

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**PROBLEME DE COHERENCE ET DE COHESION DANS LA
PRODUCTION ECRITE DES TEXTES NARRATIFS DES ETUDIANTS
DU FLE A UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA**

AFARI EMMANUEL KWAMI

**A Thesis in the Department of French Education, submitted to the School of
Graduate Studies, in partial fulfilment**

of the requirements for the award of the degree of

Doctor of Philosophy

(French Language)

in the University of Education, Winneba

MAY, 2019

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, AFARI Emmanuel Kwami, declare that this thesis, with the exception of quotations and references contained in published works which have all been identified and duly acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, either in part or whole, for another degree elsewhere.

SIGNATURE:.....

DATE:.....

SUPERVISOR'S DECLARATION

I / We hereby declare that the preparation and presentation of this work was supervised in accordance with the guidelines for supervision of thesis/ dissertation/project as laid down by the University of Education, Winneba.

Prof. D.S.Y. Amuzu (Principal Supervisor)

Signature :.....

Date:.....

Dr. Mawuena Adjrankou-Glokpo (Co-Supervisor)

Signature :.....

Date:.....

DEDICACE

Ce travail est dédié à:

- la famille AFARI,
- tous les hommes de bonne volonté et
- tous nos amis.



REMERCIEMENTS

Un travail de recherche nécessite toujours le concours et le soutien de certains directeurs de thèse et certaines personnes ressources qui sont spécialistes dans le domaine concerné. Nous faisons à cet effet, de notre devoir d'adresser nos sincères remerciements :

au Professeur D.S.Y. Amuzu, notre Directeur de thèse et notre guide qui, malgré ses multiples préoccupations, a dirigé ce travail avec assiduité, compétence, joie et amour ;

au Docteur Mawuena Adjrankou-Glokpo, Ex-Directeur Général du Centre International de Recherche et d'Etudes des Langues (CIREL) au Village du Bénin, Lomé -Togo, pour ses guides et ses riches conseils à la réalisation de cette thèse;

au Professeur Martin D. Gbenouga, Directeur Général du Centre International de Recherche et d'Etudes des Langues (CIREL) au Village du Bénin, Lomé -Togo, pour nous avoir donné des suggestions après la relecture de notre thèse;

au Professeur Ilupeju M. Akambi, pour ses nombreux conseils et son encouragement;

au Docteur D. K. Ayi-Adzimah, pour nous avoir guidé à récupérer des informations nécessaires pour le succès de notre travail ;

au Professeur D.D. Kuupole, notre ancien professeur de Maîtrise, pour ses conseils et ses suggestions fructueux après l'évaluation de notre thèse.

Nous sommes très reconnaissant à tous les professeurs du Département de Français et ceux qui, d'une manière ou autre, ont contribué énormément à la réalisation de ce travail, particulièrement,

- Monsieur E. K. Pomevor, pour son soutien moral, et ses conseils fructueux ;
- Monsieur K. A. Tenteh, pour ses conseils et ses encouragements.

Nous disons grand merci au Docteur Agbessime, enseignant au Centre International de Recherche et d'Etudes des Langues (CIREL) au Village du Bénin, Lomé -Togo, pour avoir consacré son temps à la relecture de ce travail ; à Monsieur F.A. Odonkor, notre collègue Doctorant, pour les sacrifices consentis lors des enquêtes et pour le matériel mis à notre disposition et à Togbe Doamekpor pour avoir fait la saisie de cette thèse.

Nous remercions également Messieurs Daniel Afari Gyan et Nicholas Afari Boateng, nos grands frères, pour leurs soutiens moraux et financiers consentis lors de notre formation universitaire. Que ce travail soit pour eux le fruit de leurs sacrifices.

Nous témoignons aussi de notre reconnaissance à notre femme, Ellen Afari, pour son soutien moral, son amour et ses encouragements infinis.

Finalement, nous disons merci à tous ceux qui ont accepté de faire partie du jury. Leurs remarques et leurs suggestions ont contribué énormément à améliorer le travail de nos réflexions linguistique, pédagogique et didactique.

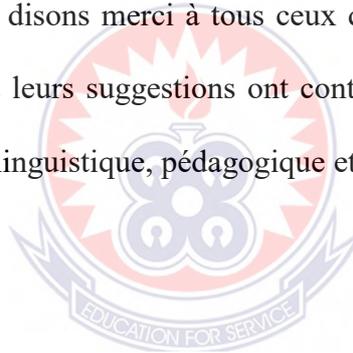


TABLE DES MATIÈRES

DECLARATION	iii
DEDICACE	iv
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xiv
ABSTRACT	xvi
RESUME	xvii
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GENERALE	1
1.0 Introduction	1
1.1 Contexte général de l'étude	3
1.1.1 Historique de l'enseignement du français au Ghana	3
1.1.1.1 Apprentissage du français et son importance au Ghana	4
1.1.1.2 Français dans l'enseignement supérieur	9
1.1.1.3 Quelques problèmes de l'enseignement du français au Ghana	11
1.1.1.4 Programme d'enseignement de la langue française à UEW, Winneba	13
1.1.1.5 Buts et objectifs du programme d'enseignement à UEW, Winneba	16
1.1.1.6 Matières enseignées au Département de français	17
1.1.1.7 Modules de rédaction ou d'expression écrite	18
1.1.2 Grammaire du texte ou du discours	21
1.1.2.1 Notion de texte et de discours	22
1.1.2.1.1 Notion de texte	23
1.1.2.1.2 Notion de discours	25
1.1.2.2 Relation entre discours et texte	28
1.1.2.3 Relation entre énoncé et phrase	30
1.1.2.4 Lien entre énonciation et énoncé	32
1.1.2.5 Énonciation du discours et énonciation historique	33
1.1.2.6 Typologie du texte	38
1.1.2.6.1 Types de textes	39
1.1.2.7 Cohérence et cohésion, éléments de la grammaire textuelle	44
1.1.2.7.1 Notion de cohérence	44
1.1.2.7.2 Notion de cohésion	47

1.1.2.7.3 Relation entre cohérence et cohésion	49
1.1.2.7.4 Complémentarité entre cohérence et cohésion	50
1.1.2.7.5 Notion de connexité	52
1.2 Problème	56
1.3 Justification du choix du sujet	60
1.4 Objectifs	61
1.5 Hypothèses de recherche	62
1.6 Questions de recherche	63
1.7 Plan du travail	64
1.8. Conclusion	65
CHAPITRE DEUX	66
CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	66
2.0 Introduction	66
2.1 Cadre Théorique	66
2.1.1 Définitions des termes clés	66
2.1.1.1 Notion de l'écrit	66
2.1.1.1.1 Expression écrite	67
2.1.1.2 Notion de narration et schéma narratif	68
2.1.1.3 Structure de la séquence narrative	70
2.1.1.4 Notion de coréférence	71
2.1.1.5 Notion de pronominalisation	72
2.1.1.6 Notion d'anaphore	75
2.1.1.6.1 Types d'anaphore	78
2.1.1.6.1.1 Anaphore pronominale	78
2.1.1.6.1.2 Anaphores nominales et leurs types	80
2.1.1.6.1.2.1 Anaphore nominale fidèle	80
2.1.1.6.1.2.2 Anaphore nominale infidèle	81
2.1.1.6.1.2.3 Anaphore nominale conceptuelle	82
2.1.1.6.1.2.4 Anaphore nominale associative	82
2.1.1.6.1.3 Anaphore adverbiale	83
2.1.1.6.1.4 Anaphore verbale	83
2.1.1.6.1.5 Anaphore adjectivale (tel)	84
2.1.1.7 Notion deThème et de Propos ou Rhème :	84
2.1.2 Principes de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours	89

2.1.2.1	Origine de l'analyse textuelle	89
2.1.2.2	Théorie de continuité et de progression du texte	92
2.1.2.2.1	Principes de continuité (Cohésion Textuelle)	93
2.1.2.2.2	Principes de progression textuelle (cohérence textuelle)	98
2.1.2.3	Principes de connexité dans l'organisation textuelle	109
2.1.2.4	Principes de complémentarité entre cohérence et cohésion	113
2.1.2.5	Types de progression thématique	117
2.1.2.5.1	Progression à thème constant	120
2.1.2.5.2	Progression par thématisation linéaire	122
2.1.2.5.3	Progression à des thèmes dérivés	124
2.1.3	Conclusion partielle	126
2.2	Travaux Antérieurs	127
2.2.1	Contraintes d'emploi de cohérence et de cohésion	128
2.2.2	Règles de cohérence	155
2.2.2.1	Métarègle de cohérence	155
2.2.2.1.1	Métarègle de répétition	156
2.2.2.1.2	Métarègle de progression d'idées	156
2.2.2.1.3	Métarègle de non-contradiction	156
2.2.2.1.4	Métarègle de relation	156
2.2.3	Règles de cohésion	157
2.2.3.1	Métarègle de cohésion	158
2.2.3.1.1	Métarègle de récurrence	158
2.2.3.1.2	Métarègle de progression	159
2.3	Conclusion partielle	165
	CHAPITRE TROIS	166
	DEMARCHES METHODOLOGIQUES	166
3.0	Introduction	166
3.1	Population de référence	166
3.1.1	Corpus de notre enquête	168
3.1.2	Échantillonnage	168
3.1.2.1	Procédés d'échantillonnage (application)	169
3.1.2.1.1	Taille de l'échantillon	170
3.1.2.1.2	Intervalle (K) pour la sélection des échantillons	170
3.1.2.1.3	Sélection des échantillons	170

3.2 Instruments de collecte des données	171
3.2.1 Nature du test	171
3.2.1.1 Description de l'analyse du Corpus du test	172
3.3 Méthode d'analyse	172
3.3.1 Description de la méthodologie adoptée	172
3.3.2 Description des moyens d'analyse	173
3.3.2.1 Evaluation des textes du corpus	173
3.3.2.1.1 Préparation des textes manuscrits	173
3.3.2.1.2 Evaluation proprement dite	174
3.3.1.2.3 Repérage des défauts de cohérence et de cohésion envers leur classification	178
3.3.2.2 Classification des défauts	180
3.3.2.3 Constitution progressive de la typologie des catégories des défauts	181
3.3.2.3.1 Codification des catégories de défauts	181
3.3.2.3.1a Catégories de défaut de Cohérence	181
3.3.2.3.1b Catégories de défaut de cohésion	181
3.4 Conclusion partielle	182
CHAPITRE QUATRE	183
ANALYSE DES DONNÉES, DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS	183
4.0 Introduction	183
4.1 Analyse du corpus des étudiants	183
4.1.1 Description du corpus pour l'analyse	184
4.2 Analyse qualitative du corpus	184
4.2.1 Analyse des défauts interphrastiques : difficultés liées à la cohérence	185
4.2.1.1 Défauts interphrastiques	185
4.2.1.2 Conclusion partielle	206
4.2.2. Analyse des défauts intraphrastiques : difficultés liées à la cohésion	207
4.2.2.1 Défauts interpropositionnels	207
4.2.2.1.1 Analyse des défauts anaphoriques	208
4.2.2.1.1.1 Conclusion partielle	214
4.2.2.2 Défauts intrapropositionnels	214
4.2.2.2.1 Analyse des erreurs syntaxiques	214
4.2.2.2.1.1 Conclusion partielle	229

4.2.2.2.2 Analyse des erreurs liées aux verbes : temps verbaux, conjugaison, concordance de temps, auxiliaires et participes	230
4.2.2.2.2.1 Conclusion partielle	249
4.2.2.2.3 Analyse des erreurs d'emploi des prépositions	249
4.2.2.2.3.1 Conclusion partielle	252
4.2.2.2.4 Analyse des erreurs d'emploi de la lexie (mot)	252
4.2.2.2.4.1 Conclusion partielle	256
4.3 Conclusion partielle	257
4.4 Analyse quantitative des données du corpus	258
4.4.1 Fréquence des défauts de cohérence et de cohésion	258
4.4.2 Fréquence des deux types de défauts intraphrastiques (cohésion)	259
4.4.3 Typologie de quelques catégories de défauts de cohérence et de cohésion	260
4.4.4 Conclusion partielle	262
CHAPITRE CINQ	264
VALIDATION DES HYPOTHÈSES ET DISCUSSION IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES	264
5.0 Introduction	264
5.1 Validation des hypothèses	264
5.1.1 Hypothèse 1	264
5.1.1.1 Erreurs principales	264
5.1.2. Hypothèse 2	265
5.1.2.1 Causes possibles des erreurs	265
5.1.3. Hypothèse 3	269
5.1.3.1 Impact des défauts de cohésion sur la cohérence	269
5.1.4. Hypothèse 4	270
5.1.4.1 Solutions au problème de cohérence et de cohésion	270
5.2 Conclusion	271
CHAPITRE SIX	272
RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GENERALE	272
6.0 Introduction	272
6.1 Recommandations	273
6.1.1 Quelques propositions pédagogiques et pratiques.	273
6.1.1.1 Vers une approche communicative	273
6.1.1.2 Vers une approche actionnelle	275

6.1.1.2.1 Notion de tâche	276
6.1.1.3 Conclusion partielle	278
6.1.2 Propositions aux enseignants	278
6.1.2.1 Conclusion Partielle	285
6.1.3 Propositions aux étudiants	285
6.1.3.1 Propositions envers l'apprentissage de l'expression écrite	285
6.1.3.1.1 Temps de correction et auto-correction	289
6.1.3.1.2 Techniques de l'auto-correction des erreurs	289
6.2 Conclusion générale et perspective	290
REFERENCES	295
ANNEXE A	301
COPIES DES ETUDIANTS	301
ANNEXE B	347
PROGRAMME DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS, UEW, WINNEBA ACCEPTÉ PAR NAB (NATIONAL ACCREDITATION BOARD)	347
ANNEXE C	350
INDEX DES TERMES ET DE NOTIONS	353



LISTE DES TABLEAUX

Table	Page
Table 1 : Illustrant les défauts de cohérence et les défauts de cohésion de	176
Table 2 : Effectifs d'occurrence de quelques défauts de cohérence et de cohésion	258
Table 3 : Effectifs d'occurrence de quelques catégories de défauts de cohésion (défauts inter et intrapropositionnels)	259
Table 4 : Effectifs d'occurrence de quelques catégories de défauts de cohérence	260
Table 5 : Effectifs d'occurrence de quelques catégories de défauts de cohésion	261
Table 6 : Tableau récapitulatif pour rédiger un récit proposé par Afari.	287



LISTE DES ABRÉVIATIONS

C:	Copie
CE :	Compréhension Ecrite
CEDEAO :	Communauté Économique des Etats de l’Afrique de l’Ouest
CIREL :	Centre International de Recherche et d’Etudes des Langues
CO :	Compréhension Orale
C.O :	Complément d’Objet
C.O.D:	Complément d’Objet Direct
C.O.I :	Complément d’Objet Indirect
CRDD:	Curriculum Research and Development Division
DfProgS:	Défaut de Progression Sémantique de l’information
DfRel:	Défaut de Relation entre les idées
DfCS:	Défaut de Contraste Sémantique
DfRép :	Répétition d’éléments
DfCon/Ponc :	Défaut de Connexion / Ponctuation
DfAna :	Défaut Anaphorique
DfSynt :	Défaut Syntaxique
DfTV :	Défaut des Temps Verbaux
EE :	Expression Écrite
EO :	Expression Orale
Ext.	Extrait
FLE :	Français Langue Étrangère
GES :	Ghana Education Service
IUFE :	Instituts Universitaires de Formation d’Enseignants
JHS :	Junior High School

KNUST: Kwame Nkrumah University of Science and Technology

MOE : Ministry Of Education

NAB doc. : National Accreditation Board document

ONU: Organisation des Nations Unies

PE: Production Écrite

P: Propos

Rh : Rhème

SHS : Senior High School

Th : Thème

UA: Union Africaine

UEW: University of Education, Winneba

UCC: University of Cape Coast

UG: University of Ghana, Legon

UDS: University for Development Studies, Tamale

UMaT: University of Mines and Technology, Tarkwa

WAEC : West African Examination Council

WASSCE : West African Senior Secondary Certificate Examination

(*): Astérisque: Indique les erreurs.

ABSTRACT

This thesis seeks to study the difficulties related to coherence and cohesion in the written productions of narrative texts by students of French at the Department of French Education at University of Education, Winneba, where French is taught as a foreign language. Among the subjects taught in the Department, written production or written expression occupies an important place. However, it poses major difficulties for students in the organization and structuring of their texts. It should be noted that coherence and cohesion are two phenomena that take place in the organization of text or discourse. They manifest themselves in oral as well as in written form on the linguistic, syntactic, semantic or pragmatic level. The objective of this thesis is to analyze the intersentential and intrasentential defects in the students' written productions and to propose solutions to overcome these difficulties. The study is based on the hypothesis that students in the second year of the Department of French Education commit different types of errors of coherence and cohesion in their narrative texts. A pre-survey conducted on the copies of essays of these students confirmed the existence of these difficulties. Systematic sampling was adopted to select students' copies. The method of analysis adopted is based on mixed analysis, i.e. qualitative and quantitative analysis of the corpus' data. The technique of descriptive analysis was used to explain students' errors. Drawing on certain concepts from theorists of grammar of text or textual linguistics and discourse analysis such as Jeandillou (2010), Adam (1990), Riegel et al. (2010) and Halliday (1976), as well as previous works by some researchers, the study analyzed a corpus composed of 40 sampled copies of 120 copies of students' written productions. The results of the analysis showed that difficulties of coherence and cohesion exist in the students' copies and that intrasentential defects exceed intersentential ones. The results also showed the relationship between the categories of coherence and cohesion defects and their effects on the students' written productions. In addition, the results showed that the students' difficulties stemmed mainly from the lack of sufficient knowledge of the rules of organization and structuring of texts, the complex nature of the French language, the linguistic transfer from English to French, and the method adopted to teach written expression. The study found that defects in cohesion have negative effects on the coherence of text or discourse. Suggestions and recommendations based on the research findings were made. The teaching-learning of the concepts of coherence and cohesion in written expression must be based on practical and action-oriented approaches auto-corrections. The study also demonstrated the important role played by the anaphora in the management of the text, i.e. in terms of continuity and thematic progression.

RESUME

Cette thèse cherche à étudier les difficultés liées à la cohérence et à la cohésion dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants du FLE au Département de français à University of Education, Winneba, où le français est enseigné comme langue étrangère. Parmi les matières enseignées dans le Département, la production écrite ou l'expression écrite occupe une place importante. Cependant, elle pose des difficultés majeures aux étudiants dans l'organisation et la structuration de leurs textes. Il est à noter que la cohérence et la cohésion sont deux phénomènes qui s'opèrent dans l'organisation du texte ou du discours. Elles se manifestent à l'oral comme à l'écrit sur le plan linguistique, syntaxique, sémantique ou pragmatique. L'objectif de cette thèse est d'analyser les défauts interphrastiques et intraphrastiques dans les productions écrites des étudiants et de proposer des solutions pour surmonter ces difficultés. L'étude part de l'hypothèse que les étudiants de la deuxième année du Département de français commettent différents types d'erreurs de cohérence et de cohésion dans leurs textes narratifs. Une pré-enquête effectuée sur les copies de rédaction de ces étudiants a confirmé l'existence de ces difficultés. Un échantillonnage systématique a été adopté pour sélectionner les copies des étudiants. La méthode d'analyse adoptée est basée sur une analyse mixte, c'est-à-dire une analyse qualitative et quantitative des données du corpus. La technique d'analyse descriptive a été utilisée pour expliquer les erreurs des étudiants. S'appuyant sur certains concepts des théoriciens de la grammaire du texte ou la linguistique textuelle et de l'analyse du texte ou du discours tels que Jeandillou (2010), Adam (1990), Riegel *et al.* (2010) et Halliday (1976), et puis des travaux antérieurs de certains chercheurs, l'étude a analysé un corpus composé de 40 copies échantillonnées de 120 copies de productions écrites des étudiants. Des résultats issus de l'analyse ont montré que les difficultés de cohérence et de cohésion existent sur les copies des étudiants et que les défauts intraphrastiques dépassent les défauts interphrastiques. Les résultats ont aussi montré la relation entre les catégories de défauts de cohérence et de cohésion, et leurs effets sur les productions écrites des étudiants. De plus, les résultats ont montré que les difficultés des étudiants proviennent surtout du manque de connaissances suffisantes des règles d'organisation et de structuration du texte, de la nature complexe de la langue française, du transfert linguistique de l'anglais au français, et de la méthode adoptée pour enseigner l'expression écrite. L'étude a trouvé que les défauts de cohésion ont des effets négatifs sur la cohérence du texte ou du discours. Des suggestions et des recommandations fondées sur les résultats de la recherche ont été présentées. L'enseignement/apprentissage des notions de cohérence et de cohésion en expression écrite doit être basé sur des approches pratiques et actionnelles et des activités d'auto-correction. L'étude a aussi démontré le rôle important que joue l'anaphore dans la gestion du texte, c'est-à-dire au niveau de la continuité et de la progression thématique.

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0 Introduction

Cette thèse porte sur l'organisation et la structuration du texte du point de vue de la cohérence et de la cohésion. Elle s'inscrit en didactique du français langue étrangère (FLE) et vise à évaluer les difficultés liées à la cohérence et à la cohésion dans les productions écrites des textes narratifs chez des étudiants universitaires de FLE de University of Education, Winneba. Nous nous intéressons aux liens interphrastiques et intraphrastiques qui s'opèrent au sein du texte ou du discours pour assurer une relation cohérente et cohésive. Ainsi, notre préoccupation majeure est de voir comment la linéarité et la textualité rendent un texte cohérent, cohésif et compréhensif, et les contraintes imposées par la langue française dans les productions écrites. Par conséquent, cette étude, qui s'intéresse à l'organisation du texte, est centrée surtout sur les champs théoriques propres à la linguistique textuelle et à la didactique des langues. En effet, étudier la grammaire du texte appelée actuellement la linguistique textuelle consiste à la comparer à la grammaire de la phrase. Il faut noter que si la grammaire de la phrase cherche à examiner les relations entre les mots dans la phrase, la grammaire du texte s'intéresse aux relations entre les mots dans le texte. De ce point de vue, les deux concepts clés auxquels se réfère notre étude sont la cohérence et la cohésion, éléments de la grammaire du texte. Halliday et Hasan (1976) notent que la cohésion désigne les marques de relations entre les phrases telles que les connecteurs et les anaphores. Par contre, la concordance étroite, la liaison logique et harmonieuse entre des idées font référence à la *cohérence*. En d'autres termes, la cohérence est définie par Johnson and Johnson (1999 : 55) comme : *the*

quality of meaning unity and purpose perceived in discourse. It is not a property of the linguistic forms in the text and their denotations, but these forms and meanings interpreted by a receiver through knowledge and reasoning.

Autrement dit, la cohérence est définie comme la qualité d'unité de sens et du but perçu dans le discours. Ce n'est pas une propriété liée aux formes linguistiques dans un texte et leurs dénnotations, mais ces formes et leurs significations sont interprétées par un destinataire dans une situation d'énonciation.

Cette définition nous apprend que la cohérence ne se limite pas à l'étude psycholinguistique mais aussi s'applique à l'analyse du discours. Dans la production d'un texte, il y a certains phénomènes tels que la progression d'idées et la continuité thématique qui se manifestent pour assurer la cohérence et la cohésion. Au cours de l'apprentissage du français langue étrangère, les étudiants seraient confrontés à l'usage des notions de cohérence et de cohésion dans leur production écrite. Ce constat nous a motivé à étudier les difficultés d'emploi des règles de cohérence et de cohésion dans les productions écrites de ces étudiants de FLE à University of Education, Winneba. Une analyse descriptive des phénomènes linguistiques et textuels apportera des éclairages sur des contraintes d'emploi des principes ou des règles de cohérence et de cohésion.

Dans ce chapitre, nous abordons le cadre général de l'étude. Il aborde le contexte dans lequel se situe le sujet de notre thèse. Ensuite vient la problématique qui expose les difficultés auxquelles font face les étudiants de FLE au niveau universitaire à University of Education, Winneba dans l'organisation textuelle de leurs productions écrites du point de vue de l'emploi et de l'application des notions de cohérence et de cohésion. Ensuite, nous exposons la pertinence de la thèse, les raisons du choix du sujet,

les objectifs de l'étude, les hypothèses et les questions de recherche. Enfin, nous présentons le plan du travail.

1.1 Contexte général de l'étude

1.1.1 Historique de l'enseignement du français au Ghana

Le Ghana est un pays de l'Afrique de l'ouest situé au bord du Golfe de Guinée. Il est entouré par trois pays francophones, la Côte d'Ivoire à l'ouest, le Burkina Faso au nord et le Togo à l'est. D'après *Statistical Service* du Ghana (2012), après le recensement de 2010, la population du Ghana était estimée à plus de 24 millions d'habitants. Il regroupe plusieurs groupes ethniques tels que les Ewé, les Ga, les Akan (Ashanti, Fanti, Akwapim, etc.) pour ne citer que ceux-là.

Retenons que la République du Ghana est une ancienne colonie britannique, ce qui lui donne le statut de pays anglophone. Ainsi, il a pour langue officielle l'anglais, langue de l'administration et de l'instruction. En dehors de cette langue internationale, le Ghana a adopté le français comme langue étrangère. C'est aussi la deuxième plus importante langue de communication internationale au Ghana. L'importance de cette langue a été reconnue bien avant l'indépendance d'où son insertion dans le système d'enseignement au Ghana depuis 1948 à Achimota College, Accra.

L'avenir du français est prometteur si l'on tient compte des propos de l'ancien Président de la République du Ghana J. A. Kufour devant le parlement, le 13 février 2003. En effet, celui-ci insistait sur l'importance du Français pour le Ghana et avait exprimé son engagement pour le rendre deuxième langue officielle. On en déduit que les responsables politiques de ce pays reconnaissent l'importance de cette langue dont ils disent prôner un usage effectif dans l'enseignement et dans d'autres secteurs publics à part l'anglais. On sait également que depuis le Sommet de Bucarest de 2006 (XIème

de la Francophonie) en Roumanie, le Ghana est membre de la Francophonie. Or, l'accès au statut de membre associé est réservé aux États et aux gouvernements pour lesquels le français est d'un usage habituel et courant, et qui partagent les valeurs de la Francophonie. Étant membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie, le Ghana s'associe au Commonwealth. Donc, il y a une nécessité d'accorder à la langue française une importance capitale. Généralement, les Ghanéens parlent au moins deux langues locales et l'anglais. Mais, l'enseignement/ apprentissage de la langue française ne débute qu'au collège. Par conséquent, l'apprentissage de cette langue devient difficile aux apprenants ghanéens.

1.1.1.1 Apprentissage du français et son importance au Ghana

Le français est étudié dans les écoles ghanéennes comme langue étrangère, mais il n'est pas utilisé officiellement comme l'anglais. Cependant, son apprentissage est très nécessaire et important pour plusieurs raisons.

Les Ghanéens ont besoin d'apprendre et d'utiliser le français pour communiquer, non seulement avec leurs voisins dans les pays francophones, mais aussi avec leurs clients sur le marché mondial. Ceci implique que pour les pays anglophones, la langue française constitue une langue d'échange d'informations et de commerce au niveau international compte tenu du contexte de la globalisation. Tel est le cas d'usage des langues au cours des conférences internationales dans le monde francophone et anglophone au sein de la Communauté Economique Des Etats De l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), de l'Organisation des Nation Unies (ONU) et de l'Union Africaine (OA).

Également, au niveau national, personne ne peut nier le fait que l'enseignement/apprentissage du français est indispensable au Ghana, puisque l'usage de cette langue constitue, en effet, un facteur majeur de développement économique,

politique, social, culturel et personnel des individus. En ce sens, son apprentissage efficace est aussi utile au niveau individuel, national voire international dans le cadre de la globalisation. En fait, c'est ce que souligne Asaah (2000 : 8) cité par Afari (2009 : 2) que *there is an over-growing awareness now in Ghana of the critical importance of French as a tool for personal development, communication, national development, conflict resolution, regional integration and international trade.*

Le Ghana est de plus en plus conscient de l'importance cruciale du français en tant qu'outil de développement personnel, de communication, de développement national, de résolution de conflits, d'intégration régionale et de commerce international

Il en ressort que l'apprentissage du français au Ghana est fondamental, car personne n'ignore l'intérêt que suscite l'usage de cette langue dans tous les aspects de la vie humaine sur le plan de la communication et de l'interaction entre les individus.

C'est le point de vue de Kuupole (2002 : 84) cité par Afari (2009 : 6). Il écrit :

La place du français dans la vie socio-économique et d'autres facteurs rendent son acquisition indispensable, il est pour les citoyens de toutes les classes sociales, un facteur incontournable d'insertion à la vie économique. En conséquence, les individus se donnent tant de mal pour pouvoir comprendre et articuler le français par quel moyen que ce soit.

A ce stade, nous sommes convaincu que sur le plan économique, l'apprentissage, la connaissance et la maîtrise de la langue française aident dans le commerce international, car à travers cette langue, les Ghanéens échangent ou partagent leurs idées, leurs connaissances, leurs expériences, leurs cultures, leurs valeurs et leurs produits avec ceux de la sous-région et des autres pays du monde. Par exemple, à travers la communication en français le Ghana peut faire la publicité pour trouver des

débouchés à ses produits agricoles, miniers, culturels, voire industriels, qui peuvent engendrer d'énormes revenus ou de profits au pays.

Par ailleurs, il importe de signaler que l'une des nécessités de l'apprentissage de cette langue est que le Ghana est entouré de part et d'autre des pays francophones, comme nous l'avons souligné au cours de la recherche. En vue de faciliter les relations de coopération, de commerce, d'intégration et de fraternité avec ces pays voisins, l'usage de la langue française qui joue un rôle important dans la vie des Ghanéens s'impose. Car l'heure est à la communication et à la compréhension entre individus ainsi qu'à la coopération au niveau politique, économique, social et culturel dont l'objectif est bien sûr l'unité et la solidarité africaines (Afari 2009 : 2). Par exemple, le Ghana reconnaît aujourd'hui que le tourisme pourrait devenir une entreprise viable si les guides touristiques et le personnel de l'hôtellerie pouvaient s'exprimer aussi bien en français qu'en anglais. On pourrait également tirer un meilleur profit des hommes d'affaires, de l'immigration, de l'assistance technique et scientifique, si les intéressés pouvaient s'exprimer dans les deux langues avec les coopérants francophones et anglophones. Pour étayer cette idée, appuyons-nous sur cette remarque du « Suggested French Syllabus for Junior Secondary Schools », fourni par le « Ministry of Education, Ghana » (2010) :

As a country surrounded on three sides by French speaking Countries, Ghana's geographical position makes it desirable that French be studied as a medium of communication with her neighbours, a useful tool for promoting cultural, economic and scientific cooperation between Ghana and the francophone world.

En tant que pays entouré des pays francophones des trois côtés, la position géographique du Ghana se veut que le français soit étudié comme moyen de

communication avec ses voisins, un outil utile pour promouvoir la coopération culturelle, économique et scientifique entre le Ghana et le monde francophone.

Compte tenu du besoin de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le pays, le '*Curriculum Research and Development Division*' (CRDD) en collaboration avec le Ministry of Education (MOE) et Ghana Education Service (GES), définit le syllabus et le contenu pertinent pour l'enseignement/apprentissage du FLE aux niveaux JHS et SHS. En effet, le contenu du syllabus est évalué par le West African Examination Council (WAEC) qui est en charge de l'examen final qu'on appelle West African Senior Secondary Certificate Examination (WASSCE) à la fin de la troisième année. Au fait, l'objectif du syllabus vise l'acquisition des quatre compétences, à savoir, la compréhension orale (l'écoute), la compréhension écrite (la lecture), l'expression orale (le parler) et l'expression écrite (l'écrit). De plus il vise la connaissance et la maîtrise de la langue française pour faciliter l'interaction communicationnelle entre les citoyens et citoyens des pays voisins du Ghana sur tous les plans et dans tous les domaines de la vie.

En outre, la langue française permet aussi l'intégration des peuples à travers les liens de mariage, les activités sportives, les fêtes, les cérémonies internationales et les activités professionnelles. Car le monde devient de plus en plus un village planétaire face à la globalisation où dans la communication, le français joue un rôle d'avant-garde (Afari, 2009). Il revient donc de donner à l'apprentissage du français au Ghana tout son poids. Ainsi, les enseignants devraient servir de réelles interfaces de cette langue aux apprenants et chercher dès lors à être professionnellement assez compétents pour faire face à ce défi qu'est l'enseignement de la langue française. De plus, pour promouvoir cet enseignement, la politique de langues avait accordé un statut privilégié à l'enseignement/apprentissage du français au Ghana, comme le note Asaah (2000 : 8)

cité par Afari (2009 : 5) : *On the educational front, the national policy in Ghana of teaching French from basic school to the University constitutes a viable manifestation of the value that Ghanaians attach to French.*

Sur le plan éducatif, la politique nationale du Ghana consistant à enseigner le français de l'école primaire à l'université constitue une manifestation viable de la valeur que les Ghanéens attachent au français.

Cet engagement résolu s'est concrétisé lorsqu'un centre pédagogique pour l'enseignement du français a été créé en 1972 à Accra. Depuis cette date, on assiste à une multiplication des centres et une conjugaison d'efforts pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue française au Ghana. Grâce à l'importance de cette langue, le Ghana est devenu membre associé de la Francophonie depuis 2006. Cette adhésion a permis au gouvernement ghanéen de promouvoir l'apprentissage de la langue française, ce qui s'est manifesté dans les discours des Présidents ghanéens comme celui prononcé par J. A. Kufour, l'ancien Président ghanéen, au parlement en 2003.

Or, depuis un certain temps (une dizaine d'années), l'enseignement et l'usage du français en communication posent de sérieux problèmes. Alors que certains attribuent ces problèmes aux méthodes d'enseignement et à la nature complexe de la langue, d'autres pensent qu'ils proviennent du manque d'intérêt et de politique adéquate d'enseignement de cette langue. Pourtant, aujourd'hui, la tendance en didactique des langues étrangères est d'amener l'apprenant à s'engager effectivement au dialogue avec autrui et à faire usage de la langue dans des circonstances bien définies. Mais cet objectif n'est pas atteint. Le problème majeur remarqué est que la plupart des étudiants réussissent mieux et bien à leurs examens, mais une fois sortis du cadre scolaire, ces

individus se retrouvent dans la vie courante, incapables de communiquer en français dans leurs domaines professionnels. Alors, si l'enseignement/ apprentissage du français fait face à plusieurs problèmes, c'est parce qu'il n'y a pas une politique spécifique pour le rendre obligatoire.

Il importe de signaler que de 1960 à 1982, le français était une discipline obligatoire au collège (JHS). Mais son enseignement devenait facultatif à partir du Lycée (SHS). Dès lors, avec la réforme du système éducatif vers les années 1990, le français est devenu une matière facultative.

Malgré cela, il est enseigné de façon officielle dans les collèges compte tenu de la disponibilité d'enseignants pour une durée de trois ans. De même, au niveau du lycée (Senior High School), le français était devenu facultatif. Cependant, il n'est enseigné que dans les filières des lettres (General Arts).

Par ailleurs, malgré les obstacles auxquels l'enseignement du français fait face, il est actuellement la seule langue étrangère enseignée au sein du système public primaire et secondaire. Ainsi, La politique linguistique éducative se base sur le Livre blanc du gouvernement de 2008, recommandant que le français soit obligatoirement enseigné au collège dès qu'un enseignant est disponible.

1.1.1.2 Français dans l'enseignement supérieur

Le gouvernement ghanéen en collaboration avec ses partenaires français a mis en place les dispositifs nécessaires pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français. A partir de l'année 1948, un travail d'enseignement du français a commencé dans le pays. Le français figure aussi dans les programmes de l'enseignement supérieur qui regroupe les universités, les polytechniques et les écoles normales. Dans ce cas, son enseignement dépend de chaque institution et de son programme. Dès lors, des écoles

normales et certaines universités ont commencé à former les enseignants pour les collèges. En effet, la plupart des départements de français dans les universités sont en train d'être redynamisés afin qu'ils puissent former du personnel pour le développement du pays. La formation des enseignants de français au Ghana se fait dans quelques Instituts Universitaires de Formation d'Enseignants (IUFÉ), c'est-à-dire (Colleges of Education) et dans d'autres universités. Cette formation dure quatre ans dans les IUFÉ, à savoir, l'IUFÉ de Somanya, Wesley College of Education à Kumasi, Bagabaga College of Education à Tamale, Gbewa College of Education à Pusiga, Enchi College of Education à Enchi et Evangelical College of Education à Amedzorfe. Les enseignants qui sont formés dans les instituts universitaires de formation d'enseignants enseignent dans les écoles primaires et les JHS. Ensuite, il faut une licence en français pour pouvoir enseigner dans les SHS. La durée de la formation dans certaines universités telles que UEW, Winneba, UCC, Cape Coast, KNUST, Kumasi et UG, Legon qui forment aussi les enseignants pour les deux cycles, est aussi quatre ans. D'autres universités publiques aussi comme University for Development Studies (UDS) à Tamale et University of Mines and Technology (UMaT) à Tarkwa offrent des programmes de licence en français. Par ailleurs, il y a des programmes de licence en français dans quelques universités privées à savoir : Central University College, Methodist University College Ghana, Catholic University College of Ghana, Evangelical Presbyterian University College, Valley View University College, etc.

De plus, certaines Universités de Technologie à Takoradi, Wa, Koforidua, Cape Coast, Ho et Sunyani donnent des cours de français à leurs étudiants dans le but de les aider à acquérir quelques compétences en français en cette période de la mondialisation et de l'intégration régionale. En outre, il existe d'autres institutions

reconnues où les gens vont parfois pour améliorer leur expression orale en français. Par exemple, il y a un institut des langues (Ghana Institute of Languages) dans chacune des trois villes : Accra, Kumasi et Tamale. Une Alliance Française dans cinq villes ; Accra, Kumasi, Takoradi, Cape Coast et Tema.

L'enseignement/apprentissage du français dans toutes ces institutions est la démonstration de l'importance qu'attache le peuple ghanéen à la langue française en cette période de mondialisation et d'intégration régionale. De surcroît, l'Association Ghanéenne des Professeurs de Français est l'un des agences qui encourage l'enseignement/apprentissage du français. Son objectif est d'améliorer les compétences professionnelles des professeurs de français.

Finally, un centre régional pour l'enseignement du français (CREF) a été créé dans chacune des seize régions administratives du Ghana pour assurer l'organisation des stages de formation continue pour les professeurs en poste. La formation vise à équiper les enseignants des techniques modernes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

1.1.1.3 Quelques problèmes de l'enseignement du français au Ghana

En examinant le contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage du français s'effectue au Ghana, nous remarquons qu'il se heurte à plusieurs obstacles. Les apprenants ghanéens sont confrontés à des difficultés liées au transfert linguistique dû à la présence des langues maternelles et de l'anglais. Au Ghana, la plupart de nos apprenants apprennent à écrire la langue maternelle et l'anglais entre cinq et sept ans. Cependant, l'apprenant commence à apprendre le français au niveau JHS ou au niveau SHS. Ainsi, le français devient pour lui une expérience nouvelle. Étant donné que le français est devenu un nouveau comportement à acquérir,

beaucoup d'apprenants le trouvent difficile à réaliser. Par conséquent, les apprenants au niveau SHS ne s'intéressent pas à l'apprentissage de la langue française. D'ailleurs, ils pensent que le français n'est pas indispensable pour communiquer au Ghana dans la mesure où l'anglais et les langues locales servent déjà comme outils de communication sociale.

En ce qui concerne l'apprentissage du français, la plupart des apprenants ne sont pas en contact avec cette langue dans leur vie quotidienne, excepté ceux qui sont proches des frontières. Il est à noter aussi que dans les fonctions publiques et d'autres centres importants, le nombre de personnes qui utilise le français est limité. Juste un petit nombre de la population a l'occasion d'utiliser le français comme instrument de communication orale dans le pays ou ailleurs. Cette situation décourage les apprenants ghanéens à l'apprendre.

Un autre défi est le manque d'intérêt et d'importance accordés à l'enseignement du français dans le pays. Le fait est que le nombre de crédits ou d'heures donné à l'enseignement de cette langue est insignifiant. Aussi, certains apprenants ne commencent à apprendre le français qu'au lycée. Ceci fait que ces apprenants manquent de compétences linguistiques pour entreprendre l'étude de cette langue.

Par ailleurs, comme le français est une matière facultative, certains directeurs de J.H.S adoptent une attitude négative envers son enseignement dans leurs écoles.

De surcroît, certains enseignants qui sont formés pour le français sont appelés à enseigner d'autres matières. Quant au niveau primaire, le français n'est appris que dans certaines écoles privées. Dans les lycées aussi, le nombre d'autres matières sur l'emploi du temps ne permet pas aux apprenants d'étudier le français comme il le faut.

En outre avec l'approche communicative et actionnelle en vogue, il y a manque de ressources didactiques nécessaires pour enseigner convenablement le français dans la plupart des écoles ghanéennes. Par conséquent, l'adoption de ces méthodes reste inadéquate et inefficace. Donc, l'acquisition des quatre compétences, à savoir, comprendre, lire, parler et écrire que prône l'approche communicative ou actionnelle reste problématique. Or, la plupart des apprenants ne savent même pas lire et écrire dans leur langue maternelle aussi bien qu'en anglais avant de commencer à étudier le français (Amuzu 2008 : 73). Cela veut dire qu'ils auraient des difficultés à suivre les cours de français.

Par ailleurs, l'expression écrite n'existe pas dans les deux syllabus, du collège et du lycée, en tant que module indépendant. Elle fait partie du cours de français qui a pour objectif l'acquisition des savoir-faire et des quatre compétences. Donc, les enseignants peuvent éprouver des difficultés à enseigner ce module en production écrite. Les notions telles que le texte, les types de textes, la cohérence, la cohésion ne seraient pas bien enseignées par les enseignants. Ainsi, les apprenants ne pourraient pas savoir les liens entre les éléments qui constituent un texte et d'autres relations entre les phrases. Ce qui veut dire que l'expression écrite n'occupe pas une place importante dans les syllabus du collège et du lycée.

En somme, on peut dire à partir de cette discussion que l'enseignement/apprentissage du français au Ghana est nécessaire et important, bien qu'il soit confronté à plusieurs difficultés.

1.1.1.4 Programme d'enseignement de la langue française à UEW, Winneba

Le Département de français à l'University of Education, Winneba, est placé sous la tutelle de la Faculté de l'Education des Langues Etrangères et de la

Communication. Il a été fondé en septembre 1985 et connu à l'époque sous le nom de 'Advanced Teacher Training College', Winneba dans le but de débiter un programme de formation de trois ans en français, *Diploma*. L'objectif de ce programme était de promouvoir l'enseignement du français au niveau du second cycle et de donner aux enseignants de français l'occasion de se perfectionner. Il est devenu un centre entièrement reconnu pour des programmes efficaces de formation des enseignants en français lorsque les sept institutions de remise du certificat de *Diploma* ont été réorganisées en septembre 1992 en University College of Education of Winneba (UCEW).

De septembre 1992 à juillet 2002 ; trois programmes différents ont été dispensés au Département de Français, à savoir, le *Three -Year Diploma in French Education* (Diplôme de trois ans de formation en français), le *One year Post-Diploma B.Ed* (un an de licence en Sciences de l'Education en Français) et *Four Year B.Ed.*, (quatre ans de licence en Sciences de l'Education en Français). Toutefois, en juillet 2001, le *Three-Year Diploma* (Diplôme de trois ans) de formation en français et *oneYear Post-Diploma* (un an de licence en Science de l'Education en français) ont été progressivement retirés laissant juste le programme de *Four-Year B.Ed* (quatre ans de licence en Sciences de l'Education en Français) jusqu'en 2002 pour former des enseignants pour les collèges, les lycées et les 'Colleges of Education' (Ecoles de formation ou Ecoles Normales). Ce collège, accordé le statut d'autonomie universitaire a démarré le 11 Mars, 2004. Il est connu depuis lors sous le nom de University of Education, Winneba (UEW) après douze (12) ans d'excellente mise en œuvre de ses buts et ses objectifs.

En 2009, l'actuel *B. A (licence en Lettres)* en Sciences de l'Education Française de quatre ans a été introduit pour progressivement remplacer le *B. Ed.*, licencié en

Science de l'Éducation Française de quatre ans. Il était structuré de manière à refléter les visions et missions du Département. Tandis que le *Four Year B. Ed.*, licence en Sciences de l'Éducation de quatre ans, a été accrédité en 2000 par le NAB (National Accreditation Board), le *B.A.*, licence en lettres en revanche l'a été en 2010 et le premier groupe d'étudiants du programme a obtenu son diplôme en 2013. Le programme est composé de huit semestres, dont six semestres sur le campus et les deux derniers semestres se font hors du campus ; le septième semestre pour les stages et le huitième semestre pour un programme de perfectionnement linguistique de six mois au Centre International de Recherche et d'Études de Langues- Village di Benin (CIREL- Village du Bénin) à Lomé en République du Togo. A la fin du programme de perfectionnement linguistique en français, les étudiants de dernière année se rendent sur le campus pour un séminaire de quatre semaines après leur stage et, durant cette période, ils présentent leurs rapports de projet ou de mémoire.

La vision du Département de français est d'être un département internationalement reconnu pour la formation des enseignants, pour la recherche et de servir de centre d'excellence qui inculque à ses étudiants la compétence académique et les compétences professionnelles requises et qui transmet des valeurs humanistes et techniques actuelles d'enseignement du français à tous les niveaux de l'éducation au Ghana. Le programme d'enseignement du français, par ailleurs est structuré pour former des enseignants professionnels compétents pour enseigner cette langue aux niveaux pré-tertiaires au Ghana. En effet, la mission du département était de former des enseignants de français professionnels compétents à tous les niveaux, de diffuser des connaissances et des compétences pertinentes, et d'influencer les politiques de l'éducation en français au Ghana.

1.1.1.5 Buts et objectifs du programme d'enseignement à UEW, Winneba

Le programme de Four Year B.A (la licence de quatre ans en Science de l'Education en Français) est conçu pour former des enseignants de français professionnels pour les niveaux pré-tertiaires au Ghana. Les diplômés du programme doivent être des enseignants de français compétents et formés professionnellement. Ainsi, le programme vise les objectifs suivants :

- Former des enseignants diplômés compétents, capables d'enseigner efficacement le français dans les lycées et 'Colleges of Education' du premier et du deuxième cycle qui offrent des programmes en français.

- Développer la compétence académique et les compétences professionnelles des enseignants de français.

- Offrir aux professeurs de français l'opportunité de mettre à jour leurs compétences et de tenir à jour les techniques d'enseignement/apprentissage du français les plus récentes.

- Développer la capacité des enseignants à mener des réflexions utiles sur leurs activités quotidiennes d'enseignement/apprentissage (NAB doc : 2019 : 2-3), (Cf. Annexe B)

C'est dans cette optique que le Département de Français, à l'University of Education, Winneba forme des enseignants afin qu'ils acquièrent ces compétences nécessaires pour les appliquer au cours de l'enseignement du français dans une classe de FLE. C'est dans cette optique que l'enseignement/apprentissage de la langue française est basé sur plusieurs matières à savoir : la grammaire (structure et usage), la morphosyntaxe, la sémantique, l'orthographe, la littérature, la didactique, l'expression orale, l'expression écrite ou la rédaction, pour ne citer que celles-là.

Il est important de noter que la rédaction ou l'expression écrite qui constitue l'objet de notre étude, est une discipline enseignée de la première année jusqu'à la dernière année dans le programme universitaire. Cette matière est conçue pour donner des connaissances de base aux étudiants dans leur formation pour pouvoir écrire correctement des textes. Le contenu du programme prend en compte des notions telles que les propriétés thématiques (construction de phrases, types de texte, discours, articulation, cohérence, cohésion, concordance de temps etc.) et les propriétés structurelles de paragraphes (idées principales, idées secondaires ou complémentaires et illustrations). Il traite aussi les relations entre les idées principales et secondaires dans les paragraphes, et l'usage des connecteurs logiques appropriés dans des textes. De plus, il examine les caractéristiques des rédactions descriptive et narrative et l'emploi des expressions anaphoriques et déictiques avec un vocabulaire approprié. A cet effet, l'objectif du Département de français est de former des enseignants ayant les compétences académiques et professionnelles requises, capables d'enseigner le français dans les collèges (Junior Secondary Schools) et dans les lycées (Senior High Schools) au Ghana.

1.1.1.6 Matières enseignées au Département de français

Plusieurs disciplines sont enseignées aux Département de français. Parmi elles, il y a des matières générales qui sont en anglais, des matières au niveau de la Faculté dont certaines sont en anglais et d'autres en français, et des matières départementales qui sont toutes en français. Parmi ces dernières, nous avons la linguistique, la littérature, la pédagogie et la recherche. En linguistique, le module qui nous intéresse, c'est la rédaction qui se combine avec la compréhension. Elles sont alors deux composantes de trois (3) heures de cours par semaine. Ci-jointes sont toutes les matières en français

approuvées par National Accreditation Board du Ghana (NAB 2019 : 305 - 307) à la partie annexe.

1.1.1.7 Modules de rédaction ou d'expression écrite

- FRC 122 : Rédaction & Compréhension/résumé)

Selon NAB doc. for B.A French programme (2019), le code FRC122, comprend trois composantes : la rédaction, la compréhension et le résumé. La rédaction, objet de notre étude, est enseignée en première année. Ce module d'expression écrite est conçu pour donner aux étudiants une bonne connaissance des propriétés thématiques telles que l'unité de sens, la cohérence, la cohésion et des propriétés structurelles. Il traite les différentes parties d'un paragraphe, à savoir : la phrase de signification principale, les phrases de signification secondaire et les illustrations ou les exemples. Ce cours démontre comment rédiger les différentes parties d'une rédaction, à savoir, l'introduction, le développement et la conclusion. Il se concentre surtout sur des essais descriptifs et narratifs.

Les deuxièmes et troisièmes composantes du module correspondent respectivement à la compréhension écrite et au résumé. Elles offrent aux étudiants un apprentissage en lecture approfondie pour développer leur compétence en compréhension et en résumé. La lecture des textes divers est à la fois intensive, extensive et approfondie dans les différents registres. Le module se centre aussi sur la structure d'un paragraphe qui comprend : la phrase principale, les phrases secondaires ainsi que les illustrations ou exemples. Il expose aussi l'identification des relations entre les paragraphes, les idées directrices ou essentielles, l'analyse et la synthèse, l'utilisation du vocabulaire et des expressions appropriées. Donc, les trois composantes du module sont complémentaires.

Il importe de rappeler que notre thèse s'intéresse au problème de cohérence et de cohésion dans l'organisation du texte, plus précisément dans les productions écrites de textes narratifs des étudiants du Département de français à University of Education, Winneba au Ghana. Rappelons qu'au départ, les termes « cohérence » et « cohésion » désignaient globalement tout ce qui touchait aux phénomènes textuels. Ce sujet qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit en FLE nous conduit à une réflexion sur la grammaire du texte du point de vue de l'usage et de l'application des concepts de cohérence et de cohésion dans la production des textes narratifs des étudiants du Département de français d'University of Education, Winneba. En effet, en analyse textuelle, la cohérence et la cohésion sont deux notions importantes qui interviennent dans la production du texte ou du discours. Elles se manifestent dans l'organisation textuelle pour assurer une relation logique aboutissant à la réalisation de textes compréhensibles et acceptables. Ce travail examine comment les substituts, les expressions anaphoriques et les articulateurs logiques ou les connecteurs sont employés dans des phrases et comment ces dernières sont reliées entre elles-mêmes pour constituer un paragraphe et puis un texte entier, tenant compte des phénomènes de cohérence et de cohésion dans la production écrite des textes narratifs.

Alors, pour développer les compétences à l'écrit, des modules de rédaction ou d'expression écrite doivent être bien enseignés, car ils constituent des aspects importants et nécessaires dans l'enseignement/apprentissage des langues en général et du français langue étrangère en particulier au Département de Français à UEW, Winneba. En effet, la rédaction est une forme de communication efficace dans la production écrite. Ainsi, les étudiants doivent montrer leurs compétences dans les compositions françaises, à travers la production écrite. En revanche, pour la plupart des

étudiants des langues étrangères, l'apprentissage de la production écrite constitue un grand défi, surtout au niveau de l'organisation et de la structuration des textes. Il revient donc aux enseignants d'accorder une importance capitale à l'acquisition des compétences de l'expression écrite dans l'enseignement des langues étrangères, car l'apprentissage du français comme langue étrangère dans un pays anglophone n'est pas aussi aisé comme dans un pays francophone où le français est enseigné comme langue seconde. Il convient de rappeler cependant que la cohérence et la cohésion sont deux notions qui s'opèrent dans l'organisation du texte et du discours. Pour qu'un texte soit cohérent et cohésif, il doit respecter les conditions de textualité qui assurent une bonne structuration du texte. La structuration textuelle est donc un facteur essentiel qui permet l'interprétation et la compréhension d'un texte ou d'un discours. En réalité, l'apprentissage de l'expression écrite en français exige une bonne connaissance et une appropriation efficace des règles qui régissent et assurent l'organisation logique des textes, étant donné qu'un texte mal organisé reste ambigu et incompréhensif.

Cette étude identifie les difficultés dans la production des textes narratifs en général et, surtout, des contraintes dans l'organisation des textes écrits auxquelles les étudiants de français de University of Education, Winneba font face dans l'emploi et l'application des règles de cohérence et de cohésion. Dans cette perspective, il importe de savoir si les phénomènes de cohérence et de cohésion constituent évidemment les éléments de la grammaire du texte ou du discours. Ainsi dans la partie qui suit, nous avons fait une clarification des notions essentielles qui constituent des mots clés de la grammaire du texte.

1.1.2 Grammaire du texte ou du discours

Une façon simple et efficace de définir la grammaire du texte est de la comparer à la grammaire de la phrase. Ainsi, sachant que la grammaire de la phrase examine et analyse les relations entre les mots dans la phrase, la grammaire du texte étudie les relations entre les phrases dans un paragraphe et un texte. En effet, après la focalisation sur la grammaire de la phrase, la didactique s'est réorientée vers la grammaire textuelle et la grammaire du discours et la production écrite.

Selon Jeandillou (2010 : 53), au début, la linguistique structurale établit au sein de la phrase des classes qui regroupent des unités syntaxiques selon leur nature et leur fonctionnement. Ainsi, ce système linguistique impose des contraintes phonologiques, morphologiques et syntaxiques qui rendent leur apparition relativement prévisible. Mais ces règles formelles qui permettent de construire une grammaire distributionnelle de la langue, perdent toute efficacité dès que les unités considérées ont une dimension égale ou supérieure à celle de la phrase, car leur enchaînement ne répond pas aux mêmes impératifs. En ce sens, comme le souligne Adam (1990), les insuffisances de la grammaire de la phrase ont contribué à l'émergence de la grammaire du texte, car le texte n'est pas un simple assemblage de mots ou de phrases, mais un tout uni, logique et cohérent. Par conséquent, l'insuffisance dans l'étude de la grammaire de la phrase a permis d'aborder un domaine un peu plus vaste qui est la grammaire du texte et du discours. Dans cette perspective, Adam (1990 : 2) se pose cette question essentielle : *« L'analyse linguistique « pure » est-elle encore possible quand sont franchies les limites morphosyntaxiques de la langue comme système ? »*

Zemmour (2008 : 149) explique les réalités de ces insuffisances en disant que la grammaire textuelle se fonde sur certaines des insuffisances de la grammaire de la

phrase et répond à un double objectif ; d'une part, de substituer à la phrase d'autres unités d'études qui en seraient indépendantes, d'autre part, de rendre compte des phénomènes de structuration qui s'opèrent au-delà de la phrase et qui permettent notamment d'aboutir à la notion de type de texte ou de discours. Il nous semble que Zemmour (2008) a bien raison, car l'analyse du texte dépasse celle d'une simple phrase. Dans ce contexte, Jeandillou (2010 : 53), aussi se pose la question suivante : « *Qu'est-ce alors étudier la grammaire du texte si cette dernière ne résulte pas d'une simple application des règles ?* » Selon lui, cette question se justifie par le fait que le texte est d'abord un objet linguistique qui exploite les mécanismes de la langue, même s'il les met au service de sa propre logique. De ce fait, la question que nous nous posons est de savoir ce qu'est un texte et comment faire l'analyse de la production écrite des textes des étudiants en FLE, compte tenu des règles d'organisation textuelle du point de vue de la cohérence et de la cohésion. Nous remarquons que la grammaire du texte est très utile et fait donc l'objet de notre étude. Ainsi, pour mieux comprendre cette grammaire du texte, nous analyserons donc de voir dans les lignes qui suivent les caractéristiques du texte et du discours.

1.1.2.1 Notion de texte et de discours

Il est nécessaire de rappeler à ce stade que notre objectif dans cette partie est de comprendre le fonctionnement linguistique et extralinguistique d'un certain nombre de notions qui nous aide au cours de la recherche. Cela nous amène à établir une distinction entre « texte » et « discours » afin d'éviter la confusion terminologique qui risque de se poser au niveau de l'analyse de notre corpus.

1.1.2.1.1 Notion de texte

On ne peut définir le texte seulement comme une succession de phrases dans la mesure où une suite quelconque de mots ne pourrait constituer une phrase, n'importe quelle séquence de phrases ne pourrait constituer un texte. Le texte serait donc un ensemble de phrases logiquement liées entre elles et cohérentes. Dans ce contexte, Robert (1993 : 2603) explique :

Un texte est la suite des mots, des phrases qui constituent un écrit cohérent ou une œuvre. Ainsi, il est un ensemble de phrases bien organisées, bien liées les unes aux autres en fonction des règles grammaticales et qui véhiculent une ou plusieurs idées.

Comme Robert (1993), Tomassone (2002 : 73) partage cet avis quand elle dit que : *Pour constituer un texte, il ne suffit pas de mettre des phrases l'une à la suite de l'autre. Il faut que ces phrases soient liées entre elles, que le texte s'enchaîne pour qu'il soit cohérent.*

Elle ajoute qu'un texte ne se définit donc pas par sa taille, car un texte peut être un mot simple, une phrase, un groupe de phrases, un paragraphe ou un roman, mais cohérent. Nous constatons que les points de vue exposés ci-dessus clarifient la notion du texte. Par conséquent, à partir de ces définitions nous pouvons déduire que le texte est un ensemble de phrases logiquement liées entre elles d'une façon cohérente et cohésive véhiculant une idée claire. De plus, la structuration ou l'organisation logique des mots et des phrases dans un texte est un facteur important dans la production écrite des textes cohérents et cohésifs chez les étudiants du FLE au niveau universitaire.

Par exemple, les phrases ci-dessous ne pourraient constituer un texte, car la succession de ces phrases forment un ensemble qui manque de cohérence et de cohésion. Exemple :

(1) **Nous avons fait un voyage. Les oiseaux chantaient dans la forêt. En dormant, il a vu un gros gibier. Et il a perdu les lunettes qu'il portait. Le fermier cultive la terre. (Copie 50)*

Admettons que ce texte soit formé de phrases isolées qui sont correctes. Cependant, il n'y a aucun lien logique entre les idées qui le composent. En réalité, cette production ne peut être considérée comme un texte car il n'y a aucune relation cohérente entre les idées des phrases qui le constituent. En revanche, comme les mots dans une phrase, le texte est aussi constitué d'un tout ou d'un ensemble de phrases qui sont régies par des règles de cohérence et de cohésion. Il peut aussi comporter un ou des éléments qui, d'une phrase à une autre, ou d'un passage à un autre, peuvent se répéter pour former un fil conducteur afin d'assurer sa continuité. Ainsi, un texte se caractérise par sa forme, sa structure, sa fonction, son unité, son organisation et son sens.

Adam (1994 : 114) nous apprend que l'unité textuelle désignée par la notion de séquence peut être définie comme une structure, c'est-à-dire un réseau relationnel hiérarchique : d'abord une grandeur décomposable en parties reliées entre-elles et reliées au tout qu'elles constituent ; ensuite, une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc, en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. Etant une structure séquentielle, un texte (**T**) comporte un nombre (**n**) de séquences complètes et elliptiques. Par conséquent, définir le texte comme une structure séquentielle permet d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques assez généraux. Dans ce sens, Adam (1994 : 114) définit la séquence comme une unité constituante du texte qui est constituée de paquets de propositions. De ce point de vue, les textes peuvent être homogènes ou hétérogènes. Selon Riegel *et al.* (2010 : 1063), les textes

réels sont généralement hétérogènes. Ceci veut dire qu'un texte donné ne comporte pas un seul type, mais se caractérise par une combinaison de plusieurs types imbriqués. La structuration textuelle peut se caractériser par une combinaison de cinq sortes de séquences textuelles possibles à savoir, narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale, qui sont le plus souvent différentes. Mais la dominance d'un type de séquence détermine son type général. Les séquences qui sont liées entre elles peuvent être coordonnées, insérées ou alternées. La coordination peut se faire entre deux ou plusieurs séquences narratives dans un récit. De plus, ils remarquent que l'insertion se réalise dans le cadre d'une séquence narrative distincte appelée « *récit dans le récit* » ou d'une séquence dialogale de discours. Des travaux sur l'analyse en séquence textuelle ont permis à Adam (1994 : 115) d'affirmer qu'un texte peut être constitué de morceaux successifs formant des sous-ensembles à l'intérieur du texte. Ce propos montre qu'un texte peut être homogène ou hétérogènes du point de vue de sa structure.

Par ailleurs, il convient de comprendre le terme '*discours*' afin de faire une nuance entre ce dernier et le texte pour la clarification de ces notions dans notre thèse.

1.1.2.1.2 Notion de discours

Selon Lérot (1993 : 109), *le discours est un terme générique désignant tout ce que l'homme dit ou écrit. Il représente l'ensemble de tous les énoncés matérialisés par des facultés langagières de l'homme.*

Ainsi, nous pouvons dire que le discours est tout ce qui est produit à l'oral ou à l'écrit par la faculté mentale de l'homme dans une situation de communication. Il représente aussi toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral. Rappelons que les phrases peuvent se combiner en texte qui s'actualise en

discours. En effet, on distingue deux sortes de discours : le discours monologique émanant d'une seule personne et le discours dialogique qui implique plusieurs interlocuteurs dans l'accomplissement d'une interaction et d'une tâche. Léro (1993) ajoute qu'un texte est un discours conservé grâce à un support. A partir de cette délimitation, nous pouvons dire qu'un discours n'est qu'une simple suite d'énoncés qui s'inscrit dans une situation de communication ou d'énonciation de façon logique et cohérente.

Egalement, pour mettre en évidence la nuance entre texte et discours, Maingueneau (1991 : 37) remarque que le mot « discours » a subi plusieurs emplois usuels dans le temps, mais aujourd'hui, on voit proliférer les termes « discours » dans les sciences du langage. Il s'emploie aussi bien au singulier (le domaine du discours, l'analyse du discours) qu'au pluriel (les discours s'inscrivent dans des contextes), selon qu'il se réfère à l'activité verbale en général ou à chaque événement de parole. Le discours s'emploie surtout dans le domaine de la pragmatique. Aussi pouvons-nous dire qu'un discours est un texte mis en situation de communication ou d'énonciation où il y a les indices de personnes, de lieu et de temps.

Exemple :

(2) *-Tu parles bien français, Madame. Tu es française ?*

-Non, je suis américaine mais j'ai travaillé en France.

Nous constatons que le dialogue ci-dessus est formé d'énoncés posés l'un à côté de l'autre pour constituer un discours. L'analyse du discours a donc pour mission essentielle de décrire les marques d'énonciation et les phénomènes de tous ordres liés à la cohérence et à la cohésion. Toutefois, l'analyse du texte pourrait servir de support à l'analyse du discours. Bien que nous puissions établir une distinction entre texte et discours pour des raisons méthodologiques, notre thèse s'intéresse surtout à l'analyse

textuelle du point de vue de la structuration et de l'organisation, en tenant compte de l'emploi et de l'application des notions de cohérence et de cohésion dans les productions écrites des textes narratifs

A cet effet, il importe de faire le point sur les phénomènes de l'organisation textuelle et discursive. Alors, dans quelle mesure peut-on considérer un texte comme un discours ? Jeandillou (2010 : 107) répond à cette question en soutenant que le *terme « texte » s'emploie volontiers comme équivalent de discours, lorsqu'il désigne une suite d'unités linguistiques produites par un ou plusieurs énonciateurs.*

Selon lui, un texte se manifeste sous forme d'une suite d'énoncés. Par exemple, un texte de loi, un texte réglementaire ou un texte d'un débat électoral peut se comporter comme un discours quand il présente une situation d'énonciation. Ainsi, un texte peut être à l'oral comme à l'écrit. C'est dans ce sens que Dubois et al. (1995) affirment que le texte est l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse et à l'interprétation. En ce sens, il pourrait être pourvu d'une situation d'énonciation. Quant à Riegel *et al.* (2010 : 1017), le texte est un ensemble organisé de phrases. Ainsi l'emploi de la concordance de temps concernent-ils souvent l'ensemble du texte, rarement des phrases isolées. Ils ajoutent que le texte, étant une unité de base de la grammaire phrastique, est un objet empirique oral ou écrit. Il se distingue du discours produit d'un acte d'énonciation dans une situation d'interlocution orale ou écrite. En effet, la structuration du texte, comme celle de la phrase, obéit à des règles, sans doute moins strictes. En revanche, un texte n'est pas une simple suite linéaire de phrases, de même qu'une phrase n'est pas une suite de mots. Un texte possède une structure globale et un sens. Il est formé des parties ou des séquences dont le sens se définit par rapport à son sens global (Riegel *et al.* 2010). Ainsi, des questions sont soulevées selon deux domaines d'études spécifiques : la

grammaire du texte et la grammaire du discours. Comme le soulignent Riegel *et al.* (2010 : 1017), le texte et le discours ont été longtemps traités séparément. Selon eux, au départ, la grammaire du texte se limitait à la structuration interne du texte, et l'analyse du discours prenait en considération les conditions de production du texte, à savoir, la situation d'énonciation et les interactions sociales. Mais, il est difficile d'analyser le fonctionnement d'un texte sans tenir compte des indices d'énonciation dans sa production. Par exemple, examinons les indices de personne (*Je, toi*), les indices de temps (*ce matin, aujourd'hui*) et l'indice de lieu (*chez moi*) dans la phrase suivante :

(3) *Je suis fatigué ce matin donc je me repose aujourd'hui chez moi, et toi ?*

Cette phrase ne peut être interprétée qu'en fonction de la situation d'énonciation en tenant compte de l'énonciateur, ou du Co énonciateur, du temps et du lieu d'énonciation. Ainsi, le *je* qui désigne celui qui parle, le *toi*, le co-énonciateur, *ce matin* et *aujourd'hui*, les moments et (*chez moi*) lieu, ne peuvent être connus qu'en situation de communication ou d'énonciation.

Par ailleurs, Jeandillou (2010 : 54) note qu'aborder le texte du point de vue de son énonciation, c'est le considérer non seulement comme un énoncé produit, mais surtout comme un indice de cet acte effectif qu'est la prise de parole effectuée par un sujet. Il ajoute que cela oblige à dissocier deux représentations de la langue comme un répertoire de signes et systèmes de leurs combinaisons d'une part et d'autre part comme une activité manifestée dans les instances du discours.

1.1.2.2 Relation entre discours et texte

Jeandillou (2010 : 109) a établi une relation entre discours et texte : selon lui, un discours se définit comme le produit des multiples pratiques discursives à l'œuvre dans la vie sociale. Ces multiples formations et reformulations linguistiques sont liées

à des conditions de production et de réception variables, selon les époques et les pays, c'est-à-dire les déictiques de personnes, les marques temporelles et spatiales. Il ajoute que l'énoncé est la manifestation ponctuelle du discours et se réalise dans une situation donnée (orale ou écrite) ; l'énoncé demeure ainsi un objet concret, délimité et directement observable dans sa matérialité même. Toutefois, il soutient que le texte correspond au modèle abstrait selon lequel s'organisent les phrases. En effet, si Jeandillou (2010 :109) note que le texte correspond au modèle abstrait selon lequel s'organisent les phrases ; cela veut dire que le texte n'a pas de situation de communication ou d'énonciation. Cependant, Lérot (1993 : 109) note que

le texte est une portion de discours à la fois autonome et cohérente constituant un acte de communication complet, et dont le contenu est organisé autour d'un topique identifiant ce sur quoi porte le texte.

On sait que le texte n'est pas uniquement une production écrite. Mais sur quelle base pouvons-nous déclarer qu'une suite d'énoncés constitue un texte ? Comment pouvons-nous délimiter un texte ? (Lérot 1993 : 110). Evidemment, le texte est dépourvu d'une situation d'énonciation et se distingue du discours qui est un produit d'un acte d'énonciation dans une situation de communication donnée. Précisons encore que le texte dépend de la grammaire qui est basée sur les règles de structuration de la phrase. C'est pourquoi, au début, la grammaire du texte se limitait à la structure interne du texte. Alors que l'analyse du discours s'intéressait aux conditions de production du texte telles que la situation d'énonciation et les interactions sociales. Dans un texte, les phrases se regroupent ensemble. Mais le problème de l'enchaînement et de l'interprétation se formule de la manière suivante : existe-t-il des règles ou des principes qui permettent de discriminer un texte et un discours ? Existe-t-il des principes ou des

règles d'interprétation qui soient propres au texte ou au discours ? Pour mettre en évidence la distinction entre ces termes, Adam (1994) propose une double équation pour illustrer les différences :

$$\text{Discours} = \text{Texte} + \text{situation d'énonciation}$$

$$\text{Texte} = \text{Discours} - \text{situation d'énonciation}$$

A partir de ces équations, nous voyons que le texte ou le discours dépend des conditions de production des énoncés, soit en situation de communication ou sans situation de communication. Un texte considéré comme énoncé est produit dans l'intention de dire quelque chose à un interlocuteur dans une situation de communication particulière. Ainsi, on peut passer par le texte pour saisir ou comprendre le langage humain dans ces manifestations discursives.

1.1.2.3 Relation entre énoncé et phrase

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'énoncé est en rapport avec le discours alors que la phrase est en relation avec le texte. Par conséquent, l'énoncé se distingue de la phrase par certains traits. En effet, il est concret car il doit avoir été réellement dit ou écrit par un individu dans une situation particulière de communication. Il est donc unique. Exemple :

(4) *Je suis heureux de te revoir ce matin.*

Mais si je rencontre un autre ami deux semaines plus tard, je peux également lui dire :

(5) *Le brave chasseur a tué un gros lion dans la savane.*

Nous constatons que l'exemple 5 ci-dessus est vague. Mais il a un sens. Cette phrase dépend de la grammaire, un ensemble de mots ayant un sens. Elle est abstraite. A partir de ces explications, on peut dire que l'énoncé peut être une phrase quand il ne possède

pas de situation d'énonciation, et la phrase aussi peut être un énoncé quand elle est pourvue de situation d'énonciation (Riegel *et al.* 2010 : 1016).

Pour faire une distinction entre phrase et énoncé, texte et discours, Riegel *et al.* (2010 : 968) ont défini la notion de discours énonciatif et discours phrastique. Selon eux, par énonciation, on entend généralement l'acte de production d'un énoncé par un locuteur dans une situation de communication où on doit envisager les conditions spatio-temporelles telles que le lieu, le temps et les interlocuteurs. L'énoncé est donc le produit de l'énonciation. Exemple :

(6) - *Je partirai demain.*

-Tu reviendras la semaine prochaine ?

Je et demain ; tu et semaine prochaine constituent les indices d'énonciation et marquent respectivement l'énonciateur ou le locuteur, l'interlocuteur et le temps. Comme l'expliquent Riegel *et al.* (2010 : 969), tout énoncé est repéré directement ou indirectement par rapport à la situation d'énonciation où il est produit. Le locuteur met en place une situation particulière permettant de reconnaître les acteurs de la communication et de situer l'énoncé dans le temps et dans l'espace. Par contre, l'énoncé se diffère de la phrase selon les circonstances. Contrairement à l'énoncé, la phrase est dépourvue d'indices d'énonciation. Elle est abstraite et dépend de la grammaire. Elle constitue donc un assemblage de mots qui donnent un sens.

Exemple :

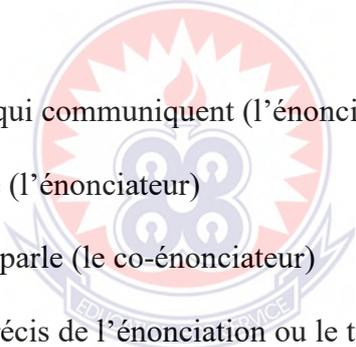
(7) *Les fermiers cultivent la terre.*

Selon Riegel *et al.* (2010 : 1003), la phrase élimine toutes traces d'énonciation telles que les déictiques où les indices d'énonciation tels que : *je, ici, maintenant*. La troisième personne seule est possible, puisqu'elle ne représente pas un des acteurs de la

communication. Les déterminants et les pronoms qui sont employés dans un texte ont une valeur anaphorique.

1.1.2.4 Lien entre énonciation et énoncé

L'énonciation est un acte : c'est le fait même de communiquer par la parole avec une personne (ou un groupe de personnes) à un endroit et à un moment précis. Ainsi, l'énoncé désigne une suite de mots émis par celui qui parle, à un endroit précis et à un moment donné. C'est pourquoi Riegel *et al.* (2010 : 969), postulent que l'énonciation se distingue de l'énoncé comme l'acte de fabrication du sucre est distinct du produit fabriqué. L'énoncé est donc le produit de l'acte d'énonciation. Selon eux, les conditions d'énonciation impliquent donc :

- 
- Les individus qui communiquent (l'énonciateur et le co-énonciateur)
 - Celui qui parle (l'énonciateur)
 - Celui à qui on parle (le co-énonciateur)
 - Le moment précis de l'énonciation ou le temps.
 - L'endroit précis de l'énonciation ou le lieu.
 - Les objets que ce locuteur et ce destinataire peuvent percevoir.

