

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**CONTRAINTES D'EMPLOI DES ANAPHORES PRONOMINALES DANS
LES TEXTES ECRITS EN FLE: LE CAS DES ETUDIANTS DU
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS A UNIVERSITY OF EDUCATION,
WINNEBA.**



ESTELLE AKISSI YAPI

MASTER OF PHILOSOPHY

2023

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA

**CONTRAINTES D'EMPLOI DES ANAPHORES PRONOMINALES DANS
LES TEXTES ECRITS EN FLE: LE CAS DES ETUDIANTS DU
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS A UNIVERSITY OF EDUCATION,
WINNEBA.**

ESTELLE AKISSI YAPI
202122849



**A thesis in the Department of French Education,
Faculty of Foreign Languages Education, submitted to the
School of Graduate Studies, in partial fulfilment
Of the requirements for the award of the degree of
Master of Philosophy
(French Education)
at the University of Education, Winneba**

NOVEMBER, 2023

DECLARATION

STUDENT'S DECLARATION

I, Estelle Akissi Yapi, hereby declare that this thesis is the result of my own original research and apart from other people's work, which I have duly cited; no part of this work has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Signature:

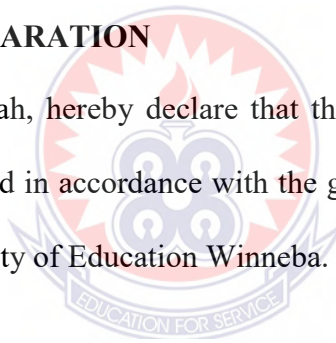
Date:

SUPERVISOR'S DECLARATION

I, Prof. D.K. Ayi-Adzimah, hereby declare that the preparation and presentation of this thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Education Winneba.

Signature:

Date:



REMERCIEMENTS

Grâce à un certain nombre de personnes à qui je suis redevable, ce travail a été réalisé. Je tiens donc à exprimer toute ma gratitude, tout d'abord, à mon directeur de mémoire, Prof. D.K. Ayi-Adzimah pour ses critiques, ses corrections, ses remarques pertinentes qui ont contribué à l'enrichissement de ce travail. Je me souviendrai toujours de ses précieux conseils, ses échanges fructueux, son soutien sans faille et ses encouragements constants. Qu'il veuille trouver ici l'expression de mes sincères remerciements pour ses relectures méticuleuses de chacun des chapitres de ce mémoire, pour sa rigueur et sa bienveillance.

Je remercie vivement l'ensemble des professeurs du Département de français, de University of Education Winneba, pour leurs soutiens et encouragements tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je ne remercierai jamais assez toute ma famille pour le soutien sans faille qu'elle m'a assuré malgré la distance qui nous sépare, notamment mon père, pour ses conseils sages et éclairés et ses encouragements. Merci à mon frère Alain et à ma sœur Zita pour leur soutien.

Enfin à tous ceux que j'ai connus et qui m'ont soutenue durant les moments difficiles de la rédaction de ce mémoire, je dis merci. Aux plus proches amis, je ne saurais omettre d'exprimer toute ma gratitude.

DEDICACE

Ce mémoire est dédié à ma mère, Madame Mary Amoako, à mon ami, Mr. Emmanuel Frimpong, à toute ma famille et à tous ceux qui m'ont aidée au cours de la préparation de ce travail.



TABLES DES MATIERES

DECLARATION	iii
REMERCIEMENTS	iv
DEDICACE	v
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xii
ABSTRACT	xiii
CHAPITRE UN	1
INTRODUCTION GENERALE	1
1.0 Survol	1
1.1. Contexte de l'étude	1
1.2. Problématique	12
1.3. Justification du choix du sujet	15
1.4. Objectifs	16
1.5. Hypothèses	16
1.6. Questions de recherche	17
1.7. Délimitation du sujet	17
1.8. Plan du travail	18
1.9. Conclusion partielle	18



CHAPITRE DEUX	20
CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	20
2.0. Survol	20
2.1. Cadre théorique	20
2.1.1. Définition des termes selon les grammaires et les dictionnaires d'usage	20
2.1.1.1. Notion de texte	20
2.1.1.2. Notion d'anaphore	22
2.1.1.3. Notion d'anaphore pronominale	28
2.1.1.4. Notion d'antécédent	34
2.1.2. Théories linguistiques contemporaines	36
2.1.2.1. La procédure d'analyse morphologique	37
2.1.2.2. La procédure des fonctions syntaxiques parallèles	38
2.1.2.3. La procédure thématique	38
2.1.2.4. La procédure de distance minimale	40
2.1.2.5. La procédure pragmatique	40
2.1.2.6. La procédure métacognitive	43
2.1.2.7. L'ambiguïté dans l'emploi des anaphores pronominales	44
2.1.3. Apport des théories psycholinguistiques	48
2.1.3.1. Analyse contrastive des langues	49
2.1.3.2. Analyse d'erreur	53
2.2. Travaux antérieurs	55

2.3. Implications pédagogiques des théories et des travaux antérieurs	64
2.4. Conclusion partielle	65
CHAPITRE TROIS	66
DEMARCHES METHODOLOGIQUES	66
3.0. Survol	66
3.1. Population de recherche	66
3.1.1. Echantillonnage	67
3.2. Instruments de mesure	70
3.2.1. Nature des questionnaires	70
3.2.2. Nature du test des étudiants	72
3.2.3. Validité et fiabilité des instruments de mesure	73
3.2.4. Procédure de collecte des données	73
3.3. Méthode d'analyse des données	74
3.4. Conclusion partielle	74
CHAPITRE QUATRE	76
PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES	76
4.0. Survol	76
4.1. Présentation des résultats et analyse des données	76
4.1.1. Données du questionnaire des étudiants	76
4.1.1.1. Données personnelles des étudiants	77
4.1.1.2. Données du profil linguistique des étudiants	80

4.1.1.3. Données sur la connaissance de l'emploi de l'anaphore pronominale chez les étudiants	85
4.1.2. Données du questionnaire des enseignants	89
4.1.2.1. Données du profil professionnel des enseignants	89
4.1.2.2. Données sur l'opinion des enseignants sur les difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale.	92
4.1.3. Données du test des étudiants	97
4.1.3.1. Analyse du test	97
4.2. Validation des hypothèses	104
4.3. Conclusion partielle	107
CHAPITRE CINQ	108
CONCLUSION GENERALE ET PROPOSITIONS	108
5.0. Survol	108
5.1. Conclusion générale	108
5.2. Propositions didactiques	111
REFERENCES	116
ANNEXE I : TEST DES ETUDIANTS	122
ANNEXE II : QUESTIONNAIRE DES ETUDIANTS	123
ANNEXE III : QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS	125

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1: Population de recherche	67
2: Présentation des strates	69
3: Echantillon	70
4: Sexe des étudiants	77
5: Age des étudiants	78
6: Niveau scolaire avant d'être admis à l'université	80
7: Langues maternelles parlées	81
8: Niveau auquel les étudiants ont commencé l'apprentissage du français	82
9: Avez-vous vécu ou voyagé dans un pays francophone pendant plus de 5 ans ?	83
10: Pourquoi apprenez-vous le français?	84
11: Difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale	86
12: Causes des difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale	87
13: Niveau professionnel/ académique des enseignants	90
14: Nombre d'années dans l'enseignement du FLE	90
15: Niveau auquel vous avez commencé à enseigner le français?	91
16: Aspect de la langue enseigné	92
17: Avez-vous identifié chez les étudiants des difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales ?	93
18: Difficultés des étudiants selon les enseignants	93
19: Cause des difficultés	94

20: Moyens suggérés pour résoudre le problème	95
21: Résultats du test des étudiants venus de S.H.S.	101
22: Résultats du test des étudiants venus de College of Education	102
23: Résultats du test des étudiants francophones	103



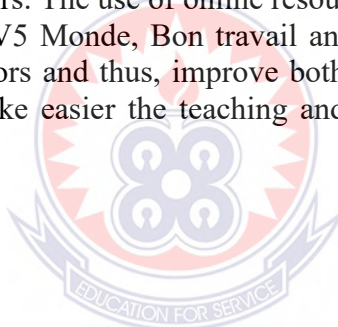
LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1: La Référence. Perdicoyanni-Paléologou (2001: 61)	24
2: Relations sémantiques référentielles. Selmi (2019: 20)	25



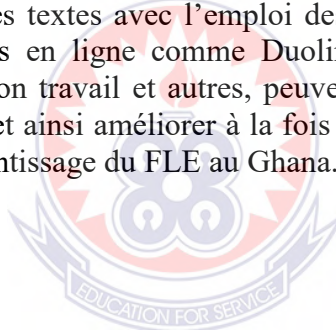
ABSTRACT

Anaphora is a common phenomenon in discourses as well as an important research issue in the applications of language structure. This study focuses on pronominal anaphora for its pertinence in textual organization, consistency, and cohesion in the French language. If the concept of anaphora in terms of linguistics is considered as a positive phenomenon avoiding the redundancy of terms in a paragraph or a text, it should be noted that the presence of an anaphor in a sentence, sometimes makes the process of understanding difficult. Thus, pronominal anaphors can create ambiguities when requesting the correct antecedent in a written text. Hence, identifying expressions in a text that refer to the same entity is a crucial problem in the use of pronominal anaphors. The relevance of pronominal anaphora in communication cannot be underestimated in the teaching and learning of French as a foreign language, which is why this study aims at finding solutions to the difficulties of the students with the use of pronominal anaphors in written texts. For that, a test on the use of pronominal anaphors was given to students and separate questionnaires were given to both students and lecturers of the department of French Education at University of Education Winneba, as tools to help collect data that led to attain the objectives of this research. The findings and suggestions of our study emanate that the reading of tests in French can help weak students to easily understand texts with the use of pronominal anaphors. The use of online resources like Duolingo, Nathalie FLE, Frantastique, Tandem, TV5 Monde, Bon travail and others can help to improve the use of pronominal anaphors and thus, improve both written and oral communication in French, as well as make easier the teaching and learning of French as a foreign language in Ghana.



RESUME

L'anaphore est un phénomène courant dans les discours ainsi qu'un sujet de recherche important dans les applications de la structure du langage. Cette étude se concentre sur l'anaphore pronominale pour sa pertinence dans l'organisation textuelle, pour la cohérence et la cohésion dans la langue française. Si le concept d'anaphore en termes de linguistique est considéré comme un phénomène positif évitant la redondance des termes dans un paragraphe ou un texte, il faut noter que la présence de l'anaphore dans une phrase rend parfois le processus de compréhension difficile. Ainsi, les anaphores pronominales peuvent créer des ambiguïtés lorsqu'on cherche le correct antécédent dans un texte écrit. Donc identifier les expressions dans un texte qui font référence à la même entité est un problème crucial dans l'emploi des anaphores pronominales. L'importance de l'anaphore pronominale ne peut être sous-estimée dans l'enseignement et l'apprentissage du français, c'est pourquoi cette étude vise à trouver des solutions aux difficultés des étudiants. Pour cela, un test sur l'emploi des anaphores pronominales a été donné aux étudiants et des questionnaires séparés ont été remis aux étudiants et aux enseignants du département de français à University of Education Winneba, comme outils de collecte de données, ce qui a conduit à atteindre les objectifs de cette recherche. Les trouvailles et les propositions de notre étude ont montré que la lecture de texte en français facile peut aider les étudiants faibles à comprendre facilement les textes avec l'emploi des anaphores pronominales. Aussi, l'utilisation de ressources en ligne comme Duolingo, Nathalie FLE, Frantastique, Tandem, TV5 Monde, Bon travail et autres, peuvent aider à améliorer l'emploi des anaphores pronominales et ainsi améliorer à la fois la communication et rendre facile l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Ghana.



CHAPITRE UN

INTRODUCTION GENERALE

1.0. Survol

Ce chapitre présente l'introduction générale de notre étude qui se compose du contexte de l'étude, de la problématique, de la justification du choix du sujet, des objectifs, des hypothèses, des questions de recherche, de la délimitation du sujet et du plan de travail. Toutes ces étapes nous aideront à situer notre étude, afin d'aboutir au succès de cette recherche.

1.1. Contexte de l'étude

Tout être humain a besoin de communiquer dans le milieu où il se trouve. Cela renvoie donc à l'utilisation de la langue pour permettre la communication immédiate des idées et des pensées entre des individus. En effet, chaque langue a ses propres règles qu'il faut maîtriser pour faciliter la communication. Mais, « communiquer dans la langue d'autrui, c'est beaucoup plus que reconnaître et produire un certain nombre de mots; c'est aussi connaître les règles qui régissent la combinaison des mots et savoir les appliquer » Tijani (2012: 392).

Nous constatons donc que l'apprentissage d'une langue autre, que notre langue maternelle, surtout une langue étrangère fait face à des difficultés dues à beaucoup de facteurs. Comme l'affirme Cenoz (2003: 37) l'influence de l'âge sur l'acquisition d'une langue étrangère est interdépendante d'autres variables comme le volume d'enseignement reçu, le développement cognitif ou les types d'expositions. Nous sommes du même avis que Ayi-Adzimah (2010: 129) lorsqu'il affirme que les facteurs comme l'exposition réduite à la langue, l'absence d'un bain linguistique pour le français au Ghana ainsi que l'absence de programmes d'immersion pour les apprenants et le fait que tous les enseignants du français au Ghana sont des non-natifs

formés sous les mêmes conditions néfastes que leurs apprenants auront des rôles négatifs sur l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Vu ces propos, nous disons que tous les facteurs mentionnés sont d'une part ou d'autres des facteurs rampants aux difficultés rencontrées par les apprenants du français langue étrangère (FLE) au Ghana.

Néanmoins, nous constatons qu'il y a aussi des contraintes qui régissent la langue elle-même dans son emploi et cela agit sur son apprentissage. Alors, nous avons identifié dans notre contact avec le français qu'il y a des contraintes au niveau de la cohésion du texte avec l'emploi des anaphores, un indice du discours.

Comme l'indique Charolles (1978: 8) « Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte ». Ainsi, selon Riegel et al. (2018: 1017) «Le texte, unité de base de la grammaire transphrastique est un objet empirique oral ou écrit.» Ils ajoutent que la structuration du texte obéit à des règles; en effet, un texte n'est pas une simple suite linéaire de phrases. Un texte possède une structure globale; il est formé de parties ou de séquences dont le sens se définit par rapport à son sens global. Riegel et al. (2018: 1019) affirment que de même qu'on évalue la grammaticalité et l'acceptabilité d'une phrase, on peut juger de la cohésion d'un texte qui dépend de facteurs sémantiques et syntaxiques, qui assurent son unification.

Riegel et al (2018: 1020) distinguent trois niveaux de structuration du texte:

- i. un niveau général d'organisation globale (un « plan de texte », selon Adam 2005) déterminé par son organisation séquentielle,
- ii. un niveau inter phrastique concernant sa progression thématique,
- iii. un niveau local concernant les relations entre les propositions.

Le texte doit comporter dans son développement des éléments récurrents, c'est-à-dire des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre, pour constituer un fil conducteur

qui assure la continuité thématique du texte, c'est notamment le rôle des reprises. La cohésion du texte repose en partie sur la répétition, divers éléments linguistiques; les groupes nominaux, en particulier assurent par leur articulation et leurs relations au fil du texte, la reprise de l'information qui fait apparaître les relations référentielles entre les unités d'un texte.

Fraser et JoIy (1980: 24) indiquent que «linguistiquement, un objet peut avoir deux lieux d'existences: hors du discours ou en discours». Ce qui nous amène au terme de l'endophore ou référence textuelle, lorsque le référent se trouve dans l'espace textuel et de l'exophore ou référence situationnelle, lorsque le référent de l'expression se trouve localisé dans l'espace non discursif. Pour ajouter à ces propos, Maillard (1974: 57) dit que l'anaphore renvoie donc au discours proprement dit endophore, alors que la deixis renvoie à la situation qui est exophore. La deixis est un indice du discours qui est situationnel autant que l'anaphore est un indice du discours qui est contextuel. D'après Lyons (1980: 261) la deixis consiste en la localisation et l'identification des personnes, objets, processus, événements et activités dont on parle ou auxquels on fait référence par rapport au contexte spatio-temporel créé et maintenu par l'acte d'énonciation et la participation en règle générale d'un locuteur et d'au moins un interlocuteur. Ainsi le fonctionnement de la deixis s'exerce sur trois domaines: l'espace, le temps et les participants. Kleiber (1986: 5) estime que les déictiques sont «des expressions qui renvoient à des entités dont le dénominateur commun est d'être localisé dans la situation d'énonciation». C'est dans ce sens que Riegel et al. (2018: 1030) distinguent entre les expressions anaphoriques et les expressions déictiques du point de vue de l'interprétation du référent, ils indiquent qu'on oppose traditionnellement les expressions anaphoriques dont l'identification du référent dépend du contexte linguistique, aux expressions déictiques dont le référent est

localisé dans la situation d'énonciation. Ils estiment qu'une même expression peut être anaphorique ou déictique selon que son interprétation s'appuie sur le contexte textuel ou sur la situation. Voyons cet exemple:

(1) Ce cheval souffre d'une boiterie intermittente.

Le groupe nominal *ce cheval* comportant un démonstratif peut reprendre un terme antérieur du texte (valeur anaphorique lorsqu'il y a une mention antérieure de *cheval* dans le contexte linguistique) ou désigner un référent présent dans la situation d'énonciation (valeur déictique). Une même expression peut d'ailleurs cumuler les deux valeurs dans la phrase prononcée en situation:

(2) De toutes ces robes, je préfère celle-ci.

Le pronom démonstratif désigne un objet présent et renvoie en même temps au groupe nominal antérieur *ces robes* qui lui livre la catégorie nominale *robe*.

Ainsi, pour déceler le référent d'un anaphorique, il faut chercher le bon antécédent; pour déceler celui d'une expression déictique, il faut chercher la bonne entité de la situation extralinguistique immédiate qui y correspond. L'opposition anaphore/deixis est de nature cognitive et s'appuie sur le mode de connaissance du référent qu'a l'interlocuteur ou, en termes cognitifs, l'accessibilité du référent, Kleiber (1991: 10).

C'est dans cette optique que Maillard (1974: 56) indique que « un fragment énonciatif quelconque est anaphorique s'il suppose l'énoncé antécédent et cataphorique s'il se rapporte à l'énoncé subséquent. » En effet, il est important pour nous d'éclaircir brièvement le terme de cataphore au sens que la cataphore apparaît comme l'inverse de l'anaphore que nous étudions dans cette recherche. Alors, dans la linguistique générale et la linguistique française de Bailly (1950: 170), le terme de cataphore est remplacé par celui d'anticipation, fait qui se produit chaque fois qu'un signe nécessaire à la compréhension d'un autre précède celui-ci au lieu de le suivre. Le terme de

cataphore est remplacé par celui de pronominalisation régressive dans les travaux des générativistes alors que l'anaphore apparaît sous le nom de pronominalisation progressive. En ce qui concerne la portée des cataphores, inspiré par les travaux de Maillard, Kesik (1989: 41) la définit comme «l'espace textuel couvert par la relation cataphorique - subséquent». La cataphore est donc une anaphore inverse, c'est-à-dire anticipante. Sur le plan ontologique, l'anaphore tend avant tout vers les humains, qu'on classe parmi les entités du premier ordre nommables qui ne concernent pas la cataphore. En effet, celle-ci s'attache aux entités non nommées ou entités du deuxième et du troisième ordre que sont les situations, les événements et les propositions. Sur le plan informationnel, cataphore et anaphore fonctionnent respectivement dans les énoncés thétiques (impersonnels) posant des particuliers dans l'univers de discours et les énoncés thématiques, attribuant des propriétés aux particuliers déjà posés; sur le plan des formes, l'anaphore se caractérise par l'emploi des pronoms personnels de la troisième personne, plus rare pour le processus de la cataphore, alors que cette dernière met le plus souvent enjeu les démonstratifs neutres. Cette confrontation permet à Kesik (1989: 67) de prouver que «l'hypothèse du vecteur inversé est peu féconde puisque dans la plupart des cas, on ne peut pas permuter pour passer de la cataphore à l'anaphore et vice-versa». En revanche, lorsque cette permutation est possible, on a affaire à des cataphores plutôt périphrastiques. Alors l'anaphore et la cataphore n'ont pas tout à fait les mêmes propriétés. L'anaphore est fondamentale pour assurer la cohésion, parce qu'elle permet d'assurer la continuité référentielle entre les mentions d'une même entité dans un discours et contribue ainsi à construire la référence.

Voyons maintenant quelques concepts de l'anaphore. L'anaphore est conçue par Zribi-Hertz (1996) cité par Ayi-Adzimah (2010: 91) comme un processus rhétorique consistant à répéter un mot ou une suite de mots dans un but d'emphase ou de symétrie. La terminologie linguistique moderne attribue cependant au terme anaphore un sens quelque peu différent. Tandis que l'anaphore rhétorique consiste en la répétition d'une même expression, l'anaphore linguistique consiste en l'emploi d'une expression de rechange permettant, justement de ne pas en répéter une autre. Pour désigner une figure de style, dans ce cas, on dit que l'anaphore est une répétition d'un mot ou d'un groupe de mots placés en tête d'un groupe de mots ou d'une phrase. Dans ce cas, l'anaphore crée un effet d'amplification. Prenons ces exemples:

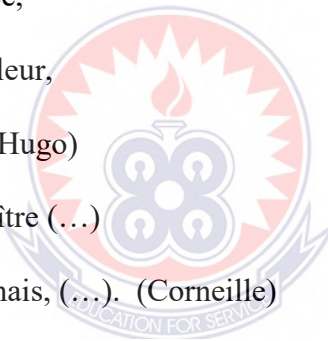
(3) Partout l'image idée,

partout la pensée fleur,

partout les fruits. (Hugo)

(4) Rome qui t'a vu naître (...)

Rome enfin que je hais, (...). (Corneille)



Notre intérêt étant sur l'anaphore linguistique, voyons la définition donnée par Riegel et al. (2018: 1029). L'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte. Ils ajoutent que conformément à son étymologie (ana) qui signifie en arrière, ou en remontant, le terme anaphore implique le renvoi à un élément antérieur du texte. Wiederspiel (1989: 95) d'autre part, rappelle que pour les linguistes contemporains «est anaphorique tout item référentiel dont l'interprétation nécessite un appariement avec un élément linguistique du contexte gauche». Deux principes sont donc inhérents à la notion classique d'anaphore: un espace de référence contextuel et une position gauche du référent par rapport au référé.

La théorie textuelle de l'anaphore impose la notion de texte comme élément central de définition. Ainsi Ducrot et Todorov (1972: 358) définissent l'anaphore en termes d'interprétation. Ils considèrent en effet qu'un segment de discours est anaphorique s'il faut se reporter à une autre partie de ce même discours pour lui donner une interprétation. Toutefois, l'anaphore décrite grammaticalement par Dubois (1973: 33) comme « un processus syntaxique consistant à reprendre par un segment, un pronom en particulier, un autre segment du discours, un syntagme nominal antérieur », n'est pas un problème nouveau. Elle a été étudiée autant dans le cadre de la linguistique structuraliste (J. Dubois) que générativiste (J.-C. Milner). La linguistique textuelle aussi s'y est intéressée. Milner (1982: 18), exprime qu'il y a relation d'anaphore entre deux unités A et B quand l'interprétation de B dépend crucialement de l'existence de A, au point qu'on peut dire que l'unité B n'est interprétable que dans la mesure où elle reprend entièrement ou partiellement l'unité A. La présentation est similaire dans la grammaire structurale de Dubois (1973: 33). Selon cette grammaire, il y a anaphore par *en* dans la phrase:

(5) Des vacances, j'en ai vraiment besoin.

et il y a anaphore par *tous* dans:

(6) Femmes, enfants, vieillards, tous étaient venus.

Corblin (1987a: 129-133), définit l'anaphore comme «un rapport de dépendance» dans la mesure où un élément B est nécessairement interprété grâce à «la mise en connexion à un élément A, et A saturant l'interprétation de B en fixant un de ses termes». Une connexion anaphorique, comme nous l'avons perçu, met en relation un terme supérieur, l'antécédent, qui communique une valeur à un terme inférieur, qui n'est autre que l'élément anaphorique, Wiederspiel (1989: 99). Cette connexion régit une relation structurelle caractérisée par trois propriétés:

- i. La relation fondamentalement asymétrique existant entre un premier terme anaphorisé et un second terme anaphorisant. Milner (1985: 32) distingue l'anaphore pronominale et l'anaphore nominale.
- ii. La non transitivité, elle apparaît dans l'anaphore pronominale (*un livre...il...le*), «un pronom anaphorique ne peut fonctionner comme premier terme d'une relation d'anaphore» Milner (1985: 33).
- iii. Une relation anaphorique est par définition non réflexive. En effet, on ne peut concevoir qu'un terme soit anaphorisant ou anaphorisé de lui-même Milner (1985: 34).

Une autre particularité, qui s'ajoute à ces trois propriétés, est celle de la dépendance nécessaire d'un item à son antécédent, autrement dit de sa non-autonomie, Wiederspiel (1989: 99). Nous avons constaté que la théorie classique de la localisation de l'antécédent présente le texte comme élément central de la définition de l'anaphore et établit une relation structurelle, pas forcément coréférentielle, entre antécédent et anaphore. Alors nous pouvons y conclure que, en cas d'anaphore, l'antécédent est donné par le contexte, soit directement (mention antérieure), soit indirectement (anaphore divergente). Ceci n'étant toujours pas le cas dans certains contextes, les éléments présents dans le texte ne donnent souvent aucune information directe sur l'antécédent. Le problème de l'anaphore tel qu'il se pose pour le groupe de recherche attaché à l'Unité de Linguistique française de Genève est cependant bien différent. En effet, le travail de Reichler-Béguelin (1988: 15-43) se propose d'aborder l'anaphore du point de vue de l'encodeur plutôt que de celui du «décodeur», alors que pour notre part, c'est plutôt le point de vue de l'interlocuteur (le décodeur dans sa terminologie) qui nous intéresse.

