).

2. L'opacité dans l'interprétation du passage (« **Yann a peur en même temps la clache* »). Cette opacité serait, premièrement, due à la difficulté chez l'étudiant de construire des phrases complexes. Deuxièmement, au déficit lexical chez l'étudiant qui aurait dicté le manque d'information. Ce manque d'information rend l'interprétation difficile.

3. Dans cet énoncé : « **ils trouvent ses enfants sont malades* », nous retrouvons deux verbes pour le même référent. Cela exige un effort de traitement qui affaiblit la pertinence de l'énoncé. (cf. **Les additions**, 1°)

4. Dans l'énoncé, « *...yann dit maintenant je ne suis pas malade. Erine dit moi aussi* », l'emploi de "*ne...plus*" devait exprimer la guérison de "*Yanne*". Le fait de conserver "*pas*" donne à l'énoncé une signification contraire de ce que voulait exprimer le locuteur. En fait, le locuteur voulait dire "*Yann dit maintenant je ne suis plus malade*" : ce qui va à l'encontre de ce qu'il aurait écrit. Par ailleurs, dans l'énoncé "*Erine dit moi aussi*", nous trouvons un contre sens par rapport à ce que le locuteur voulait dire ; ce qui rend l'énoncé non-pertinent.

3. La lecture des ratures et des ajouts

1. Dans l'énoncé « *j'ai suis malade mal à la tête* », l'effacement de **je suis mal à la tête* revient, peut-être, à une autocorrection. L'intuition linguistique, "*le sentiment que ça sonne faux*" et l'assimilation de la locution verbale : *avoir*

mal à.

2. Dans l'énoncé, « ...*Erine et Yann aussi sont aussi malades* », l'origine de cet effacement serait, comme nous l'avons déjà avancé, l'intuition linguistique.

3. Dans l'énoncé, « *il faut vous prendre au à l'hôpital* », la substitution de « *au* » à « *à la* » révèle l'assimilation de la règle selon laquelle "*au*" ressemble à "*à la*" devant un nom commençant par une voyelle ou un [h] muet.

4. Dans l'énoncé « *la mère ouvret la porte* », l'effacement du mot correct pourrait s'expliquer par deux hypothèses :

- une sur-généralisation intra-linguale erronée (certains verbes se terminent par un [T] avec le 3^{ème} personne singulier comme par exemple : *finir, connaître, mettre...* etc.
- le système de conjugaison des verbes n'est pas encore *stable* chez le locuteur.

L'étudiant B.

1. Sur le plan syntaxique :

1.1. Au niveau transphrastique :

Dans cette bande dessinée (voir annexe), la cohérence est assurée par des reprises pronominales, les définitivisations et la progression thématique.

1.1.1. Les reprises :

Les reprises anaphoriques :

Nous les retrouvons dans les énoncés suivants :

1. Dans l'énoncé « *ils trouvent leur fils malade* », le pronom personnel "*ils*" reprend "*les parents*" dans la phrase « *Quand les parents arrivent* ».

2. Dans l'énoncé « *il n'est pas allé à l'école* », le pronom personnel "*il*" reprend "*leur fils malade*".

3. Dans l'énoncé « **les parents lui a conseillé de prendre un médicament* », le pronom "*lui*" renvoie à "*leur fils*".

4. Dans l'énoncé « **il a porter un petit emballage* », le pronom personnel "*il*" reprend "**un amie du père*" dans l'énoncé « *c'était un amie du père* ».

5. Dans l'énoncé « *les parents lui ont répondu* » le pronom "*lui*" renvoie à l'ami du père dans l'énoncé « *c'était un amie du père* ».

6. Dans l'énoncé « *ils étaient très heureux* », le pronom "*ils*" reprend "*les enfants*" dans l'énoncé « *les enfants sortent de leurs chambre* ».

Les définitivisations :

Nous les retrouvons dans les possessifs et les démonstratifs suivants :

a- Les possessifs :

1. « *ils trouvent leur fils* », (le fils des parents).

2. « *leur fils est malade* » (le fils des parents).

3. « **les enfants sortent de leurs chambre* » (la chambre des enfants).

b- Les démonstratifs :

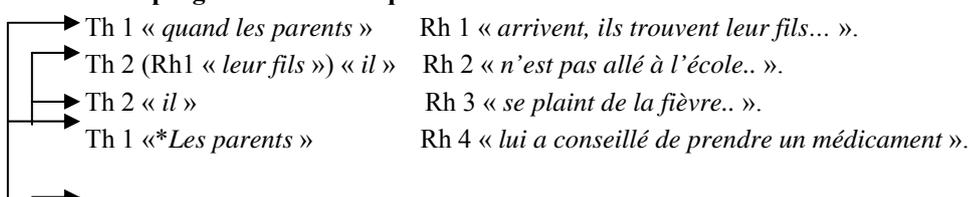
1. « *il n'est pas allé à l'école ce matin* » le démonstratif "*ce*" est déictique lié au moment de l'énonciation.

2. « *les parents lui a conseillé de prendre un médicament et rester au lit ce jour* » le démonstratif "*ce*" est déictique lié au moment de l'énonciation.

3. « *Dans ce moment* » le démonstratif "*ce*" est déictique lié au moment de l'énonciation.

4. « **c'était un amie* » le démonstratif "*ce*" est anaphorique, il reprend tout l'énoncé précédé et représente une anaphore conceptuelle.

1.1.2. La progression thématique :



Th 3 « la porte »

Rh 5 « sonne, c'était un ami du père ».

Th 4 (Rh 5) « *il »

Rh 6 « a porter un petit emballage ».

Th 4 « il »

Rh 7 « s'est demandé où est ce que les enfants.. ».

Th 5 (Rh7) « *...les enfants » Rh 8 « sortent de leurs chambre... ».

D'après ce schéma, nous trouvons deux modèles de progression :

- Une progression à thème constant : « les parents », « il (l'ami du père) » ;
- Une progression linéaire dont les thèmes sont les rhèmes des phrases qui précèdent : « il (leurs fils) », « il (l'ami du père) », « les enfants ».

1.2. Au niveau phrastique :

La structure des phrases est simple et coordonnée. En plus, nous trouvons une phrase complexe et une phrase débutant par le rétro-infinitif :

1. une phrase complexe : « les parents lui ont répondu que leur fils est malade aujourd'hui »
 2. une phrase débutant par "**après**" : « Après quelques minutes, les enfants sortent de leurs chambre »
- Cependant, à côté des phrases bien formées, des déficits apparaissent sous forme de substitution.

1.2.1. Les substitutions :

Elles sont cinq :

1. Dans l'énoncé « quand les parents arrivent, ils trouvent leur fils malade », le verbe "**arriver**" devait être au plus-que-parfait et le verbe "**trouver**" devait être au passé composé, car ce sont des événements dans le passé. Cette erreur reviendrait à l'ignorance de la règle de concordance des temps. L'étudiant aurait dû dire : **quand les parents étaient arrivés, ils ont trouvé leur fils malade.**

2. Dans l'énoncé « la porte sonne », il fallait dire : **on sonne à la porte**. L'erreur commise par l'étudiant serait due :

- au dialecte saoudien qui emploie « la porte sonne » ;
- la non maîtrise de la forme passive en français.