Exemple :

(8) *Ainsi, Rousseau pensait, (... ..) je suis heureux de te voir, car j'ai quelque chose à te montrer.*

Ceci constitue un énoncé produit par « le philosophe » *Rousseau* (le locuteur) à l'intention du narrateur (le destinataire), un certain '*mardi, à onze heures*' (moment d'énonciation) à la sortie du jardin (lieu d'énonciation). Cela revient à dire que l'énonciation est un acte d'un ou des énoncés.

Certains mots permettent d'évoquer un des éléments de la situation d'énonciation. Dans l'énoncé produit par le « philosophe » :

(9) *Je suis heureux de te voir.*

Le pronom *je* désigne le locuteur le « *philosophe* »,

Le pronom *te* désigne le destinataire

Les *je* et *te* sont des indices de personnes. Dans une autre situation d'énonciation, ces mots ne renverront pas aux mêmes personnes.

A partir de cette explication, nous pouvons aussi établir que l'énoncé est un sous-ensemble de l'énonciation.

1.1.2.5 Énonciation du discours et énonciation historique

Riegel *et al.* (2010 : 1000) ont essayé de faire une distinction entre deux types d'énonciations : énonciation du discours et énonciation historique. Ils évoquent que deux concepts permettent de décrire le rapport du locuteur à son énoncé et méritent une attention particulière : *La distance* : le locuteur peut adopter une attitude d'énonciation qui manifeste une distance maximale ou minimale par rapport à son énoncé. *L'adhésion* : le locuteur peut plus ou moins adhérer à son énoncé.

Les deux attitudes possibles du locuteur par rapport à son énoncé fondent deux systèmes énonciatifs différents : Ces deux concepts se fondent sur l'énonciation du discours et l'énonciation historique.

i. Énonciation du discours

L'énonciation du discours concerne le cas normal de la communication où le locuteur assume la responsabilité de son énoncé, dans lequel il inscrit formellement les marques personnelles et temporelles de son énonciation (Riegel *et al.* 2010 : 1001). Ce système se voit dans la majorité des discours oraux et dans les écrits où le locuteur s'implique. Ainsi le souligne Benveniste (1966 : 242) :

Ce système s'observe dans la majorité des cas comme correspondances, mémoires, théâtres, ouvrages didactiques, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de sa personne.

Il en découle que ce système se manifeste dans le discours direct où les paroles du locuteur sont telles qu'elles sont produites. Ici, comme l'énoncé est lié à la situation d'énonciation, il peut avoir aussi bien des pronoms désignant les interlocuteurs de la communication (*je, tu, nous, vous*) que des pronoms qui représentent l'objet de la communication qui est la troisième personne (*il, elle, ils, elles*).

(10) - « *Nous venons de terminer le travail maintenant. Nous pouvons vous le montrer si vous nous permettez* », annonce le secrétaire au patron.

En outre, des événements passés évoqués dans l'énonciation de discours peuvent être en relation avec l'actualité du locuteur : Exemple :

(11) *Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédé. Enterrement demain. Sentiments distingués », cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.* (Albert Camus, *L'étranger* 1942 : 9)

Ici, le passé composé ou l'imparfait décrivent un procès antérieur, alors que le futur ou le conditionnel présentent un procès postérieur à l'énonciation. On peut aussi repérer des indices de temps tels que : *hier, aujourd'hui, demain, maintenant, ce matin, ce soir, lundi* Par contre, les indices de lieu sont marqués par exemple par *ici, là-bas, cet endroit*...

Exemple :

(12) *Je l'ai rencontré en cet endroit.*

Comme l'énoncé est mis en relation avec la situation d'énonciation, les pronoms personnels, les possessifs, les démonstratifs, les adverbes peuvent avoir une valeur déictique (Riegel *et al.* 2010 : 1003).

En français, les formes pronominales sont organisées en un système à trois formes qu'on appelle « personnes ». Ces personnes qui peuvent remplacer le locuteur représentent la première personne. Elles peuvent aussi renvoyer à la personne à qui l'on parle, c'est-à-dire à la deuxième personne et à la personne dont on parle qui est la troisième personne. Pour chaque catégorie, il y a une distinction du nombre : singulier/pluriel. Il convient de signaler que dans une situation d'énonciation ou de communication, les premières et les deuxièmes personnes jouent un rôle très important, car elles sont des acteurs de la communication ou les interlocuteurs. Ces personnes sont considérées comme des déictiques de personnes.

Ainsi, Robert (1993 : 132) définit une déictique comme tout élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit ; au moment de l'énoncé (temps et aspect du verbe); au sujet parlant (modalisation) et aux participants à une communication. De ce fait, on comprend que les déictiques sont des éléments vitaux assistant à la compréhension d'un énoncé. En anglais « shifter », les déictiques également appelés embrayeurs, sont des unités linguistiques ayant une place importante dans la théorie de l'énonciation. Ceci permet aux linguistes d'analyser la subjectivité d'un auteur dans son langage.

Les embrayeurs correspondent aux unités grammaticales qui ont une fonction linguistique. Ils ont un rapport privilégié avec la situation de communication et la situation d'énonciation. Il est donc nécessaire de connaître le contexte dans lequel l'embrayeur est employé afin de l'analyser. Maingueneau (1991) explique qu'un

embrayeur n'est pas foncièrement vide de sens, mais qu'il a besoin d'une situation d'énonciation pour être interprété. En linguistique, un embrayeur (ou *indicateur*, ou *indice d'énonciation*) est une unité renvoyant à l'énonciation et participant à l'actualisation d'un énoncé comme les pronoms « *je* » et « *tu* » (ou « *nous* » et « *vous* ») qui désignent l'émetteur et le récepteur du propos, les déterminants démonstratifs et possessifs qui y renvoient, les adverbess de lieu (« *ici* » et « *là* »), les adverbess de temps (« *maintenant* », « *aujourd'hui* » ou « *hier* »). Malgré son sens général assez vague, un embrayeur est apte à représenter la réalité extralinguistique, appelée *référent*. Mais cette représentation s'opère de manière tout à fait *relative* : l'identification de l'objet désigné ne peut être réalisée sans connaître la situation d'énonciation.

Riegel *et al.* (2010) notent qu'il n'en est pas de même pour la troisième personne il/ils, elle/elles. En effet, *je/nous* et *tu/vous* ne sont pas les seuls constituants référentiels. Il faut l'objet dont parlent les premières et les deuxièmes personnes, c'est-à-dire les troisièmes personnes. La troisième personne est constituée donc de tous les objets dont parlent « *je* » et « *tu* ». En effet, *il* et les autres éléments de la troisième personne, à la différence de « *je* » et de « *tu* », constituent des pronoms au sens strict, c'est-à-dire, des éléments anaphoriques qui remplacent des groupes nominaux ou des groupes prépositionnels dont ils tirent leurs références (Benveniste 1974 : 255).

ii. Enonciation historique

L'énonciation historique concerne le cas où le locuteur prend une distance maximale par rapport à son énoncé qui relate des événements passés. Il n'intervient pas directement dans le récit des événements. Dans ce cas, le récit n'est pas marqué par la présence du locuteur, car il apparaît coupé de l'acte d'énonciation et les faits sont

présentés comme indépendants et situés dans une temporalité autre que celle du locuteur. Benveniste (1966 : 241) écrit que les événements semblent se raconter eux-mêmes. En outre, Riegel *et al.* (2010 : 1001) expliquent que ce système se rencontre presque uniquement à l'écrit, dans les faits passés, ce qui permet la coupure par rapport à la situation d'énonciation.

Comme notre travail porte sur la production écrite des textes narratifs, il convient de prendre en compte les concepts du système de l'énonciation historique. Ce système élimine tout indice de l'énonciation et éloigne le locuteur de son énoncé. Les déictiques à l'instar de *je, tu, ici, maintenant* qui renvoient à la situation d'énonciation sont, par conséquent, exclus. C'est la troisième personne seule qui est possible d'autant plus qu'elle n'est pas un des acteurs de la communication. Les déterminants et les pronoms utilisés ont une valeur anaphorique. Par ailleurs, les adverbes et les expressions circonstancielles telles que : *alors, la veille, ce jour-là, le lendemain, le mois précédent, le mois suivant* ne peuvent pas avoir une valeur déictique. Ce système concerne le discours indirect ou indirect libre.

Bref, on peut dire que les deux systèmes ont des caractéristiques spécifiques et partagent aussi des traits communs. Mais la différence qui existe entre eux se situe au niveau de l'emploi des temps verbaux (passé, présent, futur). Leur distinction aussi se trouve au niveau de l'emploi des personnes et le choix de certains adverbes et compléments circonstanciels de lieu et de temps. Ces propos de Riegel *et al.* (2010 : *ibid*) nous montrent que l'énonciation peut prendre diverses formes compte tenu des circonstances et des conditions de production des énoncés. Par conséquent, nous partageons ces propos de Riegel *et al.* (*ibid.*) en basant notre travail sur l'énonciation historique.

Nous avons constaté que la plupart des étudiants ignorent les conditions de production des énoncés. Ceci se remarque surtout au niveau de la production des discours directs et des discours rapportés dans leurs écrits.

1.1.2.6 Typologie du texte

La typologie du texte examine les différents types de texte. Selon Adam (2008), la typologie du texte concerne ce que l'on pourrait appeler l'architecture modèle des différents types de texte dont les types descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif et narratif. Si pour lui, le texte sert à informer, à décrire, à narrer, à argumenter, à convaincre, à exprimer des sentiments, la notion de types de texte relève de la linguistique textuelle. En revanche, Riegel *et al.* (2010 : 1059) notent que *la typologie des textes actuels est fondée sur le fonctionnement des discours, au sens étroit (ancrage énonciatif seulement) ou au sens large (interactions sociales), sans ignorer totalement la problématique des genres littéraires.*

La typologie établit une différence entre une approche textuelle d'inspiration structurale et une analyse pratique discursive. Ainsi, si Riegel *et al.* (2010 : 1060) estiment qu'on distingue ordinairement cinq types de textes principaux, fondés sur des caractéristiques spécifiques, qui incluent des sous-types, ils parlent des types narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et conversationnel.

Jeandillou (2010 : 136) qui partage leur avis, pense qu'un texte forme généralement, du point de vue de sa composition, un tout hétérogène. Son appartenance à un genre permet de repérer certaines constances, des points communs qu'ils partagent avec d'autres textes : un récit présentera par exemple des rapports entre des personnages types, ou un enchaînement d'actions. Néanmoins, les récits ne sont pas uniquement constitués de séquences narratives, puisqu'on y trouve des dialogues, des descriptions,

des explications ou des jugements subjectifs émanant du narrateur. Ainsi, les classements architecturaux se révèlent peu rentables si l'on veut dégager l'organisation intime du texte.

Nous nous demandons comment les textes sont alors classés. Adam (2008) nous apprend que les textes (ou les différents passages d'un texte) sont classés en différents types selon l'intention de celui qui parle ou écrit, ce qui détermine une certaine structure. En conséquence, dans cette étude, nous analysons la production écrite des textes narratifs des étudiants. Il importe de se demander qu'est-ce qu'un texte narratif afin d'étudier ses caractéristiques.

1.1.2.6.1 Types de textes

i. Texte narratif

Selon AUPELF-EDICEF (1988 : 1483), dans le **Dictionnaire Universel**, on parle du texte narratif lorsqu'il s'agit de rendre compte d'une succession d'actions. Pour Riegel *et al.* (2010 : 1060), le texte narratif se définit par sa dimension chronologique. Ainsi, l'analyse structurale du récit a dégagé les différentes phases de tout récit, dont la dynamique narrative se développe entre un équilibre initial et un équilibre final. Ce type s'actualise dans un grand nombre de textes : romans, nouvelles, contes, récits oraux. On remarque l'emploi du passé simple ou du passé composé et quelquefois de l'imparfait. On y trouve aussi la présence des termes ayant trait à la chronologie, tels que, d'abord, *ensuite, après, et puis, de plus, de surcroît enfin*. Par ailleurs, Adam (1994 : 114) ayant mené des travaux sur des textes narratifs divers, a démontré la hiérarchisation dans des textes narratifs du point de vue de la cohérence et la cohésion. Ainsi, il soutient qu'un texte narratif est une structure hiérarchique de **n** séquences (elliptiques ou complètes) de même type ou de types différents.

Par conséquent, à partir des points discutés ci-dessus, nous pouvons dire que le texte narratif se distingue des autres types par ses caractéristiques spécifiques telles que la chronologie et la hiérarchisation et la structure séquentielle. Exemple :

(13) Il était une fois un vieux chasseur qui vivait dans un village. Un soir, il prit son fusil et alla à la chasse dans une forêt près du village. Dans la forêt, il vit une antilope sur laquelle il tira son fusil. L'animal bondit, sauta et tomba. A sa surprise, l'animal se transforma en une femme nue. Pris de peur, le chasseur prit la fuite et revint au village pour annoncer sa découverte. Après avoir fini de parler, le chasseur tomba et s'évanouît.

(by Afari)

Dans l'exemple donné ci-dessus, nous avons constaté que le texte contient une phase initiale (*il était une fois*) et une phase finale (*Après avoir fini de parler, le chasseur tomba et perdit son sens*). Ensuite, il est caractérisé par une organisation chronologique et hiérarchique traduite par une progression thématique. De plus, l'emploi du passé simple (*prit, alla, vit, tira, se transforma, prit la fuite, revint, tomba et s'évanouît*) est dominant. Parfois, on peut avoir aussi le passé composé ou l'imparfait. En effet, la cohérence et la cohésion sont mises en jeu dans le texte.

Toutefois, il paraît que la plupart des étudiants pourraient ignorer les traits caractéristiques des textes narratifs. Ainsi, ils produisent des textes sans respecter des règles de structuration narrative dans leurs écrits. Il s'agit donc de leur faire comprendre les caractéristiques des textes narratifs et ce qui les distingue des autres types de texte. C'est pourquoi nous examinons un peu dans les lignes qui suivent, les autres types de texte.

ii. Texte descriptif

Riegel *et al.* (2010 : 1060) définissent le texte descriptif comme une proposition qui met en équivalence un être à définir, avec un ensemble d'attributs qui déterminent ses caractères essentiels. Il se caractérise par l'étalement d'un tout dans la succession des mots et des phrases descriptives. Selon AUPELF-EDICEF (1988 : 1483), le texte descriptif a pour objectif de permettre à l'interlocuteur ou au locuteur de présenter quelque chose ou quelqu'un. Il est caractérisé par l'emploi du présent et de l'imparfait et des caractérisations par le biais des adjectifs, des comparaisons et des localisations dans l'espace.

Exemple (14).

Le vieux Agokoli était un roi très célèbre et très méchant. Il vivait dans la cour royale avec ses notables. Il était géant et très fort et marchait comme un éléphant. Il était autoritaire et punissait tous ceux qui étaient contre sa royauté. Il mettait les hommes paresseux en prison et les maltraitait.

Cet exemple ci-dessus montre la présence des adjectifs (*célèbre, géant, méchant...*), l'imparfait (*était, marchait, punissait*), des comparaisons (*comme*), et des localisations dans l'espace (*Dans la cour royale...*)

iii. Texte explicatif

Riegel *et al.* (2010 : 1062) relèvent que le texte explicatif vise à expliquer ou à faire comprendre quelque chose. Il se rencontre principalement dans un discours didactique ou scientifique. Le type explicatif se caractérise par la présentation des différents éléments qui visent à répondre à une question « pourquoi ? » ou à résoudre un problème. Ce type peut se retrouver dans une seule phrase ou dans un texte plus ou moins long.

(15) *Il fait jour et nuit car la terre tourne autour du soleil.*

iv. Texte argumentatif

Selon Riegel *et al.* (2010 : 1062) l'argumentation est un art de persuader ou de convaincre au moyen du discours. Elle vise à adhérer un auditoire particulier à une thèse au moyen des arguments. Elle présente des arguments pour convaincre ou pour défendre un point de vue, selon un ordre logique. Dans le même ordre d'idées, Tomassone (1996 : 80) pense que le texte argumentatif correspond à une situation de communication particulière dans laquelle l'énonciation a pour objectif de convaincre :

- en formulant des arguments en vue de justifier sa conclusion (justification)

- en admettant certains arguments de l'adversaire (contre arguments) pour y opposer (réfutation/opposition) d'autres arguments plus forts. Grize (1990 : 14) souligne qu'argumenter dans l'acception courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse. Mais il est aussi possible de concevoir l'argumentation d'un point de vue plus large et de l'entendre comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un. La visée pragmatique du texte argumentatif est de changer l'univers de croyances de l'auditoire auquel on s'adresse. Il n'est pas question d'imposer un point de vue, mais de convaincre au moyen d'arguments qui s'adressent à la raison ou à l'effet.

Exemple :

(16) *Certes, tu n'as pas tort de dire que des émissions comme **Loft Story** montrent le vide et l'absence de culture d'une certaine jeunesse, mais tous les jeunes ne sont pas comme ça. Certains travaillent énormément pour réussir des examens ou des concours très difficiles. Le problème, c'est surtout qu'une certaine forme de culture se perd et surtout la culture littéraire. (Loft Story)*

Nous constatons que le texte ci-dessus présente des arguments pour opposer un argument avancé selon lequel *des émissions comme **Loft Story** montrent le vide et l'absence de culture d'une certaine jeunesse*. Il y a aussi présence d'un indicateur d'argumentation (*certes*).

v. Texte conversationnel

Le type conversationnel se distingue des précédents par le dialogue, caractérisé par la réversibilité des rôles et les procédures d'échanges du tour de parole entre deux ou plusieurs interlocuteurs : Riegel *et al.* (2010 : 1062). La conversation se caractérise par l'interaction orale des interlocuteurs dans une situation d'énonciation particulière, en fonction des objectifs déterminés. Dans ce cas, les interlocuteurs peuvent être coprésents physiquement, mais aussi dialoguer à distance, par exemple, dans une conversation téléphonique entre deux personnes.

Exemple :

(17) A : *Qu'est-ce que tu fais ce soir ?*

B : *Rien.*

A : *Est-ce qu'on peut aller au cinéma ?*

B : *Non, je suis fatigué.*

Dans l'exemple ci-dessus, la conversation entre A et B se déroule dans une situation d'énonciation déterminée où on sent la présence des interlocuteurs.

vi. Texte informatif

Riegel *et al.* (2010 : 1062) soulignent que le texte informatif a pour but de renseigner objectivement l'interlocuteur ou le lecteur sur quelqu'un ou quelque chose.

Exemple :

(18) *Demain, le magasin ferme à 13 heures.*

vii. Texte injonctif

Pour le texte injonctif Riegel *et al.* (2010 : 1062), remarquent qu'il exprime soit un ordre le plus ferme, soit un conseil, soit une simple suggestion. Il décrit de façon plus ou moins forte, une idée d'obligation. Exemple :

(19) *Suivez les flèches, puis tournez à droite, montez la côte jusqu'au croisement et prenez la gauche. Vous verrez le port devant vous.*

1.1.2.7 Cohérence et cohésion, éléments de la grammaire textuelle

Selon Calas, Messili & Tullon, (2006 : 56), étymologiquement, les termes de cohérence et de cohésion sont issus du même verbe latin «cohaerere». Ils estiment que les deux termes désignent le rapport de solidarité entre les différentes parties d'un tout qui « sont attachées entre elles » ou « qui vont ensemble ». Nous pouvons alors dire que la cohérence et la cohésion sont utilisées pour assurer un rapport, une liaison ou une logique dans un texte ou un discours. Riegel *et al.* (2010 : 1018) aussi disent *propriétés respectives du texte et du discours, la cohérence et la cohésion sont fondées sur la distinction entre les relations internes à l'énoncé (le contenu) et les relations externes de l'énoncé avec la situation (la convenance).*

Ceci explique qu'on peut parler de la cohérence et de la cohésion du texte ou du discours compte tenu du lien qui existe entre les différents éléments constitutifs de ce texte ou de ce discours. La cohérence et la cohésion appartiennent à la grammaire du texte et du discours, c'est-à-dire à la linguistique textuelle qu'on appelle aujourd'hui l'analyse textuelle. Ainsi, Il convient de comprendre d'abord le terme cohérence.

1.1.2.7.1 Notion de cohérence

La cohérence concerne le rapport logique des idées dans un texte. Si Robert (1993 : 465) définit la cohérence comme « *une union étroite de divers éléments d'un corps* », c'est parce qu'elle est une liaison, un rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles. A titre d'exemple, elle peut être l'emploi du lexique approprié, l'utilisation d'une syntaxe correcte, le respect des règles d'orthographe. Au niveau sémantique, la

liaison des idées entre elles doit amener un sens complet, nouveau et continu. On peut juger de la cohérence d'un texte quand il dépend des facteurs sémantiques et syntaxiques. Par ailleurs, Riegel *et al.* (2010 : 602) ajoutent qu'un texte est dit cohérent quand il est bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle, ce qui lui confère son unité et sa compréhension. Au niveau syntaxique, la liaison doit tenir compte de la structure des phrases qui forment le texte. Un texte cohérent doit aussi contenir des éléments récurrents, c'est-à-dire la reprise des éléments antérieurs. De ce fait, Riegel *et al.* (2010 : 602) veulent nous faire savoir que la cohérence d'un texte implique une bonne formation de ce texte ; et pour avoir cette bonne formation, les règles de cohérence doivent être respectées. Il s'ensuit donc que « la règle de répétition », « la règle de continuité » et « la règle de progression » relèvent de notre domaine de discussion (Riegel *et al.* 2010 : 602).

Exemple :

(20a) *La dame chante bien. Elle doit être une artiste.*

(20b) *La dame qui chante bien doit être une artiste.*

Le terme « *elle* » est une reprise du mot « *dame* ». La reprise, « *elle* » dans cette phrase, constitue donc un fil conducteur qui assure la continuité thématique et la progression. De plus, le terme « *qui* » est une reprise de l'antécédent « *dame* ». La cohérence aussi tient compte surtout de l'interprétation des phrases pour avoir un sens complet du point de vue du contexte et de la situation d'énonciation.

Exemple :

(21) **Kofi** *n'arrive pas à manger depuis deux jours. On le conduit chez le médecin.*

Pour que les phrases ci-dessus soient cohérentes, il faut qu'elles soient interprétables par les interlocuteurs afin de déduire le sens. Si on conduit Kofi chez le médecin, c'est

parce qu'il est malade. Pourquoi est-il malade ? C'est parce qu'il n'a plus d'appétit et il n'arrive pas à manger. Il en ressort que ce sont les circonstances qui permettent de déduire le sens. Ainsi, l'émetteur et le récepteur doivent être dans une même situation de communication donnée pour se comprendre.

Exemple

(22) - *Sophie, ouvre-moi **les fenêtres**, je ne suis pas à l'aise. Elles sont fermées depuis hier.*

- *Madame, plutôt je mets en marche le ventilateur.*

- *Non, l'air est très chaud dans la chambre.*

Pour interpréter la relation entre ces phrases, on ne peut pas seulement compter sur les formes linguistiques. Ceci pourrait conduire à penser que Madame voulait de l'air frais de dehors pour rafraîchir la chambre, c'est pourquoi elle veut que les fenêtres soient ouvertes. Or, Sophie voulait ventiler la chambre. Il y a bien-sûr une anaphore, c'est-à-dire une reprise, *elles*, qui reprend, *les fenêtres*, mais son rôle est limité.

Il importe de signaler que les contraintes imposées par la langue française peuvent poser des difficultés d'interprétation des énoncés aux étudiants dans leurs productions écrites au niveau de la cohérence.

Ceci revient à nous demander ce qu'est une cohésion ? Y a-t-il une certaine relation entre la cohérence et la cohésion ? Se complètent-elles, ces deux notions ?

Dans le contexte de notre étude, nous voulons examiner non seulement la notion de cohésion mais aussi son emploi dans les écrits des étudiants du Département de Français à University of Education, Winneba.

1.1.2.7.2 Notion de cohésion

Selon Halliday et Hasan (1976), tout texte est doté d'unité sémantique qui laisse des traces linguistiques qu'on peut déceler formellement comme contribuant à l'unité du texte. Par conséquent, c'est la relation qui existe entre ces éléments linguistiques qu'on appelle « cohésion ».

Robert (1993 : 465), *Dictionnaire de la langue française*, note que *la cohésion est l'ensemble des forces qui maintiennent associés les éléments d'un même corps*. Il ajoute que les procédés qui assurent ainsi cette cohésion dans un texte sont, d'une part, la récurrence, la coréférence, la contiguïté et le contraste sémantique. D'autre part, la jonction ou la liaison par des connecteurs ou des articulateurs logiques participent à la cohésion en indiquant le sens d'une relation entre deux phrases. Nous constatons que les deux définitions aboutissent aux mêmes idées. A partir de ces définitions, nous pouvons dire que la cohésion concerne les moyens linguistiques par lesquels on relie la succession de l'information. Il s'agit donc du rôle des anaphores, des connecteurs (mots de liaison) pour assurer la progression thématique. Ainsi, il convient d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon, à tel ou tel autre. Nous pouvons dire que l'occurrence de ces marques relationnelles contribue à conférer au propos une certaine cohésion ou continuité. Comme le souligne Adam (2008 : 62) :

*Tout texte et chacune des phrases qui le constituent possède d'une part, les éléments référentiels récurrents présumés **connus** (par le contexte), qui assurent la cohésion de l'ensemble, et, d'autre part, des éléments posés comme **nouveaux**, porteurs de l'expansion et de la dynamique, de la progression informative.*

Nous comprenons par-là que la cohésion se manifeste surtout au niveau microstructural et examine la relation entre les éléments constitutifs des phrases. De plus, elle assure la reprise des éléments linguistiques dans un texte pour contribuer à la progression de l'information.

Exemple :

(23) *Sabina a décidé de passer les vacances au village. **Elle** pense que **ses** parents seront contents de **la** voir. **Elle** sait qu'**elle** pourrait utiliser une partie de **ces** vacances pour **les** aider. Je pense qu'**elle** a raison et que **c'**est une bonne idée.*

Dans le texte ci-dessus, les liens entre les phrases sont, entre autres, assurés par des reprises telles que des expressions anaphoriques ou des indices contextuels qui suivent :

- *Elle* : pronom personnel, 3^{ème} personne singulier, est une reprise pronominale
- *Ses* : déterminant possessif, 3^{ème} personne montrant l'appartenance. Il reprend *Sophie*.
- *La* : pronom personnel, 3^{ème} personne COD, c'est une anaphore pronominale.
- *C'(est)* : pronom indéfini, anaphore pronominale, sujet.
- *Ces* : déterminant démonstratif, actualisateur de vacances.
- *Les* : pronom personnel, 3^{ème} personne COD, c'est une anaphore pronominale.

Contrairement aux exemples ci-dessus, nous avons remarqué que la plupart des étudiants ont des difficultés à employer correctement ces indices contextuels et ces expressions anaphoriques dans leurs productions écrites. Ces faits créent des répétitions inutiles aboutissant aux phénomènes de redondance. Il s'agit donc de repérer les différents indices contextuels comme marques de cohésion qui rentrent dans

l'organisation du texte ou encore, qui servent à conférer au discours une certaine continuité ou homogénéité. Ces explications de la notion de cohésion qui fait l'objet de notre étude démontrent que l'emploi des éléments linguistiques dans un texte peut remplir la fonction d'organisation textuelle.

1.1.2.7.3 Relation entre cohérence et cohésion

En examinant la distinction entre la cohésion et la cohérence, Riegel *et al.* (2010 : 1018) remarquent que :

La cohésion caractérise la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives (compatibilité, non contradiction, etc.) ; la cohérence caractérise la bonne forme interprétative et communicative du discours.

Ceci revient à dire que la cohésion du texte concerne son organisation syntaxique et sémantique par ses éléments constitutifs, alors que la cohérence du discours dépend de son organisation sémantique et de ses conditions de production, dans une interaction sociale déterminée, où les contraintes de la réception jouent un rôle important. Nous constatons alors que la cohérence porte sur une macrostructure, c'est-à-dire une structure générale d'un ensemble de texte. Quant à la cohésion, elle porte sur une microstructure, c'est-à-dire une structure portant sur une partie d'un ensemble. De ce constat, nous pouvons dire que la cohérence aborde un domaine plus général de la structure d'un ensemble alors que la cohésion fait référence à une partie de cet ensemble. Autrement dit, la cohérence examine les relations sémantique et pragmatique du texte, indépendamment des formes linguistiques plus spécifiques. Quant à la cohésion, elle s'évalue en fonction des liens internes entre les unités d'un texte, du point de vue des règles de répétition et de progression.

En revanche, nous constatons que les étudiants du FLE à UEW ont des difficultés liées à la bonne formation interprétative et communicative du texte du point de vue de la cohérence, et aussi, de celles liées à la bonne formation architecturale du texte assurée par les relations sémantiques et syntaxiques entre ses parties constitutives du point de vue de la cohésion, d'où l'importance de notre travail.

Bref, nous pouvons dire que la cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à l'autre. Cette notion se distingue de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue général. En effet, pour établir la différence entre cohérence et cohésion, nous pouvons dire que la cohérence est la relation entre les idées exprimées par les propositions d'un texte, alors que la cohésion renvoie à la façon dont les propositions sont liées entre elles par diverses opérations structurales pour former des textes. La cohérence concerne la manière dont ces phrases servent à créer différents types de discours. Quant à la cohésion, elle peut être perçue comme la relation explicite signalée par des indices linguistiques entre les propositions ; ces propositions sont liées entre elles par diverses opérations structurales pour former des textes.

1.1.2.7.4 Complémentarité entre cohérence et cohésion

Selon Halliday et Hasan (1976), la cohérence vise à l'interprétabilité des textes alors que la cohésion marque la relation entre des énoncés ou des constituants d'énoncés. Nous avons aussi appris concernant ces marques, de Halliday et Hasan (*Ibid*), que les deux notions « cohérence » et « cohésion » sont regroupés sous le nom générique de *cohésion*. Cette idée harmonieuse se vérifie facilement dans les dictionnaires spécialisés qui relient, en effet, régulièrement la cohérence à

l'interprétabilité du texte ou du discours et la cohésion aux moyens linguistiques (anaphores, répétitions, ellipses, connecteurs, etc.) qui permettent d'assurer lien et continuité.

Ainsi se manifeste la complémentarité entre les deux concepts. En effet, la cohérence textuelle se manifeste au niveau global du texte. Elle se situe au niveau sémantique et informationnel et s'appuie sur la connaissance pédagogique. Elle concerne surtout la signification générale du texte et ses principes sont :

- La progression de l'information ou des idées.
- La relation entre les idées et les passages.
- La répétition des éléments.
- La non-contradiction.

Mais la cohésion textuelle se situe au niveau grammatical et textuel et s'appuie sur la connaissance *linguistique*. Ainsi, elle concerne les relations locales du texte (niveau de la phrase, entre les phrases et entre les paragraphes). Ses principes sont :

- Les règles morphologiques.
- Les règles syntaxiques.
- L'emploi des articulateurs logiques.
- L'emploi de l'anaphore.
- La création d'un champ lexical.

Évidemment, ces deux notions ont une certaine convergence, car les deux niveaux sont nécessairement en interaction. C'est-à-dire, pour qu'un texte soit cohérent ou satisfasse le besoin sémantique, il faut qu'il obéisse à toutes les conditions nécessaires réservées à l'aspect cohésif.

Il est évident qu'il existe une complémentarité entre les deux notions *cohérence* et *cohésion*, car elles permettent à la fois de faire progresser le texte et d'éviter les ruptures susceptibles de nuire à son intelligibilité. Toutes ces théories ne sont que des guides qui faciliteraient l'enseignement/apprentissage de la langue.

Compte tenu de ces paramètres, pour le cadre théorique de notre recherche, il nous paraît utile de recourir surtout aux concepts de cohérence et de cohésion que développent Halliday et Hasan (1976), Charolles (1978), Péry-Woodley (1993), Riegel *et al.* (2010) et Maingueneau (1994) depuis une dizaine d'années. Nous sommes persuadé que ces notions de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours nous aideront à conduire l'analyse et l'interprétation des données de notre étude d'une manière plus objective et plus convaincante. A notre avis, ces concepts sont très pertinents à la réalisation de nos objectifs. Examinons ensuite la notion de connexité.

1.1.2.7.5 Notion de connexité

Selon Moeschler and Reboul (1994 : 465), on appelle connexité les relations linguistiquement marquées entre énoncés. Selon eux, un exemple classique de connexité transphrastique peut être donné par des connecteurs, comme *mais, et, donc, car, quand même, pourtant, aussi, or, en fait, d'ailleurs...*

Pour Jeandillou (2010 : 84) quand on parle de connexité, il s'agit de l'ensemble des relations linguistiques marquées, au moyen de termes appelés connecteurs, qu'entretiennent des énoncés successifs. Il s'agit essentiellement des conjonctions de coordination (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*) et des conjonctions de subordination (*parce que, puisque, quand, lorsque...*)

De ces deux définitions ci-dessus, nous pouvons dire que la connexité est l'usage explicite des mots de liaison appelés des connecteurs pour marquer les relations logiques ou temporelles entre les phrases.

Exemple :

(24a) *Il vit bien **or** il ne travaille pas.*

(24b) *Il est très malade **mais** il ne veut pas aller à l'hôpital.*

Nous constatons que **mais** et **or** sont les traits caractéristiques des marques d'organisation de la phrase ou du texte dans la connexité.

Par ailleurs, trouver une définition standard du concept de connecteur est assez difficile. En linguistique, les connecteurs sont d'autres éléments importants qui assurent la cohérence textuelle. Chez Tomassone (2002 : 76), les connecteurs sont des unités linguistiques qui assurent l'organisation des textes en visant les relations entre les phrases ou les propositions. Les connecteurs en tant que relieurs n'appartiennent pas à la phrase. Ils ne reprennent aucun élément du contexte antérieur. Plutôt, ils jouent le rôle d'articulations logiques ou chronologiques d'un texte et peuvent apparaître au début des paragraphes ou servir de lien entre des phrases ou des propositions. Tomassone (2002 : 76), classifie les connecteurs en deux grandes catégories qui seront traitées d'une manière exhaustive dans la deuxième partie de ce chapitre.

Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs, selon Riegel *et al.* (2010 : 1044), sont en premier lieu, les termes de liaison et de structuration. C'est-à-dire qu'ils servent à structurer des textes et des discours en marquant les relations entre les propositions ou entre les séquences qui composent le texte et en indiquant les articulations des discours. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, un texte peut se composer de séquences : *narrative, descriptive, argumentative, explicative* et

dialogale. Pour Turco (1988), les connecteurs constituent les liens visibles du texte. Ils servent à organiser les séquences textuelles, selon un ordre qui révèle son organisation et son unité. De ce point de vue, nous pouvons dire que les connecteurs sont les unités linguistiques qui assurent l'organisation d'un texte ou d'un discours. On peut citer entre autres, les conjonctions de coordination (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*), des adverbes (*alors, puis, ensuite...*) et des groupes prépositionnels. Riegel *et al.* (2009 : 1044), notent aussi que les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation, car ils (connecteurs) servent à rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte. Un texte argumentatif est un texte riche en connecteurs, qui marquent différentes relations entre ses parties. Il s'emploie souvent en association, dans le cadre d'un raisonnement ou d'une argumentation suivie (*or, donc* ou *certes et mais* sont fréquents). Ils peuvent aussi marquer l'orientation argumentative vers une certaine conclusion.

Toute argumentation vise à convaincre son destinataire. Par conséquent, le locuteur doit soigneusement, à l'aide des connecteurs, présenter son discours/texte, de sorte qu'il soit cohérent. Un texte qui manque de connecteurs argumentatifs pourrait contenir des idées ambiguës qui posent de problèmes sémantiques. Ainsi, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent dans l'enchaînement linéaire du texte. Ils jouent aussi un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte. Riegel *et al.* (2010 : 1044), notent de plus que la valeur d'un connecteur dépend du type de texte dans lequel il est employé : ainsi, l'adverbe « *alors* » sert à marquer la

succession chronologique dans un texte narratif, mais il joue un rôle conclusif semblable à « *donc* » dans un texte argumentatif. Il apparaît difficile d'assigner un sens unique aux connecteurs, étant donné la diversité des facteurs qui déterminent leurs valeurs. Les connecteurs temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs et de reformulation peuvent être classifiés en deux grands groupes. Les temporels et les spatiaux forment un groupe et les autres forment un autre groupe :

i. Les connecteurs temporels

Les connecteurs temporels permettent de regrouper des propositions en un ensemble homogène et de découper le texte en séquences. Ils marquent aussi la succession linéaire dont ils peuvent expliquer différents stades.

Exemple :

(25) *Alors l'autobus est arrivé. Alors je suis monté dedans. Alors j'ai vu un citoyen qui m'a saisi l'œil. Alors j'ai vu son long nez.*

ii. Les connecteurs spatiaux

Les connecteurs spatiaux dans des textes structurent le plus souvent une description.

iii. Les connecteurs argumentatifs

Les connecteurs argumentatifs marquent diverses relations entre les parties d'un texte. Ils s'emploient souvent en association, dans le cadre d'un raisonnement ou d'une argumentation.

Exemple :

(26) *Il n'est pas célibataire, mais marié depuis dix ans.*

iv. Les connecteurs énumératifs

L'énumération développe une série d'éléments. Elle peut utiliser des marqueurs propres ou des connecteurs temporels ou argumentatifs.

Exemple :

(27) *Ainsi, le problème des bibliothèques se révèle-t-il un problème double : un problème d'espace d'abord, et ensuite, un problème d'ordre.*

v. Les connecteurs de reformulation

Par la reformulation, le locuteur agit sur l'interprétation de son discours par son interlocuteur dont il veut faciliter le travail. Il met en relation des expressions présentées comme équivalentes dans son discours, ce qui permet d'en mieux préciser et d'en fixer les sens.

Exemple :

(28) *Il n'y a de vrai que les « rapports », c'est-à-dire la façon dont nous percevons les objets.*

1.2 Problème

Cette thèse a étudié les difficultés liées à la cohérence et à la cohésion dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants de FLE à UEW, Winneba. Nous avons remarqué que la majorité des étudiants au Département de français, surtout ceux qui sont en deuxième année, éprouvent beaucoup de difficultés à structurer et à organiser leurs productions écrites bien qu'ils aient suivi 20 heures de cours d'expression écrite en première année. Au cours d'une pré-enquête chez ces étudiants en 2014, nous avons identifié des défauts inter et intraphrastiques dans leurs copies de rédaction de textes narratifs. Il s'agit des erreurs de cohérence et de cohésion. Ces erreurs se situent aux niveaux : de la relation entre les mots dans la construction des phrases ; de l'organisation de leurs idées et de la transition hiérarchique des paragraphes. De plus, l'arrangement et l'enchaînement de leurs phrases et leurs idées

deviennent un défi. Ceci implique que la construction des phrases, des paragraphes, et l'enchaînement logique des idées pourraient être des contraintes imposées par la langue elle-même. En effet, ces faits se traduisent par l'emploi erroné des reprises pronominales, des expressions anaphoriques et des connecteurs. Ce qui aggrave la situation est que ces éléments anaphoriques, ces reprises pronominales et ces connecteurs sont utilisés à tort et à travers sans tenir compte du contexte et de la situation d'énonciation dans lesquels ils sont employés. Il nous semble que ces étudiants ignorent les règles linguistiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques imposées par la langue française.

Ainsi, plusieurs facteurs linguistiques et extralinguistiques entrent en jeu dans l'organisation d'un texte. Tous ces facteurs qui dépendent des uns des autres sont à connaître, à maîtriser et à être bien utilisés par les étudiants d'une langue étrangère. Il revient aux enseignants la tâche d'acquérir, avant tout, les règles qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte ou du discours pour pouvoir les enseigner à leurs étudiants. De plus, la production d'un bon texte narratif permet aussi de vérifier que l'étudiant, au terme de ses études, possède des compétences suffisantes pour produire à l'écrit des faits d'une façon cohérente, cohésive et convaincante. Pour réussir à raconter un fait narratif d'une façon chronologique, l'étudiant devrait être en mesure de présenter clairement et chronologiquement ses idées autour du déroulement des événements ou des actions. Ce sont certaines de ces compétences que doit viser l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau universitaire et que les étudiants auront besoin d'acquérir.

Il est vrai que la plupart des étudiants ont été des enseignants formés dans les écoles normales au Ghana avant de venir à l'université. Cependant, il importe de se

demander pourquoi la plupart de ces étudiants ont toujours des difficultés à rédiger correctement, efficacement et logiquement leurs textes d'une façon cohérente et cohésive.

A titre d'exemples, les résultats obtenus de la pré-enquête effectuée ont confirmé l'existence de ces difficultés dans leurs copies.

Exemples de défauts prélevés :

(27a) * *Nous avons parlé voyage. Le voyage a commencé tôt dans la matinée.*

Au lieu de :

(27b) *Le voyage **dont** nous avons parlé a commencé tôt dans la matinée*

(28a) * *La plupart des passagers sont dans la voiture dormait.*

Au lieu de :

(28b) *La plupart des passagers **qui** sont dans la voiture dormaient.*

(29a) * *La route était très mauvaise, **car** le chauffeur roulait vite.*

Au lieu de :

(29b) *La route était très mauvaise **mais** le chauffeur roulait vite.*

(30a) * *La nuit, le véhicule a traversé plusieurs villages **que** les villageois dormaient.*

Au lieu de :

(30b) *La nuit, le véhicule a traversé plusieurs villages **où** les villageois dormaient.*

(31a) * *Chaque passager avait une valise. **Il** contenait leurs habits et leurs effets divers.*

Au lieu de:

(31b) *Chaque passager avait une valise. **Elle** contenait ses habits et ses*

effets divers.

(32a) * *Un passager a dit au chauffeur de s'arrêter donc il veut descendre.*

Au lieu de :

(32b) *Un passager a dit au chauffeur de s'arrêter car (parce qu')il veut descendre.*

(33a) * *Dans la voiture, une femme portait un petit bébé. Cette dernière a pleuré longtemps pendant le voyage.*

Au lieu de :

(33b) *Dans la voiture, une femme portait un petit bébé. Ce dernier a pleuré longtemps pendant le voyage.*

(34a) * *Le voyage était long et dangereux donc les passagers sont arrivés sains et saufs à ses destinations.*

Au lieu de :

(34b). *Le voyage a été long et dangereux, mais les passagers sont arrivés sains et saufs à leur destination.*

(35a) * *Un grand bus était stationné à la gare très tôt le matin. Un bus allait à Tamalé.*

Au lieu de :

(35b) *Un grand bus était stationné à la gare très tôt le matin. Le bus allait à Tamalé.*

Il est par ailleurs intéressant de noter que les exemples ci-dessus, extraits des productions écrites des étudiants, montrent que les difficultés existent et sont de nature diverse, à savoir morphologique, syntaxique, sémantique, voire pragmatique. Elles se traduisent par l'emploi erroné des connecteurs, des conjonctions de coordination, des

conjonctions de subordination et une mauvaise structuration des phrases. Ces difficultés sont aussi caractérisées par un mauvais emploi d'expressions anaphoriques et de reprises pronominales qui constituent un obstacle sérieux à l'apprentissage et à l'acquisition efficace de l'écrit en français à University of Education, Winneba.

Ce sont certaines de ces difficultés qui nous préoccupent et qui nous conduisent à mener une telle recherche. Pour atteindre nos objectifs, nous avons identifié les causes de ces erreurs afin de suggérer quelques propositions pédagogiques pour promouvoir l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite à University of Education, Winneba.

1.3 Justification du choix du sujet

Le choix de ce sujet se justifie par des observations et des constats que nous avons faits dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants du FLE à University of Education, Winneba. Généralement, la plupart des étudiants rédigent sans respecter les règles qui régissent l'emploi de la cohérence et de la cohésion de leurs productions écrites. Par conséquent, on retrouve dans leurs copies corrigées des remarques et des commentaires tels que : « *manque de cohérence, manque de logique, manque de cohésion, texte mal ponctué, hors sujet, manque de sens, mauvaise organisation, respectez le temps, pour ne citer que ceux-là.* » Ceci veut dire qu'en tenant compte de la cohérence et de la cohésion, leurs productions écrites manquent assez souvent de bonne organisation et de bonne structuration. Par conséquent, si ces erreurs persistent, nous risquons d'avoir une sérieuse défaillance dans l'enseignement/apprentissage de la composition française dans les universités ghanéennes. Pour faire face à ce défi, il faudrait diagnostiquer les causes de ces défauts ou ces erreurs dans les productions écrites des étudiants pour y apporter une amélioration et des solutions durables. Ce faisant, nous apporterons une contribution de

nouvelles connaissances à l'enseignement/apprentissage du FLE en général et de l'expression écrite en particulier dans les collèges, les lycées et les universités au Ghana. De plus, le choix de ce sujet permettrait aussi de mettre en lumière les contraintes de cohérence et de cohésion imposées par la langue française aux usagers et de voir comment ces contraintes peuvent être surmontées dans la rédaction des textes narratifs et d'autres types de textes.

1.4 Objectifs

Notre étude poursuit deux buts généraux indissociables :

Identifier, relever et classer les difficultés et les contraintes d'emploi des indicateurs de cohérence et de cohésion dans les textes narratifs des étudiants du Département de français, à UEW.

Induire de ces classements les procédés d'appropriation et d'application des règles de cohérence et de cohésion pour aider les étudiants à acquérir les techniques de rédaction des textes narratifs en FLE.

Ainsi, notre thèse vise quatre objectifs spécifiques qui sont:

- i. Identifier et exposer les erreurs de cohérence et de cohésion que commettent les étudiants de FLE à University of Education, Winneba, dans l'organisation textuelle de leurs productions écrites de textes narratifs.
- ii. Déterminer les facteurs qui contribuent aux difficultés d'organisation et de Structuration des textes narratifs auxquels font face les étudiants.
- iii. Vérifier si les effets de cohésion ont de l'impact sur la cohérence dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants dans l'apprentissage du FLE.
- iv. Proposer des techniques ou des stratégies qu'on peut mettre en œuvre dans

l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite afin d'aider les étudiants à surmonter leurs difficultés d'emploi de la cohérence et de la cohésion.

1.5 Hypothèses de recherche

Dans la perspective d'une réflexion sur la cohérence et la cohésion dans les productions écrites des textes narratifs, nous émettons quatre hypothèses de recherche ci-dessous :

- i. La plupart des étudiants du FLE en deuxième année au Département de français, à University of Education, Winneba auraient des défis dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites de textes narratifs du point de vue de la cohérence et de la cohésion textuelle.
- ii. Ces difficultés d'organisation et structuration textuelles pourraient être dues aux contraintes liées à l'emploi des marques de cohérence et de cohésion imposées par la langue française dans des textes ou des discours, contraintes dues au manque de connaissances suffisantes des règles d'application de la cohérence et de la cohésion.
- iii. Les effets de défauts de cohésion pourraient avoir de l'impacts sur la cohérence dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants dans l'apprentissage du FLE.
- iv. La connaissance des stratégies et des techniques de rédaction et de l'application des règles de cohérence et de cohésion pourrait aider les étudiants à surmonter leurs difficultés afin d'améliorer la qualité de leurs productions écrites de textes narratifs en français.

1.6 Questions de recherche

Pour étudier et analyser les difficultés rencontrées par les étudiants de FLE de la deuxième année (Level 200) à University of Education, Winneba, dans l'organisation textuelle de leurs productions écrites, nous avons dû, dans cette thèse, répondre aux questions suivantes :

- i. Est-ce que la cohérence et la cohésion textuelle posent de difficulté aux étudiants de FLE dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites de textes narratifs ?
- ii. Est-ce que les contraintes imposées par la langue française et le manque de connaissance suffisante des règles d'application de la cohérence et de la cohésion dans l'organisation textuelle pourraient contribuer aux difficultés des étudiants dans leurs productions écrites ?
- iii. Est-ce que les effets de défauts de cohésion pourraient avoir de l'impact sur la cohérence dans les productions écrites des étudiants ?
- iv. Dans quelle mesure la connaissance et l'appropriation des techniques de l'organisation et la structuration textuelle du point de vue des règles de cohérence et de cohésion pourraient aider les étudiants à améliorer la qualité de leurs productions écrites en FLE

Notre préoccupation majeure dans ce travail est de faire une analyse textuelle des productions écrites des textes narratifs des étudiants pour identifier les difficultés et les contraintes liées à l'emploi des marques de cohérence et de cohésion auxquelles ils font face.

1.7 Plan du travail

Le travail est réparti en six chapitres. Le premier chapitre qui est l'introduction présente le contexte général de l'étude. Il expose la place et l'importance du français au Ghana et décrit les notions fondamentales de la grammaire du texte et du discours, à savoir les notions de texte, de cohérence, de cohésion et de connexité. Ensuite, nous avons soulevé le problème posé par les difficultés de maîtrise et d'emploi des règles et des concepts de cohérence et de cohésion auxquelles font face les étudiants. Après, nous avons justifié le choix du sujet tout en expliquant sa pertinence et son importance. De plus, nous avons examiné les objectifs généraux et spécifiques de l'étude qui sont les points saillants visés dans notre recherche. En outre, nous avons donné les hypothèses et les questions de recherche qui nous ont guidé tout au long du travail. Enfin, nous avons résumé le plan opératoire de la thèse.

Le deuxième chapitre est consacré à l'examen du cadre théorique et aux travaux antérieurs. Il comprend les théories de base et les principes théoriques qui sous-tendent notre thèse. En tenant compte des principes de l'organisation textuelle, nous avons essayé de nous limiter à la théorie de l'analyse textuelle en examinant les principes de continuité et de progression thématique. Les travaux antérieurs des linguistes, des didacticiens et des chercheurs qui ont travaillé sur la cohérence et la cohésion dans le domaine de l'analyse du texte et du discours sont aussi examinés. Nous avons également examiné les travaux sur les contraintes d'emploi de l'anaphore et les différents types d'anaphore qui font l'objet de notre travail.

Nous avons abordé dans le chapitre trois les démarches méthodologiques que nous avons adoptées pour la collecte et l'analyse des données. Il s'agit de la population

de référence, des outils de collecte des données, des méthodes d'analyse adoptées et de la constitution du corpus de la recherche.

Dans le chapitre quatre, nous avons fait l'analyse des données, la discussion et l'interprétation des résultats obtenus. A cet égard, nous avons analysé les erreurs ou les défauts d'emploi des règles de cohérence et de cohésion dans les copies des étudiants et nous avons interprété et classifié les résultats obtenus.

Le chapitre cinq expose les résultats obtenus de notre recherche et leurs implications pédagogiques à l'enseignement/apprentissage de la rédaction ou de l'expression écrite à UEW, Winneba. Cela nous a permis de valider nos hypothèses.

Dans le chapitre six qui constitue la conclusion générale, nous avons proposé des suggestions et recommandations et en fin, une synthèse générale de la thèse.

1.8. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons examiné le cadre général de l'étude. Il s'agit du contexte dans lequel se situe le sujet de notre thèse. Ensuite nous avons abordé le problème qui expose les difficultés auxquelles font face les étudiants de FLE au niveau universitaire à University of Education, Winneba dans l'organisation textuelle de leurs productions écrites du point de vue de l'emploi et de l'application des notions et des règles de cohérence et de cohésion. Ensuite, nous avons décrit la pertinence de la thèse, les raisons du choix du sujet, les objectifs de l'étude, les hypothèses et les questions de recherche. Enfin, nous avons présenté le plan du travail. Nous présentons dans le chapitre qui suit le cadre théorique et les travaux antérieurs.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

2.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous examinons les fondements théoriques qui sous-tendent notre étude et la revue de la littérature des écrivains et des chercheurs, tels que les linguistes, les grammairiens et les didacticiens qui ont travaillé dans le domaine de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours sur la cohérence et la cohésion. Mais, nous abordons d'abord la définition de quelques termes clés pour la clarification des principes théoriques de base.

2.1 Cadre Théorique

2.1.1 Définitions des termes clés

Il convient, dans cette partie, de définir d'autres termes qui sont aussi essentiels pour la compréhension de notre thèse, car ces notions constituent les pivots autour desquels tourne la recherche. Ces notions serviront de pistes importantes qui vont nous guider à l'accomplissement de notre tâche et à la réalisation de nos objectifs visés.

2.1.1.1 Notion de l'écrit

Robert (1993 : 113) définit « l'écrit » comme : *Une représentation de la parole et de la pensée par des signes conventionnels. Autrement dit « l'écrit », c'est la production du discours correspondant sur le plan graphique à l'énonciation.*

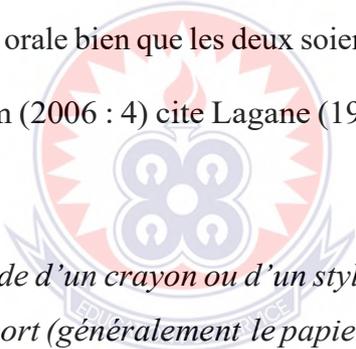
Robert (1993) nous explique que l'écrit est la représentation des mots, des idées de la langue au moyen des signes.

Pour Tagliante (2001 : 30), l'écrit consiste à produire des signes graphiques comportant des idées pour s'exprimer ou pour communiquer avec un destinataire. Il

est évident que les trois définitions ci-dessus parlent des signes graphiques. Nous pouvons ajouter que ces formes graphiques de l'écrit sont caractérisées par des éléments morfo-syntaxiques et orthographiques nécessaires à cette communication. Il en découle que l'écrit est le produit des signes graphiques pour représenter une parole ou une pensée. Autrement dit, c'est l'ensemble des signes graphiques exprimant un énoncé ou bien une manière particulière d'utiliser la langue par les signes graphiques pour communiquer.

2.1.1.1.1 Expression écrite

L'expression écrite est une des quatre compétences (CO, CE, EO, EE) dont l'étudiant de langue étrangère a besoin d'acquérir. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien que les deux soient des formes de communication dans la langue cible. Pham (2006 : 4) cite Lagane (1997 : 6) qui définit l'expression écrite comme suit :



Ecrire, c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, rédigés dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. L'écriture est donc un support (un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné.

A partir de cette définition, on peut dire que l'expression écrite est une action de rédiger un message pour donner des informations et atteindre le but de la communication. Selon Pham (2006 : 5), écrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code doublement particulier, celui de l'écrit et celui de la langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles. Selon Pham (2006 : 5), un

texte n'est texte que s'il obéit à un certain nombre de lois qui le rendent lisible comme la correction linguistique, la cohésion textuelle et la cohérence discursive.

Vigner (2001 :73) nous apprend que :

L'activité d'expression écrite est celle qui constitue pour l'école, l'élément le plus significatif de son action de formation. L'écrit fixe la langue dans un usage, gomme les variations sociolectales plus aisément perceptibles à l'oral, rétablit la langue dans son unité.

C'est-à-dire que l'écrit est essentiel sur le plan scolaire aussi bien que social. Notons que l'écrit est une pratique sociale très utile à l'homme. Il est devenu une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école, quels que soient le niveau et la discipline, ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique.

Cependant, Pham (2006 : 6) constate qu'il existe une différence entre le français écrit et le français oral. Selon lui, cette différence a été si bien contestée qu'en français, la langue écrite et la langue parlée sont tellement éloignées l'une de l'autre qu'on ne parle jamais comme l'on écrit et qu'on écrit rarement comme on parle. Il en découle que l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral mais un système d'inscription pour la communication.

2.1.1.2 Notion de narration et schéma narratif

Selon Robert (1993 : 1709), la narration est un exposé écrit et détaillée d'une suite de faits, dans une forme littéraire. Il ajoute que c'est un exercice scolaire qui consiste à développer, de manière vivante et pittoresque un sujet. A partir de cette définition, nous pouvons dire qu'un texte narratif, est un exposé écrit et détaillée qui consiste à développer, de manière vivante et pittoresque, chronologiquement une suite de faits. Un texte narratif se définit par sa dimension chronologique des événements ou

des faits. Cette chronologie permet d'avoir un schéma narratif des évènements ou des actions. Dans ce contexte Lagane (2001 : 101) nous apprend que le schéma narratif comprend cinq étapes principales qui sont :

i. Situation initiale :

Elle est exposée au début du récit où les personnages sont vus dans leurs occupations avec les autres.

ii. Perturbation de l'équilibre présenté au départ :

C'est le moment où l'action trouve son origine dans une modification.

iii. Développement de l'action :

C'est le moment où l'action se met en marche en plusieurs épisodes.

iv. Dénouement :

C'est la résolution qui pourrait être heureuse ou non, prévisible ou non, du problème.

v. Situation finale :

Elle est créée par le dénouement et elle n'est pas toujours décrite.

Il est à noter que le plan du travail découle du schéma narratif établi lors de la recherche des idées. Ainsi, Lagane (2001 : 107) présente trois parties d'une rédaction narrative :

i. L'introduction : elle joue plusieurs rôles à la fois, elle permet aux lecteurs d'entrer dans le récit, en donnant les indications essentielles de temps, de lieux, et en fixant une fois tout le statut du narrateur, comme extérieur ou impliquer dans le récit.

- ii. **Le développement** : il correspond aux étapes du schéma narratif. Là, chaque nouvelle séquence dans l'action doit correspondre à un changement de paragraphe et peut être signalée par un connecteur logique.
- iii. **La conclusion** : elle indique à quelle situation aboutit le récit, si le dénouement n'a pas suffi à le préciser.

Par ailleurs, les temps verbaux utilisés dans un récit peuvent varier. Comme le souligne Lagane (2001 : 109), les temps convenables dans un récit varient selon les circonstances. Selon lui, si les faits se passent au moment où l'on écrit, on emploie comme temps de base l'indicatif présent pour les décrire, que ces faits soient ponctuels, aient duré, ou se soient répétés. Les faits antérieurs sont mentionnés au passé composé. Ceux qui sont envisagés dans l'avenir sont au futur. Par contre, si les faits sont situés dans le passé, le temps de base du récit est soit le passé simple soit le passé composé.

2.1.1.3 Structure de la séquence narrative

Selon Adam (2008 : 144), au sens large, tout récit peut être considéré comme l'exposé de « faits » réels ou imaginaires, mais cette désignation générale de « faits » recouvre deux réalités distinctes : des événements et des actions. Selon Adam (ibid), l'action se caractérise par la présence d'un agent (acteur humain ou anthropomorphe) qui provoque ou tente d'empêcher un changement. L'évènement advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent. Selon Adam, les différentes formes de mise en récit tiennent à leur degré de narrativisation. Un récit qui n'est constitué que de simple énumération d'une suite d'action et/ou d'évènement possède un faible degré de narrativisation.

Selon Adam (2008 :145), Todorov (1968 :82) et Larivaille (1974) ont été les premiers à proposer une description de la mise en intrigue qui correspond au plus fort degré de narrativisation. Cette mise en intrigue se présente comme une structure hiérarchique constituée de cinq macro propositions narrative de base (Pn) qui correspondent aux cinq moment (m) de l'aspect : avant le procès (m1), le début du procès (m2) le cours du procès (m3), la fin du procès (m4) et enfin après le procès (m5).

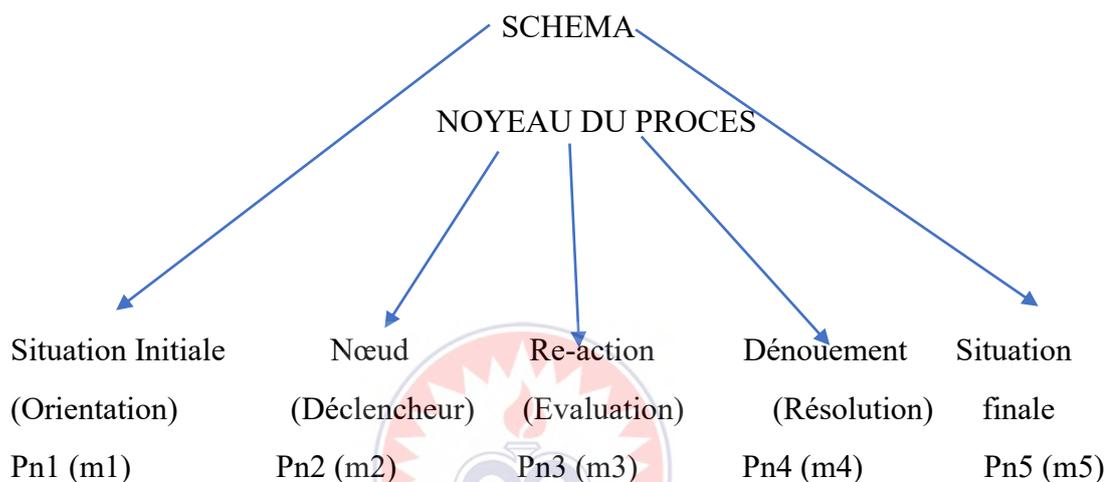


Schéma proposé par : Adams, J-M. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.

2.1.1.4 Notion de coréférence

Nous ne saurons parler de la relation de coréférence sans comprendre le terme de référence. Selon Robert (2008 : 2157), étymologiquement le morphème 'référence' vient du verbe référer qui provient du mot latin 'referee' qui est adopté dans les langues française et anglaise. La référence est alors la fonction par laquelle un signe renvoie à ce dont il parle, à ce qu'il désigne (réfèrent).

Selon Dubois *et al.* (1973 : 414), la coréférence la fonction par laquelle un signe linguistique renvoie à un objet du monde extra- linguistique réel ou imaginaire.

Par ailleurs, Arrivé *et al.* (1986 : 198) décrivent le mot coréférence comme,

« la relation » qu'entretiennent deux mots ou deux expressions à valeur extralinguistique. La coréférence s'établit dans la notion de l'anaphore comme Dubois *et al.* (Ibid.) le définissent. Il en résulte que la coréférence est une relation qui s'établit surtout quand le mot anaphorique renvoie à son antécédent. Riegel *et al.* (2010 : 610) expliquent qu'on observe une relation de coréférence entre une expression anaphorique et un terme antérieur (son antécédent) parce qu'ils désignent le même référent. Par exemple :

(36a) *j'ai acheté **un livre** et un sac. J'ai mis **le livre** dans le sac.* Les groupes nominaux, *un livre* et *le livre* sont coréférentiels.

De même, si la phrase change par exemple:

(36b) *j'ai pris **le livre** et je **l'**ai mis dans le sac.* Le référent *le livre* et le pronom complément *l'* sont aussi coréférentiels. La relation de coréférence garantit la continuité thématique, c'est-à-dire, l'expression anaphorique *l'* reprend un thème précédent qui devient le thème de la phrase '*je l'ai mis dans le sac.*

2.1.1.5 Notion de pronominalisation

La notion de pronominalisation intervient dans le domaine de l'organisation et de la structuration textuelle et assure la cohésion du texte. Elle concerne la substitution ou la reprise des éléments mentionnés dans une phrase ou dans un texte. Comme le souligne De Salins (1996 : 35), la pronominalisation est une reprise d'un mot ou d'un groupe nominal par un pronom. Il évoque que, syntaxiquement, un nom ou un groupe nominal ayant la fonction du sujet ou du complément, peut être repris par un pronom ou des pronoms. Ces pronoms issus de la pronominalisation ont des valeurs anaphoriques d'autant plus que leurs interprétations sont basées sur le nom ou le groupe nominal repris dans un contexte antérieur.

(37) *Joseph prend le bus matinal. Joseph le prend.*

Le pronom personnel *le* constitue une reprise ou un substitut du groupe nominal *le bus matinal*. La substitution est donc un phénomène qui permet d'éviter la répétition et la redondance dans le texte sans toutefois déformer le message ou l'information. Elle enrichit la textualité et la production langagière. Cependant, la pronominalisation est un aspect très complexe qui pose des contraintes aux étudiants de FLE à UEW, Winneba.

Selon Tomassone (1996 : 98) : *L'expérience montre qu'à l'école, comme au collège et au lycée, des difficultés de compréhension résultent d'une mauvaise appréhension des phénomènes de reprise et ceci engendre beaucoup de confusion.*

En réalité, Tomassone a raison, car ses constats montrent que la plupart des étudiants n'ont pas maîtrisé le phénomène d'anaphore et de toutes ses formes. En effet, pour mettre en évidence ces phénomènes d'anaphore, il importe d'identifier les éléments linguistiques qui assurent ces reprises, et ensuite d'analyser leur fonctionnement dans des phrases ou dans un texte. Ainsi, pour interpréter une reprise, il faut que l'étudiant soit en mesure d'identifier et de reconnaître un référent identique. Alors, chez nos étudiants universitaires, la compétence d'interprétation dépend de la connaissance et de la maîtrise des procédés de substitution pronominale. Or, la plupart de ces étudiants de FLE à University of Education, Winneba, n'ont pas acquis ces notions de substitution en grammaire, d'où le mauvais emploi des concepts de pronominalisation dans leurs productions écrites qui contiennent des répétitions inutiles causant l'incohérence dans leurs rédactions.

Il est vrai que la notion de pronominalisation est un aspect de la grammaire qui est enseigné au Département de français dans l'un des modules de langue : (usage et

structure). Ce module vise la structuration et l'emploi des pronoms d'une part et d'autre part, la substitution du nom ou du groupe nominal par des pronoms. Alors, si les étudiants ont des difficultés dans leurs écrits, c'est parce qu'ils n'ont pas maîtrisé cette notion de pronominalisation en classe de FLE.

En outre, on distingue, la substitution lexicale qui implique la reprise d'un élément par d'autres éléments tels que des groupes nominaux, des groupes prépositionnels, des groupes adjectivaux et des groupes adverbiaux.

Exemple :

(38a) *Les enfants regardent la télévision. Ils la regardent.*

(38b) *Les enfants mangent du pain. Ils en mangent.*

(38c) *Kofi va en ville. Il y va.*

(38d) *Le professeur parle du livre aux élèves. Il leur en parle.*

En réalité, dans la phrase (a) le groupe nominal, *les enfants*, est repris par le pronom (*ils*). Le groupe prépositionnel *du pain* dans la phrase (b) est repris par le pronom *en*. Le groupe adverbial *en ville* dans la phrase (c) est remplacé par le pronom (*y*). Dans la phrase (d) le groupe nominal sujet *le professeur* est repris par le pronom (*il*), le groupe prépositionnel *du livre* est repris par le pronom (*en*), enfin le groupe prépositionnel *aux élèves* est repris par le pronom (*leur*).

Par ailleurs, il y a la substitution pronominale qui concerne la reprise des compléments par des pronoms personnels. Exemple :

(39) *Les passagers prennent le bus. Les passagers le prennent.*

Le complément d'objet direct dans la première phrase, *le bus*, est repris par le pronom (*le*).

A partir de ces explications, nous avons remarqué que la pronominalisation assure la cohésion dans un texte. De plus, elle évite la répétition des éléments déjà cités dans ce texte pour empêcher la redondance. Tous ces phénomènes de substitution discutés ci-dessus sont ce qu'on appelle l'anaphore qui constitue un champ d'étude de notre thèse.

2.1.1.6 Notion d'anaphore

Dubois *et al.* (1973) définissent une anaphore comme un processus syntaxique consistant à reprendre par un segment, un pronom en particulier, un autre segment d'un discours particulier, ou un syntagme nominal antérieur. Delaveau et Kerleroux (1985 :175) aussi observent que *certaines unités de la langue tiennent tout ou partie de leur interprétation, de la relation qu'elles entretiennent avec d'autres unités, qu'on dénomme leur antécédent.*

C'est le cas en particulier, des pronoms tels que les pronoms relatifs et les pronoms de la troisième personne. Ils sont les pronoms dits anaphoriques. Napoli (1993 : 43) partage cet avis quand il dit que l'anaphore est une unité linguistique qui doit être liée, dans le même contexte, à une autre unité linguistique, son antécédent, par une relation de substitution, de commutation ou de reprise. L'antécédent est donc l'élément repris dans la phrase. Pour Riegel *et al.* (2010 : 1029), l'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte. A partir de ces définitions qui semblent identiques, il convient de dire que l'anaphore est l'élément linguistique qui reprend un autre élément antérieurement cité dans un texte. L'élément qui est repris par l'élément anaphorique constitue son antécédent.

Exemple:

(40a.) La voiture **qu'**il prend va à Lagos.

(40b). *Il prend la voiture qui va à Lagos.*

Qu', un pronom relatif (élément anaphorique), reprend *la voiture* qui est son antécédent.

De même, *qui*, un pronom relatif (élément anaphorique), reprend *la voiture*.

Jeandillou (2010 : 86) souligne que l'anaphore, instaure une relation dissymétrique entre deux éléments de statuts différents, dont l'un, *le représentant*, dépend de l'autre, *le représenté*, dans un environnement limité. Il note en effet qu'il y a deux types de reprises : l'anaphore et la cataphore. L'anaphore proprement dite renvoie à l'élément qui précède.

Exemple:

(41) *Le voyage que nous avons effectué est agréable.*

Dans la phrase ci-dessus, *le voyage* est repris par le pronom relatif *que*. Donc, *le voyage* est l'antécédent de la reprise *que* parce qu'il la précède. C'est le cas de l'anaphore proprement dite.

Par contre, dans le domaine de la *cataphore*, la reprise renvoie à l'élément qui suit, c'est-à-dire à l'antécédent qui vient après le pronom qu'il reprend.

Exemple :

(42) *Telle est la situation dans le village ?*

Dans la phrase ci-dessus, *telle* est un pronom qui renvoie au groupe nominal *la situation*, qui suit. Ce pronom est donc appelé *cataphore*, car il joue une fonction de reprise postérieure.

L'anaphore peut être introduite par un pronom personnel, un pronom relatif, un pronom indéfini, un adverbe (surtout les adverbes de lieu jouant le rôle de syntagmes prépositionnels).

A partir de ces explications, il est évident que l'anaphore est une reprise d'un élément antérieur dans un texte et y assure la cohésion. Quand l'expression anaphorique est la reprise d'un thème antérieur, l'identification de ce dernier, nécessaire à l'interprétation référentielle de cette expression, s'effectue sans difficultés lorsqu'un seul antécédent possible figure dans le contexte antérieur. Lorsqu'il se trouve dans un seul groupe nominal antérieur de même nombre et de même genre, l'identification de l'antécédent d'un pronom anaphorique est assurée. Mais, lorsque plusieurs groupes nominaux peuvent jouer le rôle d'antécédent d'un même pronom, le récepteur rencontre des difficultés, qui peuvent être encore compliquées quand plusieurs pronoms renvoient à des groupes nominaux différents. Ces difficultés peuvent être levées si les groupes nominaux susceptibles d'être antécédents ne sont pas placés sur le même plan. De ces explications, il en découle que l'anaphore joue un rôle très important et établit la clarté dans des phrases ou dans des textes. L'une de ces fonctions est d'éviter la répétition d'un terme ou des termes par l'emploi d'un autre. Dans la cohésion textuelle, il est évident que l'anaphore joue une fonction efficace dans la structuration du texte. C'est le point de vue de Riegel *et al.* (2010 : 1029), quand ils affirment que la cohésion du texte repose en partie sur la répétition. Selon eux, plusieurs éléments linguistiques, des groupes nominaux en particulier, assurent, par leur articulation et leurs relations au fil du texte, la reprise de l'information. Ainsi, à partir des propos soulevés précédemment, il est certain de dire que la notion d'anaphore permet d'assurer la cohésion dans des textes. Elle permet aussi d'assurer la continuité et la progression thématique.

Cependant, la plupart des étudiants n'arrivent pas à appliquer les règles qui régissent l'emploi des expressions anaphoriques, des substituts ou reprises pronominales et les règles de reprise de segment antérieur dans leurs productions

écrites. Par conséquent, des erreurs ou défauts de cohésion textuelle se manifestent dans leurs travaux.

En ce qui concerne notre thèse, nous nous intéresserons aussi aux phénomènes d'anaphores pronominales et nominales, car elles nous permettront de faire une analyse syntaxique des productions écrites des étudiants au niveau de la continuité et de la progression thématique en vue de dégager les difficultés majeures dans l'emploi des éléments de cohésion dans les copies des étudiants de FLE à UEW, Winneba.

2.1.1.6.1 Types d'anaphore

A ce stade de notre étude, il nous paraît important d'examiner les différents emplois anaphoriques des divers types de segments. En effet, l'anaphore se définit comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte. Il en existe plusieurs types que nous essayons d'examiner dans cette partie.

2.1.1.6.1.1 Anaphore pronominale

L'anaphore pronominale ou substitution pronominale, vise la reprise ou la substitution des pronoms aux groupes nominaux, aux groupes prépositionnels et aux propositions. Riegel *et al.* (2010 : 1034 - 1035) remarquent que la substitution pronominale est un cas privilégié d'anaphore. Selon eux, l'emploi d'un pronom permet non seulement d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom mais aussi assure syntaxiquement la structuration cohésive d'une phrase ou d'un texte.

Exemple :

(43) *Je rêve de mon anniversaire. J'en rêve.*

(44) *Nous pensons à notre projet. Nous y pensons.*

(45) *Les étudiants vont à une excursion. Les enseignants n'en savent rien.*

Dans les phrases ci-dessus, *en*, *y* et *en* se présentent comme des anaphores pronominales, des pronoms complément d'objet indirect, qui reprennent leurs antécédents : *de mon mariage*, *à notre projet*, *les étudiants vont à une excursion* respectivement.

D'après Riegel *et al.* (2010 : 35), le pronom *il* est généralement considéré comme marqueur de **continuité thématique**, car *il* est le signal de la maintenance du thème qu'il reprend. Ce fait se voit surtout dans la progression thématique à thème constant. Mais ce n'est pas le cas dans la progression thématique à thème linéaire simple où il y a changement du thème.

Exemple :

(46) **La femme** donne des cadeaux aux enfants. **Elle** serait très gentille. **Elle** travaille dans une clinique privée

Dans l'exemple ci-dessus, le pronom *elle* reprend *la femme* pour assurer une progression thématique à thème constant.

A partir de ces exemples, nous constatons que les pronoms jouent des rôles très variés dans la structuration syntaxique des phrases dans un texte. En effet, les pronoms personnels de la troisième personne, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs, les pronoms relatifs et même les pronoms indéfinis représentent un groupe nominal dans des conditions différentes. Selon Riegel *et al.* (2010 :1035), il y a deux représentations qui sont : la représentation totale et la représentation partielle. Dans la représentation totale, les pronoms qui représentent totalement le groupe nominal sont : le pronom personnel de la troisième personne (autre que «*en*»), certains pronoms démonstratifs et relatifs.