La perspective pragmatique qui est la nôtre est une perspective de la compétence plutôt centrée sur l'interprétation que sur la production des énoncés. Ainsi, nous abordons le problème de l'anaphore du point de vue de l'interlocuteur ou dans la terminologie de Reichler-Béguelin, du décodeur. Dans ses deux articles, Reichler-Béguelin attaque à juste titre la conception traditionnelle de l'anaphore selon laquelle «l'anaphore représente un phénomène de dépendance interprétative entre deux unités, la seconde ne pouvant avoir un sens référentiel sans avoir été mise en connexion avec la première», Reichler-Béguelin (1988b: 73). Elle indique par ailleurs que, cette conception vient d'une asymétrie entre l'attention accordée aux intérêts de l'encodeur et celle qui est accordée aux intérêts du décodeur. De manière générale, on retiendra donc que la conception par reprise établit une sorte de court-circuit entre l'interprétant et l'anaphorique, ne tenant pas compte des retraitements divers que le premier a pu subir à l'encodage au cours de son détour par une mise en mémoire (,..). Le point de vue traditionnel privilégie en fait la perspective du destinataire-décodeur, dont l'intérêt est d'avoir à produire le moins possible de calcul inférentiel durant le processus d'identification d'un antécédent qu'il s'attend donc de préférence à trouver explicité littéralement, Reichler-Béguelin (1988b: 75). Dire que la conception traditionnelle privilégie le point de vue du décodeur n'est, en effet vrai que partiellement puisque cette conception nous interdit de comprendre le processus par lequel les cas déviants sont effectivement non seulement produits mais interprétés. Si donc il est vrai que la conception traditionnelle privilégie le décodeur en tant qu'elle est une norme, il est tout aussi vrai qu'elle ne le privilégie pas en tant qu'elle est une description, puisqu'elle laisse dans l'ombre le processus d'interprétation aussi bien que le processus de production des énoncés stigmatisés comme déviants. Reichler-Béguelin (1988b: 75) est d'accord avec ce point de vue, puisqu'elle ajoute que: «si l'on choisit, en

revanche de traiter l'anaphore comme un rappel d'information censée incluse dans le savoir partagé par les partenaires de l'interlocution, on se donne les moyens de décrire aussi bien la procédure d'encodage que celle de décodage».

En effet, les anaphoriques jouent un rôle important dans la construction du sens d'un texte comme l'indique Nasufi (2008 :123), mais dans le cas où l'interprétation est difficile comme indiqué au sens de Sperber et Wilson (1986), la syntaxe et la sémantique ne parviennent toujours pas à attribuer l'antécédent. L'attribution d'antécédent par la syntaxe et la sémantique peut échouer dans deux cas:

- (i) il y a plusieurs antécédents possibles syntaxiquement ou/et sémantiquement pour le même anaphorique: on est alors devant un cas d'ambiguïté anaphorique.

Prenons cet exemple:

- (7) Après avoir considéré son dossier, le directeur limogea l'ouvrier, parce qu'il était un communiste convaincu.

Les auteurs commentent la phrase (7) de la façon suivante: l'antécédent de «il» sera «directeur» si l'action se passe en Union Soviétique, mais sera «ouvrier» si nous nous trouvons aux Etats-Unis» Mehler et Dupoux (1987: 74).

- (ii) il n'y a pas d'antécédent linguistique disponible pour cet anaphorique: dans ce cas, il y a absence d'antécédent.

Selon Kleiber (1994: 7) le principal problème que pose toute expression référentielle est celui de la découverte du référent et de préférence (...) celle du bon référent dont le lieu de résidence semble être un critère pertinent. Dans la même optique que Kleiber nous estimons cependant que, le principal problème que pose toute expression anaphorique est celui de l'identification ou du repérage du bon antécédent.

En effet, parmi les différents types d'anaphores nous estimons que l'anaphore pronominale est susceptible de rendre difficile l'indentification du bon antécédent dans son emploi. C'est pourquoi notre intérêt dans cette étude se penche sur l'anaphore pronominale. L'anaphore pronominale est une reprise d'un terme à travers différents types de pronoms tels que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs, les pronoms relatifs ou les pronoms indéfinis. Les pronoms personnels je/tu, ne sont généralement pas cités comme représentatifs de l'anaphore pronominale; par contre les pronoms personnels de la troisième personne sont des unités présentées par la tradition comme typiquement anaphoriques. Les pronoms sont souvent utilisés pour substituer les syntagmes nominaux et pour créer les références anaphoriques. Cette opération de pronominalisation est appréciable parce qu'elle économise la longueur des phrases et parce que les pronoms fonctionnent comme représentatifs des expressions. Selon Normand (1998: 155) « le pronom anaphorique est un élément linguistique reprenant une autre forme linguistique, lexème (dit antécédent) ou proposition, énoncé précédent et désignant un objet du monde ou un état de chose ». Les emplois pronominaux peuvent être analysés par rapport au thème discursif. Étant donné que « l'emploi anaphorique du pronom suppose une mention antérieure », il est possible de constater que cet emploi ne peut pas apporter d'information nouvelle, Kleiber (1994: 110). Ainsi, les pronoms anaphoriques constituent des thèmes discursifs qui ne se limitent pas à une seule phrase, mais restent valides pour un ensemble de phrases. Cependant la cohérence textuelle y dépend. Ainsi, pour être capable de bien comprendre un texte il est pertinent d'identifier le bon antécédent des pronoms anaphoriques existant. Ceci est très important pour l'usage adéquat de la langue française et pour une communication

qui relève le sens immédiat exclus d'ambiguïté et de non compréhension du sens approprié d'un texte.

Notre intérêt dans cette recherche est de chercher des moyens qui aideront tout usager du français particulièrement les étudiants du FLE à être capable d'identifier le bon antécédent des anaphores pronominales dans les textes écrits.

1.2. Problématique

L'anaphore est l'un des mécanismes qui assurent au texte sa cohésion, cependant elle peut être problématique du fait qu'il est parfois difficile de trouver le bon antécédent dans un texte donné. Riegel et al. (1994: 1033) disent que lorsque plusieurs groupes nominaux peuvent jouer le rôle d'antécédent d'un même pronom, le récepteur rencontre des ambiguïtés qui peuvent être encore compliquées quand plusieurs pronoms renvoient à des groupes nominaux différents.

Prenons cet extrait:

(8) *La fée donna des habits tout d'or et d'argent à Truitonne, puis elle la fit monter en trousse derrière elle sur un dragon, et elles se rendirent au royaume de Charmant, qui venait d'y arriver avec son fidèle ami l'enchanteur.*

(Madame d'Aulnoy)

Identifions ici les différentes anaphores pronominales: *elle, la, elle, elles*. Nous avons ici deux antécédents pour ces différentes anaphores pronominales dans l'extrait ci-dessus: *La fée* et *Truitonne*. Il pourrait avoir un problème d'identification du bon antécédent pour chacune des anaphores, étant donné que les deux antécédents sont du même genre et du même nombre. Ainsi, nous constatons que le genre et le nombre dans l'identification du bon antécédent des anaphores pronominales est très pertinent.

Voyons ce texte:

(9) *Une femme demande à Donna de lui créer une robe spécialement pour une séance de spiritisme. Celle-ci voudrait entrer en communication avec son défunt mari afin qu'il l'aide à retrouver son bracelet de diamants. Steve demande à Carly de l'accompagner au bal de la moisson et Cooper en fait de même avec Val. Au bal, Brandon, Kelly, Steve et Carly sont surpris de voir Val et Cooper danser ensemble. Donna arrive seule au bal et provoque la jalousie de Val en flirtant avec Noah. Ce dernier s'approche tout de même de Val et provoque maintenant la jalousie de Cooper qui décide de s'en aller. Mais lorsque Noah voit le bracelet que Cooper a offert à Val, il devient furieux.*

Dans ce texte nous constatons qu'il est difficile de trouver le bon antécédent de certains éléments anaphoriques. Pour ce fait nous avons besoin de partir au-delà du texte pour être capable d'interpréter et de trouver le bon antécédent des pronoms anaphoriques. Prenons les cas suivants issus du texte ci-dessus:

Pour attribuer l'antécédent de *il* à son défunt mari, il nous faut une connaissance linguistique car *il* est masculin singulier et les autres antécédents présents sont féminins (une femme, Donna).

Déterminer le sexe des personnages dans ce texte est un peu difficile aussi bien que savoir leur attribuer le bon antécédent. Alors il nous faut des connaissances du monde, qui nous révèle que certains noms propres sont typiquement masculins ou typiquement féminins. De plus, en supposant qu'habituellement une femme accompagne un homme à un bal et vice-versa, sans cela il est difficile de savoir que l'antécédent de *il* ici est *Noah* sachant que *Noah* est un prénom masculin. Le pronom *celle-ci* est rattaché à un sujet féminin et nous avons ici deux antécédents (une femme et Donna) susceptibles d'être repris par ce même pronom anaphorique.

Nous pouvons en déduire qu'une femme qui veut une robe spécialement conçue pour une séance de spiritisme, voudrait entrer en communication avec son défunt mari ou une autre situation où Donna voudrait entrer en communication avec son défunt mari n'est pas impossible.

Reichler-Béguelin dont les recherches sont centrées sur l'anaphorisation comme processus et pour qui l'interprétation anaphorique dépend des instructions fournies par le texte ainsi que des « contenus inférentiels soutient qu'il est possible de calculer à partir des contenus linguistiques pris pour prémisses et cela grâce aux connaissances lexicales, aux prérequis encyclopédiques et culturels et aux lieux communs argumentatifs ambiants dans une société donnée » Reichler-Béguelin (1988: 44).

Pour cet auteur, il n'est pas question de rétablir tout simplement un segment substitué, mais de « construire du sens » en se servant du matériel linguistique et des connaissances plus ou moins partagées des interlocuteurs. Car il arrive que le référent de l'anaphorique ne figure pas dans le contexte et qu'il soit déductible par un raisonnement inférentiel, Reichler-Béguelin (1988: 18).

Kleiber s'éloigne également de la vision traditionnelle de substitution et soutient que, dans l'interprétation d'une anaphore, « l'œil ne remonte pas en arrière » puisque l'antécédent est « mémoriel ». Ce linguiste milite contre une vision trop cognitiviste et pragmatique car, pour lui, « la vulgate du contexte [...] n'explique pas grand-chose lorsqu'elle affirme que l'interprétation se fonde sur les idées du texte et le savoir extralinguistique [...] » Kleiber (1994: 35). Il prêche le retour à des critères syntaxico-sémantiques des pièces anaphoriques en accord avec des critères pragmatico-discursifs. Alors, nous constatons que ce problème de la relation entre l'anaphore et son antécédent est très pertinent pour cette recherche dans la mesure où ce problème s'impose à tout usager du français. En effet, nos enquêtés n'en font pas exception

voyant qu'ils sont des étudiants du français comme langue étrangère, les difficultés auxquelles ils font face sont susceptibles d'être étudiés afin de trouver des moyens adéquats pour résoudre le problème de l'identification des anaphores pronominales et de leurs antécédents dans un texte écrit.

1.3. Justification du choix du sujet

L'enseignement et l'apprentissage du FLE au Ghana rencontrent beaucoup de difficultés, c'est pourquoi cette étude se propose d'aider les étudiants à surmonter certaines de ces difficultés et à rendre l'apprentissage et l'enseignement plus facile. En effet, l'étude sur les anaphores pronominales est un sujet très pertinent pour une recherche linguistique comme la nôtre, car le problème issu de ce sujet touche tous les usagers du français. Au centre des facteurs rendant l'identification de l'antécédent d'une anaphore pronominale difficile, se trouvent les apprenants du français comme langue étrangère. Comme l'indique Quadrana (2010: 1) les difficultés les plus souvent rencontrées chez les apprenants lecteurs qui suivent des cours élémentaires de lecture compréhension en langue étrangère concernent la (re)construction du sens global d'un texte. Elle ajoute que le lecteur en langue étrangère est généralement moins habile que le lecteur natif à percevoir le réseau des relations entre les unités textuelles. Ceci se traduit par des va-et-vient très fréquents agissant négativement sur la mémoire de travail et ralentissant ainsi l'acte de lecture. Cette perte du fil du texte nuit bien évidemment à la compréhension. Ce fait qui ne s'explique habituellement que par le manque de connaissances lexico-syntaxiques et/ou encyclopédiques, nous semble relever également des processus anaphoriques.

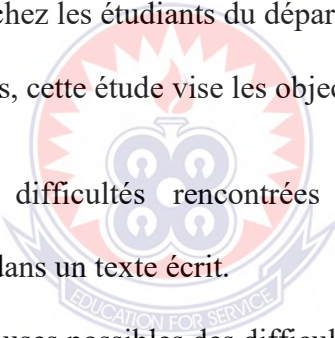
Bariki et Oshounniran (2012: 166) affirment ainsi que « nous constatons un aspect qui mérite encore des tentatives. Il s'agit des pronoms représentant un antécédent dans le système linguistique et dont on en a besoin pour éviter la répétition sans détruire la

cohérence des idées». Nous voyons alors que l'emploi des pronoms anaphoriques est nécessaire pour éviter la répétition, rendre belle une communication et maintenir la cohérence du texte.

Ainsi, en tant que chercheurs, notre intérêt est celui d'aider les apprenants à surmonter les difficultés rendant l'apprentissage du FLE difficile. C'est pourquoi nous disons que le choix de ce sujet est juste et répond aux besoins langagiers des étudiants d'autant plus que le sujet va nous aider à mieux cerner les difficultés et trouver les moyens adéquats pour les résoudre ce problème.

1.4. Objectifs

Notre étude consiste à relever et à analyser les erreurs concernant l'emploi des anaphores pronominales, chez les étudiants du département de français à University of Education, Winneba. Alors, cette étude vise les objectifs suivants:

- 
- (i) Identifier les difficultés rencontrées dans l'emploi des anaphores pronominales dans un texte écrit.
 - (ii) Chercher les causes possibles des difficultés.
 - (iii) Identifier la catégorie d'étudiants qui a le plus de difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales dans un texte écrit.
 - (iv) Proposer des stratégies adéquates pour résoudre le problème.

1.5. Hypothèses

Nous affirmons que les difficultés concernant l'emploi de l'anaphore pronominale existent vraiment et sont dues aux facteurs ci-dessous:

- (i) Nous supposons que les difficultés seraient au niveau de l'identification des anaphores pronominales et/ou de leurs antécédents dans les textes écrits.

- (ii) Nous pensons que les difficultés seraient dues au problème de compréhension générale de texte avec l'emploi des anaphores pronominales, au manque de connaissance sur la cohésion de texte et au problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit.
- (iii) Nous croyons que la catégorie d'étudiants qui a le plus de difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales dans un texte écrit est la catégorie d'étudiants venus directement du lycée (S.H.S.).
- (iv) Nous estimons que l'utilisation de ressources en ligne pour aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales et la lecture de texte écrit en français facile pourraient aider à maîtriser l'emploi des anaphores pronominales et à résoudre le problème des étudiants.

1.6. Questions de recherche

Dans cette recherche nous cherchons à répondre aux questions suivantes:

- (i) Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'emploi des anaphores pronominales?
- (ii) Quelles sont les causes de ces difficultés?
- (iii) Quelle est la catégorie d'étudiants qui a le plus de difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales?
- (iv) Quelles sont les solutions pour remédier au problème des étudiants?

1.7. Délimitation du sujet

Le problème de l'anaphore est vaste dans la mesure où il y a plusieurs types d'anaphore. En effet, notre objectif dans cette étude n'est pas d'étudier tous les types d'anaphores mais l'anaphore pronominale qui est une reprise d'un terme à travers

différents types de pronoms tels que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs, les pronoms relatifs ou les pronoms indéfinis. Ainsi, ayant plusieurs types de pronoms anaphoriques nous limitons notre étude aux pronoms personnels pour faire l'enquête. Notre objectif aussi porte sur l'identification des antécédents des anaphores pronominales alors ces pronoms nous aideront à justifier nos hypothèses.

Nous limitons notre public aux étudiants du niveau 300 de University of Education, Winneba, département du français, à cause du manque de temps et de ressources. Et nous estimons qu'à ce niveau les étudiants ont déjà suivi des cours sur les anaphores pendant les deux semestres de cette année scolaire, alors ils seront en mesure de donner des informations susceptibles de faciliter la tâche dans notre recherche.

1.8. Plan du travail

Notre travail est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre porte sur l'introduction générale de l'étude, qui comprend le contexte de l'étude, la problématique, la justification du choix du sujet, les objectifs de l'étude, les hypothèses, les questions de recherche, la délimitation du sujet et le plan du travail. Le deuxième chapitre traite le cadre théorique et les travaux antérieurs. Le troisième chapitre comporte les démarches méthodologiques. Le chapitre quatre se centre sur la présentation des résultats et l'analyse des données recueillies de notre étude. Le dernier chapitre se termine avec la conclusion générale de l'étude et quelques propositions didactiques pour améliorer l'enseignement/ apprentissage du FLE.

1.9. Conclusion partielle

Ce chapitre a vu l'introduction générale de notre travail qui a perçu le contexte dans lequel se situe notre étude. L'enseignement et l'apprentissage du FLE rencontrent

beaucoup de difficultés dans un milieu multilingue comme le Ghana, et les facteurs originaires de ces difficultés chez les étudiants du FLE sont nombreux. Ainsi, nous avons identifié que les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage du FLE proviennent parfois de la langue elle-même. Comme nous l'avons exposé au niveau de l'emploi des anaphores pronominales et de l'identification des antécédents dans les textes écrits. Ainsi nous avons relevé le problème de notre contexte et nous avons fixé des objectifs qui nous guideront tout au long de cette recherche à résoudre ce problème. Nous allons maintenant passer au chapitre deux, où nous entamons le cadre théorique et les travaux antérieurs de notre étude.



CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

2.0. Survol

Entreprendre une étude de recherche nécessite un recours aux travaux déjà menés sur le sujet à étudier et d'en situer dans un cadre théorique. Ainsi, dans ce chapitre, nous situerons notre étude dans un cadre théorique qui est composé d'abord des définitions des termes de notre sujet selon les grammaires et les dictionnaires d'usage, ensuite des théories linguistiques contemporaines liées à ces termes, enfin des apports psycholinguistiques des théories en relation avec le sujet et par la suite, nous discuterons quelques travaux antérieurs des chercheurs sur le cas étudié: contraintes d'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits en FLE et sur d'autres sujets similaires.

2.1. Cadre théorique

2.1.1. Définition des termes selon les grammaires et les dictionnaires d'usage

2.1.1.1. Notion de texte

Van Dijk (1984: 2282) rappelle que l'origine latine du mot texte «suggère une opération de fabrication menant à un produit possédant une certaine unité, une cohérence, une structure.» Le texte se compose d'une séquence de phrases ordonnées formant un tout significatif: c'est la base de tout texte. D'ailleurs, cette base obéit à des propriétés textuelles qui font en sorte que les phrases qui se suivent impliquent un certain ordre menant à la création de relations sémantiques. Bien sûr, le texte ne peut se comprendre sans l'interprétation d'autres variables et c'est pourquoi Van Dijk ajoute à sa définition du texte les aspects contextuels (connaissance du monde et situation de communication) et l'acte de langage (fonction et portée du discours). En effet, Adam (1990: 109) avance qu'un texte est «un produit connexe, cohésif,

cohérent et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation». Alors, cet auteur met l'accent sur les relations gérant les unités constitutives du texte. Ces relations organisent des suites de phrases pour en faire un texte, ce qui suppose l'existence de règles comme le confirme Slakta (1985: 138) pour qui le texte est une: «séquence bien formée de phrases liées qui progresse vers une fin». Il ne s'agit pas pour lui d'opposer une syntaxe phrastique à une syntaxe textuelle, mais plutôt d'intégrer la première dans celle-ci de sorte que le texte ne soit pas conçu simplement comme un ensemble de phrases articulées par des connecteurs mais un ensemble de phrases étant liées l'une à l'autre pour l'élaboration d'un thème précis pour alors aboutir au terme de cohérence textuelle.

Ainsi, il est important pour nous d'expliquer la notion de cohérence qui inclut le terme de cohésion dans cette démarche linguistique. La cohérence relève de la textualité, de l'interprétabilité des textes. Quant à la cohésion, elle fait référence aux marques de relation entre les énoncés. Toutefois, il est important de noter que bon nombre d'auteurs jugent inutile la différence entre les deux concepts. C'est le cas de Charolles lorsqu'il énonce ses quatre méta-règles de cohérence. Le travail de Charolles demeure encore aujourd'hui, une référence pour qui s'intéresse à la cohérence textuelle tant d'un point de vue didactique que linguistique. La cohésion, selon Charolles (1988a: 53) « joue sur des relations d'identité, d'inclusion ou d'association entre constituants d'énoncés ». Même si leur présence n'est pas obligatoire, le rôle des dispositifs de cohésion est de premier plan dans l'établissement de la cohérence. Ainsi, Kintsch et Van Dijk (1978) ont confirmé l'hypothèse selon laquelle la vérification de la cohésion est la première étape de la formation d'une base de texte cohérente. Ces auteurs affirment que la base de texte peut être utilisée pour des traitements ultérieurs s'il existe des arguments communs parmi les propositions.

Pour nous, la cohésion (grammaticalité) et la cohérence (sens) du texte-discours, s'avèrent incontournables dans la communication écrite ou orale. Quand on s'intéresse aux éléments essentiels de la cohésion et à la cohérence d'un texte, on doit tenir compte de la place de l'anaphore.

L'anaphore est aux dires de certains, la manifestation en surface de relations de cohérence entre énoncés qui ne sont pas immédiatement repérables. Ce serait l'utilisation de procédés linguistiques qui détermine la cohésion textuelle. En effet, ceux-ci structurent le discours en y reliant des éléments successifs comme par exemple le choix des anaphores ou des articles, tout comme l'expriment Ducrot et Schaeffer (1995: 503). L'anaphore et la cohérence sont considérées comme deux éléments fréquemment liés: l'anaphore souligne la cohérence d'un discours et la cohérence permet d'attribuer des antécédents aux termes anaphoriques. L'influence bilatérale entre le choix référentiel et la relation de cohérence a plusieurs fois été soulignée. Tout d'abord, l'anaphore joue un rôle crucial dans l'établissement de la cohésion. Ensuite, en tant que dispositif cohésif participant à la cohérence du discours, elle a un impact important sur la compréhension de ce dernier. Etudions alors la notion d'anaphore.

2.1.1.2. Notion d'anaphore

Avant de parler de la notion d'anaphore, il nous semble opportun d'éclaircir le terme de la référence textuelle, car l'étude de l'anaphore est étroitement dépendante de celle de la référence. Nous considérons la thématique de l'anaphore comme intégrée à la thématique générale de la référence: en effet, elle serait représentée par un sous-ensemble de la référence limité à un ensemble d'expressions linguistiques d'une langue. Ainsi, notons le sens spécifique du terme référence chez ces auteurs. Maillard (1974: 57) affirme que référence combine renvoi et exigence d'interprétation et

s'oppose aux autres types de cohésion telles l'ellipse, la substitution et la cohésion lexicale. Le référent d'une unité lexicale qui peut être de nature concrète ou abstraite représente l'entité ou la partie du monde à laquelle cette unité est associée. Selon les divers travaux concernant la référence associée à une anaphore, le but final est de repérer le bon référent, c'est-à-dire de repérer une caractéristique précise d'un signe linguistique désignant une entité du monde réelle qu'elle soit ou imaginaire. Pour y parvenir, toute notre explication va se fonder sur l'antécédent bien évidemment, en donnant intérêt au contexte textuel où il se trouve. Cependant Milner (1982: 9) pense que, de la même manière qu'un nom concret ou un nom abstrait peut être associé à un segment du réel, le segment de réalité désigné par une séquence nominale ne doit pas être nécessairement spatio-temporel. Deux concepts fondamentaux représentent la dualité de sa vision de la référence: la référence virtuelle qui correspond au segment de réalité associé à une unité lexicale et la référence actuelle qui correspond au segment de réalité qu'elle désigne en usage, c'est-à-dire son sens lexical. En effet, plus la référence virtuelle d'un terme est précise, plus sa saturation sémantique est élevée. C'est par un processus de saturation sémantique qu'il acquérait une référence actuelle. Dans une relation anaphorique, les pronoms ne peuvent pas être l'antécédent et ne peuvent pas fournir une référence virtuelle. Ils entretiennent néanmoins une relation de coréférence quand plusieurs pronoms anaphoriques ont le même antécédent, c'est-à-dire dans les chaînes de référence. Rappelons que la relation d'anaphore et celle de coréférence sont bien distinctes. Quand il s'agit d'une anaphore pronominale, il y a toujours une coréférence virtuelle puisque les deux relations peuvent coexister. Dans une relation anaphorique, nous pouvons interpréter le pronom grâce à la coréférence virtuelle. Dans ce processus, le pronom adopte la référence virtuelle de son antécédent. Ainsi, c'est sur l'établissement d'une coréférence virtuelle entre

l'antécédent et l'anaphorique qui entraîne l'identité des références actuelles des deux termes de la relation que repose la relation anaphorique pronominale. Ainsi, le pronom anaphorique et son antécédent doivent avoir le même sens en emploi ou la même référence actuelle. Selon Pépin (2009: 335) la coréférence est un procédé de reprise de l'information qui contribue à la cohérence du texte en indiquant au lecteur que l'on continue à parler de la même chose d'une phrase à une autre. La coréférence met en relation deux termes: un substitut et son antécédent. Comme ces deux termes réfèrent à la même réalité, on dit qu'ils coréfèrent. Ce postulat de la théorie classique sur la localisation du référent a permis d'établir une différence entre l'endophore (référence textuelle), ici le référent se trouve dans l'espace textuel, et l'exophore (référence situationnelle), le référent de l'expression se trouve localisé dans l'espace non discursif. Au sein de l'endophore se trouvent réunies l'anaphore et la cataphore. Prenons la figure 1, pour montrer le lien entre la référence textuelle et la référence situationnelle.