3. Dans l'énoncé « la porte sonne, c'était un amie du père. il a porter un petit emballage », le verbe "**porter**" devait être à l'imparfait étant donné que l'action n'a pas encore terminé. Aussi, dans l'image, "**l'ami du père**" (selon le narrateur) portait un emballage lorsqu'on lui a ouvert la porte. Donc, l'imparfait exprime une action en voie d'accomplissement dans le passé et conçue comme non achevée. De ce fait, l'étudiant aurait dû écrire : **il portait un petit emballage**. L'étudiant ne fait pas la distinction entre les nuances des temps verbaux, d'où apparaît

4. Dans l'énoncé « *il s'est demandé où est ce que les enfants ». Selon les images, l'ami du père ne s'est pas demandé, mais il a demandé aux parents des enfants. Donc, il fallait écrire : **il a demandé aux parents des enfants** ou bien **il a demandé aux parents près des enfants**. L'information fournie par l'étudiant est erronée et contre ce que l'image exprime.

5. Dans l'énoncé « Après quelques minutes, les enfants sortent de leurs chambre », le verbe **sortir** devait être au passé composé comme la bande dessinée le montre où nous remarquons que les enfants sont sortis de leur chambre. De plus, l'étudiant écrit l'expression "**après quelques minutes**" qui doit être : **quelques minutes après**. Cette expression marque le passé composé. L'emploi de cette expression "**après quelques minutes**" aurait pour source la langue maternelle de l'étudiant où nous employons la même expression. Aussi, nous remarquons un autre cas de substitution : "**leur**" est substitué par "**leurs**". Cette substitution serait due à la non maîtrise de la manipulation de ces pronoms. Cette erreur fournit une information qui va à l'encontre du contenu des images dans lesquelles les enfants sont sortis de la même chambre. Donc, l'étudiant n'avance pas de bonnes informations.

1.3. Au niveau local

Les erreurs dans l'accord

1. Dans l'énoncé « c'était un amie du père » l'ajout de la marque du féminin serait due à l'inattention puisque l'étudiant avait écrit l'article indéfini masculin **un**, et avait écrit également, dans le discours, le pronom personnel **il** qui renvoie à l'ami du père.

2. Dans l'énoncé « *il a porter » l'étudiant a mis le verbe **porter** à l'infinitif. Cette erreur reviendrait à l'inattention au

moment de l'écrit vu que l'étudiant aurait, dans le discours, bien conjugué les verbes : *il n'est pas allé, les parents lui ont répondu, les parents lui ont conseillé*.

3. Dans l'énoncé « *les enfants sortent de leurs chambre* », dans la bande dessinée ci-jointe, nous retrouvons que les enfants sortent de la même chambre. Donc, l'étudiant a substitué "*leur*" à "*leurs*". Cela pourrait s'expliquer par la non maîtrise de la manipulation de ces pronoms personnels

Les erreurs dans l'orthographe :

1. « **il se pleint* » au lieu de "*il se plaint*".
2. « *pour prendre le cadeaux* » au lieu de "*le cadeau*".

2. Sur le plan pragmatique

La bande dessinée, sujet de notre étude, est un discours très anaphorique où les modalités d'énonciation dominantes sont des modalités d'assertion qui prennent la forme des segments narratifs et descriptifs.

2.1. L'énonciation

2.1.1. La présence de l'énonciateur

Comme il s'agit de raconter d'après une bande dessinée, la voix du narrateur n'intervient pas en tant qu'agent dans le parcours thématique du discours. Par conséquent, la narratrice n'a qu'à raconter en décrivant ce qui se passe dans les séquences d'images. Cela se voit clairement dans le cas de ce discours, car nous ne constatons pas un ancrage temporel et spatial bien déterminé.

Ainsi, il s'agit de repérer la voix des participants qui, du point de vue de leurs rôles, sont inventés (imaginés) par le narrateur. Ces participants sont déployés dans les segments du récit dix fois sous plusieurs marques : « *les parents* », « *leurs fils* », « *un amie du père* » et des pronoms personnels : « *il* », « *ils* ». Cette haute fréquence montre que ces personnages sont, soit individuellement, soit en groupe, des agents responsables des énoncés dans la progression du contenu thématique.

2.1.2. Les temps verbaux

Nous constatons que cette production ne contient aucune indication précisant son origine temporelle. Cependant, nous pouvons la déduire d'après les marques verbales utilisées par le narrateur, notamment dans le premier passage : « *quand les parents arrivent, ils trouvent leur fils malade. Il n'est pas allé à l'école ce matin...Les parents lui ont conseillé de prendre un médicament et rester au lit ce jour* ». Il s'agit donc d'un repérage *isochronique* caractérisant la production d'une origine déictique. Selon l'identification de ces marques, nous soulignons la dominance du passé composé (5 occurrences) qui situe la majorité des procès au premier plan. Il marque également tous les procès dynamiques et duratifs, caractérisés par des verbes d'activités, d'accomplissement comme « *aller* », « *conseiller* », « *porter* », « *répondre* » et « *demander* », contre 3 occurrences de l'imparfait comme « *ils étaient très heureux* », « *il était étonné* » et « *c'était* » qui caractérise la présence de certains procès au seconde plan marquant l'antériorité narrative. Nous soulignons également la présence du présent (4 occurrences) « *quand les parents arrivent, ils trouvent leur fils malade* ». Cet énoncé devait être au passé composé puisqu'il décrit un événement. Aussi, dans cet énoncé : « *la porte sonne* », le présent décrit un événement précis. Enfin, nous trouvons le présent dans l'énoncé suivant : * « *les enfants sortent de leurs chambre* » qui doit être au passé composé (cf. supra : **les substitutions 3°**).

2.1.3. Les organisateurs

1. organisateurs temporels :
 - autres organisateurs temporels : *ce matin, ce jour, dans ce moment*.
2. organisateurs non-temporels :
 - coordonnants non-temporels : *et* (2 occurrences) ;
 - subordonnants non-temporels : *comme*.

2.1.4. Les modalisateurs

En ce qui concerne les modalisateurs, nous trouvons l'adverbe « *très* » et les adjectifs axiologiques « *heureux* » et

« *étonnants* » qui se trouvent dans la proposition «ils étaient heureux, l'ami était très étonné » et qui marquent une modalité appréciative. Ces modalités évaluent la réaction des enfants lorsqu'ils ont vu le cadeau et la réaction de l'ami du père lorsqu'il a vu les enfants. Cette production manque réellement les modalités pragmatiques.