Exemple :

(47) *Son père travaille bien. Il aime ça.*

Dans les phrases ci-dessus, *ça* reprend toute la première phrase, *son père travaille bien*.

Dans la représentation partielle, les pronoms possessifs, l'emploi pronominal des indéfinis, certains pronoms démonstratifs et le pronom « *en* » représentent seulement une partie du groupe nominal.

Exemple :

(48) *Elle a acheté des oranges. Elle **en** a mangé deux.*

Dans les phrases ci-dessus, *en* reprend une partie du groupe nominal *des oranges*.

2.1.1.6.1.2 Anaphores nominales et leurs types

Riegel *et al.* (2010 : 1037) notent que les groupes de noms anaphoriques comportent des déterminants définis: articles définis, déterminants possessifs ou démonstratifs. Ces déterminants prennent plusieurs formes et entretiennent plusieurs types de relations avec leur antécédent. Il y a différents types d'anaphores nominales telles que l'anaphore nominale fidèle, l'anaphore nominale infidèle, l'anaphore nominale conceptuelle et l'anaphore nominale associative.

2.1.1.6.1.2.1 Anaphore nominale fidèle

Selon Riegel *et al.* (2010 : 1037), l'anaphore nominale fidèle est une reprise du nom avec un simple changement de déterminant indéfini par un déterminant défini.

Exemple :

(49) *J'avais trouvé **un autobus** à la gare routière. **L'autobus** transportait beaucoup de passagers étrangers.*

Le groupe nominal, ***un autobus***, est introduit par l'article indéfini *un* (déterminant indéfini). ***L'autobus*** reprend le même nom, mais cette fois-ci, par l'article défini *le* (déterminant défini). Les exemples suivants montrent l'emploi de l'article défini dans l'anaphore nominale fidèle.

(50) *Voici **une valise**, c'est **la valise** de Kofi.*

(51) ***Un oiseau** se pose sur un arbre. **L'oiseau** porte à son long bec **un fromage**.*

***Le fromage** tombe quand **l'oiseau** commence à chanter.*

Nous constatons qu'il y a une reprise du nom avec un simple changement du déterminant indéfini. Le groupe nominal repris est le plus souvent remplacé par un déterminant défini qui accompagne le nom. Le référent du groupe nominal est identifié grâce au contexte antérieur où il a déjà été mentionné. Ainsi, dans les exemples ci-dessus, nous remarquons que le groupe nominal *une valise* est repris avec changement du déterminant indéfini, ce qui devient *la valise*. De même *un oiseau* est repris avec changement du déterminant indéfini *une*, ce qui devient *l'oiseau*. Par ailleurs, *un fromage* est repris avec changement du déterminant indéfini, ce qui devient *le fromage*.

2.1.1.6.1.2.2 Anaphore nominale infidèle

C'est une reprise avec changements lexicaux : le groupe nominal anaphorique contient des éléments différents de son antécédent. Par exemple, un nom propre peut être représenté par un groupe nominal (Riegel *et al* (2010 : 1038).

Exemple :

(52) ***Alpha Blondy** a renouvelé sa chanson. **Cet artiste** est bien connu dans le monde entier.*

Dans l'exemple ci-dessus, le groupe nominal *cet artiste* est différent du nom propre *Alpha Blondy* qu'il reprend. Ceci implique que cette reprise n'est pas fidèle.

2.1.1.6.1.2.3 *Anaphore nominale conceptuelle*

Selon Riegel *et al.* (2010 : 1038), l'anaphore conceptuelle résume ou condense le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou de tout un segment du texte antérieur. C'est une reprise du concept de la phrase ou du texte. Elle ne reprend pas un segment antérieur particulier ou un groupe nominal, mais le résumé de la phrase ou du texte.

Exemple :

(53) *Robert a pris un bus pour aller à Kumasi. **Son voyage** a été long et fatigant.*

Dans l'exemple ci-dessus, *son voyage* qui est le résumé de la première phrase, reprend l'idée essentielle de cette phrase.

(54) *Le taxi est rentré sous un camion. **Cet accident** a laissé des traces sur la route.*

Le groupe nominal *cet accident* reprend le contenu (résumé) de la phrase précédente qu'il catégorise comme *un accident*.

2.1.1.6.1.2.4 *Anaphore nominale associative*

L'anaphore nominale associative possède un groupe nominal anaphorique qui n'entretient pas de relation de coréférence stricte avec un groupe antécédent, mais avec une partie (Riegel *et al.* 2010 : 1039).

Exemple :

(55) a. *L'homme conduit **un long bus**. **Son volant** est facile à manier.*

Dans l'exemple (a) ci-dessus, *son volant* reprend une partie d'*un long bus*.

(56) b. *Monsieur Amidu est un médecin qui travaille dans **un grand village côtier**. **Son quartier populaire** est dominé par des indigènes.*

Dans l'exemple b, *son quartier populaire* représente une portion *du grand village côtier*.

2.1.1.6.1.3 Anaphore adverbiale

Dans l'anaphore adverbiale, la reprise par anaphore ne concerne uniquement pas les expressions nominales. Un adverbe comme « *ainsi* » ou « *pareillement* » peut reprendre globalement un fragment d'un texte antérieur. De même, un adverbe de lieu comme « *là* » peut renvoyer à une localisation déjà mentionnée (Riegel *et al.* 2010 : 1041).

Exemple :

(57) ***Le sol*** est boueux, *il ne faut pas piétiner dessus*.

Dans l'exemple ci-dessus, *dessus* qui est un adverbe renvoie au mot *le sol* qui est boueux.

2.1.1.6.1.4 Anaphore verbale

Selon Riegel *et al.* (2010 : 1041), l'anaphore verbale s'effectue au moyen du verbe *faire* ou un *proverbe* qui représente un verbe dénotant un processus.

Exemple :

(58a) ***Il court plus vite*** que ***je ne faisais*** à son âge.

(58b) ***On n'agit point*** comme ***vous faites***.

Dans la première phrase ci-dessus, *je ne faisais* qui est un verbe construit au moyen du verbe *faire* renvoie à *il court plus vite*.

Dans la deuxième phrase, *vous faites* renvoie à *on n'agit point*.

2.1.1.6.1.5 Anaphore adjectivale (*tel*)

L'anaphore adjectivale utilise l'adjectif « *tel* » et ses dérivés pour représenter une proposition précédente. Placé en tête d'une proposition, « *tel* » résume le contenu de ce qui précède. D'après Riegel *et al.* (2010 : 1042) ce n'est que dans son emploi adjectival qu'elle fonctionne comme une expression anaphorique dont la valeur référentielle dépend d'un antécédent. *Tel* représente une anaphore adjectivale

Exemple :

(59) *M. Diallo a démissionné. Tel est ce que nous pensions.*

Dans l'exemple ci-dessus, *tel* renvoie à *la démission de M. Diallo*.

Les propos de Riegel *et al.* (2010 : 1034 -1042) sur les différents types d'anaphore ont permis d'avoir des éclaircissements sur le rôle que joue l'anaphore dans la structuration syntaxique et cohésive du texte. Nous avons aussi appris que l'emploi anaphorique se situe à deux niveaux : l'anaphore pronominale et l'anaphore nominale.

Toutefois, les étudiants de FLE à UEW ignorent le rôle et l'usage des expressions anaphoriques. Par conséquent, ils commettent différents types d'erreurs dans leurs productions écrites. Leurs difficultés se manifestent par un mauvais emploi de ces expressions anaphoriques dans leurs travaux.

Il est évident de dire que les explications sur les notions d'anaphore sont très utiles à l'analyse des productions écrites des textes narratifs des étudiants de FLE à UEW, Winneba.

2.1.1.7 Notion de Thème et de Propos ou Rhème :

Selon l'AUPELF-EDICEF (1988 : 1482), on peut distinguer traditionnellement, dans une phrase, ce dont on parle qu'on appelle *le thème* et ce que l'on en dit, qui est *le propos* ou *le rhème*. Pour Tomassone (2002 : 83), *le thème* est l'élément à propos

duquel on apporte une information, le point de départ de l'énoncé. Par exemple, examinons les phrases suivantes :

(60a) -*Monsieur X est le frère de Madame Y*

(60b) -*Monsieur X a acheté une maison à Vézelay* (Tomassone, 2002: 83).

Tomassone dit que Monsieur X est le sujet de ces deux phrases déclaratives. Si ces deux phrases sont examinées sur le plan de l'information qu'elles apportent, on reconnaît que toutes deux donnent des renseignements ou des informations qui concernent Monsieur X. Elles répondent aux questions : qui est Monsieur X ? Et qu'est-ce que Monsieur X a fait. Ceci implique que, Monsieur X est le thème. Mais, ayant examiné la troisième phrase suivante :

(60c)-*Mademoiselle Y est la sœur de Monsieur X,*

Tomassone (2002 : 83) explique que, la phrase (c) ci-dessus a la même signification syntaxique que la phrase (a) ou (b), mais la phrase (c) renseigne sur Mademoiselle Y et non sur Monsieur X. Elle répond à la question : qui est Mademoiselle Y? Dans ce cas, Mademoiselle Y est le thème. Mais, l'information apportée sur elle est appelée le Propos ou le Rhème. Tomassone (2002 : 84) note ainsi que dans un énoncé, le propos contient l'information nouvelle. Il est ce qui fait progresser l'information dans le texte. En somme, le thème est défini comme ce qui est connu et le propos comme ce qui est nouveau. Par contre, dans une phrase assertive, on appelle « thème » le constituant immédiat « groupe nominal » au sujet duquel on va dire quelque chose « prédicat ». Cependant, le thème peut être ou non un sujet de la phrase.

Exemple :

(61) *L'oiseau se pose sur un arbre.*

L'oiseau est le thème ou le groupe nominal. Il est le sujet de la phrase, alors que *se pose sur un arbre* constitue le propos ou le groupe verbal. Le propos est donc le prédicat ou le commentaire d'une phrase.

Selon Tomassone (2002), le thème et le propos se distinguent par ce qui est affirmé et ce dont on affirme respectivement ; c'est-à-dire entre sujet logique et prédicat, ou entre prédicat et argument, se fondant sur le fonctionnement logique de la phrase. Cette distinction *thème/propos* vient de la logique classique. Toute proposition affirme un jugement ou prédique une propriété. Par exemple, dans « *l'âme est immortelle* » on distingue le sujet logique qui est « *l'âme* » et le prédicat qui est « *est immortelle* ».

Pour Riegel *et al.* (2009 : 1022), dans une phrase canonique, la distinction thème/propos peut correspondre à l'analyse syntaxique en deux constituants : sujet et prédicat, ou groupe nominal et groupe verbal.

Exemple :

(62) *L'oiseau est sur la branche du cocotier.*

Le thème correspond au sujet de la phrase : « *l'oiseau* » et le propos au groupe verbal qui est : « *est sur la branche du cocotier* ».

Riegel *et al.* (2010) observent cependant que, parfois, le thème peut correspondre à un constituant autre que le sujet grammatical de la phrase. Dans ce cas, un complément circonstanciel est placé en tête de la phrase.

Exemple :

(63) *Chaque matin, l'oiseau se perche sur la branche du palmier.*

D'après Riegel *et al.* (2010), le complément antéposé fait partie du thème: il constitue le cadre dans lequel s'inscrit l'élément essentiel du thème: le reste de la phrase joue le

rôle du propos. Il en est de même quand un complément d'objet est placé au début de la phrase.

Exemple :

(64) *A l'oiseau, je lance une pierre.*

Le complément « *à l'oiseau* » fait partie du thème. Également, un constituant détaché en tête d'une phrase et repris par un pronom joue le rôle de thème.

Exemple :

(65) *Cet oiseau, je l'admire trop.*

C'est ce qu'on appelle la thématization : c'est-à-dire un constituant détaché en tête d'une phrase. Riegel *et al.* (2010) admettent que l'ordre linéaire de la phrase reflète l'ordre de l'information. Ainsi, le thème est souvent placé au début de la phrase, puis vient le propos. Cependant, certaines structures inversent cet ordre. Par exemple, quand un adverbe et un groupe nominal ajoutent un commentaire incident à une phrase, quelle que soit leur place, avant ou après la phrase qui est le thème, ils jouent le rôle de propos.

Exemple :

(66a) *Finally, il a réussi à l'examen.*

(66b) *Il a réussi à l'examen, finally.*

Par ailleurs, ils notent que le propos peut, parfois, être placé au début d'une phrase avant le thème, dans les phrases sans verbes et à deux éléments.

Exemple :

(67) *Délicieuse, cette soupe.*

L'adjectif « *délicieuse* » est placé en tête de la phrase et constitue le propos. Le thème « *cette soupe* » reste à la fin de la phrase. Riegel *et al.* (2010 : 1011) ajoutent que l'analyse d'une phrase, en *thème* et *propos*, s'effectue en tenant compte du contexte,

linguistique ou situationnel. En effet, la négation porte sur le propos (le posé), et jamais sur le thème (le présupposé). Avec l'insertion de la négation *ne...pas* dans une phrase et une autre séquence introduite par *mais* qui montre le contraire, le thème se trouve hors de portée de la négation.

Exemple :

(68) *Le train ne quittera pas aujourd'hui, mais dans deux jours.*

Le propos se limite à l'adverbe *aujourd'hui*.

Concernant les interrogations, le thème est une sorte de question dont le propos correspond à la réponse

(69) - *Quand part le bateau ?*

- *Demain.*

Le sujet et le verbe (*le bateau part*) correspondent au thème et le complément de temps (*demain*) au propos.

Quant à Tomassone (2002 : 87) : « *La distinction entre thème et propos correspond aux deux règles fondamentales de la cohérence textuelle : la règle de répétition et la règle de progression.* »

D'après Tomassone (2002), pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent en prenant appui sur les éléments connus récurrents, il faut en même temps un apport d'information nouvelle.

Dans le contexte de notre problématique, la nature complexe de la langue française ne permet pas aux étudiants de distinguer facilement le thème et le propos dans une phrase, d'où l'apparition des défauts de cohérence et de cohésion dans leurs productions écrites.

En examinant les points que nous venons de discuter, nous sommes du même avis que Riegel *et al.* (2010) et Tomassone (2002), car ils ont pu démontrer que le thème

et le propos assurent la progression et la continuité de l'information. Ces explications ont été très utiles à l'analyse des données de notre corpus.

2.1.2 Principes de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours

Cette étude est basée sur les principes de l'analyse du texte ou du discours du point de vue de la cohérence et de la cohésion. Siouffi et Raemdonck (2018 :162) notent que les notions de cohérence et de cohésion sont des concepts clés de la linguistique textuelle et de l'analyse discursive.

Nous voulons préciser que notre thèse s'intéresse aux erreurs ou aux défauts de cohésion aux niveaux linguistique et syntaxique d'une part, et d'autre part aux défauts de cohérence aux niveaux sémantique et pragmatique dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants. Cette étude tient donc compte des principes de continuité et de progression textuelle. Dans ces cas, l'analyse du texte ou du discours nous paraît plus appropriée à appréhender et à rendre compte de l'organisation et de la structure des textes narratifs des étudiants sur le plan microstructurel et macrostructurel. Ce faisant, nous voulons considérer un modèle théorique qui dépasse la structure de la phrase et qui tient compte des facteurs linguistiques, sémantiques, extralinguistiques, du savoir partagé et des connaissances culturelles, qui paraissent plus opératoires en ce qui concerne l'analyse de notre corpus. Ceci représente la constitution de notre cadre théorique que nous essayons de mettre en évidence dans cette partie. Quelle est l'origine de l'analyse textuelle ?

2.1.2.1 Origine de l'analyse textuelle

Selon Kuupole (1995 : 80), la recherche de modèles théoriques fonctionnels et communicatifs depuis une vingtaine d'année environ a vu naître la grammaire du texte

appelée aussi la linguistique textuelle. Elle a vu le jour au début des années soixante-dix et va s'intéresser au discours et surtout au texte, considéré comme une suite cohérente de phrases qui sont liées entre elles par des éléments logiques appelés connecteurs. La grammaire du texte cherche à rendre compte des indices de connexité qui dépassent le domaine de la phrase. Ainsi, elle fait recours à la capacité du locuteur à déterminer la cohérence d'un texte. Cette approche, s'inspirant de la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky (1969,1971), s'intéresse aux faits textuels et discursifs. Kuupole (1995 : 82) note aussi qu'à côté de la grammaire générative et transformationnelle, la grammaire du texte, se veut rigoureuse et se propose de rendre compte de marqueurs de connexité qui surpassent le domaine de la phrase pour aborder la cohérence textuelle.

Il est important de noter que cette grammaire du texte a eu une faiblesse car, elle était incapable d'expliquer les propriétés fonctionnelles et structurales plus complexes des phénomènes de cohérence et de cohésion, tels que les anaphores et les pronominalisations dans le texte. Il était alors difficile de rendre compte de ces phénomènes linguistiques dans le cadre de la phrase, donc il faudrait un domaine plus vaste : le texte ou le discours (Kuupole 1995 : 80).

Il faut rappeler que les concepteurs de la grammaire du texte n'arrivaient pas à tenir compte d'un certain nombre d'opérations nécessaires (importantes) pour le traitement de la cohérence textuelle. A cause de ces faiblesses, il va falloir une approche un peu plus dynamique qui s'opère dans les analyses linguistiques pour les sujets producteurs et interprétants du texte, c'est-à-dire, une approche qui traite des phrases, des énoncés et du discours, y compris la situation de communication. Profitant de cette défaillance de la grammaire du texte, un nouveau modèle d'analyse textuelle nommé linguistique

textuelle dont les fondateurs sont Charolles, Combettes, Adam, a vu le jour dans la deuxième moitié des années 1990 (Kuupole 1995 : 81). Il ajoute que la linguistique textuelle se propose d'examiner les phénomènes qui gouvernent l'appropriation d'un énoncé à son contexte de production ou d'interprétation à travers des procédés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ce modèle prend en compte les composantes linguistiques et extralinguistiques dans l'analyse du discours.

Comme le résume Van Dijk (1977 : 4):

En linguistique textuelle, nous nous intéressons aux conditions générales, morphosyntaxes, sémantiques et pragmatiques qui déterminent respectivement la bonne formation, l'interprétation et l'adéquation au contexte d'énonciation de tout discours d'une langue donnée.

Il en découle que la linguistique textuelle dépasse les frontières de la phrase pour englober un domaine plus vaste qu'est le discours. Elle cherche à décrire comment les éléments linguistiques et extralinguistiques contribuent à la construction d'un texte ou d'un discours. Ainsi, pour qu'un discours soit bien formé, il doit posséder une certaine cohésion, une certaine cohérence et une certaine progression sur le plan syntaxique aussi bien que discursif.

D'une manière générale, nous tenons compte des aspects fonctionnels et communicatifs de la théorie de l'analyse textuelle et du discours qui sont utiles pour notre étude. Cependant, compte tenu de la complexité de cette analyse, le recours à un ou à des modèles théoriques s'impose, car il importe de prendre en compte la nature des types de texte et tous les phénomènes de cohérence et de cohésion qui y sont impliqués. Ainsi avons-nous décidé de recourir à quelques principes de l'analyse textuelle.

En matière de modèle théorique, nous avons décidé de recourir aux travaux de Jeandillou (2010), de Riegel *et al.* (2010) et d'Adam (2008), dans la perspective de notre analyse. Nous nous proposons de voir quels critères de ces modèles théoriques peuvent permettre d'examiner les principes de cohérence et de cohésion dans les textes narratifs. Nous montrons aussi en quoi ces modèles théoriques peuvent aider à dégager les facteurs qui empêchent l'application des règles et des principes de cohérence et de cohésion dans les productions écrites des étudiants de UEW, Winneba. Donc, dans le compte de notre travail, nous voulons adopter certains principes de la continuité et de la progression thématique pour voir dans quelle mesure ces théories contribuent à la linéarité et à la textualité des textes narratifs.

2.1.2.2 Théorie de continuité et de progression du texte

Les théories de l'analyse textuelle et du discours font une importante distinction entre les notions telles que cohérence, cohésion et connexité. Au départ, le mot cohérence désignait globalement tout ce qui touchait aux phénomènes textuels. Mais depuis la fin des années 1970, la distinction entre cohérence et cohésion était assez systématique avec l'apparition des points de vue de Halliday & Hasan (1976) à propos de la notion de « cohésion ».

En considérant la notion de linéarité et du signifiant linguistique, nous voyons que le texte ou le discours se manifeste de façon successive. Néanmoins, cet ordre n'est pas seulement dû aux phénomènes de reprises, de répétitions et même de redites pures et simples, qui assurent la continuité textuelle ou discursive. Par conséquent, il importe de repérer, dans un texte, les éléments ou les facteurs qui permettent à la fois de faire progresser et d'éviter les ruptures qui permettent son intelligibilité. Comme le souligne Jeandillou (2010 : 81), le texte entier apparaît comme un champ de force où s'exerce

une permanente tension, sémantique et formelle, entre la référence au déjà-dit et l'orientation vers une fin.

A ce stade de notre étude, nous exposons les principes qui sous-tendent notre thèse. En effet, il s'agit d'examiner les phénomènes de cohérence et de cohésion textuelle qui constituent les principes de base de cette recherche. Même si nous les avons déjà évoqués dans le chapitre précédent, nous avons essayé dans ce chapitre-ci de voir comment ces principes interviennent dans le contexte théorique de l'analyse textuelle.

2.1.2.2.1 Principes de continuité (Cohésion Textuelle)

i. Cohésion textuelle

Halliday et Hasan (2013) notent que le concept de cohésion est un concept sémantique ; il renvoie aux relations de sens qui existent au sein du texte, et qui le définissent comme un texte. Selon eux, il y a cohésion lorsque l'interprétation de certains éléments du discours dépend de celle d'un autre. L'un présuppose l'autre, en ce sens qu'il ne peut être décodé efficacement que par le recours à celui-ci. Lorsque cela se produit, une relation de cohésion s'établit, et les éléments, le présupposé et le postposé, sont donc au moins potentiellement intégrés dans un texte.

Nous voyons que cette définition de Halliday et Hasan (2013) se situe au niveau sémantique sans aborder efficacement l'aspect linguistique. Il faut noter qu'un texte n'est pas une suite aléatoire de phrases. Aussi est-il nécessaire de se rendre compte, linguistiquement, des règles qui président l'arrangement des mots et des phrases dans un texte, c'est-à-dire la cohésion. A cet effet, il est nécessaire de rappeler l'opinion de Robert (1985 : 689) qui définit la cohésion comme une unité logique (d'une pensée, d'un exposé, d'une œuvre...). Cette définition, par unité, montre que la

cohésion se situe au niveau des éléments ou des mots dans une phrase ou dans un texte. Elle concerne l'agencement et la relation entre les éléments linguistiques dans une phrase, un texte ou un discours.

Exemple:

(70) *Robert est malade. **Il** va voir son infirmière. Cette dernière travaille dans un hôpital privé.*

(71) *Nous avons pris le **bus qui** va à Kumasi.*

Dans l'exemple 70, **Robert** a été repris par **il**. **Cette dernière** aussi reprend **infirmière**. Dans l'exemple 71, **qui** reprend **le bus**. Ces reprises sont assurées par un phénomène dit anaphorique qui permet la cohésion dans le texte ou le discours.

Dans le même ordre d'idées, AUPELF-EDICEF (1988 : 1481), dans le *Dictionnaire Universel*, souligne que **la cohésion** concerne les moyens linguistiques par lesquels on relie la succession des informations par des éléments de reprise : **anaphores, connecteurs** pour assurer la **progression thématique**. Elle peut être perçue, alors, comme une manière dont une phrase est bien formée dans son contexte linguistique. Elle concerne surtout la bonne architecture des phrases d'un texte. Elle est donc caractérisée par une microstructure du texte ou du discours, c'est-à-dire la structure d'une petite partie du texte ou du discours, aussi bien que des phrases ou des énoncés. Quant à Riegel *et al.* (2010 : 1019), ils mettent l'accent sur le sens entre les éléments constitutifs d'une phrase et un texte. Selon eux : *La cohésion caractérise la bonne architecture du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives*. Ceci revient à dire que la cohésion fait partie des relations internes dans une phrase aux niveaux syntaxique et sémantique.

Pour Alvarez *et al.* (1992 : 7) :

La récurrence des éléments d'une phrase à l'autre, lorsqu'elle se manifeste au niveau formel (syntaxique-sémantique), contribue à former un texte cohésif et s'appelle la cohésion. La cohésion textuelle est donc fondamentalement constituée par la récurrence au fil du texte de certains éléments conceptuels au moyen de marques formelles explicites.

Il découle de ce principe linguistique que la cohésion se fonde sur un certain nombre de critères formels tels que, **les anaphores, les substituts, les adverbes temporels, les articulateurs logiques**, qui s'inscrivent à l'intérieur même du texte. Néanmoins, Jeandillou (2010 : 82) va un peu plus loin en disant que la cohésion du texte ou du discours repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistiques qu'elle instaure entre les énoncés ou les phrases. Il ajoute que c'est non seulement les enchaînements syntaxiques, les expressions anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués qui donnent au texte une forte dimension cohésive.

Pour Halliday et Hasan (1976 : 54) :

La cohésion est, naturellement, une relation syntagmatique, dans la mesure où elle est grammaticale et rend compte, en partie, par une structure. Une structure est l'arrangement d'un ou plusieurs signes de même rang pour former un signe de rang supérieur : en anglais, les façons dont on peut obtenir une phrase à partir des morphèmes. Toute structure est donc cohésive au sens le plus large du terme.

A ce stade, il convient de rappeler que la cohésion assure une organisation microstructurelle interne du texte qui s'opère entre les mots et les phrases du texte. Elle est présentée en effet comme une propriété linguistique et sémantique des textes. Donc, un texte est dit cohésif quand il présente des marques linguistiques qui lient les

différents énoncés ou phrases ou des parties d'un texte, plus précisément les reprises pronominales, les expressions anaphoriques et l'utilisation des conjonctions (Halliday & Hasan 1976 : 54). La cohésion se fonde donc sur un certain nombre de marques **syntaxiques** et **sémantiques** qui s'opèrent dans les textes. Alors, **ces marques** de cohésion permettent aux phrases de se relier entre elles pour former un tout autonome pourvu de **sens**.

Exemple :

(72) *Kofi a décidé de faire un voyage sur Kumasi pendant les congés de pâques. Très tôt le matin, **il** s'est rendu à la gare pour chercher **une voiture**. Après avoir acheté son billet de transport, **il** a pris place dans **la voiture**. **Celle-ci** était un minibus de quinze places **qui** semblait être d'un modèle anglais sous le nom de Ford. (texte personnel, Afari)*

Dans le texte ci-dessus, il y a une récurrence des éléments d'une phrase à l'autre, c'est-à-dire la reprise ou la substitution d'éléments antérieurs. En effet, *Kofi* est repris par *il*; une voiture est reprise par *la voiture*, *la voiture* est substituée par *celle-ci* et *le minibus* est repris par *qui*. Nous sommes en présence du phénomène de substitution ou de reprise appelé anaphore. A partir de cet exemple, nous pouvons dire que la cohésion relève essentiellement d'un dispositif linguistique, syntaxique et sémantique.

Par ailleurs, Tomassone (2002 : 75) aussi note que les marques d'organisation du texte sont de deux ordres différents : d'une part, des marques non linguistiques (la typographie, la mise en page, les différents systèmes de numération ou de listage et d'autre part, des marques linguistiques (les termes de transition, les reprises ou les expressions anaphorique etc.) Les procédés qui assurent cette cohésion dans un texte sont d'abord la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le contraste

sémantique. On trouve aussi la jonction ou la liaison par des connecteurs qui participent à la cohésion en indiquant le sens d'une relation entre deux phrases.

Il en découle que si ces différentes marques contribuent aux principes de cohésion, alors il revient au chercheur d'étudier comment chaque langue fournit aux locuteurs des moyens leur permettant d'indiquer certains rapports que ces locuteurs établissent entre les différentes idées qu'ils ont à dire ou à écrire. Il s'agit donc de repérer les différents indices tels que les marques de cohésion qui rentrent dans l'organisation du texte ou encore qui servent à conférer aux discours une certaine continuité ou l'homogénéité. Ces indices d'organisation textuelle sont de nature différente. Mais, il importe de savoir repérer les traits caractéristiques de ces marques d'organisation du texte pour savoir leurs règles d'application.

Toutefois, il est important de dire que ces phénomènes de reprise et de substitution posent de sérieuses difficultés aux étudiants de FLE à University of Education, Winneba. Le fait est que la plupart des étudiants éprouvent des difficultés à employer correctement des reprises ou des expressions anaphoriques dans leurs productions écrites, ce qui ne peut qu'engendrer des répétitions inutiles aboutissant aux erreurs de cohésion. Évidemment, ces difficultés se traduisent surtout par un mauvais emploi des marques anaphoriques. Elles se manifestent surtout par une mauvaise application des règles d'emploi des reprises et des connecteurs telles que les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination dans leurs productions écrites. Ces phénomènes créent un obstacle sérieux à l'apprentissage efficace et à l'acquisition du français chez ces étudiants de UEW, Winneba.

2.1.2.2.2 Principes de progression textuelle (cohérence textuelle)

i. Cohérence textuelle

Il convient de rappeler les points de vue de Robert (1985 : 690) qui note que la cohérence est une liaison et un rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles. Robert ajoute que la cohérence nécessite une absence de contradiction (non-contradiction) entre les parties d'un argument, d'une doctrine, d'un ouvrage. Alors, s'exprimer d'une façon cohérente, c'est organiser logiquement sa pensée. Nous pouvons parler de cohérence entre divers éléments ou entre les parties d'un ensemble. Cependant, la cohérence textuelle s'impose comme une relation bien coordonnée et structurée dotée d'un sens global dans un texte. Nous avons déjà souligné qu'elle concerne une macrostructure de l'organisation textuelle. Autrement dit, elle aborde l'organisation globale et logique entre les différentes idées dans un texte.

Elle se situe dans un cadre sémantique et pragmatique, car le sens du texte ou du discours est primordial. En effet, dire qu'un texte est cohérent, c'est montrer qu'il y a un enchaînement logique entre les différentes idées dans ce texte. En revanche, un texte non cohérent est dépourvu d'enchaînement logique entre les idées qui le composent.

Exemple:

(73) Le soleil a brillé toute la journée. Il a fait très chaud. Ainsi, nous avons besoin de l'air frais pour nous rafraîchir. - Ouvrez donc les fenêtres de la chambre !

Dans le texte ci-dessus, nous constatons qu'il y a une relation étroite entre les phrases d'une part et les idées d'autre part. En effet, l'idée générale véhiculée dans le discours montre qu'il fait du soleil et par conséquent, il y a trop de chaleur dans la pièce; donc, il faudrait de l'air frais pour rafraîchir la chambre. Ici, les idées s'accordent entre

elles, bien que les différentes phrases soient isolées et qu'il n'y ait pas de reprise d'éléments entre elles. De plus, il est important de rappeler que Robert (1985 : 460) souligne que la cohérence entre deux choses se traduit par la relation étroite entre ces deux choses.

Exemple :

(74) *Il a travaillé toute la journée et il est trop fatigué. Donc, il se repose sous un arbre.*

Nous avons constaté qu'il y a un enchaînement logique entre les phrases qui constituent le texte ci-dessus. Ceci s'explique par le fait qu'il y a d'abord, le travail, ensuite la fatigue, et après le repos. La fatigue est due au travail et le repos est dû à la fatigue. Donc, il y a une cohérence entre les idées des phrases de l'exemple (74) ci-dessus.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà souligné, la plupart des étudiants de FLE à UEW, Winneba n'arrivent pas à faire usage de cette relation étroite entre les idées qu'ils produisent dans leurs expressions écrites. Par conséquent, ils produisent des textes qui sont difficiles à lire et à comprendre. Par exemple, le texte suivant est formé des phrases qui ont une syntaxe correcte, par contre il n'est pas cohérent.

Exemple :

(75) *J'ai fait un voyage pendant les vacances. Les chimpanzés ont chanté sur les arbres. La voiture est tombée en panne. J'ai porté un manteau contre le froid. L'agent de police a appréhendé un voleur.* (Copie 15)

Dans l'exemple (75) ci-dessus, il n'y a pas de cohérence dans le texte parce que les idées véhiculées à travers les différentes phrases n'ont pas de rapport de successivité ou de liaison. De ce fait, le texte perd son sens global et sa clarté, ce qui empêche sa bonne compréhension.

Il en ressort que, si les étudiants sont confrontés aux erreurs pareilles, cela implique que certaines de ces difficultés pourraient être dues à une mauvaise organisation sémantique de leurs idées et une mauvaise application des règles de cohérence. De plus, si les étudiants n'arrivent pas à coordonner correctement leurs idées, cela implique aussi qu'ils n'ont pas maîtrisé les règles d'application des notions de cohérence. De ce fait, nous constatons que pour avoir une bonne structuration logique d'un texte, on doit respecter les conditions d'application des règles de cohérence.

Ensuite, il importe de dire de plus que la cohérence ne se limite pas seulement à la liaison et au rapport, mais aussi à l'interprétation des interlocuteurs. Selon Léroth (1993 : 113) :« *La cohérence n'est donc pas une notion absolue. Elle dépend de la faculté d'interprétation des récepteurs et également du souci de son auteur à en faciliter la compréhension.* »

Si nous prenons par exemple les interactions suivantes entre A et B :

(76a) A- *Quelle heure est-il ?*

(76b) B- *Le facteur vient de passer* (Moeschler & Reboul 1994).

Dans l'exemple 76, le dialogue représente un discours ou un texte oral qui est cohérent, car il paraît être tout à fait interprétable et compréhensif aux interlocuteurs qui sont dans la même situation d'énonciation. Dans ce discours, il est évident de dire que ces interlocuteurs peuvent se comprendre facilement. Ainsi, ce texte peut être interprété de manières suivantes :

(76c) *-Le facteur passe à une heure particulière.*

(76d) *-Il est l'heure quand le facteur passe.*

(76e) *-Il est l'heure au facteur de passer à un endroit précis.*

Dans ce contexte, les interlocuteurs se comprendraient mieux, car ils se trouveraient dans une même situation d'énonciation ou de communication. Ceci revient à dire que l'interprétation du discours dépend aussi des conditions de production des énoncés. Ainsi, pour comprendre un discours, il faudrait que l'interlocuteur utilise ses facultés d'interprétation pour comprendre les énoncés du locuteur dans des circonstances précises. Il s'ensuit que l'interprétation repose sur la déduction des informations implicites entre les deux locuteurs dans la situation d'énonciation.

Néanmoins, il faut noter également que l'interprétation ne porte pas seulement sur des phénomènes linguistiques explicites, mais aussi sur l'organisation externe du texte. A partir de ces manifestations des énoncés, un texte peut être considéré comme cohérent lorsqu'il est interprétable par ceux auxquels il est destiné, à un moment donné, à un temps précis et à un lieu particulier. Ainsi, comme le signale Lérot (1993 : 114), l'interprétation d'un texte suppose que le récepteur reconnaisse l'intention communicative de l'auteur. Il ne suffit pas seulement que le récepteur comprenne le sens des mots et des phrases, mais il lui faut aussi découvrir ce qui se cache derrière la textualité du texte, c'est-à-dire reconnaître l'objectif poursuivi par l'auteur pour saisir ce qu'il a voulu dire.

Par ailleurs, d'après Jeandillou (2010 : 81), la cohérence s'impose aussi comme une relation logique dans un texte ou un discours, et dépend des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés selon un contexte ou une situation d'énonciation donnée. Selon lui, seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation du discours par rapport à cette situation d'énonciation ou de communication. De ces propos, il convient de dire qu'un texte est dit cohérent quand il est interprétable en fonction du sens des éléments qui le composent et de la situation dans laquelle il est

prononcé, produit ou reçu. Mettant l'accent sur l'interprétabilité du sens des idées, Moeschler & Reboul (1994 : 463) déclarent :

La cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité. Il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre énoncés. Celles-ci peuvent être récupérées par inférence, soit par une prémisse implicite, soit par une hypothèse contextuelle, soit encore par un schéma d'actions standardisées.

Exemple:

(77a) *Marie avait faim. Elle ouvrit le guide Michelin.*

(Moeschler & Reboul 1994a)

Pour interpréter la relation entre ces deux phrases, on ne doit pas compter seulement sur les formes linguistiques. Ceci pourrait conduire à penser que Marie a utilisé les pages du guide pour calmer sa faim. Bien qu'il y ait une anaphore (*elle*), son rôle est limité. On passe alors par toute une série d'hypothèses

(77b) *Le guide Michelin contient des informations sur les restaurants.*

(77c) *Les restaurants sont des lieux publics où l'on peut manger moyennant un paiement.*

(77d) *La sensation de faim provoque le désir de la supprimer.*

(77e) *Une des manières de supprimer la sensation de faim est de manger.*

A partir des exemples donnés ci-dessus, nous constatons que Riegel *et al.* (2010 : 1023) ont raison quand ils affirment que la cohérence caractérise la bonne formation interprétative et communicative du texte ou du discours. Cette interprétation dépend des éléments constitutifs des phrases et des conditions d'énonciation pour déduire un sens global du texte.

En outre, Berrendonner (1979 :346) explique que :

la cohérence ou l'incohérence d'un texte dépend non seulement de sa syntagmatique interne, mais encore, et même surtout, de l'ensemble des connaissances implicites dont dispose celui qui l'encode ou le décode.

La cohérence n'est plus une propriété du texte ou du discours, mais plutôt une fonction, au sens de variation liée au récepteur et au contexte dans lequel le discours est produit.

Pour Siouffi et Raemdonck (2018 :162), si la cohésion textuelle vérifie qu'une phrase est appropriée au contexte dans lequel elle est inscrite, elle peut être complétée au niveau de l'analyse de la pragmatique par la notion de cohérence. Cette notion de cohérence fait intervenir le contexte dans un sens plus large que la notion de cohésion. Ainsi, la cohérence n'envisage pas les éléments linguistiques du contexte, mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion de connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels. Selon eux, la cohérence textuelle se mesure moins dans la linéarité des séquences du texte, qui est le domaine de la cohésion, que d'un point de vue global. Ils ajoutent que l'analyse de la cohérence part du texte, de sa structure, de son organisation non linéaire, et examine ses composantes en fonction de la signification qu'ils apportent à propos du thème du texte. Siouffi et Raemdonck (2018) expliquent que, outre les connaissances du monde qui interviennent dans l'échange, l'étude de la cohérence se fonde sur l'analyse de l'implicite que le texte renferme sur l'orientation de l'argumentation vers un but sur le respect du principe de coopération de maxime de conversation. Siouffi et Raemdonck (2018 :163) ajoutent que la cohérence concerne notamment le choix qui est fait entre tel ou tel argument pour arriver à un but dans le respect des règles de conversation. Ce choix se fait à

l'intérieur d'un paradigme d'arguments qui auraient pu être invoqués. Ce qui fait qu'on considère la cohérence comme une propriété qui concerne l'axe paradigmatique.

Les deux auteurs ont expliqué la notion de cohérence par l'exemple suivant :

78. « *Pourquoi le professeur Tournesol vient-il à la Sorbonne en Patins à roulettes ?* »

Siouffi et Raemdonck (2018 :163) notent que trois réponses ont été proposées.

1. *Parce qu'il a cours.*
2. *Parce le métro est en grève.*
3. *Parce qu'il est fou.*

Selon eux, si la réponse trois (3) paraît la meilleure, c'est parce que cette réponse est plus conforme aux connaissances qu'ils partagent à propos du Professeur Tournesol, sachant que c'est un savant fou.

A partir de ces propos, nous pouvons confirmer que la cohérence dépend de l'interprétation des énonces entre les interlocuteurs dans une situation d'énonciation.

Les explications ci-dessus sont nécessaires et utiles pour notre étude, puisque dans le cadre de notre recherche, ce qui constitue la problématique chez les étudiants est que, la plupart d'entre eux produisent des textes qui manquent de cohérence entre les différentes idées et celles-ci sont aussi difficiles à interpréter par le lecteur ou le correcteur. Par exemple, voici un extrait de production écrite d'un étudiant.

(79) * *Nous avons fait un voyage au village. Le policier a attrapé un voleur. La voiture est tombée en panne dans la forêt. Les voyageurs dormaient profondément sur des nattes. La route est mauvaise. Une antilope a traversé la rue.*

Le texte ci-dessus est tout à fait incohérent parce qu'il manque de rapport étroit entre les idées contenues dans le passage. De plus, le texte n'est pas interprétable aux lecteurs, car il n'y a aucune liaison étroite entre les idées développées. Par conséquent, il est difficile de déduire le sens global de ce texte. Cette incompréhension pourrait être due aux difficultés d'application des règles de cohérence dont les résultats se traduisent par un mauvais enchaînement des idées.

Ceci revient à dire que la cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité. Bref, il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre les énoncés. Ces relations peuvent être récupérées par inférence, soit par une prémisse implicite, soit par une hypothèse contextuelle, soit encore par un schéma d'actions standardisées (Moeschler & Reboul 1994 : 463). Donc, un texte est cohérent quand il est interprétable, en fonction du sens des éléments qui le composent et de la situation dans laquelle il est prononcé.

A partir de ces propos, nous ajoutons que la cohérence est un rapport d'harmonie ou d'organisation logique entre les éléments linguistiques dans un texte. C'est-à-dire qu'un texte est considéré cohérent s'il est interprété non pas comme un ensemble de phrases séparées et isolées les unes des autres, mais comme un tout dans lequel les phrases sont strictement liées les unes aux autres. Autrement dit, il y a cohérence lorsque le lecteur peut lire sans perdre le fil de l'histoire. Lorsque le lecteur peut voir les liens existant non seulement entre des phrases rapprochées, mais entre des groupes de phrases et, par extension, entre des paragraphes.

Un *texte* est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication. C'est aussi une chaîne

linguistique parlée ou écrite formant une unité de communication. Un texte est considéré cohérent lorsqu'il obéit à certaines règles langagières. Quelles sont ces règles?

ii. Règles de cohérence

Certains linguistes assertent que c'est le destinataire d'un texte qui détermine la cohérence du texte. Vandendrope et Genevay (1995), assertent qu'il est toujours important de définir les règles de structuration d'un texte et de ce qui fait sa cohérence. Ainsi ils ont proposé les quatre règles de cohérence. Un texte est donc jugé cohérent par son destinataire lorsqu'il obéit aux quatre règles suivantes :

- Le texte doit comporter un ou des éléments qui, d'une phrase à une autre, ou d'un passage à un autre, se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour en assurer la continuité. Un texte comprend donc obligatoirement des reprises de l'information, par l'emploi de substituts. Cette notion de reprise nous rappelle l'emploi des déictiques. C'est le moyen par lequel le scripteur essaie d'éviter la répétition de certains éléments linguistiques dans un texte.
- Un texte doit présenter des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif. Si le texte consiste à répéter de différentes façons la même chose, on dira qu'il piétine, qu'il fait du sur-place et son intérêt sera faible, voire nul. Ce principe correspond à la règle de progression de l'information. Il y a différentes façons de faire progresser l'information, comme nous le verrons. Toutefois, un bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information.
- En plus, pour qu'un texte soit considéré cohérent, il faut qu'il soit exempt de contradictions internes. Un passage ne peut pas apporter une ou plusieurs

informations en contradiction avec ce qui est exprimé implicitement ou explicitement dans le même texte, car toute contradiction nuit à sa cohérence.

- Finalement, un texte qui présente des informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire sera considéré comme incohérent. Par exemple, dans un récit réaliste se passant aux Tropiques, la faune, la flore et le climat doivent correspondre globalement aux données empiriques connues du lecteur (Moffet, 1993 : 59-65). Ce sont ces règles que Charolles (1978) surnomme les métarègles de cohérence qui sont:
- **Méta-règle de répétition** : Pour qu'un texte ne soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.
- **Méta-règle de progression** : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.
- **Méta-règle de non-contradiction** : 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.
- **Méta-règle de relation** : Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés. Et Charolles évoque ici des relations comme la cause, la condition ou la conséquence. En fait, c'est sur ces relations que se fondent la plupart des recherches consacrées à la cohérence, des recherches qui étudient et définissent la cohérence à partir des relations sémantiques et pragmatiques, dites aussi relations

de discours ou encore, depuis les travaux de Hobbs, relations de cohérence, telles que la cause-conséquence, l'élaboration, le contraste, l'exemplification, la généralisation, etc., qui s'établissent entre des segments de discours successifs.

Ajoutons que, les métarègles de Charolles dont nous parlons s'associent à l'échelle de la cohérence des textes proposée par Péry-Woodley (1993 : 63) qui classifie les textes en trois groupes, à savoir : *les textes explicitement cohérents*, *les textes implicitement cohérents* et *les textes incohérents*. Les *textes explicitement cohérents* sont les textes dont leurs interprétations ne posent pas de problèmes au lecteur. En interprétant des textes semblables, le lecteur respecte les principes de cohésion, la non-contradiction et la pertinence. Notons, cependant, que ces trois principes sont presque la reproduction des quatre règles de cohérence déjà discutées.

Pour les *textes implicitement cohérents*, le lecteur doit connaître la situation et/ou le contexte pour pouvoir s'embarquer dans leurs (les textes) interprétations car les textes pareils renferment les non-dits. Quant aux *textes incohérents*, l'interprétation est impossible pour le lecteur. Ces textes sont contradictoires, indéchiffrables et incompréhensibles. N'oublions pas que, la cohérence étant une connexion, rapport logique entre des idées, des propos, elle commande certaines règles langagières à suivre pour faciliter l'interprétation du message chez le lecteur. Autrement dit, on juge un texte cohérent lorsque son scripteur logiquement utilise des connecteurs argumentatifs dans sa construction en vue de rendre plus facile sa progression et sa compréhension.

Cependant, les étudiants ignorent les règles et les conditions d'interprétation qui sous-tendent la cohérence dans leurs productions écrites des textes narratifs. Ainsi, leurs

copies de rédaction deviennent difficiles à lire et à comprendre, car il y manque de cohérence dans les idées développées.

Toutefois, il est évident que la cohérence soulève un problème qui fait appel à un principe général d'interprétation du texte ou du discours de la part de l'interlocuteur, car elle aborde un domaine plus grand, c'est-à-dire une macrostructure et couvre une dimension à la fois linguistique, sémantique et discursive.

2.1.2.3 Principes de connexité dans l'organisation textuelle

Certains travaux ajoutent aux notions de cohérence et de cohésion, une troisième notion appelée « connexité ». Rappelons que Jeandillou (2010 : 84) a souligné que quand on parle de connexité, il s'agit de l'ensemble des relations linguistiques marquées, au moyen de termes appelés connecteurs, qu'entretiennent des énoncés successifs. Elle concerne les relations linguistiques marquées entre les phrases d'un texte ou d'un discours. Dans le même sens, selon Moeschler *et al.* (1994 : 465) :

On appelle connexité les relations linguistiques marquées entre énoncés. La connexité d'un discours est une propriété formelle. Mais elle ne semble constituée une condition nécessaire, ni de la cohésion de texte, ni de la cohérence. La présence d'un connecteur rend la connexion non ambiguë et univoque.

Dans la même perspective, Riegel *et al.* (2010 : 1057) constatent que les connecteurs contribuent à une opération langagière fondamentale appelée la linéarisation. Celle-ci implique que les éléments linguistiques de différents niveaux sont intégrés dans un développement linéaire strict. Ils ajoutent que les connecteurs, de même que la ponctuation, favorisent cette opération, en spécifiant les relations que les unités du texte entretiennent dans l'univers de croyance partagée entre locuteur et allocutaire. Il découle de cette explication que les connecteurs sont des mots de liaison, ou des mots d'articulation qui assurent la continuité du texte ou du discours.

Exemple :

(80) *La route n'était pas bonne mais le chauffeur conduisait à une très grande vitesse. Cependant, les passagers n'avaient pas du tout peur car ils avaient confiance en lui.*

Nous constatons dans l'exemple ci-dessus que la relation entre les deux phrases est marquée par *cependant*, un connecteur logique, et *mais*, *car*, deux conjonctions de coordination qui relient les propositions indépendantes. Ceci revient à dire que la connexité assure entre des propositions ou des phrases des liens sémantiques, logiques ou pragmatiques par des éléments idoines tels que des conjonctions de coordination (*mais*, *ou*, *et*, *donc*, *or*, *ni*, *car*), des conjonctions de subordination (*quand*, *lorsque*, *pendant que*, *en attendant que*, *parce que*, *dès que...*), des connecteurs adverbiaux (*cependant*, *malgré*, *alors*), des prépositions, des présentatifs (*c'est...*, *voilà*) ou des locutions diverses. Ces éléments permettent une sorte de liage ou de liaison entre les phrases du texte. Selon Léroth (1993 : 115), dans un texte, les informations doivent être organisées de façon rigoureuse. Ces informations peuvent donc non seulement être reliées entre elles, mais également être bien structurées. Les informations secondaires doivent être liées aux informations primaires. La fonction fondamentale des connecteurs est de marquer une connexité entre deux unités sémantiques pour créer une structure ou une idée logique. Si les emplois, la fréquence et le fonctionnement des connecteurs varient selon les types de texte et de discours, c'est parce qu'ils ont un poids plus important dans les textes argumentatifs où ils servent à mettre en évidence les relations entre les arguments et les contre-arguments, entre la thèse propre et la thèse adverse. Cependant, ils sont moins indispensables dans les textes narratifs où le déroulement chronologique est assuré par la succession des énoncés. En revanche, Léroth (1993 : 132) : remarque que *l'absence de connecteurs ne rend pas un texte*

incohérent. Souvent, la cohérence est établie par une proposition implicite issue du savoir partagé.

A partir des propos ci-dessus, il convient de dire que les connecteurs servent à lier les phrases entre elles ou les parties du texte, mais leur absence n'empêche pas la compréhension du texte. Jeandillou (2010 : 84) aussi note que ces éléments démarcatifs ne sont pas toujours indispensables. Ils maintiennent un rapport qui, sans eux, demeurent implicite.

(81a) *Marie a faim, (mais) elle ne veut pas manger.*

(81 b) *Marie a faim, elle ne veut pas manger.*

(81c) *Il va à l'hôpital, (car) il est gravement malade.*

(81 d) *Il va à l'hôpital, il est gravement malade.*

(81 e) *Robert apprend dur; (donc) il va réussir à ces examens.*

(81f) *Robert apprend dur, il va réussir à ces examens.*

A partir des propos ci-dessus, il s'avère nécessaire de souligner que les connecteurs sont importants, mais leur absence n'affecte pas le sens global des phrases. D'après Jeandillou (2010), les connecteurs jouent un rôle complémentaire à celui de la ponctuation. Ceci veut dire que les connecteurs peuvent être remplacés par des virgules sans trop perdre le sens global du texte.

Par ailleurs, Riegel *et al.* (2010 : 1057) constatent qu'il y a différents types de connecteurs qui servent à exprimer différents types d'enchaînement : sur le plan fonctionnel, on peut distinguer des connecteurs dans un contexte descriptif qui rendent compte de relations spatiales (*plus haut, / plus bas /, devant/derrière, à droite/ à gauche, au-dessus/ en dessous*) ou connecteurs temporels (*d'abord, et, ensuite, alors, après/avant, puis, soudain, tout à coup, enfin...*) Dans ce même contexte, Jeandillou (2010 : 84) ajoute qu'il y a d'autres types de connecteurs qui indiquent:

- l'énumération qui marque l'addition (*et, ou, aussi, également*), la progression (*en outre, en plus...*), la chronologie (*en premier/ second/ dernier lieu, tout d'abord/ puis*),
- la reformulation qui marque le résumé (*bref, en bref, en d'autres termes, au total, au juste.*),
- l'argumentation: dans ce cas, les connecteurs ont une valeur d'opposition /concession (*mais, pourtant, cependant, toutefois, malgré tout, en revanche, au contraire, ...*),
- l'explication/justification (*car, en effet, parce que, puisque, de fait, au juste, au vrai*),
- l'adjonction (*or, non seulement, ... mais encore, en outre, par surcroît, de plus, qui plus est, d'ailleurs, du reste*) ou
- les marqueurs conclusifs (*enfin, en résumé, somme toute, finalement, en définitive*).

En outre, parlant de l'importance des connecteurs, Jeandillou (2010 : 84) pense que, quelle que soit leur valeur ponctuelle, ces connecteurs jouent un rôle à la fois de liaison, de mise en ordre et de hiérarchisation textuelle. A partir de ces propos, nous pouvons déduire que les connecteurs jouent un rôle complémentaire dans un texte.

Cependant, le problème lié aux productions écrites des étudiants est qu'ils n'emploient pas de connecteurs appropriés dans leurs textes pour relier les idées, les phrases ou les paragraphes. Ces faits créent des défauts de cohérence et de cohésion dans leurs expressions écrites, parce qu'ils ne maintiennent pas de relation logique entre les idées qu'ils développent dans leurs écrits.

2.1.2.4 Principes de complémentarité entre cohérence et cohésion

Les assertions de Halliday et Hassan (1976), confirmés par Charolles (1988) nous informe que tous les linguistes sont presque tous d'accord à opposer d'un côté la cohérence qui vise à l'interprétabilité des textes, et de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés.

Ainsi, se manifestent les désaccords de deux termes : La cohérence textuelle se manifeste au niveau global du texte. Elle se situe au niveau sémantique et informationnel et s'appuie sur la connaissance pédagogique. De plus, elle concerne la signification générale du texte.

Nous avons aussi appris de Halliday et Hasan (1976) que les deux notions (cohérence et cohésion) sont regroupées sous le nom générique de *cohésion*. Cette idée harmonieuse se vérifie aisément dans les dictionnaires spécialisés qui relient, en effet, régulièrement la cohérence à l'interprétabilité du texte ou du discours et la cohésion aux moyens linguistiques (anaphores, répétitions, ellipses, connecteurs, etc.) qui permettent d'assurer un lien de continuité. La différence entre ces deux notions se traduit ainsi : la cohérence textuelle se manifeste au niveau global du texte. Elle se situe au niveau sémantique et informationnel et s'appuie sur la connaissance pédagogique. De plus, elle aborde la signification générale du texte et ses principes qui sont : la progression de l'information, la relation entre les idées et les passages, la répétition d'éléments et la non-contradiction.

Quant à la cohésion textuelle, elle se situe au niveau grammatical et textuel, et s'appuie donc sur la connaissance linguistique. Elle concerne les relations locales du texte. Ses principes sont : les règles morphologiques, les règles syntaxiques, l'emploi des articulateurs logiques, l'emploi de l'anaphore.

Néanmoins, ces deux notions ont une certaine convergence, car elles constituent toutes une liaison ou une relation entre les éléments ou les idées d'un texte. Ainsi, pour qu'un texte soit cohérent ou soit satisfaisant au besoin sémantique, il faut qu'il obéisse à toutes les conditions nécessaires réservées à l'aspect cohésif.

A partir des points soulevés précédemment, il convient évidemment de dire qu'il y a une interrelation entre la cohérence et la cohésion. Autrement dit, la cohérence montre une interprétation sémantique et pragmatique du texte ou du discours, indépendamment de formes linguistiques spécifiques. Quant à la cohésion, elle montre des liens linguistiques et sémantiques entre les unités d'un texte ou d'un discours, en termes de répétition et de progression, qui correspondent aux phénomènes linguistiques identifiables (concordance temporelle, anaphore, progression thématique). Dans cette perspective, pour Moeschler et *al.* (1994a : 464) :

Si la cohérence est une dimension interprétative du discours, sa cohésion est la dimension linguistique et sémantique. Un discours sera en effet cohérent s'il existe de relations propositionnelles entre les énoncés qui le constituent.

Ceci démontre que la cohérence aborde une dimension très large, c'est-à-dire une macrostructure alors que la cohésion examine une très petite dimension, une microstructure.

Jeandillou (2010 : 82) est aussi du même avis :

La cohésion du discours repose sur les relations linguistiques, qu'elle instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les phénomènes anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive.

Ce propos revient à dire que la cohésion repose sur les relations linguistiques et syntaxiques qui s'opèrent au sein du texte ou du discours. Par contre, la cohésion peut avoir d'impact sur la cohérence textuelle.

La connexité, quant à elle, montre des marquages linguistiques, des liens « logiques » et « temporels » entre les unités du texte (usage des connecteurs). En effet, le discours quotidien montre souvent certaines limites :

i. Un texte cohérent n'est pas forcément cohésif.

Exemple :

(82) *La nuit tombe très vite sur les champs. Les paysans rentrent chez eux.*

Le texte qui est composé des deux phrases ci-dessus est interprétable mais ne contient aucun élément de reprise ou de substitution. Il convient de dire qu'un texte interprétable peut ne pas être suffisamment cohésif sur le plan de l'organisation textuelle.

ii. Un texte perçu comme cohésif n'est pas forcément interprétable.

Exemple :

(83) *La vedette chante bien. Elle aime soigner des malades.*

Dans le texte ci-dessus, *elle* est un pronom qui reprend *la vedette*. Ce pronom constitue une anaphore nominale. Cependant, le texte n'est pas interprétable, car il est dépourvu de son sens global, et donc manque de cohérence. Ceci veut dire qu'un texte cohésif n'est pas forcément cohérent.

iii. Un texte peut être cohésif et cohérent, sans présenter de marques de connexité, ou des connecteurs.

Exemple :

(84) *Le garçon travaille bien en classe ; il a échoué à ses examens de fin d'année.*

L'exemple ci-dessus satisfait pleinement aux règles de cohérence et de cohésion, car il est interprétable. Cependant, il manque un connecteur d'opposition (conjonction de coordination) tel que *mais* ou *cependant* à la place de la virgule.

iv. Un texte peut être interprétable, présentant des marques de cohésion, mais dépourvu de connexité.

Exemple :

(85) *Robert est un étudiant qui travaille bien en classe, il échoue toujours à ses examens de fin d'année.*

Autrement dit, *Robert est un étudiant ; Robert travaille bien en classe.* Dans les deux phrases précédentes il y a une reprise de *Robert* par 'qui', qui assure la cohésion entre ces deux phrases. Mais, *Il échoue toujours à ses examens* devait être précédée d'un connecteur d'opposition tel que (*cependant, pourtant ou mais*). La phrase est interprétable, pourvue d'expression anaphorique et dépourvue de connecteur.

v. Un texte peut présenter des marques de cohésion et de connexion, mais paraître absurde.

Exemple :

(86) *Juliette va bientôt accoucher, donc les chanteurs de charmes déplaisent les intellectuels.*

Ces points soulevés constituent des phénomènes qui permettent d'expliquer les conditions de textualité et de faire une distinction entre cohérence, cohésion et connexité.

A partir des points que nous venons de discuter, il convient de dire qu'il y a une complémentarité entre la cohésion, la cohérence et la connexion. C'est ce que constate Adam (1990 : 59) quand il écrit :

Organisateurs et connecteurs ont en commun une même fonction de segmentation des énoncés. Ils délimitent des unités en ouvrant ou fermant des portions de texte depuis le niveau intrapropositionnel jusqu'aux niveaux interpropositionnels et textuels.

Le propos d'Adam (1990) convient mieux pour expliquer la complémentarité entre la cohérence, la cohésion et la connexité. Ainsi, les connecteurs peuvent être envisagés à quatre niveaux : entre les phrases, dans les propositions, entre les paragraphes, dans le texte.

Par contre, il est important de signaler que la plupart des étudiants ignorent la relation qui existe entre les notions de cohésion, de cohérence et de connexité. Ainsi, leurs emplois constituent des obstacles dans leurs productions écrites.

En résumé, les trois notions cohérence, cohésion et connexité se complètent pour assurer la textualité du texte. Elles assurent la continuité et la progression du texte ou du discours en évitant les ruptures susceptibles de nuire à son intelligibilité. Toutes ces théories ne sont que des guides qui peuvent faciliter l'enseignement/apprentissage d'une langue en général et du français langue étrangère en particulier à UEW, Winneba.

2.1.2.5 Types de progression thématique

Il peut être intéressant de comprendre comment un texte progresse par un apport successif d'informations de phrase en phrase. Il faut rappeler que les nouvelles informations apportées se nomment « propos ». Dans chaque phrase, on peut distinguer un thème, qui est de l'information reprise, déjà connue, du propos. Ainsi, la « progression thématique » est la façon dont l'information progresse dans un texte

La progression textuelle concerne directement l'ordre des éléments de la phrase, la place des groupes de mots dans les propositions. Selon les linguistes de

L'Ecole de Prague, la fonction communicative est une fonction primordiale du langage. Il faut ainsi étudier la façon dont l'information est « portée » par la phrase, comment l'information progresse dans un énoncé. Ainsi, dans le contexte de notre étude, nous considérons trois niveaux d'analyse :

- a) Le niveau de la structure grammaticale des phrases
- b) Le niveau de la structure sémantique du texte
- c) Le niveau de l'organisation thématique et contextuelle du texte

Au niveau grammatical, on dispose de termes comme « *sujet, objet, circonstant* ». Au niveau sémantique, on trouve des notions comme « *thème* » (ou *topique*), « *rhème* » (ou *commentaire*), « *élément intermédiaire* » (ou *transition*). Nous constatons qu'il existe des relations entre les deux premiers niveaux, le troisième dit communicatif permet de comprendre comment les structures grammaticales et sémantiques fonctionnent dans l'acte de communication ainsi que la phrase en fonction de l'information qu'elle véhicule. Ainsi, communiquer consiste de façon minimale à transmettre à autrui une information, à lui dire quelque chose à propos de quelque chose ou de quelqu'un. Dans ce cas, la phrase ou l'énoncé peut s'analyser en deux parties :

- Le thème est donc ce dont parle le locuteur, ce sur quoi l'on parle, le support de la communication et de la phrase,
- Alors que le rhème ou le propos est ce que l'on dit du thème, l'apport d'information sur le thème.

L'information véhiculée par la phrase s'étudie en partie connue (le thème) et une partie nouvelle, apport d'information de la phrase (le rhème ou le propos). Le thème contient des éléments connus du locuteur ou posés comme connus ou acceptés

lorsque le rhème porte de nouveaux renseignements. La distinction entre thème et propos correspond aux règles fondamentales de la cohérence textuelle : la règle de répétition et la règle de progression. En ce sens, pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent en prenant appui sur des éléments connus récurrents, il faut en même temps un apport d'information nouvelle.

Nous venons de voir dans quelle mesure le thème offrait l'appui sur le connu, tandis que le propos correspondait à cette introduction d'information nouvelle. Le connu peut être textuel (déjà mentionné dans le contexte) ou extratextuel (connaissance partagée).

Mais on conçoit mal un texte entièrement constitué de phrases dont les thèmes, reposant tous sur une connaissance partagée, seraient tous indépendants les uns des autres.

Exemple :

(87) Le soleil brille, les oiseaux chantent. Le fromager fleurit ; les abeilles butinent. Les ruisseaux murmurent. Les vaches batifolent dans les prés. De nombreux promeneurs parcourent la campagne.

Il serait difficile de suivre et saisir le sens du texte ci-dessus. A la maladresse du contenu s'ajoute la monotonie de la forme. Il s'agit d'énumération de faits et non d'un texte organisé. Dans un long texte, une telle énumération ne peut jamais s'étendre au-delà d'un court paragraphe. Encore, peut-on noter qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle énumération : le texte n'est pas réellement *décousu*. Au-delà, il faut reconnaître que la continuité thématique est l'un des critères de reconnaissance du texte. Ainsi, cette continuité thématique peut être assurée de différentes façons. D'après Adam (2008 : 61), on peut distinguer deux grands types de progressions thématiques de base assurant l'enchaînement d'énoncés minimaux : la progression à thème constant d'une part et la

progression par thématization linéaire, d'autre part. Selon lui, ces deux structures de progression sont généralement combinées dans la réalité des textes. Jeandillou (2010 : 90) aussi note trois types de progression, à savoir, la progression à thème constant, la progression à thème linéaire et la progression dérivée. Selon eux, l'opposition thème-rhème participe non seulement à une action dynamique interne à la phrase, mais aussi dépend des enchaînements interphrastiques et de leur cohérence.

Pour le compte de notre étude, nous nous intéressons aux progressions thématiques proposées par Jeandillou (2010), car elles sont indispensables et peuvent nous aider à analyser les données de notre corpus composé de textes narratifs.

2.1.2.5.1 *Progression à thème constant*

Dans la progression à thème constant, un même thème (TH) est repris d'une phrase à l'autre associé à des rhèmes (RH) différents. Selon le schéma :

TH1-RH1- >TH1-RH2- >TH1-RH3...

Les textes narratifs privilégient ce type de progression. La progression à thème constant est le type le plus simple et le plus fréquent. Elle est une répétition d'un pronom de la troisième personne dans un texte. Examinons cette forme de progression dans le texte du type narratif suivant :

(88) Marie (TH1) voulait préparer la pâte(RH1). Elle (TH1) a mis la farine dans l'eau (RH2), elle (TH1) a ajouté le sucre à l'eau (RH2), elle (TH1) a plongé la cuillère dans la farine délayée. (RH4)

Tomassone (2002 : 87) souligne que toutes les phrases d'un passage ont le même point de départ, c'est-à-dire le même thème, qui est repris éventuellement par différents substituts.

Exemple :

(89) *La canne à sucre est une grande plante qui ressemble à du bambou. Elle pousse dans les régions chaudes, tropicales. Elle est coupée à la main, puis écrasée pour en extraire le sucre* (Tomassone 2002 : 87).

- Thème 1 : *La canne à sucre* ----- Propos 1 : *est.....*
- Thème 1 : *Elle* ----- Propos 2 : *pousse*
- Thème 1 : *Elle* ----- Propos 3 : *est coupée.*

Dans le même ordre d'idée, Jeandillou (2010 : 90) constate que la progression à thème constant reprend un même thème en l'associant aux rhèmes différents. Selon lui, le pronom personnel de la 3^{ème} personne constitue alors le représentant privilégié du thème, qui ne peut être nommé qu'au début du développement. Il a aussi proposé le même schéma que Tomassone (2002).

Thème constant : P1 : Th1----- Rh1

P2 : Th1----- Rh2

P3 : Th1 -----Rh3

Tomassone (2002) souligne de plus que ce type de progression est caractéristique de la narration. Car cette dernière s'organise autour d'un personnage dont chaque propos ou rhème signale une action nouvelle, ce qui veut dire que la juxtaposition des phrases et l'effacement des sujets qu'elle entraîne, font qu'un même thème explicite « commande » plusieurs propos, rendant encore plus net le déroulement chronologique du texte. L'emploi du passé simple, du passé composé et quelquefois l'imparfait domine dans les textes narratifs.

Exemple :

(90) *Il tapota le tableau de distribution électrique, toucha les contacts un à un,*

remua un peu, s'adossa au mieux, et chercha la position la meilleure pour bien sentir les balancements des cinq tonnes de métal qu'une nuit mouvante épaulait. Puis il tâtonna, poussa en place sa lampe de secours, l'abandonna, la retrouva, s'assura qu'elle ne glissait pas, la quitta de nouveau pour tapoter chaque manette, les joindre à coup sûr, instruire ses doigts pour un monde d'aveugle. Puis, quand ses doigts les connurent bien, il permit d'allumer une lampe, d'orner sa carlingue d'instruments précis, et surveilla les cadrans seuls, son entrée dans la nuit, comme une plonge.

(SAINT-EXUPERY, *Vol de nuit*, Edition Gallimard)

Ici, la narration s'organise autour d'un personnage dont chaque propos signale une action nouvelle. Cependant, il faut noter que la progression à thème constant est compatible avec l'imparfait. Dans un passage, la reprise du thème peut coïncider avec le passage à la ligne : autrement dit, chaque paragraphe s'ajoute à l'accumulation des faits et souligne l'union des personnages.

Par contre, dans les productions écrites des textes narratifs de la plupart des étudiants, les difficultés se manifestent par l'emploi des thèmes différents, ce qui ne permet pas la progression thématique dans leurs productions écrites de textes narratifs.

De ces propos, il convient de dire que le principe de progression à thème constant sera utile à l'analyse de notre corpus, car il est composé de textes narratifs.

2.1.2.5.2 Progression par thématization linéaire

Dans la progression linéaire, chaque thème est issu du propos de la phrase précédente. Le plus souvent, le propos n'est pas repris dans son intégralité : Le propos sert alors de point de départ, et c'est un des éléments qui est pris comme thème de la nouvelle phrase. Selon Tomassone (2002 : 89), ce type de progression convient aux textes descriptifs ou explicatifs. Jeandillou (2010 : 90) est aussi du même avis quand il dit que la progression linéaire simple fait que le thème d'une phrase peut être tiré du rhème de la phrase

précédente selon ce schéma suivant :

TH1-RH1-> TH2 -Rh2 ->TH3-RH3...

Le thème reprend alors totalement ou partiellement les informations portées par le rhème précédent, et le passage du rhème suivant n'est pas toujours réalisé terme à terme. Pourtant, Adam (2008 : 61) explique que dans la progression thématique linéaire, le Rhème (Rh₁) d'une première phrase dérive le thème de la seconde dont le Rhème (Rh₂) fournit, à son tour, le thème Th₃ de la phrase suivante. En effet, Jeandillou (2010 : 90) propose un modèle pour la progression linéaire où le rhème sert d'appui pour former le thème suivant et s'effectue selon le modèle :

Phrase 1: Th₁ → Rh₁

Phrase 2: Th₂ (=Rh₁) → Rh₂

Phrase 3 : Th₃ (=Rh₂) → Rh₃

Selon lui, la formation du **Rh n** en **Th n+1** est essentiellement repérable grâce aux réseaux anaphoriques qui assurent, au fil du texte, une liaison ambiguë.

Ceci revient à dire que dans la progression linéaire simple, le thème d'une phrase peut être tiré du propos de la phrase précédente, le thème reprend totalement ou partiellement les informations qui sont apportées par le propos précédent.

Par exemple :

(91) *La mangue (th1) est un fruit (rh1). Le fruit (th2=rh1) est protégé par une enveloppe (rh2). L'enveloppe (Th3= rh2) cache la chair (rh3). La chair (th4=rh3) est la partie nourrissante de la mangue (rh4).*

Dans la progression à thème linéaire de l'exemple ci-dessus, nous avons constaté que le **rh1** devient le **th2** dans la deuxième phrase, le **rh2** devient le **th3** dans la troisième phrase et puis le **rh3** devient le **th4** dans la quatrième phrase. Ce

phénomène montre une progression linéaire. Cette progression linéaire simple fait que le thème d'une phrase peut être tiré du rhème de la phrase précédente comme nous l'avons expliqué au cours de la recherche. Il en découle que le **thème** reprend totalement ou partiellement les informations portées par le **rhème** précédent, et le passage du **rhème** suivant n'est pas toujours réalisé terme à terme. Cette forme de progression convient souvent aux textes argumentatifs.

2.1.2.5.3 Progression à des thèmes dérivés

Cette progression est organisée à partir d'un « hyperthème » dont les thèmes de chaque phrase représentent un élément particulier. Cette progression, selon Riegel *et al.* (2010 :1027), est à la base des textes de type descriptif.

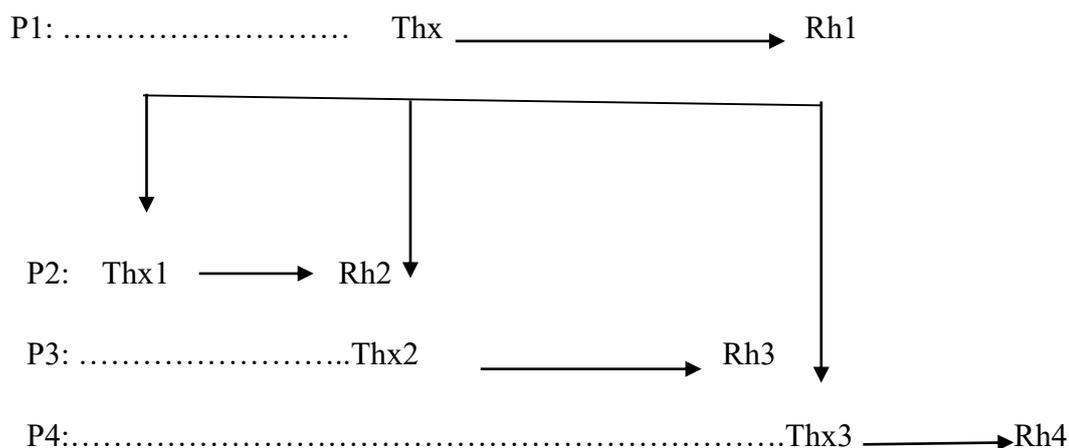
Exemple :

(92) « *Deux parties de billard étaient en train. Les garçons ciraient les ponts ; les joueurs autour des billards encombrés de spectateurs. Des flots de fumée de tabac, s'élançant de la bouche de tous, les enveloppaient d'un nuage bleu.* » (Riegel *et al.* 2010 :1027)

Dans l'exemple ci-dessus, la première phrase met en place l'hyperthème, à la manière d'un titre : *parties de billard*. Les thèmes des phrases suivantes : (*les garçons, les joueurs*) en représentent chaque fois un aspect particulier. Selon Riegel *et al.* (2010 :1027), l'hyperthème n'est pas nécessairement exprimé ; il doit alors être reconstitué par inférence.