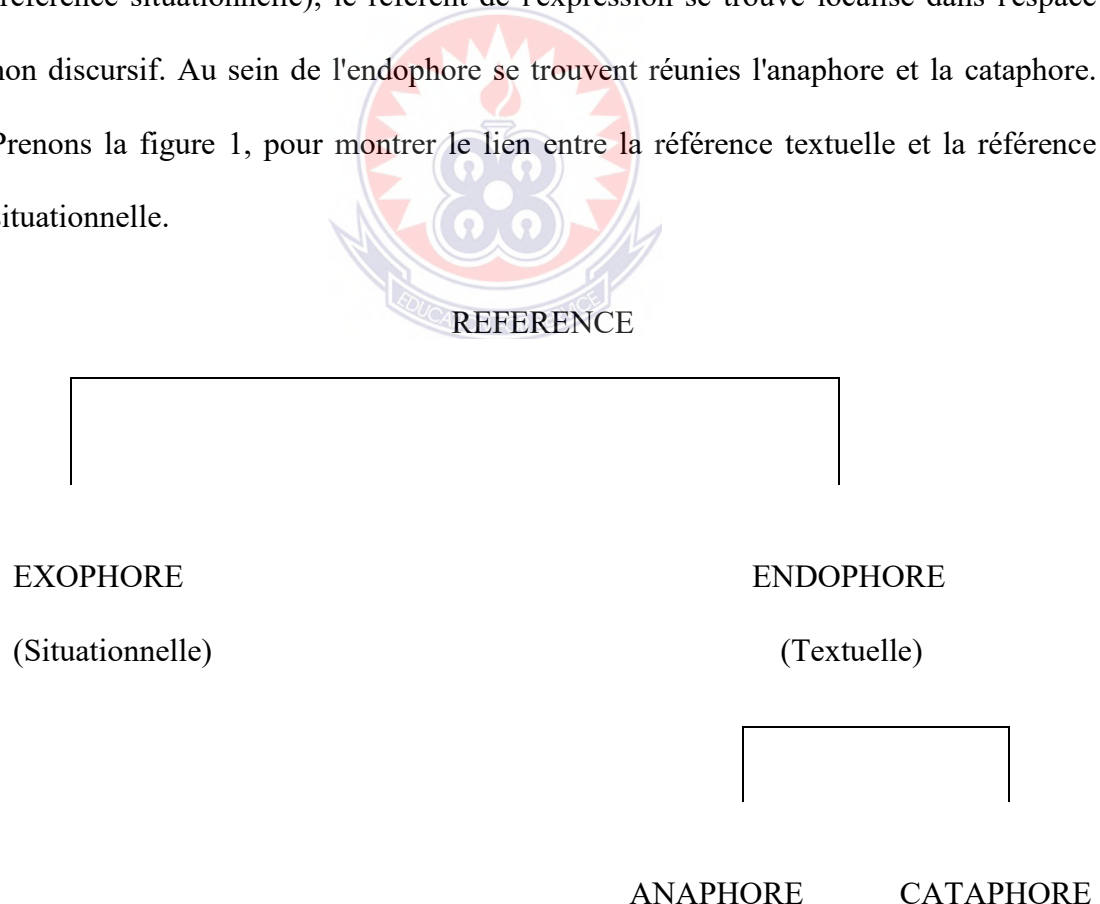


Figure 1: La Référence. Perdicoyanni-Paléologou (2001: 61)

C'est dans ce contexte que selon Maillard (1974: 56) un fragment énonciatif quelconque est soit aphorique soit anaphorique et/ou cataphorique relativement au contexte. Il est aphorique s'il est parfaitement clos sur lui-même et n'implique pas le texte. Il est anaphorique s'il suppose l'énoncé antécédent et cataphorique s'il se rapporte à l'énoncé subséquent.

Voici aussi la relation sémantique référentielle à partir de la figure 2.

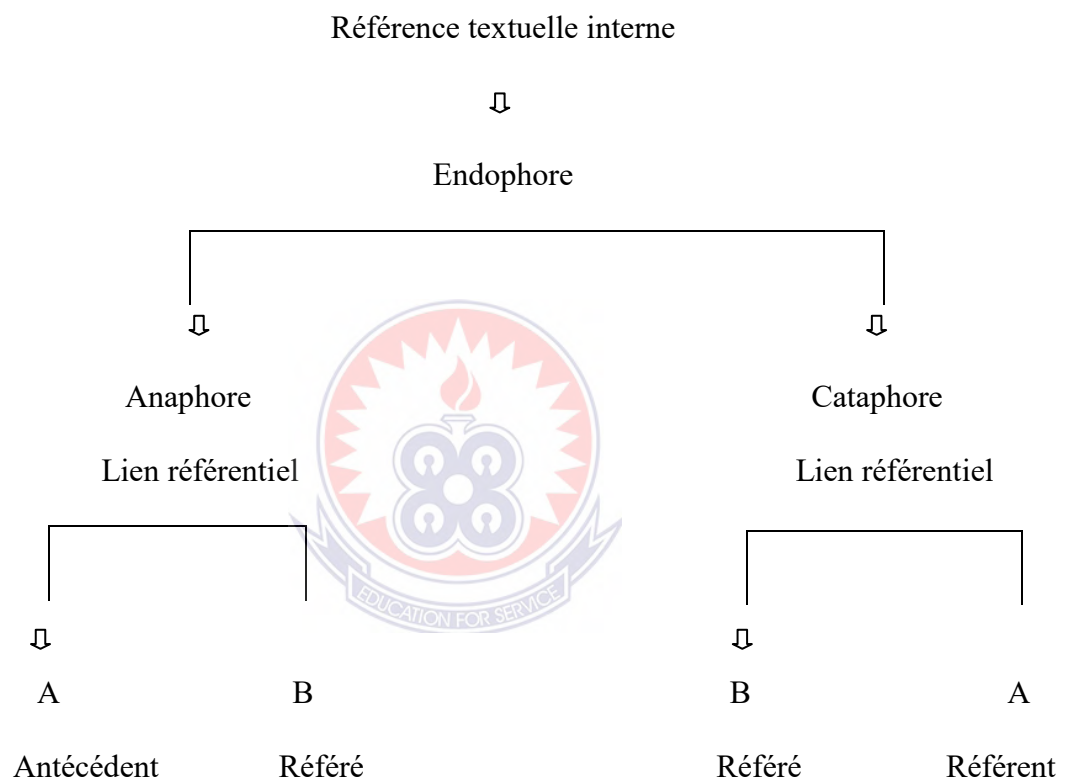


Figure 2: Relations sémantiques référentielles. Selmi (2019: 20)

Après avoir mis l'anaphore dans son cadre textuel général, nous allons examiner quelques définitions de celle-ci. Nous avons constaté à travers nos lectures qu'il n'existe pas de consensus définitif sur la classification selon les unités linguistiques de l'anaphore. Par ailleurs, les auteurs ne s'accordent pas sur la délimitation de la catégorisation des reprises anaphoriques et sur les critères de distinction de l'anaphore. En effet, l'étude de la définition de l'anaphore implique notamment deux

positions qui s'opposent: certains la définissent à partir de sa fonction dans la phrase et d'autres, à partir de sa position dans les enchaînements souvent au-delà de la phrase. Nous citons dans ce qui suit entre autres, des définitions évoluées dans le temps pour montrer la divergence notionnelle et définitoire de l'anaphore. Il y a des acceptions variées pour le terme anaphore car, il est utilisé dans différents contextes: on peut y voir une notion rhétorique impliquant la répétition d'un syntagme potentiellement indépendant, comme l'admet Roux (1987: 7) qui dit qu'une anaphore est un procédé visant à un effet de symétrie, d'insistance par répétition d'un même mot ou groupe de mots au début de plusieurs phrases ou propositions successives. Evidemment, la définition d'anaphore se différencie fortement selon le domaine dans lequel elle est utilisée soit le domaine littéraire, soit le domaine linguistique. Ces définitions partagent le noyau qui indique que l'anaphore est la reprise d'un mot. Cependant, cette reprise se manifeste différemment. Comme postule Kleiber (1994: 7), tandis qu'en littérature, il s'agit de la « répétition d'un même mot ou groupe de mots au début de plusieurs phrases ou propositions successives », la linguistique qui fait l'objet de notre étude reconnaît l'anaphore plutôt comme un « processus par lequel un segment du discours (dit *anaphorique*) renvoie à un autre segment (dit *antécédent*) apparu dans le même contexte ». Pour éclaircir ce point, Napoli (1993: 43) estime que l'anaphore est « une unité linguistique qui doit être liée, dans le même contexte, à une autre unité linguistique qui est l'antécédent par une relation de substitution ou de reprise. » Si la notion d'anaphore a été connue depuis le II^e siècle, la cataphore quant à elle est une notion relativement récente qui a été traitée par d'importants linguistes des années 1970 et 1980. La cataphore est donc définie comme l'anticipation d'un segment d'une réalité non encore énoncée ou le renvoi au contexte subséquent, Kesik (1989: 65). Par ailleurs, nous avons une cataphore dans

l'exemple suivant où *ils* est mentionné avant *Pierre et Thomas* qui sont ces antécédents, ce n'est que par renvoi à *Pierre et Thomas*, que *ils* est interprétable.

(10) Alors qu'ils se rendent chez les Pazzi, Pierre et Thomas sont arrêtés par un officier allemand et conduits en prison. (Résumé Lorenzaccio)

Ainsi, la fonction fondamentale de l'anaphore est de maintenir la continuité thématique. En effet, Ayi-Adzimah (2006: 36) postule que l'anaphore représente un phénomène de dépendance interprétative entre deux unités dont l'une ne peut pas recevoir de sens sans être mise en relation avec l'autre.

Prenons l'exemple suivant:

(11) Julien Sorel, ambitieux, rêve de gloire et s'évade dans la littérature. Il puise son imagination dans les Confessions de Rousseau, Les Bulletins de la Grande Armée, et Le mémorial de Sainte Hélène. (Résumé Le Rouge et le Noir)

Ici sans la mise en relation entre *Julien Sorel* et *il*, *il* ne peut pas recevoir de sens dans ce contexte.

Il est important de noter que, comme l'expriment Kara et Wiederspiel (2011: 4) l'interprétation du lien anaphorique a successivement ouvert la voie à deux conceptions: une version traditionnelle où le texte est pris comme élément central de définition, puis une version mentaliste fondée sur des facteurs cognitifs donnant à la mémoire un rôle prépondérant.

Il existe plusieurs types d'anaphore, mais notre intérêt dans cette étude se penche sur l'anaphore pronominale. En effet, nous devons la première définition du phénomène anaphorique au grammairien grec Apollonios Dyscole (IIe siècle) cité par Seriot (1987: 147) qui réserve l'anaphore aux pronoms. Seriot note qu' « il oppose ainsi les déictiques (pronoms qui renvoient à des objets) et les anaphoriques (pronoms qui renvoient à des segments de discours), montrant ainsi que la référence d'un pronom

peut n'être pas une chose du monde, mais un dire». Ainsi, il est pertinent pour nous d'étudier la notion de pronom qui est incluse dans celle de l'anaphore pronominale.

2.1.1.3. Notion d'anaphore pronominale

Préfontaine (1998: 45) estime que « les pronoms sont très importants dans l'établissement de la cohérence puisqu'ils permettent au lecteur de savoir en tout temps de qui ou de quoi il est question». La linguistique nous permet d'appréhender le fonctionnement des pronoms sous divers aspects dont, notamment le type de référence et le type de représentation. Les pronoms sont des morphèmes purement fonctionnels, selon leur forme, ils spécifient le genre et le nombre de leur antécédent, de plus leur morphologie varie selon la fonction grammaticale au sein de l'énoncé où ils sont utilisés. Les pronoms sont totalement dépendants de leur antécédent car l'antécédent contient une grande partie de l'interprétation lexicale du syntagme. Cette dépendance est garantie par le fait même de l'unicité référentielle des syntagmes pronominaux. On distingue différents types de pronoms comme les pronoms personnels, les pronoms possessifs, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms indéfinis. Par ailleurs, Maingueneau (2001: 260) distingue deux catégories de pronoms dont, l'un fait objet de notre recherche: les pronoms anaphoriques et les pronoms déictiques. Il les a classifiés selon leur rapport au contexte et à la situation. Il ajoute que les déictiques renvoient à un élément situationnel. Ce qui suppose qu'ils ne reprennent leurs sens que dans l'acte de parole. Considérons la phrase ci-dessous:

(12) Je te demande de ne plus revenir.

Pour comprendre la phrase (12), on devrait pouvoir déduire de la situation, les personnes qui sont désignées par *Je* et *te*. *Je* et *te* dans cette instance désignent la première personne (locuteur) et la deuxième personne (l'interlocuteur) respectivement

qui n'ont pas de fonctions anaphoriques mais bien une fonction déictique. Tomassone (2002: 196) justifie ce point de vue en déclarant que les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne ne représentent aucun élément du contexte linguistique. Ils désignent plutôt un participant de l'acte d'énonciation, respectivement le locuteur et le destinataire. Cela veut donc dire que seulement les pronoms de la 3^e personne sont anaphoriques. Alors, Tomassone (2002: 226) distingue trois cas de pronoms:

d'abord, il cite les pronoms qui désignent directement leurs référents, et ne représentent pas un élément présent dans la situation d'énonciation, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas des déictiques et ne remplacent jamais un élément du texte antérieur ou postérieur; ce ne sont pas des substituts. On les appelle parfois des nominaux, prenons les exemples ci-dessous:

(13) Je vois quelqu'un à la porte.

(14) Tout nous paraît beaucoup plus clair maintenant.

Dans ces exemples, nous remarquons que les pronoms *quelqu'un*, et *tout* ne remplacent aucun terme dans ces phrases.

Ensuite, les pronoms qui ne remplacent aucun élément du contexte linguistique, mais un participant de l'acte d'énonciation; le cas des déictiques.

(15) Tu as de la chance.

(16) Nous racontons l'histoire à la dame.

Les pronoms *tu* et *nous* réfèrent à un participant présent dans la situation d'énonciation.

Enfin, les pronoms qui remplacent un élément du texte antérieur ou postérieur. Ce sont des substituts ou des reprises, par exemple:

(17) Je viens d'Accra. J'y viens.

Le pronom « y » est substitut d'Accra et c'est une anaphore pronominale qui a pour antécédent «Accra».

En relation avec notre étude nous sommes du même avis que Roy (1976: 47) lorsqu'il pose qu'en somme le pronom est un substitut d'un régissant nominal, généralement nécessaire à la cohésion syntaxique de l'énoncé; « il est habituellement marquant et peut occuper, dans l'arrangement où il se trouve une fonction identique ou non à celle de son référent ». Aussi, Grevisse et Goosse (1986: 995-996) ajoutent que le pronom peut avoir comme antécédent:

un nom commun accompagné en principe, d'un déterminant ou un nom propre ou bien un pronom par exemple:

(18) Vous demandiez les journaux d'aujourd'hui, je vous les apporte.

Le syntagme nominal, *les journaux d'aujourd'hui* est l'antécédent du pronom *les*.

(19) Jean qui est venu en retard à la réunion voulait partir vite à la maison.

Le nom propre *Jean* est l'antécédent du pronom relatif *qui*.

Un adjectif ou ses équivalents.

(20) Courageux, il l'est vraiment.

L'adjectif *courageux* est l'antécédent du pronom *l'*.

Un verbe ou une phrase.

(21) Partir, c'est mourir un peu.

Le verbe *partir* est l'antécédent de la phrase *c'est mourir un peu*.

Un adverbe avec « en »

(22a) As-tu mangé des fruits?

(22b) Oui, j'en ai mangés.

Le syntagme adverbial *des fruits* est l'antécédent du pronom *en*.

Pour Riegel et al. (2018: 1034-1035), la substitution pronominale est un cas privilégié d'anaphore. Traditionnellement, on dit que l'emploi d'un pronom permet d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom. Ils ajoutent que les pronoms contribuent à la structuration du texte. Les rôles des pronoms dans la structuration du texte sont donc diversifiés. Les pronoms peuvent représenter un segment antérieur simple; nom ou groupe nominal le plus souvent ou un ensemble plus vaste; phrase ou fragment de texte. Divers pronoms peuvent représenter dans des conditions différentes un groupe nominal antérieur: les pronoms personnels de troisième personne, les pronoms démonstratifs, possessifs, relatifs et même indéfinis, sans parler des contraintes syntaxiques et sémantiques qui gouvernent les emplois de ces pronoms, les pronoms peuvent être analysés par rapport au thème discursif. Étant donné que « l'emploi anaphorique du pronom suppose une mention antérieure », il est possible de constater que cet emploi ne peut pas apporter d'information nouvelle, Kleiber (1994: 110). Ainsi, les pronoms anaphoriques constituent des thèmes discursifs qui ne se limitent pas à une seule phrase, mais restent valides pour un ensemble de phrases. Nous avons classifié les anaphores pronominales en trois types de représentation qui sont la représentation totale, partielle et conceptuelle.

Représentation totale

Dans ce premier cas, le pronom représente totalement son référent. Il n'ajoute ni ne retranche aucune information. D'ailleurs, Combettes parle de répétition pure et simple. Les pronoms personnels du troisième personne, certains pronoms démonstratifs comme *ceci*, *cela*, *ça*, *celui-ci*, *celui-là* ou encore des indéfinis comme *l'un*, *l'autre* appartiennent à cette catégorie.

(23) J'ai vu *Stéphane* à l'épicerie. *Il* travaille maintenant comme commis.

(24) *J'ai appris que ton père était malade* et *cela* m'a beaucoup touché.

- (25) *Charles et Paul* font des études universitaires. *L'un* est inscrit en agronomie et *l'autre*, en comptabilité.

Dans ce même sens, on parle d'anaphore pronominale totale lorsque le pronom anaphorique représente totalement le syntagme nominal anaphorisé, prenons cet exemple:

- (26) Les deux jeunes femmes entrent dans la maison, et on les entend rire.

les est l'anaphore pronominale qui reprend le syntagme nominal *les deux jeunes femmes*.

Représentation partielle

Ici, le pronom ne représente qu'une partie seulement de son référent. C'est le cas principalement des pronoms indéfinis comme *certains, plusieurs, quelques-uns, la plupart, beaucoup* etc.

- (27) Depuis deux semaines, les élus municipaux sont en campagne électorale. *Certains* font des discours, tandis que *d'autres* se contentent de serrer des mains.

Alors, on parle d'anaphore pronominale partielle, lorsque la valeur référentielle du pronom anaphorique reprend une sous-classe de la classe d'objet dénotée par le syntagme nominal anaphorisé. Par exemple:

- (28) Mon père nous a apporté quatre ballons, les voisins en ont volé deux.

en est l'anaphore pronominale par représentation partielle. Il reprend le syntagme nominal *quatre ballons* partiellement.

Représentation conceptuelle

Le pronom ne remplace pas un référent comme tel, mais une idée, un concept contenu dans une phrase. Les pronoms possessifs, certains démonstratifs comme *celui*, *celle* font partie de ce groupe. Dans l'exemple ci-dessous, le pronom possessif *la mienne* reprend l'idée, le concept de robe et non pas le groupe nominal « la robe de Sylvie ».

(29) J'ai vu la robe de Sylvie; la mienne est beaucoup plus élégante.

Il convient de noter que les études sur l'anaphore n'adoptent pas nécessairement cette triple distinction de Combettes. On se limite souvent à la distinction entre représentation totale et partielle. La distinction entre partielle et conceptuelle étant très fine (et souvent difficile à faire), nous préférons également, dans un souci de justesse, nous restreindre à deux catégories, l'anaphore pronominale totale et l'anaphore pronominale partielle. A ces deux principaux types d'anaphores pronominales, nous pouvons ajouter l'anaphore sur syllepse et l'anaphore de type associatif.

L'anaphore sur syllepse

Ici, l'expression anaphorique pronominale entraîne des modifications affectant le genre ou le nombre grammatical de l'antécédent. Par exemple :

(30) J'ai laissé une personne dans la salle. Il travaille sur l'ordinateur.

L'anaphore pronominale de type associatif

Elle est avant tout une anaphore associative. Sa marque distinctive est que l'anaphorique est un pronom. Par exemple :

(31) Après mes études, je me suis mariée. Il est plus âgé que moi.

En fait, la notion d'anaphore pronominale constitue l'un des outils efficace qu'un apprenant de FLE doit maîtriser dans son apprentissage du français, mais si l'attribution d'antécédent à certaines anaphores pronominales passe par le recours à des connaissances non strictement linguistiques, reste que la possibilité même

d'admettre ce recours dans l'analyse d'exemples ne va pas sans difficulté. Ainsi, le caractère problématique de l'anaphore commence également à apparaître lorsque l'on s'interroge sur la notion d'antécédent, c'est-à-dire sur la notion de dépendance de la signification. Voyons donc cette notion.

2.1.1.4. Notion d'antécédent

La notion d'antécédent est perçue dans celle de l'anaphore dans la mesure où l'anaphore, un phénomène de dépendance interprétative de deux unités dont la première, à laquelle se reporte la seconde, l'anaphorique est appelée «interprétant» par Ducrot et Todorov (1972: 358) et «antécédent», «contrôleur de l'anaphorique», ou encore «source sémantique» par Kesik (1989: 30). Il convient de noter que la dénomination de «source sémantique» est employée pour la première fois par Tesnière (1988: 87), qui observe que le terme d'antécédent ne souligne pas la nature du mot, mais uniquement sa position, «sujette à toutes les variations que lui impose l'ordre linéaire de la chaîne parlée». Il ajoute que l'antécédent ne précède pas constamment l'élément anaphorique dans la mesure où celui-ci n'est pas toujours un pronom relatif. Tesnière constate donc que l'«antécédent» peut suivre l'anaphore et de la sorte, il adopte le terme «source anaphorique» qui a la caractéristique de ne rien dire des places respectives et d'être une image de ce qui est en cause dans la relative: «le terme anaphorique semble régulièrement rempli, par emprunt au terme qu'on appelle son antécédent», affirme Corblin (1989: 178).

En effet, l'un des problèmes que pose cette étude est la recherche du bon antécédent dans l'emploi de l'anaphore pronominale par les étudiants dans les textes écrits en FLE. Ainsi, comment accorder une valeur à l'indice de l'antécédent? En d'autres termes, comment choisir le bon antécédent pour le bon pronom? Si parfois la réponse est évidente, ce n'est pas toujours le cas. En effet, nous avons des raisons de penser

que, lorsque l'on cherche à déterminer de quel antécédent doit dépendre le pronom, nous faisons face à une formulation du problème de la saillance relative où le souci n'est pas d'attribuer la bonne occurrence d'un mot dans la phrase au bon référent, mais plutôt d'associer le pronom au bon antécédent. Prenons un exemple:

(32) Ma meilleure amie est belle, ma sœur aussi.

(33) Ma sœur est belle, ma meilleure amie aussi.

Dans le cas de (32) et (33), nous n'avons pas de mal à juger que les deux expressions ont la même signification, à savoir que ma meilleure amie et ma sœur sont toutes les deux belles. Toutefois, imaginons qu'on continue et dise:

(32a) Ma meilleure amie est belle, ma sœur aussi, elle est drôle.

(33a) Ma sœur est belle, ma meilleure amie aussi, elle est drôle.

Ici, en raison de la dépendance et du dynamisme du pronom "elle" dont l'emploi est anaphorique, nous avons pour (32a) une lecture selon laquelle ma sœur en plus d'être belle est drôle, alors que pour (33a), c'est ma meilleure amie qui est drôle en plus d'être belle. Ce qui se passe ici, c'est que la signification du pronom qui dépend de son antécédent change car, nous choisissons de prendre un antécédent différent: "ma sœur" pour (32a) et "ma meilleure amie" pour (33a). Le choix de l'antécédent se fait en fonction de la saillance: ici, la saillance est déterminée par la proximité syntaxique. Toutefois, d'autres lectures sont possibles, bien que moins évidentes. Il est tout à fait possible de penser que pour (32a) le pronom renvoie à "ma meilleure amie" et à "ma sœur" pour (33a). Nous avons donc besoin d'une règle qui permette de déterminer ou d'établir l'ordre de saillance. L'établissement d'une telle règle permettra de coupler à un traitement de la quantification favorable à la dépendance d'un pronom à son antécédent, de définir sur quel antécédent il faut faire dépendre la signification du pronom.

Deux niveaux d'analyse de l'antécédent peuvent être distingués à savoir un niveau formel qui met l'accent sur la manifestation linguistique de l'antécédent par un segment du texte, et un niveau mental et cognitif qui considère l'antécédent comme la représentation mentale du référent construite par le destinataire. Dans le cas de l'anaphore pronominale, les avis divergent sur la possibilité d'interpréter l'anaphore à travers sa dernière désignation et de considérer cette dernière comme antécédent. Certains facteurs peuvent être utiles pour trouver l'antécédent des éléments anaphoriques le genre et le nombre, la distance entre les éléments référentiels, la situation d'énonciation, etc.

Dans le cadre de nos propos, l'organisation du texte est principalement synonyme d'une utilisation adéquate des pronoms dans un texte, alors les pronoms jouent un rôle essentiel dans la cohérence textuelle, c'est pourquoi nous allons chercher dans ce qui suit des théories linguistiques qui peuvent aider à résoudre le problème que posent les anaphores pronominales dans leur emploi dans les textes écrits en FLE.

2.1.2. Théories linguistiques contemporaines

Dans cette partie, nous avons étudié les recherches consacrées à l'étude de l'acquisition des possibilités de traitement du système anaphorique qui ont le plus souvent utilisé des anaphores de type pronominal, en particulier des pronoms personnels. Parmi les procédures les plus souvent citées pour résoudre les relations anaphoriques, nous pouvons retenir les procédures d'analyse morphologique, la procédure des fonctions syntaxiques parallèles, la procédure de distance minimale, la procédure du sujet ou la procédure thématique, ainsi que les procédures pragmatique et sémantique comme élaboré par Selmi (2019: 127-133). Ensuite, nous avons exposé les effets de l'ambiguïté dans l'emploi des anaphores pronominales afin d'en sortir

des moyens qui nous aideront à résoudre le problème de l'identification du bon antécédent des anaphores pronominales dans un texte écrit en FLE.

2.1.2.1. La procédure d'analyse morphologique

Cette procédure fait l'unanimité des auteurs comme Kleiber (1994), Amsili et al. (2002), Schenedecker (2015a) et autres, qui ont abordé le sujet de la résolution de l'anaphore. Avec des anaphores morphologiquement non-ambigües, les lecteurs sont capables de fonder leurs interprétations sur l'analyse des indices morphologiques de genre puis de nombre pour déterminer l'antécédent d'un pronom.

En lecture, le genre et le nombre sont utilisés pour déterminer le référent des pronoms sujets, mais l'analyse qui en découle n'est pas toujours parfaite. Ces procédures utilisent l'analyse des données sémantiques du texte pour rétablir la référence du pronom lorsque les procédures d'analyse morphosyntaxique ne permettent pas de déterminer l'antécédent correct. Examinons l'exemple suivant:

- (34) *L'asile étant à deux kilomètres du village, Meursault termine le trajet à pied. Après les formalités, il (Meursault) a une entrevue avec le directeur de l'asile, qu'il écoute d'une oreille distraite. Ce dernier lui indique que sa mère n'était pas malheureuse à l'asile.*

(Résumé *L'étranger*)

La référence du pronom *il* ne peut être attribuée qu'après avoir interprété le sens de toute la proposition. On peut attribuer le pronom *il* à *Meursault*. Nous remarquons que dans un contexte référentiel entraînant une indétermination morphologique, la possibilité d'utiliser les informations sémantiques pour interpréter les pronoms apparaît comme évidente. Cela dit, une prise en compte correcte des informations sémantiques pourrait permettre de déterminer le bon antécédent d'un pronom ambigu.

2.1.2.2. La procédure des fonctions syntaxiques parallèles

La procédure des fonctions syntaxiques parallèles ou de parallélisme syntaxique consiste à attribuer au SN relativisé la même fonction que celle de son antécédent. Cette procédure est basée sur le fait que *"il"* est un pronom de reprise neutre, ce qui signifie qu'il anaphorise un groupe qui occupait la fonction syntaxique qui est la sienne. Toutefois, à l'utilisation des critères syntaxiques de sujet et d'objet, certains préfèrent substituer un critère de non-changement de rôle qui fonctionnerait selon le principe d'identification de la coréférence entre un SN et un pronom sur la base de leur identité de rôle dans l'action. En effet, ce critère permet de rendre compte du fait que le coréférent du pronom est préférentiellement le sujet syntaxique de la proposition précédente, quelle que soit la fonction du pronom.