2.1.5. La pertinence

1. Dans l'énoncé « *il s'est demandé où est ce que les enfants* », l'information donnée par l'étudiant va à l'encontre de ce que l'image exprime. Cette information erronée affaiblit, par conséquent, la pertinence de l'énoncé. (cf. supra : **les substitutions**, 4°)

2. Dans l'énoncé « **les enfants sortent de leurs chambre* », nous déduisons que chaque enfant sort de sa chambre. Or, ce n'est pas le cas, tous les enfants sortent de la même chambre. En conséquence, l'énoncé devient moins pertinent. (cf. supra : **les substitutions**5).

3. La lecture des ratures et des ajouts

1. Dans l'énoncé : « *il n'a pas n'est pas allé à l'école* », la substitution de "**n'a pas**" à "**n'est pas**" prouve la conscience, chez l'étudiant, de la conjugaison des verbes qui se conjuguent avec les auxiliaires **être** et **avoir**

2. Dans l'énoncé : « *les parents lui a conseillé de prendre un médicament et aller rester au lit* », la substitution de "**aller**" à "**rester**" montre la volonté de mettre un verbe plus expressif l'état du fils : le malade est contraint de rester au lit.

3. Dans l'énoncé : « **il a porterune un petit emballage* », la rature de "**une**" reviendrait à une autocorrection.

ils étaient très heureux

4. Dans l'énoncé : « *les enfants sortent de leurs chambre pour prendre le cadeaux,* ↑
l'ami était très étonné », l'ajout de "*ils était très heureux*" reviendrait à un souci de rendre le maximum d'informations inspirée par les images de la bande dessinée.

Ainsi, les ratures révèlent la réflexion de l'étudiant sur ce qu'il écrit et son souci d'être précis dans ses propos.

L'étudiant C.

1. Sur le plan syntaxique :

1.1. Au niveau transphrastique

Il s'agit d'un texte rédigé à partir d'une bande dessinée, la cohérence est établie par des reprises et parla progression thématique

1.1.1. Les reprises

Indépendamment de la validité de leur emploi, les reprises sont présentes sous formes de pronominalisations.

Les pronominalisations :

Elles sont au nombre de : quatre pronoms personnels sujets, six pronoms relatifs.

Les pronoms personnels :

1. « *où elle trouvait M. Jean* », le pronom personnel de sujet "**elle**" renvoie à "**Françoise**".

2. « *après ils sont en train de discuter ensemble* », le pronom personnel de sujet "**ils**" a pour référent "**Françoise**", "**Jean**" et "**Vincent**".

3. « **illes offrait des cadeaux* », le pronom personnel de sujet "**il**" renvoie à "**Jean**" et le pronom "**les**" (**leur**) renvoie à "**Annice**" et "**Pierre**".

4. « *il a dit : « merci beaucoup » pour Jean* », le pronom "**il**" a pour référent "**Pierre**".

Les pronoms relatifs :

1. « *Jean Charles qui étais très fatigué et Françoise qui proposait des questions* ».

2. « *Monsieur Vincent qui est entré dans cette salle* ».

3. « *Françoise et Vincent qui a dit « qu'est-ce qu'il y a ? »* »

4. « *pierre qui étais malade* ».

5. « *Annice qui a dit* ».

6. « *Françoise est allée à la porte pour l'ouvrir où elle trouvait M. Jean* ».

Formellement, tous ces pronoms relatifs servent comme moyen de liage entre un référent et une proposition explicative.

Les définitivisations :

Nous retrouvons un seul démonstratif

Dans l'énoncé: « *Monsieur Vincent qui est entré dans **cette** salle* », le démonstratif "**cette**" est déictique en rapport avec le moment de l'énonciation.

L'ellipse :

Nous trouvons un cas d'ellipse à signaler qui se trouve dans l'énoncé suivant :

« *ils sont en train de discuter ensemble sur l'état de Pierre* », cet énoncé est elliptique de "**l'état de santé de Pierre**". Etant donné que l'énonciateur avait déjà écrit que « *pierre qui était malade* », il compte sur le lecteur pour déduire qu'il s'agit de "**l'état de santé**".

1.1.2. La progression thématique :

Th 1 « <i>Jean Charles</i> »	Rh 1 « <i>qui étais très fatigué et Françoise qui proposait des questions...et Monsieur Vincent</i> »
Th 2 (Rh1) « <i>Fr. et Vincent</i> »	Rh 2 « <i>qui a dit... et Pierre qui était malade</i> »
Th 3 « <i>La sonnette</i> »	Rh 3 « <i>sonne!, Françoise est allée à la porte..</i> »
Th 2 « <i>Vincent</i> »	Rh 4 « <i>a rencontré avec Jean dans l'allée...</i> »
Th 4 (Rh 4) « <i>ils</i> »	Rh 5 « <i>sont en train de discuter ensemble...</i> ».

D'après cette schématisation nous rappelons que, selon la ponctuation de l'étudiant, la progression thématique se divise en deux modèles :

- Une progression à thème constant : « Vincent » qui se répète deux fois ;
- Une progression à thème linéaire : correspondant aux thèmes 2 et 4 dont les rhèmes sont « *Françoise et Vincent* » et « *ils (Vincent et Jean)* ».

1.2. Au niveau phrastique

La structure des phrases dans cette production est simple et coordonnée. Cette structure est quelquefois enchâssée au moyen des pronoms relatifs. Cependant, nous retrouvons des erreurs relatives aux structures des phrases traduites sous forme de substitutions et d'additions.

1.2.1. Les substitutions

Les substitutions se trouvent dans les énoncés suivants :

1. « *Françoise qui proposait des questions dans toutes les choses* », cet énoncé peut être dit commela façon suivante : ***Françoise qui posait des questions sur tout*** ou bien ***sur l'état de santé de Jean Charles***. Cette erreur aurait pour source la parenté phonétique entre les deux verbes "**proposer**" et "**poser**" qui aurait dicté cette substitution.

2. Dans l'énoncé « **A la deuxième image** », l'étudiant a substitué **dans** à **à**. Cette substitution reviendrait à la langue maternelle où on trouve la préposition [Fi] utilisée dansle sens de **à** et **dans**. Notons que l'étudiant avait écrit au début du texte **dans la première page**. Ceci prouve une instabilité dans l'interlangue, comme le constate W. Klein (1989 : 23) : « *un bilingue qui a appris une langue dans sa petite enfance et une autre comme langue étrangère s'est d'abord construit un système plus ou moins (in)complet suivant le moment où intervient l'acquisition de la seconde langue. Par la suite, il se construit un autre système et quand il change de langue, il n'active pas de modules à l'intérieur d'un système unique mais passe d'un système à un autre* ».