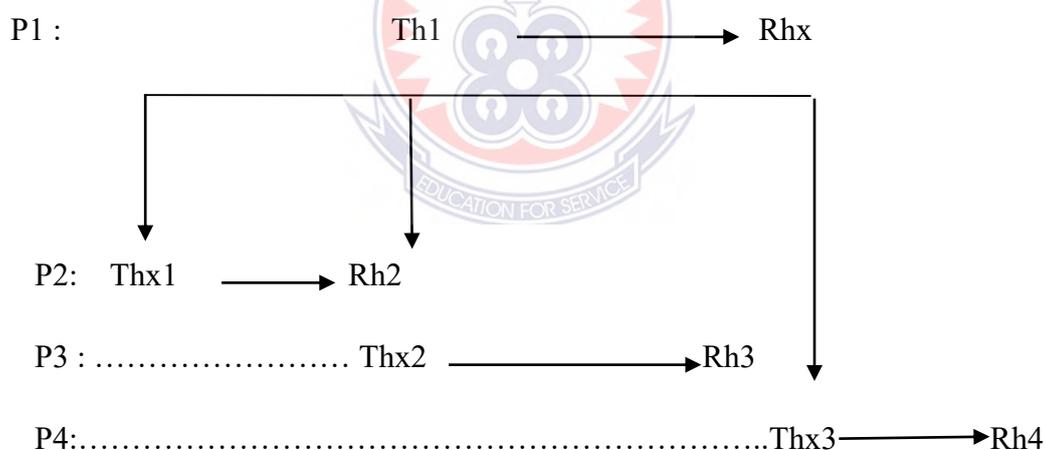
Ci-dessous sont deux Schémas proposée par Adam, J-M (1994 : 127) pour illustrer les deux types de progression à thème dérivés :

a) La progression à thème dérivé d'un hyperthème.



On peut reconnaître l'énumération des différentes composantes d'un tout, d'un thème-titre, d'une description pour rendre compte de ce phénomène. Des sous-thèmes peuvent être, à leur tour, l'objet d'une telle dérivation.

b) La progression à thème dérivé d'un hyper-rhème



Il convient de noter qu'un texte peut combiner plusieurs types de progression thématique à l'intérieur des séquences textuelles : une progression à thème constant peut, par exemple, suivre une progression à thèmes dérivés. Nous avons aussi examiné cette dernière parce qu'un texte narratif peut comporter une séquence textuelle formée de différents types. Ainsi, il faut remarquer que les

productions écrites des textes narratifs des étudiants peuvent aussi combiner plusieurs types de progressions.

Ayant examiné les principes de progression, nous constatons que les progressions à thème constant et à thème linéaire conviennent à notre recherche. Nous nous proposons donc de les appliquer à l'analyse des productions écrites des étudiants, car il peut exister des séquences textuelles dans un texte du type narratif.

2.1.3 Conclusion partielle

Nous avons présenté quelques principes théoriques de base qui sont indispensables à l'analyse de textes narratifs des étudiants de FLE à University of Education, Winneba. Nous avons déjà évoqué que l'analyse grammaticale s'effectue le plus souvent dans le cadre de la phrase. Or, divers phénomènes linguistiques ne peuvent pas être complètement expliqués si l'on reste dans ces limites. Par conséquent, il a été nécessaire d'élargir cette perspective et de nous placer dans le cadre du texte en examinant la structuration du texte. En effet, il faut dire qu'un texte est constitué d'un ensemble de phrases ordonnées selon quelques principes de cohérence et de cohésion. Les connecteurs aussi sont des mots de liaison ou mots d'articulation qui interviennent dans la formation d'un texte. Ils assurent la continuité du développement du texte. Il s'agit de conjonctions, d'adverbes ou de formules entières. Selon Adam (2008 : 62), tout texte et chacune des phrases qui le constituent possèdent, d'une part, des éléments référentiels récurrents, présupposés connus qui assurent la *Cohésion* de l'ensemble, et d'autre part, des éléments posés comme nouveaux, porteurs de la progression. Ceci constitue une unité de principe de cohésion textuelle et celle de principe de progression thématique. Il est évident qu'une bonne maîtrise de ces notions pourrait d'abord favoriser la compréhension, et ensuite, la

production de texte du même type portant sur un même thème ou des thèmes différents. Ainsi, la mise en lumière de ces notions pourrait aider à améliorer l'enseignement/apprentissage de la cohérence et de la cohésion en expression écrite à UEW, Winneba.

2.2 Travaux Antérieurs

Nous avons présenté dans cette partie une revue des études déjà entreprises par des chercheurs dans le domaine de l'analyse textuelle et discursive du point de vue de la cohérence et la cohésion. Il convient de signaler qu'il n'y a pas mal de travaux sur la cohérence et la cohésion. Toutefois, nous nous sommes inspiré de quelques travaux effectués dans le domaine de l'analyse des phrases, des textes et des discours ayant trait à la cohérence et à la cohésion au Ghana et ailleurs. Si nous avons décidé de faire cette revue de la littérature, c'est parce que les contributions de certains chercheurs qui ont déjà travaillé dans le domaine de la cohérence et de la cohésion pourraient permettre l'orientation de notre recherche.

Cette revue peut être examinée à trois niveaux : niveau phrastique, interphrastique et textuel. La première concerne les phénomènes linguistiques qui assurent la cohésion dans des phrases. Il s'agit des manifestations des expressions anaphoriques et de l'effet de pronominalisation dans les phrases. La deuxième perspective concerne les éléments qui assurent la relation entre les phrases et qui impliquent des phénomènes sémantiques qui s'opèrent dans le paragraphe et puis la dernière partie concerne la relation entre les idées d'une part et la progression de ces idées dans le texte pour assurer sa cohérence.

Notre revue de la littérature s'appuie sur des articles, des thèses, des mémoires et des travaux déjà effectués dans le domaine de l'analyse textuelle portant sur la cohérence et la cohésion. En ce qui concerne notre sujet, les phénomènes impliqués sont : l'emploi des expressions anaphoriques, des reprises pronominales, des connecteurs logiques, des conjonctions ainsi que des mécanismes de relation qui assurent des principes de continuité et de progression thématique dans le cadre de la cohérence et de la cohésion.

2.2.1 Contraintes d'emploi de cohérence et de cohésion

D'abord, en examinant le mémoire de Master de Kwawu (2001 : 33), nous avons remarqué qu'il a travaillé sur l'enchaînement des phrases dans la gestion des textes courts des étudiants de français à l'University of Cape Coast. En étudiant le problème qui se pose dans l'enchaînement des phrases dans la gestion des textes courts des étudiants, il a analysé les phénomènes de cohésion et l'emploi des expressions anaphoriques et des connecteurs.

S'appuyant sur la théorie de Halliday et Hasan (1976), Kwawu (2001 : 34) a noté que la cohésion dans le texte est la relation qui existe entre ses éléments linguistiques. Selon lui, quand une phrase contient un pronom comme '*il*' qui reprend un nom, comme '*Jean*' dans une phrase précédente, les auteurs considèrent la relation entre le pronom et son antécédent comme une relation cohésive. Kwawu (2001 : 34) confirme ainsi que la cohésion est une présupposition de quelque chose qui a précédé dans une phrase précédente ou non. Quand la présupposition se réfère à un élément antérieur, il est dit anaphorique, mais quand elle va dans le sens inverse, la relation est dite cataphorique. Pour justifier son explication, Kwawu (2001 : 33) cite Halliday et

Hasan (1976 : 4) : « *Lorsque l'interprétation d'un élément du discours dépend de celle d'un autre, l'un présuppose l'autre en ce sens qu'il ne peut être effectivement décodé que par recours à l'autre.* »

De ce fait, Kwawu a raison d'autant plus que, l'élément anaphorique dépend de son antécédent. Il considère le terme anaphorique comme un terme qui désigne une reprise d'un élément déjà apparu dans le contexte linguistique. Kwawu (2001 : 34) atteste que les reprises aident à créer la cohésion qui assure l'unité sémantique d'un texte.

Il a surtout examiné les phrases des étudiants à travers la syntaxe, c'est-à-dire la thématisation/rhématisation, les anaphores et les connecteurs. Ceci implique que sa recherche était orientée vers la cohésion dans des phrases. Son étude a surtout examiné les phénomènes linguistiques dans les phrases simples. Cependant, nous constatons qu'il n'a pas abordé la notion de cohérence textuelle.

Parlant des notions de thème et de rhème, Kwawu (2001 : 14) constate que ces notions expliquent les procédés qui sont à la base de la distribution de l'information dans une phrase. Or, il remarque que ces procédés dépassent le cadre de la phrase pour déterminer en grande partie le mode d'enchaînement des faits dans les phrases successives. Kwawu (2001 : 14) est d'avis que le thème est ce qui est connu et le rhème, ce qui amène une information nouvelle.

En ce qui concerne le rôle que jouent le thème et le rhème, Kwawu (2001 : 17) admet que ces notions sont pertinentes pour analyser la façon dont une phrase est construite et liée à l'information des phrases précédentes. Il ajoute que ces deux notions permettent d'étudier une phrase sur le plan informationnel comme l'enchaînement d'un élément connu et d'un élément nouveau. Il confirme qu'un texte est produit lorsqu'une

succession de phrases devient un tout uni. Il convient de dire que Kwawu a raison, car maîtriser l'écrit au niveau des phrases demande l'établissement de liaisons entre les phrases précédentes ou subséquentes, et l'apport constant d'information pertinente. Par contre, nous nous demandons comment un texte cohésif sans cohérence peut être considéré comme un tout uni. Nous considérons donc cela comme un fait nouveau à développer. Il ressort de ce point de vue que si nous voulons analyser dans une perspective textuelle les phrases employées par nos étudiants dans leurs productions écrites, nous devons nous intéresser aussi aux phénomènes d'enchaînement de phrases qui permettent de construire un discours ou un texte de phrase à phrase ou de paragraphe à paragraphe, en tenant compte des phénomènes de cohésion et de cohérence.

Parlant de la fonction des anaphores et des connecteurs qui sont considérés comme phénomènes de liage des propositions, Kwawu (2001 : 32) affirme que leur fonction fondamentale est de contribuer à la cohésion textuelle. S'appuyant sur la théorie de Charolles (1986), Kwawu (2001 : 32) atteste l'existence de trois contraintes pesant sur l'emploi des connecteurs, bien que ces derniers aident à maintenir la cohésion entre les phrases. Selon lui, la première est culturelle, la deuxième est illocutionnaire et la troisième est thématique.

Kwawu (2001) a étudié et analysé 40 copies de la production écrite des étudiants du point de vue de la syntaxe à travers l'emploi des expressions anaphoriques et des connecteurs. Les résultats de cette étude nous révèlent que la syntaxe simple employée dans les copies crée une absence de liens hiérarchiques entre les propositions. Ensuite, il a remarqué que la syntaxe non variée du texte provoque un effet d'enchaînement monotone de phrases. Il a aussi noté que la succession de phrases à syntaxe simple entraîne en plus de la monotonie, une absence de relief dans les informations

précédentes, ce qui aggrave la monotonie des textes. L'étude a montré des cas de maladroites qui consistent à « rhématiser » des informations ayant un faible degré de dynamisme communicatif.

Au niveau de l'emploi des anaphores, l'étude a révélé une faible densité d'anaphores par phrase, et un faible emploi de pronominalisations, de substitutions et de reprises lexicales. L'auteur a constaté que la faible densité d'anaphores dans les copies se traduit par un faible niveau de continuité entre les phrases. Il a aussi noté que le faible emploi de pronominalisations ou de reprises avec le démonstratif « ce » explique en partie l'usage monotone des pronoms et des répétitions littérales dans quelques-unes des copies. En ce qui concerne l'emploi des connecteurs dans les copies, il est marqué par l'emploi erroné et l'utilisation monotone de certains connecteurs. De plus, Kwawu (2001) a constaté que l'absence des connecteurs dans les copies ne permet pas d'interpréter les relations sémantiques entre les phrases.

En conclusion, nous constatons que dans le mémoire de Kwawu (2001), la notion de cohésion a été traitée à fond en tenant surtout compte des éléments linguistiques dans les phrases, c'est à -dire la syntaxe. Ainsi, son analyse est basée surtout sur les phrases isolées dans les copies des étudiants, ce qui veut dire que son étude couvre l'aspect phrastique de la grammaire du texte et non le texte entier. Toutefois, il a négligé la notion de cohérence dans son travail. En effet, si la cohérence et la cohésion sont deux facteurs qui se complètent pour former un tout, est-ce que la cohésion seule peut assurer la textualité du texte ou du discours ?

Il s'agit de l'un de ces manquements que nous avons essayé de voir dans notre thèse. Aussi, si Kwawu a surtout centré son travail sur les facteurs linguistiques dans son mémoire, notre intérêt particulier quant à cette étude, est de revoir comment les

facteurs linguistique, extralinguistique, sémantique et pragmatique contribuent à la cohérence et à la cohésion du texte.

Ensuite, Ayi-Adzimah (2005), dans son mémoire de Master, a travaillé sur les problèmes de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants de University of Education, Winneba. Son étude a examiné l'emploi morphologique et syntaxique des pronoms d'objet indirect dans des phrases. Parlant des compléments d'objet, Ayi-adzimah (2005 : 8) constate qu'ils sont des parties intégrantes des GV des verbes transitifs dont ils se servent à expliquer le sens. Ayi-Adzimah (2005 : 12) atteste que la pronominalisation est le résultat de la substitution des pronoms personnels aux groupes nominaux ou groupes prépositionnels ayant la fonction de complément d'objet. Il s'associe à Arrivé *et al* (1986) qui disent que la notion de complément d'objet recouvre des relations morphologique, syntaxique et sémantique. Il cite Tomassone (1996 : 275) qui affirment que la forme des pronoms compléments d'objet dépend de la fonction et de la place qu'ils occupent dans la phrase.

Ayi-Adzimah (2005 : 17) remarque que la pronominalisation des compléments d'objet implique une transformation et une distribution syntaxique des pronoms personnels qui reprennent les groupes nominaux ou les groupes prépositionnels et même des propositions entières. Il constate que les étudiants du FLE sont confrontés à la difficulté du choix des formes spécifiques appropriées selon la distribution syntaxique des pronoms compléments. Ayi-Adzimah (2005 : 35) confirme que la pronominalisation se situe dans le domaine de l'organisation de la cohésion du texte et comprend essentiellement la substitution ou la reprise des éléments déjà cités. Selon lui, sans modifier l'information, la substitution enrichit la production langagière par l'éviction de la répétition. De plus, il cite Tomassone (1996 : 98) qui observe que *l'expérience*

montre qu'à l'école comme au collège et au lycée des difficultés de compréhension résultent d'une mauvaise appréhension des phénomènes de reprise et ceci engendre beaucoup de confusions.

De ce propos, il atteste que si l'on veut rendre compte de ces phénomènes de reprise, il faut d'une part, répertorier les outils linguistiques qui les assurent et d'autre part, analyser leur fonctionnement dans des phrases. Il ajoute que pour que la reprise soit discernée et interprétée par un apprenant, il faut qu'il soit capable de reconnaître un référent identique éventuellement sous des dénominations différentes pour réussir dans ses efforts dirigés vers la compréhension des phrases françaises.

Parlant de l'anaphore, Ayi-Adzimah (2005) rejoint Napoli (1993 : 43) qui postule que c'est une unité linguistique qui doit être liée dans le même contexte à une autre unité linguistique, son antécédent, par la relation de substitution, de commutation ou de reprise. Selon Ayi-Adzimah (2005 : 47), la pronominalisation est régie par des contraintes dont la maîtrise est nécessaire pour tout apprenant de FLE. Il a exposé deux contraintes de pronominalisation qui sont : l'ambiguïté des structures syntaxiques et la combinatoire sémantique de la langue.

En ce qui concerne la population enquêtée, Ayi-Adzimah (2005) a sélectionné quatre-vingt (80) étudiants de UEW, Winneba, pour le test sur la pronominalisation. Ce groupe est constitué respectivement de 40, 20 et 20 étudiants de la première, deuxième et troisième année de l'université. De plus, il a aussi interviewé cinq (5) professeurs de français au niveau universitaire. Les résultats de son analyse montrent que 70% des étudiants de première année à UEW, Winneba, ignorent l'emploi de la substitution pronominale des COI. Pour ce qui concerne la performance des étudiants de la deuxième année, le taux d'échec est de 61,7% sur la pronominalisation. Pour les

étudiants de la troisième année, le taux d'échec global est de 54,3%. Ayi-Adzimah (2005 : 127) observe que beaucoup de difficultés relevant de la substitution pronominale des COI chez les étudiants persistent jusqu'à la troisième année. A la base de ces résultats, il a déduit que les étudiants n'ont pas maîtrisé les procédés et les traits qui déterminent la sélection des formes impliquées dans la reprise pronominale des compléments d'objet indirect. Par exemple, 61% des étudiants n'ont pas de connaissance adéquate pour la détermination des formes correctes des compléments d'objets indirects. Selon lui, cette situation est attribuable à la non connaissance des formes diverses et des fonctions variées que ces formes peuvent remplir.

Il a enfin suggéré que les notions de pronominalisation soient bien développées et enseignées aux étudiants d'une façon explicite. Il a aussi conseillé les enseignants de ne jamais introduire chez leurs étudiants le mécanisme de pronominalisation sans un traitement préalable des notions fondamentales impliquées par le sujet. Il a de plus proposé qu'il y ait des programmes de stage de formation continue bien planifiés pour une réorientation des enseignants vers une connaissance et un enseignement efficace de la substitution pronominale des COI qui est très pertinente pour l'acquisition et l'appropriation de la langue française.

En somme, nous avons constaté que le travail d'Ayi-Adzimah (2005) fait référence aux notions de cohésion dans des phrases et couvre les aspects morphologique, syntaxique et sémantique. Cependant, il n'a pas traité les notions de cohérence dans son travail. C'est l'un de ces manquements que notre étude cherche à combler en examinant la cohérence et la cohésion des textes entiers.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressé aux travaux de Nyaku (2010) qui a essayé d'étudier dans son mémoire de Master les difficultés d'emploi anaphorique des

articles dans l'écrit des Lycéens au Ghana. Elle a examiné la relation de coréférence et le rôle des différents types d'anaphore. Ainsi, elle a confirmé les points de vue de Robert (1985) et de Dubois *et al* (1973) qui disent que le mot « référence » explique la fonction par laquelle un signe renvoie à ce dont il parle, à ce qu'il désigne, c'est-à-dire son (réfèrent). Selon Nyaku (2010 : 41), la coréférence est une relation qui s'établit surtout quand le mot anaphorique renvoie à son antécédent. Elle est d'avis avec Riegel *et al.* (2010 : 610) que si on observe une relation de coréférence entre une expression anaphorique et un terme antérieur (son antécédent), c'est parce qu'ils désignent le même réfèrent. Elle donne des exemples suivants pour expliquer son propos.

(93) *J'ai **une serviette et un coffret**. J'ai posé **la serviette** sur la table et **le coffret** sur la chemine.*

Dans cet exemple, *une serviette et la serviette* sont coréférentielles, de même qu'*un coffret et le coffret*. Et puis si on considère la phrase suivante : « *Je prends **la serviette** et je **la** pose sur la table.* »

Le réfèrent *la serviette* et le pronom complément *la* sont coréférentielles, car *la* remplace *la serviette*. Nyaku (2010 : 10) atteste que la relation de coréférence garantit la continuité thématique. Cependant, elle constate qu'une anaphore n'est pas nécessairement coréférentielle, et le réfèrent d'une expression anaphorique n'est pas toujours dénoté explicitement par un terme antérieur (cas de l'anaphore associative). En analysant les différents emplois anaphoriques de l'article défini par rapport aux types d'anaphore, Nyaku (2010) atteste que l'un des emplois fréquents de l'article défini est son emploi anaphorique qui consiste à rappeler une réalité déjà introduite dans le discours sous la forme d'un substantif précédé de l'article indéfini ou d'autres déterminants. A titre d'exemple :

(94) *Elle a épousé un très bon garçon, c'est le garçon que je t'avais présenté l'autre jour* (Nyaku 2010 : 42)

Elle explique *qu'un garçon* est introduit par l'article indéfini annonçant la présence d'un élément nouveau mais *le garçon* précédé de l'article défini, est une reprise de « *un garçon* », donc une anaphore nominale totale.

Nyaku aussi s'associe à Napoli (1993) pour définir l'anaphore comme une unité linguistique qui doit être liée dans le même contexte à une unité linguistique, « son antécédent », par une relation de substitution, de commutation ou de reprise. Elle donne comme exemple

(95) *'Bakari lui fit alors une grimace. Il se sentait tout à fait gai, comme chaque fois qu'il était avec Nabou'*

Selon Nyaku, les unités linguistiques *Bakari* et le pronom *il*, sont liés parce que le pronom '*il*' est la reprise de *Bakari*, 'son antécédent'. De plus, il désigne le même référent. Donc, on peut dire qu'ils ont une relation de coréférence. En examinant les différents types d'anaphore, Nyaku a confirmé les points de vue de Riegel *et al.* (2010 : 614) qui disent que l'anaphore fidèle, est une reprise du nom avec un simple changement du déterminant indéfini par un déterminant défini.

(96) *Ex: Voici une boîte, c'est la boîte de Kofi.*

Elle confirme que dans l'anaphore nominale fidèle, l'article défini '*le*' est en concurrence avec le déterminant démonstratif « ce » dans la reprise immédiate.

A titre d'exemple :

(97a) *Un homme arrive chez moi ;(cet/l') homme me paraît ivre.*

(97b) *Un homme et une femme arrivent chez moi ; (cet/l') homme paraît ivre.* Il y a la reprise du groupe nominal (*un homme*) par un article défini ou démonstratif. Dans le premier cas, le démonstratif est utilisé. Mais dans le deuxième, l'article défini est préféré. Elle est d'accord avec Riegel *et al.* (2010 : 156) qui expliquent la raison du choix. Selon eux, quand il s'agit d'une reprise immédiate ou d'une anaphore simple comme dans l'exemple (a), le démonstratif est préféré. En revanche, l'article défini est utilisé chaque fois qu'il y a une anaphore en service comme dans l'exemple (b).

En ce qui concerne l'anaphore associative, Nyaku (2010) retient la définition de Riegel *et al.* (2010 : 615) qui disent que dans l'anaphore associative, le groupe nominal anaphorique GN_x n'entretient pas de relation de coréférence stricte avec un groupe nominal GN_y antécédent.

Par exemple :

(98). *Il heurta un cycliste qui tournait sans prévenir. La pédale lui arracha le bas de son pantalon et lui lacéra la cheville* (Riegel *et al.* 2010 : 61).

Ici, « *la pédale* » peut être associée à *la bicyclette* montée par le cycliste et « *la cheville* » au référent '*lui*'.

Nyaku (2010) admet que l'article défini n'est pas toujours anaphorique dans tous les contextes où il figure. Parfois, il joue le rôle d'une cataphore qui est souvent distincte de l'article indéfini. A titre d'exemple :

(99) *Quand je les ai croisées, les femmes chantaient joyeusement.*

Notons que dans l'exemple ci-dessus, *les* n'est pas un article défini mais plutôt un pronom personnel qui reprend un nom postérieur. On emploie le pronom *les*, qui au lieu de reprendre un élément du contexte, l'annonce plutôt. Il est cataphorique.

(100). *Quand je l'ai rencontré, Pierre m'a paru en forme.*

Le pronom personnel « l' » est une cataphore du nom propre « Pierre ».

Elle s'associe à Jeandillou (2010 : 86) pour dire que dans le domaine de la *cataphore*, la reprise renvoie à l'élément qui suit, c'est-à-dire l'antécédent vient après le pronom qu'il reprend. Elle a donc remarqué que le pronom personnel, à part son emploi anaphorique, peut avoir une valeur cataphorique. Elle atteste qu'au niveau sémantique, le pronom personnel, tout en reprenant le nom qu'il précède lui donne une valeur anaphorique dépendant du contexte dans lequel il se trouve.

Par contre, Nyaku note que l'article défini, dans son emploi anaphorique se manifeste essentiellement à deux niveaux : niveaux de l'anaphore fidèle et de l'anaphore associative.

En conclusion, les résultats de son étude ont révélé que la plupart des étudiants, c'est-à-dire 70% d'entre eux, ont des difficultés d'emploi de l'article défini simple et de l'article défini contracté, ce qui pose de problème de cohésion dans leurs écrits.

En revanche, nous avons constaté que Nyaku (2010) s'est limitée seulement aux difficultés d'emploi anaphorique des déterminants définis. Elle n'a pas abordé la notion de cohérence dans son travail. Toutefois, son étude nous reste utile et indispensable et sert de support à la réalisation de nos objectifs. Pour ce qui concerne notre thèse, elle aborde les éléments qui assurent la cohérence et la cohésion à travers l'enchaînement logique des idées, la continuité et la progression thématique dans les productions écrites des étudiants à UEW, Winneba.

De plus, nous nous sommes intéressé au travail d'Alkhatib (2012) qui a traité « *la cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ?* » Il

s'est fixé pour objectif de montrer l'importance que l'on doit apporter, apprenant et enseignant, à la cohérence et à la cohésion pour arriver à un texte bien cousu et compréhensible. Alkhatib (2012) a étudié la typologie générale du texte. Selon lui, les textes se différencient par leurs formes et leurs fonctions communicatives. Alkhatib (2012 : 47) souligne que les fonctions communicatives jouent également un rôle important dans la connaissance de la typologie textuelle. Selon lui, les textes peuvent avoir une fonction référentielle lorsqu'ils se proposent un but d'information et une fonction conative dans le dessein de persuader. Donc, les types de texte qui appartiennent à la fonction référentielle regroupent le texte descriptif, le texte narratif et le texte expositif, alors que la fonction conative regroupe le texte argumentatif et le texte prescriptif.

Parlant de la cohérence, Alkhatib (2012 : 50) atteste qu'elle se manifeste au niveau global du texte et elle concerne sa signification générale. Selon lui, pour qu'un texte remplisse les conditions de cohérence textuelle, il doit obéir à quatre règles, à savoir une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction. Alkhatib (2012 : 54) constate par contre que la cohésion concerne les relations locales du texte, à savoir les règles morphologiques et syntaxiques, les règles d'emploi des connecteurs argumentatifs. Il a décrit trois composants principaux de la cohésion, que sont les connecteurs temporels et spatiaux, l'anaphore et le champ lexical.

Alkhatib (2012 : 62) déclare que la linguistique et la pédagogie jouent un rôle important dans la constitution d'un texte cohérent et cohésif. Ainsi, il confirme que la connaissance linguistique est plus importante dans la cohésion que dans la cohérence et vice versa pour la connaissance pédagogique. Il expose les trois composants de la

cohésion (les connecteurs, l'anaphore, le champ lexical) qui exigent une connaissance linguistique pour les maîtriser. A cet effet, il constate que la cohérence dépend, en général, de la connaissance pédagogique qui est la technique de bien gérer la structure et la forme du texte. En outre, Alkhatib (2012 : 62) affirme que les deux connaissances, linguistique et pédagogique, peuvent être fournies par l'enseignant. Il s'agit dans la première, des informations syntaxiques et sémantiques, alors que la deuxième concerne plutôt des informations techniques.

Alkhatib (2012 : 62) a analysé les textes des étudiants jordaniens et s'est demandé pourquoi leurs textes ne sont pas cohérents. La réponse à cette question est à deux volets. D'abord, il s'agit d'un problème linguistique et ensuite d'un problème pédagogique. Selon lui, dans le premier cas, beaucoup d'étudiants apprennent des règles grammaticales et des mots, mais sans savoir dans quel contexte ils doivent les utiliser. De plus, certains étudiants sont capables de construire correctement des phrases isolées, mais ils ne peuvent pas rédiger entièrement un texte cohérent.

Au niveau du problème pédagogique, il affirme qu'il est dû aux difficultés pédagogiques dans le système éducatif jordanien, surtout l'école qui ne donne pas assez d'importance à la technique et à l'art de la rédaction.

Alkhatib (2012 : 63) a suggéré que l'enseignant accorde une importance particulière à la correction non seulement au niveau de la phrase, mais aussi au niveau de la totalité du texte. Pour aider les apprenants à bien maîtriser la rédaction cohérente, l'enseignant est censé apporter des remarques précises et détaillées sur la formation textuelle, la répétition, la progression, la relation, la non-contradiction. Egalement, il atteste qu'au regard d'une situation concrète d'enseignement, la théorie de la cohérence textuelle peut se révéler intéressante dès qu'elle se transforme en « guide » favorisant,

chez les apprenants, la rédaction de qualité et, chez l'enseignant, une correction plus rigoureuse et plus efficace.

Alors, nous trouvons les points de vue d'Alkhatib (2012) très importants, utiles et indispensables à l'analyse de notre corpus. En effet, notre étude va aussi explorer les deux aspects importants : la connaissance linguistique et la connaissance pédagogique de l'emploi des règles de cohérence et de cohésion dans les productions écrites des textes narratifs chez nos étudiants en formation au niveau universitaire.

Dans une autre perspective, Pepin (1998) a élaboré une typologie des principaux défauts de cohérence textuelle à la suite d'une analyse sur 90 textes d'étudiants d'université et d'élèves du secondaire. En effet, elle a fait une analyse de quelques défauts de cohérence reliés à la cohésion textuelle. Dans ce cadre, les textes des étudiants universitaires portent sur « *les avantages et les inconvénients de la télévision ou de l'automobile* » et ceux des élèves du secondaire ont pour thème : « *Devrait-on imposer un plafond au salaire des athlètes professionnels ?* ». Nous constatons que ces sujets étaient de nature argumentative. Pour commencer, Pepin (1998) a d'abord expliqué la notion de cohésion. Selon lui la cohésion est la qualité d'un texte dont les phrases paraissent reliées entre elles, comme les maillons d'une chaîne. Elle constate que les procédés qui assurent la cohésion du texte sont d'une part **la récurrence**, la **coréférence**, la **continuité sémantique**, le **parallélisme sémantique**, le **contraste sémantique** et **la résonance** qui portent une trace sémantique et d'autre part, la jonction (ou liaison par connecteurs) qui participe à la cohésion en indiquant le sens d'une relation entre deux phrases. Elle constate que pour qu'il y ait cohésion, il importe que ces traces soient identifiées par le lecteur et qu'elles soient suffisamment présentées dans une phrase à une autre pour ne pas briser la chaîne. Mais, dans le cas contraire, un

défaut de cohésion est relevé. Pour expliquer les éléments qui assurent la cohésion, Pepin (1998 : 2) postule que le parallélisme sémantique est l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases afin de mettre en valeur les ressemblances et les différences entre elles. Par exemple :

(101) Le premier ministre est la personne qui dirige tout le pays et il a réglé les problèmes passés, présents et futurs. Le joueur de baseball, lui ne dirige qu'une balle.

Dans l'exemple ci-dessus, nous constatons qu'il y manque une relation sémantique entre les deux phrases, ce qui cause un problème de cohérence.

i. Défauts liés au parallélisme sémantique

Pepin (1998) affirme que l'application incomplète du parallélisme sémantique dans la deuxième phrase d'une paire, a pour effet de mettre en valeur tout ce qui vient d'être dit dans la première, soit d'une explication soit d'une mise en opposition.

(102) Dans la famille, nous sommes des gens bien ordinaires. Mais grâce aux nombreuses années passées dans le monde de la politique, mes parents et moi avons acquis un sens critique et tolérance très élevées.

Il devait dire « *un sens critique et tolérance **extraordinaire ou hors du commun*** » pour mettre en contraste avec « *gens bien ordinaires* » et pour rappeler cette expression, « *très élevées* » n'est pas assez fort pour exprimer l'opposition annoncée par *mais*.»

ii. Défauts liés au contraste sémantique

Selon Pepin (1998 : 3), le contraste sémantique est la mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases, par l'utilisation de l'antonymie entre deux notions stratégiques de ces phrases. A titre d'exemple.

(103) *Paul est un enfant timide. Pourtant, c'est avec assurance qu'il a récité son poème.*

Elle remarque que l'opposition déjà exprimée par le connecteur « *pourtant* » est confirmée, renforcée, mise en relief par l'usage de l'antonymie entre « *timide* » et « *avec assurance* ». Selon elle, la phrase devait être ainsi. « *Paul est un enfant timide. Pourtant c'est avec assurance (ou « avec courage) qu'il a affronté la foule.»*

ii a. Défauts liés à la résonance

D'après Pepin (1998 : 4), la résonance est l'utilisation des « termes disjoints » (« *Pierre, lui...* », « *Moi-même, je...* » « *Pour ma part, je...* » etc. pour maintenir la continuité thématique lorsque les besoins de la progression du discours exigent l'introduction de thèmes nouveaux. De plus, elle observe que les termes disjoints « Pierre, lui » évoquent nécessairement, par résonance, la présence de quelqu'un d'autre dans le contexte antérieur, ce qui crée de la continuité thématique.

ii b. Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation)

Pepin (1998 : 5) constate qu'une chaîne de phrases cohésives ne forme pas nécessairement un texte cohérent. Autrement dit, il faut accorder une hiérarchie aux énoncés. Selon elle, il y a un défaut d'étagement lorsque le rang hiérarchique attribué à une information n'est pas clair ou lorsqu'il entre en conflit avec d'autres indications. Pepin (1998) montre par là le point de vue privilégié d'où on se place pour développer une idée ou décrire un événement.

Expliquant le problème dans l'ordre de présentation et de coordination, elle note que l'ordre de présentation des énoncés impose une structure hiérarchique à un ensemble du fait que l'énoncé qui vient en premier lieu est généralement considéré

comme dominant et les autres doivent servir à l'élaborer, l'expliquer ou l'illustrer. C'est le cas de la construction d'un paragraphe. Aussi, la coordination a pour effet d'attribuer le même statut hiérarchique aux énoncés coordonnés. Dans ce cas, la coordination s'exprime essentiellement par des connecteurs additifs. Selon Pepin (1998), dans l'exemple (104), il est difficile de comprendre la structure hiérarchique.

(104) *« *La télé est un bon moyen de communication (conséquence) 2. Elle permet d'envoyer des messages instantanément à des millions de spectateurs. (Cause ou explication) 4. Et c'est pour cette raison que la télé est le média le plus exploité (conséquence 2).* »

Alors elle propose la correction suivante :

- *La télé permet d'envoyer des messages instantanément à des millions de spectateurs. Et c'est pour cette raison qu'elle est non seulement un bon moyen de communication, mais aussi le média le plus exploité. [Ou : « c'est pour cette raison qu'elle est un bon moyen de communication. C'est aussi pour cette raison qu'elle est le média le plus exploité.] »*

Pepin (1998 : 6) atteste que les défauts d'étagement nécessitent de réordonner les phrases et de les coordonner.

iii. Manque de parallélisme syntaxique.

Pepin (1998 : 6) définit le parallélisme syntaxique comme un procédé d'étagement qui vise à établir une correspondance hiérarchique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases devant former un ensemble cohérent. Exemple :

(105) « *Hier, Michel a joué au football. Il ira nager demain.* »

Selon elle, chaque phrase de cet ensemble est hiérarchisée de telle sorte qu'elle répond à une question implicite différente.

(106) Ex : *Quel jour Michel fait telle et telle activité ?*

Elle explique que dans les défauts hiérarchiques, les deux phrases explicitement reliées donnent chacune des informations contradictoires d'éléments qu'elles ont en commun.

iv. Défaut à résolution incertaine.

Pepin (1998) remarque que les défauts à résolution incertaine sont caractérisés par l'impossibilité de proposer une correction du fait que les segments visés par ces défauts sont trop étrangers l'un à l'autre pour permettre d'inférer avec un minimum de certitude les liens manquants.

Elle a essayé d'examiner cinq catégories de défauts à résolution incertaine telles que la juxtaposition des informations, la mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, la déviation des informations, le retard des informations.

Pepin (1998) conclut que la typologie de défauts sera d'un grand secours à tout professeur qui souhaite élucider ses jugements intuitifs d'incohérence et procurer une rétroaction de qualité à ses étudiants. Elle estime que cette typologie sera également utile aux étudiants eux-mêmes en les aidant à s'auto-évaluer puis à s'auto-corriger. Ainsi, ils pourront acquérir un contrôle précieux sur leurs productions.

De ces propos, il convient de dire que Pepin (1998) a utilisé les règles de la cohésion pour expliquer le phénomène de cohérence textuelle dans l'analyse des textes des étudiants. A partir des données de l'analyse, nous constatons que les défauts de cohésion et de cohérence existent dans les extraits de leurs productions écrites. Ceci revient à dire que les notions de cohérence et de cohésion constituent des contraintes chez les étudiants de FLE comme chez nos étudiants. Il en ressort que les procédés adoptés par Pepin (1998) pour expliquer le phénomène de cohérence et de cohésion

paraissent un peu plus complexes que ceux d'Alkhatib (2012). Cependant, leurs propos nous sont très utiles et intéressants à la réalisation de notre recherche, surtout au niveau de l'analyse des défauts interphrastiques et intraphrastiques.

En outre, nous avons examiné une étude faite par Pham Trwõng Sinh (2006) sur des erreurs en production écrite des étudiants en français à l'Ecole Normale Supérieure de Thái Nguyên. L'étude avait pour objectif d'identifier des difficultés en général et surtout des erreurs en productions écrites en particulier chez ces étudiants. Dans le cadre théorique, Pham (2006) a examiné les notions de base concernant le texte, la cohésion, la cohérence et la progression textuelle. Pour Pham (2006 : 7), un texte se caractérise par sa fonction, son unité et son organisation. Il note que le texte sert à informer, décrire, narrer, argumenter, convaincre, exprimer des sentiments. Par-là, il expose les différents types de textes.

Pham (2006) note qu'un texte n'est pas une suite aléatoire de phrases, mais une suite de phrases bien ordonnées pour donner un sens.

Pham (2006) admet que les textes sont ordonnés logiquement selon quelques principes fondamentaux et selon certaines conditions qui sont :

- a) Un texte n'est acceptable que s'il progresse, que s'il fournit de manière constante un nouvel apport d'informations.
- b) Un texte est soumis à une contrainte de répétition qui assure sa cohérence
- c) Les phrases du texte doivent être reliées entre elles par des connecteurs.
- d) Enfin la cohésion textuelle est notamment assurée par le jeu de temps verbaux, du passé, du présent et de ses valeurs temporelles. Ces temps verbaux permettent de situer chronologiquement l'action : antérieure, simultanée ou postérieure.

Pham (2006) constate qu'un texte est aussi lisible parce qu'il obéit à une cohérence. Selon lui, la cohérence renvoie à l'interaction, à un tout d'une séquence d'états ou d'évènements d'un texte. Il cite Adam (2008) qui écrit que la cohérence est établie quand le texte est pertinent par rapport aux contextes situationnels. D'après Pham (2006), l'étude de la cohérence du texte implique celle de la logique interne du développement du texte et de sa progression, répétée en partie par les marques linguistiques de la cohésion. Pour cela, il atteste qu'on devra identifier les liens logiques entre les différentes parties du texte, rechercher l'idée directrice et déterminer le rôle de chacun des satellites de cette idée et le type de relation qu'ils ont avec elle. Pham (2006) constate également que la progression textuelle concerne directement l'ordre des éléments de la phrase, la place des groupes dans les propositions. Il affirme qu'il y a trois niveaux d'analyse :

- i. Niveau de la structure grammaticale
- ii. Niveau de la structure sémantique
- iii. Niveau de l'organisation thématique et contextuelle.

Par ailleurs, Pham (2006) affirme qu'on distingue trois grands types de progression thématique : la progression à thème constant, la progression à thème linéaire et la progression à thème dérivé.

L'auteur remarque qu'une bonne maîtrise de ces notions peut favoriser d'abord la compréhension et ensuite la production du texte de même type portant sur le même thème. De plus, cette notion profitera à l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite.

En ce qui concerne l'analyse des erreurs, Pham (2006) cite Moirand (1993) qui atteste qu'elle n'a pas pour but ou objectif essentiel d'établir des inventaires typologiques d'erreur, mais elle a pour objectif d'en élucider les causes. Selon Pham

(2006), la recherche des causes est inséparable de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique. Il atteste que, comprendre les erreurs, c'est alors comprendre « *Comment on apprend* ». Il est d'avis que l'analyse explicative des erreurs trouve naturellement sa place dans les programmes de formation pédagogique permettant d'amener les enseignants à réfléchir sur la relation entre leurs pratiques et le processus d'apprentissage.

Pour répondre à la méthodologie de recherche, Pham (2006) a adopté une méthode descriptive. Il a utilisé l'analyse des données langagières en choisissant l'analyse des enquêtes par questionnaires menés auprès des étudiants de la troisième année et auprès des enseignants de français de E. N. S de Thai Nguyễn. Il a examiné 30 questions dans le questionnaire mené auprès de ces étudiants. Les résultats de cette étude montrent que 25% des enquêtés rencontrent souvent des erreurs de vocabulaire, plus de la moitié, 56, 25%, ont toujours de grands problèmes pour la grammaire. Il y a 11, 25% des erreurs de cohérence et de cohésion des idées, et celles de culture et de civilisation, 6, 25%, celles de la typologie des textes, 5%, et celle du sujet 2,5%.

Selon Pham (2006), les causes des erreurs sont nombreuses. D'abord, l'une des causes était le manque d'entraînement à la compréhension écrite. Ensuite, l'entraînement à écrire différents textes était rare. Une autre cause des erreurs des apprenants était l'interférence de la langue maternelle dans la langue cible. La plupart des apprenants rencontrent des difficultés dans l'interprétation de leurs idées en français. Egalement, il y avait le manque de connaissances suffisantes du vocabulaire comme un grand défi, l'insuffisance des connaissances grammaticales, et la difficulté à mettre en cohérence et en cohésion des idées.

Pour surmonter les difficultés, Pham (2006) a fait des suggestions sur le plan pédagogique. Il a suggéré qu'il y ait différentes stratégies d'écriture pour chaque promotion. Les étudiants devront apprendre par cœur plus de mots et de structures grammaticales, lire souvent différents types de texte, apprendre à argumenter et à mettre en cohérence des idées, faire un plan avant d'écrire. Les enseignants aussi doivent encourager leurs étudiants à lire le plus de textes possibles. A cet égard, il s'avère nécessaire de dire que les conclusions de Pham (2006) sont très utiles et indispensables à notre étude puisque les difficultés identifiées chez ses apprenants ne sont pas trop différentes des nôtres.

Bref, il convient de dire que les suggestions faites par Pham sont surtout pédagogiques et elles touchent les problèmes de l'enseignement - apprentissage de la construction des textes cohérents et cohésifs. Cependant, son étude n'a pas analysé des productions écrites des textes chez ses étudiants comme nous faisons dans notre thèse. Pham (2006) a surtout basé son analyse sur des données recueillies à partir des questionnaires administrés aux apprenants et aux enseignants.

Pepin (2007) a encore fait une autre étude sur la cohérence textuelle dans la narration. Les objectifs de cette recherche étaient d'établir une typologie de défauts de cohérence textuelle dans la narration et d'induire de cette typologie les procédés utiles à la réalisation de la cohérence et ses règles d'application. Dans ces travaux, Elle a établi diverses catégories et sous-catégories de défauts de cohérence, illustrées par des exemples typiques de chaque cas. Sa typologie a été réalisée grâce à l'analyse d'un corpus de textes argumentatifs rédigés par des étudiants à l'université du Québec à Rimouski, puis il l'a appliquée avec succès à l'analyse d'un corpus de textes argumentatifs rédigés par des élèves du secondaire.

De plus, il l'a appliqué à l'analyse des textes narratifs. A partir de cette analyse, Pepin (2007) a constaté que les textes narratifs ont révélé des catégories et des sous-catégories de défauts qui ne s'étaient pas manifestées dans les textes argumentatifs. En effet, l'analyse des textes narratifs a révélé de nombreux aspects de la cohérence textuelle qui étaient dans l'ombre lors de ses précédents travaux sur la cohérence de textes argumentatifs. L'auteur affirme que quand on a besoin de plus d'une phrase pour transmettre un message, on entre dans le domaine du texte. Donc, un texte est constitué par au moins deux phrases devant former une unité. Alors, ces phrases étant lues selon un ordre séquentiel et linéaire, il faut que le lecteur puisse se construire une représentation unifiée du texte durant le processus même de la lecture, et non pas après l'avoir fait, au prix de relectures et de retours en arrière.

Pepin (2007) a analysé 30 textes narratifs rédigés par des étudiants du secondaire III échantillonnés parmi 206 autres contes. Son analyse était principalement qualitative et une partie de nature quantitative. L'évaluation des textes consistait à détecter les défauts de cohérence textuelle et à les analyser en vue de leur classification. L'auteur explique qu'un défaut de cohérence textuelle est enregistré quand, durant la lecture est perçue une imperfection de la relation entre deux phrases contiguës d'un texte. Pepin (2007) a distingué trois ordres de défauts : les défauts interphrastiques, interpropositionnels et intrapropositionnels, les deux derniers pouvant être regroupés dans le superordre des défauts intraphrastiques. Donc, il oppose les défauts interphrastiques qui correspondent aux défauts de cohérence textuelle, aux défauts intraphrastiques correspondant à la cohésion.

Le chercheur affirme que les défauts interphrastiques affectent la relation entre les phrases, les défauts interpropositionnels affectent la relation entre les propositions,

et ceux intrapropositionnels affectent la relation entre les mots dans une proposition. Il remarque que les défauts interpropositionnels ne sont visibles et corrigibles qu'en recourant au contexte d'une autre proposition de la même phrase. Quant aux défauts intrapropositionnels, ils sont tout à fait visibles et corrigibles dans les limites même d'une proposition ou d'une seule phrase non complexe. Pour illustrer ces défauts, Pépin (2007 : 7) donne les exemples suivants :

- Exemple de défaut interphrastique :

(107) *1/-Aujourd'hui, Marie n'ira pas au collège. 2/-Cette dernière (Il) s'est blessé à la jambe.

- Défaut interpropositionnel

(108) *Aujourd'hui, Marie n'ira pas au collège, car cette dernière (il) s'est blessé à la jambe.

- Défaut intrapropositionnel.

(109) *Aujourd'hui, Marie n'ira pas au collège, {car elle s'est blessée à sa (la) jambe.

Dans l'exemple (107), il observe un défaut dit de coréférence où le substitut « cette dernière » est mal choisi, car les règles la referaient à « collège », la dernière nommée, et non pas à « Marie ».

En somme, les travaux de Pepin (2007) nous indiquent qu'il a travaillé sur la cohérence et la cohésion des textes argumentatifs. Quant à nous, nous essayons d'analyser des défauts de cohésion et de cohérence dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants universitaires dans un contexte anglophone. Nous trouvons que les démarches qu'elle a adoptées pour mener l'analyse sont très indispensables pour notre étude. Il a pu exposer les difficultés de cohérence et de

cohésion auxquelles les étudiants font face dans leurs productions écrites des textes argumentatifs. Nous avons aussi constaté que certaines des difficultés identifiées sont identiques aux nôtres. De ce fait, son étude constitue une piste importante à suivre pour nous aider à analyser les données de notre corpus.

Par ailleurs, Kuupole (1995) a aussi examiné la notion de cohésion et de cohérence selon des approches linguistiques et socio linguistiques. Il a essayé d'analyser les productions microstructurelles et macrostructurelles du français non conventionnel par rapport aux règles internes qui régissent sa nature. Il remarque que les mécanismes réellement mis en œuvre par les protagonistes en production d'interprétation ont concouru à la cohérence des textes.

Kuupole (1995 : 30) souligne que, même dans les discours produits dans des situations de communication formelle, tels que les devoirs scolaires, articles de presse, discours politiques ou dans toute autre prise de parole revêtant un caractère formel, l'influence du français non conventionnel se fait sentir. Donc, son travail était de faire prendre conscience de l'hétérogénéité de la langue française. Dans son cadre théorique, il s'est inspiré de quelques concepts de la linguistique variationniste de W. Labov ainsi que de la linguistique générale, surtout ceux de l'argumentation de Ducrot et de la linguistique textuelle dont les parrains sont Charolles, Combettes et Adam. Au fait, il s'est intéressé à la notion d'hétérogénéité sur le plan sociolinguistique. Compte tenu des avancées de la linguistique variationniste, Kuupole (1995 : 332) considère le français non conventionnel comme un système linguistique cohérent à part entière sur le plan morphosyntaxique. Kuupole (1995 : 331) constate aussi que les mécanismes naturels de l'appropriation du français non conventionnel mettent en évidence diverses formes de rédaction, telles que la simplification lexicale et syntaxique, les ellipses

structurales, les productions directes de structures par l'absence de morphèmes grammaticaux. Selon Kuupole (1995), les concepts d'orientation argumentative et de cohérence intégrés dans ses analyses ont permis de reconnaître ce type de français comme un mode d'expression cohérente au même titre que le français standard sur le plan sociolinguistique. Il a remarqué que sur le plan discursif, le français non conventionnel est marqué par des structures emphatiques, la reconstruction emphatique du paradigme des pronoms personnels, des renforcements sémantiques à l'aide des procédés lexicaux (redondants) et des énumérations intensives.

Kuupole (1995 : 80) atteste que la grammaire de texte, à l'instar de la grammaire générative et transformationnelle se veut rigoureuse et se propose de rendre compte des mots de connexité qui dépassent le cadre de la phrase. Selon lui, cette grammaire de texte ne tarde pas à se montrer défailante. D'autant plus qu'elle est incapable d'expliquer les propriétés fonctionnelles et structurelles plus complexes des phénomènes de cohérence, tels que les anaphores, les pronominalisations, les substitutions lexicales et les relativisations dans le texte. L'auteur ajoute qu'on ne peut pas rendre compte de ces phénomènes linguistiques dans le cadre de la phrase mais dans un champ plus vaste. Il faut dire que compte tenu de ces faiblesses, il a fallu une approche beaucoup plus dynamique qui aborde les analyses linguistiques des sujets producteurs et interprétants du texte. Autrement dit, il faut une approche linguistique qui tient compte du processus de production et d'interprétation des énoncés du discours aussi bien que les conditions de communication dans lesquelles ils s'inscrivent. Selon lui, l'analyse textuelle, connue sous le nom de la linguistique textuelle, dépasse les frontières de la phrase pour englober une perspective plus vaste qui est l'analyse du discours.

Kuupole (1995 : 82) affirme que pour qu'un discours soit perçu comme bien formé, il faut qu'il y ait une certaine cohésion, une certaine cohérence et une certaine progression sur le plan syntaxique aussi bien que sur le plan discursif. Il considère la cohésion comme une appropriation d'une phrase bien formée à son contexte linguistique, c'est-à-dire, les relations internes décelables formellement. Il est d'avis avec Alvares *et al* (1992 : 7) que : « *La cohésion textuelle est donc fondamentalement constituée par la récurrence au fil du texte de certains éléments conceptuels au moyen des marques formelles explicites.* »

Pour lui, la cohésion se fonde sur un certain nombre de critères formels tels que :

- Les anaphores
- Les substituts
- Les adverbes temporels
- Les connecteurs discursifs
- Les éléments prépositionnels,
- Les éléments prosodiques



De plus, il est certain que la cohésion relève essentiellement d'un dispositif syntaxique. Quant à la cohérence, elle relève des compétences discursives référentielles et socio-culturelles. Il ajoute que le problème de cohérence est fondamentalement référentiel et fait appel à un principe général d'interprétation du discours de la part de l'interlocuteur. En outre, Kuupole (1995) a examiné quelques règles de cohérence et de cohésion qu'il appelle métrarègles.

2.2.2 Règles de cohérence

Selon Kuupole (1995), la cohérence étant une connexion, rapport logique entre des idées, des propos, elle commande certaines règles langagières à suivre pour faciliter l'interprétation du message par le lecteur. Autrement dit, on juge un texte cohérent lorsque son scripteur utilise logiquement des connecteurs argumentatifs dans sa construction en vue de rendre plus facile sa progression et sa compréhension.

2.2.2.1 Métrarègle de cohérence

Kuupole (1995 : 84) atteste qu'il y a des règles formelles qui sous-tendent la bonne formation des phrases. A partir de ces règles, on arrive à distinguer les phrases bien formées de celles qui sont mal formées. C'est pourquoi il accorde une place importante à ces règles, étant donné que les concepts de cohérence et de cohésion sont en rapport direct avec l'analyse textuelle dont les règles peuvent orienter le processus de production et d'interprétation. Il est d'accord avec Combettes (1983 : 82) qui dit :

Se placer dans le cadre de la linguistique textuelle implique que l'on ne considère pas le texte comme une simple concaténation de phrases, comme une simple addition de règles locales, et par là, oblige à donner la priorité aux règles globales.

En ce qui concerne les règles de cohérence, Kuupole (1995 : 84) partage l'avis de Charolles (1978 :12) qui parle de quatre métrarègles de cohérence qui sont :

1. Métrarègle de répétition
2. Métrarègle de progression
3. Métrarègle de non-contradiction
4. Métrarègle de relation

2.2.2.1.1 *Métarègle de répétition*

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

2.2.2.1.2 *Métarègle de progression d'idées*

Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.

2.2.2.1.3 *Métarègle de non-contradiction*

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.

2.2.2.1.4 *Métarègle de relation*

Cette métarègle fait appel aux connaissances extralinguistiques et cognitives des interlocuteurs.

Kuupole (1995 : 90) est du même avis que Charolles (1978 : 32) qui écrit : *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde représenté soient directement reliés.*

De ce propos, on peut dire qu'il ne s'agit pas seulement d'un monde réel, mais aussi d'un monde de référence que se représentent les interlocuteurs au cours d'un discours.

Charolles (1978) évoque des relations comme la cause, la condition ou la conséquence.

C'est sur ces relations que se fondent la plupart des recherches consacrées à la

cohérence, c'est-à-dire des recherches qui étudient et définissent la cohérence à partir des relations sémantiques et pragmatiques, dites aussi relations de discours. Notons que les relations de cohérence telles que la cause-conséquence, l'élaboration, le contraste, l'exemplification et la généralisation s'établissent entre des segments de discours successifs.

En ce qui concerne ces quatre métarègles, Kuupole (1995) s'associe à Alvarez et al. (1992 : 6) qui estiment qu'on peut les ramener à trois métarègles principales en plaçant la troisième sous la quatrième. Pour eux, la métarègle de la non-contradiction se comporte comme faisant partie d'un sous-ensemble de la métarègle de relation, puisque cette métarègle de non-contradiction proviendrait de la logique naturelle.

2.2.3 Règles de cohésion

Kuupole (1995) affirme aussi qu'il y a des règles qu'il dénote métarègles de cohésion qui assurent la cohésion dans les textes. Alvarez (1992) et ces collaborateurs retiennent donc dans leurs analyses la métarègle de récurrence et la métarègle de progression qui fonctionnent au niveau micro-structurel du discours. C'est Combettes (1988) qui a développé à fond les notions de microstructure. Il convient de rappeler que la microstructure traite les relations de cohésion qui se produisent dans un texte ou un discours. Cela examine les phénomènes linguistiques et syntaxiques comme les substituts, les thématisations, les formes temporelles des verbes et les accords grammaticaux.

2.2.3.1 Métarègle de cohésion

Dans la structuration du texte ou du discours, Kuupole (1995) a identifié deux types de métarègles de cohésion qui sont : la métarègle de récurrence et la métarègle de progression.

2.2.3.1.1 Métarègle de récurrence

Kuupole (1995) est d'avis avec Charolles (1978 : 20) qui dit que pour considérer un texte comme cohésif, il faudrait qu'il comporte dans son déroulement linéaire des éléments de récurrence. Ainsi, dans un texte cohésif, les éléments réapparaissent ou se répètent d'une façon explicite ou implicite du début jusqu'à la fin. Autrement dit, les éléments de la phrase se substituent à des éléments lexico-syntaxiques présentés au début ou à la fin d'un texte. Selon les concepteurs du modèle linguistique, il y a de nombreux moyens de récurrence dans la langue, à savoir, les pronominalisations, les anaphores et les cataphores, les substitutions lexicales, les référenciations contextuelles. Comme le souligne Kuupole (1995 : 86), ces phénomènes constituent en quelque sorte un court-circuit entre les antécédents et les éléments anaphoriques.

De ce fait, Kuupole (1995) s'inscrit dans le même sens que Charolles (1978 : 20) qui soutient que les pronominalisations, les définitivisations, les référenciations contextuelles, les substitutions lexicales, les recouvrements présuppositionnels, contribuent de manière déterminante à l'établissement d'une cohésion micro-structurale. Ceci revient à dire que les procédés de récurrence permettent de donner un développement linéaire et continu au texte ou au discours des interlocuteurs.

2.2.3.1.2 *Métarègle de progression*

Cette métarègle complète la métarègle de récurrence, parce que les éléments de cette dernière seule ne suffisent pas pour assurer la cohérence textuelle. En revanche, pour qu'un texte soit bien formé d'une façon cohérente, il faudrait que toutes les phrases soient reliées thématiquement et que chaque phrase s'accompagne d'une nouvelle information (Kuupole 1995 : 89). Ceci veut dire que toute nouvelle phrase porte sur la même occurrence (le thème), mais introduit en même temps quelque chose de nouveau (le rhème). Dans une perspective fonctionnelle de la phrase, Kuupole (1995) est d'avis avec Adam (2008 : 57) ; celle-ci explique que le groupe le plus à gauche, le thème, est du point de vue de l'énonciateur, le point de départ de l'énoncé. Ce groupe est moins informant. Par contre, le groupe le plus à droite, le rhème, est ce qui est dit du thème. C'est l'élément phrastique posé comme le plus informant et c'est cela qui fait avancer la communication. Il est alors clair qu'un texte dont les informations ne sont pas reliées les unes aux autres au cours de la progression, perd sa cohérence et devient incompréhensible pour l'interlocuteur (Kuupole 1995 : 90).

Il en ressort que la progression d'un texte apporte des informations nouvelles qui concourent à sa dynamique discursive. Ainsi, nous constatons que les éléments de récurrence jouent un rôle principal non seulement dans la cohésion du texte, mais aussi dans sa progression, car ils contribuent, à travers leur fonction coréférentielle, à faire avancer le texte.

D'une manière générale, nous avons constaté que Kuupole (1995) a examiné la cohérence et la cohésion dans l'argumentation en français non-conventionnel au niveau de la production orale. Alors, il a découvert qu'il y a une certaine cohérence et cohésion

dans le français non-conventionnel. Son intérêt s'est essentiellement porté sur la variété non conventionnelle du français envers la variété standard (scolaire) du français

Il est évident de dire que les travaux de Kuupole (1995) sont très utiles et indispensables à notre étude, surtout les notions sur les métarègles de cohérence et de cohésion. Mais, il s'est orienté vers le domaine pragmatique et s'est intéressé surtout à la notion d'hétérogénéité sur le plan sociolinguistique. Toutefois, pour ce qui nous concerne précisément, c'est d'analyser des défauts de cohérence et de cohésion des productions écrites des étudiants aux niveaux linguistique, syntaxique et sémantique.

En outre, nous nous sommes intéressés à la thèse de Doctorat de Kwawu (2016). Ce dernier a encore travaillé sur l'anaphore nominale et la production écrite chez les étudiants de FLE en deuxième année à l'université de Cape Coast. Il a étudié les effets d'une séquence didactique sur l'emploi de l'anaphore nominale et la relation entre les pratiques d'enseignement et la performance des étudiants dans des activités de productions écrites.

L'approche théorique adoptée par Kwawu (2016 : 49) repose sur l'articulation entre des modèles linguistiques, psycholinguistiques et didactiques qui correspondent respectivement à l'anaphore nominale, à la production écrite et à la séquence didactique. Kwawu (2016 : 49) a montré que les anaphores nominales renvoient non seulement à des opérations de construction du contenu, mais à certaines opérations énonciatives et argumentatives du locuteur.

En ce qui concerne les notions de cohérence et de cohésion, Kwawu (2016 : 52) a suivi l'approche adoptée par Moreno (2003) pour étudier le rôle des liens de cohésion dans la perception de la cohérence. Il constate que certains linguistes se mettent d'accord qu'un texte peut être cohérent sans la présence des marques de cohésion. Dans

ce cas, les relations logiques entre les phrases sont déduites du contexte. Il atteste que les liens de cohésion ne sont pas toujours nécessaires pour identifier les relations de cohérence.

Par contre, Kwawu (2016 : 52) s'associe à Halliday et Hasan (1976) et De Beaugrand et Dressler (1981) pour arriver à la conclusion que la cohésion est une composante essentielle de la cohérence. Il cite Halliday et Hasan (1976 : 2) qui affirment qu'un texte reconnu comme tel y contiendra certains éléments linguistiques qui contribueront à son unité intégrale. De plus, Kwawu (2016 : 54) observe que dans un texte cohérent, les idées de l'auteur sont reliées les unes aux autres à travers des liens cohésifs entre les mots du texte. Il cite Delbecque (2002 : 243-244) qui souligne que la cohérence est de nature purement conceptuelle et les liens cohésifs ne servent qu'à la renforcer.

Par ailleurs, Kwawu (2016 : 54) a examiné les liens entre anaphore nominale et relation de cohérence intrapropositionnelle. Après avoir défini les différents types d'anaphores, Kwawu (20016 : 65) a retenu six points clés ci-dessous qui constituent leurs fonctions suivantes :

- Construire la cohésion référentielle ;
- Structurer le texte ;
- Introduire le point de vue de l'auteur ;
- Enrichir le texte en variant la désignation ;
- Construire une image précise d'un personnage à l'aide des désignations ;
- Donner une information supplémentaire sur le référent.

Il faut rappeler que la recherche de Kwawu avait pour but d'examiner les effets d'une séquence didactique fondée sur l'analyse sémantique et l'environnement textuel de l'anaphore. Cette séquence a été évaluée selon un plan de recherche qui comprend un pré-test, une intervention et un post-test (une recherche d'action). En effet, les données recueillies au pré-test et au post-test portent sur des exercices de substitution, de transformation de texte et de l'écriture de conte. Au niveau du pré-test, la moyenne des réponses correctes est de 49%, alors que la moyenne des réponses correctes au post-test se chiffre à 78%. Il convient de noter qu'au pré-test, les étudiants ont été exposés à des séances didactiques centrées sur l'emploi de l'anaphore nominale dans un texte. Pourtant, les effets de la séquence ont été évalués en comparant les résultats obtenus entre le pré-test et le post-test. Les résultats ont révélé que la séquence didactique a un effet positif sur les stratégies anaphoriques et la macrostructure des textes narratifs. Les résultats ont aussi montré les relations entre les stratégies anaphoriques et la macrostructure des textes narratifs. A partir de ces résultats, Kwawu (2016) conclut que la maîtrise d'une habilité complexe, comme l'emploi de l'anaphore nominale dans différentes activités des productions écrites, peuvent être développées dans le cadre d'une intervention didactique efficace.

En somme, nous avons constaté que Kwawu (2016) a fait une recherche d'action et s'est surtout limité à l'emploi de l'anaphore nominale qui porte sur la cohésion qui peut avoir des effets sur la cohérence. Par contre, il n'a pas montré comment d'autres facteurs comme l'emploi des reprises pronominales, des conjonctions de coordination et de subordination, et des connecteurs contribuent à la cohésion et à la cohérence dans les productions écrites des étudiants. Ce sont ces manquements que notre thèse cherche à combler.

Néanmoins, notre étude examine les difficultés liées à la cohérence et à la cohésion aux niveaux linguistique et extralinguistique. Cela veut dire que notre étude couvre un champ plus large. Egalement, elle s'intéresse aux principes de cohérence et de cohésion dans les productions des textes narratifs des étudiants.

D'une façon générale, le travail de Kwawu (2016) nous a permis de cerner certaines stratégies pour aborder l'enseignement/apprentissage de l'anaphore dans une classe de FLE au niveau universitaire. Il nous a aussi permis de faire des propositions au terme de notre étude.

En outre, Bakah et Grey (2017) ont aussi fait une étude sur l'« *emploi des connecteurs argumentatifs dans les mémoires de licence des étudiants de français de la promotion de l'année académique 2011/2012 à l'université de Cape Coast.* » Leur étude s'est focalisée sur l'emploi successif de deux ou trois connecteurs argumentatifs et leur fréquence dans les mémoires de licence de ces étudiants de FLE. Leur analyse tient compte à la fois des emplois sans difficultés et de ceux avec difficultés. Pour y arriver, ils ont examiné les notions de cohérence et de cohésion, éléments de la linguistique textuelle. Selon Maingueneau (2009) cité par Bakah et Grey (2017), la cohérence concerne les propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité. Elle est considérée non seulement comme une propriété du texte, mais aussi comme un concept dépendant de l'interprétant, c'est-à-dire qu'elle n'est pas dans le texte ; elle est construite par le destinataire. Bakah et Grey (2017) attestent donc que la cohérence est le fait de l'interaction avec un lecteur potentiel. Ainsi, l'importance du lecteur par rapport à l'interprétation d'un texte est primordiale. Ils sont d'avis que la notion de cohérence et d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute

interprétation d'un texte s'appuie sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagée par les interlocuteurs.

En ce qui concerne la cohésion, Bakah et Grey (2017 : 2) attestent qu'elle est un phénomène textuel ou linguistique résultant des éléments qui assurent l'enchaînement des phrases dans la linéarité du texte. Pour eux, les termes de cohésion et de connexité se réfèrent essentiellement au même phénomène, car ils désignent tous l'enchaînement des phrases dans la linéarité du texte. Leur corpus était composé de dix mémoires du département de français en linguistique et cinq en littérature échantillonnés sur un total de quinze mémoires. Les extraits de ces mémoires ont été analysés quantitativement avec quelques données statistiques d'appui. Les résultats ont révélé l'emploi de trente-et-un (31) connecteurs argumentatifs avec une fréquence d'apparition totale de 730. Ils ont aussi trouvé que l'emploi successif des connecteurs concerne les marqueurs du même groupe et ceux des catégories différentes. Enfin, l'étude a révélé que les connecteurs s'utilisent de manière successive avec des emplois justifiés dans la plupart des cas d'emplois erronés.

L'étude de Bakah et Grey (2017 : 8) a examiné l'emploi des connecteurs argumentatifs dans les mémoires des étudiants de UCC, Cape Coast, tout en se centrant sur l'ordre successif définissant l'usage des connecteurs ainsi que leur fréquence et leur emploi justifiés ou non. Cependant, leur analyse ne s'est pas centrée sur comment ces connecteurs pouvaient assurer la cohérence ou la cohésion dans les mémoires des étudiants. Donc, notre étude cherche à combler ce vide tout en travaillant sur les relations macrostructure et microstructure dans les textes narratifs des étudiants de UEW, Winneba.

Enfin, nous retenons de tous ces travaux antérieurs les points suivants :

- Un texte n'est acceptable que s'il progresse et que s'il fournit de manière constante un nouvel apport d'informations, c'est-à-dire, la progression thématique.
- Un texte est soumis à une contrainte de répétition qui assure la cohésion du texte à travers l'emploi des anaphores (continuité thématique).
- Les phrases du texte doivent être reliées entre elles par des connecteurs pour assurer la cohérence.
- Enfin la cohésion textuelle est assurée par l'emploi de temps verbaux corrects et de ses valeurs temporelles (concordance de temps).

2.3 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons examiné le cadre théorique de notre thèse et les travaux antérieurs à cette recherche. Dans le cadre théorique, nous avons défini les termes opératoires, les principes et les théories qui font référence à notre étude telles que la coréférence, la cohérence, la cohésion, la connexité, l'anaphore et la pronominalisation. Nous avons ensuite exposé les principes théoriques qui sous-tendent ce travail, à savoir : principe de continuité et de progression thématique. Nous avons aussi examiné comment la cohérence et la cohésion s'opèrent aux niveaux linguistique, syntaxique, sémantique et pragmatique dans des textes ou des discours. Par ailleurs, nous avons étudié les travaux des chercheurs qui ont travaillé dans le domaine de l'analyse textuelle et discursive du point de vue de la cohérence et de la cohésion. Ces travaux antérieurs ont exposé les contributions et les résultats des chercheurs. Ces travaux examinés nous ont permis cerner le cheminement et l'orientation de notre thèse pour arriver à nos résultats.

CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0 Introduction

Nous examinons dans ce chapitre les démarches que nous avons suivies pour la collecte des données pour notre enquête. Il s'agit de la population de référence, du corpus, des procédés de l'échantillonnage, des méthodes d'analyse, des procédés de l'analyse et de la discussion des résultats.

3.1 Population de référence

Nous avons choisi les données pour notre étude dans un cadre universitaire au Département de français à UEW, une université publique, où le français est enseigné comme Français Langue Etrangère (FLE). Nous n'avons pas étendu notre champ d'étude sur les autres universités publiques parce que c'est une étude de cas. L'étude a donc pris en compte les étudiants de la deuxième année du Département de Français de l'année académique 2013/2014 qui sont au nombre de 120 étudiants. Le choix de ces étudiants se justifie par le fait qu'ils avaient beaucoup de difficultés en production écrite. Cependant, ils avaient de connaissance de base en français et ils ont aussi étudié l'expression écrite en première année. En deuxième année, l'expression écrite est enseignée au deuxième semestre avec une heure et demie (1½ hrs) de crédit par semaine pendant dix semaines. Ce qui fait au total 15 heures par semestre. Nous croyions aussi que ces étudiants de la deuxième année, après avoir étudié le français en général comprenant les autres matières pendant trois semestres, auraient acquis un certain nombre de connaissances linguistiques suffisantes pour pouvoir produire des écrits

assez clairs, lisibles et compréhensifs. Toutefois, nous avons remarqué que ces étudiants ont toujours du mal à produire des écrits cohérents et cohésifs.

Nous avons aussi constaté que les mêmes types d'erreurs se répètent dans les productions écrites de la plupart des étudiants de la troisième année. Nos expériences d'enseignement depuis quelques années nous ont aussi conduit à croire que ces problèmes de cohérence et de cohésion auraient des causes. Ainsi, si nous avons choisi ce groupe d'étudiants, c'est parce que nous voulons savoir les facteurs qui sont à la base de leurs difficultés et de leurs faiblesses en expression écrite pour pouvoir trouver des solutions durables à cet égard.

L'enquête menée auprès des étudiants s'est déroulée au mois de mai 2014, c'est-à-dire vers la fin du quatrième semestre. Nous avons choisi cette période parce que c'est le moment où les étudiants du département passent leurs examens de fin de semestre et qui constitue une période d'évaluation sommative. Donc, cette enquête constitue une bonne occasion pour noter toutes leurs difficultés en production écrite en fin de semestre. De plus, elle permettrait de prendre en charge les besoins linguistiques des étudiants qui arrivent en première année et puis d'améliorer le niveau de ceux qui vont en troisième année en production écrite. Ainsi, nous espérons bien que grâce aux suggestions, aux recommandations qui seront faites et aux mesures qui seront prises à la fin de cette étude, les étudiants pourraient surmonter leurs difficultés et améliorer leur compétence de l'écrit en troisième et quatrième année. Ce faisant, nous aurions des solutions stratégiques appropriées à l'enseignement/apprentissage du français en général et à l'expression écrite en particulier pour les étudiants de FLE de la première à la quatrième année à

UEW, Winneba.

3.1.1 Corpus de notre enquête

Il s'avère nécessaire de rappeler que notre corpus est composé de 120 copies de productions écrites des étudiants de la deuxième année. Compte tenu du nombre de copies à lire, à corriger et à analyser pendant un temps limité, nous avons dû faire un échantillonnage.

3.1.2 Échantillonnage

Statistiquement, un échantillon d'après Savoie-Zajc (2007) :

<http://www.google.com.gh/url?>: Retrieved on the 20/06/2015, est une petite quantité d'éléments pour éclairer certains aspects généraux d'un problème. L'échantillonnage aléatoire est la probabilité de choisir une quantité parmi les généraux et l'échantillonnage stratifié est de classer les unités en groupes homogène. Pour Robert (1993), un échantillon est une fraction d'une population destinée à être étudiée par sondage. Ainsi, l'échantillonnage est un ensemble d'opérations pour la détermination d'un échantillon dans une enquête par sondage. Puisqu'il y en a plusieurs types pour réaliser une enquête par sondage, nous nous proposons d'adopter l'échantillonnage systématique du site de Steven Pinker (2014) : <https://www150statcan.gc.ca/n1/power>. Selon ce site, l'échantillonnage systématique est une méthode qui consiste à dresser la liste de tous les éléments de la population visée et de déterminer le rapport suivant : nombre d'éléments de la population et la taille de l'échantillon.

L'échantillonnage systématique est parfois appelé échantillonnage par intervalle. Ceci signifie qu'il y a un écart ou un intervalle entre chaque unité sélectionnée qui est incluse dans l'échantillon. Par conséquent, selon ce site, pour sélectionner un échantillonnage systématique, on peut suivre les étapes suivantes :

- i. Numéroté de 1 à N les unités incluses dans la base de sondage (où N représente la taille de la population totale).
- ii. Déterminer l'intervalle d'échantillonnage (K) en divisant le nombre d'unités incluses dans la population par la taille que vous désirez obtenir.
- iii. Sélectionner au hasard un nombre de 1 à K. Le nombre (1) s'appelle l'origine choisie au hasard et serait le premier nombre inclus dans l'échantillon. L'ordre de la population incluse dans la base de sondage déterminera les échantillons possibles pour l'échantillonnage systématique.
$$K=N \div n$$
- iv. Déterminer la taille de l'échantillonnage (n)
- v. Sélectionner chaque K^e unité après ce premier nombre.

Nous avons constaté que dans le processus de l'échantillonnage systématique, il y a cinq étapes à suivre pour la sélection des échantillons. Mais avant de déterminer l'intervalle (k) pour la sélection, on doit penser aux éléments suivants : La numérotation de la population totale, la grande taille (N) qui représente la population totale, et la petite taille (n) qui représente la taille de l'échantillonnage. Notons aussi que la sélection des échantillons aussi dépend de la première unité choisie dans le groupe.

3.1.2.1 Procédés d'échantillonnage (application)

Notre corpus était constitué de 120 copies de production écrite qui représente (N). Après avoir numéroté toutes les copies, nous avons déterminé la taille de notre échantillon qui représente (n). Alors, pour faire la sélection de notre échantillonnage systématique, nous avons déterminé l'écart ou l'intervalle qui représente (K) en divisant

(N) par (n), autrement dit ($K=N \div n$). (N) = Population totale, (n) = taille de l'échantillon, (K) =intervalle d'échantillonnage ou écart.

3.1.2.1.1 Taille de l'échantillon

Pour déterminer la taille de notre échantillon (n), nous avons décidé de diviser aléatoirement le nombre total (N) par trois. Ainsi, si $N= 120$, la taille $n=120\div 3=40$. Ce qui veut dire que la taille (n) de notre population est = 40. Il a fallu ensuite choisir systématiquement les 40 copies parmi les 120 par intervalle (K).

3.1.2.1.2 Intervalle (K) pour la sélection des échantillons

Pour déterminer l'intervalle (K) de notre échantillonnage, nous utilisons cette formule : $K=N\div n \rightarrow 120\div 40 =2.95 \approx 3$. Donc, $K=3$, ce qui représente l'intervalle ou l'écart.