2.1.2.3. La procédure thématique

Pour Reichler-Béguelin (1989 idem), les procédures de distance minimale et du sujet sont des procédures d'attribution de la référence au thème. La procédure du sujet peut être interprétée comme une procédure de maintien du thème, ce qui correspond à l'utilisation d'un schéma à sujet unique pour piloter l'analyse de la structure référentielle du discours. Pour Reichler-Béguelin, la procédure thématique repose donc sur l'attribution de la référence des pronoms au référent thématique précédent. C'est donc le thème local qui intervient dans l'interprétation du pronom. La procédure de proximité peut être analysée comme une procédure de changement de thème, ce qui correspond à l'utilisation d'un schéma à thème linéaire. Kintsch et Van Dijk (1983: 170) parlent de procédure de cotopicalité pour l'interprétation des pronoms en première position en général les pronoms sujets. Selon eux, les interprétants ont tendance à faire coréférenter les pronoms de première position avec un référent topique « car la continuité topicale serait un comportement stéréotypique en production du

discours ». En fait pour ces auteurs, la procédure de cotopicalité repose dans un premier temps sur la recherche d'un référent topique dans la représentation sémantique du discours; l'interprétation découlant du choix du référent topique serait confirmée si ce référent cumule sa topicalité avec d'autres propriétés sémantiques et/ou syntaxiques. Les auteurs proposent un classement (dans l'ordre décroissant) des propriétés favorisant l'attribution de la référence des pronoms de première position à un référent qui: est un syntagme nominal topique; a la propriété sémantique d'agent; occupe la fonction de sujet syntaxique; apparaît en première position dans la proposition; appartient à une proposition principale. Pour Kintsch et Van Dijk (1983) ce sont donc des informations sur la structure globale du discours (le référent est un référent topique dans la représentation du discours) et sur sa structure locale qui interviennent dans l'interprétation des pronoms sujets. Kintsch et Van Dijk (1983: 171) précisent que cette procédure ne fait qu'établir une cohérence partielle, c'est-à-dire un lien cohésif provisoire. L'interprétation définitive du pronom étant déterminée à partir de l'interprétation de l'ensemble de la proposition ou de la phrase et de sa cohérence avec les parties déjà traitées du discours. Lorsqu'ils acquièrent la capacité de réviser une interprétation provisoire, les lecteurs se fondent sur de nouvelles propriétés pour établir l'interprétation définitive. Dans un premier temps, les propriétés morphologiques associées aux référents sont utilisées pour modifier l'interprétation des pronoms. C'est plus tard que les propriétés sémantiques et pragmatiques du discours pourront intervenir dans la détermination de l'interprétation définitive en cas d'ambiguïté.

2.1.2.4. La procédure de distance minimale

Proposée par Rosenbaum (1965), Ariel (1990: 29), Mitkov (2002) et expérimentée par Dimitrov et al. (2005), Demol (2007), Pironneau et al. (2014) etc, cette procédure est basée sur deux facteurs:

- un facteur spatial qui consiste à prendre comme référent du pronom le syntagme le plus proche. Quand l'interprétation doit se fonder sur les informations sémantiques présentes dans l'énoncé et que les référents potentiels sont introduits sous la forme de noms propres, ces paramètres pourraient, lorsqu'ils sont réunis, renforcer le recours à l'interprétation par proximité spatiale.

- facteur cognitif: quand la procédure de proximité est dénommée procédure de récence. Dans ce cas ce n'est pas le facteur spatial qui est évoqué pour justifier le choix du référent du pronom, mais sa présence en mémoire à court terme due à sa récence de mention. Ariel (1990: 20) a opté pour mesurer la distance en se basant sur les limites de la phrase et du paragraphe parce que les limites des unités textuelles sont des facteurs importants en eux-mêmes en plus de leur indication de distance. La portée de la mémoire est étroitement liée aux unités textuelles. Évidemment, au moins pour certaines unités, le matériel est libéré de la mémoire à court terme.

2.1.2.5. La procédure pragmatique

Cette procédure utilise les connaissances extralinguistiques du sujet qui sont mobilisées pendant la compréhension pour déterminer l'antécédent adéquat du pronom. L'attribution de l'antécédent se fait sur la base de certaines caractéristiques des situations décrites par le texte. Elles sont utilisées lorsque les indices morphosyntaxiques et sémantiques ne suffisent pas à déterminer un antécédent unique.

Prenons cet exemple:

- (35) Après avoir considéré son dossier, le directeur limogea l'ouvrier, parce qu'*il* était un communiste convaincu.

On a affaire à un pronom morphosyntaxiquement ambigu, dont l'attribution référentielle est différente suivant que l'on se trouve dans un pays communiste ou capitaliste. Ici ce n'est pas le sens du texte lui-même qui est pris en compte, mais une interprétation dépendant des connaissances générales propres à un individu. Les procédures sémantiques et pragmatiques sont souvent regroupées pour rendre compte de la coopération entre les données sémantiques et pragmatiques dans la détermination de la cohérence et de la difficulté à les différencier nettement dans le discours:

- (36) Antigone rentre chez *elle*, à l'aube, après une escapade nocturne. *Elle* est surprise par sa nourrice qui *lui* adresse des reproches. (Résumé Antigone)

Dans l'exemple (36), la référence du pronom *lui* s'effectue aussi bien à partir du contenu sémantique des phrases que de nos connaissances générales sur les motivations des individus. Le sens des phrases nous permet de déterminer que, Antigone (A) rentre tard, surprise par la nourrice (B), que (B) adresse des reproches à (A). Nos connaissances nous permettent de comprendre qu'un individu qui rentre tard peut être réprimandé par sa nourrice et non le contraire. Ce n'est que lorsque l'on cherche à établir la cohérence de l'ensemble des propositions que l'on va utiliser ces différentes informations pour établir des relations logiques entre les propositions qui vont permettre d'identifier le bon antécédent. Les stratégies sémantiques et pragmatiques peuvent donc être unifiées au sein d'une stratégie d'extraction de la cohérence textuelle.

L'hypothèse d'un contrôle final de l'interprétation à l'aide des procédures pragmatiques et sémantiques proposée par Kintsch et Van Dijk s'articule parfaitement avec le modèle minimaliste de l'interprétation. En effet, dans ce modèle, lorsque le processus d'interprétation automatique n'aboutit pas à la sélection d'un référent unique, le choix du référent peut en dernier ressort s'effectuer sur la base de la cohérence de la représentation textuelle. Ce sont donc essentiellement des informations sémantiques et pragmatiques qui conditionnent l'interprétation finale lorsque le processus automatique n'aboutit pas et que le lecteur a pour but d'identifier précisément le référent.

De même, on peut envisager les procédures de récence, du sujet ou de coréférence au thème comme des interprétations du processus automatique d'appariement entre l'anaphorique et sa référence sur la base de l'accessibilité relative des référents. En effet, la récence de mention, la fonction syntaxique et le statut thématique conditionnent le niveau d'accessibilité des référents.

L'utilisation de ces facteurs, lors de l'interprétation des anaphores semble être la manifestation d'un processus d'appariement avec le référent le plus accessible. Le passage d'une procédure à l'autre pourrait correspondre à une modification des critères pris en compte pour déterminer l'accessibilité référentielle. Ces critères pourraient évoluer en fonction des capacités de la mémoire de travail. Il semble en fait que l'on assiste à l'émergence d'une véritable stratégie d'interprétation associant des procédures automatiques d'extraction de la référence à des procédures de confirmation et de rectification dont l'emploi est modulé en fonction du contexte linguistique.

2.1.2.6. La procédure métacognitive

Selon la définition originelle proposée par Flavell (1976: 232), la métacognition renvoie à « la connaissance qu'un individu a de ses propres processus et productions cognitives et de tout ce qui peut être en relation avec ses processus et productions cognitives ». Flavell précise à ce propos que le contrôle, la régulation et la planification de ces processus rentrent aussi dans le cadre de la métacognition.

La métacognition est une question qui ne trouve pas de réponse explicite dans les travaux portant sur les stratégies d'interprétation des pronoms anaphoriques. On peut s'interroger sur le processus de passage d'une procédure à l'autre: pour le passage de la procédure de proximité ou de récence à la procédure du sujet, certaines hypothèses ont été évoquées. Il s'agit du changement de structure thématique adoptée pour l'analyse du texte ou de l'augmentation des ressources mnémoniques attribuées au maintien des référents grâce, notamment à la baisse des ressources devant être allouées aux procédures de traitement de l'écrit.

En revanche, le passage de ces procédures aux procédures sémantiques et pragmatiques n'est que rarement justifié. Cette évolution est parfois mise en perspective avec l'apparition de capacités métalinguistiques. En effet, pour éprouver la nécessité d'utiliser les informations sémantiques en vue d'interpréter un pronom au lieu de se contenter de l'application de la stratégie thématique, il faut se rendre compte que l'on fait une interprétation erronée. Cela est possible uniquement si on peut contrôler la cohérence de l'interprétation obtenue avec la représentation du texte déjà construite. Or, cette capacité à contrôler le résultat de ses propres processus cognitifs fait partie des capacités d'ordre métacognitif de même que la capacité à modifier le résultat d'un processus cognitif comme par exemple, rectifier l'interprétation erronée d'un pronom.

Dans certains cas, l'identification du référent ciblé par une expression anaphorique, plus précisément un pronom, est assez difficile. Une anaphore pourrait être ambiguë au point que même un humain ne puisse la résoudre. Il semblerait que le point du traitement de l'ambiguïté dans l'analyse de textes soit le principal vecteur de l'Intelligence Artificielle. Certes, lever des ambiguïtés est une tâche tout à fait naturelle pour l'interlocuteur humain, du fait qu'elle est le principal objectif du processus de compréhension.

2.1.2.7. L'ambiguïté dans l'emploi des anaphores pronominales

Les anaphores pronominales sont sources d'ambiguïtés potentielles lors de l'exécution de requêtes cherchant le bon antécédent. Selon Kleiber (1994: 7) « les processus anaphoriques constituent en réalité des mécanismes de construction référentielle discursive beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît ». Ainsi, le principal problème que pose toute expression référentielle est bien entendu celui de la trouvaille du référent, de préférence celle du bon référent. Le lieu de résidence de ce référent apparaît à cet égard comme un critère pertinent, si l'on sait où il est, on peut aussi évidemment le retrouver et c'est lors de cette quête du bon référent qu'une ambiguïté pourrait apparaître.

Nous nous sommes intéressée alors au concept d'ambiguïté qui est défini par Fuchs (2009) comme: insister sur le fait que les différents sens d'un constituant ambigu sont mutuellement exclusifs. Si c'est le sens A, ce n'est pas le sens B (et inversement); il faut donc nécessairement choisir entre les deux si l'on veut comprendre le message. En conséquence, ces différents sens donnent lieu à des représentations métalinguistiques distinctes et de même niveau, Fuchs (2009: 1). Il existe trois formes différentes d'ambiguïté, deux qui sont lexicales (soit polysémique, soit

homonymique) et une forme qui est structurale non lexicale comme dans l'exemple suivant:

(37) *Non contente d'avoir provoqué la chute de la maison Hulot, la Cousine Bette a décidé d'épouser le Maréchal Hulot, le frère aîné du baron. Elle espère ainsi obtenir une réussite sociale supérieure à celle de sa cousine Adeline, dont elle est toujours secrètement jalouse.* (Résumé La Cousine Bette).

Ici, en effet différentes structures peuvent correspondre:

(37a) La Cousine Bette est jalouse de sa cousine Adeline.

(37b) Adeline est jalouse de la cousine Bette.

(37a) et (37b) ont d'ailleurs des interprétations différentes.

Il est important de noter que l'on peut se heurter dans certains cas à une anaphore ambiguë qui, faute de pouvoir être résolue, remet en question la compréhension textuelle, comme dans l'exemple (37) ci-dessus. Nous nous proposons donc ici d'identifier les mécanismes capables de résoudre cette ambiguïté. Ces mécanismes doivent être ainsi à la fois identifiables et réguliers. Ainsi, quand une ambiguïté existe, une solution serait de découvrir les mécanismes de relais entre les différentes expressions anaphoriques. Dans un cas d'ambiguïté, nous supposons l'existence de mécanisme(s) capable(s) de préserver la continuité référentielle, ceci en suivant des règles objectives quant à la sélection de l'anaphore. Les expressions anaphoriques impliquent alors, l'étude de la cohésion et de la cohérence, mais aussi celle de la compréhension du texte ou encore de l'influence du contexte sur la sélection de l'anaphore. Il est parfois difficile, voire impossible, d'attribuer un référent à une expression référentielle. L'exemple ci-dessous est révélateur des difficultés que l'on peut rencontrer:

(38) *Enfant naturel, Candide mène une existence heureuse dans cet univers idéal que le baron et la baronne de Thunder-ten-Tronckh possèdent en effet "le plus beau des châteaux". Candide est ébloui par la puissance de son oncle, et par les sophismes lénifiants du docteur Pangloss, le précepteur. Il admire également Cunégonde, la fille du baron. Tout bascule le jour des premiers débats de Candide et de Cunégonde. La réaction du baron est brutale, Candide est banni et chassé de cet Eden. Il se retrouve dans "le vaste monde". Candide envoie Cacambo racheter Cunégonde au gouverneur de Buenos Aires, tandis qu'il ira l'attendre à Venise.*

(Résumé *Candide*, Voltaire 2016).

Si nous considérons le pronom possessif *son*, celui-ci peut faire référence soit à Candide, soit au baron. Dans cet exemple, c'est la lecture du roman dans son intégralité qui permet intuitivement de conclure que le référent est Candide. De la même façon, il y a une grande difficulté à identifier à qui réfère *il* et *l'* dans « tandis qu'il ira l'attendre à Venise ».

En effet, on ne peut pas résoudre cette anaphore, puisque nous devons inclure dans le calcul des antécédents à la fois Candide et Cacambo, Cunégonde et le gouverneur de Buenos Aires. Devant de telles difficultés, les psycholinguistes se sont chargés de mettre en lumière l'existence d'au moins trois types de mécanismes qui peuvent remplir une fonction déterminante dans la levée des ambiguïtés:

- L'anticipation: le recours au contexte pour préparer l'analyse ultérieure met le sujet humain dans un état d'appréhension systématique de réception; le sujet « s'attend » à un mot d'une certaine classe syntaxique, d'un champ sémantique précis.

- La polyvalence: Tout en sachant qu'il est aisé de définir les niveaux d'analyse d'un texte (syntaxique, sémantique, pragmatique), la principale caractéristique du système de compréhension humaine est sa capacité à exploiter une information de n'importe quel de ces niveaux pour résoudre une difficulté à n'importe quel moment de l'analyse.

- Le traitement différé: à l'opposé, le système peut maintenir une ambiguïté aussi longtemps qu'il le faut et analyse « en parallèle » les diverses interprétations possibles, jusqu'à aboutir au choix de l'une d'entre elles.

En nous inscrivant dans une théorie de l'anaphore dans son fonctionnement textuel, nous rejoignons le point de vue des conceptions sémantique, cognitive et pragmatique affirmé par Kleiber et Charolles qui préconisent le cadre d'une analyse de l'anaphore à partir de diverses approches et par plusieurs biais. Ces diverses approches fixent notre cadre théorique, prenons les exemples suivants:

(39) Jean a insulté Paul, il l'a giflé.

Le sujet l'emporte sur l'objet.

(40) On a recruté Marie malgré Sophie, elle a été surprise.

L'objet l'emporte sur le circonstant.

Dans ces exemples, il y a ambiguïté mais l'interprétation selon laquelle *il* réfère à *Jean*, *l'* à *Paul* et *elle* à *Marie* est la plus probable, car on est généralement enclin à rapporter un pronom sujet au nom sujet de l'énoncé précédent, de même qu'à l'objet, s'il peut y avoir équivoque avec un circonstant. Les connaissances lexicales et extralinguistiques interviennent également dans la résolution des ambiguïtés pronominales. Comparons ces exemples:

(41) Jean est allé chez le docteur, il l'a ausculté.

(42) Max a interrogé Paul, il ne lui a pas répondu.

Dans les exemples précédents, il n'y a pas d'ambiguïté car l'interprétation de *il* et de *l'*est résolue par la connaissance du script « aller chez le docteur » et par le sémantisme des verbes *interroger* et *répondre* qui, dans ce cas-là appellent leurs contraires.

Lorsqu'il existe des risques d'ambiguïté on peut avoir recours à d'autres formes pronominales comme celle de l'exemple suivant qui pointe vers l'objet, car le démonstratif a besoin d'un référent à proximité.

(43) Jean a insulté Paul, celui-ci l'a giflé.

En effet, pour résoudre cette question d'ambiguïté dans l'emploi des anaphores pronominales, nous devons nous fier aux types de mécanismes ainsi illustrés qui peuvent aider à lever les ambiguïtés et à rendre l'identification du bon l'antécédent facile.

2.1.3. Apport des théories psycholinguistiques

Une recherche linguistique comme la nôtre fait recours à des théories psycholinguistiques pour étudier leurs apports à l'explication du problème identifié et à aider à trouver des solutions. L'acquisition et l'apprentissage des langues sont des phénomènes très importants dans le monde car, ils aident les individus à communiquer. Mais, dans le cas où il y a plusieurs langues présentes dans un environnement, l'apprentissage d'une nouvelle langue subit des transferts imposés par les langues déjà acquises. Comme l'affirment Gass et Selinker (1983: 18), « l'apprentissage d'une langue, soit maternelle ou étrangère consiste en la formation d'habitudes. Ainsi, lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes et les anciennes peuvent se transférer aux nouvelles.» Alors, certains théoriciens comme les behavioristes et les cognitivistes ont identifié des facteurs qui sont la cause des transferts dans l'apprentissage.

2.1.3.1. Analyse contrastive des langues

Pour les behavioristes la psychologie est le comportement extérieur des hommes et non l'intériorité (les pensées, les sentiments) des sujets. Ce courant a été fondé à la fin du 19^{ème} siècle, Watson aux Etats-Unis et Bechterev en Russie en sont les fondateurs. Le behaviorisme est fondé sur l'observation et l'expérimentation empirique des phénomènes comportementaux, et sur le fait que les êtres vivants apprennent en fonction des conséquences de leurs actions. C'est pourquoi ils ont mis en place des théories d'apprentissage des langues et des principes comme le renforcement, la répétition et le stimulus/réponse pour aider à faciliter l'apprentissage des langues. Ils mettent en contexte les facteurs externes de l'environnement qui influencent l'apprentissage des langues comme le contexte social d'apprentissage, l'input, l'interaction entre les apprenants eux-mêmes et l'interaction entre apprenant-enseignant. Pour eux, il faut faire la comparaison des langues présentes dans l'environnement de l'apprenant pour être capable de déterminer les types de transferts possibles dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ils proposent alors, l'analyse contrastive des langues comme outil qui peut servir à réduire les erreurs et à éliminer les mauvaises habitudes dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Selon les behavioristes, la comparaison aide à retrouver les similarités (qui renforcent et facilitent l'apprentissage de la langue cible) et les différences (qui empêchent l'apprentissage de la langue cible) existant entre deux ou trois langues. La principale spécificité de l'analyse contrastive est la présence de deux ou plusieurs langues à savoir celle à apprendre et celle déjà acquise. La comparaison des deux langues, selon Debyser (1970: 33) permet de prédire le comportement linguistique des apprenants et par la suite, de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques et morphosyntaxiques des langues source et cible. Lado, le père

fondateur a développé et théorisé l'idée de l'analyse contrastive en 1957 et affirme que les comparaisons de langues selon les mêmes méthodes permettent de prévoir les problèmes d'apprentissage par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques de la langue « source » et de la langue « cible »: « en comparant chaque structure (pattern) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage ». Et sur la base de ces comparaisons, il est possible d'établir des progressions tenant compte des différences et des similitudes entre les deux langues et des difficultés inhérentes d'apprentissage. Lado (1957: 200-201). Il conçoit que les erreurs commises par les apprenants d'une langue seconde sont les effets de transfert des habitudes de la langue déjà acquise. Les propos de Lado expliquent pourquoi, dans notre cas les étudiants ayant acquis au moins deux langues: la langue maternelle (les langues ghanéennes) et la langue seconde, l'anglais avant l'apprentissage du français langue étrangère ont tendance à faire des transferts parfois négatifs de ces deux langues dans l'apprentissage du FLE. Notons que l'analyse contrastive est conditionnée par les situations particulières suivantes: l'ensemble des apprenants doit tout d'abord être homogène et avoir la même langue maternelle pour pouvoir travailler sur le principe de comparaison, ensuite l'enseignant ou le chercheur doit connaître la langue maternelle des apprenants pour être capable de faire la comparaison. Signalons que ces deux situations excluent l'application de ce principe à notre contexte à un certain niveau où elles sont plus ou moins impossibles dans le contexte universitaire ghanéen dans lequel se situe ce travail. Les étudiants du département de français à University of Education Winneba sont d'une hétérogénéité complexe, car il y a environ une soixante-dizaine de langues au Ghana. Alors pour aboutir à l'analyse contrastive dans notre travail, nous allons prendre l'anglais comme langue source pour faire notre

comparaison et en tant que chercheur, nous connaissons aussi cette langue étant donné que l'anglais qui est la langue officielle et une langue seconde au Ghana, il est utilisé comme moyen de communication dans les écoles à tous les niveaux scolaires. Alors, utiliser l'anglais comme langue source peut nous aider à prédire les erreurs commises dans l'apprentissage du FLE. Nous allons donc comparer l'emploi des anaphores pronominales en français et en anglais dans ce qui suit. Pour ce fait, prenons les propos de Weiner (2014: 9-10) qui affirme que pour établir une connexion entre pronom et antécédent, plusieurs langues exigent des accords entre le pronom et l'antécédent. Il ajoute qu'à travers les langues, ces exigences sont soit de classes relativement simples ou plutôt de classes complexes. En anglais par exemple et nous affirmons qu'en français aussi quelques pronoms exigent l'accord en personne, en genre et en nombre avec leurs antécédents. Mais dans certains cas, il y a une exigence d'accord, en raison de politesse et même d'autres facteurs exigeant l'accord inclure l'état humaine, animé/inanimé et l'emphase.

Prenons l'exemple de Weiner:

(44) If the baby does not thrive on raw milk, boil it.

Si le bébé ne grandit pas avec le lait cru, fait le bouillir.

Ici, il y a une notion d'ambiguïté, à savoir si le pronom *le* a pour antécédent *le bébé* ou *le lait cru*. Mais notre connaissance du monde nous laisse choisir *le lait cru* parce que c'est impossible dans un état normal de faire bouillir un humain qui est *le bébé*.

Ainsi, Larreya (2012: 30) dans la conclusion de son article; *Constantes et spécificités des procédés anaphoriques: études contrastives de quelques marqueurs en anglais et en français* estime qu'on constate sur l'ensemble des phénomènes anaphoriques du français et de l'anglais, beaucoup plus de convergences que de différences. Les différences entre les deux langues dans le domaine de l'anaphore portent

essentiellement sur la distribution entre les proformes et l'anaphore zéro et sur quelques domaines particuliers de la syntaxe tels que la dislocation à droite et les constructions extraposées. Illustrons avec quelques exemples pris de Larreya (2012: 17),

(45) Il avait amené sa voiture au garage, et il pensait qu'il allait rentrer chez lui avec.

He had taken his car to the garage and thought he'd drive back home in it.

Dans cette phrase nous voyons qu'il y a anaphore zéro en français mais pas en anglais car l'anaphore pronominale *it* est présente. Alors si l'on compare la syntaxe de l'anglais et du français, on constate que dans certains cas l'anglais utilise l'anaphore zéro alors que le français utilise une proforme ou inversement.

(46) Sur le chemin du village, elle a rencontré Pierre et Marie et tout d'abord, elle ne l'a pas reconnu.

On the way to the village, she met Peter and Mary and at first, she didn't recognize him.

Ici, nous remarquons qu'en anglais le genre du pronom nous permet d'identifier l'antécédent facilement, mais en français l'utilisation de *l'* qui est exigée à cause du temps du verbe, ne nous laisse identifié le genre du pronom que par la forme du participe passé du verbe *reconnu* qui montre que l'antécédent est masculin, donc *Pierre*.

(47) Se lever tous les matins à cinq heures, c'est difficile.

Getting up every morning at five is difficult.

Dans cet exemple nous voyons qu'en anglais, il n'y a pas de pause naturelle et ni d'emploi de *it* comme en français avec l'utilisation de *c'* comme pronom anaphorique.

Par ailleurs, en appliquant la théorie de l'analyse contrastive notons que la prédiction des erreurs sur laquelle se base l'analyse contrastive n'est pas toujours fiable dans la mesure où beaucoup d'erreurs prévues ne se produisent pas et celles non prévues se produisent. Comme le témoigne Lado (1957: 72), la prévision des erreurs inexistantes dans des productions des apprenants et d'autres défauts de l'analyse contrastive nécessitent donc le passage de ce principe vers celui de l'analyse d'erreur qui ne prévoit plus les erreurs mais les collectes dans les productions des apprenants. Il faut noter cependant que, l'analyse d'erreur est initialement liée à l'analyse contrastive puisque la première sert à vérifier les hypothèses de la seconde en vue de les valider ou de les infirmer.

2.1.3.2. Analyse d'erreur

Nous basant sur l'analyse contrastive, nous avons estimé que l'erreur est influencée par les traits de différences entre deux langues. Mais les cognitivistes ont exprimé que les similarités et les différences entre des langues peuvent être à l'origine des erreurs, alors l'analyse contrastive des langues n'est pas suffisante pour expliquer la présence des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères en contexte multilingue, donc il faut analyser l'erreur. En effet, ce faisant, l'analyse d'erreur à l'avantage de relever des erreurs issues non seulement de la langue maternelle qui est visée par l'analyse contrastive, mais aussi de la langue étrangère considérée comme source de certaines erreurs, car des apprenants de langues maternelles différentes commettent ces mêmes erreurs. L'analyse d'erreur vise donc l'étude de la différence entre la langue de l'apprenant et la langue étrangère pour la résolution des difficultés et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage.