3. Dans l'énoncé : « *Annice qui a dit pour Pierre « vous êtes bien »* », nous trouvons trois cas de substitution : le premier cas est la substitution de la préposition **à** **à pour**. Cette substitution reviendrait :

- à la préposition **pour** qui a un sens plein et est plus expressive que la préposition **à** ;
- à l'ignorance de la construction du verbe **dire à quelqu'un**

Le deuxième cas est la substitution du pronom personnel de sujet **tu** à **vous**. L'étudiant aurait dû écrire **tu**, étant

donné les liens de parenté entre *Pierre* et *Annice*. Le troisième cas est la substitution du verbe *aller* au verbe *être* qui serait due :

- à la langue maternelle qui emploie le verbe *être* lors de la question sur la santé;
- à l'ignorance de l'emploi du verbe "*aller*" dans ce contexte.

4. Dans l'énoncé « **la sonnette sonne* » qui peut être corrigé de la façon suivante : "*on sonne à la porte*" ou bien "*la sonnette retentit*". Cette erreur viendrait d'une traduction du dialecte saoudien qui utilise *la sonnette sonne*.

5. Dans l'énoncé : « *Françoise est allée à la porte pour l'ouvrir où elle trouvait M. Jean l'ami de Pierre* », l'imparfait dans « *où elle trouvait* » devait être au passé composé parce que c'est un acte accompli dans le passé et pour être en concordance temporelle avec la principale "*Françoise est allée à la porte*".

6. Dans l'énoncé : « *jean saluait des amis ; Annice et Pierre* », l'imparfait devait être au passé composé, car l'imparfait peut être interprété comme étant inaccompli dans le passé. Or, Jean a salué ses amis lorsqu'ils étaient sortis de leur chambre, une action accomplie dans le passé. Il fallait écrire : "*jean a salué ses amis : Annice et Pierre*". Nous observons que l'étudiant a substitué "*ses*" à "*des*" dans "*des amis*". Cela ne rend pas, en quelque sorte, l'interprétation aisée mais, l'ajout "*d'Annice*" et "*Pierre*" sauve l'énoncé.

7. Dans l'énoncé « *il les offrait ces cadeaux* » qui peut être corrigé : *il leur a offert des cadeaux*. L'imparfait devait être au passé composé pour les raisons mentionnées ci-dessus. Le fait de substituer "*leur*" à "*les*" reviendrait à l'ignorance de la construction du verbe "*offrir qqch. à qqn*".

8. Dans l'énoncé « **Pierre était très content à cause des cadeaux, et il a dit : « Mercibeaucoup » pour Jean* », nous avons deux cas de substitution : le premier est la locution prépositionnelle "*grâce à*" (un résultat positif) qui est substituée à "*à cause de*" (un résultat négatif). Cette erreur aurait pour source :

- l'ignorance de la différence sémantique entre les deux locutions prépositionnelles;
- l'ignorance de la locution prépositionnelle "*grâce à*".

Le deuxième cas est la substitution de "*à*" à "*pour*". L'étudiant aurait dû écrire : "*il a remercié Jean*" ou bien "*il a dit à Jean merci beaucoup*". Cette substitution serait due :

- à la préposition "*pour*" qui a un sens plein et qui est plus expressive que la préposition "*à*" ;
- à l'ignorance du verbe "*remercier*".

Notons la fossilisation de l'emploi erroné de la préposition "*pour*".

1.2.2. Les additions

1. Dans l'énoncé « *Françoise et Vincent qui a dit « qu'est-ce qu'il y a ? » et Pierre qui étais malade et Annice qui a dit pour Pierre « vous êtes bien »* », la répétition injustifiée de la conjonction de coordination "*et*" serait due à la langue maternelle où la répétition de "*et*" [Wa] caractérise les textes arabes.

2. Dans l'énoncé : « *Vincent a rencontré avec Jean dans l'allée* », l'addition de la préposition "*avec*" au verbe "*rencontrer*" qui est un verbe direct transitif "*rencontrer qqn*" serait due au dialecte saoudien dans lequel on utilise le verbe "*rencontrer qqn*" et "*rencontrer avec qqn*". Par ailleurs, nous trouvons un cas de substitution : "*couloir*" est substitué à "*l'allée*". Cette substitution aurait pour source un déficit lexical qui aurait dicté cette erreur.

2. Sur le plan pragmatique

Le locuteur rédige le discours d'après la bande dessinée que nous lui avons proposée. Le discours est introduit par des propositions dans lesquels l'étudiant décrit les événements en suivant les images.

2.1. L'énonciation

2.1.1. La présence de l'énonciateur

Comme il s'agit de raconter d'après une bande dessinée, la voix de l'énonciateur n'intervient pas en tant qu'agent dans le parcours thématique. Par conséquent, l'énonciateur n'a qu'à raconter en décrivant ce qui se passe dans les séquences d'images. Cela se voit clairement dans le cas de ce discours, car nous ne constatons pas au début du discours une situation initiale bien déterminée (il manque le référent temporel, spatial).

Ainsi, il s'agit de repérer la voix des participants qui, du point de vue de leurs rôles et de leurs noms, sont inventés (imaginés) par l'énonciateur. Ces participants sont déployés dans les segments du discours 11 fois sous plusieurs

marques : des noms propres « *Jean Charles* », « *Françoise* », « *Vincent* », « *Pierre* », etc., et des pronoms personnels « *il* », « *ils* », « *elle* », etc. Cette haute fréquence montre que ces personnages sont, soit individuellement, soit en groupe, des agents responsables des énoncés dans la progression thématique.

2.1.2. Les temps verbaux

Après un examen des temps verbaux, nous soulignons la présence de l'imparfait (5 occurrences), du passé composé (5 occurrences) et du présent (6 occurrences).

L'imparfait caractérise l'état des personnages « **qui étais malade* », « **qui étais très fatigué* » et « *pierre était très content* » et caractérise aussi une période précise dans le passé « **qui proposait des questions* » et « *qui disait* ». Quant au passé composé, nous observons, d'une part, qu'il est exprimé par des verbes d'accomplissement : « *qui a dit* », « *qui est entré* », « *Françoise est allé à la porte* », « **Vincent a rencontré avec Jean* » et « *il a dit* » et, d'autre part, que cette modalité temporelle est soumise à l'application du fonctionnement de la dynamique des personnages participants aux événements du discours.

Quant au présent, il est utilisé dans les propositions qui expriment une réalité par rapport au contenu de la bande dessinée : « *Dans la première image, il y a 3 personnes* », « **A la deuxième, il y a 4 personnes* », et l'état des personnage : « *Pierre ne se sent pas bien* ». De même, l'utilisation du présent porte sur les segments du discours indirect : « *Vincent qui a dit « qu'est-ce qu'il y a » et « qui a dit pour Pierre « vous êtes bien »* ».

2.1.3. Les organisateurs textuels

1. organisateurs temporels :
 - coordonnants temporels : *après, ensuite, puis*.
2. organisateurs non-temporels :
 - coordonnants non-temporels : *et* (9 occurrences).

2.1.4. Les modalisateurs

À ce niveau, il s'agit de modalités appréciatives (8 occurrences) qui sont effectuées par 6 adjectifs axiologiques « *fatigué* », « *malade* (2 occurrences) », « *bien* (2 occurrences) » et « *content* », et deux adverbes : « *beaucoup* » et « *très* ». Ces modalités permettent à l'énonciateur de commenter les images de la bande dessinée.