Les copies à analyser ont été échantillonnées de la manière suivante. Nous avons choisi au hasard un chiffre ou numéro (1), entre 1, 2 ou 3 pour représenter notre copie de départ.

3.1.2.1.3 Sélection des échantillons

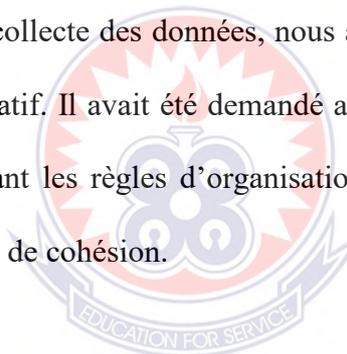
Enfin, connaissant l'écart ou l'intervalle **K**, nous avons pu constituer l'échantillonnage qui se compose des numérotations suivantes : **{1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58, 61, 64, 67, 70, 73, 76, 79, 82, 85, 88, 91, 94, 97, 100, 103, 106, 109, 112, 115, 118}**.

A partir de cette activité, nous avons pu sélectionner les 40 copies pour constituer notre échantillonnage. Ce nombre est jugé représentatif du nombre total de copies des étudiants de la deuxième année de cette promotion. Alors, nous étions sûr

que ce corpus pouvait offrir des cas assez nombreux et variés pour donner la chance de faire la description la plus complète possible des procédés d'analyse des défauts de cohérence et de cohésion des textes narratifs et de leurs règles d'application. Le corpus est formé des textes de longueurs variées de manière à refléter divers degrés d'élaboration d'une narration et divers degrés d'organisation des idées. Cela a permis de vérifier les variétés dans les cas à analyser. De ce fait, notre analyse pourrait donner une typologie des défauts de cohérence et de cohésion narrative aussi bien qu'une description des procédés et des règles d'application qui ont rendu compte des résultats également nombreux et variés.

3.2 Instruments de collecte des données

Comme outil de collecte des données, nous avons utilisé un test portant sur la rédaction d'un texte narratif. Il avait été demandé aux étudiants de rédiger des textes narratifs tout en respectant les règles d'organisation textuelle en tenant compte des principes de cohérence et de cohésion.



3.2.1 Nature du test

Le test est composé d'un sujet narratif dont le thème est : « *Raconter un voyage agréable ou désagréable que vous avez effectué* ».

Nous leur avons donné un seul thème parce que nous voulons avoir une certaine conformité et uniformité dans leurs productions écrites afin de pouvoir juger et de mettre en évidence les erreurs de cohérence et de cohésion dans les textes produits. Ainsi, le test était administré aux étudiants dans les conditions d'examen afin de permettre un travail individuel et fiable. Ainsi, le devoir était fait sur table avec une supervision adéquate. Comme consigne de rédaction, les étudiants devaient écrire entre

200 à 250 mots pendant une durée de soixante minutes (60mns) au maximum et respectant les conditions de cohérence et de cohésion. Après, les copies ont été récupérées à la fin de l'heure pour être arrangées, lues, saisies et traitées avant l'analyse.

3.2.1.1 Description de l'analyse du Corpus du test

Le corpus pour l'analyse comprend 40 copies de textes narratifs rédigés par les étudiants de la deuxième année, copies échantillonnées de 120 autres. L'analyse de ce corpus avait pour objectif d'étudier les résultats pour mieux décrire deux phénomènes principaux, la cohérence et la cohésion qui posent des difficultés aux étudiants de FLE à University of Education, Winneba dans leurs productions écrites. Nous abordons ensuite les méthodes d'analyse qui ont été adoptées pour aboutir aux résultats préconisés.

3.3 Méthode d'analyse

3.3.1 Description de la méthodologie adoptée

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons adopté une méthode d'analyse mixte qui consiste à faire une analyse qualitative et quantitative. Ainsi, nous avons décidé d'analyser les données des productions écrites des étudiants de FLE à UEW, Winneba, pour identifier les défauts interphrastiques et intraphrastiques dans leurs copies. Au fait, intérêt particulier, quant à cette analyse, était d'abord d'étudier et identifier les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'organisation de leurs idées, ensuite d'examiner l'application des règles de cohérence et de cohésion dans leurs productions écrites de textes narratifs. Ce faisant, nous avons décidé de déterminer la nature et le degré de défauts de textualité que renferment les copies du corpus.

La méthodologie comprend alors une description du corpus et des méthodes d'analyse adoptées. En effet, l'analyse des catégories de défauts a tenu compte des facteurs suivants :

- a. Défauts interphrastiques.
- b. Défauts intraphrastiques.
 - i) Défauts interpropositionnels.
 - ii) Défauts intrapropositionnels.

3.3.2 Description des moyens d'analyse

Il convient de rappeler que l'analyse que nous avons faite est principalement de nature mixte, c'est-à-dire une analyse qualitative et quantitative. Voici une description de cette analyse répartie en trois aspects :

- a. L'évaluation des textes du corpus,
- b. La classification des défauts,
- c. La constitution progressive de la typologie des catégories de défauts.

3.3.2.1 Evaluation des textes du corpus

L'évaluation des textes consistait principalement à lire et à identifier les défauts de cohérence et les défauts de cohésion pour pouvoir les analyser en vue de leur classification progressive. Cette étape est faite en deux parties : La préparation des textes et l'évaluation proprement dite.

3.3.2.1.1 Préparation des textes manuscrits

D'abord, toutes les 40 copies échantillonnées des productions écrites des étudiants ont été saisies telles qu'elles ont été rédigées pour rendre les textes lisibles et la lecture plus facile. De ce fait, après avoir fini la saisie, nous avons imprimé les

textes et nous les avons renumérotés au hasard de 1 à 40. Chaque numéro a été associé aux renseignements nécessaires à propos des copies : le numéro de l'étudiant. Ensuite, nous avons commencé à les classer selon leur longueur. Après avoir fini de préparer les textes, nous sommes à l'étape suivante qui est l'évaluation proprement dite.

3.3.2.1.2 Evaluation proprement dite

L'évaluation proprement dite consiste à repérer les défauts de cohérence et de cohésion au cours de nos lectures approfondies des textes des étudiants. Pour ce faire, nous avons adopté l'approche de Pepin (2007) qui consiste à identifier les défauts interphrastiques et intraphrastiques dans le texte ou le discours.

De ce fait, après avoir lu plusieurs fois les copies des étudiants, nous avons commencé à y faire le repérage des défauts ou des erreurs. Pour l'effectuer, nous avons identifié et retenu les extraits de textes qui contiennent les différents défauts. D'abord, au cours de l'analyse, nous avons fait le repérage des extraits de défauts de cohérence et ensuite ceux des défauts de cohésion dans les copies. Après, nous les avons numérotés tous avant de commencer à expliquer et à justifier les jugements portés sur eux.

Il est important de rappeler, selon Pepin (2007 : 7) qu'un texte est constitué par au moins deux ou trois phrases pour constituer une unité logique. Alors, pour faire une bonne lecture, les phrases de chaque texte sont lues selon un ordre linéaire, séquentiel et logique. Ainsi, durant le processus de la lecture, il faudrait se faire une représentation linéaire, unifiée et logique du texte pour éviter de retourner en arrière.

En effet, avant de commencer l'évaluation, nous avons dû lire chaque texte au moins trois fois. Au cours de la troisième lecture, quand on a perçu, par exemple, une erreur de relation entre deux phrases contiguës d'un texte, un défaut de cohérence textuelle est noté. De même, si l'erreur de relation est entre les éléments linguistiques dans la phrase, un défaut de cohésion est relevé.

Ainsi, pour définir ce que nous considérons comme un défaut de cohérence ou un défaut de cohésion textuelle, nous avons distingué trois ordres d'erreurs ou de défauts groupés sous deux grandes catégories comme nous l'avons démontré dans le tableau (1) de Pepin (2007) ci-dessous. Nous voulons considérer des procédés pour analyser les catégories de défauts dans les copies des étudiants.

Examinons le tableau (1) ci-dessous qui illustre les différentes catégories de défauts textuels. Le tableau explique les caractéristiques de défauts inter-phrastiques (défauts de cohérence textuelle) et des défauts intraphrastiques (erreurs de cohésion). Retenons que les défauts intraphrastiques sont de deux types : défauts interpropositionnels et intrapropositionnels.

Table 1 : Illustrant les défauts de cohérence et les défauts de cohésion de (Pepin, 2007 : 7)

	Défauts interphrastiques ou défauts de cohérence textuelle	Défauts intraphrastiques ou défaut de cohésion textuelle	
		Défauts interpropositionnels	Défauts intrapropositionnels
Domaine de repérage et de correction du défaut.	Deux phrases (ou plus).	Deux propositions de la même phrase (ou plus).	Une proposition ou une phrase à une seule proposition.
Lieu de la prise en défaut.	Entre deux phrases.	Entre deux Propositions.	À l'intérieur même d'une proposition ou d'une phrase à une seule proposition.
Exemples (Légende : Dans les exemples des colonnes 2, 3 et 4, le lieu de la prise en défaut est marqué par une barre oblique et le défaut est souligné.)	Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège. / <u>Ce dernier</u> s'est foulé la cheville.	Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège, / car <u>ce dernier</u> s'est foulé la cheville.	car il s'est foulé sa cheville.
	Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège. / <u>Toutefois</u> , il s'est foulé la cheville.	Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège, / <u>mais</u> il s'est foulé la cheville.	<u>à cause qu'</u> il s'est foulé la cheville.

a. Défaut interphrastique

Selon Pepin (2007 : 8), on entend par défaut interphrastique, l'erreur de relation entre deux ou plusieurs phrases. Cette erreur constitue un défaut de cohérence.

Exemple : (110) * a). 1/-*Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège.* / 2- *Toutefois*

(enlever « Toutefois »), *il s'est foulé la cheville* (Pepin 2007 : 8).

b. Défaut intraphrastique

Par contre, un défaut intraphrastique est une erreur qui se manifeste entre les

éléments linguistiques dans une phrase à une seule proposition, dans une proposition ou entre des propositions d'une même phrase. C'est ce que Pepin (2007 : 8) appelle cohésion textuelle.

Pour le défaut intraphrastique, on distingue deux sous-catégories qui sont : défaut interpropositionnel et défaut intrapropositionnel.

i. Défaut interpropositionnel

Le défaut interpropositionnel, est une erreur de lien qui s'opère entre deux propositions de la même phrase.

Exemple (110) * b) *Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège, / mais (car) il s'est foulé la cheville* (Pepin 2007 : 8).

Dans l'exemple ci-dessus, au lieu d'employer la conjonction de coordination *car* pour exprimer la cause, le rédacteur a employé *mais*, qui est une conjonction de coordination qui exprime une opposition.

ii. Défaut intrapropositionnel

Le défaut intrapropositionnel, est une erreur qui s'opère dans une proposition ou une phrase à une seule proposition.

Exemple (110) * c). *Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège, à cause qu'il (car il) s'est foulé la cheville* (Pepin 2007 : 8).

Dans l'extrait ci-dessus, le problème se trouve au niveau de l'emploi du connecteur « *à cause de* » qui devait introduire un groupe nominal. Par exemple *à cause de sa cheville foulée*. Autrement dit : *Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège à cause de sa cheville foulée*.

Si nous examinons les exemples(d) et (e) ci-dessous, nous constatons que le défaut de cohérence textuelle de l'exemple (a) et le défaut interpropositionnel de

l'exemple (b) sont attribuables à l'usage inapproprié des connecteurs, un outil de cohérence différent de celui (la coréférence) qui était illustré aux exemples (a) et (b), plus haut.

Voici donc les erreurs d'emploi des connecteurs dans les phrases (d) et (e) :

Exemple défaut interphrastique :

(110)*d). 1- *Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège.* / 2- Toutefois (enlever « Toutefois »), *il s'est foulé la cheville.*

Exemple défaut interpropositionnel :

(110) * e) *Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège, / mais (car) il s'est foulé la cheville.*

Nous avons adopté l'analyse de la catégorisation de Pepin (2007) parce que cela nous aiderait à mieux faire l'analyse de notre corpus qui est aussi constitué de textes rédigés par des étudiants de FLE. Notons que Pepin (2007) a analysé des textes argumentatifs des étudiants pour pouvoir déterminer les différentes catégories de défauts. Quant à nous, nous avons appliqué son approche pour analyser des productions écrites de textes narratifs des étudiants de FLE à UEW, Winneba.

3.3.1.2.3 Repérage des défauts de cohérence et de cohésion envers leur classification

Pour commencer le repérage, nous avons décidé de lire chaque texte en entier. Ensuite, pour repérer les défauts de cohérence et de cohésion textuelle, les textes sont lus et évalués successivement, paire de phrases par paire de phrases, du début à la fin de chaque texte. Ainsi, au cours de la lecture, nous étions obligé de porter une attention particulière et spécifique à la qualité des relations interphrastiques (cohérence), c'est-à-dire l'enchaînement entre les phrases, mais sans perdre de vue la notion de progression de l'information de l'ensemble du texte antérieur. Cette manière de faire

ne réduit pas l'évaluation des liens microstructurels (cohésion) en identifiant les défauts intraphrastiques. Par contre, les défauts liés à la macrostructure, c'est-à-dire la cohérence, se révèle également, tôt ou tard, au cours de la lecture. Donc, notre analyse consiste à évaluer la paire de phrases 1 et 2, ensuite celle des phrases 2 et 3, puis celle de phrases 3 et 4, ainsi de suite jusqu'à la fin, pour évaluer l'enchaînement des idées et la progression du texte, sans se laisser tromper par les erreurs intraphrastiques (défauts interpropositionnels ou intrapropositionnels).

Au cours de la lecture, nous avons tenu compte des phrases aux constructions maladroites, à l'emploi erroné des connecteurs, à la syntaxe fautive, au lexique erroné, à la mauvaise ponctuation, à l'accord fautif dans la concordance de temps. C'est ainsi qu'au cours de la lecture, dès qu'un défaut de cohérence textuelle (défaut interphrastique) est repéré, le lieu de la prise en défaut est indiqué par une barre oblique et une correction est proposée quand cela est nécessaire ou possible. De plus, un commentaire est écrit dans l'interligne pour expliquer les types de défauts et leurs caractéristiques. Par ailleurs, les défauts intraphrastiques, c'est-à-dire les défauts interpropositionnels et intrapropositionnels, sont également repérés et corrigés dans le texte même durant la lecture. Une autre chose qui est effectuée durant la correction des phrases successives est la détermination des catégories de défauts.

Il importe de rappeler que l'évaluation des textes ou des copies ne consiste pas seulement à repérer les défauts, mais aussi, à les comprendre, à les analyser et à les commenter en proposant une correction si cela est possible ou nécessaire. En réalité, il faudrait justifier les jugements de la non-cohérence et de la non-cohésion qui ont été portés. Ainsi, l'explication et la justification des jugements portés au cours du repérage des défauts ne consistent pas seulement à proposer une correction lorsque

cela est nécessaire ou possible, mais aussi à raisonner sur le défaut ressenti. Dans ce cas, les corrections et les raisonnements sont inscrits dans les textes mêmes, puis après, ils sont relevés. Parfois, la correction souhaitée peut venir facilement à l'esprit. On peut alors modifier un pronom pour que son antécédent soit plus facile à trouver. On peut aussi ajouter un connecteur qui assure les liens logiques ou temporels entre des phrases. On peut aussi corriger d'autres propositions simples et efficaces qui correspondent aux procédés de cohérence précise, souvent déjà connus et repérés.

Par contre, quelque fois, il est difficile ou impossible de proposer une correction précise qui rétablirait les liens de manière satisfaisante. Dans ce cas, il faudrait expliquer en quoi une suite proposée est mal reliée. En effet, les jugements de défauts aussi bien que les corrections proposées doivent respecter le style et les données mêmes de la copie ou du texte original de l'étudiant. C'est pourquoi, si nous proposons des corrections au cas où cela serait possible, nous devons aussi chercher les causes possibles afin de proposer des solutions valables au problème soulevé. Mais en tenant compte de tout cela, nous avons fait la correction sans imposer notre propre idée qui s'opposerait à celui de l'étudiant. Néanmoins, nous devrions chercher la solution minimale, la plus simple qui peut rétablir la cohérence et la cohésion pour conserver autant que possible les éléments déjà donnés dans le texte. Enfin, nous avons aussi cherché la solution la plus satisfaisante et valable, celle à laquelle l'étudiant aurait pu recourir lui-même.

3.3.2.2 *Classification des défauts*

A la fin des opérations de repérage des défauts et de justification des jugements portés, nous avons ensuite fait la classification des défauts afin de pouvoir les analyser, les discuter et les commenter. La classification est faite selon les catégories

de défauts. Donc, nous avons identifié deux grandes catégories de défauts, c'est-à-dire les défauts interphrastiques et les défauts intraphrastiques. Les défauts intraphrastiques étaient divisés en deux sous-groupes : défauts interpropositionnels et défauts intrapropositionnels.

3.3.2.3 Constitution progressive de la typologie des catégories des défauts

Pour constituer la typologie des défauts, nous avons d'abord codifié quelques catégories de défauts de cohérence et de cohésion des extraits recueillis. Ensuite, nous avons déterminé le nombre de catégories de défauts de ces extraits. Après, nous avons cherché le nombre d'occurrences de ces catégories dans les productions écrites des étudiants. Voici, ci-dessous la codification de quelques catégories de défauts choisies.

3.3.2.3.1 Codification des catégories de défauts

Dans cette partie, nous utilisons des lettres pour représenter les différentes catégories de défauts sous forme de code. Cette activité nous a permis de marquer les diverses catégories de défauts de cohérence et de cohésion au cours de la lecture pour éventuellement les regrouper afin de pouvoir déterminer leur occurrence dans les textes des étudiants.

3.3.2.3.1a Catégories de défaut de Cohérence

- DfProgS: Défaut de Progression Sémantique de l'information
- DfRel: Défaut de Relation entre les idées
- DfCS: Défaut de Contraste Sémantique
- DfRép: Défaut de Répétition d'éléments.

3.3.2.3.1b Catégories de défaut de cohésion

- DfCon/Ponc: Défaut de Connexion / Ponctuation
- DfAna: Défaut Anaphorique

- DfSynt: Défaut Syntaxique
- DfTV: Défaut de Temps Verbaux
- DfPrep: Défaut d'emploi des Prépositions
- DLex : Défaut d'emploi du Lexique.

Enfin, nous avons cherché l'effectif d'occurrences des catégories de défauts de cohérence et de cohésion. Ce faisant, nous avons comparé le taux de fréquence de ces catégories de défauts pour vérifier le degré de difficultés majeures dans les copies des étudiants. Nous avons aussi cherché à comprendre l'impact des défauts de cohésion sur la cohérence dans les écrits des étudiants.

3.4 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons exposé la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour mener notre recherche. Il s'agissait de la collecte des données et des procédés d'analyse du corpus composé des productions écrites des textes narratifs des étudiants du FLE de la deuxième année de Département de français à UEW, Winneba. L'instrument de collecte des données était constitué d'un test portant sur un sujet de rédaction ou d'expression écrite de texte narratif. Les méthodes d'analyse adoptées étaient basées sur une analyse mixte, c'est-à-dire une méthode d'analyse qualitative et quantitative des données de notre corpus. Un échantillonnage systématique a été adopté pour sélectionner les copies des étudiants. Nous avons aussi établi les procédés d'analyse et la classification des catégories de défauts de cohérence et de cohésion.

Il convient d'entamer ensuite dans le chapitre qui suit, l'analyse des données de notre corpus, la discussion et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE QUATRE

ANALYSE DES DONNÉES, DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS

4.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous avons analysé les données de notre corpus, discuté et interprété les résultats. En effet, à partir des 40 copies de productions écrites des étudiants de FLE du Département de français à UEW, Winneba, copies obtenues par échantillonnage systématique, nous avons entamé l'analyse des données de notre corpus. D'abord, pour analyser les 40 copies, nous avons prélevé les extraits contenant les défauts de cohérence et de cohésion à travers des lectures progressives et approfondies. Ensuite, nous avons examiné les erreurs en discutant et en expliquant la nature des défauts en vue de leur classification progressive. Après, nous avons interprété les résultats obtenus de cette analyse avant de proposer des suggestions et des recommandations.

4.1 Analyse du corpus des étudiants

D'abord, du point de vue de la cohérence, nous avons analysé les défauts intraphrastiques, c'est-à-dire la relation entre les différentes phrases dans les textes des étudiants en tenant compte de la répétition, de la progression de l'information, de la non contiguïté et de la non-contradiction. Ensuite, en ce qui concerne la cohésion, nous avons analysé les défauts intraphrastiques qui constituent les défauts dans des phrases ou dans les propositions. Il faut rappeler que ces défauts intraphrastiques sont de deux catégories. Ce qui nous revient à analyser les défauts interpropositionnels, c'est-à-dire la relation qui existe entre les propositions dans un texte, et puis les défauts intrapropositionnels qui constituent la relation qui s'opère entre les éléments dans une

proposition ou une seule phrase à une seule proposition tout en tenant compte des reprises pronominales, des expressions anaphoriques, des éléments syntaxiques, de la ponctuation et de la concordance de temps.

4.1.1 Description du corpus pour l'analyse

Il faut rappeler que le corpus comprend 40 copies de productions écrites échantillonnées à partir de 120 autres copies. Le corpus d'analyse comprend des erreurs ou des défauts de cohérence et de cohésion recueillis à partir des extraits de ces 40 copies. En effet, ces extraits contenant des défauts sont numérotés pour faciliter l'analyse qui se veut principalement qualitative bien que quelques catégories de défauts soient abordées à travers une analyse quantitative. Dans un premier temps, nous avons recueilli les extraits contenant différentes catégories de défauts que nous avons analysés d'une façon qualitative. Les résultats de l'analyse qualitative sont analysés quantitativement dans un deuxième temps. Nous voulons évaluer la fréquence des catégories et des sous-catégories de défauts qui sont représentées dans des tableaux après l'analyse.

4.2 Analyse qualitative du corpus

Pour atteindre notre objectif, nous avons d'abord fait l'analyse qualitative des données de notre corpus. Le but de cette analyse est de déterminer les différentes catégories, c'est-à-dire les défauts interphrastiques qui sont liés à la cohérence et les défauts intraphrastiques liés à la cohésion. Pepin (2007) nous apprend que les défauts interphrastiques affectent la relation entre les phrases, les défauts interpropositionnels affectent la relation entre les propositions, et les défauts intrapropositionnels affectent la relation entre les mots.

4.2.1 Analyse des défauts interphrastiques : difficultés liées à la cohérence

Nous entamons ici l'analyse des défauts interphrastiques dans les extraits recueillis des copies des étudiants. Selon Pepin (2007 : 8), un défaut interphrastique est une erreur de relation entre deux ou plusieurs phrases qui se suivent. Cette erreur constitue un défaut de cohérence. En effet, c'est ce que nous examinons dans cette partie de notre travail.

4.2.1.1 Défauts interphrastiques

Ext. (1) * «1/- Pour commencer, le jour avant mon voyage, j'ai fait {le} repassage {de} mes habilles {habits} et je fais bien {ma} préparation/j'ai bien fait mes préparatifs } avant le Jour.

2/- Toutes les choses que/ [qui] a un commencement a obligatoire un fin, Je me lève à bonne heure et je fais mes prières. 3/- Après ça j'ai dit bonjour à mes parents et j'ai dit aussi au revoir. » (Copie 1). - DfProgS.

Commentaire: Nous voyons que la relation entre les paragraphes ou les idées n'est pas cohérente. Il y a trop de répétition superflue de « j'ai fait », « j'ai dit » causant la redondance. Nous constatons également que l'enchaînement entre la phrase (1) et (2) n'est pas logique. Donc, il y a un défaut interphrastique entre ces deux phrases.

- **Correction** : Pour commencer, toute chose qui a un commencement a obligatoirement une fin, le jour avant mon voyage, ayant fait le repassage de mes habits, j'ai bien fait mes préparatifs avant le jour. Donc, Je me suis levé de bonne heure pour faire mes prières. Après cela j'ai salué mes parents et leur ai dit au revoir ». (Copie1).

Ext. (2) * « 1-Ce voyage était mon trois fois que j'ai passé les vacances chez mon oncle à Accra.

/2-Au bord de la route, j'ai vu beaucoup de choses en route. » (Copie 1) -DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait (2), il y a un manque de lien logique entre les deux phrases, c'est-à-dire la deuxième phrase n'a pas de relation étroite avec la première. Ceci revient à dire qu'il y a une erreur de progression d'information entre les deux phrases. Ce qui veut dire qu'il y a un défaut interphrastique. Le rédacteur aurait pu écrire :

- **Correction :** Ce voyage était le troisième que j'ai fait pour passer les vacances chez mon oncle à Accra. Au cours du voyage, j'ai vu beaucoup de choses au bord de la route. (Copie1).

Ext. (3) * « 1- *J'ai pris le bus et en trois heures avant.* /2- *J'arrive à Accra.* »

(Copie 1) -DfProgS.

Commentaire : Il manque un lien logique entre les deux phrases. Il devait avoir une jonction ou juxtaposition entre les deux propositions indépendantes. Le défaut est causé par une mauvaise ponctuation, car la phrase (1) n'est pas complète.

- **Correction :** J'ai pris un bus et trois heures de temps après, je suis arrivé à Accra ».

Ext. (4)* « 1/-*Après mon combat dans la mer, je suis finalement sorti de ça/[de là].* 2/-*A cause de quoi/[à cause de ce que] j'ai vu, j'ai demandé un peu d'argent pour prendre un voiture.* » (Copie1)- DfRel.

Commentaire : Dans l'extrait (4), le lien entre les deux phrases n'est pas étroit. Cela pourrait être dû à un emploi erroné du connecteur causatif (à *cause de quoi*) au lieu de (à *cause de*), causant un défaut interphrastique. L'étudiant aurait pu écrire :

- **Correction :** Après mon combat dans la mer, j'étais finalement sorti de là. Comme j'avais tout perdu, j'ai emprunté un peu d'argent pour prendre une voiture.

Ext. (5) *1/-*En route d'avenir notre bus et autre bus sont venus ensemble.* / {En retournant notre bus est entré en collision avec un autre}. 2/-*Après une minute j'ai vu*

que j'étais dans l'hôpital et je ne parle pas bien, mange et dors bien. 3/-C'est-à-dire, ce voyage et mes vacances était mal fait que je n'oublie pas dans ma vie dans cette terre. (Copie1)- DfCS.

Commentaire : L'extrait (5) indique une difficulté de contradiction dans les idées causant l'incohérence textuelle. Exemple : *je ne parle pas bien, mange et dors bien.* Cette phrase exprime une contradiction d'idées. De plus, le connecteur explicatif, « *C'est-à-dire* », n'a pas de rapport avec la phrase précédente et ne l'explique pas non plus. Le rédacteur aurait dû écrire :

- **Correction :** « En revenant, notre bus est entré en collision avec un autre. Après une minute, j'ai vu que j'étais à l'hôpital et je ne parlais, ni mangeais et ni dormais bien. Ce voyage et mes vacances étaient tellement mauvais que je n'oublierai pas dans ma vie sur cette terre.

Ext. (6) *« *1-Il était voyagé. /2-J'ai toutes les informations dans mon cerveau {ma tête}. /3- Bref, je détesté ce voyage parce que j'ai travaillé dur et ne gagné pas beaucoup de temps pour moi-même et mes cahier aussi* » (copie 1) -DfProgS.

Commentaire : Nous constatons qu'il n'y a pas d'enchaînement logique entre les phrases (1), (2) et (3), ce qui empêche la progression de l'information dans cet extrait. Par exemple : « *Il* » et « *j'* » n'ont pas de lien logique. C'est un défaut inter-phrastique qui pose un problème de cohérence.

- **Correction :** Ayant fait le voyage, j'ai toutes les informations dans ma tête.
Bref, j'ai détesté ce voyage parce que j'ai travaillé dur, mais je n'ai pas eu beaucoup d'argent et de temps pour mes études.

Ext. (7)* « *1-Quand j'ai arrivée au village je racontais chaque chose chronologique à mes grands-parents. /2- Quel dommage sur ce jour ? /3- Je ne mangeai pas ni bu jusqu'à / [quand] je suis allé à mes parents. /4-Ce jour étais très désagréable pour moi.* » (Copie 2) - DfProgS.

Commentaire : La relation entre les phrases ou les idées n'est pas logique. Il y a aussi une mauvaise concordance de temps qui empêche une bonne compréhension de cet extrait. Tout ceci constitue la cause de l'incohérence dans l'extrait (7).

- **Correction :** Quand je suis arrivé au village, j'ai raconté chronologiquement chaque chose à mes grands-parents. Quel dommage ce jour-là ! Je n'ai pas pu manger ni boire jusqu'au moment où je suis allé chez mes parents. Ce jour était très désagréable pour moi. » (Copie 2).

Ext. (8) *«1 *Quand je suis arrivée à la station à 6 heures et trente, j'ai vu l'autobus dont je veux to prendre.* /2- *Le nom de la ville que je suis est allée est Akpatome.* » (Copie 4) -DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait (8), il n'y a pas de lien étroit entre les deux phrases. Il y a aussi un emploi erroné de l'expression anaphorique introduite par *dont*. (*J'ai vu l'autobus dont [que] je veux to prendre*). Au lieu de « dont » l'étudiant devait utiliser « que », un pronom relatif qui introduit un complément d'objet direct. Il manque une progression de l'information entre les différentes phrases. Le thème de la phrase (2) devait reprendre le propos de la phrase (1) pour constituer une progression à thème linéaire. C'est un défaut interphrastique qui crée un problème de cohérence qui se manifeste dans l'extrait.

- **Correction :** Quand je suis arrivée à la station à 6 heures et trente, j'ai vu l'autobus *que* je voulais prendre. Cet autobus allait dans une ville appelée Akpatome où j'allais.

Ext. (9) *« 1-*J'ai commencé le voyage à Agbakorpe.* /2- *Un petit village qui se trouve dans la région de Volta au Ghana.* /3-*A sept heures exactement, l'autobus a commencé le voyage au Togo.* » (Copie 5) - DfCS.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, on remarque un défaut interphrastique dû à une mauvaise ponctuation entre la phrase (1) et (2). De plus, une contradiction s'impose entre les idées (*J'ai commencé le voyage à Agbakorpe*, et *l'autobus a commencé le*

voyage au Togo. » Ceci crée un problème de cohérence qui affecte la compréhension de cet extrait.

- **Correction** : J'ai commencé le voyage à Agbakorpe, un petit village qui se trouve dans la région de la Volta au Ghana. A sept heures exactement, l'autobus a quitté le village en direction du Togo.

Ext. (10) *« 1-Les policiers me demandaient ma carte d'identité où/[quand] je suis arrivée à la frontière. /2- J'ai donné ma carte d'identité et j'ai entré la ville, Togo./3- J'ai pris un autre autobus quand je suis arrivé à la frontière de Togo. /4-J'ai pris mon Luggage/}bagage} et allais à Akpatome.» (Copie 4)-DfCS.

Commentaire : Dans l'extrait (10), nous constatons une répétition de *ma carte d'identité* dans les phrases (1) et (2) créant une redondance. De plus, on note une contradiction entre la phrase (2) et la phrase (3). Ex. (... *j'ai entré la ville, Togo. J'ai pris un autre autobus quand je suis arrivé à la frontière de Togo.*). Ceci ne permet pas la progression de l'information, d'où l'incohérence dans cet extrait. Par ailleurs, un défaut interpropositionnel s'impose dans la phrase 1. Ex. *1-Les policiers me demandaient ma carte d'identité où/[quand] je suis arrivée à la frontière.* Au lieu d'employer la conjonction de subordination *quand* pour indiquer le temps, l'étudiant a utilisé le pronom relatif *qui*, qui n'a pas d'antécédent.

- **Correction** : Les policiers ont demandé ma carte d'identité quand j'étais arrivée à la frontière. Je la leur ai donnée et je suis rentré au Togo. Alors, j'ai pris mon bagage et j'ai cherché un autre autobus pour aller à Akpatome.

Ext. (11) *«1- *J'ai pris un autobus que/ [qui] est allée au mon village mais,* /2-*j'ai perdu un peu l'autobus et grâce à Dieu Je l'ai eu.* » (Copie 5)-DfCS.

Commentaire : Dans la phrase ci-dessus, il y a une contradiction d'idées par l'emploi de "*mais*". C'est une erreur de contiguïté d'idées. Ce phénomène a causé un défaut de

cohérence qui se traduit par un manque de progression de l'information. Alors, cela constitue un défaut interphrastique. Le rédacteur aurait dû écrire :

- **Correction** : J'avais cherché en vain un autobus qui allait dans mon village, mais grâce à Dieu j'en ai eu un qui y allait.

Ext. (12) * «1- *Le chauffeur, vite a couru pour acheter le pétrole cinq mile a loin/ [cinq kilomètres de loin]. /2-*Nous levions à une heure, c'était près le soir/ [du soir] /3- Le chauffeur est arrivé la prochaine heure. /4- Nous avions de la chance, le véhicule a commencé à courir. /5- Nous avons continué le voyage. » (Copie 5) - DfProgS.**

Commentaire : Dans l'extrait 12, le défaut interphrastique se manifeste par un manque de relation logique entre les idées des différentes phrases. En effet, les phrases ne sont pas enchaînées logiquement. Par conséquent, on note un manque de progression de l'information pour donner un paragraphe cohérent. Le rédacteur aurait pu écrire :

- **Correction** : Le chauffeur est parti acheter de l'essence à cinq kilomètres plus loin. C'était presque le soir et il est arrivé après une heure. Nous avons eu de la chance, car le véhicule a démarré, et nous avons continué le voyage.

Ext. (13) * «1- *Sur la rue, j'ai dors dans l'autobus pour des temps/ [heures]. /2- *J'ai levé et m'a trouvé dans la rue au milieu de la forêt. /3-*J'avais peur comme les autres gens. » (Copie 5) - DfCS.***

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, le défaut de cohérence est caractérisé par un manque de relation logique entre les idées des phrases. Par exemple, ... *m'a trouvé dans la rue au milieu de la forêt* est un peu contradictoire.

- **Correction** : En route, j'ai dormi dans l'autobus pour quelques heures. Mais quand je me suis réveillé, je me suis retrouvé au milieu de la forêt. Alors, j'ai eu peur comme les autres passagers.

Ext. (14) * « 1-*Nous avons passé la nuit dans le trou. 2/-*Vraiment, le voyage était désagréable, je n'ai pas pu dormir parce que c'est un voyage que j'ai vu allé voir**

Kumasi pour la première fois / [C'est un voyage que j'ai voulu faire pour aller voir Kumasi pour la première fois], *c'est un grand regret pour moi.* » (Copie 6) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 14, on constate un défaut de cohérence interphrastique, c'est-à-dire un manque de relation logique entre les idées des différentes phrases. Par exemple, il n'y pas de lien entre la première et la deuxième phrase. De plus, la ponctuation est maladroite. Par conséquent, on ne voit pas de progression de l'information dans les différentes phrases. Le rédacteur aurait pu dire :

- **Correction** : Nous avons passé la nuit dans un bas fond, par conséquent, je n'ai pas pu dormir. C'était vraiment désagréable ce qui s'est passé. Alors, c'était un grand regret pour moi, parce que c'était un voyage que j'ai décidé pour la première fois d'effectuer pour aller découvrir Kumasi.

Ext. (15) *«1/- *Quelque fois* / [parfois], *je voyage parce qu'il faut visiter certains membres de la famille.* 2/-*Quelque fois il faut voyager à différent ville pour votre éducation et autres temps aussi, on peut acheter quelque chose en une ville différente ou bien aux autres pays pour beaucoup de choses.* » (Copie 7) -DfProgS.

Commentaire : Le défaut interphrastique dans l'extrait 15 s'explique par le fait qu'il n'y a pas de relation étroite entre les idées des deux phrases, ce qui empêche la cohérence dans l'extrait. On note aussi la répétition du mot « *quelque fois* » au début de chaque phrase. Ce fait ne favorise pas la progression de l'information.

- **Correction** : Parfois, je voyage pour rendre visite aux membres de la famille. Mais quelques fois, il faut aussi voyager dans de différentes villes pour sa culture et pour acheter beaucoup de choses dans d'autres pays.

Ext. (16) *« 1-*Mais un jour, je ne compris quelque chose que je vus avec mes yeux.* /2-*Samedi, le 3 juillet 2013 était le jour d'un voyage désagréable que j'ai effectué.* » (Copie 7). - Df Rel.

Commentaire : L'extrait ci-dessus contient un défaut interphrastique. Autrement dit, il n'y a pas d'enchaînement logique entre les idées des deux phrases (1) et (2), ce qui

empêche la progression d'information. Par conséquent, il n'y a pas de cohérence dans cet extrait. Le rédacteur pourrait écrire :

- **Correction** : Samedi, le 3 juillet 2013 était le jour où j'ai effectué un voyage désagréable. Ce jour- là, je n'ai pas compris quelque chose que j'ai vue.

Ext. (17) *« 1-Deuxièmement, le chauffeur a déjà appelé un mécanicien du Wa et il est arrivé. 2-/Moins de trente minutes et la faisais. /3- Nous entrions quand le mécanicien retourne à Wa. Nous étions très contents avec ça.

En conclusion, ça veut dire que mon voyage retour pas succussion à cause de les expériences/[que] j'ai vu dans la route. Mais je remercie Dieu pour son guidance. A la maison j'ai raconté tout à mes parents et nous tous donnaient grâce à notre seigneur Jésus Christ. » (Copie 8) - DfRel.

Commentaire : L'extrait ci-dessus est caractérisé par un défaut interphrastique, ce qui veut dire qu'il manque une relation logique entre les paragraphes ; ce qui pose un problème de cohérence. Ex. *Deuxièmement.*, il va (*en conclusion...*), ce qui fait qu'il n'y a pas de progression de l'information

- **Correction** : Deuxièmement, le chauffeur a appelé un mécanicien de Wa et il est arrivé dans moins de trente minutes pour réparer la voiture. Troisièmement, quand nous avons démarré, le mécanicien aussi est retourné à Wa. Nous en étions très contents.

Alors, arrivé à la maison, j'ai tout raconté à mes parents et nous avons tous remercié notre seigneur Jésus Christ.

En conclusion, je peux dire que mon voyage n'a pas été agréable à cause de la mauvaise expérience que j'ai vécue sur la route. Mais, je remercie Dieu pour sa protection.

Ext. (18) * « 1/-Nous nous levons très tôt le matin le chauffeur de mon oncle vient à notre maison et nous partons {d'} Accra à Bolgatanga qui est au nord de mon pays Ghana. Le voyage est très long.2/- Quand tu vas à Bolgatanga tu vois beaucoup de

viles c'est sont : Kumasi, Sunyani, Techiman, Kintampo, Tamale avant Bolgatanga. »
(Copie 9) - DfProg.

Commentaire : En examinant l'extrait ci-dessus, nous constatons qu'il est mal ponctué. Cela crée des défauts interpropositionnels, c'est-à-dire entre les propositions. De plus, il manque un enchaînement logique entre les idées des différentes phrases (1) et (2). Cela empêche la progression de l'information. Le rédacteur pourrait dire :

- **Correction :** Nous nous sommes levés très tôt le matin et le chauffeur de mon oncle est venu me chercher à notre maison. Nous sommes partis d'Accra à Bolgatanga qui est au nord du pays, le Ghana. Le voyage est très long. En allant à Bolgatanga, on voit beaucoup de villes au bord de la route. Ce sont : Kumasi, Techiman, Kintampo, Tamale avant Bolgatanga.

Ext. (19) *« 1/-*Nous partons accra à (6 : 30) six heures, trente minutes. 2/-Dans la route/ [en route], je ne sais pas que ma cousine est très gourmande (Elle mange beaucoup). Après trente minutes, je dors dans la voiture. 3/-Quand je lève/[je me lève] nous arrivons à Kumasi à (10 :30am).4/- Le chauffeur de mon oncle est excellent. A 12 : 30pm nous arrivons à Sunyani, nous mangeons et après le déjeuner nous partons.* » (Copie 9) - DfProgS.

Commentaire : Nous constatons d'abord dans l'extrait 19 que, le paragraphe est mal ponctué. Ensuite, l'enchaînement entre les différentes phrases n'est pas logique. Ce qui revient à dire qu'il y a des défauts interphrastiques. Par exemple, la phrase « *Je ne sais pas que ma cousine est très gourmande* » n'a pas de lien étroit avec la phrase précédente « *Nous partons accra à (6 : 30) six heures, trente minutes* ». C'est-à-dire, les phrases sont mal organisées. Donc, il y a défaut de progression de l'information. Il s'agit alors d'un problème de cohérence. Le rédacteur aurait dû écrire :

- **Correction :** Nous sommes partis d'Accra à 6 : 30 six heures trente minutes. Après trente minutes, j'ai commencé à dormir dans la voiture. Quand je me

suis réveillé, nous étions à Kumasi à 10 : 30 dix heures trente minutes. Le chauffeur de mon oncle était excellent car à 12 : 30 nous étions à Sunyani. Nous avons eu un arrêt pour manger. Je ne savais pas que ma cousine était très gourmande. Après le déjeuner nous avons continué le voyage.

Ext. (20) *« Sur la route/[en route], je dors beaucoup, a vingt-deux heurs nous arrivons à Amble dans un petit village à Tamale, un grand arbre est tombe à la route/ {sur la route}, directement à notre voiture. Notre bon chauffeur vient à la droit mais quand il fait la, la voiture tombe/ [notre chauffeur essaie de conduire à côté mais la voiture renverse] *Tout le monde, crie « Dieu » en anglais on dit que « it was just like a dream, which one will never wake up from»* (Copie 9) - DfRel.

Commentaire : L'extrait ci-dessus montre des défauts de cohérence interphrastique, en effet, il n'y a pas de liaison logique entre les idées des différentes phrases. Cela affecte la compréhension du paragraphe et ne permet pas la signification globale de cet extrait.

- **Correction** : En cours de route, j'ai dormi beaucoup et à vingt heures nous sommes arrivés à Amble, un petit village à Tamale. Quelque temps après, un grand arbre est tombé sur la route. Notre chauffeur, en essayant de l'éviter a viré à droite, mais dans le processus la voiture s'était renversée. Tout le monde criait « Dieu » en Anglais.

Ext. (21) *« -On sera dans le bus longtemps mais nous n'arrivons pas. /2-Déjà le chauffeur ne connaît pas la route mais il faut aller. /3- Autour de midi le soleil brille beaucoup. » (Copie 11) - DfProgS.

Commentaire : L'extrait 21 contient un défaut de cohérence interphrastique. Ceci revient à dire que l'enchaînement et la relation entre les idées des trois phrases ne sont pas adéquats. Par conséquent, dans cet extrait, il y a un manque de progression de l'information. Alors, le défaut de relation empêche la cohérence du texte.

- **Correction** : Le chauffeur ne connaissait pas la route mais il fallait continuer. Nous étions dans le bus pendant longtemps, mais nous n'arrivions pas à notre destination. Autour de midi, le soleil brillait très fort.

Ext.(22)*« 1-Premièrement, je partais pour acheter un animal pour célébrer la fête de Bonne Année./2- Donc, Vendredi, le 27 Décembre 2013 demeurera toujours un jour mémorable et regrettable.» (Copie 14) - DfProgS.

Commentaire : En examinant l'extrait ci-dessus, on note un défaut de cohérence interphrastique. Autrement dit, il n'y a pas de lien logique entre les deux phrases (1) et (2). L'emploi du connecteur "donc" qui introduit la conséquence est fautif. La deuxième phrase devait servir d'introduction à la première en évitant « *donc* ».

- **Correction** : Vendredi, le 27 décembre 2013, demeure toujours un jour mémorable et regrettable dans ma vie. Premièrement, je partais pour acheter un animal pour célébrer la fête de bonne année.

Ext. (23) *« Notre voiture avait démarré le jeudi soir à vingt heures. Ainsi, c'est un voyage qui couvre trois cent kilomètres. Pour animer le marché il faut quitter un jour avant le jour de marché. J'y avais avec moi mille GHc1000.00 Ghana cedis. C'était une contribution qui fut faite par dix personnes pour l'achat d'un taureau pour fêter le nouvel an. » (Copie 14) - DfRel.

Commentaire : l'extrait 23 indique un défaut de cohérence interphrastique, c'est-à-dire un manque de relation logique entre les phrases (1) et (2). L'emploi de « ainsi » au début de la phrase (2) est fautif, car cela pourrait introduire une conséquence à la phrase (1). Autrement dit, les phrases sont mal organisées. Ceci entraîne un manque de progression de l'information dans le paragraphe.

- **Correction** : C'est un voyage qui couvre trois cents kilomètres. Ainsi, pour arriver au marché tôt, il faut quitter la veille du jour du marché. Notre voiture avait démarré le jeudi soir à vingt heures. J'avais avec moi mille Ghana cedis. C'était une cotisation de dix personnes pour l'achat d'un taureau pour fêter le nouvel an.

Ext. (24) *«1/- D'abord, la route n'était pas bonne.2/- Parce que le chauffeur était agile et avait beaucoup d'expérience sur la route. 3/-Dans la voiture, on murmurait aux tracas de la voiture parce que cela nous prenait toute la nuit sans pouvoir somnoler. » (Copie 4) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 24, on note un problème de cohérence dû aux défauts interphrastiques. En effet, la relation logique entre les différentes phrases n'est pas adéquate. Par exemple, le connecteur "parce que" au début de la deuxième phrase ne donne aucune raison sur la première phrase. La troisième phrase aussi n'a pas de liaison étroite avec la phrase qui précède. Après le connecteur « *d'abord* », il devrait avoir « *ensuite* » etc. De ce fait, à partir de ces constats, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de progression de l'information dans le paragraphe. Le rédacteur aurait plutôt dit :

- **Correction :** La route n'est pas bonne. Le chauffeur qui avait beaucoup d'expérience était très agile. Mais dans la voiture, on murmurait parce que le bruit du véhicule nous prenait toute la nuit et nous empêchait de dormir.

Ext. (25) *« 1. Le chauffeur s'arrêta /2- Ainsi, à quelques kilomètres de rentrer au village les brigands nous braquèrent leurs fusils. /3-Une voix très grave et effrayante commanda aux passagers de sortir de la voiture. /4-D'abord, un coup de fusil, pour nous avertir. » (Copie 14) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 25, il n'y a pas de relation logique entre les quatre phrases du texte. Par conséquent il manque d'enchaînement logique entre les idées de ces phrases. On note aussi un emploi erroné du connecteur "d'abord" causant un défaut de connexité et de cohérence. Ces faits empêchent la progression de l'information. Le rédacteur aurait pu écrire :

- **Correction :** Ainsi, à quelques kilomètres de l'entrée dans le village, les brigands armés de fusils nous attaquèrent. D'abord, ils tirèrent un coup de fusil pour avertir au chauffeur de s'arrêter. Ensuite, une voix très grave et effrayante commanda aux passagers de sortir de la voiture.

Ext. (26) * « 1/-C'était le samedi, 15 mars 2013, c'était le jour des funérailles de mon grand-père qui se déroulait dans notre village natal. 2/- Le voyage qui était très désagréable. 3/-Dans la suite de ce devoir, je raconterai les détails de la préparation. 4/-Déjà à une heure du matin, j'avais plié bagages.5/- Pas de taxi aussi. 6/-Arrivé à un carrefour, il y avait des chiens qui aboyaient.7/- Je suis allé à la station de l'autobus. 8/-De ma maison pour la station, je n'avais rencontré personne sur le chemin.9/- J'avais eu peur. Je ne savais pas ce qu'il avait vu. » (Copie 16) -DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 26 ci-dessus, contient un défaut interphrastique, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de lien logique entre les phrases (1) et (2) du paragraphe par rapport aux autres phrases. La deuxième phrase, «...le voyage [qui]était très désagréable...» n'a pas de relation étroite avec les phrases précédentes. Ex. « 1/-C'était le samedi, 15 mars 2013, c'était le jour des funérailles de mon grand-père qui se déroulait dans notre village natal. 2/- Le voyage qui était très désagréable. 3/-Dans la suite de ce devoir, je raconterai les détails de la préparation. Le rédacteur aurait dû écrire :

- **Correction :** Le samedi 15 mars 2013, jour des funérailles de mon grand-père qui se déroulaient dans mon village natal, j'ai effectué un voyage désagréable. Dans la suite de ce devoir, je raconterai les détails des préparatifs.

Déjà à une heure du matin j'avais préparé mes bagages. Il n'y avait pas de taxi. Arrivé à un carrefour, des chiens aboyaient. Mais cela ne m'a pas empêché d'aller à la station de l'autobus. De ma maison à la station, je n'avais rencontré personne sur le chemin. J'avais donc peur. J'ignorais ce que ces chiens avaient vu.

Ext. (27) *«1- L'autobus est parti à la station à huit heures trente minutes. /2- Donc, quand l'autobus était dans la rue, le pétrole est fini, malheureusement, il n'avait pas de station pétrole sur la rue. » (Copie17) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 27, il manque l'enchaînement logique entre la première et la deuxième phrase causant un défaut interphrastique. Il existe alors un emploi erroné du connecteur "donc" qui devait introduire une conséquence d'un fait. Or, la phrase (2) n'exprime pas une conséquence de la phrase précédente. On peut dire qu'il

n'y a pas de progression de l'information et donc pas de cohérence. De plus, il y a une mauvaise répétition du mot « *l'autobus* » due au manque de reprise anaphorique.

- **Correction** : L'autobus est parti de la station à huit heures trente minutes. Quand il était en route, l'essence était finie, malheureusement il n'y avait pas de station d'essence à proximité.

Ext. (28) *« 1-Par conséquent, nous avons commencé encore le voyage. Soudain le pneu de la voiture dégonfle et l'autobus va lentement encore, donc nous avons partions le bus encore. /2-...Le chauffeur de l'autobus cherche volganizer. J'avais faim et jetais en retard pour école. /3- Dans quarante minutes, la volganizer a finis de réparer la voiture et nous commençons encore. /4-Quand nous sommes arrivés à Gomoa, la batterie de la voiture a arrêté de travailler donc/ [car] le moteur de la voiture était très chaud. /5-Nous avons arrêté pour vingt minutes pour que le moteur calme. » /6-..... C'est malheureux, j'ai dit parce que j'étais fatigué. 7/-Après trente minutes à la gare routière, j'ai décidé acheter une nourriture parce que j'ai faim. » (Copie17) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 28, on remarque qu'il n'y a pas d'enchaînement logique entre les différentes composantes phrases du texte. De plus, il n'y a pas de relation entre les idées des phrases qui se suivent. Par exemple l'introduction commence par « par conséquent ». Ce paragraphe n'est pas bien structuré. Ce qui devait poser la conséquence dans le paragraphe est absent. Ceci empêche la progression de l'information. Donc, il n'y a pas de cohérence dans le paragraphe.

- **Correction** : ... Par conséquent, nous avons continué le voyage. Soudain, un pneu de la voiture s'est dégonflé et l'autobus a commencé à ralentir puis s'est arrêté. Le chauffeur a cherché un mécanicien. En quarante minutes, ce dernier a fini de réparer la voiture et nous avons continué le voyage. Quand nous sommes arrivés à Gomoa, la batterie de la voiture s'est arrêtée de fonctionner, car le moteur était très chaud. Nous nous sommes donc arrêtés pour vingt minutes pour que le moteur se refroidisse. J'avais faim et en plus j'étais aussi

en retard pour l'école. Après trente minutes à la gare routière, j'ai décidé d'acheter de la nourriture mais parce que j'avais aussi faim.

Ext. (29) *«1/- *Quel voyage, quant à moi, je pense que, la vie est très difficile. 2/-A vingt-un heures, j'étais dans la gare routière, tous les gens allaient dans leurs maisons sauf les femmes qui vendent dans la gare routière.* » (Copie 18) - DfRel.

Commentaire : Il manque de relation logique entre les phrases, puisqu'elles sont mal organisées et enchaînées. Egalement, il y a aussi une répétition de « *la gare routière* ». Par conséquent, il n'y a pas de cohérence dans les idées portées par les phrases. Ceci cause un problème de cohérence.

Le rédacteur aurait pu écrire :

- **Correction** : A vingt-une heures, j'étais à la gare routière. Les gens partaient à la maison sauf les femmes qui vendaient à la station. Quel voyage ! je vois que la vie était très difficile.

Ext. (30)* « 1/- *J'arrive à Kakum National Park à dix heures et demie. 2/- Maintenant je suis très heureux parce que j'ai vu une grande forêt et les beaucoup d'arbres [beaucoup d'arbres] avec les animaux.* » (Copie19) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquons que la phrase (1) n'a pas de relation étroite avec la phrase (2). Alors, le problème de cohérence se manifeste par un défaut interphrastique. Par conséquent, il n'y a pas de progression de l'information dans cet extrait. Le rédacteur aurait dû mettre les phrases (1) et (2) ensemble pour former une seule phrase à deux propositions.

- **Correction** : Quand je suis arrivé à Kakum National Park à dix heures et demie, j'étais très heureux de voir une grande forêt avec beaucoup d'arbres et d'animaux.

Ext. (31) *« 1-De retour à ma maison à treize heures et sur la route, il y a beaucoup d'autres accidents. /2-Je crie beaucoup. /3-Je voudrais très triste je dis à moi même que je ne travaille pas encore parce que beaucoup d'humaines sont morts. » (Copie19) - DfProgS.

Commentaire : Nous remarquons qu'il n'y a pas de lien logique entre les phrases (1), (2) et (3), car le rédacteur n'a pas introduit des connecteurs tels que « *alors et car* » pour consolider l'enchaînement des phrases. Ce qui fait que l'information ne progresse pas correctement. Il s'agit des défauts interphrastiques causant un problème de cohérence. Cependant, nous avons remarqué que l'étudiant a pu appliquer la progression thématique à thème constant « je ».

- **Correction** : En retournant à ma maison à treize heures, il y avait beaucoup d'autres accidents sur la route. Alors, j'ai crié sans cesse. J'étais très triste et je me suis demandé pourquoi je n'avais pas encore commencé à travailler, parce que beaucoup de personnes importantes étaient mortes.

Ext. (32) *«1- Chaque fin d'année du 24 au 25 décembre, la famille se réunit pour faire des réunions familiales. /2-Pour ce cas, l'année dernière du 24 décembre je décidé pour me rendre au village comme d'habitude pour cette grande réunion. » (Copie 20) - DfCS.

Commentaire : L'examen de l'extrait ci-dessus montre un défaut interphrastique par emploi erroné du connecteur « *pour ce cas* » au début de la deuxième phrase, au lieu de par exemple « *Alors ou pour cette raison* ». Ceci rend la locution superflue et incohérente :

- **Correction** : Chaque fin d'année, du 24 au 25 décembre, la famille se réunit pour des réunions familiales. Pour cette raison, le 24 décembre de l'année

dernière, j'ai décidé de me rendre au village comme d'habitude pour cette grande réunion.

Ext. (33) *« 1-Ce jour on a juré de prendre cette route qui mène à Sogakope. {ce jour, on a juré de ne pas prendre cette route qui mène à Sogakope.}

/2-Quel désagréable, le matin jusqu'à 10 heures, un nouvel bus est venu nous ramener à Sogakope fatiguant. » (Copie 20) - DfCS.

Commentaire : Dans l'extrait 33, il manque une relation de connexion logique entre les phrases (1) et (2), ce qui indique la présence d'un défaut de cohérence.

- **Correction :** Ce jour-là, on a juré de ne pas prendre cette route qui mène à Sogakope. Mais le matin, à 10 heures, un nouveau bus est arrivé et il nous a ramené à Sogakope, très fatigués. Comme il était désagréable, ce voyage !

Ext. (34) *« 1-Nous les passagers sont vite entrés dans les bus, puisque nous étions aux nombres normale/ {nous étions assez nombreux} le chauffeur n'avait freinée. /2-Donc j'ai fait mes dernières prières pour un bon voyage en même temps le mini bus a démarré. » (Copie 22) - DfProgs.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, d'abord, il n'y a pas de relation entre les idées des phrases (1) et (2). Ensuite, le connecteur « donc » employé au début de la phrase (2) n'introduit pas une conséquence de la phrase précédente (1). Alors, on peut dire que c'est un défaut interphrastique qui cause l'incohérence dans l'extrait.

- **Correction :** D'abord, puisque nous étions assez nombreux à la gare, le véhicule ne s'est pas arrêté quand les passagers ont commencé à y rentrer. Alors, cela a causé des bousculades insupportables dans le bus. J'ai fait mes dernières prières pour un bon voyage au démarrage du mini bus.

Ext. (35) *«1- Elle habite là-là-bas} avec son mari et ses enfants mais elle travaille à Accra. /2-A cause de ce voyage, j'ai bien préparé avant d'y aller là-bas. » (Copie 25) DfCS.

Commentaire : Dans l'extrait 35, il y a un emploi erroné du connecteur causatif « à cause de » pour relier la phrase (1) à la phrase (2) posant un défaut interphrastique ou défaut de cohérence.

- **Correction** : Elle habite là-bas avec son mari et ses enfants mais elle travaille à Accra. Pour faire ce voyage, je me suis bien préparé avant d'y aller.

Ext. (36) * «1-*Environs*/[vers] *treize heure-trente, le chauffeur a envoyé son apprenti à Hohoe d'aller amener un mécanicien pour réparer l'autobus. /2-Après avoir fait plusieurs efforts sans pouvoir réparer l'autobus.* » (Copie 29) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, la deuxième phrase n'est pas complète. Ces deux phrases pourraient être mises ensemble pour constituer une seule phrase complexe à deux propositions juxtaposées. C'est un problème interphrastique.

- **Correction** : Après avoir fait plusieurs efforts sans pouvoir réparer l'autobus, vers treize heures, le chauffeur a envoyé son apprenti à Hohoe d'aller chercher un mécanicien pour réparer la voiture.

Ext. (37) * «1- *J'ai pensé chaque chose était bien mais elle avait perdu son mari. /2- Quand elle me dit ce conte, je suis devenu très triste. /3- Je ne faisais pas passer beaucoup jours.* » (Copie 31) - DfRel.

Commentaire : L'extrait 37 comprend trois phrases parmi lesquelles il manque d'enchaînement logique. Surtout, les phrases (2) et (3) ne sont pas liées d'une façon cohérente parce qu'il manque de connecteur. Ceci crée un défaut interphrastique causant l'incohérence dans les énoncés.

- **Correction** : J'ai pensé que chaque chose irait bien, mais elle avait perdu son mari. Quand elle m'avait raconté cet événement, j'étais devenu très triste. A cause de cela, je n'ai pas passé beaucoup de jours chez elle.

Ext. (38) *« 1-A dix heures nous étions à Nkwakwa. /2-Quand le chauffeur allait de droite à gauche et l'autobus s'est écrasée avec un taxi. /3- Le chauffeur de taxi était en train de dormir. » (Copie 32) - DfRel.

Commentaire : En ce qui concerne l'extrait 38 ci-dessus, on constate qu'il y a trois phrases qui ne sont pas logiquement liées. D'abord, il y a un manque de connexité (connecteurs) parmi les phrases (1), (2) et (3), ce qui crée un défaut interphrastique. De plus, il y a aussi une mauvaise ponctuation causant un défaut interpropositionnel.

- **Correction** : A dix heures, quand nous étions arrivés à Nkwakwa dans la région de l'est, le chauffeur conduisait de gauche à droite et le véhicule s'était écrasé contre un taxi, car ce conducteur était en train de somnoler.

Ext. (39) *« 1-Je suis partie à l'hôpital avec ma mère et ma sœur à dix-sept heures. /2-Nous sommes arrivés chez mes grands-parents à dix-huit heures. /3-Ma grand-mère a crié et/ [quand] elle a entendu l'accident. Nous avons mangé. » (Copie 32) -DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 39 ci-dessus, nous observons un défaut interphrastique. Autrement dit, l'enchaînement entre les différentes phrases n'est pas étroit ou logique. Ceci revient à dire qu'il n'y a pas de progression de l'information dans l'extrait, car il manque de connexité, c'est-à-dire des connecteurs logiques entre ces différentes phrases

- **Correction** : D'abord, Je suis parti à l'hôpital avec ma mère et ma sœur à dix-sept heures. Ensuite, nous sommes allés chez mes grands-parents à dix-huit heures. Quand ma grand-mère a entendu parler de l'accident, elle a crié. Après, nous avons mangé.

Ext. (40) *« A cause du voyage était long. Je préparé bien pour le voyage. J'ai tout mis mon dans un sac avant de faire la cuisine, parce que je ne veux pas acheter le repas en rue. » (Copie 34) - DfProgS.

Commentaire : L'extrait 40 comprend trois phrases qui ne sont pas bien enchaînées entre elles par des connecteurs. « À cause de » est mal employé pour donner une cause.

Alors, si le connecteur causatif est mal employé au début de la phrase et cette dernière n'entretient pas de relation logique stricte. Il convient de dire que c'est un défaut interphrastique ou défaut de cohérence et il se manifeste entre les phrases causant l'incohérence dans l'extrait. Cependant, le rédacteur a pu respecter les règles de la progression thématique à thème constant par l'emploi du thème « Je » qui se répète.

- **Correction** : A cause de la longueur du trajet, je me suis bien préparé(e) pour le faire. Alors, j'ai tout mis dans mon sac avant de faire la cuisine, parce que je ne veux pas acheter de repas en route.

Ext. (41) *« 1-A la station du bus pour acheter mon ticket. /2-Après, les porteurs mettent mon sac dans le bus » (Copie 35) - DfRel.

Commentaire : L'extrait 41 comprend deux phrases dont la première n'est pas complète. De plus, la relation entre les idées n'est pas assez logique. Par conséquent, c'est un défaut interphrastique.

- **Correction** : A la station, j'ai acheté mon billet et après les apprentis ont mis mon sac dans le bus. (Copie 36).

Ext. (42) * « 1-J'ai décidé de rendre visite à ma tante. /2- Cet homme/ [Elle]vivait à Accra la capitale du pays. » (Copie 37) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, il n'y a pas d'enchaînement logique entre les phrases (1) et (2). De plus, il manque de progression d'idées. Cela entraîne une erreur interphrastique causant un défaut de cohérence.

- **Correction** : J'ai décidé de rendre visite à ma tante. /2-Cette dernière (elle) vit à Accra, la capitale du pays.

Ext. (43) * «1-Aussi, nous voyions beaucoup de grands arbres, les animaux domestiques et les animaux sauvages. /2- Notre voiture aussi développait trop de

problèmes en route, les problèmes majeurs et mineurs mais à cause d'expérience du chauffeur, nous arrivions à nos destinations. » (Copie 38) - DfProgS.

Commentaire : L'extrait 43 montre que les phases ne sont pas bien tissées entre elles. Autrement dit, le lien entre les idées des phrases (1) et (2) n'est pas adéquat. Il faut dire que c'est un défaut interphrastique, c'est-à-dire qu'il y a une relation maladroite entre les idées. Alors, si le connecteur « *aussi* » est mal employé ; le rédacteur pourrait employer « *de plus* ». Par conséquent, il n'y a pas de progression de l'information dans l'extrait.

- **Correction :** Aussi, voyions-nous beaucoup de grands arbres, des animaux domestiques et sauvages. Sur la route, notre voiture tombait trop en panne, mais grâce à l'expérience du chauffeur, nous étions arrivés à notre destination sains et saufs.

Ext. (44) * « 1-*C'était la bagarre* / [une bagarre] *entre les autres passagers qui devaient aller à Takoradi aussi.* /2- *La bagarre était à propos de qui rentrera vite dans le bus avant l'autre.* » (Copie 39) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 44, il y a une répétition du mot « bagarre » créant une redondance. Cette répétition est due au manque de reprise nominale, c'est -à-dire l'anaphore nominale totale. En effet, dans la phrase (1), l'étudiant devait écrire « *une bagarre* » si c'est la première fois que le mot est employé. Dans la phrase (2), le mot « bagarre » qui reprend le premier doit être précédé d'un déterminant défini, c'est-à-dire « *là* ou *cette* » pour illustrer l'anaphore totale *la bagarre*. Il y a un défaut interphrastique entre les deux phrases qui empêche la progression de l'information.

- **Correction :** C'était une bagarre parmi les autres passagers qui devaient aller aussi à Takoradi. La (cette) bagarre a été causée par les bousculades en rentrant dans le bus.

Ext. (45) *« 1-Après j'ai passé les vacances avec mon grand-père. /2-J'ai revenu à ma maison. /3-J'ai raconté aussi à ma mère. /4-Je déteste mon voyage donc je ne suis pas content. {Je ne suis pas content car j'ai détesté mon voyage.} » (Copie 40) - DfProgS.

Commentaire : Dans l'extrait 45, l'enchaînement des idées parmi les quatre phrases n'est pas cohérent, car il manque de connexité entre ces phrases. On constate aussi un emploi erroné de la conjonction de coordination « *donc* » dans la phrase (4). Certaines phrases simples devaient être mises ensemble pour former des phrases complexes. Ces défauts interphrastiques posent un problème de cohérence textuelle. Mais, nous avons vu qu'au moins le rédacteur a pu appliquer la progression thématique à thème constant « Je » dans son texte.

- **Correction** : Après avoir passé les vacances chez mon oncle, je suis revenu à la maison où j'ai raconté tout à ma mère. Bref, j'ai détesté mon voyage car je n'ai pas été content.

4.2.1.2 Conclusion partielle

Nous avons fait l'analyse qualitative des extraits de notre corpus. Cette analyse a révélé certaines difficultés des étudiants qui sont liées à la cohérence textuelle. Nous avons identifié dans la plupart des extraits de textes des étudiants des défauts interphrastiques. Ces défauts se traduisent par un emploi erroné des connecteurs logiques, une mauvaise ponctuation, un mauvais emploi de certains mots et une mauvaise organisation des phrases et des idées. Ces facteurs empêchent l'enchaînement des phrases et des paragraphes. Ce qui fait que la relation logique entre les idées et la progression des informations véhiculées dans les textes deviennent incohérentes. Ces observations nous amènent à déduire que la plupart des étudiants font face aux difficultés de cohérence textuelle dans leurs productions écrites. Malgré ces difficultés,

certaines étudiants ont pu appliquer les règles de progressions thématiques à thème constant et linéaire.

4.2.2. Analyse des défauts intraphrastiques : difficultés liées à la cohésion

Alvares *et al* (1992 : 7) nous apprend que la cohésion se fonde sur un certain nombre de critères formels tels que les anaphores, les substituts, les adverbes temporels, les connecteurs discursifs, les éléments prépositionnels et les éléments prosodiques. Alkhatib (2012 : 54) ajoute que la cohésion concerne les relations locales du texte telles que les règles morphologiques, les règles syntaxiques et les règles d'emploi des connecteurs. Tout cela concerne des relations intraphrastiques.

Ainsi, dans cette partie, nous avons fait l'analyse des difficultés liées aux défauts intraphrastiques dans les extraits recueillis des textes des étudiants. Selon Pepin (2007 : 8) un défaut intraphrastique est une erreur qui se manifeste entre les éléments linguistiques dans une phrase à une seule proposition, dans une proposition ou entre des propositions d'une même phrase. Il s'agit d'identifier les défauts interpropositionnels et les défauts intrapropositionnels dans ces extraits. Il faut rappeler que les défauts interpropositionnels sont ceux qui se manifestent entre les prépositions dans une phrase, tandis que les défauts intrapropositionnels s'opèrent dans une proposition ou dans une phrase à une seule proposition.

4.2.2.1 Défauts interpropositionnels

Les défauts interpropositionnels portent sur les erreurs de relation entre les propositions dans une phrase. Nous avons donc analysé les difficultés qui s'imposent dans la construction des phrases composées ou des phrases complexes par les étudiants. Notre intérêt particulier, dans cette partie était d'examiner les procédures

d'enchaînement des propositions dans une phrase. D'abord les catégories d'erreurs anaphoriques et pronominales sont abordées.

4.2.2.1.1 Analyse des défauts anaphoriques

Riegel *et al.* (2010 : 1029) nous apprend que l'anaphore est l'élément linguistique qui reprend un autre élément antérieurement cité dans un texte. L'élément qui est repris par l'élément anaphorique constitue son antécédent.

Dans cette partie, nous avons analysé des défauts liés à l'emploi de l'anaphore dans les copies de étudiants.

Ext (46) *1-*Après la{le} scénario, tous les mondes étions très triste y compris le chauffeur. /2- Cet incident faite le chauffeur conduire lentement comme une tortue que/ [jusqu'à ce que] nous sommes arrivées à notre destination.* » (Copie1) -DfCon/Ponct.

Commentaire : D'abord, dans l'extrait ci-dessus, il manque d'enchaînement logique entre les propositions de la deuxième phrase. La conjonction de subordination « *que* » est mal choisie. L'étudiant devait utiliser la locution conjonctive adverbiale *jusqu'à ce que* pour relier les deux propositions de cette phrase. C'est un défaut interpropositionnel. De plus, le texte est mal ponctué ce qui pose un défaut de cohésion.

- **Correction :** Dans l'après-midi, nous étions à mi-chemin du voyage quand j'ai vu un camion dont les occupants étaient tous morts. Après cette scène, tout le monde était très triste y compris notre chauffeur. Cet incident avait eu des effets sur lui. Alors il avait commencé à conduire lentement comme une tortue **jusqu'à ce que** nous étions arrivés à notre destination.

Ext. (47) * « *A dix-neuf heures, je suis à Akpatome et prendrais une motocyclette que/[qui] m'amenait à la maison.* » (Copie 4) - DfAna .

Commentaire : Dans l'extrait 47, le pronom relatif entre les deux propositions est mal choisi. Au lieu d'employer le pronom relatif sujet « *qui* », qui a pour antécédent *motocyclette*, l'étudiant a plutôt utilisé le pronom relatif COD *que*, ce qui pose un défaut interpropositionnel, ou difficulté liée à la cohésion.

- **Correction :** A dix-neuf heures, j'étais à Akpatome et prenais une motocyclette qui m'amena à la maison.

Ext.(48) *1/-Après un grand carrefour, il y avait un grand tournant,*[que]* le chauffeur n'a pas pu négocier le tournant, et une grosse voiture venait aussi à tout vitesse et notre chauffeur ne l'ai pas vu vite/[et notre voiture ne l'a pas vite vue] *alors quand il a commencé à freiner malheureusement nous sommes tombés dans un grand trou mais quelques-uns sont blessés dans la voiture et les gens commençaient à crier quelques-uns appelaient Dieu et les autres des noms inconnu...* » (Copie 6) - DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait 48, on note un défaut interpropositionnel qui se traduit par un manque de lien entre les différentes propositions. De plus, la phrase est trop longue et mal ponctuée. Ceci pose un problème de compréhension de cet extrait. On relève trop de répétition des mots tels que « *tournant, chauffeur, voiture* ». Donc, les erreurs de cohésion dominant dans le paragraphe.

- **Correction :** Après un grand carrefour, il y avait un grand tournant que le chauffeur n'a pas pu négocier. Il n'a pas aussi vu une grosse voiture qui venait à toute vitesse dans le sens contraire. Malheureusement, quand il a commencé à freiner, le véhicule est rentré dans un grand trou. Des gens avaient commencé à crier en appelant le nom de Dieu. Quelques-uns étaient blessés dans la voiture.

Ext. (49) * « *Quand nous sommes arrivés à l'université on se lave avec le sal dans la nada et nous sommes tels que les villageois qui a avaient travaillé sur leurs champs plus lointaines.* » (Copie 11) - DfCon/Ponct

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, le défaut de cohésion se manifeste par une mauvaise ponctuation. C'est un défaut interpropositionnel, car on pourrait avoir deux propositions en restructurant la phrase. Le rédacteur aurait pu écrire :

- **Correction :** Quand nous sommes arrivés à l'université on s'est lavés avec de l'eau sale. Alors, nous étions sales comme les villageois qui avaient travaillé dans leurs champs éloignés.

Ext. (50) * « *Surtout le chauffeur va demander si personne n'a connu vraiment la route, car le chauffeur ne connaît pas la route.* » (Copie 11) - DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait 50, il y a une répétition du mot « *le chauffeur* » causant une redondance. Cette difficulté est due au manque de pronominalisation. Le pronom « *il* » devait reprendre « *chauffeur* » pour assurer la relation anaphorique dans la phrase.

- **Correction :** Surtout le chauffeur demande si personne ne connaît vraiment la route, car il ne la connaît pas non plus.

Ext. (51) * « A la gare, le bus que j'ai pris roule très vite mais, en trente minutes, nous étions à Nkawkaw hors des montagnes. » (Copie 15) - DfCon/Ponct.

Commentaire : Dans la phrase ci-dessus, il y a un défaut interpropositionnel dû à l'emploi erroné du connecteur "mais", conjonction de coordination. Le scripteur aurait pu dire :

- **Correction :** A la gare, le bus que j'ai pris roule très vite, ainsi en trente minutes, nous étions à Nkawkaw hors des montagnes.

Ext. (52) * « *le véhicule commençait à aller lentement, plus lentement, et c'était {il s'était} arrêté complètement.* » (Copie 22) - DfAna.

Commentaire : Dans la phrase ci-dessus, il y a une erreur de pronominalisation. « C'était » est employé comme un présentatif, donc le « c' » ne peut pas remplacer le mot « véhicule ». Le rédacteur devait employer (*se/s'*), un pronom lié au verbe (*arrêter*), pour le rendre pronominal. Cela crée alors un problème de cohésion qui est dû aux difficultés interpropositionnelles. Autrement dit, il y a une erreur de pronominalisation due au manque de reprise pronominale entraînant ainsi un défaut de cohésion.