L'analyse d'erreur est une implication du cognitivisme qui est un courant inspiré de la psychologie cognitive, qui place les structures et processus mentaux au cœur de son

étude. C'est une théorie d'apprentissage des langues basée sur l'analogie entre le cerveau humain et l'ordinateur. Les cognitivistes voient l'apprentissage comme un processus inné et relativisent les facteurs internes (production/compréhension) de l'apprenant lui-même et certains facteurs imposés par la langue elle-même comme source d'erreurs. Selon eux, l'erreur appartient à l'inter langue de l'apprenant et reflète son état imparfait par rapport au système de la langue cible; l'analyse des erreurs doit par conséquent travailler sur le processus d'apprentissage et non sur l'erreur elle-même. Notre analyse adopte donc une dimension cognitive. Au lieu de se contenter d'une catégorisation et d'une analyse structurale des erreurs, elle situe l'erreur au sein de l'inter langue de l'apprenant, identifie le processus cognitif qui conduit à l'erreur, définit le système qui est sous-jacent à ce processus et cherche enfin à procurer une remédiation afin d'aider l'apprenant à reconstruire son système linguistique. Les cognitivistes, dont Corder le père fondateur de l'analyse d'erreur, pensent que l'apprenant a déjà à sa disposition un répertoire plus ou moins suffisant pour établir des interactions avec un environnement avant d'être introduit à une seconde langue. Selon les cognitivistes, le transfert n'a pas lieu seulement quand il existe des différences entre la langue source et la langue cible mais aussi les similarités entre elles pourraient entraîner des erreurs dans tous les aspects de la langue, la phonétique, la syntaxe, la sémantique, et la pragmatique. Nous pouvons dire qu'en didactique des langues, l'erreur est considérée comme la progression d'une norme jugée comme bonne. Par ailleurs, Besse et Porquier (1984: 207) soulignent que « l'analyse d'erreur a alors un double objectif, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère, l'autre pratique: améliorer l'enseignement. » Dans ses travaux Corder (1967), propose quatre principes pour soutenir l'analyse d'erreur, il propose d'abord qu'il faut faire une collection de corpus

sur la langue de l'apprenant et la langue étrangère; ensuite, il faut identifier l'erreur dans le corpus et décrire les erreurs identifiées; aussi, il faut expliquer les causes des erreurs qui impliquent l'utilisation des méthodes, des hypothèses et des stratégies; enfin, il faut évaluer les erreurs par rapport à la fréquence et par rapport à la gravité du point de vue de l'écart par rapport à la norme: la fréquence, le pourcentage et la gradation. De ce fait, tous les quatre principes développés par Corder seront appliqués au cours de cette étude. Nous croyons que l'analyse d'erreur est la conception dont l'application des principes est pertinente pour un déroulement logique et cohérent de notre recherche, surtout la partie sur la présentation, l'analyse et la synthèse des données qui se fera dans les chapitres suivants. Nous pensons que l'application de cette notion est appropriée à notre étude dans la mesure où, elle pourrait nous aider à identifier les difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale dans les textes écrits en FLE, à trouver les causes de ces difficultés pour en donner des moyens adéquats de résolution. Passons maintenant aux travaux antérieurs consultés pour notre étude.

2.2. Travaux antérieurs

Dans la quête de trouver des solutions aux difficultés liées à l'apprentissage de la langue française, certains chercheurs ont mené des études sur des sujets qui ont lien avec le nôtre. Etudions quelques-uns de ces travaux et leurs apports dans notre étude.

Quadrana (2010: 130-153) affirme dans ces travaux que les difficultés les plus souvent rencontrées chez les apprenants lecteurs qui suivent des cours élémentaires de lecture compréhension en langue étrangère concernent la (re)construction du sens global d'un texte. En effet, elle dit que le lecteur en langue étrangère est généralement moins habile que le lecteur natif à percevoir le réseau des relations entre les unités textuelles. Ceci se traduit par des va-et-vient très fréquents agissant négativement sur

la mémoire de travail et ralentissant ainsi l'acte lectural. Cette perte du fil du texte nuit bien évidemment à la compréhension. Ce fait, ne s'explique habituellement que par le manque de connaissances lexico-syntaxiques et/ou encyclopédiques, en relevant des processus anaphoriques. Elle estime qu'il arrive que certains savoirs et certaines opérations de pensée concernant la lecture soient considérés acquis en langue maternelle et de là, transférables en langue étrangère.

Ainsi, en analysant un texte tiré du journal le monde du mercredi 8 septembre 2004 qui a pour titre *une guêpe transforme des cafards en zombie*; elle observe l'utilisation des anaphores de la phrase suivante: voyons d'abord le texte:

Une équipe Israélienne a annoncé, lors d'un colloque de la Société internationale de neuroéthologie organisé en août au Danemark, qu'une guêpe des tropiques est capable de paralyser des cafards pour y pondre un œuf. Ampulex compressa paralyse sa proie en la mordant au niveau des pattes avant. Puis elle injecte son venin dans Periplaneta americana, un cafard trois fois plus gros qu'elle. Enfin, elle se laisse dévorer vivante par sa descendance. Les chercheurs de l'Université de Beersheba (Israël) ont découvert des récepteurs neuronaux à l'extrémité de l'aiguillon de la guêpe qui repèrent la zone du cerveau où l'injection est la plus efficace. « La toxine produite par la guêpe ouvre de nouvelles perspectives », a indiqué l'un des chercheurs. – (AFP.)

(48) « Elle se laisse dévorer par sa descendance. » L.5-6

On observe que, *elle*, serait grâce aux connaissances d'arrière-plan la *proie*, le cafard qui *se laisse dévorer*. D'ailleurs l'orientation argumentative de la séquence qui précède y contribue: une proie paralysée dans laquelle on injecte un venin ne serait pas à même de dévorer quoi que ce soit (topos intrinsèque).

Il y aurait donc progression linéaire. Mais pourquoi ceci est-il peu probable? Pourquoi est-on plutôt enclin à considérer une progression à thème constant où *elle*, c'est la guêpe *Ampulex compressa*, même si le bon sens nous l'interdit? Pour deux raisons d'ordre cotextuel. La première est que, *elle* est immédiatement précédée de deux, *elle* substitués de *guêpe*. La deuxième raison est que si l'antécédent du pronom *elle* était la proie, il est tout de même trop loin.

D'après la réponse des élèves, le focus est fait sur *la guêpe*. Il y a même des raisons d'ordre sémantique, de continuité ontologique, dans les mots de Kleiber. Car, de quelle *descendance* parle-t-on ? Les œufs pondus par la guêpe seraient-ils considérés comme la descendance du cafard? Evidemment non..., à moins qu'on ait voulu être ironique, auquel cas on aurait utilisé les guillemets, mais ce n'est pas non plus le ton de l'article. En réalité, l'information apportée au sujet du système de procréation n'est pas suffisamment redondante, ni complète.

Donc, selon les pistes fournies par le texte, c'est la guêpe qui serait dévorée par ses propres larves et non pas le cafard. Ceci s'avère doublement incohérent étant donné que cette conduite serait contraire aux lois de la nature et que le rôle du cafard deviendrait inutile. En analysant les démarches mises en œuvre par les apprenants impliqués, au dire du premier groupe, elle affirme qu'ils ont suivi leur « intuition » ne faisant « pas trop attention aux anaphores de la ligne 5 ». Comme en français, *cafard* est masculin tandis qu'en espagnol qui est leur langue maternelle *cucaracha* est féminin, ils ont pris directement *elle* pour le représentant du *cafard*. Les étudiants ont fait fi du genre du mot qui apparaissait dans le texte et ont suivi tout naturellement le genre intériorisé en langue maternelle. Leur hypothèse de départ n'a pas souffert de transformations lors des lectures puisqu'elle répondait plus au schéma de connaissances à priori qu'au travail interprétatif à partir des données du texte.

Voilà comment les influences de la langue maternelle peuvent créer des transferts négatifs sur l'apprentissage du FLE. Elle estime que souvent les bons lecteurs sont parfois l'exception et que le rôle des enseignants est d'aider les plus faibles à le devenir. Nous sommes tout à fait d'accord avec les propos de Quadrana, c'est pourquoi cette étude est mise en marche pour aider à résoudre les problèmes des étudiants dans la compréhension des textes écrits et surtout ceux avec l'emploi des anaphores pronominales.

De plus, pour aider à résoudre les difficultés auxquelles les étudiants font face dans l'emploi des anaphores pronominales nous avons étudié les travaux de Boudreau (2004). Dans sa thèse elle émet des règles pour identifier l'antécédent d'un pronom. Boudreau (2004: 27-30) estime que par exemple pour résoudre l'antécédent d'un pronom, nous pouvons essayer de choisir parmi les antécédents possibles, un candidat «pas trop loin» et compatible en genre et en nombre. Ainsi, pour résoudre l'anaphore de la phrase suivante:

(49) Mais lorsque Noah voit le bracelet de Val, il devient furieux.

Nous pouvons utiliser une règle comme celle-ci:

Premier antécédent compatible: L'antécédent d'un pronom est le premier syntagme référentiel compatible en genre et en nombre situé avant ce pronom dans le texte (c'est-à-dire dans le sens inverse de la lecture). Bien entendu, cette règle n'est pas linguistiquement correcte et donne parfois de faux résultats. Par exemple, en appliquant cette règle à la phrase (49), nous obtenons que l'antécédent de *il* est Cooper, ce qui n'est pas sémantiquement correct.

(50) Mais lorsque Noah voit le bracelet que Cooper a offert à Val, il devient furieux.

Une contrainte supplémentaire concernant la distance devrait être considérée. En effet, il est assez rare de retrouver l'antécédent à plus de deux phrases de distance de ce pronom. Pour corriger l'erreur, nous pouvons transformer notre règle de sorte qu'elle privilégie les antécédents sujets des propositions non enchâssées: ainsi la seconde règle,

Premier antécédent sujet compatible: L'antécédent d'un pronom est le premier syntagme référentiel sujet, non enchâssé, compatible en genre et en nombre et situé avant ce pronom dans le texte. Si aucun antécédent n'est trouvé, la première règle est appliquée. Ainsi, nous obtenons:

(51) Mais lorsque Noah voit le bracelet que Cooper a offert à Val, il devient furieux.

Évidemment, il est encore possible de trouver un contre-exemple pour contredire l'efficacité de la règle que nous venons de mettre au point. Nous pouvons, vaillamment, continuer notre petit jeu d'essais et erreurs jusqu'à l'obtention d'une règle acceptable. Cependant, il faut savoir quand et où s'arrêter.

(52) Mais lorsque Noah reprend le bracelet que Cooper a offert à Val, il devient furieux.

Bien qu'il soit envisageable d'améliorer encore la seconde règle, il faut déterminer si l'effort en vaut le coût. Il est probable que pour traiter cette phrase, il soit nécessaire de considérer la nature du verbe et de faire une analyse sémantique de la phrase. Dans un cas comme celui-ci, nous pouvons considérer que la seconde règle donne de bons résultats la plupart du temps et accepter que quelquefois, nous obtenions des mauvaises réponses.

Pour ajouter, Boudreau affirme qu'un algorithme permet de trouver l'antécédent des pronoms d'un texte. En prétraitement, l'algorithme suppose une analyse syntaxique de surface parfaite y compris la désambiguïsation syntaxique. La procédure consiste à parcourir la phrase, selon un ordre prédéterminé et à rechercher un antécédent compatible. À partir du nœud pronom à résoudre, l'algorithme remonte (récursivement) dans l'arbre syntaxique vers un nœud syntagme nominal (l'arbre syntaxique est traversé selon un parcours de gauche à droite et en largeur d'abord) jusqu'à l'obtention d'une configuration compatible. Implicitement, le parcours de l'arbre syntaxique favorise (dans l'ordre) les antécédents sujets, les antécédents objets puis les antécédents objets d'une préposition. Au besoin, l'antécédent peut être trouvé dans une phrase précédant la phrase courante. Ce procédé offre l'avantage de résoudre les anaphores syntaxiques dont les pronoms relatifs et les pronoms réfléchis. Les pronoms impersonnels et les pronoms référant à une proposition sont éliminés à l'avance. Cet algorithme très populaire a été utilisé jusqu'au milieu des années 90.

Au milieu des années 90, la résolution des anaphores nécessite encore une analyse syntaxique complète et traite tous les pronoms, y compris les anaphores syntaxiques et les pronoms réfléchis.

L'article le plus marquant de cette époque fut celui de Lappin et Leass (1994). Dans ce document, les anaphores syntaxiques sont résolues à l'aide de quelques règles tirées de la théorie du gouvernement liage et les pronoms réfléchis sont identifiés essentiellement grâce à la nature de certains verbes. Pour ce qui est des autres pronoms, le repère de l'antécédent s'effectue grâce à des critères de compatibilité (genre, nombre et personne). Par contre, ce qui était implicite pour l'algorithme cité (l'avantage accordé à certaines fonctions syntaxiques) est devenu explicite.

L'algorithme procède ainsi:

1. Déterminer la liste des antécédents possibles et leur donner un pointage nul (par défaut).
2. Regrouper les antécédents en classes d'équivalence; c'est-à-dire que les éléments partageant déjà un lien coréférentiel (trouvé à une itération ultérieure) sont classés dans un même sous-groupe.
3. Pondérer les sous-groupes d'antécédents possibles selon la fonction syntaxique, le niveau d'imbrication et la distance de chacun des éléments qui le composent. Le poids du groupe en entier est obtenu en additionnant le poids de chaque élément qui le compose.
4. Choisir le sous-groupe possédant le meilleur poids. Il sera l'antécédent du pronom. Par exemple, un sous-groupe d'antécédents important (en nombre) situé près du pronom sera souvent privilégié par rapport aux autres sous-groupes d'antécédents possibles. De plus, un sous-groupe comportant des sujets sera aussi favorisé.

Pour établir les chaînes coréférentielles d'un texte, il semblerait qu'un algorithme utilisant une heuristique basée sur une pondération des facteurs ci-dessus puisse être envisageable. Ainsi dans la conclusion des travaux précédents qu'elle a illustrés dans sa thèse, Boudreau dit qu'en passant en revue quelques algorithmes menant à la résolution des anaphores pronominales et à l'identification des chaînes coréférentielles d'un texte, il y a une tendance au fil des années à réduire le nombre d'éléments référentiels à traiter, à diminuer le prétraitement et à simplifier l'analyse syntaxique nécessaire.

De plus, les travaux de Boudreau nous révèlent les critères d'antécédence comme émis par Mitkov. Nous pensons que ces critères pourraient aider les étudiants à faciliter l'identification des antécédents des anaphores pronominales dans les textes écrits en FLE.

Critères d'antécédence (R. Mitkov)

L'algorithme de Mitkov peut être résumé ainsi:

1. Étiqueter les parties du discours et les syntagmes nominaux du texte.
2. Lire le texte linéairement et traiter chaque expression anaphorique rencontrée.
3. Évaluer tous les candidats susceptibles d'être l'antécédent du pronom dans une fenêtre de trois phrases (précédant le syntagme à résoudre). Ces candidats reçoivent un pointage selon un certain nombre de critères préétablis.
4. Choisir l'antécédent obtenant le meilleur pointage.

Pour choisir le bon antécédent d'une anaphore pronominale il faut adhérer aux critères favorisant le choix des antécédents énumérés par Mitkov comme suit:

L'antécédent est compatible en genre et en nombre.

L'antécédent est un syntagme défini.

L'antécédent est le thème de la phrase précédente.

L'antécédent est un syntagme nominal suivant un verbe indicateur.

L'anaphore est une réitération lexicale de l'antécédent.

L'anaphore est une expression qui reprend une partie du titre de la section.

L'antécédent n'est pas un complément indirect.

L'antécédent partage le même contexte que le pronom.

L'anaphore est dans une construction intrinsèquement anaphorique.

La distance entre l'anaphore et l'antécédent est petite.

L'antécédent est un terme appartenant au sujet (domaine) du texte.

Boudreau (2004: 33) ajoute qu'en analysant les critères de choix des antécédents de cet algorithme, nous pouvons dégager quelques critères comme:

La compatibilité de certains traits syntaxiques (genre, nombre, personne) et sémantiques (animation) entre les antécédents et les anaphores est très importante.

Les sujets sont les antécédents les plus fréquents. Viennent ensuite les compléments d'objet direct, les compléments d'objet indirect et les autres compléments.

La distance entre l'antécédent et l'anaphore n'est jamais très grande; au plus quelques phrases. Certaines conditions permettent aussi à l'antécédent et au pronom d'être dans la même phrase.

Les répétitions lexicales sont de bons indicateurs de liens coréférentiels.

Les référents associés au domaine se comportent de façon différente des autres éléments référentiels du texte. En particulier, le vocabulaire utilisé pour désigner ces entités est beaucoup plus prévisible que pour les autres entités référentielles et est relativement stable pour un type de texte donné. Ces référents semblent aussi plus faciles à résoudre et sont les constituants des chaînes coréférentielles les plus longues du texte. Pour établir les chaînes coréférentielles d'un texte, il semblerait qu'un algorithme utilisant une heuristique basée sur une pondération des facteurs ci-dessus puisse être envisageable. Alors, nous affirmons que les travaux de Boudreau (2004), sont d'un grand intérêt pour nous dans la mesure où les critères de choix des antécédents illustrés, ainsi mis en pratique pourraient aider les étudiants à identifier les bons antécédents des anaphores pronominales dans les textes écrits. Aussi, cela faciliterait la compréhension de texte en général, et aiderait de part et d'autre à aboutir aux objectifs de cette recherche.

2.3. Implications pédagogiques des théories et des travaux antérieurs

L'application des termes behavioristes et cognitivistes nous guide à identifier et à analyser les types d'erreurs liées aux difficultés des étudiants. Grâce à ces théories nous comprenons mieux les raisons pour lesquelles les étudiants commettent des erreurs dans l'emploi de l'anaphore pronominale dans les textes écrits en FLE.

Du point de vue de la théorie behavioriste, nous croyons que l'enseignant peut utiliser parfois des exercices de renforcement et d'imitation pour faciliter l'acquisition de notions pertinentes dans l'emploi des anaphores pronominales. La proposition de Lado est importante pour nous dans le cas où il affirme que l'apprentissage d'une langue étrangère est un développement d'un nouveau système d'habitudes. Donc, une bonne maîtrise des anaphores pronominales dans les textes écrits doit être le résultat d'une nouvelle approche d'enseignement réalisée dans les cours sur l'anaphore pour aider à résoudre les difficultés auxquelles les étudiants font face.

Dans la quête de trouver des solutions au problème des étudiants dans l'apprentissage et l'enseignement du français langue étrangère, nous sommes du même avis que, Ezeodili et Awa (2021: 161) qui ont proposé qu'il faille dès le début faire comprendre aux apprenants anglophones du français langue étrangère que la structure morphosyntaxique des deux langues diffère les unes des autres. En raison de ceci, il ne servira à rien de vouloir à chaque fois chercher à trouver des traductions en anglais pour toute structure en français et donc qu'il leur faudra apprendre la langue française sans toujours faire recours à l'anglais surtout quand il s'agit de l'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits en français. Ceci aidera ces apprenants à éviter quelques erreurs résultant généralement du transfert des règles de la grammaire anglaise à l'emploi de la langue française. Ils ajoutent également que, le bon usage des éléments grammaticaux n'est pas achevé ou évalué seulement à travers

les activités de l'écrit. Il faut aussi les activités de l'oral. Donc, la classe de la grammaire doit être organisée de manière que les apprenants peuvent employer les éléments appris dans leur communication verbale; cela facilitera l'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits.

Par ailleurs, nous avons mentionné la notion d'ambiguïté dans l'emploi de l'anaphore pronominale, nous avons relevé des règles pour la résolution de l'ambiguïté et nous avons étudié d'autres termes ci-dessus comme les critères d'antécédence pour aider les étudiants à choisir le bon antécédent pour chaque anaphore pronominale qu'ils rencontrent dans la lecture des textes écrits en FLE. Nous pensons que toutes ces mesures sont pertinentes pour faciliter l'apprentissage du français en général et en particulier pour aboutir à la résolution du problème identifié dans cette étude.

2.4. Conclusion partielle

Ce chapitre a discuté le cadre théorique de notre étude, ainsi que quelques notions concernées, qui nous ont aidés à mieux cerner le problème. Nous avons également fait une analyse critique des travaux antérieurs de Quadrana et de Boudreau et accessoirement Ezeodili et Awa qui ont travaillé sur notre sujet et des sujets similaires. Nous affirmons alors que les théories et les travaux antérieurs étudiés dans cette recherche aideront à trouver des solutions adéquates pour aider les apprenants du FLE dans cet aspect soumis à notre étude. Dans le chapitre qui suit, nous discuterons les démarches méthodologiques de notre étude.

CHAPITRE TROIS

DEMARCHES METHODOLOGIQUES

3.0. Survol

Ce chapitre présente les démarches méthodologiques qui nous ont guidées dans la collecte des données sur l'emploi des anaphores pronominales dans cette recherche. Il est question ici de situer la population de recherche, faire l'échantillonnage, présenter les instruments de mesure, vérifier la validité et la fiabilité de ces instruments de mesure, donner la procédure de collecte des données et présenter la méthode d'analyse des données.

3.1. Population de recherche

Cette recherche se déroule à University of Education, Winneba, au département de français. Nous avons choisi les étudiants du niveau 300 qui ont un effectif de trois cents soixante-quatre (364) étudiants comme notre population de recherche. Cette population de recherche est importante pour nous, parce que c'est la meilleure population que nous pouvons utiliser vu que notre sujet de recherche est perçu comme l'un des sujets du contenu du cours que les étudiants suivent en troisième année au premier et au deuxième semestres de l'année académique: French Language and Semiotics I et French Language and Semiotics II sont des matières qui s'occupent principalement des types d'anaphores et des expressions anaphoriques respectivement. Alors, ayant déjà acquis des notions sur ce que c'est que l'anaphore, ils sont estimés d'être en mesure de donner des résultats concrets dans la quête d'informations susceptibles de faciliter notre enquête. Voici dans le tableau suivant la nature de la population:

Tableau 1: Population cible

Sexe	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Homme	137	37,64
Femme	227	62,36
Total	364	100

L'effectif de notre population cible est très élevée, alors nous ne pouvons pas travailler avec toute cette population, nous allons alors faire un échantillonnage pour réduire et représenter effectivement une population restreinte pour faciliter notre travail.

3.1.1. Echantillonnage

Pirès (1997: 122) définit l'échantillonnage comme une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème. Ce qui veut dire qu'une partie d'un groupe est choisie pour une expérience, en vue de clarifier l'aspect d'un problème. L'échantillonnage constitue l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon, Savoie-zajc (2007: 101).

Pour choisir un échantillon, il faut considérer beaucoup de variables nécessaires à la population visée. Dans notre cas, nous allons faire un échantillonnage à cause du nombre élevé de notre population de recherche et de la nature des étudiants du département de français. Par nature nous voulons dire que les étudiants du département de français sont hétérogènes en fonction de leur niveau scolaire avant d'être admis au département de français pour suivre les mêmes cours en français pour un programme de 4 ans à l'université. En effet, nous avons identifié cette hétérogénéité durant notre programme en tant qu'étudiante au département et étant une Graduate Teaching Assistant au même département pendant une année

académique. Nous constatons qu'il y a des étudiants venus directement des écoles secondaires (S.H.S.), des étudiants venus des écoles normales supérieures (College of Education); ils ont déjà eu une formation d'enseignant dans les écoles normales supérieures au Ghana, pendant trois ans et ont enseigné au moins pendant deux ans dans les écoles primaires et/ou au Junior High School (J.H.S.) avant de venir à l'université. Nous avons aussi les étudiants ayant eu une expérience linguistique dans les pays francophones, c'est-à-dire des étudiants qui ont voyagé pour une longue durée dans les pays francophones ou ils ont vécu dans les pays francophones depuis leur enfance et même ils ont commencé leur éducation dans les écoles des pays francophones comme le Togo, le Burkina Faso, la Côte-d'Ivoire, le Bénin et bien d'autres.

Ainsi, il est important pour nous de regrouper ces étudiants en fonction de leur statut cité pour comparer les résultats du test entre les différentes strates pour en tirer des conclusions et pouvoir trouver des réponses évidentes à notre recherche. Alors, pour avoir des résultats concrets et crédibles, nous avons utilisé l'échantillonnage aléatoire stratifié pour regrouper les étudiants selon leur différent statut. Ce type d'échantillonnage consiste à diviser la population en sous populations homogènes ou strates. On procède alors au tirage aléatoire dans chaque strate séparément, ainsi chaque groupe sera représenté dans l'univers pratique. Comme l'exprime Firdion (2009: 86) dans son article intitulé *Construire un échantillon*, pour une bonne stratification, il faut réaliser des strates les plus homogènes possibles selon une (ou des) variable(s) en lien avec le phénomène étudié; cela procurait un gain de variance et donc de précision. Nous allons donc recenser nos sujets avec l'échantillonnage aléatoire stratifié en les groupant en trois strates selon la nature des étudiants du

département de français à University of Education, Winneba; cela inclut les hommes et les femmes.


Strate 1: les étudiants venus directement de S.H.S.

Strate 2: les étudiants venus de College of Education.

Strate 3: les étudiants venus de pays francophones.

Nous allons d'abord présenter le nombre d'étudiants dans chaque strate en fonction de la population totale, ensuite nous allons faire le tirage aléatoire pour avoir l'échantillon de notre recherche. Le tirage aléatoire consiste à choisir les étudiants de chaque strate en fonction de la proportion totale des étudiants dans chaque strate. Tous ceux qui sont sélectionnés formeront l'échantillon de notre recherche et chaque étudiant a la même chance d'être sélectionné.

Tableau 2: Présentation des strates



Strate	Nombre d'étudiant	Pourcentage (%)
S.H.S.	167	45,9
College of Education	115	31,6
Francophone	82	22,5
Total	364	100

Avec ces trois strates, nous allons aboutir à notre échantillon en représentant bien la population cible, et pour permettre de réduire les biais dans les résultats de l'enquête et pouvoir mieux cerner les difficultés pour en relever les causes effectives. Notre effectif étant de 364 étudiants, nous avons choisi comme échantillon 200 étudiants représentant 55%, qui est plus que la moitié de la population totale en fonction du nombre de strate que nous avons constitué. Pour chaque strate dans l'échantillon, le nombre d'étudiants constitue presque la même proportion du nombre d'étudiants total dans chacun des strates.

Tableau 3: Echantillon

Strate	Nombre d'étudiant	Pourcentage (%)
S.H.S.	92	46
College of Education	63	31,5
Francophone	45	22,5
Total	200	100

Nous avons choisi notre échantillon en fonction des trois strates de notre recherche, alors le tableau 3 ci-dessus nous présente le nombre d'étudiant dans chaque strate. Pour aboutir à cet échantillon nous avons pris 200 étudiants de la population totale (364). Cet effectif représente 55% de la population totale. Les résultats que nous obtiendrons à partir de cette population cible seront la réflexion de la population totale d'où la conclusion sera tirée systématiquement en fonction de cette population. Nous avons aussi choisi 15 enseignants du département de français à University of Education Winneba, pour répondre au questionnaire destiné aux enseignants et pour nous aider à trouver des solutions pour remédier les difficultés des étudiants.

3.2. Instruments de mesure

Nous avons utilisé trois instruments pour la collecte des données: un questionnaire pour les étudiants enquêtés, un test sur l'emploi des anaphores pronominales administré aux étudiants enquêtés et un questionnaire pour les enseignants du département de français à Univeristy of Education Winneba.

3.2.1. Nature des questionnaires

Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. Il permet aussi de recueillir un grand nombre de témoignages ou d'avis. Les

informations obtenues peuvent être analysées à travers un tableau statistique ou un graphique. Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées.