2.1.5. La pertinence

1. Dans l'énoncé « *Françoise qui proposait des questions danstoutes les choses* », la substitution du verbe "*poser*" à "*proposer*" provoque un contre sens et peut conduire à l'interprétation suivante : *Françoise proposait à Jean Charles des questions et Jean Charles a le choix de choisir la question qui lui conviendrait*. Mais ceci est complètement écarté. Cet énoncé erroné et involontaire dont l'effet contextuel va à l'encontre de la réalité rend cette proposition non-pertinente. (cf. supra. **Les substitutions**, 1°)

2. Dans l'énoncé : « *Jean saluait des amis ; Annice et Pierre* », la substitution de "*ses*" à "*des*" provoque une ambiguïté et affaiblit, par conséquent, la pertinence de l'énoncé. (cf. supra. **Les substitutions**, 5°).

3. La lecture des ratures et des ajouts

Les corrections présentent des corrections d'ordre local dans les mots suivants:

1. « *p Pierre* ».
2. « *jJean* ».
3. « *pPierre* ».

Ces corrections révèlent la conscience de l'énonciateur du fait qu'un nom qui a le trait [+propre] commence par une lettre majuscule.

L'étudiant D.

1. Sur le plan syntaxique

1.1. Au niveau transphrastique

1.1.1. Les reprises

Les reprises lexicales sont dominantes dans cette production. A côté de la répétition pure et simple de certains mots, les reprises sont utilisées, à bon escient, au moyen des pronominalisations et des définitivisations.

Les pronominalisations

Elles sont sous formes des pronoms personnels

Vincent est repris par "il", Pierre par "il" et Pierre et sa sœur sont repris par *ils* :

1. « il utilise le médicament ».
2. « parce qu'il est malade ».
3. « ils ont dit ».

Les trois cas des pronominalisations permettent d'enchaîner les propositions sans répéter les segments **Vincent**, **pierre** et **Pierre et sa sœur**.

Les définitivisations :

Nous trouvons 9 possessifs et un seul démonstratif.

a- Les possessifs :

Ils se retrouvent dans les énoncés suivants :

1. « *Françoise a dit pour ses parents* », **les parents de Françoise**.
2. « *sa mère ouvre la porte* », **la mère de Pierre**.
3. « **c'est son ami de pierre* », **l'ami de Pierre**.
4. « *jean veut rencontrer son ami pierre* », **Pierre**.
5. « *son ami s'appelle Jean* », **l'ami de Pierre**.
6. « *ses parents refusent la rencontre* », **les parents de Pierre**.
7. « *son ami a dit* », **l'ami de Pierre**.
8. « ** ses parents a dit* », **les parents de Pierre**.
9. « *pierre et sa sœur sortent de sa chambre* », **la chambre de Pierre et sa sœur**.

Les possessifs ont permis d'éviter la répétition des segments nominaux. Toutefois, nous trouvons certaine ambiguïté dans le deuxième et le septième cas ; l'éloignement de l'adjectif possessif et de son référent perturbe et provoque une ambiguïté dans l'interprétation. Ceci se passe de même dans le troisième et huitième cas, le référent de l'adjectif possessif est ambigu ; ce qui laisse un impact sur la pragmatique du discours puisqu'il exige de la part du récepteur un effort de traitement.

b- les démonstratifs

Un seul cas à souligner dans l'énoncé suivant

« **c'est son ami de pierre* ». Le démonstratif "*ce*" est anaphorique et qui reprend l'énoncé qui le précède.

1.1.2. La progression thématique

Th 1 (*Dans la chambre*) Rh 1 (*il y a 3 personnes...*)

Th 2 (Rh1) (*Vincent*) Rh 2 (*est malade*)

Th 3 (*Françoise*) Rh 3 (**a dit pour ses parents pierre est malade*)

Th 4 (Rh3) (*pierre*) Rh 4 (*a dit...*)

Th 5 (*la cloche*) Rh 5 (**est sonne et sa mère ouvre la porte, c'est son ami de pierre*)

Th 6 (Rh5) (*son ami*) Rh 6 (*s'appelle Jean*)

Th 7 (Rh6) (*Jean*) Rh 7 (*vient par un cadeau*)

Th 7 (*Jean*) Rh 8 (*veut rencontrer son ami pierre*)

Th 7 (*son ami*) « *Jean* » Rh 9 (*a dit...*)

Th 8 (*Pierre et sa sœur*) Rh 10 (**sortent de sa chambre*)

Th 8 (*Pierre et sa sœur*) Rh 11 (*regardent et ouvrent le cadeau*)

Ce schéma nous montre une combinaison de deux types de progression :

- une progression à thème constant : « *jean* », « *pierre et sa sœur* » sont les thèmes qui se répètent à travers les parties de cette production ;
- une progression à thème linéaire dont les rhèmes sont les thèmes qui précèdent : « *Vincent* », « *pierre* », « *son ami* », « *jean* ».

D'ailleurs, nous relevons une seule phrase qui représente la progression à thèmes dérivés. Ces derniers sont issus d'un hyper-thème qui serait « *3 personnes* » dont « *Vincent* ».

1.2. Au niveau phrastique

A ce niveau, la structure des phrases est simple et se limite au sujet, verbe, complément, excepté une subordonnée de cause : « *ses parents a dit parce qu'il est malade* ». Cette stratégie d'évitement suivie par le locuteur n'a pas empêché qu'il y ait des anomalies que nous retrouvons sous forme de substitutions et d'omissions

1.2.1. Les substitutions

1. « *il utilise le médicament* ». L'étudiant aurait dû écrire : ***il prend le médicament***. Le verbe "***prendre***" aurait échappé au locuteur au moment de la rédaction. Ceci pourrait expliquer cette substitution.

2. « *Françoise a dit pour ses parents* », la substitution de la préposition "***à***" à celle "***pour***" après le verbe "***dire***" reviendrait à deux raisons :

- l'ignorance de la construction verbale du verbe "***dire à quelqu'un***".
- la préposition "***pour***" a un sens plein et est plus expressive que la préposition "***à***".

3. « **la cloche est sonne* ». L'étudiant aurait dû écrire : ***on a sonné à la porte***. Cette erreur aurait pour source :

- a. une traduction littérale du dialecte saoudien ;
- b. l'ignorance de la voix passive dans la langue cible ;
- c. un déficit lexical.

4. Dans l'énoncé suivant : « *c'est son ami de pierre* », nous observons que l'article défini "***le***" est substitué au possessif "***son***". En conséquence, il existe un anaphorique et un référent dans le même énoncé "***son ami***" et "***pierre***". Cette erreur provoque une contradiction inférentielle. Il fallait écrire : ***C'est l'ami de Pierre***.