- **Correction** : le véhicule commençait à aller très lentement, et s'était arrêté complètement. (Copie 22)

(53) *«1-Mardi, le 5 février est un jour dont/ {où} je ne vais jamais oublier dans ma vie. /2-Mon grand-frère m'avais informé de lui/ [l'] accompagner pour aller visiter ma grand-mère. Ajoutons : {Alors}/3-Je me suis levé très tôt ce jour-là, parce que je n'étais jamais parti au village. » (Copie 26) - DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait 53, l'emploi des pronoms tels que « *dont* et *lui* » est erroné. Exemple : (...le 5 février est un jour dont/ [où] je ne vais jamais oublier. Il est vrai que *dont* ne peut pas remplacer « *jour* » comme son antécédent C.O.D. Plutôt, où convient mieux pour reprendre « *jour* » comme son antécédent qui a pour fonction de C.O.D. De même, *accompagner* admet un pronom C.O.D, d'où, l'emploi de «*le/l'*» au de «*lui*». Ces difficultés entraînent un défaut interpropositionnel. On pourrait ajouter le connecteur « *alors* » pour relier les phrases (2) et (3).

- **Correction** : Mardi, le 5 février est le jour où je ne vais jamais oublier dans ma vie. Mon grand-frère m'avait demandé de l'accompagner pour rendre visite à ma grand-mère. Alors, je me suis levé très tôt ce jour-là, parce que je n'étais jamais allé au village.

Ext. (54) *«*J'étais très triste de la situation et c'est un voyage désagréable que j'avais effectué dans ma vie.* » (Copie 28) - DfCon/Ponct.

Commentaire : L'extrait 55 comprend une seule phrase où il y a un défaut interpropositionnel qui se manifeste par l'emploi erroné de la conjonction de coordination « *et* », au lieu de « *car* », pour justifier la raison de la tristesse.

- **Correction :** J'étais très triste de la situation car c'était un voyage désagréable que je viens d'effectuer dans ma vie.

Ext. (55) * « *le voyage désagréable était celle / [celui] du 4 février 2013.* » (Copie 30)
- DfCon/Ponct.

Commentaire : L'extrait 55 indique qu'il y a un emploi erroné de la reprise anaphorique « *celle* » qui reprend le mot (*voyage*). Son antécédent est un nom masculin, donc l'étudiant devait utiliser « *celui* ».

- **Correction :** *le voyage désagréable était celui du 4 février 2013.* -

Ext. (56) * « *Lorsque notre bus fut réparé, notre bus démarre et nous continuions le trajet ...* » (Copie 30)- DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, il y a une répétition du mot « *notre bus* » causant une redondance. Alors, c'est un défaut de cohésion dû au manque de pronominalisation du mot « *notre bus* ».

- **Correction :** Lorsque notre bus fut réparé, il démarra et nous continuâmes le trajet ...

Ext. (57) * « *Nous prenions l'autobus à Accra, l'autobus était très vieux.* » (Copie 31) DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait 57 ci-dessus, on note une répétition du mot (*autobus*), répétition due au manque de reprise anaphorique. Pour éviter cette répétition, il faudrait employer un pronom relatif *que*, COD pour reprendre *l'autobus*. Il s'agit ici d'un défaut

interpropositionnel entre les deux propositions. Les deux propositions juxtaposées pourraient être écrites en une phrase complexe pour éviter la répétition du mot

« *l'autobus* ».

- **Correction** : L'autobus que nous avons pris à Accra était très ancien.

Ext. (58) * « ... un *autre bus est arrivé et j'ai pris un bus à Takoradi...* » (Copie 21) - DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait ci-dessus, il y a une répétition du groupe nominal « *un bus* » causant un défaut d'emploi de pronominalisation, car il manque un pronom C.O.D, (*le/l'*) pour reprendre le mot « *un bus* » dans la phrase.

- **Correction** : Un autre bus est arrivé et je l'ai pris à Takoradi... (copie 21)

Ext. (59) * «*Je le raconte que/ [ce qui] s'est passé sur mon voyage.* » (Copie 38) – DfAna.

Commentaire : Dans l'extrait 59, on note une erreur d'emploi du pronom (*le*) C.O.D, au lieu de « *lui* » C.O.I. Au fait, dans ce contexte, le verbe (raconter) est un verbe transitif à double complément. Donc, on raconte quelque chose à quelqu'un. De plus, il y a un mauvais emploi du pronom « *que* », pronom anaphorique qui manque d'antécédent. Le rédacteur aurait dû employer « *ce qui* » où, *ce* est antécédent de *qui*.

- **Correction** :je lui raconte ce qui s'est passé pendant mon voyage.

Ext. (60) *« *Ce voyage est le voyage le plus désagréable que je n'ai jamais effectué dans ma vie ainsi à cause des difficultés dont/[que] j'avais rencontrées.* » (Copie 16) - DfAna.

Commentaire : L'extrait 60, contient une répétition du mot (*voyage*) due au manque de pronominalisation. De plus, « *des difficultés* » étant complément d'objet direct du verbe *rencontrer*, ne pourrait être antécédent de « *dont* », mais plutôt du pronom relatif

« que ». On rencontre quelqu'un ou quelque chose, donc il pourrait dire : *des difficultés que j'avais rencontrées*

- **Correction** : Ce voyage est le plus désagréable que je n'ai jamais effectué dans ma vie à cause des difficultés que j'avais rencontrées. Ou bien : Ce voyage est le plus désagréable que je n'ai jamais effectué dans ma vie car j'avais rencontrées des difficultés.

4.2.2.1.1 Conclusion partielle

L'analyse des extraits et les discussions ci-dessus témoignent que la plupart des étudiants font face aux difficultés de cohésion. Ces difficultés se lisent au niveau des défauts interpropositionnels dans la plupart de leurs phrases. Ces défauts se manifestent par l'emploi erroné des substituts, des reprises pronominales, des expressions anaphoriques et des connecteurs logiques. Ces observations nous amènent à déduire que s'il y a des défauts de cohésion dans les copies des étudiants, c'est parce que la majorité ne sait pas comment employer les conjonctions de coordination et de subordination pour construire des phrases complexes.

4.2.2.2 Défauts intrapropositionnels

Dans cette partie, nous analysons les défauts intrapropositionnels, c'est-à-dire les erreurs de relation linguistique dans une ou des propositions d'une phrase.

4.2.2.2.1 Analyse des erreurs syntaxiques

Selon Riegel et al. (2010 : 39), la syntaxe décrit la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases. Autrement dit, c'est la règle qui régit l'arrangement des mots dans une phrase. Ainsi, ce qui nous a préoccupé dans

cette partie est de voir comment les mots se combinent pour former des groupes de mots, des propositions et des phrases.

Ext. (61). * « *j'ai fait {le} repassage {de} mes habilles et je fais bien {ma} préparation/ {j'ai bien fait mes préparatifs} avant le Jour. » (Copie1) - DfSynt.*

Commentaire : Dans l'extrait 61, on note un problème syntaxique qui se traduit par l'omission des déterminants (le) devant (repassage) et (ma) devant (préparation), et de la préposition (de) devant mes habits. Il en découle que la phrase n'est pas bien structurée syntaxiquement.

Correction : j'ai bien fait le repassage de mes habits et mes préparatifs avant le jour.

Ext. (62) * « *Je me suis levé à bonne heure » (Copie 1) - DfSynt.*

Commentaire : L'extrait 62 ci-dessus renferme une erreur syntaxique exprimée par l'emploi erroné de la préposition (à), au lieu de (de).

➤ **Correction** : Je me lève de bonne heure.

Ext. (63)* « *j'ai accompagné lui/ [je l'ai accompagné] pour travailler à son champ....» (Copie 1) - DfSynt.*

Commentaire : Dans l'extrait 63, la difficulté est marquée par un emploi erroné du pronom « lui », COI pour conjuguer le verbe « accompagner » qui est un verbe transitif direct. Le pronom C.O.I ou C.O.D vient avant l'auxiliaire (avoir) si le verbe est à la forme composée.

➤ **Correction** : je l'ai accompagné pour travailler dans son champ.

Ext. (64) « *Nous avons pensé que quelque de personnes/[quelques personnes] n'étaient pas injurie/[blessées] mais ce témoin n'étais très sérieux. » (copie 2) -DfSynt.*

Commentaire : Dans l'extrait 64 ci-dessus, nous remarquons une erreur de structure syntaxique. Ex. (*quelque de personnes*) au lieu de (*quelques personnes*). Comme *quelque* est un déterminant précédant *personne*, on n'a plus besoin de (*de*) pour actualiser le nom.

- **Correction** : Nous avons pensé que quelques personnes n'étaient pas blessées, mais le témoin était très sérieux.

Ext. (65) * « *Cet incident faite le chauffeur que conduire lentement* » (Copie 2) - DfSynt.

Commentaire : L'extrait ci-dessus, contient un problème de structure syntaxique. Au fait, la structure ne respecte pas des règles syntaxiques. De plus, il n'y a pas de lien grammatical entre l'emploi du participe passé « *faite* » et le sujet « *cet incident* ».

- **Correction** : Cet incident a fait que le chauffeur conduisait lentement.

Ext. (66) * « *J'ai entendu les beaucoup des accidents par le moyen de radio mais je n'ai jamais eu témoin comme cette.* » (Copie 2) - DfSynt.

Commentaire : L'erreur dans l'extrait 66 s'explique par un mauvais emploi du verbe « *entendre* » qui devait être utilisé avec le verbe tel que « *parler* » ; c'est-à-dire « *entendre parler de...* ». En outre, l'adverbe (*beaucoup*) est mal employé avec la préposition « *des* » au lieu de « *de* ». Donc, on peut dire (*beaucoup de/d'*) au lieu de (*beaucoup des accidents*).

- **Correction** : J'ai entendu parler de beaucoup d'accidents à la radio mais je n'ai jamais été témoin de cela.

Ext. (67) * « *Je ne mangeai pas ni bu jusqu'à/[au moment]je suis allé à mes parents.* » (Copie 2) - DfSynt.

Commentaire : Le défaut dans la phrase ci-dessus est marqué par une structure syntaxique au niveau de l'emploi de la négation « *ne ...ni...ni* » et l'emploi erroné de « *jusqu'à* » avec l'omission de l'adverbe de temps, (*moment*). De plus, au lieu de « *aller à mes parents* », on devrait dire (*aller chez*) quelqu'un ou (*aller à*) un endroit.

- **Correction :** Je ne mangeai ni bus jusqu'au moment où je suis allé chez mes parents.

Ext. (68) * « *je voyage durant la semaine passée de commencement.* » (Copie 3) - DfSynt.

Commentaire : Le problème syntaxique dans l'extrait 68 ci-dessus se traduit par une contradiction dans la phrase, causant une ambiguïté sémantique. Ceci s'explique par la place de l'adverbe « commencement » dans la phrase.

- **Correction :** j'ai voyagé au commencement (au début) de la semaine passée.

Ext. (69) * « ... *car il a failli nous a fait/* [il a failli nous faire] (copie 3) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 69, un problème de structure syntaxique existe, car si deux verbes se suivent et que le premier est conjugué, le second se met à l'infinitif.

- **Correction :** Il a failli nous faire...

Ext. (70) * « *Je pensais que comment long le voyage sera...* » (Copie 5) -DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 70, la place des mots n'est pas respectée syntaxiquement dans la phrase.

- **Correction :** je pensais à comment le voyage serait long. Ou, je pensais à la durée du voyage.

Ext. (71) * « *c'était près le soir...* » (Copie 5) -DfSynt.

Commentaire : Dans la phrase ci-dessus, l'emploi de « près de » qui est une préposition indiquant une place, est mal réalisé en contexte. Par ailleurs, l'erreur se situe au niveau de l'omission de la préposition (*de*) que l'étudiant n'a pas su employer.

➤ **Correction :** C'était presque le soir ou C'était vers le soir.

(72) * « *Nous sommes devenus très peur/ {nous avons eu très peur}* ». (Copie 5) -DfSynt.

Commentaire : Syntactiquement, la phrase ci-dessus n'est pas correcte parce qu'après l'emploi du verbe « *d'être devenu* », il devrait avoir un nom ou un adjectif. Par exemple, nous sommes devenus peureux. Mais, si l'étudiant voulait utiliser « avoir peur », il devrait utiliser l'auxiliaire avoir.

➤ **Correction :** Nous sommes devenus peureux, ou nous avons eu très peur.

Ext. (73) * « ...J'ai donné les médicaments à elle/ ... » (Copie 5) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 73, on note une anomalie dans l'emploi du verbe « Donner » qui est un verbe transitif direct et indirect ; ce qui crée un problème de syntaxe. Ainsi, au lieu du pronom « lui », l'étudiant a employé le pronom atone « à elle ».

➤ **Correction :** Je lui ai donné des médicaments.

(74) * « *...et notre chauffeur ne l'ai pas vu vite.* » (Copie 6) - DfSynt.

Commentaire : Dans la phrase 74 ci-dessus, l'adverbe « vite » n'occupe pas sa place syntaxiquement. Nous savons que l'adverbe modifie le sens d'un verbe ou du mot qu'il

accompagne, donc dans ce cas il doit précéder le verbe. Ainsi, l'étudiant n'a pas su appliquer cette règle, ce qui pose un problème syntaxique.

➤ **Correction** :et notre chauffeur ne l'a pas vite vue.

Ext. (75) *«.....parce que c'est un voyage que j'ai vu allé voir Kumasi pour la première fois. (Copie 6) - DfSynt.

Commentaire : Syntaxiquement, la phrase de l'extrait 75 est incorrecte, parce que les mots n'occupent pas leur place spécifique dans la construction.

➤ **Correction** : C'est un voyage que j'ai fait pour aller voir Kumasi pour la première fois.

Ext. (76) *«...J'ai commencé voyageais/ {j'ai commencé à voyager } quand j'étais en / {dans} une école primaire jusqu'à aujourd'hui que/[où] je suis dans l'école universitaire. (Copie 7) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 76 ci-dessus, on note un emploi erroné des règles de l'accord des verbes prépositionnels avec omission de la préposition. Au lieu de « j'ai commencé à voyager », l'étudiant écrit : « J'ai commencé voyageais », ce qui n'est pas correct. Aussi, un emploi erroné de la préposition « en » au lieu de « dans » est noté dans la phrase. De plus, le pronom relatif *que* ne peut pas reprendre *aujourd'hui*. Au lieu de *que*, le rédacteur aurait dû choisir le pronom relatif *où*.

➤ **Correction** ... J'ai commencé à voyager quand j'étais à l'école primaire jusqu'au jour où je suis entré à l'université.

Ext. (77) *...et donc le chauffeur ne pourrait faire quelque chose/ [donc le chauffeur ne pourrait rien faire]. (Copie 8) - DfSynt.

Commentaire : L'emploi de la négation dans l'extrait 77 n'est pas bien fait. Exemple : « *ne pourrait faire quelque chose* » montre un contraste sémantique. L'étudiant aurait pu dire « *le chauffeur ne pourrait faire aucune chose/...ne pourrait rien faire* » qui seraient plus acceptables.

➤ **Correction** : ... le chauffeur ne pourrait pas faire quelque chose.

Ext. (78)* « ...*et le chauffeur leur disait à faire un peu de patience pour lui à chercher une solution au problème* » (Copie 8) - DfSynt.

Commentaire : On constate dans l'extrait 78, que les éléments linguistiques ne sont pas syntaxiquement bien arrangés dans la phrase. Au lieu de « *le chauffeur leur disait à faire...* », le rédacteur aurait pu dire « *le chauffeur leur disait de faire...* », « *à chercher une solution* » donnerait « ... *pour chercher une solution....* »

➤ **Correction** :*et le chauffeur leur disait d'avoir un peu de patience pour qu'il trouve une solution au problème.*

Ext. (79)* « ...*Je disais à l'un de mes amis de retourner nous, et il acceptait/ [j'ai suggéré à l'un de mes amis de nous faire retourner et il a accepté.]* » (Copie 8). -DfSynt.

Commentaire : Dans la phrase 79 ci-dessus, l'expression, « *de retourner nous..* » est mal employé dans le contexte. Il pourrait plutôt écrire, « *de nous faire retourner* ».

➤ **Correction** : j'ai suggéré à l'un de mes amis que nous retournions et il a accepté.

Ext. (80) * « *En conclusion, ça veut dire que mon voyage retour pas succussion à cause de les expériences/[que] j'ai vu dans la route ...* » (Copie 9) - DfSynt.

Commentaire : On constate une erreur de structure syntaxique dans l'extrait 80 qui est marqué par l'emploi erroné des connecteurs et l'omission de préposition, par exemple, « *à cause de les...* » au lieu de « ... *à cause des ...* » dans la phrase.

- **Correction** : En conclusion, je veux dire que mon voyage de retour n'a pas eu de succès à cause des expériences que j'ai vécues en route.

Ext. (81)* « ...*ma tante achète beaucoup des ignames/*{d'ignames}, tomates, et fruits... » (Copie 9) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 81, il y a une erreur syntaxique causée par un emploi erroné de « *beaucoup des* » au lieu de « *beaucoup de...* ». Aussi, il manque d'harmonisation dans la phrase.

- **Correction** : ...*ma tante achète beaucoup d'ignames, de tomates et de fruits.*

Ext. (82) * « *Mon oncle est venu chercher moi/*[me chercher]. » (Copie 9) -DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 82, il y a une erreur syntaxique qui se manifeste par un mauvais emplacement du pronom, « *moi* » au lieu de « *me* » qui vient avant le verbe.

- **Correction** : *Mon oncle est venu me chercher.*

Ext.(83)* « ... *Le clerk permet nous de s'asseoir/*{ le clerk nous permet de nous asseoir} *sur la place pour discute et nous avons un argumentatif comme le MPs.* » (Copie 10) - DfSynt.

Commentaire : L'extrait ci-dessus, contient un emploi erroné de la place du pronom (nous) dans la structure syntaxique. Ex. « ... *Le clerk permet nous* » au lieu de « *le clerk nous permet* ». De plus, l'emploi de « *pour* » devant un verbe le met à l'infinitif : Ex. Il écrit « *pour discute* » au lieu de « *pour discuter* ».

- **Correction** :*le clerk nous permet de nous asseoir sur la place pour discuter et nous avons eu une discussion argumentée avec le membre de parlement (le député).*

Ext. (84) *« ... *ma mère a envoyé moi/*[m'a envoyé de] *aller chercher de l'argent pour/chez mon père à Accra autour de 800 km de la maison.* » (Copie 12) - DfSynt.

Commentaire : L'erreur syntaxique dans l'extrait 84 se manifeste par la place occupée par le pronom « *moi* » dans la phrase. Le pronom (*me/m'*) devait venir avant la forme composée (*a envoyé*).

- **Correction** : ...ma mère m'a envoyé d'aller chercher de l'argent chez mon père à Accra, à 800km de la maison.

Ext. (85)* « *Mais ce particulier voyage c'est très inoubliable et très désagréable.* »
(Copie 15) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 85 ci-dessus, on note un emploi erroné de la syntaxe à travers la place de l'adjectif « particulier ». Au fait, les adjectifs à plusieurs syllabes se place après le nom sauf les adjectifs de couleurs. Donc le scripteur aurait pu dire « *ce voyage particulier* » et non « *ce particulier voyage* »

- **Correction** : Mais ce voyage particulier est très inoubliable et très désagréable.

Ext. (86)*.... *Après nous avaient passé la barrière de police, le chauffeur a perdu contrôle, alors les chrétiens parmi nous commence prier....* (Copie 15) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 86, nous remarquons un problème syntaxique au niveau de l'emploi de « *après nous avaient passé* ». L'étudiant pourrait écrire « *après être passé par la barrière de police* » ou bien « *après avoir traversé la barrière de police* ». A part l'erreur d'accord : « les chrétiens commence » au lieu de « les chrétiens commencent », la phrase est mal ponctuée, ce qui pose un problème de cohésion.

- **Correction** : Après être passé par la barrière de police, le chauffeur a perdu le contrôle du bus. Alors, les chrétiens parmi nous commencèrent à prier.

Ext. (87) *« *Dans tôt matin, je lave moi-même / {je me lave}, brosse mon dent/ {mes dents} et mange un repas.* »(Copie 16) - DfSynt.

Commentaire : Dans la phrase 87 ci-dessus, on note des erreurs au niveau de la syntaxe, par exemple « *dans tôt le matin* » au lieu de « *tôt matin* ». Les erreurs telles que : « *je lave moi-même* » au lieu de « *je me lave* », « *je brosse mon dent* » au lieu de « *je me brosse les dents* », montrent que l'étudiant ne maîtrise pas l'emploi des verbes pronominaux.

- **Correction** : Très tôt le matin, je me suis lavé, je me suis brossé les dents et j'ai pris un repas.

Ext. (88)* « *Je sors ma maison à sept heures /{je sors de ma maison}* » (Copie 16) - DfSynt.

Commentaire : L'erreur syntaxique dans l'extrait 88 est caractérisée par une omission de la préposition « *de* », c'est-à-dire « *sortir de* ».

- **Correction** : Je sors de ma maison à sept heures.

Ext. (89) * « *Durant deux heures du temps/[après deux heures de temps]l'autobus s'est arrêté entre deux villes appelées Hohoe et Jasikan.* » (Copie 29) - DfSynt.

Commentaire : L'extrait 89 comprend une seule phrase qui manque de cohésion. Cela provient de l'emploi erroné de la locution adverbiale « *durant deux heures* » au lieu de « *après deux heures de temps* ».

- **Correction** : Après deux heures de temps, l'autobus s'est arrêté entre deux villes appelées Hohoe et Jasikan.

Ext. (90) * « *... En deux heures dans cette grande ville, je n'ai vu le frère de mon père/ [je n'ai pas vu mon oncle]* » (Copie 18) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 89, on note un problème syntaxique. Ex. Au lieu de « *pendant deux heures de temps.* » le scripteur a écrit « ...en deux heures... » . De plus, la négation est aussi fautive. Au lieu de « *je n'ai pas vu...* » L'étudiant a écrit « *je n'ai vu...* »

- **Correction** : Pendant deux heures de temps, je n'ai pas vu mon oncle dans cette grande ville.

Ext. (91) * « *Le chauffeur n'avait [pas] de pneu supplémentaire donc nous avons dormir dans le bus.* » (Copie 21) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 91, l'erreur d'emploi syntaxique se trouve au niveau de la négation, « *n'avait de pneu..* » au lieu de « *n'avait pas de pneu* ». De plus, nous remarquons un emploi erroné du participe passé de « *dormir* ». Au lieu de « *nous avons dormi...* », l'étudiant a écrit « *nous avons dormir* »

- **Correction** : Le chauffeur n'avait pas de pneu supplémentaire donc nous avons dormi dans le bus.

Ext. (92) * « *Je me suis se caché sous un siège derrière!* {je me suis caché sous un siège}... » (Copie 21) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 92 ci-dessus, nous remarquons un emploi erroné de la structure syntaxique qui se manifeste au niveau du pronom « *se* » employé avec le verbe pronominal « *se cacher* ». Ex. « *Je me suis se caché* » est fautif, au lieu de « *je me suis caché...* ».

- **Correction** : ... Je me suis caché sous un siège derrière...

Ext. (93) * « *puisque nous étions aux nombres normales/le chauffeur n'avait freinée.* » (Copie 22) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 93, il y a une erreur syntaxique au niveau de la formation de la négation *ne ...pas*.

- **Correction** : puisque nous étions en nombre suffisant le chauffeur n'avait pas freiné.

Ext. (94) * «chauffeur a descendu pour faire de son mieux mais rien marchait pas / [rien ne marchait]. » (Copie 22) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 94 ci-dessus, la négation est mal employée. Exemple : « *mais rien marchait pas* » est fautif, au lieu de « *rien ne marchait pas* ».

- **Correction** : le chauffeur est descendu pour faire de son mieux mais rien ne marchait.

Ext. (95) * « ... il est parti sans nous dit un mot / {sans nous dire un mot}... » (Copie 22)

Commentaire : Dans l'extrait 95 ci-dessus, l'erreur syntaxique se trouve au niveau de l'emploi de « sans + infinitif ». On doit savoir que le verbe employé avec sans se met à l'infinitif.

- **Correction** :il est parti sans nous dire un mot.

Ext. (96)* « ...après de l'avoir narrez ce qui était passé. [après lui avoir narré ce qui s'est passé]. » (Copie 22) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 96, l'erreur au niveau de la structure syntaxique est marquée par l'emploi de (*après de l'avoir*), au lieu de « *après lui avoir ...* », puisque *lui* joue la fonction de C.O.I.

- **Correction** : après lui avoir narré ce qui s'est passé

Ext. (97)* « Dans la route, étaient beaucoup/ [sur la route, il y avait beaucoup] *de véhicules aussi comme bus, taxi, moto et des bicyclettes.* » (Copie 23) - DfSynt.

Commentaire : L'extrait 97 renferme un problème syntaxique au niveau de la structure de la phrase. Ex. « *Dans la route, étaient beaucoup* » au lieu de « *sur la route, il y avait beaucoup de véhicules* », et puis un emploi erroné de « *aussi* ». Au lieu de ce dernier, le rédacteur pourrait dire : (*tels que...*).

- **Correction :** En route, il y avait beaucoup de véhicules tels que des bus, des taxis, des motos et des bicyclettes. (Copie 23).

Ext. (98) * « Il était très content de voir moi encore/ {de me voir encore} *après un si long temps de séparation..* » (Copie 24) - DfSynt.

Commentaire : L'erreur syntaxique se trouve au niveau de la place du pronom (moi) qui vient avant le verbe « voir ». Donc, l'étudiant doit dire : « *de me voir encore* » au lieu de « *de voir moi encore* ».

- **Correction :** Il était très content de me voir encore après un si long temps de séparation.

Ext. (99) * « (En cri/{en criant}, *je suis retourné à Ashaiman.* » (Copie 25) - DfSynt.

Commentaire : Nous savons que souvent, « en » introduit le gérondif, mais l'étudiant n'a pas pu l'employer. Donc, au lieu de « en cri », il devait dire « en criant »

- **Correction :** En criant, je suis retourné à Ashaiman.

Ext. (100)* « Après avoir expliqué, elle m'a dit pour ne jamais y arriver. / [elle m'a dit de n'y jamais venir] » (Copie 25) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 100, on note un emploi erroné de la structure syntaxique qui se manifeste par l'utilisation de « pour » qui n'a pas sa place dans la phrase et puis le pronom « y » qui est mal employé.

- **Correction** : Après m’avoir expliqué, elle m’a dit de n’y jamais venir.

Ext. (101) * « ...*Mes parents ont décidé pour/[de] venir au village.* » (Copie 26) - DfSynt.

Commentaire : Dans l’extrait 101, l’erreur se trouve au niveau de l’emploi du verbe « décider » qui va avec la préposition « *de* » au lieu de « *pour* ».

- **Correction** : Mes parents ont décidé de venir au village

Ext. (102) * « *j’ai essayé de les appeler mais ne passais pas.* /{J’avais essayé de les appeler mais cela ne passait pas} » (Copie 26) - DfSynt.

Commentaire : L’erreur de structure syntaxique se situe au niveau du sujet du verbe « passais ». Par exemple « passais » n’a pas de sujet dans la phrase.

- **Correction** : J’avais essayé de les appeler mais l’appel ne passait pas.

Ext (103)* « ... *le jour suivant, lundi, j’ai décidé d’y quitter tôt le lundi matin* (Copie 30) - DfSynt.

Commentaire : Concernant l’extrait 103, la phrase est mal structurée syntaxiquement et mal ponctuée. On y observe un emploi erroné du pronom « y » et une répétition maladroite de « lundi » causant la redondance.

- **Correction** : Le jour suivant qui était lundi, j’ai décidé de quitter tôt le matin.

Ext (104)* « ... *Le pire était qu’il avait aussi l’embouteillage...* » (Copie 30) -DfSynt.

Commentaire : Dans la phrase 104 ci-dessus, l’erreur se situe au niveau de « qu’il avait » où, on note une omission du pronom « y ». Le rédacteur pourrait écrire « *qu’il y avait* ».

- **Correction** : Le pire était qu’il y avait aussi de l’embouteillage.

Ext. (105) * « ... *le bus qui roulait à son devant/[qui roulait devant lui.....].* » (Copie 30) - DfSynt.

Commentaire : Syntactiquement la phrase de l'extrait 105 est incorrecte, l'étudiant pourrait remplacer « *à son devant* » par « *devant lui* ».

➤ **Correction** : le bus qui roulait devant lui ...

Ext. (106) * « ... *J'ai trouvé moi-même à Accra* / [je me suis retrouvé à Accra}], » (Copie 31) - DfSynt.

Commentaire : L'erreur se manifeste au niveau de l'emploi du verbe « *se trouver* », qui est pronominal. L'emploi de « *trouver soi-même* » est incorrect. Donc, le rédacteur aurait pu dire : « je me suis retrouvé... »

➤ **Correction** : je me suis retrouvé à Accra.

Ext. (107) * « ... *Quand ce que on est arrivé dans le village...?* » (Copie 33) -DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 107, l'expression employée pour l'interrogation est bonne mais doit tenir compte de l'élision devant un mot qui commence par une voyelle.

Ex. « *Qu'on* ».

➤ **Correction** : ...*Quand est-ce qu'on est arrivé dans le village ?*

Ext. (108) * « ...*Le soir, après le diner ma tante a dit elle a de la fièvre.* » (Copie 34) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 108, l'erreur de structure syntaxique se manifeste dans un contexte de discours indirect. Donc, il serait bon d'introduire la conjonction

« *que* » et de faire les changements selon le temps du verbe introducteur.

➤ **Correction** : Le soir, après le diner ma tante a dit qu'elle avait de la fièvre.

Ext. (109) * « ... *Quand nous étions à Sogakofe, la police arrête la voiture et demande le chauffeur pour donner lui permis. ...* » (Copie 35)

Commentaire : Le problème syntaxique se trouve au niveau de la place du pronom « *lui* », pronom qui doit précéder le verbe. Ex. (*de lui donner*).

- **Correction** : Quand nous étions arrivés à Sogakofe, la police a arrêté la voiture et a demandé au chauffeur de lui donner son permis de conduite.

Ext. (110) * « ... *je ne connais personne d'Accra pour je vais/[me]coucher avec lui* {je vais me coucher chez lui}. » (Copie 35) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 110 ci-dessus, la phrase est mal structurée syntaxiquement. En effet, il y a un emploi erroné des prépositions « d' » au lieu de « à », et puis « avec » au lieu de « chez ». Par ailleurs, le mot « pour » est mal utilisé dans son contexte.

- **Correction** : je ne connais personne à Accra chez qui je vais me coucher.

Ext. (111) * « *A la station, mon grand-père est attendu moi.* {mon grand-père m'a attendu}. » (Copie 40) - DfSynt.

Commentaire : Dans l'extrait 111, l'erreur se voit au niveau de l'emploi du verbe attendre qui se conjugue avec l'auxiliaire « avoir » au passé composé. De plus, le pronom C.O.D « me » n'occupe pas sa place dans l'énoncé (phrase).

- **Correction** : A la station, mon grand-père m'a attendu.

4.2.2.2.1.1 Conclusion partielle

Après l'analyse des erreurs syntaxiques de quelques extraits, les résultats ont révélé des malformations structurales des propositions ou des phrases. Il en découle que la plupart des étudiants ignorent la combinaison des mots pour former des groupes nominal, verbal, prépositionnel, adjectival et adverbial qui constituent des catégories grammaticales de la phrase. La majorité des étudiants n'ont pas de notions sur les parties de discours. Ce qui fait que les phrases sont construites n'importe comment sans respecter les règles de la syntaxe.

4.2.2.2.2 Analyse des erreurs liées aux verbes : temps verbaux, conjugaison, concordance de temps, auxiliaires et participes

Alkhatib (2012 : 54) nous apprend que tous les verbes en français sont conjugués au temps et au mode. Ils doivent suivre des règles strictes de l'accord du participe passé et aux formes composées, ils doivent être accompagnés des auxiliaires. Surtout au passé, il faut l'emploi de l'imparfait pour décrire un état, une action inaccomplie, une habitude, des loisirs et le passé composé ou le passé simple pour décrire une action accomplie, un résultat.

Nous avons analysé dans cette partie les difficultés liées à l'emploi des verbes et à la concordance de temps dans quelques extraits des étudiants.

Ext. (112) * « *J'ai habillée ma robe!* [je me suis habillée de ma robe] » (Copie 27) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 112, il y a une erreur de conjugaison du verbe s'habiller qui s'emploie comme un verbe pronominal. Au passé composé, il utilise l'auxiliaire « être ».

➤ **Correction :** je me suis habillée.

Ext. (113) * *j'ai allé à la gare avec ma valise* (Copie 1) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 113, il y a un emploi erroné de l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe (aller). Au fait, le verbe « aller » se conjugue toujours avec l'auxiliaire « être » aux temps composés.

➤ **Correction :** je suis allé à la gare avec ma valise.

Ext. (114) * « *L'an passé, mon oncle, ma tante, ses enseignants et moi viennent/ [étions venus] à mon village parce que mon grande mère est mort en Avril.* » (Copie 9) -DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 114 ci-dessus, il y a un problème d'accord du verbe avec ses sujets et un mauvais emploi des temps verbaux. Ex : « mon oncle, ma tante, ses enseignants et moi « viennent », au lieu de « étions venus ». En effet, que l'introduction de « moi » dans le sujet donne la première personne du pluriel « nous ». De plus, l'an passé devait introduire un temps passé. L'adjectif « mort » devait s'accorder en genre et en nombre avec « grand-mère ». Mais l'étudiant n'a pas su le faire, ce qui pose un problème de cohésion.

- **Correction :** L'an passé, mon oncle, ma tante, ses enseignants et moi étions venus au village parce que ma grand-mère était morte en Avril.

Ext. (115) * « *Soudain, un jour arrive et mon oncle m'a dit que, lui et moi, allez / {allons} aider mon autre oncle* » copie 1) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 115 ci-dessus contient un mauvais emploi de la concordance de temps qui se manifeste par une erreur de conjugaison. Il faut rappeler que la présence de la première personne du singulier dans le sujet le transforme en « nous », donc le verbe s'accorde avec ce sujet.

- **Correction :** Et soudain, un jour mon oncle m'a dit que lui et moi irons aider mon autre oncle.

Ext. (116)* « j'ai tombé/ {je suis tombé} dans la mer... » . (Copie 1) - DfTV.

Commentaire : L'erreur dans la phrase ci-dessus est caractérisée par un emploi erroné de l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe « tomber ». Ce dernier se conjugue avec l'auxiliaire « être » dans ce contexte.

- **Correction :** Je suis tombé dans la mer.

Ext. (117) * « *L'autobus va lentement encore, donc nous avons partions le bus encore.* » (Copie 17) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 117, nous remarquons une structure erronée. Ex. (va lentement encore) dans la phrase. Mais en ce qui concerne l'emploi fautif du verbe « *partir* », il est conjugué avec le verbe « *avoir* » au passé composé. Il faut noter que ce verbe se conjugue toujours aux temps composés avec l'auxiliaire être. Ex. « *nous sommes partis* ».

- **Correction** : L'autobus allait encore lentement pourtant nous étions partis avec lui.

Ext. (118) * « *Ce voyage et mes vacances était mal fait....* » (Copie1) -DfTV.

Commentaire : On note une erreur de conjugaison et d'accord du verbe « *faire* » à la voix passive.

- **Correction** : Ce voyage et mes vacances étaient mal faits/passés.

Ext. (119) * « *Quand j'ai arrivée au village...* » (Copie 2) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 119, l'erreur concerne l'emploi de l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe « arriver » qui est un verbe qui doit nécessairement se conjuguer avec l'auxiliaire « être ».

- **Correction** : quand je suis arrivé au village.

EXT. (120) * « *Le jour de partir, /{ Le jour de mon départ} j'ai me levé / [je me suis levé] très tôt du matin; trois heures précis.* » (Copie 3) - DfTV.

Commentaire : Il y a dans l'extrait 120 ci-dessus, un emploi erroné du verbe pronominal « se lever ». Il est à noter que les verbes pronominaux se conjuguent toujours avec l'auxiliaire « être » au temps composé, mais l'étudiant n'a pas pu appliquer cette règle.

- **Correction** : Le jour de mon départ, je me suis levé très tôt le matin à trois heures précises. (Copie 3)

Ext. (121) * « *A la gare, je prendrais un bus/ {j'ai pris un bus } de "Metro-Mass" qu'/[qui] étais en train de partir* » (Copie 3) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 121 ci-dessus, la concordance des temps est défectueuse.

- **Correction** : À la gare, j'ai pris un bus appelé "Metro-Mass" qui était sur le point de partir. (Copie 3)

Ext. (122)* « *A cinq heures exactement, j'ai pris mon bain et mangeais un peu. Après avoir mangé, j'ai prenais mon Luggage et je suis allé à la station pour prendre un autobus* ». (Copie 4) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 122 ci-dessus, il y a un emploi erroné des temps verbaux. Autrement dit la concordance de temps n'est pas respectée. Cela crée donc un problème de cohésion.

- **Correction** : A cinq heures exactement, après avoir mangé, j'ai pris mon bagage et je suis allé à la station pour prendre un autobus.

Ext. (123) * « *j'ai entré la ville, Togo.* » - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 123 ci-dessus, il y a un emploi erroné de l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe « entrer », au lieu de l'auxiliaire « être »

- **Correction** : je suis entré dans la ville du Togo.

Ext. (124) * « *J'ai préparé vite / [vite] et est allée à la gare...* » (Copie 5) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 124 ci-dessus, une erreur de conjugaison avec la première personne du singulier est relevée. Au lieu de « *suis allé à la gare* », l'étudiant commet une erreur en écrivant « *est allée à la gare* »

- **Correction** : *Je me suis vite préparé pour aller à la gare*

Ext. (125) * « *Je me suis préparé vite suis allée à la gare.....quand le bus a arrêté/ {est arrêté}..... » (Copie 5). - DfTV.*

Commentaire : Dans l'extrait 125, nous remarquons un emploi fautif du verbe « arrêter » qui devait être un verbe pronominal (s'arrêter). Ce dernier se conjugue au temps composé avec l'auxiliaire être.

- **Correction :** *Je me suis préparé vite et je suis allée à la gare.....quand le bus est arrêté (quand le bus s'est arrêté)*

Ext. (126) * « J'ai dit que, il/ on m'a dit qu'il] n'y a plus le pétrole/ {de carburant} dans l'autobus. » Copie 5) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 126 ci-dessus, il y a un mauvais choix du pronom de la première personne dans la phrase qui serait « on ».

- **Correction :** on m'a dit qu'il n'y a plus de carburant dans le réservoir.

Ext. (127) * « *Sur la rue, j'ai dors dans l'autobus pour des temps/ {heures}. J'ai levé et m'a trouvé dans la rue au milieu de la forêt.* » (Copie 5) - DfTV.

Commentaire : Nous constatons dans l'extrait 127, un emploi erroné du participe passé de « dormir ». Au lieu de « dormi », l'étudiant a utilisé « dors ». De plus, l'auxiliaire « avoir » est mal employé dans la deuxième phrase ; à la place de l'auxiliaire « être ».

- **Correction :** En route, j'ai dormi un peu dans l'autobus. Quand je me suis levé, j'étais dans la brousse au milieu de la forêt.

Ext. (128) * « ...nous avons aidé par les polices/ {nous avons été aidés par les policiers} qui étaient passé par la rue.»

Commentaire : Dans la phrase ci-dessus, il y a un emploi erroné de la forme passive du verbe « aider » au passé composé qui manque d'auxiliaire « être ».

- **Correction** :nous avons été aidés par les policiers qui étaient passés par cette route.

Ext. (129) * « *Le prochain jour, J'ai retourné dans ma ville.* / [je suis retourné dans ma ville]. » (C copie 5)

Commentaire : Le verbe « retourner » dans la phrase 129 est mal employé. Dans son contexte, le verbe (retourner) doit se conjuguer au passé composé avec l'auxiliaire « être ».

- **Correction** : Le lendemain, je suis retourné dans ma ville.

Ext. (130) * « ...*et j'ai monté au bord de la voiture.* (Copie 6) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 130 ci-dessus, il y a un emploi erroné de l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe « monter » dans ce contexte au lieu de l'auxiliaire « être ».

- **Correction** :et je suis monté à bord de la voiture.

Ext. (131) * « ...*et notre chauffeur ne l'a pas vu vite* {notre chauffeur ne l'a pas vite vue} » (Copie 6) - DfTV.

Commentaire : Il y a dans l'extrait 131, une erreur d'accord du COD ayant pour sujet « chauffeur »

Dans l'extrait 131, l'erreur de conjugaison s'est manifestée au niveau de la troisième personne. Ex. Notre chauffeur ne la pas vu.

- **Correction** :et notre chauffeur ne l'a pas vite vu.

Ext. (132) * « *A partir de ce jour, je me suis dire/* [je me suis dit]» (Copie 6) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 132, il y a une erreur de conjugaison du verbe « se dire » qui manque de participe passé.

- **Correction** : A partir de ce jour, je me suis dit...

Ext. (133) * « ...*ma sœur qui est à Kumasi m'appelé* {m'a appelé} *et demandé* { m'a demandé} *que/[si] je m'arriverai à Kumasi à le/* {le} *lendemain...*» (Copie7) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 133, la concordance de temps est erronée. Autrement dit, les verbes sont mal utilisés au temps du passé.

- **Correction** : ...ma sœur qui est à Kumasi m'a appelé et m'a demandé si j'arrivais à Kumasi le lendemain.

Ext. (134) * «...*Par la Grâce de Dieu, j'ai arrivé* {je suis arrivé} à Kumasi-Kejetia ...» (Copie 7) - DfTV.

Commentaire : Nous constatons dans l'extrait 134, une erreur de conjugaison du verbe « arriver » au passé composé avec l'auxiliaire « avoir ». Ainsi, l'auxiliaire « être » devait être utilisé.

- **Correction** : Par la Grâce de Dieu, je suis arrivée à Kumasi-Kejetia.

Ext. (135) * « *Dans la voiture le conducteur me demande mon argent mais je ne vu pas d'argent dans ma poche. Le conducteur de voiture et les autres me battaient et je deviens malade. Ils disent que j'étais un voleur mais je n'étais pas...* » (Copie 7) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 135 ci-dessus, il y a un problème de concordance de temps dû à un emploi erroné des temps verbaux au passé. En effet, on note un mélange du présent et de l'imparfait qui ne permet pas son acceptabilité.

- **Correction** : Dans la voiture, le conducteur m'a demandé de l'argent, mais je n'en avais pas dans ma poche. Lui et les autres m'ont battu et j'étais tombée malade. Ils disaient que j'étais voleur mais je ne l'étais pas....

Ext. (136) * « *Oui, c'est vrai parce que je pense que nous serons mourir*/[nous serions morts] ». (Copie 9) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 136, il y a une erreur grammaticale qui se manifeste par un mauvais emploi du verbe « *mourir* » au passé composé. L'étudiant ne connaît pas le participe passé de ce verbe qui devait être « mort ».

➤ **Correction :** Oui, c'est vrai, parce que je pense que nous serions tous morts...

Ext. (137) * « *Quand j'étais en école/ {à l'école} secondaire (lycée), nous somme fait/ {nous avons fait} un voyage à Parliament House du Ghana le 2 avril, 2011, un vendredi.* » (Copie 10) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 137, l'étudiant ne sait pas que le verbe « faire » se conjugue avec l'auxiliaire « avoir » au passé composé. C'est pourquoi il a écrit : « nous sommes fait », au lieu de « nous avons fait ».

➤ **Correction :** Quand j'étais à l'école secondaire (lycée), nous avons fait un voyage au *Parliament House du Ghana* le 2 avril, 2011, un vendredi.

Ext. (138) * « *...Dans la rue nous sommes {avons} vu {des} petite village et {des} grande villages.* » (Copie 10) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 138, il y a un mauvais emploi de l'auxiliaire « être » avec le verbe « voir », qui devait être conjugué avec l'auxiliaire « avoir ». Donc si l'étudiant a écrit « nous sommes vu » au lieu de « nous avons vu », cela veut dire qu'il manque de connaissance sur la conjugaison du verbe « voir » au passé composé.

Correction : En cours de route nous avons vu de petits et de grands villages

Ext. (139) * « *... Nous vu beaucoup des voitures sur la route. Même aussi nous vu fleurs, mers, champs et différent peuple à la route au bord de la route.* » (Copie 10) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 139, l'étudiant a utilisé le participe passé du verbe « voir » comme passé composé. Nous pouvons déduire qu'il a des difficultés avec la forme composée des verbes. En effet, il y a une erreur d'emploi de l'auxiliaire « avoir » dans la conjugaison du verbe « voir » au temps passé composé. Mais on constate une omission de l'auxiliaire (avoir).

- **Correction :** Nous avons vu beaucoup de voitures sur la route. Même, nous avons aussi vu des fleurs, des mers, des champs et des peuples différents au bord de la route.

(140) * « ... *Le clerc du parlement nous reçoit et éduquât nous/[nous éduqua] s'agit/{sur}de l'environnement. Il aussi dit nous/[il nous dit aussi] les règles que/[qui] gouverne la place.* » (Copie 10) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 140 l'étudiant a mélangé les différents temps verbaux tels que le présent et le passé simple de l'indicatif. Il en résulte qu'il n'a pas maîtrisé la concordance de temps.

- **Correction :** ...Le clerc du parlement nous reçut et nous parla de l'environnement. Il nous dit aussi les règles qui gouvernent la place.

Ext. (141) * « *Je serais très colère quand le chauffeur a ouvert la musique très fort!* [j'étais en très grande colère quand le chauffeur a ouvert la musique très fort]. » (Copie 11) - DfTV.

Commentaire : On note dans l'extrait 141, un emploi erroné de la concordance de temps. « *Je seraiset le chauffeur a ouvert la musique* ». Ici, nous constatons que les temps verbaux sont employés sans tenir compte du contexte.

- **Correction :** j'étais en très grande colère quand le chauffeur a augmenté très fort le volume de la musique.

Ext. (142) * « *On sera {était} dans le bus longtemps mais nous n'arrivions pas.* »
(Copie 11) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 142, nous constatons un emploi erroné des temps verbaux dans la phrase. Autrement dit, la concordance de temps entre les différents verbes n'est pas respectée.

- **Correction :** Nous étions dans le bus pendant longtemps mais nous n'arrivions pas à notre destination.

Ext. (143) *« ... *Notre voiture a été {a eu} un accident Juste après Nsawam ...* »
(Copie 12) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 143 ci-dessus, l'étudiant a fait une erreur de conjugaison. Au lieu de « *a eu* » qui est le passé composé du verbe « avoir », il a employé « *a été* », la forme composée du verbe « être ».

Correction : Notre voiture a eu un accident juste après Nsawam. Ou bien :
Notre voiture a été impliquée dans un accident juste après Nsawam.

Ext. (144) *« *j'étais décidé {j'avais décidé} d'aller avec leur voiture.* (Copie 13) » -
DfTV.

Commentaire : L'extrait 144 expose un mauvais emploi du plus-que-parfait du verbe « décider » dans la phrase. L'étudiant devait utiliser l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe « décider ». On peut utiliser « se décider à aller... »

- **Correction :** je me suis décidé à aller avec leur voiture. (Copie 13)

Ext. (145) *« *Depuis que{comme}le voyage est long j'ai réveillée{je me suis réveillé} tôt le matin, ai pris mon bain, m'habille/{ me suis habillé}et quitte /{ai quitté }ma maison.* » (Copie 15) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 145, la concordance de temps est erronée. Alors, comme l'action s'est passée, les temps du passé devaient être utilisés dans la construction de la phrase. Mais nous remarquons un mélange du présent et du passé qui ne respectent pas la concordance de temps. De plus, il y a un emploi maladroit des verbes pronominaux qui se conjuguent toujours aux temps composés avec l'auxiliaire « être ».

- **Correction :** Comme le voyage est long, je me suis réveillé tôt le matin et j'ai pris mon bain. Après, je me suis habillé et j'ai quitté la maison.

Ext. (146) * « *Pour la première fois, j'exprimé surprise à la vue des montagnes* » ...
(Copie 15) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 146 contient une erreur de conjugaison du verbe « exprimer » au passé composé avec l'omission de l'auxiliaire « avoir ».

- **Correction :** Pour la première fois, j'ai exprimé une surprise à la vue des montagnes...

Ext. (147) * « *Nous avons arrêté pour vingt minutes pour que le moteur calme.* » (Copie 17) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 147 renferme une erreur de conjugaison du verbe « s'arrêter » dans la phrase. L'étudiant devait utiliser l'auxiliaire « être » pour conjuguer ce verbe, mais à cause du manque de connaissance sur l'emploi de ce verbe, il a utilisé l'auxiliaire « avoir ».

- **Correction :** Nous nous sommes arrêtés pour vingt minutes pour que le moteur se refroidisse. (Copie 17)

Ext. (148) * « *Encore, sur la route, j'ai vu un feu dans notre voiture. Je dis plus fort feu ! feu !! feu !!! Le chauffeur attend et nous avons aidé à fermer le feu. J'étais fier des personnages mais je suis fatigué et j'avais très peur.* » (Copie 17) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 148 ci-dessus contient un emploi erroné des temps verbaux, tantôt le présent est employé, tantôt le passé composé, ce qui fait que la concordance de temps n'est pas respectée. Il y a aussi un mauvais choix des différents verbes.

- **Correction** : Encore, sur la route, j'ai vu une étincelle dans notre voiture. J'ai dit (crié) plus fort feu ! feu !! feu !!! Le chauffeur a entendu et nous l'avons aidé à l'éteindre. J'étais fier des passagers, mais j'étais fatigué et j'avais très peur aussi.

Ext. (149) * « *Maintenant je n'avais pas peur parce que je ne suis plus dans la voiture.* » (Copie 18) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 149, il y a un emploi erroné des temps verbaux. Avec l'introduction de l'adverbe de temps « *maintenant* », les verbes devaient être au présent.

- **Correction** : *maintenant je n'ai pas peur parce que je ne suis pas dans la voiture.*

Ext. (150) * « ... *Notre chauffeur essayant de freiner, cogné le motocycliste.* » ... (Copie 20) - DfTV.

Commentaire : Il y a une omission de l'auxiliaire avoir dans la phrase au passé composé.

- **Correction** : ... *Notre chauffeur, essayant de freiner, a cogné le motocycliste.*

Ext. (151) * « ...*seulement notre bus s'est tombe en panne.* » (Copie 20) - DfTV.

Commentaire : Nous constatons dans l'extrait 151 qu'il y a une erreur de conjugaison du verbe « tomber ». Au lieu de dire : « *le bus est tombé en panne* », l'étudiant a employé la forme pronominale de *se tomber* qui n'existe même pas.

- **Correction** : ...*seulement notre bus est tombé en panne*

Ext. (152) * « ... *Quand j'ai entré /[je suis entré] dans un bus c'était 6h 30 six heures trente.* » (Copie 21) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 152 ci-dessus, l'emploi du verbe « *entrer* » au passé composé est fautif. Il faut rappeler que ce verbe se conjugue avec l'auxiliaire « être » aux temps composés.

➤ **Correction** : Quand je suis entré dans un bus, il était six heures trente.

Ext. (153) * « ... *Nous nous met/* [nous nous sommes mis] *en route entre /[vers] sept heures du soir.* » (Copie 21) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase 153 ci-dessus, il y a un emploi erroné de l'accord du verbe avec son sujet. Ex. « *Nous nous met.* » Le verbe doit s'accorder avec la première personne du pluriel

➤ **Correction** : ... Nous nous sommes mis en route vers sept heures du soir.

Ext. (154) * « ... *Le chauffeur a descendu pour faire de son mieux mais rien marchait pas* / [rien ne marchait]. » (Copie 22) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 154, nous remarquons un emploi erroné de l'auxiliaire « avoir » pour conjuguer le verbe « descendre », au lieu de l'auxiliaire « être »

➤ **Correction** : ...*Le chauffeur était descendu pour essayer de son mieux mais il n'a pas réussi.*

Ext. (155) * «1- *Le chauffeur conduira/ [conduisait] sur la route du Wa à Techiman correctement et doucement, mais, quand il arriva à quelque restaurant à Techiman, il boit/[a pris] beaucoup de l'alcool et après, il commence le voyage. / [il avait continué le voyage]. /2-Pendant la conduite, lorsque la somnolence est venue, il conduit avec une vitesse excessive et quand nous le dire, il ne nous écoute pas. /3-.... Ah, si ce n'était pas par la grâce Dieu, nous allions perdre notre vie. /4-Alors, je suis contente, heureuse et bénis que j'ai la vie maintenant.* (Copie23) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 155 contient un emploi erroné des temps verbaux, c'est-à-dire, tantôt le futur (*conduira*) est employé, tantôt le passé simple (*il arriva*). Donc, la concordance de temps n'est pas respectée. Il s'agit de défauts intra- propositionnels.

- **Correction** : Le chauffeur conduisait sur la route de Wa à Techiman correctement et doucement mais quand il arriva à un restaurant à Techiman, il s'arrêta pour boire beaucoup d'alcool et après, il continua le voyage. Au cours du voyage, quand le sommeil lui était venu, il conduisait toujours avec une vitesse excessive. Quand on le réprimandait, il ne nous écoutait même pas.
.... Ah, si ce n'était pas par la grâce Dieu, nous allions perdre notre vie. Alors, je suis contente, heureuse et bénie que je suis en vie maintenant.

Ext. (156) * « ..., le conducteur va et vient et il nous dira qu'il est l'heure pour commencer ce voyage, donc, il faut entrer, tous les passagers. » (Copie 23) -DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 156, on constate un emploi erroné de la concordance de temps dans la phrase. Les verbes sont employés au présent et au futur sans tenir compte du contexte de situation.

- **Correction** : le conducteur allait et venait. Enfin, il nous disait qu'il était l'heure pour continuer ce voyage. Donc, il avait fait entrer, tous les passagers.

Ext. (157) * « ...Une jeune dame osa résister, ils la furent déshabiller toute nue, et insèrent le tuyau de leur fusil dans son vagin ». (Copie 15) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 157, il y a une mauvaise conjugaison du verbe faire + infinitif. Au lieu de ce verbe, l'étudiant a employé le verbe « être » au passé simple. Ce mauvais choix du verbe crée de l'ambiguïté.

- **Correction** : ...une jeune dame osa rester, ils l'ont mise nue et ont inséré le tuyau de leur fusil dans son vagin....

Ext. (158) * « Ce voyage, c'est le type de voyage que je ne jamais souhaité {je n'ai jamais souhaité} que je fais plus {que je ne ferai plus} encore. »

(Copie 23) - DfTV.

Commentaire : Nous constatons dans l'extrait 158 qu'il y a un problème d'emploi des temps verbaux, ce qui empêche une bonne concordance de temps en contexte d'énonciation.

- **Correction** : Ce voyage est le type que je n'ai jamais souhaité et que je ne ferai plus.

Ext. (159) * «...Après avoir descendu / [après être descendu] *de l'autobus et cherchais quoi à faire, voilà la pluie que / [qui] commençait de nouveau.* » (Copie 24) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 159 contient un emploi erroné de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être ». Ex. « Après être descendu ... »

- **Correction** : Après être descendu de l'autobus, je cherchais quoi à faire et voilà la pluie qui commençait à tomber.

Ext. (160) * «...Après cela, le bus s'est bougé / [le bus a bougé] *jusqu'à Kasoa. Je me suis descendu* / [suis descendu] *du bus...* » (Copie 25) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 160 ci-dessus, nous constatons un emploi erroné des verbes « bouger » et « descendre » qui sont conjugués comme des verbes pronominaux.

- **Correction** : Après cela, le bus a bougé jusqu'à Kasoa. Enfin, je suis descendu du bus... (Copie 25)

Ext. (161) * « Quand nous avons arrivez {nous sommes arrivés} *à la gare la première voiture était déjà parti donc on a cherché quelque part pour nous s'asseoir pour attend* {pour attendre} *la derrière voiture.* » (Copie 26) - DfTV.

Commentaire : Une erreur de conjugaison se manifeste dans l'extrait 161. L'étudiant écrit « nous avons arrivez » au lieu de « nous sommes arrivés ». Ceci implique qu'il n'a pas bien maîtrisé la conjugaison des verbes au temps passé composé. D'abord, l'étudiant a des difficultés avec les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être* et ceux qui utilisent l'auxiliaire *avoir* aux temps composés. Ensuite, il ne sait pas comment se réalise le participe passé des verbes du premier groupe. De plus, la préposition *pour* devant un verbe, le met à l'infinitif.

- **Correction** : Quand nous sommes arrivés à la gare, la première voiture était déjà partie donc on a cherché quelque part pour nous asseoir pour attendre la derrière voiture.

Ext. (162) * « ...Exactement à 16 heures l'autobus est démarré/[a démarré]encore...»

(Copie 29) - DfTV.

Commentaire : Il y a un emploi erroné de « démarrer » comme un verbe d'état.

➤ **Correction** : Exactement à 16 heures l'autobus a redémarré.

Ext. (163) *« *Le chauffeur arrêté l'autobus et mets l'eau dans le moteur*/ [Le chauffeur a arrêté l'autobus et a mis l'eau dans le moteur].» (Copie 32) -DfTV.

Commentaire : L'extrait 163 contient des temps erronés qui affectent la concordance de temps dans la phrase. Ex. *Le chauffeur arrêté l'autobus et mets l'eau.*

➤ **Correction** : Le chauffeur a arrêté l'autobus et a mis de l'eau dans le moteur.

Ext. (164) * «... *C'est incident m'a affecté.* / [cet incident m'a affecté...] »

A dix heures, on prend une autre voiture à Bonsu dans la région d'Occidentale. Notre voiture était perdue et les passagers criaient et insultaient le chauffeur. A midi, je suis allé à la maison de ma tante. Elle était très content de me voir. » (Copie 34) - DfTV.

Commentaire : Nous remarquons dans l'extrait 164 ci-dessus, un emploi erroné des temps verbaux dans la phrase, ce qui fait que la concordance de temps n'est pas respectée.

➤ **Correction** : cet incident m'a affecté...A dix heures, on a pris une autre voiture à Bonsu dans la région occidentale. Notre voiture était tombée en panne et les passagers criaient et insultaient le chauffeur. A midi, je suis allé à la maison de ma tante. Elle était très contente de me voir.

Ext. (165) *« ...*J'ai commencé à six heures et demie ce matin*/[ce matin-là]. *Ce jour, je me lève à quatre heures et je me lave, après j'ai fait un café avec du pain que j'ai mangé avant j'ai commencé mon voyage.* » (Copie 35) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 165 renferme une concordance de temps erronée, c'est-à-dire, les temps verbaux sont mal choisis. Par exemple : « *J'ai commencé..., je me lève..., je*

me lave..., j'ai fait....». On décèle un mélange de temps présent et passé composé qui ne suivent aucune norme grammaticale.

- **Correction** :...J'ai commencé à six heures et demie ce matin-là. Ce jour, je me suis levé à quatre heures et je me suis lavé, après j'ai fait un café avec du pain que j'ai mangé avant de commencer mon voyage...

Ext. (166) * «...*Quand nous étions à Sogakofe, la police arrête la voiture et demande le chauffeur pour donner lui permis* » (copie 35) - DfTV.

Commentaire : Il y a un manque de concordance de temps dans l'extrait 166. Autrement dit, il y a un mélange du présent avec le passé sans suivre des règles grammaticales.

- **Correction** : Quand nous étions à Sogakofe, la police a arrêté la voiture et a demandé au chauffeur de lui donner son permis....

Ext. (167) * « ...*la police demande que nous nous descendus de la voiture.* » (Copie 35) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 167 ci-dessus, il y a un emploi erroné du subjonctif présent de « descendre » qui devait être *que nous descendions*. Mais on peut avoir autre formulation de la phrase.

- **Correction** : la police nous demanda que nous descendions de la voiture.

Ext. (168) * « ... *Le chauffeur et le passager lui demande pardon mais la police a demandé 500 Ghana cedis.* » (Copie 35) - DfTV.

Commentaire : On note dans l'extrait 168, un problème d'accord du verbe « demander » avec ses sujets. Ce qui fait que la concordance de temps n'est pas respectée.

- **Correction** : Le chauffeur et le passager lui ont demandé pardon mais la police a réclamé 500 Ghana cedis (Copie 35)

Ext. (169) * « ... *J'avais souhaitais un bon voyage...* » (Copie 36) - DfTV.

Commentaire : L'emploi du plus-que-parfait du verbe « *souhaiter* » dans la phrase est erroné.

- **Correction :** J'avais souhaité un bon voyage ...

Ext. (170) * « 1- *Les peuple*/[les passagers] *dans le bus fait* / [font] *beaucoup de bruit, je n'aime pas le bruit mais je ne peux pas dire qu'on ferme leur bouche*/[je ne pouvais pas leur dire de fermer la bouche] *parce que le bus était commercial./2- cependant dans la nuit tout le peuple dans le bus dort, mais je ne peux pas dormir.* » (Copie 36) -DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 170 ci-dessus, les temps des verbes sont mal employés.

De plus, certains verbes sont mal conjugués. Ex. (*Les peuples*/[les passagers] *dans le bus fait* est employé au lieu de {font}).

- **Correction :** Les passagers qui sont dans le bus font beaucoup de bruits, ce que je n'aime pas. Mais, je ne peux pas leur dire de fermer la bouche parce que le bus est commercial. En effet, pendant la nuit tout le monde s'est endormi, mais moi, je ne peux pas le faire.

Ext. (171) * « ...*Quand je lève nous arrivons*/ [je me suis levé nous sommes arrivé] *à Kumasi à (10 : 30am).* » (Copie 39) - DfTV.

Commentaire : L'extrait 171 expose une erreur d'emploi du verbe pronominal « *se laver* » avec une omission du pronom « *se* ». Aussi, les temps verbaux sont mal employés et ne décrivent non plus un fait passé.

- **Correction :** quand je me suis réveillé, nous étions arrivés à Kumasi à 10 : 30 minutes.

Ext. (172) * « *Ce soir*/ [là], *je fait ma valise et j'ai dors*. / [dormi] » (Copie 40) - DfTV.

Commentaire : nous constatons une erreur d'emploi du participe passé de « *dormir* » dans la phrase. De plus, la concordance de temps est erronée, c'est-à-dire que les temps

présent et passé composé sont mal employés. Ceci pourrait être dû à la non maîtrise des règles grammaticales de l'accord des verbes.

- **Correction** : Ce soir-là, j'ai fait ma valise et j'ai dormi.

Ext. (173) *« *Aussi, il y a beaucoup des{de} carènes sur la route qui presque cause{causaient} l'accident. Quand nous avons arrivé {nous sommes arrivé} à Konongo, le chauffeur dit {a dit} qu'il est fatigué {qu'il était fatigué} donc il a arrêté le bus et il a dort {il a dormi}. A ce temps, j'étais aussi fatigué donc je dors {j'ai dormi}.* » (Copie 40) -DfTV.

Commentaire : L'extrait 173 expose un emploi erroné du passé composé du verbe tel que « *arriver* » qui se conjugue avec l'auxiliaire *être*. L'étudiant ignore aussi l'emploi de la concordance de temps. Par exemple, dans la phrase : *A ce temps, j'étais aussi fatigué donc je dors*, il n'y a pas de concordance entre les deux verbes conjugués. L'étudiant ignore aussi le participe passé de *dormir* qui est « *dormi* ».

- **Correction** : Aussi, il y avait beaucoup de carènes sur la route qui pouvaient causer un accident. Quand nous sommes arrivés à Konongo, le chauffeur avait dit qu'il était fatigué, donc il avait arrêté le bus et il a dormi. A ce temps, j'étais aussi fatigué donc j'ai aussi dormi.

Ext. (174) * « *Quand nous allons là il y a été une grosse vache que/ [qui] croise la voiture et/ [mais] le chauffeur ne voit pas l'animal donc, la vache bat la voiture et brise le miroir de la voiture et le chauffeur a perdu contrôle et la voiture s'abime.* » -(Copies 12) - DfTV.

Commentaire : Dans l'extrait 174, il y a une erreur d'emploi de la concordance de temps. Dans le texte, il y a mélange de temps verbaux. Ensuite, la structure syntaxique des phrases n'est pas correcte. De plus, la phrase n'est pas bien ponctuée.

- **Correction** : Quand nous roulions, il y avait une grosse vache qui traversait la route mais le chauffeur n'avait pas vu l'animal. Ce dernier a cassé la pare-brise de la voiture, alors il a perdu le contrôle et la voiture s'est écrasée.

Ext. (175) * « ...je m'assiérais par la fenêtre du bus parce que j'ai dû voir les villages... » (Copie 40) - DfTV.

Commentaire : Nous constatons un mauvais emploi de la concordance de temps dans l'extrait 175.

- **Correction** : je suis assis à la fenêtre du bus parce que j'ai voulu voir les villages.

Ext. (176)* « Nous avons allé à la maison quand {et} il m'a donné à manger » (Copie 40) - DfTV.

Commentaire : Dans la phrase ci-dessus, le passé composé du verbe « aller » est mal conjugué avec l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être ».

- **Correction** : Nous sommes allés à la maison où il m'a donné à manger.

4.2.2.2.1 Conclusion partielle

Après avoir fait l'analyse des défauts liés aux temps verbaux, les résultats ont révélé que la plupart des étudiants ont commis des erreurs de conjugaison, du choix de l'auxiliaire « avoir » ou « être », d'accord du participe passé, de concordance de temps et de mode. Toutes ces erreurs créent des problèmes de cohésion dans leurs copies. Il nous semble que ces défauts proviennent de la non maîtrise des règles de l'accord des verbes avec leur(s) sujet(s) et du manque de connaissance suffisante sur la conjugaison des verbes au temps et au mode appropriés en français. Parfois, ces faits sont sources d'erreurs de concordance de temps dans les copies des étudiants, ces difficultés d'usage des verbes entraînent-elles des défauts de cohésion.

4.2.2.2.3 Analyse des erreurs d'emploi des prépositions

Notre intérêt dans cette partie est d'examiner les erreurs d'emploi des prépositions dans quelques extraits des étudiants.

Ext. (177) * « *J'étais décidé pour rendre une visite chez ma femme au Togo Lomé »
(Copie 13) - DfPrép.*

Commentaire : Dans l'extrait 177 ci-dessus, il y a un emploi erroné des prépositions « *Pour* » et « *chez* ».

- **Correction :** j'avais décidé de rendre visite à ma femme à Lomé au Togo.

Ext. (178) *« *Je suis décidé/ [j'ai décidé] / [de] voyager à mon village.* » (Copie 2)
DfPrép

Commentaire : Il y a une omission de la préposition « *de* » dans l'extrait 178.

- **Correction :** j'ai décidé de voyager à mon village.

(Ext. (179) * «*Je suis arrivé dans mon village à/ [pendant] la nuit à vingt-deux heures.* » (Copie 5) - DfPrép.

Commentaire : l'extrait 179 contient un mauvais emploi de la préposition « *à* ». L'étudiant devait utiliser l'adverbe « *dans* » pour marquer le temps.

- **Correction :**Je suis arrivé dans mon village dans la nuit à vingt-deux heures.

Ext. (180) *« *...J'ai commencé voyageais/ {j'ai commencé à voyager } quand j'étais en une / {dans une/à l'} école primaire jusqu'à aujourd'hui où je suis à l' université.* »
(Copie 7) - DfPrép.

Commentaire : L'emploi erroné des prépositions « *à* » et « *en* » est évident dans l'extrait 180.

- **Correction :** j'ai commencé à voyager quand j'étais à l'école primaire jusqu' aujourd'hui où je suis à l'université.

Ext. (181) * «...*un grand arbre est tombé à la route/* {dans la route}. » (Copie 9) - DfPrép.

Commentaire : un emploi erroné de la préposition « à » au lieu de « dans » est marqué dans l'extrait 181.

- **Correction** : un grand arbre est tombé sur la route.

Ext. (182) *« *Quand j'étais en école/* {à l'école} *secondaire (lycée), nous somme fait/[nous avons fait] un voyage à Parliament House du Ghana le 2 avril, 2011, un vendredi.* » (Copie 10) - DfPrép.

Commentaire : Emploi erroné de la préposition « en » au lieu de « à ».

- **Correction** : Quand j'étais à l'école secondaire (lycée).

Ext. (183) *« ... *Nous vu beaucoup de voitures sur la route. Même aussi nous vu fleurs, mers, champs et différent peuple à la/* {au bord de la route}. » (Copie 10) - DfPrép.

Commentaire : Il y a une erreur d'emploi de la préposition « à » et « au »

- **Correction** : Même, nous avons aussi vu des fleurs, des mers, des champs et peuples différents au bord de la route.

Ext. (184) *« ... *il est à dans région l'est...* ». (Copie 33) - DfPrép.

Commentaire : On note un emploi erroné de double préposition « à » et « dans » et omission de l'article.

- **Correction** : Il est dans la région de l'Est.

Ext. (185) *« ... *J'ai commencé {à} pleurer ...* ». (Copie 35) - DfPrép.

Commentaire : Dans l'extrait 185, il y a une omission de la préposition « à » Ex. *Commencer à faire quelque chose.*

- **Correction** : J'ai commencé à pleurer.

4.2.2.2.3.1 Conclusion partielle

Il faut rappeler que les prépositions aussi jouent un rôle dans la cohésion textuelle. Cependant, les résultats de notre analyse montrent que la majorité des étudiants ont commis des erreurs d'emploi de ces prépositions. Il nous semble que cela est dû au transfert négatif des notions préalables sur les prépositions de l'anglais au français.

4.2.2.2.4 Analyse des erreurs d'emploi de la lexie (mot)

Dans cette partie, notre attention porte sur l'emploi de la lexie dans les copies des étudiants. Nous voulons voir comment ils choisissent leur vocabulaire ou leurs mots pour construire des phrases simples et complexes.

Ext. (186) *« *Nous allons à la mer pour attirer/ [pêcher] des poissons mais.*»
(Copie1) - DfLex.

Commentaire : Dans l'extrait 186 ci-dessus, le mot « attirer » est mal choisi dans son contexte. L'étudiant devait utiliser le verbe « pêcher » au lieu d'« attirer ». Cela peut provenir du manque de vocabulaire en français.

➤ **Correction :** Nous allons à la mer pour pêcher des poissons mais.....

Ext. (187) *« *Nous avons pensé que quelque de personnes/ [certaines personnes] n'étaient pas injurie/[blessées] mais ce témoin étais très sérieux.* » (Copie 2) - DfLex.

Commentaire : Nous constatons un mauvais choix du mot « injurie » qui provient du transfert linguistique de l'anglais au français. L'étudiant devait utiliser « blessée » qui convient mieux dans son contexte. Ce fait pose un problème de cohésion textuelle.

➤ **Correction :** Nous avons pensé que certaines personnes n'étaient pas blessées mais au contraire c'était très sérieux.

Ext. (188) *« *J'ai pris mon Luggage/ {bagage} » (copie 4) - DfLex.*

Commentaire : Il y a un emploi erroné du mot « *luggage* » qui est un mot anglais. Cette erreur pourrait être attribuée au transfert négatif de l'anglais au français. Ce transfert pose un défaut de cohésion. Le mot *bagage* convient mieux dans le contexte. Dans un autre domaine, ce transfert peut aussi poser un problème de cohérence dans la mesure où il peut bloquer la relation entre les idées.

➤ **Correction :** J'ai pris mon *bagage*.

Ext. (189) *« *J'ai dit que, il / [ils m'ont dit qu'il] n'y a plus le pétrole/ {de carburant} dans l'autobus. » (Copie 5) - DfLex.*

Le mot « le pétrole » est mal choisi dans le contexte. Il crée un problème de cohésion. Il convient de choisir le mot approprié tel que « *carburant* » ou « *essence* ». Cela peut aussi créer un problème d'ambiguïté qui peut avoir un impact négatif sur la cohérence textuelle.

➤ **Correction :** ...il n'y a plus de carburant (*essence*) dans l'autobus.

Ext. (190) * « *...Just après Tumu, la voiture tombait et trois personnes mouraient, et là, on ne pourrait avancer notre voyage. / {Just près de Tumu, la voiture a eu un accident et trois personnes sont mortes. Et là, on ne pourrait plus continuer notre voyage}. » (Copie 8).*

Commentaire : le verbe « *tombait* » est mal choisi dans le contexte. L'étudiant pouvait écrire « *se renversa* ». Il nous semble qu'il ne sait pas le mot approprié qui doit être utilisé dans ce contexte.

- **Correction** : Juste près de Tumu, la voiture se renversa et trois personnes étaient mortes. Et là, on ne pouvait plus continuer notre voyage.

Ext. (191) *« *Par ailleurs, la voiture encore capotée {détruite} et toutes gens churent {eurent} avec quelques blesser* » (Copie 12) - DfLex.

Commentaire : Les mots « *capotée* » et « *churent* » sont mal choisis et prêtent à une confusion de sens.

- **Correction** : Par ailleurs, la voiture était détruite et de gens eurent quelques blessures.

Ext. (192) * « *Après les trente minutes nous étions envoyés à l'hôpital pour cure/[se faire soigner] mais quelqu'un étions abimer{blessés} puis quelques-uns étaient sauvés mais tous les gens étaient dans l'hôpital car deux hommes étaient morts.*» (Copie 12) - DfLex -

Commentaire : Nous constatons un mauvais choix des mots « *cure* », qui est un mot anglais et « *abimer* ». Cela pourrait être dû à un problème de transfert linguistique. Au lieu de « *cure* » l'étudiant devait employer « *se faire soigner* ». Il pouvait aussi utiliser « *blessé* » au lieu « *d'abimé* ».

- **Correction** : ... nous étions envoyés à l'hôpital pour nous faire soigner mais quelqu'un était blessé, puis d'autres étaient sauvés mais tous les autres passagers étaient envoyés à l'hôpital car deux hommes étaient morts.

Ext. (193) *« *Nous avons arrêté pour vingt minutes pour que le moteur calme.*» (Copie 17) - DfLex.

Commentaire : Il y a un mauvais choix du verbe « *calmer* » dans le contexte. Au lieu de ce mot, il aurait pu employer le verbe « *se refroidir* ».

- **Correction** : pendant vingt minutes pour que le moteur se refroidisse.

Ext. (194) *« *Dans quarante minutes, la volganizer a finis de réparer la voiture et nous commençons encore.* » (Copie 17) - DfLex.

Commentaire : L'extrait 194 contient un emploi erroné du mot *volganizer*, qui est un mot anglais. Donc il y a eu un problème d'anglicisme.

- **Correction** : Dans quarante minutes, le mécanicien a fini de réparer la voiture et nous avons continué le voyage.