Nous allons administrer deux questionnaires dans la quête de trouver des réponses à nos hypothèses sur les difficultés que rencontrent les étudiants du département de français à UEW vis-à-vis des anaphores pronominales. Le premier questionnaire est pour les étudiants et le second est pour les enseignants. Premièrement, le questionnaire des étudiants cherche à recueillir leurs données personnelles, qui comprennent le sexe, l'âge et le niveau scolaire de ceux-ci avant d'être admis à l'université. Deuxièmement, il informe sur les données du profil linguistique des étudiants qui relèvent les langues maternelles qu'ils ont acquies avant l'apprentissage du français, le niveau auquel ils ont commencé à apprendre le français, s'ils ont vécu ou voyagé dans un pays francophone, et les raisons pour lesquelles ils apprennent le français à l'université. Troisièmement, il décrit les données de la connaissance des étudiants sur l'emploi des anaphores pronominales; il s'agit ici de trouver la nature des difficultés rencontrées dans l'emploi des anaphores pronominales, et les causes de ces difficultés selon les étudiants eux-mêmes. Alors, ces données vont nous aider à vérifier les hypothèses émises par rapport aux difficultés que rencontrent les étudiants dans l'apprentissage du français et surtout dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

Le second questionnaire, celui des enseignants du département de français à University of Education Winneba, porte sur le profil professionnel des enseignants qui comprend le niveau professionnel des enseignants qui ont participé au questionnaire, leurs expériences dans l'enseignement du français par rapport au nombre d'années et au niveau auquel ils ont commencé à enseigner le français dans les écoles et leur

domaine de spécialité en fonction de l'aspect de la langue française qu'ils enseignent à l'université. S'agissant des données recueillies sur l'opinion des enseignants sur les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale, nous avons les opinions des enseignants au niveau de la nature des difficultés des étudiants dans l'emploi des anaphores pronominales, les causes de ces difficultés ainsi que leurs avis sur les suggestions données pour aider les étudiants à surmonter le problème.

Pour terminer, nous voulons dire que nous sommes du même avis avec Berthier (2006: 49), lorsqu'il estime qu'il est important de faire parler des sujets de la population d'enquête pour repérer la façon dont ils abordent une situation ou un objet, comment ils parlent de ce qu'ils font, quelles sont leurs croyances ou leurs valeurs. Nous pensons que les réponses que nous avons obtenues des deux questionnaires constituent un pilier pour aboutir à la réussite de cette recherche.

3.2.2. Nature du test des étudiants

Dans le but de trouver une solution adéquate aux difficultés auxquelles les étudiants font face dans l'emploi des anaphores pronominales nous avons administré un test aux étudiants. Le test est un texte écrit qui est un extrait de *La princesse de Clèves* de Madame de la Fayette (1678) tiré de, Exercices de langue française de Bonnard et Raymond (1994: 15) dans lequel les anaphores pronominales ont été employées et les étudiants sont supposés les identifier dans le texte, identifier leurs antécédents et spécifier le type d'anaphore pronominale; dire si ce sont des anaphores pronominales totales ou partielles. Au total, il y a 36 anaphores et leurs antécédents dans le texte, voici comment nous avons noté les réponses: l'identification de 0 à 9 anaphores, leurs antécédents corrects et le type d'anaphore pronominale identifié reçoit la remarque (très mauvais), puis de 10 à 18 anaphores, leurs corrects antécédents et le type

d'anaphore pronominale identifié a la remarque (mauvais), de 19 à 27 anaphores, leurs corrects antécédents et le type d'anaphore pronominale identifié est accordée la remarque (bien), et de 28 à 36 anaphores, leurs corrects antécédents et le type d'anaphore pronominale identifié obtient la remarque (très bien). Le but de ce test est de valider les hypothèses de cette recherche.

3.2.3. Validité et fiabilité des instruments de mesure

Nos instruments de mesure ont été examinés et validés par notre directeur de mémoire. Nous pouvons donc les administrer à nos enquêtés. Si ce texte est administré à un autre groupe d'étudiants, on obtiendra les mêmes résultats alors, nos instruments de mesure sont aussi fiables. Nous pensons que nos instruments de mesure nous donneront des résultats et des informations pertinentes qui aideront à atteindre les objectifs de cette recherche.

3.2.4. Procédure de collecte des données

Notre procédure de collecte des données s'est faite ainsi. Assistant les enseignants pendant les cours comme étant une Graduate Teaching Assistant au département, nous avons pu organiser un devoir de classe pour les étudiants sur l'emploi des anaphores pronominales. Alors, ce devoir de classe a servi d'un des instruments de collecte des données de notre recherche. Nous avons informé les étudiants au préalable sur le devoir de classe après les cours sur l'emploi des anaphores pronominales qui leur avait été enseigné sous notre assistance. En effet, le jour du devoir de classe nous avons donné le texte aux étudiants pour y identifier les anaphores pronominales et leurs antécédents et le type d'anaphore pronominale dans un tableau sur les copies destinées aux réponses du test. Cela s'est fait sur une durée d'une heure et demie sous notre supervision et dans les conditions d'examen pour avoir des résultats concrets. Nous les avons donc demandés d'écrire leur niveau scolaire avant l'université sur les

copies du devoir de classe comme un moyen d'identification et de regroupement en fonction de nos strates pour nous faciliter la tâche pendant l'analyse des données.

Le deuxième instrument de collecte des données destiné aux étudiants était un questionnaire que nous avons remis aux étudiants deux semaines après avoir fait le test. Alors, ils ont répondu aux questions du questionnaire sous notre supervision dans une salle de classe sur une durée de trente minutes. Après cela, nous avons donné le questionnaire des enseignants à ceux-ci qui ont aussi répondu aux questions dont les réponses ont servi de données pour notre analyse.

3.3. Méthode d'analyse des données

Nous avons analysé les données recueillies de façon quantitative. Une analyse quantitative est définie comme, une technique de collecte de données qui permet au chercheur d'analyser des comportements, des opinions ou même des attentes en quantité, Gaspard (2019: 1). Dans un travail de recherche, l'étude quantitative permet de prouver ou démontrer des faits en quantifiant un phénomène. L'objectif est souvent d'en déduire des conclusions mesurables statistiquement, contrairement à une étude qualitative. Dans l'analyse quantitative nous avons présenté les résultats des données en chiffres et en pourcentages dans des tableaux et par la collecte de données numériques, nous avons fait le commentaire de ces résultats obtenus. En nous appuyant sur l'analyse d'erreur proposée par Corder (1967) qui consiste à l'identification de l'erreur, sa description et son explication, nous avons encore analysé les erreurs des apprenants lors du test, confirmé nos hypothèses et cherché à trouver des réponses adéquates pour résoudre le problème.

3.4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons décrit les démarches méthodologiques qui nous ont aidées dans la collecte des données. Nous avons retenu deux approches pour l'étude

du test du corpus. La première approche se penche sur l'analyse d'erreur. L'erreur d'après le contexte de notre étude constitue les déviations par rapport à l'emploi des anaphores pronominales du test que nous avons administré. Nous trouvons cette approche comme le meilleur outil pour décrire et expliquer les erreurs, car il nous a permis de déterminer les domaines qui nécessitent le renforcement de l'enseignement du FLE. Pour la deuxième approche, nous avons effectué une analyse quantitative des réponses aux questionnaires. L'analyse quantitative du contenu nous a permis de récolter des données nécessaires pour le bon déroulement de l'étude. Le chapitre quatre nous présente les résultats et l'analyse des données.



CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES

4.0. Survol

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats et à l'analyse des données de notre étude. Ainsi, nous nous sommes basés sur une analyse systématique et descriptive des données obtenues provenant des questionnaires que nous avons administrés aux étudiants et aux enseignants, et du test sur le cas étudié auquel les étudiants ont répondu. L'analyse de ces données a fait ressortir les principales remarques contenues dans des tableaux classés par ordre statistique et descriptif. Pour que la présentation soit systématique et claire, nous avons d'abord procédé à la présentation des résultats et à l'analyse des données de nos deux questionnaires: celui des étudiants et celui des enseignants. Ensuite, nous avons fait la présentation des résultats et l'analyse des données du test sur l'emploi des anaphores pronominales.

4.1. Présentation des résultats et analyse des données

4.1.1. Données du questionnaire des étudiants

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations aptes de nous aider à aboutir aux objectifs de cette recherche. Les réponses obtenues constituent une base empirique pour atteindre ce but. Le questionnaire est divisé en trois parties. La première partie comprend les données personnelles des étudiants, la deuxième partie nous fournit des données du profil linguistique des étudiants et la troisième partie porte sur les données concernant la connaissance des étudiants sur l'emploi des anaphores pronominales. Les données sont analysées selon les rubriques des volets du questionnaire.

4.1.1.1. Données personnelles des étudiants

Nous présentons dans cette section de notre travail, les informations personnelles des étudiants. Ces informations recueillies chez les étudiants sont le sexe, l'âge et le niveau scolaire avant d'être admis à l'université. Ces données nous ont aidées à connaître les caractéristiques des étudiants que nous avons choisis pour cette recherche.

Tableau 4

Item 1: Sexe des étudiants


Sexe	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Homme	89	44,5
Femme	111	55,5
Total	200	100

Ce tableau présente les variations du sexe des étudiants; au total 200 étudiants ont répondu au questionnaire dont 89 (44,5%) hommes et 111 (55,5 %) femmes. Le résultat obtenu nous montre que la majorité des étudiants sont du sexe féminin. Nous pensons que le sexe d'un apprenant est un facteur très pertinent dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Cette pensée est confirmée par Paula (2006) dans son article intitulé *The sex variable in foreign language Learning: an integrative approach*. Dans cet article, elle se penche sur les liens entre l'apprentissage des langues étrangères et le variable sexe. Elle tente de déterminer dans quelle mesure le variable sexe a une influence sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, elle affirme que le nombre de filles qui choisit des examens publics en langue dans les écoles est plus élevé que le nombre de garçons. Paula (2006: 100) ajoute que, bien qu'il ait des divergences par rapport à la performance des

compétences individuelles, les filles sont fréquemment supérieures aux garçons dans l'apprentissage des langues en général et des langues étrangères en particulier. Elle a conclu que les variables interactives opérant dans la relation entre le sexe et l'apprentissage des langues étrangères sont l'apprenant et l'environnement. Plante et al. (2010: 392) affirment aussi que les garçons sont meilleurs en mathématiques alors que les filles ont de meilleures capacités en langues. Nous sommes du même avis que ces auteurs dans la mesure où nous estimons que les filles s'intéressent plus à l'apprentissage du français que les garçons, les résultats obtenus de notre analyse confirme cela et montre que le nombre de femmes est plus élevé que le nombre d'hommes comme nous le voyons dans le tableau 4. Ainsi, nous estimons que les filles auront tendance à être plus habiles dans l'apprentissage du français que les hommes.

Tableau 5

Item 2: Age des étudiants



Age	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Moins de 18 ans	0	0
Plus de 18 ans	200	100
Total	200	100

En ce qui concerne l'âge des étudiants, parmi les 200 étudiants qui ont répondu au questionnaire, nous observons que la totalité 200 (100%) a plus de 18 ans, alors ils sont tous majeurs. Nous remarquons que cela s'explique du fait que la majorité des étudiants ont déjà 12 ans lorsqu'ils sont au J.H.S 1 en fonction du système éducatif du Ghana. Alors, le plus jeune des étudiants en niveau 300 à l'université aura 20 ans. Le constat qui s'impose ici est que l'âge joue un rôle primordial dans le processus

d'acquisition d'une langue surtout étrangère. Ici au Ghana, de sa situation optionnelle, le français est passé en 1987 au rang de matière obligatoire au niveau Junior Secondary School (JSS), où à ce niveau, les apprenants ont environ 12 à 15 ans.

Nous observons à partir des données recueillies que la majorité de nos enquêtés ont commencé l'apprentissage du français à cet âge; c'est pourquoi ils ont plus de 18 ans à ce niveau. Certes, l'âge auquel l'on commence l'apprentissage d'une nouvelle langue a des implications, car il joue un rôle clé dans l'apprentissage. A cet égard l'on note que l'âge de 12 ans correspond à la fin de la période favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Psychologiquement l'enfant de 12 ans ou moins de 12 ans sera capable de mieux maîtriser une langue étrangère que celui qui a plus de 12 ans. Cependant, notre étude se fait dans un contexte où les apprenants dépassent cette période favorable avant de commencer l'apprentissage du français. Alors, Scovel (1988: 185) suggère que si l'apprentissage d'une seconde langue commence après l'âge de 12 ans, les apprenants ne pourront jamais être comme les locuteurs natifs phonologiquement. Long (1990 : 274) partage cet avis, mais va plus loin en conditionnant l'acquisition d'une compétence native en morphologie et en syntaxe à une exposition à la langue seconde (L2) avant l'âge de 15 ans. Selon Singleton (2003: 7) après la puberté, l'apprenant d'une L2 n'a plus accès à la Grammaire Universelle. Donc l'apprentissage après la puberté se ferait selon les mécanismes généraux de résolutions de problèmes et de connaissance. Avec toutes ces affirmations concernant l'apprentissage d'une seconde langue par les auteurs cités nous pouvons en déduire que l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français ici n'en fait pas exception. Cela explique pourquoi les étudiants ont des difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

Tableau 6**Item 3: Niveau scolaire avant d'être admis à l'université**

Niveau	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
S.H.S.	92	46
College of Education	63	31,5
Francophones	45	22,5
Total	200	100

Concernant le niveau scolaire des étudiants avant d'être admis à l'université, nous constatons ici que, les étudiants venus directement de S.H.S. (92 étudiants soit 46%) sont plus nombreux que ceux qui sont venus de College of Education (63 étudiants soit 31,5%) et ceux venus des pays francophones (45 étudiants soit 22,5%) comme le présente le tableau ci-dessus. La majorité des étudiants composés des diplômés du lycée et du collège professionnel (sont au totale de 155, ce qui fait un pourcentage de 77,5% de la population entière) ont commencé à apprendre le français au Ghana, ce qui pourrait être la cause de leurs difficultés.

Prenons comme référence les dires de Cenoz (2003 : 37) et d'Ayi-Adzimah (2010: 129) déjà cités (Ref. chap. un, p.1). Ceci explique aussi pourquoi les étudiants rencontrent des difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

4.1.1.2. Données du profil linguistique des étudiants

Le profil linguistique des étudiants comprend les langues maternelles des étudiants, le niveau auquel ils ont commencé l'apprentissage du français, s'ils ont vécu ou voyagé dans un pays francophone et pourquoi ils apprennent le français. Ces données nous ont aidés à mieux connaître la nature des étudiants enquêtés et à pouvoir mieux interpréter les résultats obtenus.

Tableau 7**Item 4: Langues maternelles parlées**

Groupe de langues	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Kwa	157	78,5
Gur	43	21,5
Total	200	100

Ce tableau nous présente des informations sur les langues maternelles des étudiants, mais avant tout notons que notre étude a eu lieu au Ghana où l'enseignement/apprentissage du français se fait au sein d'un contexte plurilingue. Alors, nous constatons que la majorité des étudiants parlent plus d'une langue comme dans d'autres pays africains et Crystal (2010: 372) affirme cela: *In Ghana, Nigeria and many other African countries that have a single official language, as many as 90% of the population may be regularly using more than one language.*

Ainsi Paul, Simons et Fennig (2015) ont recensé 69 langues sur une carte linguistique du Ghana. Nous avons donc classifié les langues maternelles des étudiants en fonction des deux groupes de langues qui existent ici au Ghana; le groupe de langue Kwa et le groupe de langue Gur, selon Ayi-Adzimah (2010: 106).

D'après les données recueillies, nous constatons que 157 (78,5%) des étudiants ont comme langue maternelle une langue Kwa et 43 (21,5%) des étudiants ont comme langue maternelle une langue Gur. Ainsi, ces données confirment ce que dit Ayi-Adzimah (2010: 118) selon la politique linguistique du Ghana, l'apprenant commence à apprendre le français langue étrangère qui devient au moins sa troisième langue car, les apprenants ghanéens parlent déjà une ou deux langues locales en plus de l'anglais.

Alors, dans l'apprentissage du français ils tendent souvent à faire le transfert des connaissances de leurs langues maternelles et l'anglais au français.

Néanmoins, Larson-Freeman et al. (1994: 205) ajoutent qu'« à part l'influence de la langue native d'un apprenant dans son acquisition d'une langue seconde, la connaissance d'autres langues aura un effet sur son apprentissage de toute autre langue cible.» Ces propos nous laissent dire que les faits linguistiques d'une langue source acquis par des apprenants pourraient engendrer des difficultés dans l'apprentissage d'une langue cible dans la mesure où il y a un transfert négatif.

Donc, dans notre cas les étudiants auront tendance à transférer leurs connaissances des langues maternelles et de l'anglais dans l'apprentissage du français et même dans l'emploi des anaphores pronominales.

Tableau 8

Item 5: Niveau auquel les étudiants ont commencé l'apprentissage du français

Niveau	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Primaire	83	41,5
J.H.S.	105	52,5
S.H.S.	12	6
Total	200	100

Ce tableau nous montre qu'au total, 83 (41,5%) des étudiants ont commencé l'apprentissage du français au niveau primaire, 105 (52,5%) ont commencé au niveau J.H.S. et 12 (6%) ont commencé à apprendre le français au niveau S.H.S. Nous remarquons à partir de ces résultats que la majorité des étudiants ont commencé l'apprentissage du français au niveau J.H.S., car l'apprentissage du français au Ghana commence à ce niveau dans la majorité des écoles publiques à cause du fait que,

comme nous l'avons déjà indiqué, auparavant, le français était une matière optionnelle mais est passé en 1987 au rang de matière obligatoire du niveau Junior Secondary School (JSS) ici au Ghana, et aussi par manque d'enseignants de français dans les écoles primaires publiques. Alors, la majorité des enquêtés ayant commencé à apprendre le français au niveau J.H.S. auront des difficultés dans l'apprentissage du français. Ces difficultés sont remarquables, comme nous pouvons encore nous référer à Cenoz (2003: 37) et Ayi-Adzimah (2010: 129), (réf. chapitre un p. 1) pour confirmer ces affirmations.

Tableau 9

Item 6: Avez-vous vécu ou voyagé dans un pays francophone?

Réponse	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Oui	45	22,5
Non	155	77,5
Total	200	100

Nous pensons qu'il est impératif pour tout étudiant du FLE d'avoir un contact important avec le français dans un milieu linguistique favorable pour son apprentissage effectif. C'est pourquoi nous voulons identifier les étudiants qui n'ont jamais eu d'expérience linguistique du français comme ayant voyagé ou vécu dans un pays francophone. Ainsi, nous trouverons des moyens pour les aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. De ce tableau, nous constatons que sur l'ensemble des étudiants, seuls 45 (22,5%) ont vécu ou voyagé dans un pays francophone, donc 155 (77,5%) des étudiants n'ont jamais vécu ou voyagé dans un pays francophone.

Sous la base de ces données analysées, nous pouvons confirmer que la majorité des étudiants n'ont jamais vécu ou voyagé dans un pays francophone, ce qui veut dire que leur apprentissage du français est limité ici au Ghana, où le français qui est une langue étrangère est parlé seulement en cours de classe de français, ce qui engendre ainsi des difficultés aux étudiants dans l'apprentissage du FLE.

Tableau 10

Item 7: Pourquoi apprenez-vous le français?

Niveau	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)
Pour voyager dans les pays francophones	71	35,5
Par amour pour la langue et pour pouvoir communiquer en français	32	16
Pour travailler dans les organisations internationales	97	48,5
Total	200	100

Le français étant une langue étrangère ici au Ghana, il est important pour nous de connaître l'intérêt personnel des étudiants qui l'apprennent jusqu'à l'université, alors nous avons demandé aux étudiants pourquoi est-ce qu'ils apprennent le français à l'université. A partir des réponses obtenues de ces étudiants par rapport à leur intérêt vis-à-vis de l'apprentissage du français, nous voyons que les étudiants à ce niveau savent pourquoi ils apprennent le français, car ils ont tous donné des réponses positives en fonction de leur intérêt pour l'apprentissage du français comme une langue étrangère. Nous avons donc identifié que 71 (35,5%) affirment qu'ils apprennent le français pour pouvoir voyager dans les pays francophones, 32 (16%) indiquent qu'ils aiment la langue naturellement et qu'ils veulent bien communiquer en

français et la majorité des étudiants, étant 97 (48,5%) veulent travailler dans les organisations internationales. En considérant ces intérêts des étudiants à l'égard de l'apprentissage du français nous nous donnons la tâche de trouver des moyens pour faciliter leur apprentissage.

4.1.1.3. Données sur la connaissance de l'emploi de l'anaphore pronominale chez les étudiants

Dans cette partie, nous avons présenté et analysé les données sur la connaissance de l'emploi de l'anaphore pronominale chez les étudiants pour pouvoir mieux identifier les difficultés auxquelles ils sont soumis. Ces questions portent sur les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'emploi de l'anaphore pronominale, et les causes de ces difficultés rencontrées. Nous avons regroupé les réponses des étudiants en fonction de leur niveau scolaire avant l'université, comme déjà indiqué dans l'analyse de leurs données personnelles. Les tableaux qui suivent nous donnent les résumés des données recueillies auprès de ces 200 participants sur les difficultés qu'ils rencontrent et les causes de ces difficultés.

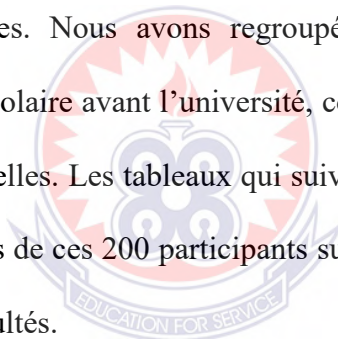


Tableau 11**Item 8: Difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale**

Difficultés	Niveau scolaire avant l'université			Total
	S.H.S	College of Education	Francophone	
Identification de l'anaphore pronominale dans un texte écrit.	18	22	4	44
Identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit.	43	18	5	66
Identification du type d'anaphore pronominale dans un texte écrit.	28	16	8	52
Pas de difficulté	3	7	28	38
Total	92	63	45	200

Le tableau 11 nous montre que sur ces 200 répondants, 44 (22%) des étudiants dont 18 (40,9%) venus de S.H.S., 22 (50%) venus de College of Education et 4 (9,1%) venus des pays francophones affirment qu'ils ont des difficultés avec l'identification de l'anaphore pronominale dans un texte écrit. En plus, 66 (33%) des étudiants dont 43 (65,1%) de S.H.S., 18 (27,3%) de College of Education et 5 (7,6%) francophones estiment qu'ils ont des difficultés avec l'identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit. Encore, 52 (26%) sur 200 participants dont 28 (53,8%) de S.H.S., 16 (30,8%) de College of Education et 8 (15,4%) francophones expriment que leurs difficultés sont au niveau de l'identification du type d'anaphore pronominale dans un texte écrit. En outre, 38 (19%) sur 200 participants dont 3 (7,9%) de S.H.S., 7 (18,4%) de College of Education et 28 (73,7%) francophones disent qu'ils n'ont aucune difficulté dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

Les données révèlent donc que la majorité des étudiants venus de College of Education ont comme difficulté l'identification de l'anaphore pronominale dans un texte écrit, suivis par les étudiants venus de S.H.S. et de peu d'étudiants francophones. Ensuite, la majorité des étudiants venus de S.H.S. ont donné comme difficulté l'identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit et l'identification du type d'anaphore pronominale dans un texte écrit, suivis des étudiants venus de College of Education et très peu d'étudiants francophones. De plus, que la majorité des francophones ont affirmé qu'ils n'ont pas de difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

En outre selon les trois niveaux d'étudiants la majorité d'entre eux ont trouvé comme difficulté l'identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit. Nous affirmons alors que cette partie du questionnaire nous a aidée à trouver les difficultés de nos enquêtés dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

Tableau 12

Item 9: Causes des difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale

Causes des difficultés	Niveau scolaire avant l'université			Total
	S.H.S	College of Education	Francophone	
Difficulté de compréhension générale de texte avec l'emploi de l'anaphore pronominale.	22	14	2	38
Manque de connaissance sur la cohésion de texte avec les pronoms anaphoriques et leurs antécédents.	27	21	8	56
Problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit.	40	21	7	68
Pas de cause	3	7	28	38
Total	92	63	45	200

Sur 200 répondants, 38 (19%) d'entre eux dont 22 (57,9%) venus de S.H.S., 14 (36,8%) de College of Education et 2 (5,3%) venus des pays francophones précisent que les difficultés proviennent de la difficulté de compréhension générale de texte avec l'emploi de l'anaphore pronominale dans un texte écrit. Par ailleurs, 56 (28%) des étudiants dont 27 (48,2%) de S.H.S., 21 (37,5%) de College of Education et 8 (14,3%) francophones ont reconnu comme cause des difficultés, le manque de connaissance sur la cohésion de texte avec les pronoms anaphoriques et leurs antécédents. Egalement, 68 (34%) sur 200 participants dont 40 (58,8%) de S.H.S., 21 (30,9%) de College of Education et 7 (10,3%) francophones indiquent que les difficultés résultent du problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit. En outre, 38 (19%) des 200 participants dont 3 (7,9%) de S.H.S., 7 (18,4%) de College of Education et 28 (73,7%) francophones ont donné aucune cause car ils n'ont pas de difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale. Par rapport aux causes des difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale, les données relevées démontrent que la majorité des étudiants qui ont donné toutes les causes mentionnées comme la difficulté de compréhension générale du texte avec l'emploi des anaphores pronominales, le manque de connaissance sur la cohésion de texte et le problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte sont les étudiants venus de S.H.S.; ils sont suivis des étudiants venus de College of Education et peu d'étudiants francophones. Néanmoins, plus de la majorité des francophones n'ont pas donné de cause car ils estiment qu'ils n'ont pas de difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale. Ensuite, selon les trois niveaux d'étudiants, la majorité d'entre eux ont trouvé comme cause des difficultés, le problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit. Pour terminer

avec la présentation des résultats du questionnaire des étudiants, nous pouvons affirmer que les réponses du questionnaire des étudiants confirment les hypothèses de cette recherche et nous laisse dire que les difficultés chez les étudiants existent vraiment et sont dues aux différents facteurs relevés ci-dessus.