5. « *Jean vient par un cadeau* », cet énoncé signifie que c'est "***le cadeau***" qui a amené "***Jean***" ; ce qui est illogique. Le locuteur voulait dire "***Jean apporte un cadeau***". Cette substitution erronée pourrait avoir deux interprétations :

- a. une pauvreté lexicale qui aurait poussé l'étudiant à commettre cette erreur.
- b. une traduction du dialecte saoudien qui emploie la même phrase [ǧa' by hadyh].

6. « *ses parents a dit* », l'étudiant a conjugué le verbe "***dire***" avec la troisième personne du singulier sachant que le sujet est pluriel "***ses parents***". Cette substitution peut être expliquée :

- par une inattention de la part de l'étudiant, étant donné qu'il avait déjà dit dans la même production "***ils ont dit***".
- par la non-stabilité de la règle de conjugaison des verbes, en l'occurrence le verbe "***dire***".

7. « *pierre et sa sœur sortent de sa chambre* », le possessif "***leur***" est substitué à "***sa***". Cette substitution serait due à la non maîtrise de la manipulation des possessifs.

1.2.2. Les omissions

Nous trouvons un seul cas d'omission :

« *Pierre et sa sœur regardent et ouvrent le cadeau* ». Dans cet énoncé, le verbe "***regarder***" exige un complément qui a été omis par le locuteur, ce qui rend l'énoncé inachevé et amputé.

1.3. Au niveau local

Nous relevons une sorte d'anomalie : une seule erreur dans l'accord :

« *pierre et sa sœur sortent de sa chambre* », la substitution de la marque du pluriel reviendrait à la non maîtrise de l'emploi des adjectifs possessifs.

2. sur le plan pragmatique

Cette production démontre chez le locuteur des failles dans l'organisation de son discours aussi bien qu'un déficit

lexical. Si la progression dans le discours est boiteuse, d'autres facteurs causent aussi son incohérence sur le plan pragmatique. En effet, des déficiences à signaler sur ce plan, sont dues, soit à l'incohérence syntaxique, soit au lexique. De même, la juxtaposition des phrases, traduite par la parataxe, donne une impression du décousu.

2.1. L'énonciation

2.1.1. La présence de l'énonciateur :

Comme le récit consiste à raconter les événements qui se déroulent selon les séquences d'images d'une bande dessinée, nous nous attendons plutôt à une *voix neutre* qui ne sera introduite par aucun marqueur d'identité « je ». Par conséquent, il s'agira donc d'autres personnages constituant le contenu thématique tout au long du récit. Ces personnages sont, d'après le narrateur, mis en scène par des syntagmes nominaux comme « Vincent », « son père », « sa mère », « ses parents », « Françoise », « Jean ».

2.1.2. Les temps verbaux

Le récit manque de la formule introductive qui sert à exprimer son ancrage temporel. Les données obtenues, d'après l'identification des marques verbales, nous amènent à émettre l'idée que sa structuration temporelle repose sur l'utilisation dominante du présent (14 occurrences) dans la plupart des phrases. L'utilisation de ce système situe la majorité des procès au premier plan. Procès stables qui sont exprimés par des verbes d'état « être », par exemple ; « *est malade* », « *je suis fatigué* ». En revanche, l'emploi du passé composé porte sur un événement précis.

Il en ressort que l'emploi récurrent du présent dans un discours qui raconte une histoire d'une bande dessinée, met en évidence une stratégie adoptée par l'étudiant. Cette stratégie consiste dans l'évitement des temps temporels difficiles qui pourrait exposer l'étudiant à des structures qu'il ne maîtrise pas.

2.1.3. Les organisateurs

1. Organisateurs non temporels :

- coordonnants non-temporels : *et* (6), *mais*.
- subordonnant non-temporel : *parce que*(3), *pourquoi*.
- autres organisateurs non-temporels : *aussi*.

2.1.4. Les modalités

Les adjectifs appréciatifs et dépréciatifs sont absents du discours. Ceci pourrait refléter un certain degré d'objectivité dans le dépôt de ce bilan final.

2.1.5. La pertinence

Si nous partons du principe que la pertinence se définit par le rendement « *effets contextuels* » et « *un moindre effort cognitif* » (D. Wilson et D. Sperber, 1989 : 143), nous pouvons dire que le système intermédiaire du locuteur ne lui a pas permis, en dépit de sa volonté d'être pertinent, de formuler toujours des énoncés qui expriment exactement ses pensées. La conséquence en était des propositions contradictoires, illogiques et opaques.

1. Une contradiction inférentielle dans l'énoncé suivant : « *c'est son ami de pierre* ». (cf., supra : **les substitutions**, 4°)

2. Cet énoncé « *Jean vient par un cadeau* » va dans un sens contraire à la logique comme nous l'avons déjà expliqué plus haut. (**les substitutions**, 5°)

3. « *pierre et sa sœur regardent et ouvrent le cadeau* ». Nous observons que cet énoncé est inachevé car le verbe "**regarder**" exige un complément. Cela conduit, par conséquent, à un manque d'information. (cf. supra : **les omissions**).

Ainsi, Ces deux énoncés désorientent l'interlocuteur qui compte, entre autres, sur la logique pour pouvoir interpréter. Par conséquent, ils ne sont pas pertinents.

3. la lecture des ratures et des ajouts :

Les ratures sont ici d'ordre syntaxique.

1. Dans l'énoncé : « *Il y a 3 personnes Vincent, et son père et sa mère* », la rature de la jonction de coordination révèle l'assimilation de sa fonction et la conscience de l'opposition syntaxique entre la langue maternelle et la langue cible.

2. la correction du verbe "**vouloir**" dans l'énoncé : « *Jean veut rencontrer son ami pierre* » où l'étudiant fait l'accord entre le sujet et le verbe.

Après avoir analysé les productions de nos étudiants, nous allons récapituler l'analyse dans les tableaux ci-dessous

Récapitulatif 1

L'étudiant	Les reprises lexicales			L'ellipse			Les reprises pronominales			Les possessifs			Les démonstratifs			Les articles définis		
	NbT	Juste	Erroné	NbT	Juste	Erroné	NbT	Juste	Erroné	NbT	Juste	Erroné	NbT	Juste	Erroné	NbT	Juste	Erroné
A	---	---	---	---	---	---	---	---	---	4	3	1	8	8	---	---	---	---
B	3	3	---	---	---	---	---	---	---	8	6	2	1	--	1	1	1	--
C	1	1	---	---	---	---	9	7	2	2	2	---	2	--	2	19	17	2
D	---	---	---	---	---	---	8	6	2	9	7	2	---	--	---	12	10	2

Tableau récapitulatif 2

L'étudiant	Nombre total d'énoncés	Nombre d'énoncés acceptables	Erreurs syntaxiques	Erreurs pragmatiques	Lexique inapproprié
A	19	6	18	7	6
B	21	16	6	3	2
C	24	6	20	14	5
D	19	4	16	12	4