Ext. (195) * « Tous personnages / {passagers} sont morts. » (Copie 19) - DfLex.

Commentaire : Dans l'extrait 195, il y a un choix erroné du mot « personnages » pour remplacer passagers. Au fait, les personnages sont des personnes dans une œuvre ou un roman.

- **Correction** : Tous les passagers sont morts.

Ext. (196) * « Nous avons aidé à fermer le feu. » (Copie 19) - DfLex.

Commentaire : Le verbe « fermer » dans l'extrait 197, est mal choisi pour ce contexte. C'est un phénomène pourrait être dû au manque de vocabulaire de la langue cible.

- **Correction** : Nous avons aidé à éteindre le feu.

Ext. (197) * « ...Le bus roulait à grande vitesse en cours chemin {route} » (Copie 20) - DfLex.

Commentaire : L'extrait 197 contient un emploi erroné du lexique « chemin » au lieu « de route ». Cela pourrait être dû au manque de vocabulaire dans la langue cible.

- **Correction** : Le bus roulait à grande vitesse en cours de route.

Ext. (198) * « Pendant le voyage, j'ai vu beaucoup de peuples / {de gens} dans la rue. » (Copie 27) - DfLex.

Commentaire : Nous constatons un emploi erroné du mot « peuples ». Cette erreur provient du transfert linguistique de l'anglais (people) au français. Ceci pourrait être dû au manque de vocabulaire dans la langue cible.

- **Correction** : Pendant le voyage, j'ai vu beaucoup de gens dans la rue.

Ext. (199) *« Je suis descendu et l'administrateur est arrivé et enseigné comment le dam/ {le barrage} travaille. » (Copie 27) - DfLex.

Commentaire : L'emploi du lexique « dam » qui est un mot anglais est erroné. C'est un phénomène d'anglicisme dû au transfert linguistique. Cela pourrait être causé par un manque de connaissance suffisante du lexique de langue cible.

- **Correction** : Je suis descendu et quand l'administrateur est arrivé, il a expliqué comment le barrage fonctionne.

Ext. (200) * « ... Alors il a brûlé/ {violé} le feu rouge... » (Copie 30) - DfLex.

Commentaire : Les mots « *bruler* » et « le feu rouge » sont mal employés dans le contexte. L'étudiant devait utiliser le verbe « violer » et puis l'expression « *le feu tricolore* », respectivement.

- **Correction** : Alors il a violé le feu tricolore.

4.2.2.2.4.1 Conclusion partielle

Après avoir fait l'analyse de l'emploi erroné de la lexie, les résultats ont révélé que la plupart des étudiants ont commis des erreurs d'emploi des mots dans leurs copies. Ces erreurs se manifestent par des phénomènes d'anglicisme et de faux amis. Il faut dire que cela pose des difficultés de cohésion dans les productions écrites des étudiants. Ces difficultés pourraient provenir du manque de vocabulaire dans la langue cible. Cela pourrait aussi être dû à l'insuffisance de connaissance du vocabulaire de la langue cible. Par conséquent, les étudiants empruntent des mots ou des expressions qu'ils connaissent préalablement en anglais et les utilisent dans la langue cible.

4.3 Conclusion partielle

Après avoir analysé les productions écrites des étudiants de FLE de la deuxième année à UEW, Winneba, nous avons réalisé 200 extraits de défauts qui sont liés à la cohérence et à la cohésion. A partir de cette analyse, nous avons identifié plusieurs catégories de défauts aux niveaux interphrastique et intraphrastique. Ces défauts nous indiquent que les étudiants ont de sérieux problèmes dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites. Il en découle que la plupart des étudiants n'ont pas eu de connaissances suffisantes en français pour rédiger correctement leurs écrits. Autrement dit, ils n'ont pas eu assez de bagage linguistique et des notions sur les règles d'emploi et d'application de la cohérence et de la cohésion textuelles. Alors, si les difficultés existent et sont marquées par plusieurs erreurs rencontrées dans les copies aux niveaux macrostructure et microstructure, il est évident que certaines de ces erreurs sont d'ordre linguistique, syntaxique et sémantique. Il nous semble que la plupart de ces erreurs sont dues à une progression maladroite de l'information, à une contradiction dans les idées, à une contiguïté sémantique et aux répétitions inutiles dans la plupart des copies. On constate aussi l'emploi erroné des expressions anaphoriques, des reprises pronominales (des substituts ou des pronoms), des erreurs d'usage des connecteurs logiques, des erreurs grammaticales et syntaxiques, de mauvaise concordance de temps et d'emploi fautif des mots et des prépositions.

Examinons l'occurrence ou la fréquence des défauts de cohérence et de cohésion dans les copies des étudiants à travers une analyse quantitative.

4.4 Analyse quantitative des données du corpus

Dans cette partie, nous analysons quantitativement les données de notre corpus. Ce faisant, nous voulons évaluer le taux de fréquence de défauts de cohérence et de cohésion dans les productions écrites des étudiants.

4.4.1 Fréquence des défauts de cohérence et de cohésion

Table 2 : Effectifs d'occurrence de quelques défauts de cohérence et de cohésion

Types de défauts	Fréquence	Pourcentage(%)
i. Défauts interphrastiques (Cohérence)	45	22,5%
ii Défauts intraphrastiques (Cohésion)	155	77,5 %
Total	200	100 %

Il faut rappeler qu'au total, nous avons réalisé 200 extraits de défauts représentant 100%. Parmi les 200 défauts, 45 qui représentent (22,5%), sont des défauts interphrastiques liés à la cohérence, alors que 155, représentant 77,5%, sont des défauts intraphrastiques (cohésion). Ces données nous montrent que le taux de difficultés lié à la cohésion est plus élevé que celui de la cohérence dans les copies des étudiants. Ceci revient à dire que les erreurs de cohésion sont plus nombreuses que celles de cohérence. Cette observation indique que la plupart des étudiants ont beaucoup de difficultés liées à l'emploi de la morphosyntaxe, aux règles grammaticales et à la conjugaison des verbes et à la concordance de temps. En effet, ces difficultés pourraient être dues au manque de connaissances suffisantes de l'emploi des éléments lexicaux, grammaticaux, syntaxiques et sémantiques en français langue étrangère.

4.4.2 Fréquence des deux types de défauts intraphrastiques (cohésion)

Table 3 : Effectifs d'occurrence de quelques catégories de défauts de cohésion (défauts inter et intrapropositionnels)

Types défauts intraphrastiques (Cohésion)	Fréquence	Pourcentage(%)
Défauts interpropositionnels	15	9,7%
Défauts intrapropositionnels	140	90,3%
Total	155	100%

Selon le tableau 3, les défauts intraphrastiques sont de deux types : défauts interpropositionnels et défauts intrapropositionnels. Ainsi, au total, nous avons recueilli 155 défauts intraphrastiques représentant 100% parmi lesquels, 15 soit 9,7% sont des défauts interpropositionnels et 140 défauts, représentant 90.3%, sont des défauts intrapropositionnels. En effet, ces défauts interpropositionnels concernent les erreurs d'emploi des éléments anaphoriques et des reprises pronominales qui empêchent la continuité du texte. En outre, l'emploi erroné des conjonctions de coordination, des conjonctions de subordination, des pronoms relatifs et la mauvaise ponctuation contribuent à la construction maladroite des phrases. Ces erreurs peuvent causer des défauts de cohésion textuelle. Par contre, en ce qui concerne les défauts intrapropositionnels, ce sont des erreurs grammaticales, morphosyntaxiques et lexicales. Dans ce cas, il s'agit des erreurs d'emploi des temps verbaux, de la concordance de temps, des prépositions et du lexique.

Alors, si les erreurs commises par les étudiants au niveau intrapropositionnel sont plus nombreuses qu'au niveau interpropositionnel, c'est parce que les étudiants ont plus des difficultés en grammaire, en conjugaison, en morphosyntaxe et en concordance de temps. Et, c'est ce fait qui empêche la cohésion dans leurs productions

écrites des textes narratifs. Evidemment, ces faits pourraient aussi avoir de l'impact sur la compréhension de leurs productions écrites entraînant des défauts de cohérence.

4.4.3 Typologie de quelques catégories de défauts de cohérence et de cohésion

Pour constituer la typologie des défauts, nous avons d'abord codifié les catégories de défauts de cohérence et celles de cohésion. Pour faire la codification, nous avons choisi des lettres dominantes dans les catégories correspondant à la série. Ensuite, nous les avons identifiées et repérées dans les extraits de défauts recueillis. Après, nous avons cherché la fréquence d'occurrences de ces catégories de défauts dans les copies.

Table 4 : Effectifs d'occurrence de quelques catégories de défauts de cohérence

Catégories de défauts	Nombre d'occurrences	Pourcentage(%)
de cohérence		
1. DfProgS:	28	62,2%
2. DfRel:	09	20,0%
3. DfCS:	08	17,8%
4. Df Rép:	00	00,0%
Total	45	100%

Selon le tableau 4, nous avons choisi quatre catégories de défauts de cohérence dans les copies des étudiants. Ce sont les défauts de progression de l'information, les défauts de relation entre les idées, les défauts de contraste sémantique et les défauts de répétition. Comme l'indique le tableau 4, au total nous avons identifié 45 défauts de cohérence représentant 100%. En examinant les résultats, le taux d'occurrences des défauts de progression de l'information (DfProgS), représentant 28 (62,2%), domine. Ensuite, viennent les défauts de relation entre les idées (DfRel), qui est de 09 (20%) et les défauts de contraste sémantique (DfCS) 08 (17,8%). Ces résultats montrent que les erreurs de progression de l'information sont plus nombreuses. Il en résulte que la plupart des étudiants ont des difficultés à écrire logiquement leurs informations ou leurs

idées. Cela pourrait être dû au manque de connaissance suffisante sur les techniques de progression thématique de l'information.

Table 5 : Effectifs d'occurrence de quelques catégories de défauts de cohésion

Catégories de défauts	Nombre d'occurrence	Pourcentage(%)
1. DfCon/Ponct.	05	3,22%
2. DfAna	10	6,45%
3. DfSynt	51	32,90%
4. DfTV	65	41,93%
5. DfPrép	09	5,80%
6. DfLex	15	9,70%
Total	155	100%

En ce qui concerne le tableau 5, nous avons identifié six catégories de défauts de cohésion. Parmi elles, nous avons les défauts d'emploi des conjonctions (de coordination et de subordination) et de la ponctuation ; les défauts anaphoriques et pronominales, les défauts syntaxiques, les défauts d'emploi des temps verbaux, les défauts d'emploi des prépositions et les défauts d'emploi de la lexie. Selon le tableau 5, les défauts d'emploi des temps verbaux (concordance de temps) 65 (41,93%) sont plus nombreux. Ces derniers résultats nous signalent que les étudiants ont beaucoup de difficultés en conjugaison, surtout dans l'emploi des temps verbaux et des modes. Exemple : Ext. 112 à 176.

Ensuite, viennent 51 défauts syntaxiques, représentant (32,90%). Ces résultats montrent que les étudiants ont aussi beaucoup de difficultés en grammaire et en syntaxe. Il en découle que les étudiants manquent de connaissance suffisante en morphosyntaxe.

Il est évident qu'on peut trouver ces défauts dans les extraits qui suivent : 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, pour ne citer que ceux-là.

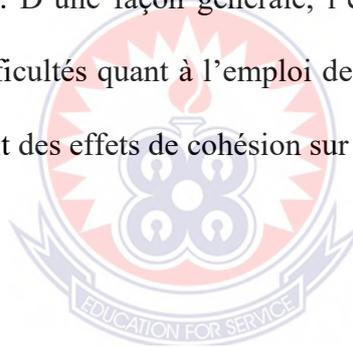
En ce qui concerne l'emploi erroné du lexique, 15 défauts, représentant 9,70%, ont été réalisés. Ceci pourrait être dû au manque de vocabulaire approprié pour raconter les faits. Par conséquent, la plupart des étudiants ont recours au transfert linguistique en employant des mots anglais. En effet, on peut voir ces défauts dans les extraits suivants : 188, 189, 192, 194, 199, pour ne citer que ceux-là. Exemples : Ext. (192)* « ... nous étions envoyés à l'hôpital pour cure / [se faire soigner]», ext. (199)* «.....enseigner comment le dam/ {le barrage} travaille.» (Copie 27).

Pour les défauts anaphoriques, il y en a 10, représentant 6, 45%. On peut les localiser dans les extraits suivants : 46, 47, 52, 53, 56 pour ne citer que quelques-uns.

4.4.4 Conclusion partielle

Après avoir identifié les catégories de défauts de cohérence et de cohésion, nous avons fait une analyse quantitative des données obtenues qui sont composées d'extraits de défauts. L'objectif de cette analyse consistait de vérifier le taux de fréquence des catégories de défauts, c'est-à-dire le nombre d'occurrences de ces défauts dans les copies des étudiants. Nous avons remarqué que les défauts intraphrastiques qui sont liés à la cohésion, représentant (77,5%), sont plus nombreux dans les productions écrites des étudiants. Ensuite, viennent les défauts interphrastiques, défauts liés à la cohérence, représentant 22,5%. Par ailleurs, en ce qui concerne les catégories de défauts de cohérence, les difficultés majeures des étudiants se trouvent surtout au niveau de la progression thématique de l'information (62,2%). Par contre, dans les catégories de défauts de cohésion, les difficultés dominantes se trouvent au niveau de l'emploi de la syntaxe (62,2%), et des temps verbaux, (41,90%).

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de l'analyse des difficultés dans les productions écrites des étudiants de la deuxième année de la promotion 2012/2013. Nous avons adopté une méthode d'analyse mixte, c'est-à-dire deux types d'analyse. La première concerne principalement une analyse qualitative des défauts de cohérence et de cohésion, alors que la deuxième qui sert d'appui est une analyse quantitative des catégories de défauts. Nous avons voulu vérifier le degré des taux de fréquence des défauts de cohérence et de cohésion dans les copies. Par la suite, nous avons comparé la fréquence des catégories de défauts qui sont liées à la cohérence et de celles qui sont liées à la cohésion. Nous avons rendu compte des difficultés auxquelles les étudiants font face concernant les effets des défauts de cohérence et de cohésion sur leurs écrits. D'une façon générale, l'étude a révélé que la plupart des étudiants ont plus de difficultés quant à l'emploi de la cohésion que de la cohérence. Par conséquent, il y aurait des effets de cohésion sur la cohérence dans les productions écrites des étudiants.



CHAPITRE CINQ

VALIDATION DES HYPOTHÈSES ET DISCUSSION IMPLICATIONS

PEDAGOGIQUES

5.0 Introduction

Dans ce chapitre nous avons fait la discussion des résultats de notre analyse, la validation et la confirmation des hypothèses de départ.

5.1 Validation des hypothèses

5.1.1 Hypothèse 1 : La plupart des étudiants du FLE en deuxième année (Level 200) au Département de français à University of Education, Winneba, auraient des défis dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites de textes narratifs du point de vue de la cohérence et de la cohésion textuelle.

5.1.1.1 Erreurs principales

Après avoir analysé les 40 copies de notre corpus composé de productions écrites de textes narratifs des étudiants du FLE du Département de français à UEW, Winneba, nous avons identifié différentes catégories d'erreurs dans 200 extraits recueillis. L'analyse a montré que certaines catégories d'erreurs sont fréquentes dans la plupart des copies de ces étudiants. Certaines de ces erreurs sont des défauts interphrastiques qui sont liés à la cohérence et d'autres sont des défauts intraphrastiques liés à la cohésion. En effet, en ce qui concerne la cohérence, les erreurs les plus fréquentes identifiées sont liées à la progression de l'information, au contraste sémantique, à la répétition et à la contiguïté des idées. Dans la plupart des copies, les phrases sont mal ponctuées et les paragraphes sont écrits au hasard sans respecter l'organisation d'un plan de rédaction. Quant à la cohésion, les erreurs les plus fréquentes sont liées à l'emploi des expressions anaphoriques, des connecteurs, des

substituts, des conjonctions et des règles morphosyntaxiques. A part ces défauts, on note aussi les erreurs de lexie, les phrases mal structurées, les erreurs de conjugaison et d'accord, les temps verbaux mal employés, les auxiliaires et les participes passés mal utilisés. Nous avons aussi identifié les erreurs de prépositions, d'adverbes et d'adjectifs qui sont mal employés dans les copies. Mais, à partir de ces observations, les résultats de l'analyse nous ont montré que les étudiants commettent plus d'erreurs de cohésion (77,5 %) que de cohérence (22,5%). En effet, au niveau de la cohérence, les erreurs les plus remarquables sont liées à la progression de l'information (62,2%) et à la relation entre les idées (20,0%). Tandis qu'au niveau de la cohésion, les erreurs les plus dominantes sont liées aux temps verbaux (accord et concordance de temps) (41,93%) et à la syntaxe (32,90%). Mais il faut rappeler aussi que les défauts de cohésion pourraient impacter négativement la cohérence dans les productions écrites des étudiants.

Donc, à partir des résultats obtenus sur l'emploi de la cohérence et de la cohésion, il convient de dire que les étudiants ont beaucoup de difficultés dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites de textes narratifs. Ainsi, des constats confirment notre hypothèse 1.

5.1.2. Hypothèse 2 : Nous supposons que les difficultés des étudiants proviendraient du manque de connaissances suffisantes des règles d'organisation et de structuration de textes, causé par les contraintes d'emploi des indices de cohérence et de cohésion imposées par la langue française.

5.1.2.1 Causes possibles des erreurs

Les causes des erreurs des étudiants sont multiples. D'abord, le nombre d'heures de crédits pour l'expression écrite est insuffisant, c'est-à-dire une séance de cours par

semaine pour une heure et demie (1½ heures), pendant une durée de dix semaines. Donc au total, l'expression écrite couvre une période de quinze heures (15 heures) de cours pendant un semestre. Evidemment ce fait pourrait être une des raisons qui explique la faiblesse des étudiants en cette matière. La preuve est qu'en première année, ces étudiants commencent à étudier l'expression écrite au deuxième semestre. De même en deuxième année, ils étudient l'expression écrite au deuxième semestre. Ce qui veut dire qu'ils ont un seul module de cours d'expression écrite en première année. De même, en deuxième année, ils ont également un seul module de ce cours. Il découle de tout cela que le nombre d'heures pour l'expression écrite est très limité. Par conséquent, ces étudiants n'auraient pas assez d'heures pour pratiquer l'expression écrite. Ceci pourrait retarder leur compétence en production écrite.

Ensuite, comme le souligne Pham (2006 : 57), la rédaction ou l'expression écrite est une compétence un peu difficile à acquérir et à appréhender dans certains cas, mais c'est aussi un point de départ qui marque le développement de l'esprit et de la compétence de l'écrit. La rédaction est aussi une discipline qui assure la communication écrite dans la vie quotidienne. Ainsi, si les étudiants éprouvent de sérieuses difficultés en expression écrite, il se pourrait que cette compétence ne soit pas bien acquise en classe de FLE. Ceci implique que les professeurs aussi n'auraient pas pu accorder assez de temps aux étudiants à pratiquer l'écrit et les encourager à rédiger régulièrement différents types de texte en classe de FLE.

En outre, en examinant le plan, la forme et le contenu des textes écrits par les étudiants, il en résulte qu'ils n'ont pas bien saisi les techniques pour aborder l'expression écrite. Ceci implique qu'ils n'ont pas eu assez de pratique sur les techniques de rédaction. Les étudiants devraient comprendre les démarches à suivre et

les stratégies à adopter pour rédiger correctement les textes. Ils devraient aussi comprendre comment on peut développer un plan à partir des idées essentielles ou principales avant de commencer la rédaction. Après avoir fini de rédiger aussi, ils devraient apprendre à relire leurs textes pour vérifier l'organisation de leurs idées. Mais, il se pourrait que les étudiants n'ont pas été initiés à produire des écrits d'une façon cohérente et cohésive.

De plus, il importe de signaler que la langue parlée est différente de la langue écrite. Ainsi, pour les étudiants d'une langue étrangère, s'ils veulent bien écrire cette langue, ils doivent cultiver l'habitude de lire intensivement et extensivement différents types de textes. En revanche, la nature des productions écrites des textes montre que ces étudiants n'ont pas l'habitude de lire. Ceci proviendrait de l'insuffisance de l'entraînement et de la pratique en compréhension écrite où ils doivent lire, comprendre et découvrir comment un texte est organisé ou structuré.

Par ailleurs, une autre cause des erreurs des étudiants serait le transfert négatif de l'anglais à la langue cible (le français). L'exemple suivant est une preuve : Ext. (188)
*« *J'ai pris mon Luggage/[bagage]* » (copie 4) -

L'analyse a aussi révélé que certains étudiants ont commis des erreurs lexicales et des erreurs de faux-amis, c'est-à-dire, ils emploient des mots anglais à la place des mots français. Parfois, ils traduisent mot à mot avant d'écrire. Ceci montre aussi qu'ils manquent de connaissances suffisantes du vocabulaire français.

En ce qui concerne les causes des erreurs de progression thématique ou de l'information, la plupart des étudiants ne relisent pas leur texte après avoir fini la rédaction pour s'assurer de l'organisation et de la structuration logique de leurs idées.

Concernant les causes des erreurs grammaticales, la plupart des étudiants ont maîtrisé les règles grammaticales par cœur, mais ils ne sont pas en mesure de les appliquer. Ceci signifie qu'ils n'ont pas fait assez de pratiques ou d'exercices d'application sur l'emploi des règles grammaticales, bien qu'ils y aient suivi des cours de grammaire à part, de la première à la dernière année. Ainsi, pour entraîner les étudiants en grammaire, il se pourrait que les professeurs enseignent les notions théoriques en négligeant l'aspect pratique et fonctionnel de l'usage des règles grammaticales. C'est pourquoi ils appliquent difficilement les règles de l'écrit.

Pour les erreurs de genre, de nombre, de prépositions, d'adjectifs et d'adverbes, nous pensons que cela est dû au transfert des acquis préalables en anglais. En effet, comme ils n'ont pas maîtrisé les règles d'emploi de ces éléments grammaticaux en français, ils adoptent celles de l'anglais dans la langue cible. Il convient de rappeler également qu'il existe en français plusieurs prépositions, mais leur emploi est varié contrairement à l'anglais.

L'acquisition du vocabulaire aussi dépend essentiellement de l'entraînement des étudiants en lecture intensive et extensive. En effet, la plupart des étudiants cherchent le sens des mots dans le dictionnaire et apprennent ces mots isolément par cœur sans tenir compte du sens dans le contexte dans lequel ils sont employés. Ainsi, selon Pham (2006), l'insuffisance du vocabulaire pour s'exprimer à l'écrit peut obliger ces étudiants à utiliser des mots sans tenir compte de leur emploi et de leur contexte, ce qui les conduit à commettre de graves erreurs. Cette insuffisance de vocabulaire les amène à la répétition des mots ou des expressions causant la redondance, et parfois, à la création de leurs propres mots. Ceci nous amène à affirmer qu'ils n'ont pas l'habitude

de recourir aux mots et expressions déjà connus en français, mais ils cherchent à créer de nouvelles expressions en combinant des mots sans savoir s'ils sont corrects ou pas.

En somme, nous avons constaté que les causes des difficultés de cohérence et de cohésion sont nombreuses. Certaines des difficultés seraient dues à la nature complexe de la langue française, ce qui constitue un défi majeur. A part cela, il y a aussi l'insuffisance de connaissance des règles grammaticales, des différents types de textes et du vocabulaire. De plus, on peut noter le manque de connaissances sur les techniques de rédaction. Il convient de déduire finalement que ces erreurs de cohérence et de cohésion proviennent des difficultés linguistiques, syntaxiques, sémantiques et de la non-maîtrise des règles ou des principes d'organisation et de structuration textuelle. Tous ces points soulevés confirment notre hypothèse 2.

5.1.3. Hypothèse 3: Nous supposons que les effets de défauts de cohésion pourraient avoir d'impact sur la cohérence dans les productions écrites des textes des étudiants dans l'apprentissage du FLE.

5.1.3.1 Impact des défauts de cohésion sur la cohérence

L'étude a révélé, par ailleurs, qu'il peut y avoir une complémentarité entre la cohérence et la cohésion. Cependant, les défauts intraphrastiques (cohésion) dans un texte peuvent avoir des effets négatifs sur la cohérence du texte. Ceci revient à dire que les défauts de reprises pronominales, les erreurs d'anaphores, l'emploi erroné de la syntaxe, les erreurs lexicales et la mauvaise concordance de temps peuvent aussi causer des défauts de cohérence. Car, il faut rappeler que la cohérence tient compte de l'enchaînement logique des phrases et des idées pour aboutir à la linéarité et à la textualité qui donnent un sens global au texte. Ainsi, si les éléments linguistiques et

syntaxiques sont mal employés dans un texte, cela pourrait affecter la cohérence textuelle et le sens global du texte peut être déformé. L'exemple ci-dessous est une preuve :

Ext. (28) *« *Par conséquent, nous avons commencé encore le voyage. Soudain le pneu de la voiture dégonfle et l'autobus va lentement encore, donc nous avons partions le bus encore. Le chauffeur de l'autobus cherche volganizer. J'avais faim et j'étais en retard pour école. Dans quarante munîtes, la volganizer a finis de réparer la voiture et nous commençons encore. Quand nous sommes arrivés à Gomoa, la batterie de la voiture a arrêté de travailler donc/ [car] le moteur de la voiture était très chaud. Nous avons arrêté pour vingt minutes pour que le moteur calme.*» *C'est malheureux, j'ai dit parce que j'étais fatigué. Après trente minutes à la gare routière, j'ai décidé acheter une nourriture parce que j'ai faim.* » (Copie 17) - DfProgS.

L'exemple ci-dessus contient assez de défauts de cohésion qui se manifestent par un emploi erroné de la lexie, de la concordance de temps, de la conjugaison, de l'anaphore et de la syntaxe. En vérité, ces défauts affectent la cohérence et par conséquent, la compréhension du texte. Ces observations confirment notre hypothèse 3.

5.1.4. Hypothèse 4: Nous pensons que la connaissance des techniques de l'expression écrite et de l'application des règles de cohérence et de cohésion pourrait aider les étudiants à améliorer la qualité de leurs productions écrites des textes narratifs en français.

5.1.4.1 Solutions au problème de cohérence et de cohésion

Sur le plan pédagogique, il nous semble que l'application des approches communicative, actionnelle et pratique pourrait aider les étudiants à surmonter leurs difficultés. Dans ce cas, il faudrait que l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite tienne compte des besoins des apprenants et des tâches à accomplir. Ainsi, les

enseignants doivent mettre en place, la pratique des processus de lecture et de l'écrit de différents types de textes. Par ailleurs, les étudiants doivent être aussi guidés à faire un plan détaillé avant de commencer à rédiger. De plus, les exercices d'auto-correction doivent être encouragés en cours d'expression écrite.

Pourtant, pour enseigner cette matière, on peut suivre les étapes proposées par Pham (2006) : *Définir la situation d'écriture, chercher des idées, sélectionner, organiser les idées retenues et établir le plan, écrire le texte, évaluer la production*. L'étudiant doit être encouragé à établir un plan détaillé de son sujet avant de commencer la rédaction.

Quant au texte narratif, l'enseignant doit mettre l'accent sur ses caractéristiques, les étapes à suivre pour le rédiger et le déroulement des actions.

Ces suggestions faites ci-dessus et les recommandations données dans le chapitre six aux étudiants et aux enseignants, confirment notre hypothèse 4.

5.2 Conclusion

Dans le chapitre ci-dessus, nous avons validé et confirmé nos quatre hypothèses de départ à partir des résultats de notre analyse. Dans le chapitre qui suit, nous avons donné nos suggestions et nos recommandations envers l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite au Département de FLE à UEW, Winneba.

CHAPITRE SIX

RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION GENERALE

6.0 Introduction

Dans cette partie, nous avons donné une conclusion générale en proposant certaines suggestions et recommandations envers le développement et l'amélioration de l'expression écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE à UEW.

L'objectif primordial de notre recherche était d'identifier les difficultés liées à l'organisation et à la structuration des productions écrites des textes narratifs des étudiants du Département de français à University of Education, Winneba. L'étude part de l'hypothèse que la plupart des étudiants sont confrontés aux problèmes de cohérence et de cohésion dans leurs productions écrites. Elle s'est basée sur des principes théoriques de la cohérence et de la cohésion telles que la linéarité, la continuité et la progression textuelle dans le cadre de la théorie de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours. S'appuyant sur certains concepts des théoriciens de la grammaire du texte ou la linguistique textuelle et de l'analyse du texte ou du discours tels que Jeandillou (2010), Adam (1990), Riegel *et al.* (2010) et Halliday (1976), et puis des travaux antérieurs de certains chercheurs, l'étude a analysé un corpus composé de 40 copies échantillonnées systématiquement de 120 copies de productions écrites des étudiants. L'analyse du corpus a révélé que les étudiants éprouvent plusieurs difficultés à appliquer les règles et les principes de cohérence et de cohésion dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites. En effet, ces difficultés se traduisent par divers degrés d'erreurs, tels que la mauvaise progression de l'information, le mauvais emploi des reprises pronominales et des expressions anaphoriques, l'emploi erroné des

structures grammaticales et des règles syntaxiques, et enfin l'utilisation fautive des connecteurs logiques dans les textes narratifs.

Comme il est apparu au cours de la recherche, les causes des difficultés des étudiants sont liées à la nature complexe de la langue française, à la non maîtrise des règles d'organisation et de structuration des textes narratifs et aux contraintes d'emploi des marques de cohérence et de cohésion. A ces facteurs, s'ajoute l'insuffisance de connaissances générales sur les procédés et les techniques d'expression écrite des textes narratifs en classe de FLE. Il convient de dire que la plupart de ces étudiants n'ont pas eu assez de connaissances des notions de base sur l'emploi des concepts liés à la cohérence et à la cohésion textuelles. De plus, la plupart des étudiants manquent de connaissances suffisantes des champs lexicaux et sémantiques appropriés en langue française et des compétences de l'écrit. Ainsi, ces étudiants rencontrent beaucoup de difficultés à produire des textes logiquement clairs, lisibles et compréhensifs.

6.1 Recommandations

Pour aider les étudiants à surmonter les difficultés de cohérence et de cohésion dans leurs productions écrites, nous faisons quelques propositions pédagogiques envers l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, aux enseignants et aux étudiants eux-mêmes.

6.1.1 Quelques propositions pédagogiques et pratiques.

6.1.1.1 Vers une approche communicative

L'approche communicative est élaborée au début des années 70. Son objectif général était d'apprendre à parler et à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations de la vie quotidienne. Cependant, les objectifs d'un cours de langue sont très souvent définis par rapport aux quatre compétences, à savoir, Compréhension

Orale (C.O) : comprendre le discours oral, Expression Orale (E.O) : parler ; Compréhension Ecrite (C.E) : lire et comprendre, Expression Ecrite (E.E) : écrire. Au fait, c'est la dernière compétence qui fait l'objet de notre étude, mais son acquisition dépend des autres compétences.

Notons que l'approche communicative est une démarche centrée sur les besoins communicatifs des étudiants. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'étudiant et ses besoins langagiers où tout effort est dirigé vers le développement des quatre compétences (écouter, parler, lire et écrire) et non plus sur la méthodologie comme avec la méthode traditionnelle où l'enseignement est basé sur la traduction. D'après cette approche communicative, l'enseignement n'est plus déterminé en fonction de l'aspect à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction du besoin de l'étudiant. Quel que soit le cas, on introduit en premier ce qui est important pour aider l'étudiant à mieux communiquer à l'oral et à l'écrit. L'enseignant donc prépare son cours en tenant compte des besoins langagiers de ses étudiants. Par exemple, dans le cas de l'expression écrite, il choisit des situations écrites dans lesquelles les étudiants peuvent utiliser la langue étrangère pour rédiger de courts récits.

Par rapport à la méthode traditionnelle, l'approche communicative centre l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'étudiant. Dans cette optique, enseigner la rédaction met en jeu le développement de la capacité à produire des phrases correctes, cohésives et cohérentes. Ceci constitue un élément essentiel dans l'apprentissage de l'expression écrite.

Alors, nous pouvons dire qu'avec l'approche communicative, l'expression écrite occupe une place importante, car on peut exprimer ses idées non seulement à l'orale mais aussi à l'écrit. Ainsi, rédiger un texte en langue étrangère, ce n'est

pas seulement écrire de belles phrases, mais, c'est aussi et surtout savoir comment les phrases sont cousues logiquement et utilisées à des fins de communication efficace. La lisibilité et la compréhensibilité sont les premiers critères sur lesquels l'approche communicative a insisté dans l'enseignement de l'expression écrite, car elles répondent aux besoins de la société, basés sur des échanges d'informations. Ensuite viennent l'enchaînement des mots dans des phrases et lien entre les phrases dans des paragraphes pour exprimer des idées. Notons que l'enseignement du lexique est moins important, les activités de jeu de rôles doivent être introduites très tôt pour encourager les étudiants à acquérir assez de vocabulaire pour leurs productions écrites.

Toutefois, la salle de classe ne se prête pas toujours à une bonne situation de communication réelle. Par conséquent, il y a trois points à considérer pour assurer une bonne situation de communication. Ce sont :

- i. Les documents (écrits) de travail introduits dans la classe doivent être proches de ceux que l'on trouve dans la vie courante. Dans ce cas, les documents authentiques jouent un rôle très important.
- ii. Les types d'activités proposées aux étudiants doivent se rapprocher des types d'échanges qui existent dans la vie réelle.
- iii. La manière de structurer le groupe, d'instaurer des rapports entre les étudiants, aura un rôle important à jouer dans la mise en place.

6.1.1.2 Vers une approche actionnelle

L'approche communicative des années 80 est complétée vers la fin des années 90 par une nouvelle extension et donne lieu (avec les travaux sur le cadre européen commun de référence de la division de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe)

à ce que l'on désignera sous le nom d'« approche actionnelle » (Conseil de l'Europe, 2001).

Selon Saydi (2015), l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. Pour elle, les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériau pédagogique de l'approche communicative.

L'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'étudiants à être plutôt *acteur social* : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, une tâche, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Dans ce cas, l'étudiant agissant corporellement et physiquement, et utilisant la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. A ce propos, Delrue (2012 :15) cité en Saydi (2015) révèle que les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot. La même logique entraîne Puren (2009 : 123) à qualifier l'approche actionnelle comme une *perspective de l'agir social*. Dans l'approche actionnelle, pour la première fois, les étudiants sont considérés dans leurs activités d'étudiants dans l'espace et dans le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière.

Selon Puren (2014 : 4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : *la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer.*

6.1.1.2.1 Notion de tâche

La tâche est au cœur de l'approche actionnelle. Selon Le Conseil de l'Europe (2001 :16), la tâche est définie comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une

obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Autrement dit, la tâche selon Le Conseil de l'Europe (2001), est toute action intentionnée qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif. Ceci revient à dire que c'est toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Le Conseil de l'Europe (2001 :25) nous apprend que les tâches ne sont pas les activités réalisées au moyen de connaissance en mathématiques, en sciences physiques, en chaudronnerie, mais au moyen du langage dans une situation donnée.

Exemple :

- **un contexte** : le transport ; les moyens de transport ;
- **un problème à résoudre** : une panne à réparer ;
- **un but** : que les passagers à bord arrivent à destination à temps ;
- **un résultat ou produit** : la satisfaction des passagers.

Dans ce cas, il peut s'agir d'écrire une phrase simple, une phrase complexe ou un paragraphe sur un fait ou un événement.

L'approche actionnelle vise donc à accorder aux étudiants d'une langue un statut d'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches non seulement langagières, mais contextuellement bien situées dans l'environnement réel des interactions. C'est pourquoi Rosen (2009 : 24) nous informe que l'approche actionnelle vise à aider un apprenant à devenir un utilisateur des langues, un acteur social de s'intégrer efficacement dans un autre pays.

A partir de ces propos, nous suggérons que l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite soit basé sur les approches communicative et actionnelle tout en

tenant compte des besoins langagiers et communicatifs des étudiants, et les tâches à accomplir dans leurs productions écrites. Donc, dans le processus de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, il faut que les étudiants fassent beaucoup d'activités pratiques à l'écrit à travers les tâches que l'enseignant leur propose, car la pratique engendre la perfection.

6.1.1.3 Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons donné quelques suggestions pédagogiques. Nous avons suggéré que l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite soit basée sur les approches communicative et actionnelle grâce à leur importance. D'abord nous avons vu que l'approche communicative est centrée sur les besoins communicatifs et langagiers des étudiants. Dans ce cas, l'étudiant est mis au centre de l'apprentissage. Quant à l'approche actionnelle, elle met l'accent sur les tâches que les étudiants sont censés accomplir individuellement ou en groupe avec la langue. Elle joue un rôle complémentaire à l'approche communicative. En considérant ces deux approches, il faudrait que l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite soit basée sur des activités pratiques et des tâches à accomplir à l'écrit, en tenant compte des besoins langagiers et communicatifs des étudiants.

Dans la partie qui suit, nous avons fait certaines propositions aux enseignants.

6.1.2 Propositions aux enseignants

Comme le souligne Pham (2006 : 57), dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, l'enseignant joue un rôle très important. Il aide les étudiants à mettre en œuvre des stratégies d'écriture telles que : faire activer les acquis linguistiques, faire acquérir les connaissances stratégiques et faire apprendre les techniques de l'expression

écrite. Ainsi, il revient à l'enseignant de tout faire pour aider ces étudiants à améliorer leurs défis en expression écrite et aussi à surmonter leurs difficultés liées à la cohérence et à la cohésion dans les productions écrites.

A partir de l'analyse, il faut rappeler que les difficultés des étudiants dans la production écrite des textes narratifs sont dues à plusieurs facteurs tels que la nature complexe de la langue française, les connaissances insuffisantes en français sur les techniques d'expression écrite et les contraintes d'emploi des marques de cohérence et de cohésion en français.

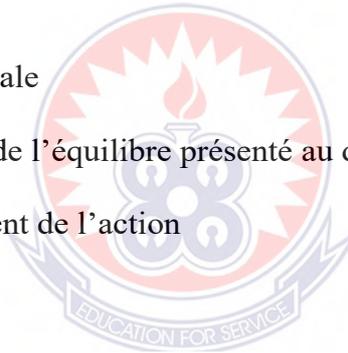
Nous avons remarqué que la plupart des étudiants arrivent difficilement à penser dans la langue française. Par conséquent, ils écrivent comme ils pensent en anglais, ce qui entraîne le problème de faux-amis et d'emprunt de mots anglais. De ces faits, nous suggérons aux enseignants d'adopter des méthodes et des activités adaptées selon les besoins langagiers des étudiants dans une classe de FLE. Il faut aussi que les enseignants leur fassent reconnaître leurs erreurs et leur faiblesse pour pouvoir les aider à les corriger. De plus, les enseignants doivent initier les étudiants aux habitudes de lecture intensive et extensive pour les aider à acquérir beaucoup de vocabulaire pour leur permettre d'exprimer librement leurs idées à l'écrit.

Dans la pratique, il faudrait que les étudiants acquièrent les étapes de rédaction en expression écrite de textes narratifs avant d'aborder un sujet. En effet, s'il s'agit d'un récit ou d'une narration, nous suggérons aux enseignants d'aider les étudiants à situer les actions. Mais avant cela, il faut que les enseignants leur expliquent ce que c'est qu'un texte narratif et ses caractéristiques. Comme le souligne Lagane (2001 : 100), dans un texte dit narratif, on raconte un événement isolé ou une série d'événements réels ou imaginaires formant une histoire. Ceci revient à dire

qu'avant d'aborder un sujet narratif, il faut que les enseignants guident les étudiants à fixer un scénario, c'est-à-dire l'action, les personnages, les lieux et le moment en établissant un schéma narratif ou un plan qui détermine les principales étapes de l'action. En effet, l'action est l'ensemble des événements dont on a fait le récit ou la narration. Les personnages sont les êtres imaginaires ou réels intervenant dans le récit et qui cherchent à atteindre certains objectifs appelés les enjeux de l'action. Ainsi, il faut que les enseignants apprennent aux étudiants qu'un récit se situe dans le temps et dans l'espace.

En outre, nous suggérons aux enseignants d'enseigner le schéma narratif aux étudiants. Notons que le schéma narratif comprend cinq étapes principales qui sont :

- i. Situation initiale
- ii. Perturbation de l'équilibre présenté au départ
- iii. Développement de l'action
- iv. Dénouement
- v. Situation finale



A partir de ces étapes, pour guider les étudiants à rédiger, il faut que les enseignants leur expliquent que le plan du devoir provient du schéma narratif établi lors de la recherche des idées. Notons que le plan est important, étant donné qu'il doit suivre les trois grandes parties d'une rédaction narrative. Nous suggérons donc aux enseignants d'aider les étudiants à savoir les différentes parties d'un récit et leurs fonctions.

Par exemple : L'introduction, le développement et la conclusion

Par ailleurs, nous suggérons aux enseignants d'expliquer aux étudiants les temps verbaux appropriés utilisés dans un récit ou un texte narratif. Sachons que les temps convenables dans un récit varient selon le moment et les circonstances. On emploie comme temps de base l'indicatif présent pour décrire les faits, s'ils se passent au moment où l'on écrit. Les faits antérieurs sont mentionnés au passé composé. Cependant, si les faits sont situés dans le passé, le temps de base du récit est soit le passé simple soit le passé composé.

En outre, pour pouvoir rédiger un texte, il faut d'abord maîtriser la construction des phrases et des paragraphes. Nous suggérons donc aux enseignants d'apprendre aux étudiants à savoir comment les mots s'enchaînent pour donner des phrases et puis les différents types de phrases, c'est-à-dire des phrases verbales, des phrases nominales, des phrases simples et des phrases complexes. Ensuite, apprendre aux étudiants à savoir comment ces phrases se combinent pour donner un paragraphe. Ce faisant, ils doivent leur apprendre les différentes parties d'un paragraphe, à savoir, la phrase de signification principale, les phrases de signification secondaire et les illustrations (exemples) selon chaque type de texte. Ils doivent expliquer aux étudiants que la phrase de signification principale contient l'idée principale ou essentielle à développer dans le paragraphe. Les phrases de signification secondaire expliquent l'idée essentielle dans la phrase principale. Quant aux illustrations, ces sont des exemples concrets ou imaginaires pour soutenir les explications.

Il convient de noter aussi qu'on peut avoir deux types de paragraphes selon la position de la phrase principale. Si cette dernière se situe au début de la phrase, il s'agit d'un paragraphe déductif. Mais, si elle se trouve à la fin du paragraphe, c'est un paragraphe inductif.

Pour pouvoir bien rédiger d'une façon cohérente et cohésive, ils doivent leur apprendre comment les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination, les locutions conjonctives, les pronoms relatifs et les connecteurs logiques sont employés.

Pour bien organiser les idées, les enseignants doivent leur enseigner à utiliser un brouillon, à faire un plan pour que ces idées à développer soient claires et pertinentes.

De plus, il faut que l'habitude et la culture d'écrire, de lire, de corriger et de relire soit encouragées chez les étudiants de FLE.

Les enseignants doivent aussi enseigner aux étudiants à appréhender des notions de cohérence et de cohésion, et le mécanisme de leur emploi au niveau macrostructurel et microstructurel. Au niveau de la cohérence, ils doivent leur apprendre la progression de l'information et l'enchaînement logique des idées à travers l'emploi des connecteurs. Ils doivent aussi leur apprendre à employer des connecteurs dans l'organisation des idées dans leur texte. Pour la cohésion, ils doivent leur apprendre à utiliser des marques d'anaphore et de pronominalisation.

Par ailleurs, il convient de souligner que la ponctuation joue un rôle très important dans l'organisation et la structuration du texte. Elle permet d'avoir une bonne compréhension du texte. Ainsi, les enseignants doivent apprendre aux étudiants à pouvoir maîtriser et employer les différents types de ponctuation.

En outre, dans un devoir de rédaction, les consignes jouent un rôle très important dans la réussite de cette épreuve. Ainsi, les enseignants doivent aider les étudiants à bien lire les consignes pour éviter des confusions et des ambiguïtés dans la compréhension du sujet à traiter.

Il faut noter que la façon dont les copies sont corrigées peut influencer les étudiants à reconnaître leurs propres erreurs. Par conséquent, nous suggérons aux enseignants de faire un effort pour corriger les travaux des étudiants afin de les aider à éviter certaines erreurs qu'ils ont l'habitude de commettre dans leurs copies. Parfois, les activités d'auto-correction des étudiants, suivies d'une vérification par l'enseignant sont aussi des techniques adéquates et efficaces pour les aider. Il est donc important que l'enseignant accorde une importance particulière à la correction de la totalité du texte et non pas seulement les phrases isolées. Des fois, au cours de la correction des copies, un grand nombre d'enseignants font des remarques précises et bien détaillées au niveau de la construction des phrases, c'est-à-dire des remarques grammaticales. Mais au niveau du texte entier, ils en font moins car ils n'en ont pas le temps. Ainsi, pour aider l'étudiant à bien maîtriser la production des écrits cohérents, l'enseignant est censé donner des remarques précises et détaillées sur l'organisation textuelle : la progression de l'information, la répétition, la relation et la contradiction.

A part les cours de rédaction, les étudiants doivent s'habituer à un certain style d'écrire. Il faut que les enseignants apprennent aux étudiants à varier leurs phrases.

Par exemple :

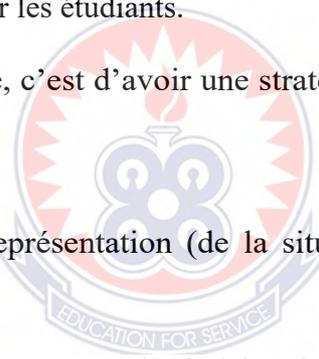
- **Les types de phrases** : types déclaratif, exclamatif, interrogatif et impératif (qui sont obligatoires).
- **Les formes de phrases** : formes active, passive et emphatique (qui sont facultatives).

Par ailleurs, pour acquérir le vocabulaire, des cours de compréhension écrite et de résumé doivent être dispensés pour permettre aux étudiants de faire des lectures intensives.

Au cours du processus de l'enseignement de l'expression écrite, les enseignants doivent faire acquérir des compétences morphologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Comme le souligne Pham (2006 : 57), les deux points essentiels auxquels tout étudiant doit songer avant de commencer à écrire sont : la recherche des idées et la mise en forme du texte. Il faut que les enseignants aident les étudiants à chercher des idées basées sur le thème avant de les développer.

En outre, les enseignants doivent sensibiliser les étudiants à faire la révision de leurs textes au cours de la production écrite ou une fois que la rédaction est terminée. A part ces processus, l'enseignant doit accorder la priorité à la correction des erreurs du point de vue des objectifs fixés. Il devra aussi s'intéresser aux erreurs qui sont plus fréquemment commises par les étudiants.

Enfin, savoir écrire, c'est d'avoir une stratégie de production de texte et de s'appuyer sur :

- 
- i. Une capacité de représentation (de la situation et du type de texte à produire).
 - ii. Des compétences permettant de choisir celui qui convient à la situation et d'identifier ses principales caractéristiques linguistiques.
 - iii. Des compétences linguistiques plus générales (lexique, syntaxe, orthographe), des compétences minimales utilisables dans tous les types de textes.

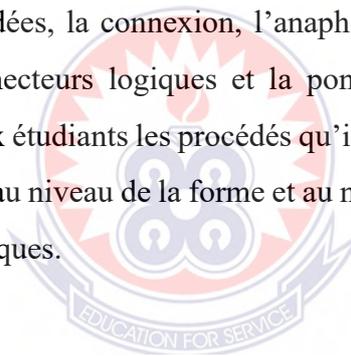
Au cours du processus d'enseignement, les enseignants doivent faire acquérir ces compétences aux étudiants. Ce processus se compose de trois phases principales :

- a. La planification textuelle qui permet de faire un plan, mais dans l'élaboration du texte, il faut la prise en compte du destinataire et du but à atteindre (macro- planification).

- a. La totalisation qui concerne les processus de mise en œuvre pour la linéarité d'un texte (progression et conservation d'information au cours du texte, connexion, segmentation, problème des anaphores, de substituts, des temps verbaux, des connecteurs et de la ponctuation dans leurs fonctions textuelles).
- b. La révision des textes (ou auto-évaluation), qui se fait en cours de production ou une fois fini.

6.1.2.1 Conclusion Partielle

Au cours de l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite, l'enseignant joue un rôle très important. Donc nous avons fait certaines suggestions aux enseignants d'expression écrite. Pour apprendre à rédiger un texte de façon cohérente et cohésive, les enseignants doivent prendre en compte des éléments tels que la progression des idées, la connexion, l'anaphore, la pronominalisation, les temps verbaux, les connecteurs logiques et la ponctuation. De plus, il s'avère nécessaire de montrer aux étudiants les procédés qu'ils doivent suivre pour pouvoir rédiger un texte complet au niveau de la forme et au niveau du contenu sans oublier les règles morphosyntaxiques.



6.1.3 Propositions aux étudiants

6.1.3.1 Propositions envers l'apprentissage de l'expression écrite

Un sujet de rédaction ou d'expression écrite est un travail académique qui n'est pas aussi facile et simple à traiter. Trouver et organiser ses idées de façon cohérente et cohésive, sont des tâches difficiles et complexes pour la plupart de nos étudiants qui sont en train d'apprendre une langue étrangère. Afin de les aider à surmonter leurs difficultés, nous leur suggérons dans cette partie, la façon de penser, de trouver, de structurer, d'organiser des idées et planifier son travail.

a. Choisir les éléments en situation de communication

Pour bien rédiger il faut que les étudiants choisissent les éléments de la situation réelle de communication qui permettent de préciser le contenu, l'organisation, le ton, le style et le type de texte. Ainsi, ils doivent se poser des questions suivantes :

- i. A qui écrit-on le texte ou pour quels lecteurs? (destination)
- ii. De quoi parle-t-on dans le texte ? (thème)
- iii. Dans quelle intention? (message)
- iv. Sous quelle forme? (types de texte)
- v. Pour quelle intention ? (but)

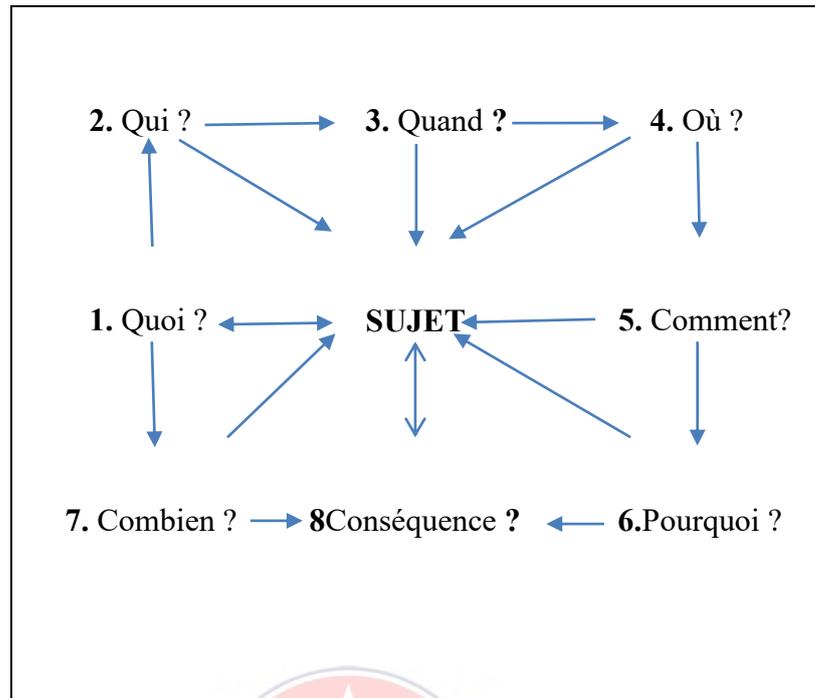
b. Rechercher des idées

La recherche des idées pour écrire un sujet donné devient complexe quand on n'a pas bien réfléchi au sujet et aux consignes avant de commencer à rédiger. Dans ce cas, on a l'impression de ne pas avoir d'idées. En réalité, on peut avoir toutes les idées grâce à un questionnement systématique suivant s'il s'agit d'un événement :

- i. Qu'est-ce qui s'est produit ? (qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi)
- ii. Quelles en sont les causes ? (cause)
- iii. Quelles peuvent en être les conséquences ? (effet)
- iv. A quel autre évènement peut-on le comparer (comparaison)
- v. Comment aurait-on pu l'éviter ou le modifier ? (hypothèse)

Par ailleurs, pour trouver facilement les idées, nous proposons aux étudiants de se servir du tableau récapitulatif 6 proposé ci-dessous :

Table 6 : Tableau récapitulatif pour rédiger un récit proposé par Afari.



Selon le tableau 6, le **sujet** est au centre du schéma. Il constitue l'agent ou l'acteur de l'action. Etant au centre, il constitue le point de départ des questions systématiques. Donc, à partir du sujet, on pose des questions qui permettent de trouver progressivement des idées pertinentes pour la rédaction du texte narratif de façon chronologique.

Par exemple, si le sujet est le personnage principal.

On peut poser certaines questions suivantes :

1. Le sujet fait quoi ? - un voyage
2. Avec qui il fait le voyage ?
3. Quand est-ce qu'il fait le voyage ?
4. Où est-ce qu'il va ?
5. Comment fait-il le voyage ?
6. Pourquoi fait-il le voyage ?

7. Combien de succès ou de dégât ? (degré)
8. Quelles sont les conséquences ?

En exerçant ou en pratiquant ces questionnements, les étudiants peuvent arriver à trouver des idées essentielles pour la rédaction de leur texte.

c. Faire un choix et pré-organiser le texte

- **Poser des questions :**

Il faut que les étudiants se posent des questions pour effectuer le choix :

- i. Jusqu'où veut-on aller ?
- ii. Quelles influences paraissent les plus déterminantes ?
- iii. Quels sont les faits et les explications susceptibles qui peuvent surprendre le lecteur ?

- **Classer les idées :**

Adopter un ordre de présentation (ordre thématique, ordre selon l'importance, ordre chronologique).

d. Ecrire un premier texte

Ayant fait appréhender les procédures de rédaction, les étudiants doivent rédiger un premier texte sous forme de brouillon.

e. Evaluer sa production

L'étudiant doit faire sa propre évaluation du texte. Après, il peut échanger le texte avec celui de son camarade et discuter les remarques.

f. Révision du texte

L'étudiant doit être encouragé à recopier le texte et le relire soigneusement plusieurs

fois pour pouvoir corriger les erreurs grammaticales et orthographiques et les défauts de ponctuation.

6.1.3.1.1 Temps de correction et auto-correction

Dans le processus d'apprentissage du FLE, la correction des étudiants peut permettre un réapprentissage. Par conséquent, pour faire la correction des erreurs commises, nous suggérons que les étudiants les fassent immédiatement. Ils ne doivent pas attendre trop longtemps, sinon ils vont oublier toutes les erreurs soulignées dans leurs copies. Aussi, l'enseignant peut corriger immédiatement les erreurs en soulignant et en laissant les étudiants les corriger eux-mêmes, si elles sont simples. Par contre, si les erreurs sont graves, il faudrait que l'enseignant puisse donner des solutions correspondantes. Mais, il peut aussi relever toutes les erreurs des étudiants et après, les leur exposer dans un cours afin de les aider à faire une auto-correction. Après cela, ils ne vont plus répéter ces mêmes erreurs qu'ils ont l'habitude de commettre. C'est ce que constate Alkhatib (2012 : 63) quand il : « l'enseignant doit accorder une importance particulière à la correction, non seulement au niveau de la phrase, mais aussi au niveau de la totalité du texte. »

6.1.3.1.2 Techniques de l'auto-correction des erreurs

En ce qui concerne l'auto-correction, nous suggérons que chaque étudiant corrige ses propres erreurs. Car l'auto-correction est une activité très urgente, importante et nécessaire dans les activités pratiques en production écrite, parce qu'elle est suivie d'une vérification efficace et rigoureuse de l'enseignant. Elle constitue une bonne et efficace méthode d'auto-apprentissage. Lors de la rédaction ou de la production écrite, les étudiants ont beaucoup de temps pour réfléchir sur des idées à

développer. Ils peuvent travailler en petits groupes en accomplissant des tâches ou des activités individuelles ou collectives, à deux ou plus, pour discuter et analyser la meilleure réponse acceptée par le groupe. Dans le groupe, ils peuvent aussi utiliser un dictionnaire français pour vérifier l'orthographe des mots, un livre de grammaire pour étudier les règles grammaticales et syntaxiques ou un art de conjugaison pour chercher le temps correct des verbes employés et leurs terminaisons. Ils peuvent aussi utiliser un livre de vocabulaire pour trouver de nouveaux mots. Bref, au cours du processus de l'auto-correction, l'étudiant pourrait se poser certaines questions telles que :

- a. Est-ce que les accords de genre et de nombre sont bien faits ?
- b. Est-ce que les mots sont bien placés dans les phrases ?
- c. Est-ce que la conjugaison des verbes et l'emploi de temps verbaux sont bien faits ?
- d. Est-ce que les règles de cohérence sont bien respectées dans ce que j'ai écrit ?
- e. Est-ce que les règles de cohésion sont bien respectées dans ce que j'ai écrit ?

En bref, l'auto-correction est un exercice qui aide les étudiants à prévoir des erreurs. Nous suggérons donc de créer dans l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite des activités ou de tâches favorables à l'auto-correction dans une classe de FLE. A cet effet, si les étudiants savent que l'auto-correction peut les aider à prévoir des erreurs, ils peuvent tout faire pour l'adopter en classe de l'expression écrite en français langue étrangère.

6.2 Conclusion générale et perspective

Pour conclure, il est important de rappeler que le point de départ de notre étude était d'examiner le problème d'emploi lié à la cohérence et à la cohésion dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants du FLE à UEW, Winneba.

En nous inspirant du cadre théorique établi par la grammaire du texte ou la linguistique textuelle et l'analyse du discours, et plus particulièrement des travaux de Jeandillou (2010), Adam (1990), Riegel *et al.* (2010) et Halliday et Hasan (1976), et puis des travaux antérieurs de certains chercheurs, nous avons analysé les copies de notre corpus à partir des principes théoriques de la cohérence et de la cohésion. En effet, nous avons vu comment les processus d'enchaînement logique des idées et les procédés d'emploi des anaphores, des conjonctions et des connecteurs logiques permettent d'assurer la cohérence et la cohésion textuelle ainsi que leur impact sur les productions écrites des étudiants.

En nous intéressant aux effets négatifs que jouent les défauts de cohérence et de cohésion dans les textes écrits des étudiants, notre étude a analysé des défauts interphrastiques et intraphrastiques à travers une analyse mixte. C'est ainsi que 40 copies des étudiants, échantillonnées de façon systématique de 120 copies, ont été analysées à travers une approche descriptive des erreurs.

L'analyse a montré que le problème de cohérence et cohésion existe dans les copies des étudiants. Les résultats des analyses tendent à confirmer nos intuitions de départ selon laquelle les étudiants de FLE à UEW, Winneba, auraient des difficultés dans l'organisation et la structuration de leurs productions écrites.

Une partie des difficultés de l'écrit chez les étudiants était due au manque de connaissances suffisantes de l'emploi des règles et des principes de cohérence et de cohésion. Dans ce cas, la plupart des étudiants ignorent les mécanismes qui permettent l'enchaînement des mots, des phrases et des paragraphes pour assurer la cohérence et la cohésion textuelle. Ainsi, dans les copies des étudiants, on trouve un emploi erroné

des principes de continuité et de progression thématique, c'est-à-dire que les expressions anaphoriques, les reprises pronominales et les connecteurs, sont mal utilisés dans la plupart des textes des étudiants.

Au niveau de la progression textuelle, le problème majeur chez la plupart des étudiants est lié à l'adoption d'un type de progression thématique qui ne rend pas compte des relations qui unissent les séquences de phrases et des idées dans leurs textes narratifs.

Pour ce qui concerne la continuité thématique, il y a un emploi erroné des reprises pronominales et des expressions anaphoriques, ce qui empêche la continuité dans les différentes parties des textes des étudiants. En plus de cela, nous avons aussi remarqué un emploi erroné des connecteurs logiques créant des blocages dans la continuité des textes.

Au terme de notre analyse nous avons pu identifier un certain nombre de catégories de défauts qui regroupent des défauts interphrastiques (cohérence) représentant 22,5% et des défauts intraphrastiques (cohésion) qui correspond à 77,5 %. En effet, les résultats montrent que les défauts de cohésion sont les plus nombreux dans les copies des étudiants que ceux de cohérence. Cette situation impacte négativement la compréhension des textes. A la base de cette remarque, nous pouvons dire que les défauts de cohésion ont d'impact sur la cohérence dans les productions écrites des textes des étudiants.

En conséquence, il convient de dire que les difficultés auxquelles font face les étudiants dans les gestions interphrastique et intraphrastique de leurs productions écrites de textes narratifs ont des implications didactiques sur l'écrit en FLE au

Département de Français à UEW, Winneba. A cet égard, nous avons fait quelques propositions et recommandations aux enseignants, aux étudiants et envers l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite de textes narratifs qui visent à améliorer la compétence des étudiants relative aux mécanismes d'enchaînement des mots, des phrases, des paragraphes et d'organisation logique des idées dans des textes. Alors, les étudiants doivent apprendre par cœur plus de mots et de structures grammaticales. Ils doivent cultiver l'habitude de lire souvent différents types de texte, apprendre à mettre en cohérence des idées et faire un plan avant d'écrire. Ils doivent aussi maîtriser l'emploi des marques anaphoriques et des reprises pronominales pour leur permette d'effectuer la cohésion dans leurs textes.

En fin, en examinant notre travail à la lumière de tout ce qui précède, nous espérons qu'il pourrait contribuer à l'enrichissement de l'enseignement /apprentissage de la production écrite ou l'expression écrite au Département de Français à University of Education, Winneba.

Néanmoins nous ne pouvons pas prétendre avoir fait un travail exhaustif ou complet des problèmes que nous avons présentés dans cette étude. On peut nous reprocher, par exemple, de ne pas avoir demandé les avis des enseignants et des autorités en FLE au niveau universitaire sur les analyses que nous avons effectuées sur les copies de notre corpus avant la mise en forme de la thèse. Toutefois, malgré ces limites que nous pourrions attribuer aux difficultés matérielles rencontrées au cours de la recherche, nous espérons que cette étude va surtout encourager les enseignants de FLE à UEW, Winneba, à bien enseigner l'expression écrite et à prendre en compte les perspectives textuelles que nous venons d'examiner et d'exposer dans les productions écrites des textes narratif. En effet, cette étude pourrait ouvrir d'autres pistes ou

perspectives sur l'analyse des défauts de cohérence et de cohésion en tenant compte des autres types de texte, à savoir : descriptif, explicatif, informatif et argumentatif.



REFERENCES

- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand colin.
- Adam, J.-M. (1994). *Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Elément de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Afari, E. (2009). *Étude des besoins d'usage du français en communication au Ghana : Le cas des agents de police*. Mémoire de maîtrise. Winneba : UEW, Unpublished Master's Thesis.
- Alvarez, G. H.-Lemonnier & Guimont, L. (1992). « Cohérence textuelle et didactiques des Langues », *Langues et linguistique*, 18. Québec : Université Laval, 2-17.
- Alkhatib, M. (2012). « La cohérence et la cohésion textuelles : Problème linguistique ou pédagogique ? ». *Didactica Lengua y Literatura*. Vol.24, 45-64, Jordanie : Department of Modern Languages Al-Albayt University.
- Amuzu, D.S.Y. (2008). « Problèmes de transfert linguistique inhérent à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue non francophone », D.D. Kuupole (ed), *Teaching and learning of language, culture and literature of West Africa*, Cape-Coast : Catholic Mission Press, 67-81.
- Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- Asaah, A. H. (2000). « Literature in French and the future of children », *Proceedings of The Seminar on Towards A New Language Policy for Ghana: The case of French*. (May 4th-5th), 8, 8-18. UEW, Winneba.
- AUPELF-EDICEF (1988). *Dictionnaire Universel*. Paris : Arman Collin.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2005). *Problèmes de pronominalisation des compléments d'objet indirect chez les étudiants de Université of Education, Winneba*. Winneba : UEW, Unpublished Master's Thesis.
- Bakah, E. K., et Grey, J., K.O. (2017). « Emploi des connecteurs argumentatifs dans les Mémoires de licence des apprenants de Français à l'Université de Cape Coast », *Revue Scientifique des lettres, Arts, Sciences Humaines et Communication*. Université Peleforo Coulibaly, www.revuesonguiri-upgc.org; Numéro 001.

- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. T2. Paris : Gallimard.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. T1. Paris : Gallimard.
- Berrendonner (1979) « De-ci, de-là : exploration dans la structure textuelle » in *Text vs Sentence-Basic questions of text linguistics*, J.S. Petöfi(ed), Hambourg, H. Buske, 5, 15-32.
- Calas, F., Messili, B, -A & Tullon, H. (2006). *Cohérence et Discours*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Camus, A. (1942). *L'Etranger*. Paris : Gallimard.
- Chomsky, N. (1969). *Structures Syntaxiques*. Paris : Editions du Seuil.
- Charolles, M. (1988). « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences ». *Pratiques*, 57, Metz. 55 – 70.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques ». *Langue Française*, 49. 3-21
- Combettes, B. (1988). “ Linguistique et enseignement du français langue maternelle : tendances nouvelles, Didactique des langues : Quelle interface ?” *Etude de Linguistique Appliquée* 72, 57-65.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles- Paris : De Boeck-Duculot.
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- De Beaugrand, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- De Saint-Exupéry, A. (1931). *Vol de nuit*. Paris : 1^{ère} Edition Gallimard.
- De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Les Éditions Didier.
- Delaveau, A. & Kerleroux, F. (1985). *Problèmes et exercices de syntaxe française*. Paris : Arman Collin.

- Delbecque, N. (2002). *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J, -B. et Mevel, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dubois, J. & Lagane, R. (1995). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Ducrot, O. et Anscombre J-C. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- Grize, J-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (2013). *Cohesion in English*. New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Jeandillou, J-F. (2010). *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Johnson, K. & Johnson, H. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistic*. Oxford : Blackwell Publishers Ltd.
- Kuupole, D.D. (1995). *Dynamisme du français non conventionnel de l'Afrique Occidentale à travers l'œuvre romanesque d'écriture française, approche linguistique et sociolinguistique*. Nouveau Régime, Besancon : Université de Fanche-Comté. Unpublished Doctoral thesis.
- Kwawu, A. (2016). *Anaphore nominale et production d'écrits chez les étudiants de FLE en deuxième année à l'université de Cape Coast : Evaluation d'une séquence didactique*. Winneba : UEW, Unpublised Doctoral Thesis.
- Kwawu, A. (2001). *L'enchaînement des phrases dans la gestion de textes courts des étudiants de français de « Level 100 » de l'université de Cape Coast*. Cape Coast: University of Cape Coast, Unpublished M. Phil. Thesis.
- Lagane, R. (2001). *Livre de bord : Savoir rediger*. Paris : 2^{ème} Edition Larousse.
- Lagane, R. (1997). *Livre de bord : Savoir rédiger*. Paris : 1^{ère} Edition Larousse.
- Lerot, J. (1993). *Précis de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.

- Maingueneau, D. (1994). *Syntaxe du français*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Martin, R. (1993). *Langage et Croyance*. Bruxelles: Mardaga.
- Ministry of Education, Science and Sports (2010). *Teaching Syllabus for French (Senior High School 1-3)*. Accra : CRDD.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Editions du Seuil.
- Moirand, S. (1993). *Des pratiques de l'écrit*. Paris: Hachette.
- Moreno, I. (2003). "The role of cohesion devices as textual constraints on relevance: a discourse"- as process view, *International journal of English studies*, 3, 111-165.
- Napoli, D. J. (1993). *Syntax: Theory and problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Nyaku, G. (2010). *Emploi anaphorique de l'article défini en français langue étrangère au niveau S.H.S. : le cas de Wesley Grammar School et d'Accra High School*. Winneba : UEW, Unpublished Master's thesis.
- Pepin, L. (1998). *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner*. Laval : Groupe Beauchemin Éditeur.
- Pery-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage (clés pour analyser des productions des apprenants)*. Paris : Hachette.
- Pham, T. S. (2006). *Etude des erreurs en production écrite des étudiants en français à l'Ecole Normale Supérieure de tháinguyên*. Mémoire de fin d'Etudes Post-Universitaires. Hanoi : Université Nationale de Hanoi.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2010). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, P. (1993): *Dictionnaire alphabétique et analogique de langue française*, Paris: Editions Robert.
- Robert, P. (1989). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Hachette.
- Robert, P. (1985). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Avenue Parmentier.
- Saydi, T. (2015). « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », *Synergies Turquie* 8,13-28.

- Siouffi, G. & Raemdonck, D. V. (2018). *100 fiches pour la linguistique*. Paris : Bréal.
- Tagliante, C. (2001). *Techniques de classe, la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire II*. Paris : Delagrave.
- Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire I*. Paris : Delagrave.
- Van Dijk, T. A. (1977). *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London : Longman Group Ltd.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris: CLE International.
- Zemmour, D. (2008). *Initiation à la linguistique*. Paris : Ellipses Edition Marketing.

SITOGRAPHIE

- Ambassade de France, Ghana (2016). *Les relations économiques entre la France et le Ghana* www.ambafrance-gh.org/les-relations-economiques-entre-la-France-et-le-Ghana. 8 Pages. Dernière modification, 13/04/2016. Consultée le 10 décembre 2016.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue Française* 28,7-41. <http://www.itm.ens./siteACFT/site LATTICEACFT4.htm>.
- Pepin, L. (2007). *La cohérence textuelle dans la narration : contexte de la recherche et méthodologie*. (Format PDF, 18 pages). Adresse URL : <http://www.uqar.qc.ca/departements/education/pageprof/lpepin.asp>, consulté le 12/10/2016.
- Pinker, S. (2014) : <https://www150statcan.gc.ca/n1/power>.
- Puren, C. (2014). « Approche communicative et perspective actionnelle, deux Organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires ». Article paru sur le lien Internet www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/ (janvier 2014) [consulté le 19 juin 2014].
- Delrue, A. (2012). *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*. Mémoire. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois :

Nord Pas de Calais. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884> [consulté le 3 janvier 2015]

Savoie-Zajc, L. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage Scientifiquement valide ?* 5, 99-111 <http://www.google.com.gh/url?>: Retrieved on the 20/06/2015.

Turco, G. (1988). *Analyse de langue écrite*: [http://crdp.acreims.fr/ien/metiersficiers/ecritdoc.+Turco\(1988\)analyse+la+langue+c3%A9crite&hl=de&ct](http://crdp.acreims.fr/ien/metiersficiers/ecritdoc.+Turco(1988)analyse+la+langue+c3%A9crite&hl=de&ct) retrieved on 12/10/2016.

Vandendorpe, C. (1995) : *Au-delà de la phrase, La grammaire du texte*. Université d'Ottawa. <http://209.85.135.104/search?q=cache;marjkEvg-VYJ:www.lettres.uottawa.ca/vanden/Grammaire%25202520+texte.pdf>.



ANNEXE A

COPIES DES ETUDIANTS

Texte 1

Cop.1 : (5130070052)

Trois semaines passé, J'ai voyagé à Accra que je déteste tous les choses j'ai vu.

Pour commencer, le jour avant mon voyage, j'ai fait repassage mes habilles et je fais bien préparation avant le Jour.

Toutes les choses que a un commencement a obligatoire un fin, Je me lève à bonne heure et je fais mes prières. Après ça j'ai dit bonjour à mes parents et j'ai dit aussi au revoir.

Ce voyage était mon trois fois que j'ai passé les vacances chez mon oncle à Accra.

Au bord de la route, j'ai vu beaucoup de choses en route.

Pendant le jour exactement, j'ai allé à la gare avec ma valise et puis mes bagages. Le voyage commence à six heures dans le matin. J'ai pris le bus et en trois heures après. J'arrive à Accra. Là-bas mon oncle Ofosu et son marie était là pour prendre et aider moi apporter mes choses à la maison.

Ensuite, mon oncle m'a donné un verre de boisson et dit : « restez tranquille, vous êtes dans votre maison ». J'ai était content parce que je sais que je passerai une bonne vacance chez lui.

De temps en temps, j'ai accompagné lui pour travailler à son champ parce qu'il était bien connu cultivateur.

Soudain, un jour arrive et mon oncle m'a dit que, lui et moi, allez aider mon autre oncle qui était aussi un pêcheur.

Malheureusement, ce jour a tombé que nous prenons notre filet et autres choses que aideront nous. Nous allons à la mer pour attirer des poissons mais, quand nous commençons, j'ai tombe dans la mer et je ne peux pas respirer et crier aussi. Mes oncles faisait ce qu'ils pu mais aucune aide.

Après mon combat dans la mer, je suis finalement de sorti ça. A cause de quoi j'ai vu, j'ai demandé un peu d'argent pour prendre un voiture.

En route d'avenir notre bus et autre bus sont venus ensemble. Après une minute j'ai vu que j'étais dans l'hôpital et je ne parle pas bien, mange et dors bien. C'est-à-dire, ce voyage et mes vacances était mal fait que je n'oublie pas dans ma vie dans cette terre.

Il était voyagé J'ai toutes les informations dans mon cerveau.

En bref, je détesté ce voyage parce que j'ai travaillé dur et ne gagné pas beaucoup de temps pour moi-même et mes cahier aussi.



Texte 2

Cop. 2: (5130070046)

Lundi: le 24 février, 2014

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué

Un voyage Désagréable

C'était un vendredi, le 19 mai 2012. Je suis décidé voyager à mon village où mes grand- parents habitent. À sept heure, j'ai pris un camion que le numéro est As 2019R. Ce camion consiste de beaucoup personnes environ trente individus. Le chauffeur conduisait très vite sans concerner des personnes dans le camion.

A l'après-midi, nous étions au milieu du voyage que je vu un certain camion dont les personnes qui étaient dans ce camion toutes mortes.