4.1.2. Données du questionnaire des enseignants

Le questionnaire des enseignants de l'université nous est pertinent dans la mesure où les informations recueillies de ces experts nous aideront à aboutir efficacement au succès de cette recherche et à trouver des moyens pour faciliter l'apprentissage du français, chez les étudiants du FLE en général et ceux d'UEW en particulier, en les aidants à avoir la maîtrise de l'emploi des anaphores pronominales. De ce questionnaire, nous avons obtenu des résultats sur le profil professionnel des enseignants et l'opinion des enseignants sur les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

4.1.2.1. Données du profil professionnel des enseignants

Dans cette partie nous avons accès au profil professionnel des enseignants du département de français et leurs expériences professionnelles dans l'enseignement du français au Ghana. Le profil professionnel des enseignants nous donne des informations sur le niveau professionnel/ académique des enseignants qui ont participé au questionnaire, leurs expériences dans l'enseignement du français en fonction du nombre d'années et du niveau auquel ils ont commencé à enseigner le français dans les écoles et leur domaine de spécialité en fonction de l'aspect de la langue qu'ils enseignent actuellement à l'université.

Tableau 13**Item 1: Niveau professionnel/ académique des enseignants**

Niveau	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Master de recherche	9	60
Doctorat	6	40
Total	15	100

Le tableau 13 présente des renseignements sur le profil professionnel des enseignants. Sur 15 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 9 (60%) ont le master de recherche et 6 (40%) ont obtenu le doctorat dans leur domaine d'étude. Le résultat du profil professionnel/ académique des enseignants nous montre que la majorité des enseignants du département de français à University of Education Winneba, ont le master de recherche, alors leurs expériences dans la recherche scientifique sont importantes pour répondre aux questions que nous nous posons dans cette recherche et pour trouver des solutions aux difficultés des étudiants soumis à notre étude.

Tableau 14**Item 2: Nombre d'années dans l'enseignement du FLE**

Nombre d'années	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Moins de 10 ans	2	13,3
De 10 à 15 ans	5	33,3
Plus de 15 ans	8	53,4
Total	15	100

Pour connaître le niveau d'expérience des enseignants en fonction de la durée d'enseignement, nous leur avons demandé le nombre d'années qu'ils ont dans l'enseignement du français. 2 (13,3%) enseignants affirment qu'ils ont moins de 10

ans dans l'enseignement du français, 5 (33,3%) ont de 10 à 15 ans d'expérience dans l'enseignement du français. Et 8 (53,4%) enseignants disent qu'ils ont plus de 15 ans dans l'enseignement du français. A partir des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que la majorité des enseignants ont une expérience d'enseignement du français de plus de 15 ans. Avec une telle durée dans l'enseignement du FLE, les enseignants sont espérés d'avoir la capacité de bien enseigner et de fournir des informations pertinentes pour la réussite de notre recherche.

Tableau 15

Item 3: Niveau auquel vous avez commencé à enseigner le français?

Niveau scolaire	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Primaire	4	26,7
J.H.S.	7	46,6
S.H.S.	4	26,7
Total	15	100

Selon ce tableau, nous voyons que 4 (26,7%) des enseignants affirment qu'ils ont commencé à enseigner le français au primaire. De plus, 7 (46,6%) des enseignants indiquent qu'ils ont commencé au niveau J.H.S, et 4 (26,7) affirment aussi qu'ils ont commencé au niveau S.H.S. A partir de ces résultats, nous pouvons noter que la majorité des enseignants ont commencé à enseigner depuis le niveau J.H.S. Pour ce fait, nous pouvons croire sans doute qu'avec cette expérience, les enseignants sont en mesure d'amener les étudiants du FLE d'UEW à avoir la maîtrise de l'emploi des anaphores pronominales.

Tableau 16**Item 4: Aspect de la langue enseigné**

Aspect de langue	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Littérature	6	40
Linguistique	9	60
Total	15	100

S'agissant de l'aspect de la langue enseigné, sur 15 enseignants 6 (40%) enseignent la littérature et 9 (60%) enseignent la linguistique. Nous remarquons alors que la plupart des enseignants sont des experts en linguistique et comme le sujet est sous l'un des domaines de la linguistique, la connaissance des enseignants dans ce domaine nous aideront à trouver des moyens efficaces pour aider les étudiants à surmonter les difficultés d'emploi de l'anaphore pronominale. Les résultats du questionnaire des enseignants démontrent que la majorité de ceux-ci ont une expérience importante dans l'enseignement du FLE au Ghana; cette expérience est donc appréciable dans cette recherche.

4.1.2.2. Données sur l'opinion des enseignants sur les difficultés des étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale.

Dans cette partie, nous avons rassemblé les données sur l'opinion des enseignants sur les difficultés que rencontrent les étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale. Ces données nous révèlent des informations venant des enseignants sur l'identification des difficultés des apprenants dans l'emploi des anaphores pronominales, la nature de ces difficultés, les causes de ces difficultés et l'avis des enseignants sur les moyens suggérés pour aider à résoudre le problème.

Tableau 17**Item 5: Avez-vous identifié chez les étudiants des difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales ?**

Réponse	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Oui	15	100
Non	0	0
Total	15	100

D'après ce tableau, nous remarquons que tous les enseignants 15 (100%) affirment qu'ils ont identifié chez les étudiants des difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales. Ce qui confirme le problème que nous traitons.

Tableau 18**Item 6: Difficultés des étudiants selon les enseignants**

Difficultés	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Identification de l'anaphore pronominale dans un texte écrit.	3	20
Identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit.	6	40
Identification du type d'anaphore pronominale dans un texte écrit.	2	13,3
Plus d'une des difficultés mentionnées.	4	26,7
Total	15	100

Pour ce tableau, 3 (20%) des enseignants disent que l'identification de l'anaphore pronominale dans un texte écrit est une difficulté pour les étudiants. 6 (40%) voient l'identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit comme difficulté pour les étudiants. Sur le total de 15 enseignants, 2 (13,3%) enseignants

remarquent que c'est l'identification du type d'anaphore pronominale dans un texte écrit qui fait les difficultés chez les étudiants. Puis 4 (26,7%) enseignants attribuent plus d'une des difficultés mentionnées comme problème pour les étudiants dans l'emploi de l'anaphore pronominale. Nous disons, donc que la plupart des enseignants affirment que les difficultés se trouvent le plus souvent au niveau de l'identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale.

Tableau 19

Item 7: Causes des difficultés

Causes	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Difficulté de compréhension générale du texte avec l'emploi des anaphores pronominales	2	13,3
Manque de connaissance sur la cohésion de texte	5	33,3
Problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit.	4	26,7
Plus d'une des causes mentionnées	4	26,7
Total	15	100

En ce qui concerne les causes des difficultés, parmi les 15 enseignants qui ont répondu aux questionnaires, 2 (13,3%) estiment que la difficulté de compréhension générale du texte avec l'emploi des anaphores pronominales serait la cause des difficultés des étudiants. En outre, 5 (33,3%) enseignants attribuent la cause au manque de connaissance sur la cohésion de texte chez les étudiants. Encore, 4 (26,7%) enseignants identifient comme source des difficultés le problème d'ambiguïté

entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit. Aussi, 4 (26,7%) des 15 enseignants donnent plus d'une des causes mentionnées comme sources des difficultés des étudiants. Alors, le plus grand nombre d'enseignants estime que ces difficultés proviennent du manque de connaissance sur la cohésion des textes, ensuite du problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit et de même que ces difficultés viennent de plus d'une des causes mentionnées. Le résultat du questionnaire des enseignants confirme aussi que le problème identifié chez les étudiants existe vraiment et a besoin d'être résolu. Passons maintenant aux moyens suggérés pour résoudre le problème.

Tableau 20

Item 8: Moyens suggérés pour résoudre le problème

Ce tableau donne un résumé par rapport aux moyens suggérés pour aider à résoudre le problème des difficultés d'emploi de l'anaphore pronominale chez les étudiants.

Suggestions	Tout à fait d'accord	Etre d'accord	Ne pas être d'accord	Pas du tout d'accord
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Donner beaucoup d'exercices de pratique.	8 (53,3)	7 (46,7)	0 (0%)	0 (0%)
Utilisation de beaucoup de textes écrits avec l'emploi des anaphores pronominales.	9 (60)	6 (40)	0 (0%)	0 (0%)
Utilisation des ressources en ligne pour aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales	12 (80)	3 (20)	0 (0%)	0 (0%)
Lecture de textes en français facile pour aider à comprendre l'emploi des anaphores pronominales.	10 (66,7)	5 (33,3)	0 (0%)	0 (0%)

Selon le tableau 20, on réalise que parmi les 15 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 8 (53,3%) d'entre eux sont tout à fait d'accord de donner beaucoup d'exercices de pratique aux étudiants tandis que 7 (46,7%) sont d'accord avec la même suggestion. Aucun d'eux n'est d'accord ou pas du tout d'accord avec la suggestion. Toutefois, 9 (60%) enseignants sont tout à fait d'accord qu'on utilise des textes écrits avec l'emploi des anaphores et 6 (40%) d'entre eux sont d'accord avec la suggestion. Entretemps, aucun enseignant n'est d'accord ou pas du tout d'accord avec la même suggestion. Également comme aucun enseignant n'est d'accord ou pas du tout d'accord avec la suggestion d'utilisation des ressources en ligne pour aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales, 12 (80%) et 3 (20%) enseignants sont tout à fait d'accord et d'accord respectivement avec la suggestion. Enfin, on remarque que 10 (66,7%) enseignants sont tout à fait d'accord avec la lecture de textes en français facile pour aider à comprendre l'emploi des anaphores pronominales et 5 (33,3%) d'entre eux sont d'accord avec la suggestion. Cependant, aucun enseignant n'est d'accord ou pas du tout d'accord avec la suggestion. La majorité des enseignants sont tout à fait d'accord avec toutes les suggestions données. Mais la plupart sont tout à fait d'accord avec l'utilisation des ressources en ligne pour aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales. Par-là, nous pouvons voir à partir des résultats, qu'aucun enseignant n'est contre les suggestions données comme moyens pour aider à résoudre le problème de l'emploi des anaphores pronominales chez les étudiants. Alors nous estimons qu'avec les expériences des enseignants qui ne peuvent être sous estimées dans l'enseignement/apprentissage du FLE, les moyens suggérés par ceux-ci pour résoudre le problème des étudiants dans l'emploi des anaphores pronominales sont pertinents.

4.1.3. Données du test des étudiants

Pour vérifier nos hypothèses et confirmer les données du questionnaire que nous avons administré, nous avons donné un test aux étudiants. Ce test comprend un texte écrit dans lequel nous avons demandé aux étudiants d'identifier les anaphores pronominales et leurs antécédents et de spécifier s'ils sont des anaphores pronominales totales ou des anaphores pronominales partielles.

4.1.3.1. Analyse du test

Nous avons utilisé les phrases du test pour représenter nos items dans cette analyse.

Alors, en tous nous avons huit items qui ont été analysé ainsi:

Item 1 et 2: Cependant, le roi était auprès de madame. Elle lui dit, qu'il perdrait la plus véritable servante qu'il n'aurait jamais; il lui dit qu'elle n'était pas en si grand péril, mais qu'il était étonné de sa fermeté et qu'il la trouvait grande.

Anaphore pronominale	Antécédent
Elle	madame/ la servante
lui	le roi/ madame
Il	le roi
la	la servante/ madame

L'anaphore pronominale *elle* dans les items 1 et 2 a deux antécédents; soit madame, soit la servante selon le contexte. Ce qui pose le problème d'identification du bon antécédent car les deux antécédents sont du même genre et du même nombre et cela peut conduire à des confusions sémantiques.

L'anaphore pronominale *lui* a deux antécédents; soit *le roi*, soit *madame*. Il y aurait un problème à attribuer *lui* à *madame* dans le cas où *lui* est estimé être un pronom masculin, ainsi le contexte jouera un rôle important à attribuer *lui* à *le roi* ou à *madame*, sans lequel il aurait un problème d'identification du bon antécédent aussi.

L'anaphore pronominale *il* réfère à *le roi* parce que c'est le seul antécédent masculin singulier dans ce contexte.

La peut référer à *madame* ou à *la servante*. Ce qui pose un problème d'ambiguïté sémantique. En effet les deux antécédents sont du même genre et du même nombre, alors il faudrait lever les ambiguïtés pour identifier le bon antécédent dans le contexte.

Item 3: Elle lui répliqua qu'il savait bien qu'elle n'avait jamais craint la mort, mais qu'elle avait craint de perdre ses bonnes grâces...

Anaphore pronominale	Antécédent
Elle	madame/ la servante
lui	le roi
il	le roi

Elle, anaphore pronominale de soit *madame*, soit *la servante*, qui pose un problème d'ambiguïté sémantique. En effet les deux antécédents sont du même genre et du même nombre alors, il y a difficulté d'identification du bon antécédent.

lui et *il* dans cette phrase ont pour antécédent *le roi* qui est le seul groupe nominal masculin singulier.

Item 4 et 5: L'ambassadeur d'Angleterre arriva dans ce moment. Sitôt qu'elle le vit, elle lui parla du roi son frère, et de la douleur qu'il aurait de sa mort.

Anaphore pronominale	Antécédent
Elle	Madame
Le	l'ambassadeur
lui	l'ambassadeur
il	le roi/ l'ambassadeur

Dans ce contexte, il y a un nouvel antécédent *l'ambassadeur* de genre masculin et singulier qui va créer l'ambiguïté avec l'antécédent *le roi*. Mais on choisira le bon antécédent en fonction du contexte et du sens général du texte.

Item 6: Elle le pria de lui mander qu'il perdait la personne du monde qui l'aimait le mieux.

Anaphore pronominale	Antécédent
Elle	Madame
le	le roi/ l'ambassadeur
lui	le roi/ l'ambassadeur
il	le roi/ l'ambassadeur
l'	le roi/ l'ambassadeur

Le, lui, il et *l'* ont pour antécédent soit *le roi*, soit *l'ambassadeur*, c'est la compréhension générale du texte qui laissera identifier le bon antécédent à chaque niveau.

Item 7: Ensuite l'ambassadeur lui demanda si elle était empoisonnée: je ne sais si elle lui dit qu'elle l'était; mais je sais bien qu'elle lui dit qu'il n'en fallait rien mander au roi son frère.

Anaphore pronominale	Antécédent
lui	madame/ l'ambassadeur
elle	Madame
l'	Empoisonnée

L'anaphore pronominale *lui* a deux antécédents; soit *madame*, soit *l'ambassadeur*. Il y aurait un problème à attribuer *lui* à *madame* dans le cas où *lui* est estimé être un pronom masculin, ainsi le contexte jouera un rôle important à attribuer *lui* à *l'ambassadeur* ou à *madame*, sans lequel il aurait un problème d'identification du bon antécédent.

Item 8: Qu'il fallait lui épargner cette douleur, et qu'il fallait surtout qu'il ne songeât point à en tirer vengeance; que le roi n'en était point coupable, qu'il ne fallait point s'en prendre à lui.

Anaphore pronominale	Antécédent
lui	le roi/l'ambassadeur
il	le roi/l'ambassadeur

Il y a problème d'ambiguïté sémantique à savoir si les anaphores pronominales *lui* et *il* réfèrent soit à *le roi* ou à *l'ambassadeur*.

A la fin de l'analyse du texte nous constatons que les difficultés d'identification des anaphores pronominales et de leurs antécédents posent un problème comme nous l'avons illustré dans chaque cas. Alors, cela confirme le problème que nous voulons résoudre dans cette recherche et valide les hypothèses énumérées car, il y a le problème d'ambiguïté qui influence le choix du bon antécédent et le manque de connaissance de cohésion et de compréhension générale du texte qui sont des facteurs prévenant l'identification du bon antécédent dans ce texte.

En tout le texte avait 36 anaphores pronominales et leurs antécédents, alors nous avons noté le test en fonction du nombre d'anaphore correspondante aux antécédents identifiées dans le texte. Voici comment nous avons corrigé le test : de 0 à 9 anaphores, leurs corrects antécédents et le type d'anaphore pronominale correspondante reçoit la remarque (très mauvais), puis de 10 à 18 anaphores, leurs corrects antécédents et le type d'anaphore pronominale correspondante reçoit la remarque (mauvais), de 19 à 27 anaphores, leurs corrects antécédents et le type d'anaphore pronominale correspondante reçoit la remarque (bien), et de 28 à 36 anaphores, leurs corrects antécédents et le type d'anaphore pronominale correspondante reçoit la remarque (très bien). Nous avons fait une analyse descriptive des résultats obtenues en fonction de nos trois strates: les étudiants venus de S.H.S., ceux de College of Education et les étudiants venus des pays francophones.

Tableau 21**Item 1: Résultats du test des étudiants venus de S.H.S.**

Intervalle	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)	Remarque
0 – 9	61	66,3	très mauvais
10 – 18	16	17,4	Mauvais
19 – 27	12	13,0	Bien
28 – 36	3	3,3	très bien
Total	92	100	

Selon le tableau 21, nous remarquons que le résultat du test des étudiants venus directement de S.H.S. démontre que parmi les 92 étudiants, 61 (66,3%) d'entre eux sont dans l'intervalle 0 – 9 ce qui est estimé de *très mauvais*. Aussi, 16 (17,4%) étudiants ont reçu la remarque, *mauvais*, car ils ont identifié seulement de 10 à 18 anaphores pronominales, leurs antécédents et le type d'anaphore pronominale dans le texte. Tandis que, 12 (13,0%) étudiants venus de S.H.S. ont identifié dans l'intervalle 19 – 27 et ont été notés *bien*. Enfin, 3 (3,3%) étudiants ont eu la remarque *très bien* parce qu'ils ont pu identifier dans l'intervalle 28 – 36. Cela démontre que d'après les résultats du test 15 (16,3%) étudiants sur 92 étudiants de S.H.S. ont eu la moyenne donc, ils ont pu identifier plus de la moitié des anaphores pronominales, leurs antécédents et le type d'anaphore pronominale dans le texte, et 77 (83,7%) parmi eux n'ont pas eu la moyenne, donc ils n'ont pas pu identifier la moitié des anaphores pronominales, leurs antécédents et le type d'anaphore pronominale dans le texte. A la fin du test des étudiants, nous avons constaté à partir des résultats que la majorité des

étudiants venus de S.H.S. ont des difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale, car ils n'ont pas pu identifier au-delà de la moitié des anaphores pronominales et leurs antécédents dans le texte qui leur a été donné. Et ceci s'explique par le fait que les étudiants venus de S.H.S. manquent de base ou de fondation en français.

Tableau 22

Item 2: Résultats du test des étudiants venus de College of Education

Intervalle	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)	Remarque
0 – 9	38	60,3	très mauvais
10 – 18	9	14,3	Mauvais
19 – 27	10	15,9	Bien
28 – 36	6	9,5	très bien
Total	63	100	

Ce tableau présente le résultat du test des étudiants venus de College of Education qui ont enseigné dans les écoles primaires et au J.H.S. pendant un certain moment avant d'entrer à l'université. Sur 63 étudiants, 38 (60,3%) ont été évalué *très mauvais*, car ils tombent dans l'intervalle 0 – 9. De plus, 9 (14,3%) des étudiants ont reçu la remarque, *mauvais*, car ils ont réussi dans l'intervalle 10 – 18. Pourtant, 10 (15,9%) étudiants de College of Education ont identifié de 19 à 27 anaphores pronominales, leurs antécédents et le type d'anaphore pronominale dans le texte et ont reçu la remarque *bien*. En outre, 6 (9,5%) parmi eux ont eu la remarque *très bien* parcequ'ils ont identifié de 28 à 36 anaphores correctement.

Cela indique que 16 (25,4%) parmi 63 étudiants de College of Education ont eu la moyenne, et 47 (74,6%) parmi eux n'ont pas eu la moyenne. Le résultat du test des étudiants venus de College of Education montre que la plupart d'entre eux ont aussi des difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale comme ceux venus de S.H.S., néanmoins les étudiants venus de College of Education ont identifié plus d'anaphores et leurs antécédents dans le texte que les étudiants venus de S.H.S. Ceci pourrait s'expliquer du fait que, les étudiants venus de College of Education ont une certaine base ou fondation dans l'apprentissage du français avant d'arriver à l'université.

Tableau 23

Item 3: Résultats du test des étudiants francophones

Intervalle	Nombre d'étudiants	Pourcentage (%)	Remarque
0 – 9	8	17,8	très mauvais
10 – 18	3	6,7	Mauvais
19 – 27	14	31,1	Bien
28 – 36	20	44,4	très bien
Total	45	100	

D'après ce tableau, nous avons le résultat du test des étudiants francophones qui sont au nombre de 45. 8 (17,8%) parmi eux ont pu identifier seulement de 0 à 9 anaphores pronominales, leurs antécédents et le type d'anaphore pronominale correspondant dans le texte et ont reçu la remarque, *très mauvais*. Aussi, 3 (6,7%) étudiants ont identifié dans l'intervalle 10 – 18, ce qui est estimé de *mauvais*. En plus, 14 (31,1%) étudiants ont identifié de 19 à 27 anaphores pronominales, leurs antécédents et le type

d'anaphore pronominale correspondant dans le texte et ont été évalués de mention *bien*. Enfin, 20 (44,4%) étudiants ont reçu la remarque *très bien* car ils ont identifié dans l'intervalle 28 – 36. Ceci implique que 34 (75,5%) étudiants francophones ont eu la moyenne, et 11 (24,5%) n'ont pas eu la moyenne. Concernant le résultat du test des étudiants francophones, nous remarquons que peu d'étudiants francophones ont des difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale, parce que plus de la majorité d'entre eux ont eu la moyenne. Et cela s'explique du fait que les étudiants francophones ont la capacité de comprendre les textes écrits, et ont moins de problème dans l'apprentissage du français en les comparant aux étudiants non francophones comme ceux venus de S.H.S. et de College of Education qui apprennent le français au Ghana seulement.

En tout, les résultats obtenus des données des deux questionnaires et du test des apprenants nous permettent de déduire que le problème identifié dans cette recherche existe vraiment chez les étudiants.

4.2. Validation des hypothèses

Pour valider nos hypothèses, nous avons fait recours aux résultats de l'analyse des instruments de mesure: les deux questionnaires, celui des étudiants et celui des enseignants et le test des étudiants. Ainsi, nos hypothèses par rapport aux contraintes d'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits en FLE, selon le cas étudié des étudiants du département de français à University of Education, Winneba seront valides si le pourcentage de notre analyse dépasse 50%.

Hypothèse 1: Notre hypothèse initiale repose sur le postulat que les difficultés des étudiants seraient au niveau de l'identification des anaphores pronominales et/ou de leurs antécédents dans les textes écrits. Les réponses aux items 9 et 6 des étudiants et

des enseignants respectivement ont prouvé cette hypothèse. Nous remarquons que selon les trois niveaux d'étudiants, la majorité d'eux qui est de 110 (56%) ont trouvé comme difficultés, l'identification des anaphores pronominales et/ou de leurs antécédents dans un texte écrit. Selon les enseignants aussi nous constatons que la plupart d'eux, 9 (60%) affirment que les difficultés des étudiants se trouvent le plus souvent au niveau de l'identification des anaphores pronominales et/ou de leurs antécédents dans un texte écrit, alors ces résultats confirment et valident notre première hypothèse.

Hypothèse 2: Notre seconde hypothèse suppose que les causes des difficultés des étudiants seraient dues au problème de compréhension générale de texte avec l'emploi des anaphores pronominales, au manque de connaissance sur la cohésion de texte et au problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit. Les réponses aux questions 10 et 7 des étudiants et des enseignants respectivement ont ainsi prouvé que, selon les trois niveaux d'étudiants, 162 (81%) étudiants qui sont la majorité ont trouvé comme cause des difficultés, le problème de compréhension générale de texte avec l'emploi des anaphores pronominales, le manque de connaissance sur la cohésion de texte et le problème d'ambiguïté des anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit. De même, tous les 15 enseignants enquêtés, représentant (100%) ont noté comme source des difficultés des étudiants les mêmes causes relevées par notre hypothèse deux.

Hypothèse 3: La troisième hypothèse qui s'appuie sur la supposition que la catégorie d'étudiants qui a le plus de difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales dans un texte écrit est les étudiants venus directement des écoles secondaires (S.H.S.) est valide dans la mesure où, en comparant les résultats du test des trois groupes

d'étudiants, nous constatons que 77 (83,7%) étudiants venus de S.H.S. n'ont pas eu la moyenne lors du test, 47 (74,6%) étudiants venus de College of Education n'ont pas eu la moyenne et 11 (24,5%) étudiants venus des pays francophones n'ont pas eu la moyenne lors du test. Cela nous donne la preuve que les difficultés de l'emploi des anaphores pronominales sont plus dominantes chez les étudiants venus de S.H.S. Nous pouvons alors en déduire que les étudiants venus de College of Education ont aussi des difficultés dans l'emploi de l'anaphore pronominale notant leur performance dans le test et que les étudiants venus des pays francophones ont moins de difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits.

Hypothèse 4: En ce qui concerne l'hypothèse quatre, il est supposé que l'utilisation des ressources en ligne pourraient aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales et la lecture de texte en français. Il est estimé que ceci pourrait aider à maîtriser l'emploi des anaphores pronominales et à résoudre le problème. Suite aux analyses faites de notre part, cette hypothèse se trouve validée. Ceci est confirmé par les réponses à la question 8 des enseignants, où la plupart d'eux, 12 (80%) sont tout à fait d'accord avec l'utilisation des ressources en ligne pour aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales et 10 (66,7%) enseignants sont tout à fait d'accord avec la lecture de texte en français facile comme moyens pour aider à maîtriser l'emploi des anaphores pronominales et à résoudre le problème, alors nous affirmons que notre dernière hypothèse est également validée.

Il ressort de la validation de nos hypothèses qu'en effet les difficultés qui existent avec l'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits existent réellement chez les étudiants du FLE de UEW et sont en mesure d'être résolues. Nous pouvons affirmer qu'après l'analyse des données, les résultats confirment nos hypothèses de départ et répondent aux questions que pose cette recherche. A la lumière de la

validation de ces hypothèses, il nous paraît maintenant possible, de passer aux implications de cette étude.

4.3. Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons présenté les résultats et nous avons analysé les données obtenues des questionnaires et du test. Nous remarquons que les résultats des questionnaires des étudiants et des enseignants et celui du test nous ont aidés à établir la synthèse de notre étude. Tous ces travaux nous amènent à confirmer que réellement le problème d'emploi d'anaphore pronominale existe chez les étudiants et est en mesure d'être résolu. Dans le chapitre qui suit nous présentons la conclusion générale de cette recherche et donnons des propositions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français dans nos établissements.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET PROPOSITIONS

5.0. Survol

A la fin du chapitre précédent nous avons pu établir une synthèse à l'aide de la présentation des résultats obtenus et de l'analyse des données de nos instruments de mesure. Nous avons présenté dans ce chapitre la conclusion générale de l'étude et les propositions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE dans les établissements ghanéens.

5.1. Conclusion générale

La compétence textuelle est au cœur du système pédagogique et la réussite scolaire se base principalement sur l'écrit. En effet, l'anaphore pronominale (étant clé à la cohésion qui est de la grammaticalité et à la cohérence qui réfère au sens du texte) s'avère incontournables dans la communication écrite ou orale. En raison de la dépendance sémantique dont elle fait preuve, l'anaphore nécessite pour être comprise à la fois une explication du dynamisme sémantique, et de la façon dont est établi le lien entre l'expression anaphorique et son antécédent. L'emploi de l'anaphore, étant ainsi très important dans la communication en français, relève des contraintes dans son emploi.