L'influence de la langue maternelle

Nature de l'influence / L'étudiant	Structure	Genre	Lexique
A	- « *un jour quand les parents entrent la maison » « <i>fossilisation</i> », au lieu de : un jour quand les parents entrent dans la maison. - « *Yann a fièvre » au lieu de : Yann a de la fièvre	- * « ils trouvent ses enfants » « <i>fossilisation</i> » au lieu de : ils trouvent leurs enfants. -« * Pascal prend l'aspirine » au lieu de : Pascal prend de l'aspirine	-« *il faut vous prendre à l'hôpital » au lieu de : il faut vous emmener à l'hôpital. - « *...maintenant je ne suis pas malade et Erine dit moi aussi » au lieu de dire : moi non plus.
B	- « *la cloche est sonne ». au lieu de : on a sonné à la porte. - « * Jean vient par un cadeau » au lieu de : Jean a apporté un cadeau.	-----	-----
C	- « *tout à coup le fils a « ... » et appliqué l'ordre de sa mère » au lieu de : le fils a obéi à l'ordre de sa mère. -« *la porte a sonné » au lieu de on a sonné à la porte.	- « *ils ont des bonnes <i>sintiments</i> » au lieu de bons sentiments.	-« * tu dois couper tes chevaux », l'omission de : se faire couper serait due au dialecte saoudien qui emploie couper ses cheveux
D	-« *leurs fils a buun verre du l'eau » au lieu de : un verre d'eau. - « * son ami a visité chez son amie pour savoir sa vie et sa santé » au lieu de : pour avoir de ses nouvelles et se rassurer que tout va bien pour elle -« tout le monde étaient heureux » au lieu de : tout le monde était heureux. -« quand le père et la mère ont parlés de ses fils » au lieu de : de leurs enfants -« la sœur a demandé son frère » au lieu de : demandé à son frère	-----	-----

Recommandations didactiques

Nous signalons que l'objectif de cette recherche est de doter l'apprenant saoudien d'un savoir-faire linguistique, mais également d'un savoir-faire de se comporter lui permettant d'utiliser la langue cible conformément à la situation de communication à laquelle l'apprenant sera conforté.

Nous allons exposer les procédés que l'étudiant doit prendre en considération lors de la rédaction afin d'aboutir à un discours qui « se tient » au niveau de la forme et du fond. Ces procédés concernent: la recherche des idées et la mise en forme.

La recherche des idées

L'étudiant doit organiser les idées qu'il désire développer, en les notant avec les justifications. Ce procédé comporte les éléments suivants:

- L'idée principale :

Dans notre corpus, il s'agit bien d'une bande dessinée qui s'articule autour des événements qui se déroulent au sein d'une famille. L'étudiant doit, donc, repérer les personnages apparaissant dans les images et imaginer une histoire logique reflétant le contenu des images de la bande dessinée. Il peut également désigner des noms pour les personnages.

- Les arguments :

Ce sont des informations abstraites que l'apprenant doit avancer pour commenter et justifier, à partir des images de la bande, le déroulement des événements de la bande dessinée.

- Les exemples :

Les exemples sont des informations concrètes qui servent d'illustrer et d'étaler les arguments. Il est important d'avancer des exemples pour appuyer les arguments. Tout exemple avancé doit être accompagné d'un argument solide.

La mise en forme

Il s'agit d'une forme canonique suivie dans toutes les rédactions par : Introduction, développement (corps) et conclusion.

- **Introduction**

Comme l'introduction constitue le début de tout texte, il faut qu'elle attire l'attention du lecteur. En général, il est conseillé d'avoir tendance à utiliser des phrases courtes, des interrogations et des formules percutantes. L'introduction, comportant la formulation du problème, doit amener le sujet, le poser et annoncer le développement qui va suivre.

- **Amener le sujet**

En général, le point de départ de la réflexion peut être fait d'une observation concrète (fournie, dans notre cas, par les images de la bande dessinée), ou bien présenter le sujet de manière générale, ou encore lier la question à une réflexion plus générale.

- **Poser le sujet**

Le problème doit être formulé d'une façon claire et complète. On peut le soutenir par une citation. Si la citation est brève, nous la citerons entièrement, si elle est longue, nous en tirons les passages qui nous importent. La formulation d'une question d'introduction est fondamentale: c'est à cette interrogation initiale que répondra le reste de la dissertation. Une introduction ne dégageant aucun problème ne permet pas de construire une argumentation: elle annonce uniquement un catalogue ou une description.

- **Présenter la méthode**

Après avoir posé le problème, il faut annoncer, par la suite, le plan qui sera suivi dans l'argumentation, par exemple, en posant quelques questions simples. Il ne faut jamais répondre au problème dès l'introduction : celle-ci ne doit pas anticiper sur le développement ou sur la conclusion. Cette partie finale de l'introduction, qui doit être brève et précise et qui doit annoncer les différentes parties du devoir, est destinée à guider le lecteur.

- **Le développement**

Il s'agit ici de la discussion du problème. Cette discussion doit être progressive et accompagnée des arguments logiques et exemples illustratifs.

L'ordre des arguments : le plan.

Les arguments doivent être regroupés selon une logique. Il n'existe pas de plan modèle ; toute combinaison est possible, pourvu qu'elle soit cohérente et ménage une progression. Il faut éviter de ne faire qu'un catalogue. Il existe, en fait, deux types de plan que nous pouvons suivre : le *plan progressif*, on part de l'idée la moins importante à la plus importante ; ou de l'idée la plus évidente et la plus banale à la plus originale. Mais pour le *plan dialectique*, il y a une succession : thèse, antithèse et synthèse.

La progression de l'argumentation

La bonne argumentation doit être réalisée par trois éléments importants :

D'abord, il faut utiliser les signes de ponctuation appropriés qui permettent de suivre le rythme logique de la pensée. Ensuite, il est important d'adopter la bonne disposition en paragraphes, dont chacun correspond à un argument précis et contient un ou plusieurs exemples qui illustrent cet argument. Enfin, il faut faire attention aux liens logiques précisant le rapport entre les différents éléments de l'argumentation.

Le passage d'une idée à l'autre

Tout énoncé contient un élément connu constituant son point de départ (le thème) et il apporte un élément nouveau d'information qui constitue l'aboutissement de la pensée (le rhème). On en a parlé plus en détails dans l'analyse de notre corpus. L'organisation du thème et du rhème dans une suite de phrases permet de distinguer deux types de progression : la *progression linéaire* où le propos de la première phrase devient le thème de la phrase suivante ; alors que le thème de la *progression constante* est repris d'une phrase à l'autre et complété par un propos différent.

- La conclusion

C'est dans cette partie que l'on doit arriver à résoudre le nœud. L'argumentation doit aboutir à une réponse précise de la question posée dans l'introduction. La conclusion qui formule cette réponse résume rapidement l'argumentation et clôture ainsi la réflexion : elle peut être l'occasion, après la présentation d'une argumentation objective, d'exprimer un point de vue personnel. Il est conseillé parfois d'ouvrir dans la conclusion des perspectives plus larges et de montrer que la question posée se rattache à un sujet plus vaste : la discussion s'achève ainsi sur un nouveau problème qui fait rebondir le débat.