Il y a beaucoup de sang tombé des personnes. Nous avons pensé que quelque de personnes n'étaient pas injurie mais ce témoin étais très sérieux. Après la scénario, tous les mondes étions très triste y compris le chauffeur. Cet incident faite le chauffeur conduire lentement comme une tortue que nous sommes arrivées à notre destination.

J'ai entendu les beaucoup des accidents par le moyen de radio mais je n'ai jamais eu témoin comme cette.

Quand j'ai arrivée au village je racontais chaque chose chronologique à mes grands- parents. Quel dommage sur ce jour. Je ne mangeai pas ni bu jusqu'à je suis allé à mes parents. Ce jour étais très désagréable pour moi.

Texte 3

Cop. 3 : (5130070032)

Un Voyage Désagréable que j'ai Fait.

Samedi, le 13 Septembre, 2010, était le jour que j'ai fait un voyage pour visiter ma tante à Kéta dans la région de Volta.

J'ai commencé la préparation pour le voyage durant la semaine passée de commencement. J'ai fait la lessive de tous mes habits que j'ai achetés pour le voyage. Le jour de partir, j'ai me levé très tôt du matin; trois heures précis. J'ai balayé la cours, brossé mes dents et fait en ordre ma valise et j'étais prêt de parti à la gare. A la gare, je prendrais un bus de "Metro-Mass" qu'étais en train de partir. Nous avons commencé le voyage à cinq heures et demie.

A nos temps de partir, le chauffeur du bus a sifflé le sifflet pour indiquer notre départ. Sur la route, j'ai vu beaucoup des choses intéressant/ comme, les plantations de cocotier, et la mer.

Durant le voyage vers Akatsi, nous étions arrivés chez les douaniers. Les douaniers nous demandaient d'arrêter pour quelques minutes. Là-bas, ils n'ont rien vu dans le bus comme une contrebande. Après ça là, on avait encore continué le voyage.

Sur la route encore, notre chauffeur avait mis le bus en haute vitesse car il avait nous a fait avoir un grand accident. Et vers le soir, j'ouvrais mes yeux dans l'hôpital central de Kéta.

Ça, c'est le voyage désagréable que j'ai effectué.

Texte 4

Cop. 4: (5130070009)

J'ai fait plusieurs visites dans ma vie mais cela que j'ai fait le 26 Octobre, 2013 était un voyage désagréable que j'ai effectué.

La nuit avant le jour de voyager, j'ai fait la lessive, après j'ai arrangé tous les choses que j'ai pensé que je veux oublier que la place est très loin.

A cinq heures exactement, j'ai pris mon bain et mangeais un peu. Après avoir mangé, j'ai pris mon Luggage et je suis allé à la station pour prendre un autobus.

Quand je suis arrivée à la station à 6 heures et trente, j'ai vu l'autobus dont je veux prendre. Le nom de la ville que je suis allée est Akpatome. Il se trouve au Togo. J'ai commencé le voyage à Agbakorpe. Un petit village qui se trouve dans la région de Volta au Ghana. A sept heures exactement, l'autobus a commencé le voyage au Togo. Il y avait plusieurs voyageurs qui bavardent dans l'autobus.

L'autobus s'arrêtait à Aflao et les passagers sortaient de l'autobus.

Les policiers me demandaient ma carte d'identité où je suis arrivée à la frontière. J'ai donné ma carte d'identité et j'ai entré la ville, Togo.

J'ai pris un autre autobus quand je suis arrivé à la frontière de Togo et Benin. J'ai pris mon Luggage et allais à Akpatome.

A dix-neuf heures, je suis à Akpatome et prendrais une motocyclette que m'amenait à la maison.

Le voyage était un voyage très difficile parce que je suis très fatigué quand je suis arrivée à la maison d'Akpatome.

Texte 5

Cop. 5 : (5130070105)

C'était le matin de vendredi, quand ma mère m'a dit aller au village pour donner des médicaments à ma grand-mère dans notre village Kakokrom à trente kilomètre de notre ville. J'ai étonné parce qu'il était ma première temps à aller notre village. J'ai préparé vite et est allée à la gare. J'ai pris un autobus que est allée au mon village mais, j'ai perdu un peu l'autobus et grâce à Dieu Je l'ai eu.

Le voyage a commencé. En asseyant dans l'autobus, Je pensais que comment long le voyage sera. C'était quinze heures quand le bus a arrêté. J'ai demandé la raison et J'ai dit que, il n'y a plus le pétrole dans l'autobus. Le chauffeur, vite a couru pour acheter le pétrole cinq mile a loin. Nous levions à une heure, c'était près de le soir. Le chauffeur est arrivé la prochaine heure. Nous avions de la chance, le véhicule a commencé à courir. Nous avons continué le voyage.

Sur la rue, j'ai dors dans l'autobus pour des temps. J'ai levé et m'a trouvé dans la rue au milieu de la forêt. J'avais peur comme les autres gens.

Étonnement, nous avons vu des voleurs avec nous. Nous sommes devenus très peu. Par Chance, nous avons aidé par les polices qui étaient passé par la rue.

Je suis arrivé dans mon village à la nuit à vingt-deux heures. Ma grand-mère était contente parce que Je suis arrivée avec une bonne santé. J'ai donné les médicaments à elle. Je suis resté dans sa chambre.

Le prochain jour, J'ai retourné dans ma ville. C'est un voyage désagréable que J'ai effectué.

Texte 6

Cop. 6 : (5130070001)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Un bon jour qui était le lundi matin de bonne heure, je me suis levé très tôt pour aller d'Accra à Kumasi. Arrive à la gare de Kumasi à Circle j'ai payé mon billet et j'ai monté au bord de la voiture. En route, le chauffeur filait alors tout le monde avait peur. Les femmes disaient au chauffeur réduire la vitesse mais il n'entendait pas les cris.

Après un grand carrefour, il y avait un grand tournant, le chauffeur n'a pas pu négocier le tournant, et une grosse voiture venait aussi à tout vitesse et notre chauffeur ne l'a pas vu vite alors quand il a commencé à freiner malheureusement nous sommes tombés dans un grand trou mais quelques-uns sont blessés dans la voiture et les gens commençaient à crier quelques-uns appelaient Dieu et les autres des noms inconnu. Nous ne sommes pas arrivés à l'arrêt de Kumasi et la nuit tombait, personne ne venait pas à notre aide

Nous avons passé la nuit dans le trou. Vraiment, le voyage était désagréable, je n'ai pas pu dormir parce que c'est un voyage que j'ai vu aller voir Kumasi pour la première fois, c'est un grand regret pour moi.

A partir de ce jour, je me suis dit, je ne voyagerais plus à Kumasi dans la petite voiture sauf les grandes voitures de plus de cent places.

Je ne vais pas oublier ce voyage dans ma vie, c'est un voyage désagréable que j'ai eu.

Texte 7

Cop. 7 : (5130070076)

Un voyage désagréable que j'ai effectué.

Il n'y a pas un homme ou bien une femme qui peut dire que il ou elle ne fait pas un voyage dans la vie

Moi-même, je suis un jeune garçon donc j'ai voyagé beaucoup dans le temps. J'ai commencé voyageais quand j'étais en une école primaire jusqu'à aujourd'hui que je suis dans l'école universitaire. Quelquefois, je voyage parce qu'il faut visiter certains membres de la famille. Quelque fois il faut voyager à différent ville pour votre éducation et autres temps aussi, on peut acheter quelque chose en une ville différente ou bien aux autres pays pour beaucoup de choses. Oh! C'est un bon pour voyage.

Moi, je suis un chrétien, à cause de ça, je prie toujours avant je commence un voyage et j'étais heureux toujours pendant et après voyage. Mais un jour, je ne compris quelque chose que je vus avec mes yeux. Samedi, le 3 juillet 2013 était le jour d'un voyage désagréable que j'ai effectué.

Le soir de Vendredi le deuxième jour en juillet, 2013, ma sœur qui est à Kumasi m'appelé et demandé que je m'arriverai à Kumasi à le lendemain. Samedi, le 3 juillet 2013 j'ai commencé le voyage (Tarkwa à Kumasi) très tôt. Par la Grâce de Dieu, j'ai arrivé à Kumasi-Kejetia. La chose prochaine que je peux faire avant arriver à la maison de ma sœur était entrée en une voiture à Kejetia à Bomso (la place de ma sœur). Dans la voiture le conducteur me demande mon argent mais je ne vu pas d'argent dans ma poche. Le conducteur de voiture et les autres me battaient et je deviens malade. Ils disent que j'étais un voleur mais je n'étais pas. Ça c'est un jour d'un voyage désagréable que j'ai effectué-et je n'oublie pas dans la vie.

Texte 8

Cop. 8 : (5130070118)

Premièrement, lundi le 25 janvier je voyageais de Wa à Bolgatanga pour visiter ma tante et puis venir à l'école. La voiture dont je joins du Wa environ 2 kilomètres est gâtée au milieu de la route et donc le chauffeur ne pourrait faire quelque chose. Là, nous restions là-bas jusqu'à trois heures du soir. Tous les passagers commençaient à faire des bruits et le chauffeur leur disait de faire un peu de patience pour lui à chercher une solution au problème.

Deuxièmement, le chauffeur a déjà appelé un mécanicien du Wa et il est arrivé. Moins de trente minutes je la faisais. Nous entrions quand le mécanicien retourne à Wa. Nous étions très contents avec ça.

Troisièmement, Just après Tumu, la voiture tombait et trois personnes mouraient, et là, on ne pourrait avancer notre voyage. Pour moi-même et par la grâce de dieu, tout était bon avec moi. Je disais à l'un de mes amis de retourner nous, et il acceptait.

Quatrièmement, nous avons la chance de voir une voiture qui venait à Wa. Elle nous prenait à Wa vers six heures là-bas sans faim.

En conclusion, ça veut dire que mon voyage retour pas succussion à cause de l'expérience j'ai vu dans la route. Mais je remercie Dieu pour son guidance. A la maison j'ai raconté tout à mes parents et nous tous donnaient grâce à notre seigneur Jésus Christ.

Texte 9

Cop. 9 : (51300701577)

UN VOYAGE TRES AGREABLE

L'an passé, mon oncle, ma tante, ses enseignants et moi viennent à mon village parce que mon grande mère est mort en Avril.

Nous nous levons très tôt le matin le chauffeur de mon oncle vient à notre maison est nous partons Accra à Bolgatanga qui est au nord de mon pays Ghana. Le voyage est très long. Quand tu vas à Bolgatanga tu vois beaucoup de villes c'est sont : Kumasi, Sunyani, Techiman, Kintampo, Tamale avant Bolgatanga.

Nous partons accra à (6 : 30) six heures, trente minutes. Dans la route, je ne sais pas que ma cousine est très gourmande. Après trente minutes, je dors dans la voiture. Quand je lève nous arrivons à Kumasi à (10 : 30am). Le chauffeur de mon oncle est excellent. A 12 : 30pm nous arrivons à Sunyani, nous mangeons et après le déjeuner nous partons. A dix-sept heures nous arrivons à Kintampo, ma tante achète beaucoup des ignames, tomates, et fruits.

Sur la route, je dors beaucoup, a vingt-deux heurs nous arrivons à Amble dans un petit village à Tamale, un grand arbre est tombe à la route, directement à notre voiture. Notre bon chauffeur vient à la droit mais quand il fait la, la voiture tombe. Tout le monde, crie « Dieu » en anglais on dit que « it was just like a dream, which one will never wake up from »

Oui, c'est vrai parce que je pense que nous serons mourir. Mais grâce à Dieu, les gens de ce village vont assister.

Nous venons à l'hôpital. Mon oncle est venu chercher moi.

Texte 10

Cop. 10 : (5130070125)

Le voyage à « Parlement House » du Ghana.

Quand j'étais en école secondaire, nous sommes fait un voyage à Parlement House du Ghana le 2 avril, 2011, un vendredi.

Ce jour tôt matin, je pris toutes les choses et attendait le bus. Le bus commence à 4 :00am du matin. Tout le monde était très content, parce que ce jour le marque la première fois que nous allons Accra la Capital du Ghana ou le parlement Ghana situe.

Dans la rue nous sommes vu petite village et grande villages. Nous vu beaucoup des voitures sur la route. Même aussi nous vu fleurs, mers, champs et différent peuple à la route. Nous reposons à Kumasi et continuons. Nous arrivons à la place 12 : 00pm du soir. Le clerk du parlement nous reçoit et éduquât-nous s'agit de l'environnement. Il aussi dit nous les règles que gouverne la place.

Après cela, il permit nous à rentrer. Le bâtiment ils sont beaux. Le bâtiment est grand, la place pour le speaker du parlement. Il y a place spécifiquement pour discute et il y a beaucoup de voiture pour chaque ministre.

Le clerk permit nous de s'asseoir sur la place pour discute et nous avons un argumentatif comme le MPs. Le ministre pour éducation nous remercie et donne chaque élève une constitution du Ghana « 1992 constitution.

Ce jour n'est pas très agréable parce que nous avons pas une chance a visité le président du Ghana.

Texte 11

Cop. 11 : (5130070014)

UN VOYAGE DEAGREABLE QUE J'AI EFFECTUE.

Lundi le 20 septembre c'est la date que j'ai reçu ma lettre d'admission pour étudier à l'University of Winneba car j'ai préparé d'aller à l'école. Après ça j'ai demandé à un des étudiants comment je peux gagner le bus de Kumasi à Winneba la place que mon école était situé.

J'ai fait ça parce que je ne sais pas la route. Donc samedi, le 7 septembre 2013, je suis allé à la station pour prendre le bus. Là, le chauffeur m'a pris beaucoup d'argent avant de mettre mes choses.

Le bus a commencé dans la route. Je serais très colère quand le chauffeur a ouvert la musique très fort. Chaque minute j'ai vu ma montre de voir si nous sommes en retard.

Surtout le chauffeur va demander si personne n'a connu vraiment la route, car le chauffeur ne connaît pas la route. Il a pris une autre route qui ne va pas la route, entre Kumasi et Winneba. On sera dans le bus longtemps mais nous n'arrivions pas.

Déjà le chauffeur ne connaît pas la route mais il faut aller. Autour de midi le soleil brille beaucoup. Le chauffeur a passé une route qui était sous la construction. Donc il y était beaucoup de poussières. Devant l'autre chauffeur lui a dit qu'il faut prendre l'autre route.

Quand nous sommes arrivés à l'université on se lave avec le sal dans la nada et nous sommes tels que les villageois qui a avaient travaillé sur leurs champs plus lointaines.

Tout le monde est fatiguée pare ce que car la faute du chauffeur.

Texte 12

Cop. 12: (5130070012)

Test de Niveau

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Le jour malchanceux

Il était lundi 18, 2012 et ma mère a envoyé moi aller chercher de l'argent pour mon père à Accra autour de 800 km de la maison. Je pris l'autobus un matin à partir de 5 :00am et autour 12 :00pm j'arrive à Accra mais au cour de voyage il y a beaucoup de choses que sont passées.

Notre voiture a été un accident Juste après Nsawam. Quand nous allons là il y a été une grosse vache que croise la voiture et le chauffeur ne voit pas l'animal donc, la vache bat la voiture et brise le miroir de la voiture et le chauffeur a perdu contrôle et la voiture s'abime.

La voiture encore capotée et toutes gens churent avec quelques blesser.

Beaucoup de gens sont arrivés crier pour aider ou assister des occupants dans un village. Après les trente minutes nous étions envoyés à l'hôpital pour cure mais quelqu'un étions abimer puis quelques-uns étaient sauvés mais tous les gens étaient dans l'hôpital car deux hommes étaient morts. Après le troisième jour, nous étions déchargés de l'hôpital.

Ma famille était triste car ils one entendu les informations mais dieu merci, j'étais sauvé. Ce jour étais le jour je n'oublie pas dans ma vie.

Texte 13

Cop. 13: (5130070062)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

C'était la noce passée c'est-à-dire le 25 Décembre 2013 que j'étais décidé pour rendre une visite chez ma femme au Togo Lomé. Ma préparation vraiment était prête dans trois jours après. Avant ça, il y a des gens qui prennent l'argent de ceux qui ont voyagé et sont arrivés à Aflao.

Le lendemain, voilà une voiture qui arrive et l'apprenti chauffeur dit Aflao ! Aflao ! Il me demandait de prendre la voiture mais je sentis quelque chose qui ils sont des voleurs. Au lieu de prendre une décision finale pour prendre une autre voiture j'étais décidé d'aller avec leur voiture.

Me voilà sur la route ou bien le chemin ils demandaient d'amener notre transport. On a pris ça et après presque dix kilomètres la voiture a eu {une} panne et pas de mécaniciens jusqu'à Aflao. On les attendait pour aller à Aflao chercher un mécanicien avant de revenir de la faire réparer.

Soudain, les voleurs sont arrivés et le chauffeur les a demandés de prendre tout ce que nous avons dans la voiture. Vraiment la distance entre un village sur la route et là ce qui se passe est très loin donc on a rien dit de laisser tout. Le chauffeur était parti avec les voleurs et on nous a laissés là-bas avec la voiture. Nos portables étaient collectés car pas de moyen d'appeler une police et quelqu'un dans la ville donc, on se promène là-bas jusqu'à six heures et voilà une voiture de police qui arrive. Nous étions contents de prendre la voiture de police que nous a sauvés.

C'est un voyage désagréable j'ai effectué.

Texte 14

Cop. 14 : (5130070075)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Pendant les congés de Noël, j'ai effectué un voyage de mon village Nkwanta dans la Région de Volta à Gbindere au Nord-East du Ghana. Premièrement, je partais pour acheter un animal pour célébrer la fête de Bonne Année. Donc, Vendredi, le 27 Décembre 2013 demeurera toujours un jour mémorable et regrettable.

Notre voiture avait démarré le jeudi soir à vingt heures. Ainsi, c'est un voyage qui couvre trois cent kilomètres. Pour animer le marché il faut quitter un jour avant le jour de marché. J'y avais avec moi mille GHc1000.00 Ghana cedis. C'est était une contribution qui fut faite par dix personnes pour l'achat d'un taureau pour fêter le nouvel an.

D'abord, la route n'était pas bonne. Parce que le chauffeur était agile et avait beaucoup d'expérience sur la route. Dans la voiture, on murmurait aux tracas de la voiture parce que cela nous prenait toute la nuit sans pouvoir somnoler.

Ainsi, à quelques kilomètres de rentrer au village les brigands nous braquèrent leurs fusils. D'abord, un coup de fusil, pour nous avertir. Le chauffeur s'arrêta. Une voix très grave et effrayante commanda aux passagers de sortir de la voiture.

On sortait un à un. Une fouille intense et salvage, nul ne put résister. Ils collectaient toutes sommes qui chacun de nous avait. Une jeune dame, osa résister, ils la furent déshabiller toute nue, et insèrent le tuyau de leur fusil dans son vagin. C'était déplorable et inoubliable.

Texte 15

Cop. 15: (5130070162)

Test de niveau

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

J'ai fait beaucoup de voyages d'une région à l'autre, mais ce particulier voyage c'est très inoubliable et très des Agreda.

Le 26 avril 2012, J'ai fait un voyage à Kumasi, la capitale de la région d'Ashanti pour passer quelques vacances avec ma tante. Depuis que le voyage est long j'ai réveillée tôt le matin, ai pris mon bain, m'habille et quitte ma maison.

A la gare, le bus que j'ai pris roule très vite donc, en trente minutes, nous étions à Nkawkaw hors des montagnes.

Pour la première fois, j'exprimé surprise à la vue de les montagnes, à cause de ça en Accra, il n'y pas des montagnes.

Nous étions à Mampong quand la tragédie a commencé. Après nous avaient passé la barrière de police, le chauffeur a perdu contrôle, alors les chrétiens parmi nous commence prier. En ce-moment, je n'étais pas confortable parce que, la manière que le chauffeur a conduit le bus c'est implosant le chauffeur fait son mieux mais en 5 cinq moments, notre bus étai cogné par un autre bus sur la route de Mampong. Cette collision a causé un accident, tué cinq personnes, deux hommes et trois femmes. Mais je dis merci à Dieu pour sauver ma vie.

Texte 16

Cop. 16: (5130070147)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

C'était le samedi, 15 mars 2013, c'était le jour des funérailles de mon grand-père qui se déroulait dans notre village natal. Le voyage qui était très désagréable. Dans la suite de ce devoir, je raconterai les détails de la préparation.

Déjà à une heure du matin, j'avais plié bagages. Pas de taxi aussi. Arrivé à un carrefour, il y avait des chiens qui aboyaient. Je suis allé à la station de l'autobus. De ma maison pour la station, je n'avais rencontré personne sur le chemin. J'avais eu peur. Je ne savais pas ce qu'ils avaient vu.

Je pensais au dedans de moi-même « Ces chiens, peut-être, ils ont vu des sorciers. Maintenant dans la station elle-même, il n'y avait pas de longs bus. Mais il n'y avait qu'un ancien quinze places communément appelée mini bus. J'étais seul dans la voiture. C'était la seule voiture qu'allait chez nous. Les moustiques me piquaient. Le chauffeur aussi n'était pas dans la voiture. Une heure après, un autre passager était arrivé.

Le chauffeur était arrivé aux environs de six heures. En ce moment, il ne restait que deux personnes avant que nous ne partions ces deux derniers étaient arrivés après quatre heures, deux heures respectivement. La voiture avait démarré à dix heures quinze minutes. En chemin, on était arrivé dans une brousse et notre carburant était fini. Je chauffeur avait dû prendre une autre voiture pour revenir chercher du carburant en ville. De là on continuait le voyage. Après quelques kilomètres, l'un de nos pneus était éclaté.

Le marrant est qu'on avait une femme avec un gros ventre dans la voiture. A chaque cinq minute, celle-ci ne fait que laisser de gaz, et on ne savait pas quoi faire.

Avant d'arriver au village, mon grand-père était déjà enterré. Et j'ai aussi hospitalisé dans le petit hôpital du village à cause de l'odeur. Ce voyage est le voyage le plus désagréable que je n'ai jamais effectué dans ma vie ainsi à cause des difficultés dont j'avais rencontrées.



Texte 17

Cop. 17: (5130070020)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Sur le 25 janvier, je embarqué un voyage de Takoradi à Winneba. Dans tôt matin, je lave moi-même, brousse mon dent et mange un repas.

Je sors ma maison à sept heures et j'arrive à la station à huit heures. Quand j'arrive à la station j'achète mon ticket.

Le autobus est parti à la station à huit heures trente minutes. Donc, quand l'autobus était dans la rue, le pétrole est fini, malheureusement, il n'avait pas de station pétrole sur la rue. Donc, le chauffeur arrêtez attendez pour une heure avant le chauffeur retourne avec pétrole

Par conséquent, Nous avons commencé encore le voyage. Soudain le pneu de la voiture dégonfle et l'autobus va lentement encore, donc nous avons partions le bus encore.

Le chauffeur de l'autobus cherche volganizer. J'avais faim et jetais en retard pour école. Dans quarante munîtes, la volganizera finis de réparer la voiture et nous commençons encore. Quand nous sommes arrivés à Gomoa, la batterie de la voiture a arrêté de travailler donc le moteur de la voiture était très chaud. Nous avons arrêté pour vingt minutes pour que le moteur calme.

Après vingt minutes l'autobus était en marche donc nous partions encore.

Je suis arrivé à Winneba à huit heures la nuit. Le voyage n'était pas intéressant parce que je n'étais pas content.

Texte 18

Cop.18: (5130070058)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

UN VOYAGE DESAGREABLE QUE J'AI EFFECTUE

Le 10 janvier 2008 est était le jour que mon grand-père, Papa Kojo Banteng était mort. Ce jour-là, j'étais triste avec mes parents dans notre village natal. Malheureusement, je n'ai pas d'argent parce que mon père était malade. Dans ce moment, j'ai décidé de voyager chez mon oncle à Obuasi, la première fois seule. Avant de partir, j'ai pleuré beaucoup mais j'avais fait le voyage. J'ai commencé le voyage à quatorze heures. A dix-neuf heures, le soir, j'étais à Obuasi mais je n'ai pas connu pas la maison de mon oncle.

C'est malheureux, j'ai dit parce que j'étais fatigué. Après trente minutes à la gare routière, j'ai décidé acheter une nourriture parce que j'ai faim. Après cela, j'ai commencé à chercher la maison de mon oncle. Entre trente minutes, je n'ai pas vu la maison. Quel voyage, quant à moi, je pense que, la vie est très difficile. A vingt-un heures, j'étais dans la gare routière, tous les gens allaient dans leurs maisons saut les femmes qui vendent dans la gare routière.

A cause de ça, j'ai décidé à dormir sur une petite table à la gare. Très tôt, le matin, le jour prochain, j'ai demandé une vieille femme de m'assister.

En deux heures dans cette grande ville, je n'ai vu le frère de mon père. Là, j'étais très heureux quand le vois.

Finalement, il m'assistait pour chercher mon oncle mais ça c'était une mal journée.

Texte 19

Cop.19: (5130070018)

Test de niveau

Un voyage désagréable

Un jour, j'ai une conversation avec mes parents que je voudrais voyager au lieu d'histoire dans la Région Centrale (Kakum National Park). Mes parents ont accepté le voyage.

Chaque jour, ce était le 5 novembre 2013 je me suis levé a quatre heures. Je me suis lavé et je me suis brossé les dents. J'étais à la station à six heures et je prends une voiture. Le chauffeur dans la voiture est très fatigué. Et le conducteur n'était pas sérieux. Le conducteur dormait.

Sur la route de Kakum National Park, il y a beaucoup d'accidents mais un accident que nous avons vu c'est un accident que contiennent les deux voitures. Tous personnages sont morts. Il y a des personnes qui n'ont pas les pieds. Il y a beaucoup de têtes et de pieds sur la route. Les policiers étaient là.

Encore, sur la route, j'ai vu un feu dans notre voiture. Je dis plus fort feu ! feu !! Feu !!! Le chauffeur attend et nous avons aidé à fermer le feu. J'étais fier des personnages mais je suis fatigué et j'avais très peur.

J'arrive à Kakum National Park à dix heures et demie. Maintenant je suis très heureux parce que j'ai vu une grande forêt et les beaucoup d'arbres avec les animaux. Maintenant je n'avais pas peur parce que je ne suis pas dans la voiture. J'ai beaucoup de portraits avec mes amies. J'étais très content et le lieu est très aimable.

De retour à ma maison à treize heures et sur la route, il y a beaucoup d'autres accidents. Je crie beaucoup. Je voudrais très triste je dis à moi même que je ne travaille pas encore parce que beaucoup d'humaines sont morts.

Je narre voyage à mes parents, sœurs et mes frères. Je n'ai pas regretté que jour. C'est le voyage j'attendais.



Texte 20

Cop. 20: (5130070151)

Test de niveau

Sujet : Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué. (Entre 150-200 mots)

Chaque fin d'année du 24 au 25 décembre, la famille se réunit pour faire des réunions familiales. Pour ce cas, l'année dernière du 24 décembre je décidé pour me rendre au village comme d'habitude pour cette grande réunion.

Jusqu'à 5 heures du matin, j'ai pris mon départ pour aller à Sogakope. J'ai pris le bus. Le bus démarra vers 5 heures 30 minutes. Le bus roulait à grande vitesse en cours chemin que tous les passagers jouissaient cette allure du chauffeur qui tenait bonnement son volant. Nous chantions et quelques-uns bavardaient et d'autre priaient à Dieu de nous conduire vers nos destinations respectives. Nous prenions la route de Hohoe. A peine cinq kilomètres de Sogakope, un motocycliste sans vérifier la route croise le chemin.

Notre chauffeur essayant de freiner, cogné le motocycliste. La roue du notre bus saute sur la route. Tout le monde criait, appelait son Dieu à venir à son secours. Grace à Dieu, rien de grave ne s'est passé aux passagers puisque seulement notre bus s'est tombe en panne.

Il fallait attendre un mécanicien de Sogakope pour venir réparer le bus. On l'attendait en vain et fallait dormir dans la voiture jusque le lendemain. Quel désagréable, le matin jusqu'à 10 heures, un nouvel bus est venu nous ramener à Sogakope fatigant. Ce jour on a juré de prendre cette route qui mène à Sogakope.

Texte 21

Cop. 21: (5130070048)

C'était un vendredi, le 22 décembre 2013. C'était le fin de la année scolaire tous les étudiants se précipitent d'aller chez eux. Moi aussi j'ai voulu aller chez moi pour passer les vacances de Noël avec ma sœur à Takoradi.

Quand je suis arrivé à la gare, il y avait beaucoup de monde. Les gens ont formé des longues queues. La queue pour ceux qui allaient à Takoradi était la plus longue. Je n'étais pas découragé ainsi j'ai voulu partir certainement. Quand j'ai entré dans un bus c'était 6h 30 six heures trente. Le bus est plus chargé de monde.

Nous nous met en route entre sept heures du soir. J'étais très fatigué donc j'ai dormi. Tout d'un coup, je me suis réveillé par un grand bruit boom suivi par Jésus, mon dieu c'était le bus qui a crevé un pneu.

Heureusement, le bus s'arrêta. Je ne savais pas où nous étions car il faisait sombre. Le chauffeur n'avait de pneu supplémentaire donc nous avons dormi dans le bus.

Pendant la nuit, nous étions attaqués par des voleurs. Je me suis caché sous un siège derrière. Ils ont pris l'argent et de chose valable de passagers. Après avoir volé, il s'en fuit. Soudain, c'était le matin. Tout le monde a commencé à chercher sa valise. Les voleurs ont volé beaucoup de valises mais j'ai eu de la chance. Ils ont pris mon sac qui contient des bouteilles vides. J'ai remercié Dieu.

À sept heures du matin, un autre bus est arrivé et j'ai pris le bus à Takoradi. De ce jour-là, j'ai juré que je ne voyagerai jamais le soir

Texte 22

Cop. 22: (51300070146)

Test de Niveau

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Le dimanche 20 octobre, 2013 était un beau jour pour mon voyage d'Afao à Madina.

Le but de ce voyage était d'aller voir mon grand frère aîné pour quelques arrangements pour mon école.

J'avais commencé ce voyage à 15 heures 30 minutes ce qui veut dire déjà à 18 heures 30 minutes je devais entrer à la maison. Il était un voyage de 3 heures de temps. Arrivée à la station des occasions il n'avait pas de mini bus pour les passagers que allaient à Madina / donc nous avons attendu près que 15 minutes avant qu'un bus n'apparaisse. Nous les passagers sont vite entrés dans les bus, puisque nous étions aux nombres normale le chauffeur n'avait freinée. Donc j'ai fait mes dernières prières pour un bon voyage en même temps le mini bus a démarré.

Quelques heures plus tard le véhicule commençait à aller lentement plus lentement, et c'était arrêté complètement. Les hommes étaient descendus pour pousser le véhicule, mais ça n'allait pas toujours. Le chauffeur a descendu pour faire de son mieux mais rien marchait pas . Comme c'était aussi le dimanche il n'y avait pas des mécaniciens. Le chauffeur a pris la clé du véhicule et il est parti sans nous dit un mot. Croyant qu'il allait revenir était un rêve.

Malheureusement, pour moi, je n'avais pas beaucoup d'argent ce qui était aussi une malchance parce que ceux que ont d'argent et ont peu de collies sont partis par un autre

véhicule. J'étais à l'endroit seul en priant. C'est ainsi qu'un homme en voiture est venu à mon secours après de l'avoir narrez ce qui était passé.

C'était vraiment un voyage désagréable que je ne souhaite même pas à mon ennemie.



Texte 23

Cop. 23 : (5130070065)

Un voyage désagréable que j'ai effectuée

Le voyage désagréable que j'ai effectué était en Samedi le 15 Janvier, 2014 au Girapa qui se trouve à Wa à Kumasi.

Au matin, tous les passagers étaient entrés dans l'autobus laquelle nous avons notre désagréable.

A 10 heures : 30 minutes, le conducteur va et vient et il nous dira qu'il est l'heure pour commencer ce voyage, donc, il faut entrer, tous les passagers ! A la même chose, un chauffeur a viens.

Le chauffeur conduira sur la route du Wa à Techiman correctement et doucement, mais, quand il arriva à quelque restaurant à Techiman, il boit beaucoup de l'alcool et après, il commence le voyage. Pendant la conduite, lorsque la somnolence est venue, il conduit avec une vitesse excessive et quand nous le dire, il ne nous écoute pas. Dans la route, étaient beaucoup de véhicules aussi comme bus, taxi, moto et des bicyclettes.

Parce que la vitesse excessive, le chauffeur de notre autobus ne voit pas d'autres bus qui venaient mais, il voudrait conduire dans cette partie de la route.

Ah, s'il n'y est pas la grâce de Dieu, nous perdrons notre vie. Je suis contente, heureuse et bénis que j'ai la vie maintenant.

Ce voyage, c'est le type de voyage que je ne jamais souhaité que je fais plus encore. Remercier dieu parce que maintenant, je suis retourné à Wa sauve et tout le monde est content.

Texte 24

Cop. 24: (5130070050)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Un Voyage désagréable

J'ai l'habitude de voyager mais le voyage que j'ai effectué tout récemment était vraiment désagréable parmi les autres. C'était le mois passé que j'ai décidé d'aller voir l'un de mes oncles à Ho une ville pas trop loin de ma résidence à Hohoe. Avant le jour du départ j'ai téléphoné à mon oncle tout juste pour l'informer de ma visite. Il était très content de voir moi encore après un si long temps de séparation.

Le jour du départ était là et c'était un samedi matin. J'ai décidé ce jour-là de voyager dans le matin de bonne heure. Malheureusement pour moi à l'heure choisie il commençait à pleuvoir. C'était une très grande pluie accompagnée de vent et empêchait d'autres activités en dehors de maison. Alors vers midi de la journée la pluie torrentielle commença à se baisser.

Tout juste à quatorze heures la nature devient clair et c'était en ce moment où j'ai eu la chance de voyager. Arrivé à la station, les passagers sont très rares. Ceci fait que je devais attendre un peu. Vers quinze heures et demie l'autobus a pris le départ avec une très lente allure. Nous avons fait à peine la moitié du trajet et les roues de notre autobus éclataient. Malheureusement une fois encore pour moi ceci se passait dans un lieu où on ne peut pas trouver des mécaniciens. Après avoir descendu de l'autobus et cherchais quoi à faire, voilà la pluie que commençait de nouveau. J'étais vraiment mouillé avec mes bagages.

Voilà en quelques mots un voyage désagréable que j'ai effectué.

Texte 25

Cop. 25 : (5130070131)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

C'était le samedi, le 22 décembre 2013, que j'ai décidé de visiter ma tante qui habite à Kasoa. Elle habite la avec son mari et ses enfants mais elle travaille à Accra. A cause de ce voyage, j'ai bien préparé avant d'y aller là-bas. J'étais prête à douze heures dans l'après-midi pour aller. J'ai marché pour prendre un bus, mais quand je suis arrivé à la gare, il n'y avait pas de bus donc il fallait me mettre en ligne avec d'autres personnes qui aussi voyageaient. Après quinze (15) minutes Finalement, un bus est arrivé.

On a pris le bus vers Kasoa mais malheureusement aussi, il y avait des embouteillages sur la route. L'embouteillage nous a fait attendre pour un autre trente (30) minutes sur la route. Pendant ce moment-là, on était à Kaneshie. Après cela, le bus s'est bougé jusqu'à Kasoa. Je me suis descendu du bus et puis marché encore à la maison de ma tante.

Aussitôt que je suis entrée à la maison, c'était son mari dont j'ai vu d'abord mais la manière qu'il m'a accueilli était très bizarre. Il m'a traité mal ou sévère parce qu'il pensait que j'étais là à cause de l'argent. Il m'a demandé ce que je faisais là et pourquoi je suis entré dans sa maison sans sa permission. Durant ce moment, ma tante n'était pas à la maison. Elle était allée au travail à Accra.

A cause de ces raisons qui sont ci-dessus, mon oncle m'a repoussé et m'a chassé de la maison sans même me donner une tasse de l'eau quand même. Très amère et triste, je suis rentré ou retourné à ma maison à Ashaiman.

En cri, je suis retourné à Ashaiman, ma mère m'a demandé pourquoi je suis retourné très tôt comme ça et j'ai expliqué. Après avoir expliqué, elle m'a dit pour ne jamais y arriver.

Cela, c'était un voyage désagréable que j'ai effectué.



Texte 26

Cop. 26 : (5130070061)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Mardi, le 5 février est un jour dont je ne vais jamais oublier dans ma vie. Mon grand-frère m'avais informé de lui accompagner pour aller visiter ma grand-mère. Ajoutons : Je me suis levé très tôt ce jour-là, parce que je n'étais jamais parti au village.

Très tôt le matin, mon grand-frère m'a appelé de me laver parce qu'il était de notre voyage. Quand nous avons arrivés à la gare la première voiture était déjà partie donc on a cherché quelque part pour nous s'asseoir pour attendre la deuxième voiture. On a quitté Sunyani environ neuf heures du matin. Vraiment notre chauffeur était professionnel et donc on est arrivé au village à quatorze heures trente minutes.

Quand on est arrivé à la maison tout le monde était surpris pour nous avoir vus ce jour parce qu'on n'a pas informé.

Le matin tous les gens dans notre quartier sont venus nous chercher parce que, il était long temps pour nous avoir vus.

Je n'étais pas content ce jour-là parce que ma grand-mère était malade. Vers le soir la maladie de ma grand-mère était très sérieuse et j'appelais mes parents pour informer.

Mes parents ont décidé de venir au village. Ce jour-là était jeudi et ma mère m'avait informé qu'ils viendront le lundi. Très tôt le lundi ma mère m'avait appelé sur mon portable téléphone, qu'ils sont sur la route pour venir au village. Vers seize heures du soir mes parents ne sont pas encore arrivés j'ai essayé de les appeler mais ne passais pas.

Après quinze minutes mes neveux appelaient mon portable que mes parents ont eu un accident sur la route en venant.

Texte 27

Cop. 27 : (5130070022)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Le vendredi 26, janvier, 2014 était un voyage désagréable dont nous avons effectué. Je suis allée à Akosombo Dam et Kpong Water Works.

Pendant le jour, je me suis levé à huit heures. Je me suis brossé mes dents, j'ai balayé la cours et bue. J'ai habillée ma robe et j'ai pris ma valise et je suis allé à la gare que j'ai pris la voiture.

A la gare, il y a beaucoup de personnes. Je suis assis dans la voiture et il n'était pas pleine. Après de cinq minute le voyage a commencé.

Pendant le voyage, j'ai vu beaucoup de peuples dans la rue. Les peuples ont vendu la nourriture par exemple le riz et la sauce tomate, les fruits, les pommes, la mangue. Après douze heures et demie je suis arrivé à Adomi Bridge. J'ai acheté du riz et la sauce d'arachide parce que la voiture est arrêtée. J'ai mangé la nourriture et j'ai continué le voyage. J'ai vu Adomi Bridge à Adomi.

Après deux heures, le chauffeur est arrivé à Akosombo. Je suis descendu et l'administrateur est arrivé et enseigné comment le dam travaille.

Après quatre heures, un petit garçon est tombé dans le dam et est mort et sa mère a crié à haute voix. Mon garçon ! Mon garçon ! Il est mort. C'est malheureux ce jour. Beaucoup de personnes ont crié et l'administrateur a laissé la discussion. Ils ont pris garçon du Dam. Je ne oublie jamais c'est le pitoyable voyage.

Texte 28

Cop.28 : (5130070068)

Un voyage désagréable que j'ai effectué.

J'avais effectué plusieurs voyages dans ma vie mais le voyage que j'ai eu à Kyebikrom était un voyage désagréable de ma vie.

Le voyage commença au chant du coq le mercredi, le 7 septembre, 2013. J'étais au bord d'un bus de 70 passagers. Je n'avais pas rêvé de faire ce voyage mais en entendant la situation de mon frère, il y avait rien que je pouvais faire. Le chauffeur avait travaillé toute la nuit et il était fatigué mais il a insisté de conduire le bus. Quelques kilomètres sur la route, il commença à dormir. Les passagers qui étaient à côté de lui avaient donné conseils qu'il n'a fait aucune attention. Cinq kilomètres de là, il y avait un accident dont le chauffeur a tué deux personnes, une petite fille avec sa mère. Les gens qui étaient présents demandaient la vie du chauffeur. Etre au courant de la situation, le chauffeur a couru en laissant le bus et les passagers. Les gens décidaient de détruire le bus en jetant des pierres et des bois ennuyés où le bus était. Trop de passagers étaient blessés. L'intervention des agents de police a changé toutes choses. Le bus a été conduit par un autre chauffeur et nous étions apportés dans un hôpital très proche. J'étais très triste de la situation et c'est un voyage désagréable que j'avais effectué dans ma vie.

Texte 29

Cop. 29 : (5130070008)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

J'ai fait et effectué poussières voyages, mais le voyage désagréable était celle du 4 février 2013 de Dambai à Accra. Ce jour-là, très tôt le matin, J'ai été à la station avec mes deux petites sœurs pour prendre un autobus. De six heures et demie l'autobus a démarré pour Accra. Durant deux heures du temps l'autobus s'est arrêté entre deux villes appelées Hohoe et Jasikan.

Le chauffeur est descendu de l'autobus seulement pour nous informe que l'autobus a eu panne.

Malheureusement, le lieu que l'autobus a eu panne était un lieu où il n'y avait pas de village ou une ville proche. Il n'y avait rien comme nourriture ni l'eau à cet endroit. Nous étions là-bas pour un durée de quatre heures de temps sans manger ni boire. Tous les voyageurs étaient affamés, découragés et ont murmuré un peu partout.

Environs treize heure-trente, le chauffeur a envoyé son apprentis à Hohoe d'aller amener un mécanicien pour réparer l'autobus. Après avoir fait plusieurs efforts sans pouvoir réparer l'autobus.

Quand le mécanicien est arrivé il a utilisé une heure de temps avant de réparer l'autobus.

Il a utilisé une heure de temps pour réparer l'autobus.

Exactement à 16 heures l'autobus est démarré encore et on est arrivé à Accra vers cinq heures du matin. Le voyage était vraiment désagréable car les voyageurs étaient faim, mécontents et même ils ont arrivé à leur destination très tard.

De mon côté, le voyage était désagréable car c'était ma première fois de voyager pour Accra, puis que je ne connaissais la ville d'Accra je m'étais empêché de coucher dans la chambre de quelqu'un pour le lendemain.



Texte 30

Cop. 30 : (5130070026)

Le voyage que je déteste

C'était un lundi le 25 février 2004. A ce temps-là, j'étais au lycée deuxième année et je vivais à Accra. Le nom de mon école était "PRESEC". J'étais un interne mais j'avais l'habitude de rentrer chez moi chaque week-end.

Un jour, en rentrant à l'internat, au lieu de quitter la maison le dimanche à cause de l'interrogation le jour suivant, lundi, j'ai décidé d'y quitter tôt le lundi matin en vue d'arriver à l'école avant le commencement de l'interrogation sur table.

Malheureusement pour moi, en venant notre bus est tombé en panne. Le pire était qu'il avait aussi l'embouteillage le long de la route à partir de "Spintex road" jusqu' à Legon. Lorsque notre bus fut réparé, notre bus démarre et nous continuons le trajet. Arrivés à "Shiashie" nous avons aussi remarqué qu'il avait eu un accident de véhicules. Et selon, les témoins oculaires, le conducteur de la voiture privée est chauffard. A cause de cela, il ne savait pas que si le feu rouge s'allume en doit s'arrêter. Alors il a brûlé le feu et par conséquent, sa voiture a cogné le bus qui roulait à son devant. Il y avait beaucoup de morts et de blessés.

Finalement, je suis arrivé à l'école en retard si bien que j'ai raté l'interrogation que m'a fait même échoué dans cette matière, la géographie. J'étais vraiment malheureux surtout à cause de l'accident qui a causé la mort et la blessure. Voici la raison pour laquelle ce voyage ne m'a pas plu.

Texte 31

Cop.31 : (5130070057)

Test de niveau

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

(Entre 150-200mots)

Voyager est très intéressant et quelquefois très important pour l'homme. C'est-à-dire, il aide l'homme pour apprend beaucoup de choses. Voyager aussi aide l'homme pour connaitre beaucoup de lieux. J'ai fait beaucoup des voyageurs dans ma vie, mais je vais écrire l'une qui était désagréable.

J'ai décidé pour rendre une visite à ma sœur laquelle habite et travaille à Accra le 22 décembre, 2015. Je me suis levé très tôt ce matin, brossé mes dents, pris mon bain et porté ma chemise et mes pantalons. Après cela, j'ai pris mon petit déjeuner et parti à la gare routière.

J'étais très content car il avait été très long temps que j'ai vu ma sœur. J'ai-trouvé moi-même à Accra, quand j'ai pris un Taxi à la destination de ma sœur. Quand ma sœur m'a vu, elle était contente car elle m'a embrassé. Elle m'accueilli et elle me donné quelque chose pour manger.

J'ai pensé chaque chose était bien mais elle avait perdu son mari. Quand elle me dit ce conte, je suis devenu très triste. Je ne faisais pas passer beaucoup jours.

J''était très triste pendant le mois de décembre car de la mort de le mari de ma sœur.

Je suis venu pour rapporter à ma famille dans Kumasi. Nous sommes devenus tristes.

Çà c'est le voyage désagréable que j'ai effectué.

Texte 32

Cop. 32: (5130070006)

Test de Niveau

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Lundi le 17 mars 2013 qu'elle était mon anniversaire, je suis allé à mon village avec ma mère et ma sœur. J'ai visité mes grands-parents à Kwawu dans la région l'Est. Nous sommes parties à six heures. Nous prenions l'autobus à Accra. L'autobus était très ancien. Sur la route, l'autobus est arrêté. Le chauffeur arrêté l'autobus et mets l'eau dans le moteur.

A dix heures nous étions à Nkwakwa. Quand le chauffeur allait de droite à gauche et l'autobus s'est écrasée avec un taxi. Le chauffeur de taxi était en train de dormir

Tous les gens dans l'autobus ont crié, Dieu. L'accident était très sérieux mais nous n'étions pas blessés.

Nous étions envoie à l'hôpital. Le docteur donnait les médicaments à tout le monde.

Je suis partie à l'hôpital avec ma mère et ma sœur à dix-sept heures. Nous sommes arrivés chez mes grands-parents à dix-huit heures. Ma grand-mère a crié et elle a entendu l'accident. Nous avons mangé.

17 mars 2013 était mal anniversaire de ma vie et un voyage désagréable que j'ai effectué.

Texte 33

Cop. 33: (5130070112)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Le voyage que j'ai effectué était le vingt-huit septembre 2008. Il était très difficile quand tu vas au village. Le nom de mon village est Oyoko qu'il est à dans religion l'Est. Ma mère et mon père viennent de ce village. Moi lorsque j'étais un enfant, j'avais voyagé avec mes parents au village. La route du village n'est pas très bonne. Il y avait beaucoup de problème dans la rue. Pendant le jour du voyage. Mes parents me réveillent très tôt du matin et on s'est lavé. Nous portons quelque chose et partaient en voyage. On fait le voyage avec notre voiture car il n'était pas très facile. On a rencontré beaucoup des personnes dans la rue qu'ils avaient beaucoup de problèmes avec les voitures parce que la rue est rugueuse.

On allait visiter mes grands-parents qui sont dans le village pendant du Noël. Quand est-ce que on est arrivé dans le village mes grands-parents étaient très contents parce qu'ils ne m'ont pas vu au moment quand j'étais grand. J'ai beaucoup d'amis dans le village. J'ai visité mes amis et je me donné beaucoup des choses.

Quand on est retourné. Il y avait beaucoup des accidents dans la rue. Mes parents étaient très tristes parce que beaucoup des personnes étaient mortes.

Il était un très bon voyage mais beaucoup désagréable.

Texte 34

Cop. 34 (5130070031)

Test de Niveau

Le 25 mai, 2013, c'est le voyage désagréable de ma vie. Je n'oublie pas ce jour ! C'est le jour que j'ai décidé de visiter ma tante à Koforidua.

A huit heures et demie, je suis allé à la gare de prendre la voiture. La voiture part à neuf heures et demie. Sur la route, j'ai vu un accident entre un taxi et STC bus. Le chauffeur est mort et les passagers sont sérieusement blessés. C'est incident m'a affecté.

A dix heures, on prend une autre voiture à Bonsu dans la région d'Occidentale. Notre voiture était perdue et les passagers criaient et insultaient le chauffeur. A midi, je suis allé à la maison de ma tante. Elle était très content de me voir.

Le soir, après le diner ma tante a dit elle a de la fièvre. Nous l'avons pris à l'hôpital de Koforidua Centrale quand elle est admise. Le prochain jour malheureusement elle est morte. Nous avons crié pleuré et perdu la foi, parce qu'elle paie les monnaies de la famille.

Ce voyage était très désagréable pour nous parce que il était aventure et dangereux.

Texte 35

Cop. 35 (5130070041)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

J'ai fait un voyage d'Accra la région du volta à Kumasi, la région de Ashanti en l'année passée, le 10 mai 2013.

J'ai commencé à six heures et demie ce matin. Ce jour, je me lève à quatre heures et je me lave, après j'ai fait un café avec du pain que j'ai mangé avant j'ai commencé mon voyage.

J'ai pris une voiture d'Accra à Kumasi. Quand nous étions à Sogakofe, la police arrête la voiture et demande le chauffeur pour donner lui permis. Le chauffeur n'a pas un permis et la police demande que nous nous descendus de la voiture. Il est déjà onze heures mais nous étions à Sogakofe.

Le chauffeur et le passager lui demande pardon mais la police a demandé 500 Ghana cedis avant d'accepter. Le chauffeur a donné lui l'argent avant nous continuons notre voyage. Nous sommes arrivés à Kumasi à sept heures du soir. Quand il était soir toutes des voitures sont retourné à notre ville.

J'ai cherché la voiture quelle sera allée à Kumasi mais il n'y a pas une voiture. J'ai commencé pleurer par ce que je ne connais personne d'Accra pour je vais coucher avec lui. J'ai dormi à la station. Les voleurs ont volé mon argent. Le jour suivant, une personne me donne l'argent et j'ai pris un bus pour aller à Kumasi. J'ai pleuré sur la route donc je suis triste. Dans quatre heures de temps, sommes à Kumasi. J'ai pris taxi pour aller chez mon oncle qu'est content de me voir.

C'est un voyage désagréable je n'ai jamais effectué.

Texte 36
Cop. 36 (5130070010)

Racontez d'une façon chronologique un voyage désagréable que vous avez effectué.

Dans l'année 2013, je décider visiter mon oncle à Accra, la région capitale du Ghana. A cause du voyage était long. Je préparé bien pour le voyage. J'ai tout mis mon dans un sac avant de faire la cuisine, parce que je ne veux pas acheter le repas en rue.

A la station du bus pour acheter mon ticket. Après, les porteurs mettent mon sac dans le bus.

Je commence mon voyage à six heures. J'avais souhaitais un bon voyage. Quand le bus commence à partir, je devenais triste, que je vais manquer ma famille. Les peuple dans le bus fait beaucoup de bruit, je n'aime pas le bruit mais je ne peux pas dire qu'on ferme leur bouche parce que le bus était commercial. Cependant, dans la nuit tout le peuple dans le bus dorment, mais je ne peux pas dormir. J'avais peur et je commençais à pleurer. Mais, quand je suis arrivé à Accra, j'ai appelé mon oncle, parce que je ne connais pas où mon oncle habitait à Accra. J'attends mon oncle pour une heure, mais, je ne lui vois pas. J'étais très fatigué à cause du voyage, je commence à pleurer encore. Jusqu' au temps il est venu quand j'arrive à la maison de mon oncle. Je me suis lavé et resté. C'est un voyage désagréable parce que je ne jamais triste.

Texte 37

Cop. 37 (5130070078)

UN VOYAGE DESAGREABLE

Pendant les vacances de Noel, j'ai décidé de visiter un oncle favori et il s'appelle Monsieur Agyemang Nas. Il habite à East Legon dans la région Greater Accra. J'ai décidé de voyage le 24 décembre 2013 pour célébrer le Noel chez soi. Donc, ce jour-là, je suis allé à la gare pour prendre un autobus. Après l'acheter du billet, j'ai assis dans le bus pour attendre. Quand le bus était plein, le voyage a commencé.

Quand le bus est arrivé à Konongo, une ville près de la Region d'Ashanti, le bus a développé un problème, donc, tout le monde dans le bus a descendu. Il était quinze heures et demie ce que ce problème s'est passé. On a attendu pour deux heures et vingt-trois minutes avant le problème a résolu.

Le voyage, alors, a continué. Le bus n'a développé pas un problème ce temps-ci, mais je suis arrivée à East Legon très tard de la nuit. Quand nous avons descendu du bus à la gare à Accra, mon oncle m'a appelé et après une heure d'attendre, il m'a pris pour aller chez lui. J'étais très fatigué et j'ai dormi des que nous sommes arrivés dans sa grande maison.

Le lendemain, le jour de Noel, j'ai célébré la fête avec un peu de joie parce que l'évènement de ce bus m'a affecté négativement, donc, j'ai célébré le Noel avec le rhume et la malaria. Il était très dommage car je n'étais pas capable de m'amuser ce Noel.

Texte 38

Cop.38: (5130070033)

Un voyage désagréable que j'ai effectué.

C'était lundi, le décembre 2012. J'ai décidé de rendre visite à ma tante. Ma tante vivait à Accra la capitale du pays. Ce jour-là, très tôt le matin je me suis levé pour préparer pour le voyage. Vers cinq heures du matin, j'étais à la gare de mon billage pour attendre patiemment la première voiture. Dans quelques instants, la voiture arrivait quand nous les passagers la montaient.

Nous faisons au moins trois escalades et ça nous permettions à manger et à se reposer car le voyage était très loin. Aussi, nous voyions beaucoup de grands arbres, les animaux domestiques et les animaux sauvages. Notre voiture aussi développait trop de problèmes en route, les problèmes majeurs et mineurs mais à cause d'expérience du chauffeur, nous arrivions à nos destinations.

Arrivé à Accra, j'ai commencé à appeler ma tante pour m'amener chez elle mais malheureusement, un voleur volait mon portable.

J'étais à la gare de la capitale pour plusieurs temps donc je n'ai guère assistance. J'étais vraiment faim, soif et fatigué. Vers le soir, j'approchais un homme et m'a donné d'argent pour retourner au village.

Le voyage que j'ai fait le 6 décembre c'était désagréable parce que je ne pouvais pas voir ma tante et en même temps j'ai perdu le seul portable de mon père.

Texte 39

Cop. 39: (5130070017)

C'était le 23 septembre 2013 vers midi moins quinze minutes. Je voyageais du Tema dans la région d'Accra à Takoradi, la région centrale du Ghana. Comme d'habitude, il faisait très chaud donc le soleil était là.

Je suis quitte ma maison pour aller à la gare quand j'ai eu un appel à propos de mon voyage que j'effectuais. J'allais pour passer une interview pour un boulot pour être secrétaire dans une usine de Takoradi. Quand je suis arrivé à la gare, il y avait beaucoup de monde là. Et en plus il n'y avait pas assez de bus pour le transport des gens. Le premier problème était avec le niveau de trouver un bus et aussi au plus vite moment possible. Déjà à peu près cinquante minutes, je n'avais pas encore trouvé un bus pour aller à Takoradi. Il faisait chaud car je transpirais beaucoup. A ce moment-là, je n'avais plus d'espoir à pouvoir rentrer à Takoradi ce jour-là.

A un moment donné, j'ai attendu une sonnerie derrière moi au même moment que je pensais à retourner à la maison que je pouvais me lever si tôt le lendemain pour aller à Takoradi. La sonnerie venait d'un bus, vite j'ai sauté pour y rentrer. Ah ! C'était la bagarre entre les autres passagers qui devaient aller à Takoradi aussi. La bagarre était à propos de qui rentrera vite dans le bus avant l'autre.

Après, trente minutes, nous étions sur la route à Takoradi. Là aussi, le chauffeur ne conduisait pas vite, il roulait très le lentement comme une tortue. Et tout le monde criait sur lui. C'était très désagréable quand tout le monde bavardait et moi aussi, j'étais fâché quand ? je devais rentrer à Takoradi si tôt. La plus dégoûtante était qu'il y avait beaucoup de trou sur le goudron. C'était vraiment désagréable !

Texte 40

Cop. 40 : (5130070080)

Le 21 décembre, 2013 ma mère a dit à moi je vais visiter mon grand-père Accra à demain.

Ce soir, je fait ma valise et j'ai dors.

Sur le matin du 2 décembre, j'ai allé à la station de bus d'Accra dans Kumasi. Le bus a parti a cinq heures du matin, je m'assiérais par la fenêtre du bus parce que j'ai dû voir les villages et villes par la route.

Sur la route d'Accra au Kumasi, il y a beaucoup des trafics donc le bus prendrait un long temps sur la rote. Tous les gens dans le bus étaient très fatigués.

Aussi, il y a beaucoup des carènes sur la route qui presque cause l'accident. Quand nous avons arrivé à Konongo, le chauffeur dit qu'il est fatigué donc il a arrêté le bus et il a dort. A ce temps, j'étais aussi fatigué donc je dors.

Après ce monument, nous continuons notre voyage. Sur la route il fait pluie, la pluie est très dangereuse et il fait pluie longtemps. Je suis assied par la fenêtre donc je fais froid.

Nous étions en retard sur la route parce qu'il fait pluie.

Nous avons arrivé à Accra à dix heures du matin. A la station, mon grand-père est attendu moi.

Nous avons allé à la maison ou il m'a donné à manger. Après ça, je fais ma tablette et je le raconte que s'est passé sur mon voyage.

Après j'ai passé la vacance avec mon grand-père. J'ai revenu à ma maison. J'ai raconté aussi à ma mère. Je déteste mon voyage donc je ne suis pas content.

ANNEXE B

PROGRAMME DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS, UEW, WINNEBA

ACCEPTÉ PAR NAB (NATIONAL ACCREDITATION BOARD)

DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION REQUIRED COURSES

(c): Core course (s) for all students – Matières obligatoires

Semester One - Semestre Un

FRC 111: French Language I (Structure and Usage) - (Langue Française I :
Structure et usage).

FRC 112: Francophone African Literature I - (Littérature francophone Africaine I).

Semester Two - Semestre Deux

FRC 121: French Language II (Structure and Usage) - (Langue française II :
Structure et usage).

FRC 122: Essay Writing, Compréhension and Summary- (Rédaction, Compréhension
et Résumé).

FRC 123: French Literature I - (Littérature Française I).

Semester Three - Semestre Trois

FRC 231: French Language III (Structure and Usage) - (Langue française III :
Structure et usage).

FRC 232: French Literature II - (Littérature Française II).

PFR 231 : Curriculum Studies in French as a Foreign Language – (Curriculum en
Français langue étrangère).

Semester Four - Semestre Quatre

FRC 241:French Language IV (Structure and Usage) - (Langue française IV : Structure et usage).

FRC 242:Textual Analysis and Oral Expression - (Analyse textuelle et Expression Orale).

FRC 243:Francophone African Literature II- (Littérature francophone Africaine II).

Semester Five – Semestre Cinq

FRC 351:French language and Semiotics I - (Langue française et Sémiotique I).

FRC 353:Francophone African Literature III- (Littérature francophone Africaine III).

PFR351Methods of Teaching Oral and Written Expression - (méthodes d'enseignement de l'oral et de l'écrit).

Semester Six - Semestre Six

FRC 361:French Language and Sémiotiques II - (Langue française et Sémiotique II)

FRC 364:French Literature III – (Littérature Française III).

GPD 361:Pre-Internship Seminar- (Pré- enseignement pratique).

Semester Seven - Semestre Sept

General Professional Development (Practical Training, Internship) –

Developpement Professionnel Général (Formation et enseignement pratique)

GPD471: School Internship – (Enseignement pratique).

GPD 472: Research Project- (Projet de recherche ou Mémoire).

Semester Eight - Semestre Huit

Six-Month French Proficiency Courses in a Francophone Institution Abroad

FRC 481:French Language VII (Structure and Usage)- (Langue française et Sémiotique VII).

FRC 482: Techniques of Expression, Multimedia and Information Communication Technology - (Techniques d'expression, Multimedia et Informatique).

FRC 483: French and Francophone African Literature and Culture - (Littérature Française et francophone).

General Professional Development (Practical Training, Internship)

GPD 481 - Post- Internship Seminar - (Séminaire du post- Enseignement Pratique).

(d) Elective course (s) to be selected by students (Matières facultatives)

FRC 124: Introduction to French Phonetics and Phonology - (Introduction à la Phonétique et Phonologie du Français).

FRC 125: Introduction to Morphology and Syntax of French - (Introduction à la Morphologie et à la Syntaxe du Français).

Semester Four - Semestre Quatre

FRC 244 Theories of Language Acquisition and Learning - (Théories d' acquisition de la langue et l'apprentissage).

FRC 245 Techniques of Expression in French as a Foreign Language - (Techniques d'expression en Français comme langue étrangère).

Semester Five - Semestre Cinq

FRC 352: Semantics and Translation: Thème et Version - (Sémantique et traduction (Thème et Version)).

FRC 354: French Phonetics and Orthography - (Phonétique Française et Orthographe).

Semester Six - Semestre Six

FRC 362: Essay Writing and Textual Analysis - Analyse textuelle et Expression

Ecrite

FRC 363: Translation: Theme et Version - traduction (Thème et Version)

Modules de rédaction :

FRC 122: Essay Writing, Comprehension and Summary (Rédaction,

Compréhension et résumé) : est un module qui est enseigné au deuxième semestre de la première année.

FRC 245 Techniques of Expression in French as a Foreign Language.

(Techniques d'expression en Français comme Langue Etrangère) : est un module qui est dispensé au quatrième semestre de la deuxième année, dont une partie traite la rédaction.

FRC 362: Essay Writing and Textual Analysis (Rédaction et analyse textuelle): est un module qui est enseigné au sixième semestre de la troisième année.

ANNEXE C

TABLEAUX :

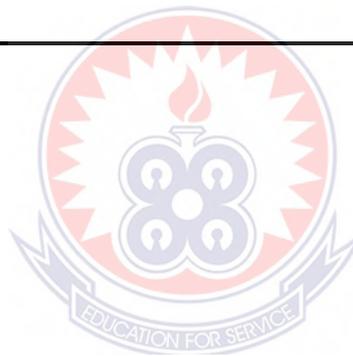
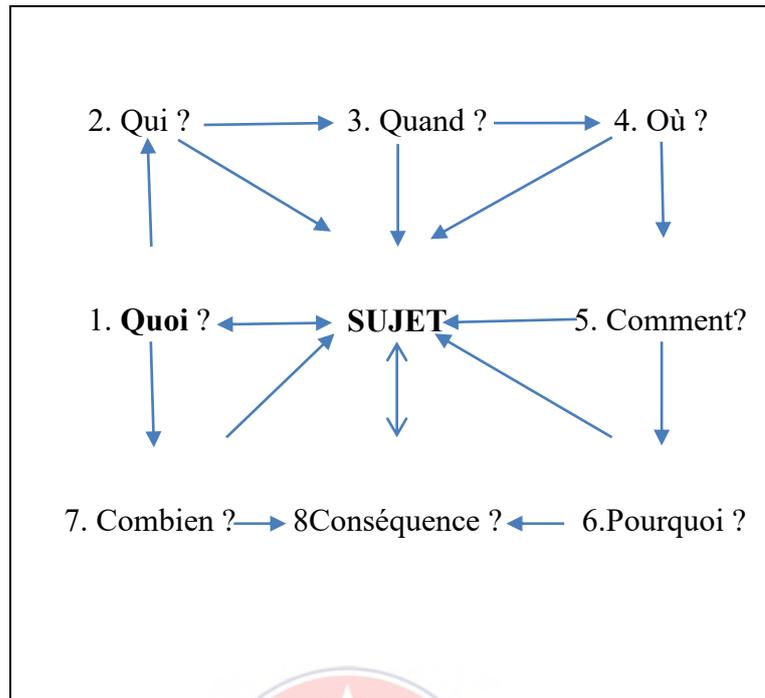
Tableau 2 : Effectifs d'occurrence de quelques défauts de cohérence et de cohésion

Catégories de cohérence	Numéros des extraits	Total
--------------------------------	-----------------------------	--------------

DfProgS	1, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45	28
DfRel	4, 16, 17, 20, 23, 29, 37, 38, 41	09
DfCS	5, 9, 10, 11, 13, 32, 33, 35.	08
DcRép		00
Total		45

Catégories de cohésion	Numéros des extraits	Total
1.DfCont/Ponct	46, 49, 51, 54, 55	05
2.DfAna	47, 48, 50, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60	10
3.DfSynt	61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111	51
4.DfTV	112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176.	65
5.DfPrép	177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185.	09
6.DfLex.	186, 189, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200.	15
TOTAL		155

Tableau 6 : Tableau récapitulatif pour rédiger un récit proposé par Afari.



INDEX DES TERMES ET DE NOTIONS

- actionnelle, xvii, 13, 270, 275, 276, 277, 278, 298, 299
- analyse, xvii, 2, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 38, 39, 44, 52, 63, 64, 65, 66, 78, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 103, 118, 122, 126, 127, 128, 131, 133, 141, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 206, 207, 214, 229, 249, 252, 256, 257, 262, 263, 264, 267, 271, 272, 279, 291, 292, 294, 295, 297, 298, 300, 350
- approche, 13, 38, 90, 153, 160, 174, 178, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 291, 297, 298
- argumentation, 42, 54, 55, 103, 112, 152, 159, 297
- articulateur, 19
- codification, 181, 260
- cohérence, xvii, 1, 2, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 39, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 206, 253, 257, 258, 260, 262, 263, 264, 265, 269, 270, 272, 273, 279, 282, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 350
- cohésion, xvii, 1, 2, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 72, 75, 77, 78, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 132, 134, 138, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 222, 223, 231, 233, 249, 252, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 269, 270, 272, 273, 279, 282, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 350, 351
- communication, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 19, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 46, 67, 68, 90, 101, 105, 118, 144, 152, 153, 159, 266, 275, 285, 286, 295
- communicative, 13, 49, 50, 101, 102, 118, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 298, 299
- compétences, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 57, 67, 154, 273, 274, 284
- connecteur, 53, 54, 70, 109, 110, 116, 143, 177, 180, 186, 187, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 204, 205, 210, 211
- connexité, 52, 53, 64, 90, 92, 109, 110, 115, 116, 117, 153, 164, 165, 196, 203, 206
- constant, 79, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 130, 147, 200, 204, 206, 207
- continuité, xvii, 2, 24, 45, 47, 49, 51, 64, 72, 77, 78, 79, 89, 92, 93, 97, 106, 109, 113, 117, 119, 126, 128, 131, 135, 138, 141, 143, 165, 259, 272, 292
- coréférence, 47, 71, 72, 82, 96, 135, 136, 137, 141, 151, 165, 178
- correction, xvii, 68, 140, 144, 145, 176, 179, 180, 271, 283, 284, 289, 290
- défauts, xvii, 56, 58, 60, 62, 63, 65, 78, 88, 89, 112, 141, 144, 145, 149, 150, 151, 160, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 193, 194, 196, 200, 206, 207, 208, 214, 242, 249, 257, 258,

- 259, 260, 261, 262, 263, 264, 269, 270, 289, 291, 292, 294, 350
- déictique, 35, 37
- didactique, vi, 1, 8, 16, 19, 21, 41, 160, 162, 297
- discours, xvii, 1, 2, 8, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 41, 42, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 62, 64, 66, 75, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 127, 129, 130, 131, 135, 143, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 163, 165, 174, 228, 229, 272, 274, 291, 295, 297, 298
- enchaînement, 21, 29, 38, 53, 54, 56, 98, 99, 105, 111, 119, 128, 129, 130, 138, 164, 178, 187, 191, 193, 194, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 206, 208, 269, 275, 282, 291, 293, 297
- énoncé, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 67, 85, 91, 118, 143, 159, 229
- énonciation, 2, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 45, 57, 66, 91, 100, 101, 102, 104, 243
- erreur, 147, 175, 176, 177, 185, 186, 189, 204, 207, 211, 213, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 247, 248, 251, 253, 255
- grammaire, xvii, 1, 16, 19, 20, 21, 27, 29, 30, 31, 44, 64, 73, 89, 90, 131, 148, 153, 259, 261, 268, 272, 274, 290, 291, 295, 296, 297, 299, 300
- interlocuteur, 30, 31, 41, 43, 56, 101, 109, 154, 159
- interphrastique, 127, 151, 176, 178, 179, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 257, 292
- interprétation, 20, 27, 29, 45, 46, 52, 56, 65, 73, 75, 77, 91, 93, 100, 101, 102, 104, 108, 109, 114, 129, 148, 152, 153, 154, 155, 163, 182
- interpropositionnel, 151, 177, 178, 189, 203, 208, 209, 210, 211, 213, 259
- intraphrastique, 176, 177, 207, 257, 292
- intrapositionnel, 117, 151, 177, 259
- langage, 25, 26, 30, 35, 118, 276, 277, 297
- lexical, 51, 139, 140
- liaison, 1, 44, 47, 53, 54, 97, 98, 99, 100, 105, 109, 110, 112, 114, 123, 126, 141, 194, 196
- linéaire, 27, 53, 54, 55, 79, 87, 103, 107, 109, 120, 122, 123, 126, 147, 150, 156, 158, 174, 188, 207
- linguistique, vi, xvii, 1, 9, 11, 15, 17, 21, 22, 35, 38, 44, 51, 52, 53, 66, 68, 71, 75, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 109, 113, 114, 129, 132, 133, 136, 138, 139, 140, 141, 152, 153, 154, 155, 158, 160, 163, 164, 165, 208, 214, 252, 254, 255, 256, 257, 262, 272, 291, 295, 296, 297, 299
- locuteur, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 54, 56, 90, 101, 109, 118, 160
- métarègle, 156, 157, 158, 159
- narration, 68, 121, 122, 149, 171, 279, 299
- narrative, xvi, 17, 25, 39, 40, 53, 69, 70, 71, 171, 280
- non-contradiction, 51, 98, 107, 108, 113, 139, 140, 155, 157, 183
- organisation, xvii, 1, 2, 11, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 39, 40, 45, 49, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 89, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 105, 109, 114, 115, 118, 132, 145, 146, 147, 171, 172, 206, 257, 264, 265, 267, 269, 272, 273, 282, 283, 286, 291, 293, 296
- paragraphe, 18, 19, 21, 23, 70, 82, 119, 122, 127, 130, 144, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 209, 277, 281
- pédagogie, 17, 139, 299
- perturbation, 68
- Perturbation**, 69, 280
- phrase, 1, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 41, 45, 50, 51, 53, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 103, 106, 116,

- 117, 118, 120, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 131, 132, 135, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 150, 151, 153, 154, 158, 159, 175, 176, 177, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 277, 281, 289, 300
- pragmatique, xvii, 26, 42, 49, 59, 89, 98, 103, 114, 132, 160, 165, 298
- production, xvi, xvii, 2, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 39, 49, 57, 66, 73, 91, 101, 104, 127, 130, 132, 146, 147, 152, 153, 155, 159, 160, 166, 167, 169, 266, 271, 279, 283, 284, 285, 288, 289, 293, 297, 298
- progression, xvi, xvii, 2, 40, 45, 47, 48, 49, 51, 64, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 92, 94, 98, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 138, 139, 140, 143, 146, 147, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 165, 178, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 257, 260, 262, 264, 267, 272, 282, 283, 285, 292, 296
- pronominalisation, 72, 73, 75, 127, 132, 133, 134, 165, 210, 211, 212, 213, 282, 285, 295
- propos, 3, 25, 36, 37, 47, 77, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 101, 103, 104, 105, 108, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 133, 135, 145, 155, 156, 174, 188, 205, 276, 277, 345
- proposition, 41, 84, 86, 111, 151, 176, 177, 184, 207
- rapport, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 44, 54, 98, 99, 100, 101, 105, 108, 111, 135, 147, 152, 155, 163, 168, 187, 197, 273, 274
- référence, 1, 35, 49, 65, 71, 93, 134, 135, 156, 165, 166, 275, 296
- référent, 36, 71, 72, 73, 81, 133, 135, 136, 137, 161
- reprise, 45, 46, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 94, 96, 97, 99, 106, 115, 116, 117, 122, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 198, 205, 211, 212
- rhème, 84, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 159
- sémantique, xvii, 16, 44, 47, 49, 51, 59, 89, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 107, 109, 113, 114, 118, 129, 132, 133, 134, 138, 141, 142, 147, 156, 160, 162, 165, 217, 220, 257, 260, 264
- séquence, 23, 24, 70, 88, 107, 125, 147, 156, 160, 162, 297
- structuration, xvii, 1, 20, 22, 23, 25, 27, 29, 40, 53, 54, 60, 62, 63, 72, 74, 77, 78, 79, 84, 100, 106, 126, 158, 257, 264, 265, 267, 269, 272, 273, 282, 291
- substitution, 72, 73, 74, 75, 78, 96, 97, 115, 132, 133, 134, 136, 162
- syntactique, xvii, 45, 49, 59, 75, 78, 79, 84, 85, 86, 89, 91, 94, 95, 96, 132, 134, 144, 152, 154, 160, 165, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 248, 257
- systématique, xvii, 92, 168, 169, 182, 183, 286, 291
- tâche, 26, 57, 66, 276
- texte, xvii, 1, 2, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 64, 68, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 194, 196, 198, 206, 207, 208, 248, 259, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 274, 279,

281, 282, 283, 284, 285, 286, 287,
288, 289, 291, 293, 294, 295, 300
textualité, 1, 20, 73, 92, 101, 116, 117,
131, 172, 269
thématique, xvii, 2, 40, 45, 47, 64, 72,
77, 78, 79, 92, 94, 114, 117, 118, 119,
122, 123, 125, 126, 128, 130, 135,
138, 143, 147, 165, 200, 204, 206,
261, 262, 267, 288, 292, 296
thème, 72, 77, 79, 84, 85, 86, 87, 88,
103, 117, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 129, 141,
147, 159, 171, 188, 200, 204, 206,
207, 284, 286
typologie, 38, 139, 141, 145, 148, 149,
171, 173, 181, 260