Notre recherche, ayant identifié une de ces contraintes au niveau de l'emploi des anaphores pronominales chez les étudiants du département de français à University of Education Winneba, s'est ainsi donnée la tâche de trouver les causes de ces difficultés et d'en trouver des moyens pour les résoudre. Notre travail consiste donc à relever et à analyser les difficultés touchant l'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits en FLE.

Les objectifs principaux de cette étude étaient d'identifier la nature des difficultés rencontrées par les étudiants du département de français, de voir dans quelle mesure l'identification des anaphores pronominales et/ou de leurs antécédents dans les textes écrits est problématique et, à la lumière des résultats obtenus, d'identifier des pistes didactiques susceptibles de faciliter l'identification des anaphores pronominales et/ou de leurs antécédents dans les textes écrits et améliorer l'apprentissage du français au Ghana en général.

En nous appuyant sur les travaux de Charolles (1988), Riegel et al. (2018) ainsi que sur divers travaux de Kleiber (1994), de Reichler-Beguelin (1989), de Miktoř (2002), de Grevisse et Goosse (1986), de Sperber et Wilson (1986) et bien d'autres auteurs, nous avons élaboré les différentes descriptions linguistiques de l'emploi des anaphores pronominales. Nous avons élaboré les apports des théories psycholinguistiques dont l'analyse contrastive et l'analyse d'erreur pour affirmer nos hypothèses. Nous avons consulté comme travaux antérieurs les travaux de Quadrana (2010) et de Boudreau (2004), qui ont été d'un grand intérêt dans l'aboutissement de cette étude.

Ces descriptions nous ont servi de grille pour analyser notre corpus qui a composé deux questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants, et d'un test pour les étudiants, portant sur l'identification des anaphores pronominales et de leurs antécédents dans un texte écrit. En utilisant l'échantillonnage aléatoire stratifié nous avons formé trois strates que nous avons utilisées pour regrouper les étudiants en fonction de leur niveau de compétence de la langue. Ces strates nous ont aidés à identifier la catégorie d'étudiants la plus affectée par le problème identifié et à chercher des moyens pour résoudre le problème.

Ensuite, nous avons analysé les données en utilisant la méthode quantitative, ce qui s'est fait dans des tableaux, par la présentation des résultats et l'analyse des données. Ainsi, nous avons pu établir à partir de ce test une synthèse qui estime que la prise en considération de la cohérence de texte et l'exigence pour l'encodeur à fournir le maximum d'informations facilement acquises, en mettant à disposition la possibilité d'interpréter les anaphoriques sans le problème d'ambiguïté pour identifier les antécédents des anaphores pronominales, peut aider à résoudre le problème. Nous pouvons noter également que cette étude à clarifier la performance faible des étudiants dans l'apprentissage du français en général, qui est dû aux nombreux facteurs relevés et en particulier dans l'emploi des anaphores pronominales. Dans notre cas, nous avons constaté que les étudiants venus de S.H.S. et ceux venus de College of Education n'ont pas pu identifier la moitié des antécédents des anaphores pronominales dans le texte par manque de compréhension générale du texte, parce que leur niveau de compréhension est faible à cause de leur faible expérience dans l'apprentissage du français. Par contre, la majorité des étudiants francophones ont pu identifier le plus grand nombre d'antécédent dû au fait qu'ils ont eu la compréhension du texte qui pourrait être dû à la base qu'ils ont en français.

Cependant cette étude nous laisse voir les inconvénients de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte plurilingue qui n'est pas favorable pour l'apprentissage d'une langue cible comme le cas du français au Ghana. Alors, il est pertinent pour nous de faire des propositions didactiques pour améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Nous estimons que notre recherche a abouti à ces objectifs, donc a vu un succès.

5.2. Propositions didactiques

Cette étude nous a fourni des informations utiles sur les contraintes d'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits en FLE. Les résultats de l'étude ont révélé des moyens que nous pouvons citer comme propositions didactiques à l'enseignement/apprentissage du français en général et à l'emploi des anaphores pronominales en particulier chez les étudiants du département de français à University of Education Winneba. Vu la connaissance inadéquate manifestée par les étudiants et futurs enseignants du français en vue de l'emploi des anaphores pronominales, il est impératif pour nous de proposer des moyens pour surmonter les difficultés des étudiants, car l'anaphore est une notion très pertinente dans l'utilisation de la langue française pour une communication efficace dénuée de répétition inutile.

Pour maîtriser l'emploi des anaphores pronominales, les étudiants doivent beaucoup lire, la lecture de texte en français facile peut aider les étudiants du niveau faible à comprendre facilement les textes avec l'emploi des anaphores pronominales et l'identification de leurs antécédents. En effet, les ouvrages en français facile sont disponibles sur l'internet et sur les sites d'apprentissage de la langue française comme Duolingo, Nathalie FLE, Frantastique, Tandem, TV5 Monde, Bon travail et bien d'autres, qui peuvent aider tout apprenant du FLE à faciliter son apprentissage du français. Pour ajouter, il faut aussi la pratique d'exercices de substitution portant sur les anaphores et la création de situations rédactionnelles à même de confronter les étudiants aux risques de confusion référentielle. Ainsi, non seulement les étudiants doivent lire et faire beaucoup d'exercices de pratique, ils doivent aussi essayer de communiquer en français avec leurs collègues et surtout les francophones parmi eux, afin de se faire corriger les erreurs qu'ils commettent. Comme dit le dicton, c'est en

forgeant qu'on devient forgeron. Donc, en communiquant fréquemment en français, les étudiants seront en mesure de bien employer les anaphores pronominales.

L'anaphore qui est l'un des sujets du contenu du cours que les étudiants suivent en troisième année au premier et au deuxième semestre de l'année académique: French Language and Semiotics I et French Language and Semiotics II, devrait être traitée comme chez les débutants. Nous croyons que l'étude des anaphores est importante dans la formation des étudiants, c'est pourquoi elle est incluse dans le contenu du cours, cependant les notions d'anaphore devraient être étudiées dès la première année académique et même tout au long du programme au lieu de l'être seulement en troisième année. Cela aiderait les étudiants à bien maîtriser et à bien employer les anaphores dans leurs expressions écrites.

Les enseignants de la littérature doivent aussi mettre l'emphase sur l'emploi des anaphores surtout les anaphores pronominales dans l'enseignement des textes littéraires, car selon Reboul (1988: 237) l'anaphore se comprend plus facilement en lecture qu'on ne la maîtrise à l'écrit. C'est pourquoi il faut encourager la lecture en classe de langue.

Nous pensons que plus de temps et d'attention doivent être consacrés à ce sujet dont la non-maîtrise par les étudiants a des implications néfastes dans leur acquisition et leur utilisation efficace du français. De plus, Chuong (2003: 29-30) note que dans un cours de lecture en français langue étrangère, il est préférable d'éclairer le sens des mots inconnus en tenant compte des procédés anaphoriques utilisés dans le texte même. Un texte cohésif et cohérent suppose des phénomènes de reprise. Il s'ensuit que, sur le plan textuel, un terme important pour la compréhension doit faire partie d'une ou des chaînes de référence du texte et l'on trouvera en aval des termes équivalents permettant d'élucider rétrospectivement le terme en amont. Une telle

approche permet de concentrer l'attention des apprenants sur le texte à lire, de les encourager à formuler des hypothèses et des opérations de déduction du sens et surtout de former des locuteurs actifs et autonomes qui ne se laissent pas rebuter par des mots qu'ils ne connaissent pas.

Aussi, prenant en considération la cohérence générale du texte, le fait que les étudiants étrangers de français sont trop concentrés sur le niveau phrastique sans prendre en considération ni de la portée textuelle ni de la dimension extratextuelle ou contextuelle, Reichler-Béguelin (1989: 308) observe que l'approche traditionnelle de l'anaphore qui s'avère exigeante pour l'encodeur doit fournir, sous forme linguistique, le maximum d'information dès l'apparition d'un référent, sans pouvoir recourir à de l'information extralinguistique; pour assurer au décodeur une information maximale facilement acquise, en mettant à sa disposition la possibilité d'interpréter les anaphoriques par chaînage, grâce à la complétude sémantique du segment anaphorisé. Cependant pour aider les étudiants à pouvoir identifier les antécédents des anaphores pronominales, les textes écrits doivent respecter les mesures citées par Reichler-Béguelin, ce qui pourra aider tout usager de la langue et surtout les étudiants du FLE à pouvoir identifier facilement les antécédents des anaphores pronominales de tous textes écrits pour faciliter la compréhension générale.

Par ajout, nous estimons que pour faciliter l'apprentissage du FLE chez les étudiants dans notre contexte, il serait nécessaire d'identifier les étudiants admis au département de français selon leur niveau de compétence dans la langue et de regrouper ces étudiants en sous-groupes dès la première année en fonction du niveau de ceux-ci. Ainsi, chaque groupe-classe serait un mélange des trois sous-groupes d'étudiants que nous avons identifié au département: ceux venus de S.H.S., ceux venus de College of Education, et ceux venus des pays francophones. Les étudiants des pays francophones

qui ont une base importante dans l'apprentissage du français, comme le confirme les résultats du test que nous avons administrés aux étudiants montrent qu'ils peuvent être servis par les autres pour améliorer leur compétence dans leur apprentissage du français.

Alors, des groupes de travail et d'étude doivent être constitués en fonction de ces sous-groupes pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français. Ceci doit être fait par les autorités du département officiellement et ces groupes doivent être supervisés par les enseignants eux-mêmes.

Toutefois, la politique linguistique du français au Ghana doit être revue pour que chaque apprenant ghanéen bénéficie de l'apprentissage du français, car les facteurs comme l'exposition réduite à la langue et l'absence d'un bain linguistique pour le français au Ghana ont des effets néfastes sur l'apprentissage du FLE, donc tous ces facteurs doivent être revus et résolus pour aider l'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana.

En substance, nous croyons qu'avec l'exécution des propositions émises, les étudiants seront capables de surmonter les difficultés auxquelles ils font face dans l'apprentissage du français et surtout dans l'emploi des anaphores pronominales. A ce point, il est permis de penser que notre étude sera un guide ultime pour la recherche et l'enseignement du FLE au Ghana. En plus, nous pensons que les pistes didactiques que nos analyses ont relevées peuvent améliorer l'efficacité de l'enseignement des anaphores pronominales. En examinant notre travail à la lumière de ce qui précède, il s'avère important de souligner que nous n'avons pas la prétention d'avoir fait une étude exhaustive ni complète sur l'emploi des anaphores en général, car il reste encore plusieurs problèmes épineux qui pourraient faire objet d'autres études approfondies. Nous croyons que le débat est donc ouvert pour d'autres chercheurs pour travailler sur

les autres types d'anaphores comme, l'anaphore nominale, l'anaphore adverbiale, l'anaphore verbale et l'anaphore adjectivale. Nous pensons que notre étude contribuerait à l'enrichissement des programmes d'étude et serait une ressource utile pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana.



REFERENCES

- Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga.
- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle, une introduction à l'analyse textuelle des discours*. Mardaga.
- Amsili, P., Beyssade, C., Garreta, A., Roussarie, L. (2002). «Chaînes de références et résolveurs d'anaphores». Nancy, Juin 2002. Workshop associé à TALN'02.
- Ariel, M. (1990). *Accessing noun-phrase antecedents*. (Croom Helm Linguistics Series.). Routledge.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2006). *Problèmes de pronominalisation des compléments d'objet indirects chez les étudiants d'Univeristy of Education, Winneba: Univeristy of Education, Winneba. (Unpublished)*
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maitrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*. Thèse de doctorat à l'Université de Strasbourg.
- Bailly, C. (1950). *Linguistique générale et linguistique française*. Francke.
- Bariki, I. et Oshounniran, T. A. (2012). «La problématique des pronoms personnels pour les étudiants francisants du Nigeria: le cas de « en/y ». In Bariki, I., Kuupole, D. D. et Kambou, M. K. (Eds.) *Aspects of language variation, acquisition and use: Festschrift for Prof. Emmanuel N. Kwofie* (pp. 166- 178). University of Cape Coast Press.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthodes et exercices corrigés*.
- Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier- Credif.
- Bonnard, H., Arveiller, R. (1994). *Exercices de langue française*. Magnard.
- Boudreau, S. (2004). *Résolution d'anaphores et identification des chaînes de coréférence selon le type de texte*: Université de Montréal.
- Cenoz, J. (2003). «Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3: âge, développement cognitif et milieu», *AILE*, 18, 36-51.
- Charolles, M. (1978). «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques», *Langue française*, 38, p. 7-41.
- Charolles, M. (1988a). «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960». *Modèles linguistiques*, X (2), 45-66.
- Chuong, V. (2003). «Procédés anaphoriques et lecture en français langue étrangère». *Le Français dans le monde*, 327, p. 29-30.

- Corblin, F. (1987a). *Indéfini, défini et démonstratif, constructions linguistiques de la référence*. Librairie Droz.
- Corblin, F. (1989). «Sur la notion d'anaphore», *Revue québécoise de linguistique* 15-1: 173-195.
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge Encyclopedia of language*. Cambridge University Press
- Debyser, F. (1970). *La linguistique contractive et les interférences, langue française*. Newbury.
- Demol, A. (2007). *Les anaphoriques celui-ci et il: étude des facteurs qui déterminent leur choix*. Thèse de Doctorat. Universidad de Gante.
- Dimitrov, M., Bontcheva, K., Cunningham, H. & Maynard, D. (2005). A Lightweight Approach to Coreference Resolution for Named Entities in Text. *Anaphora Processing: Linguistic, Cognitive and Computational Modelling*. Branco, A.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Ducrot, O., Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du Langage*. Seuil.
- Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil.
- Ezeodili, S. U., Awa, C. I. (2021). «Étude contrastive du pronom personnel en français et en anglais». *Nigerian Journal of Arts and Humanities (NJAH)*, Volume 1 Number 1. University Awka Press.
- Firdion, J.-M. (2009). *Construire un échantillon*. Paugam.prn V:\55552\55552.vp mardi 22 septembre 2009 13:22:56.
- Flavell, J. H. (1976). «Metacognitive, aspects of problem solving». Dans Resnick, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 231-235.
- Fraser, T., Joly, A., (1980). «Le système de la deixis, endophore et cohésion discursive en anglais». *Modèles linguistiques*, no II-2, p. 22-51.
- Fuchs, C. (2009). «L'ambiguïté: du fait de langue aux stratégies interlocutives». *L'ambiguïté*. Nanterre, 3-16. ffhal-00551367f.
- Gass, S., Selinker, L. (1983). *Language transfer in language learning*. Newbury-House.
- Grevisse, M., Goosse, A. (1986). *Le bon usage*. Duculot.
- Kesik, M. (1989). *La cataphore*. Presses Universitaires de France.
- Kintsch, W., Van Dijk, T.-A. (1978). «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological review*, 85(5), 363.

- Kintsch, W., Van Dijk, T.-A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Kleiber, G. (1986). Déictiques, embrayeurs, token-reflexive, symboles indexicaux, etc. Comment les définir? *Information grammaticale* 30, 4-21.
- Kleiber, G. (1991). Anaphore-déixis. Où en sommes-nous? *Information grammaticale* 51, 3-18.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Duculot.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Larson-Freeman, D., Long, D. (1994). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Long, M. (1990). «*Maturational Constraints on Language Development, Studies in second language Acquisition*»: 12,257-285.
- Lyons, L. (1980). *Sémantique linguistique*. Larousse.
- Maingueneau, D. (2001). *Syntaxe du français*. Hachette Supérieur, 2^e édition.
- Maillard, M. (1974). «Essai de typologie des substituts diaphoriques, supports d'une anaphore et/ou d'une cataphore». *Langue française* 21 : 55-71.
- Mehler, J., Dupoux, E. (1987). «De la psychologie à la science cognitive». *Le débat* 47, 65-87.
- Milner, J.-C. (1982). *Ordres et raisons de langue*. Editions du Seuil.
- Milner, J.-C. (1985). *Ordres et raisons de langue*. Seuil.
- Mitkov, R. (2002). *Anaphora Resolution*. Longman.
- Napoli, D. J. (1993). *Syntax, Theory and Problems*. Oxford University Press.
- Nasufi, E. (2008). *La lecture en LE et le rôle de l'anaphore: exemple de lecture d'un texte en français*. Université de Tirana.
- Normand, C. (1998). «Sur certains cas de référence inassignable», *Sémiotique*, n°15, pp. 155-165.
- Paul, L. M., Simons, G. F., Fennig, C. D. (2015). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International.
- Paula, L., R. (2006). «The Sex Variable in Foreign Language Learning»: An Integrative Approach. *Porta Linguarum* 6, 99-114.
- Pepin, L. (2009). «La coréférence dans la narration, première partie». *Sémiotique*, 4, 335-363.

- Perdicoyanni-Paléologou, H. (2001). «Le concept d'anaphore, de cataphore et de déixis en linguistique française». *Revue québécoise de linguistique*, 29(2), 55–77.
- Pirès, A. (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Université d'Ottawa.
- Pironneau, M., Brunelle, E., Charest, S. (2014). *Pronoun anaphora resolution for automatic correction of grammatical errors*. Marseille, France: Proceedings of TALN 2014, 113-124.
- Préfontaine, C. (1998). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Logiques.
- Quadrana, D. (2010). *Le rôle de l'anaphore dans la construction du référent textuel*. Université de Buenos Aires.
- Reboul, A. (1988). «Les problèmes de l'attente interprétative: topo et hypothèses projectives». *Cahiers de Linguistique Française* 9, p. 87-114.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). «Anaphore, cataphore et mémoire discursive». *Pratiques*, 57, 15-43.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1989b). *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'écrit*. Delachaux & Niestlé.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire Méthodique du Français* Quadrigé.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du Français*. P.U.F.
- Rosenbaum, P.-S. (1965). *A grammar English Predicate Complement Constructions*. (Doctoral dissertation), Massachusetts Institute of Technology.
- Roux, L. (1987). *Introduction aux Actes de l'Atelier sur l'Anaphore, Atelier de linguistique*. SAES.
- Roy, G.-R. (1976). *Contribution à l'analyse du syntagme verbal. Etude morphosyntaxique et statistique des coverbes*. Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifique valide?* Université du Québec.
- Schnedecker, C. (2015a). «Contraintes pesant sur les anaphores à nom général dans les chaînes de référence renvoyant à des entités humaines». *Travaux de linguistique*, 70 (1), 39–72.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Newbury House.
- Selmi, A. (2019). *L'ambiguïté anaphorique et la résolution automatique de l'anaphore Pronominale*. Université Bourgogne Franche-Comté.

- Seriot, P. (1987). «*L'anaphore et le fil du discours, sur l'interprétation des nominalisations en français et en russe*». IVe Colloque international de linguistique slavo-romane, Copenhague, 27-29 août 1987, in *Opérateurs syntaxiques et cohésion discursive*, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, pp. 147-160.
- Singleton, D. (2003). «Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2: remarques préliminaires, in *Acquisition et interaction en langue étrangère*», *AILE*, 18, 1-15.
- Slakta D. (1985). «Grammaire de texte, synonymie et paraphrase», in Fuch C., *Aspects de l'ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne, Peter.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Basil Blackwell.
- Tesnière, L. (1988). *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck.
- Tijani, M. A. (2012). «Lacunes syntaxiques et démarches de résolution de difficultés de communication orale en français langue étrangère». In Bariki, I., Kuupole, D. D. & Kambou, M. K. (Eds.) *Aspects of language variation*.
- Tomassone, R. (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.
- Van Dijk, T. A. (1984). *Le texte*. In *Dictionnaire des littératures de langue française*, Tome III. Bordas.
- Weiner, J. S. (2014). *Pronominal Anaphora in Machine Translation*. KIT: University of the State of Baden-Wuerttemberg and National Laboratory of the Helmholtz Association.
- Wiederspiel, B. (1989). «Sur l'anaphore: du modèle standard au modèle mémoriel». *Travaux de linguistique et de philologie* 27: 95-113.
- Zribi-Hertz, A. (1996). *L'anaphore et les pronoms, une introduction à la syntaxe générative*, Villeneuve-d'Ascq (Nord): Presses Universitaires de Septentrion.

SITOGRAPHIE

Gaspard, C. (2019). *Le questionnaire: définition, étapes, conseils et exemples*. www.scribbr.fr/author/gaspard/page/9/

Kara, M., Wiederspiel, B. (2011). «Anaphore résomptive conceptuelle et mémoire discursive : entre identité et altérité». *Itinéraires*. URL: <http://journals.openedition.org/itineraires/134>; DOI: 10.4000/itineraires.134.

Larreya, P. (2012). «Constantes et spécificités des procédés anaphoriques»: *études contrastives de quelques marqueurs en anglais et en français*. <https://journals.openedition.org>. Cahiers de praxématique,72.

Plante, I., Théorêt, M., Favreau, O. (2010). «Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues: recension critique en regard de la réussite scolaire». *Revue des sciences de l'éducation* 362, 389–419. En ligne <http://www.erudit.org/fr/revues/RSE/2010-v36-n2-n2/044483ar/>.



ANNEXE I

**UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION
DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION
M. PHIL FRENCH**

TEST DES ETUDIANTS

Identifiez les anaphores pronominales et leurs antécédents dans le texte et spécifiez s'ils sont des anaphores pronominales totales ou partielles. Utilisez ce tableau ci-dessous:

Cependant, le roi était auprès de madame. Elle lui dit qu'il perdrait la plus véritable servante qu'il n'aurait jamais; il lui dit qu'elle n'était pas en si grand péril, mais qu'il était étonné de sa fermeté et qu'il la trouvait grande. Elle lui répliqua qu'il savait bien qu'elle n'avait jamais craint la mort, mais qu'elle avait craint de perdre ses bonnes grâces...

L'ambassadeur d'Angleterre arriva dans ce moment. Sitôt qu'elle le vit, elle lui parla du roi son frère, et de la douleur qu'il aurait de sa mort. Elle le pria de lui mander qu'il perdait la personne du monde qui l'aimait le mieux. Ensuite l'ambassadeur lui demanda si elle était empoisonnée: je ne sais si elle lui dit qu'elle l'était; mais je sais bien qu'elle lui dit qu'il n'en fallait rien mander au roi son frère. Qu'il fallait lui épargner cette douleur, et qu'il fallait surtout qu'il ne songeât point à en tirer vengeance; que le roi n'en était point coupable, qu'il ne fallait point s'en prendre à lui.

ANNEXE II

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION
DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION
M. PHIL FRENCH

QUESTIONNAIRE DES ETUDIANTS

The purpose of this questionnaire is to assist us gather information on the constraints encountered in the use of the pronominal anaphora in written texts in the learning of French as a foreign language. Your candid and objective responses to the questionnaire will form an empirical basis for attaining the objectives of this research. Please, answer this questionnaire by ticking in the appropriate box, and writing in the spaces provided where necessary. You are assured of confidentiality. Thank you for your involvement in this research.

PERSONAL DATA

1. Sex: Male

Female

2. Age:

3. What was your level of education before entering the university?

Senior High School College of Education

Other (Specify).....

GENERAL LINGUISTIC BACKGROUND

4. List the languages you speak in order of acquisition?

(a)

(b)

(c)

(d)

5. At what level did you start learning French?

Primary Junior High School Senior High School Other

(specify).....

6. Have you ever lived in or travelled to a Francophone country?

Yes No

7. Why are you learning French at the university?

To travel to francophone countries

Out of love for the language and to be able to communicate in French

To work with international organizations

KNOWLEDGE ON PRONOMINAL ANAPHORA

8) What is/are the difficulty/difficulties you encountered with the use of the pronominal anaphora?

Identification of pronominal anaphora in a written text.

Identification of the antecedent of pronominal anaphora in a written text.

Identification of the type of pronominal anaphora in a written text.

Other (specify).....

9) What are the causes of the difficulties you encountered in the use of the pronominal anaphora?

Difficulty in general understanding of written text with the use of pronominal anaphora.

Lack of knowledge on text cohesion with anaphoric pronouns and their antecedents.

Problem of ambiguity between pronominal anaphors and antecedents present in a written text.

Other (specify).....

ANNEXE III

UNIVERSITY OF EDUCATION, WINNEBA
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATION
DEPARTMENT OF FRENCH EDUCATION
M. PHIL FRENCH

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Le but de ce questionnaire est de nous aider à recueillir des informations sur les contraintes rencontrées dans l'emploi des anaphores pronominales dans les textes écrits en FLE. Vos réponses franches et objectives constituent une base empirique pour atteindre les objectifs de cette recherche.

Crochez la case correspondante et écrivez dans l'espace donné vos réponses au questionnaire. Vous êtes assurés de la confidentialité. Nous vous remercions pour votre participation à cette recherche.

1) Quel est votre niveau professionnel/académique?

Master de recherche Doctorat Autres :

2) Depuis combien d'années enseignez-vous le français?

Moins de 10 ans De 10 à 15ans

Plus de 15 ans Autres

3) A quel niveau avez-vous commencé l'enseignement du français?

Primaire Junior High School

Senior High School Autres:

4) Quel aspect de la langue enseignez-vous?

Littérature Linguistique Autres :

5) Avez-vous identifié chez vos apprenants des difficultés dans l'emploi des anaphores pronominales? Oui Non

6) Si oui, quelles sont ces difficultés identifiées?

Identification de l'anaphore pronominale dans un texte écrit.

Identification de l'antécédent de l'anaphore pronominale dans un texte écrit.

Identification du type d'anaphore pronominale dans un texte écrit.

Autres :

.....
.....

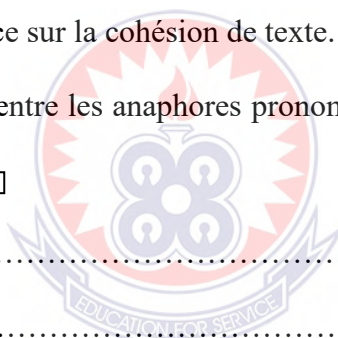
7) Selon vous, quelles seraient les causes de ces difficultés?

Difficulté de compréhension générale du texte avec l'emploi des anaphores pronominales.

Manque de connaissance sur la cohésion de texte.

Problème d'ambiguïté entre les anaphores pronominales et les antécédents présents dans un texte écrit.

Autres :.....
.....



8) Suggérez des moyens pour aider à résoudre le problème.

Donner beaucoup d'exercices de pratique.

Utilisation de beaucoup de textes écrits avec l'emploi des anaphores pronominales.

Utilisation des ressources en ligne pour aider à pratiquer l'emploi des anaphores pronominales

Lecture de textes en français facile pour aider à comprendre l'emploi des anaphores pronominales.