Conclusion

Après avoir exposé l'analyse des copies de nos étudiants, nous pouvons dire que la cohérence et la cohésion sont des facteurs très importants que nous devons mettre en avant lors de la rédaction en classe de langue. La cohésion dépend largement de la connaissance linguistique dont l'étudiant doit disposer, lors de l'emploi des anaphores, des organisateurs textuels et du lexique approprié à la situation. Cependant, la cohérence dépend, à notre avis, de la connaissance pédagogique représentant bien la technique de bien gérer la forme et la structure du texte. Il en ressort que la langue ne sera pas un obstacle tant que nous sommes munis d'un bagage linguistique suffisant pour entamer la rédaction. C'est l'idée et son enchaînement logique qui donnent, ainsi, du fil à retordre à nos apprenants Saoudiens.

S'agissant de copies de nos étudiants, parsemées par des erreurs sur les deux plans syntaxique et pragmatique, nous devons dire que les étudiants apprennent, en salles de cours, des règles grammaticales et des termes, sans pour autant apprendre à les manier en contexte, ce qui représente, à notre sens, un handicap de communication. Certains étudiants, surtout ceux étant partis en France, parviennent à former de bonnes phrases mais, ils ont du mal à écrire un texte cohérent. Cela serait dû à un manque de pratique de la rédaction. De plus, la plupart des enseignants, au département de français, ont des formations littéraires ; ce qui ne répond pas au besoin réel des étudiants de français langue étrangère.

En outre, le système éducatif saoudien ne prête pas autant d'attention aux cours de l'expression écrite et de la technique de la rédaction. Quand nous demandons aux étudiants des difficultés rencontrées à la rédaction, la plupart d'entre eux reconnaissent de ne pas avoir appris à l'école comment rédiger un texte cohérent en leur langue maternelle, ne s'étant pas habitués à rédiger un texte moyennant des images et ne pas avoir la technique de la rédaction. Ainsi, Si les étudiants ne savent pas écrire un texte cohérent en leur langue maternelle, en l'occurrence, l'arabe, il va de soi, donc, qu'ils ne savent pas le faire en français.



Notes

(1) Notons que dans plusieurs versions des *Mille et une Nuits*, cette histoire a été supprimée.

(2) Ajjam est un mot qui désigne tout ce qui n'est pas arabe. Cette expression courante, est remplacée aujourd'hui par Gharib ou Ajnabi.

Les Références

- ALZBOUN B. et ABU-HANK N., 2012, « Omission des verbes être et avoir chez les apprenants arabophones », in *Jordan journal of modern languages and litterature*, n° 2. pp.111-126.
- ANSCOMBRE J. C., 1980, « Voulez-vous dériver avec moi », in *Communications*, n° 32.
- CHAROLLES M., 1976, « Grammaire de texte. Théories du discours- narrativité », in *Pratique*, n°11/12.
- CHAROLLES M., 1994, « Les plans d'organisations du discours et leur interactions », chapitre d'un ouvrage collectif intitulé: *Parcours linguistique de discours spécialisé*, Berne, Peter Lang, p.p. 310-342.
- CHARTRAND, Suzanne-G. et al.(1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Editions Graficor, Boucherville, p.400.
- CHISS J.L. DAVID J. (2012) *Didactique du français et étude de la langue*. Editions Armand Colin. Collection *Le Français Aujourd'hui*.

- JEANDILLOU J.-F., 1997, *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin.
- KLEIN W., 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- LE PETIT ROBERT, 2013, Dictionnaire de langue, version électronique.
- MOESCHLER J., et REBOUL A., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- MOESCHLER J., 1998, *Le temps des événements : pragmatique de la référence temporelle*. Paris : Kimé.
- MOHAMMAD F. et MOHAMMAD A., 2013 « Etude des erreurs dans l'emploi des temps verbaux du français chez des étudiants Soudanais », in *Revue des sciences humaines*, Université du Soudan.
- PETITJEAN A., 1987, « les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle », *langues française*, n 47, mai.
- WILSON D. et SPERBER D. 1993, « Pragmatique et temps », *langage*, n 112, décembre.

A Written Discourse Analysis of Saudi Learners of French as a Foreign Language: Structural and Pragmatic Analysis

Bandar Al-Hathal

ABSTRACT

The organization of written ideas should reflect a cohesive and coherent writing; otherwise, there will be unorganized and ambiguous thoughts. The researcher conducted a study on the writing of three-year level students in the Department of French at King Saoud University. Although, the students were granted a one year scholarship to study French at France to improve their oral and written skills, there are not able to organize their ideas. It was found that their writings are structurally sound but cohesively and coherently flawed. This is reflected in grammatical errors on the sentence-level and pragmatic errors on the discourse-level. Are these difficulties due to language or instruction issues? In other words, does the mother tongue have an impact on the organization of ideas in writing? This study reveals some strategies that help students in writing any topic.

Keywords: Foreign Language, Coherence, Cohesion, Pragmatics, Analysis, Structure Article Language.

تحليل الخطاب الكتابي للطلاب السعوديين متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

بندر الهذال*

ملخص

تنظيم الأفكار وترابطها وتسلسلها منطقياً يعكس خطاباً كتابياً مترابطاً على مستوى الجمل ومتماسكاً منطقياً على مستوى الأفكار. وفي حالة غياب ذلك، يكون الخطاب غامضاً ومبهماً. ولذلك أجرينا دراسة تتمحور حول خطاب الطلاب السعوديين الكتابي متعلمي اللغة الفرنسية. وقد حصل معظمهم على منحة دراسية لمدة سنة إلى فرنسا لتحسين مهاراتهم التواصلية شفهيّاً وكتابياً. وبالرغم من هذا، فإنهم غير قادرين على تنظيم أفكارهم. فغالباً ماتكون كتاباتهم "صحيحة" شكلياً، ولكنها تفتقر للصياغة الصحيحة على مستوى الأفكار والمضمون. وهذا يتجلى من خلال الأخطاء القواعدية على مستوى الجمل، وأخطاء تداولية على مستوى الخطاب ككل تعيق التواصل. هل تعزى هذه الصعوبات إلى إشكالات لغوية؟ أم تربوية؟ بعبارة أخرى، هل اللغة الأم دور في عملية تنظيم الأفكار عند الكتابة؟

على ضوء تحليل هذه الدراسة، سوف يكون هناك بعض الاستراتيجيات التي ينبغي التقيد بها عند الشروع في كتابة أي موضوع؟
الكلمات الدالة: لغة أجنبية، خطاب، تداولية، قواعد، تحليل، ترابط نصي، تسلسل منطقي.

* جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. تاريخ استلام البحث 2013/8/28، وتاريخ قبوله 2014/1/15.