

UNIVERSITY OF CAPE COAST

DIFFICULTÉS DES APPRENANTS EN FRANÇAIS ÉCRIT
AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE TAMALE

CLASS NO.	
ACCESSION NO. 233948	
CAT. CHECKED	FINAL CHECK

BY
LUCIO TUGBOGH

THESIS SUBMITTED TO THE DEPARTMENT OF FRENCH OF THE
FACULTY OF ARTS, UNIVERSITY OF CAPE COAST IN PARTIAL
FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE AWARD OF
MASTER OF PHILOSOPHY DEGREE IN FRENCH

JULY 2008

THE LIBRARY
UNIVERSITY OF CAPE COAST

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature: 

Date: 26-02-09

Name: LUCIO TUGBOGH

Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature: 

Date: 26-02-09

Name: PROF. D. D. KUUPOLE

Co-Supervisor's Signature: 

Date: 26-02-09

Name: MR. ALEXANDER KWAWU

ABSTRACT

This study looks at some difficulties of learners in written French at the SHS level in the Tamale Metropolis. The purpose was to find out the nature of difficulties students have in French essay writing with regard to the use of cohesive elements (anaphors and connectives) and syntactic structures.

The data collected as a basis for this study were through three instruments namely, indepth interview for the teachers, questionnaire and essay writing test for the students. The target group constituted SHS 3 students of five secondary schools (Ghana Secondary School, Presbyterian Secondary School, St. Charles Secondary School, Tamale Secondary School and Tamale Girls' Secondary School) in the Tamale Metropolis where French is taught as a foreign language.

It was discovered from the study that students really have difficulties in the areas previously mentioned. It was noticed in their written essays that they used inappropriate anaphoric expressions and connectives which do not best depict cohesive texts. As regards the syntactic structures, the study also showed inadequate and erroneous use of different syntactic constructions which distort the information structure of sentences. This results in incoherent texts.

It was therefore suggested that some elements of textual grammar should be introduced in the teaching of essay writing at the SHS level. The concepts of cohesion and syntax (which lead to thematic progression) should be thoroughly learnt by students.

REMERCIEMENTS

Nous sommes extrêmement redevable au Professeur D. D. Kuupole, notre directeur principal de recherche qui nous a diligemment dirigé dans la rédaction de ce mémoire, malgré ses nombreuses préoccupations et responsabilités. Nous avons bénéficié de ses conseils, suggestions, critiques et encouragements sans lesquels ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Nous sommes aussi très redevable à Monsieur Alexander Kwawu, notre sous- directeur qui nous a aussi aidé dans la réalisation de ce mémoire. Ses suggestions et encouragements nous ont été utiles.

Nous voudrions aussi remercier tous les professeurs du département de français à l'Université de Cape Coast, pour leurs soutiens divers au cours de la rédaction de ce mémoire.

Nous sommes également reconnaissants à Monsieur Anthony Nyane et ses collègues de bureau qui nous ont apporté leur aide considérable pour réaliser ce travail. Nous n'oublions pas de remercier Monsieur David Sakyi, notre ami intime qui a analysé les données.

Nous tenons à remercier tous les membres de notre famille, nos frères, Augustine, Cutlibert, nos sœurs Regina, Ruth et nos parents, Bartholomew et Rosalia pour leurs soutiens et encouragements.

Nous disons grand merci à nos chers collègues pasteurs, Rev. Jim Adombila, Pasteur Christina Tuuli et Pasteur Simon Kuunyagna, tous à Tamale, pour leurs soutiens merveilleux et encouragements.

**Nous apprécions beaucoup les soutiens divers de nos chers collègues
maîtrisards, surtout Ambrose Bangnia, Baba Haruna et David Asante, du
département de français, l'Université de Cape Coast.**

**Enfin, nous remercions sincèrement tous ceux qui, d'une manière ou d'une
autre, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.**

DÉDICACE

**À Ma chère épouse, Suzy et à nos deux enfants, Prince Oscar Mwinnuo
et Joyceline Mwinnugme.**

SOMMAIRE

Déclaration	ii
Abstract	iii
Remerciements	iv
Dédicace	vi

INTRODUCTION

Cadre Général de l'étude	1
Présentation de la problématique	9
Hypothèses	10
Justification du choix du sujet	11
Objectif de l'étude	12
Délimitation du champ de l'étude	12
Définition des notions clés	13
Écrit	13
Texte	14
Rédaction	15
Organisation de l'étude	16

Chapitre 1

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Cadre théorique	17
Le concept de cohérence	17
Le concept de cohésion	22
La notion d'anaphore	26

SOMMAIRE

Déclaration	ii
Abstract	iii
Remerciements	iv
Dédicace	vi

INTRODUCTION

Cadre Général de l'étude	1
Présentation de la problématique	9
Hypothèses	10
Justification du choix du sujet	11
Objectif de l'étude	12
Délimitation du champ de l'étude	12
Définition des notions clés	13
Écrit	13
Texte	14
Rédaction	15
Organisation de l'étude	16

Chapitre 1

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Cadre théorique	17
Le concept de cohérence	17
Le concept de cohésion	22
La notion d'anaphore	26

Le rôle des anaphores	27
Les contraintes pesant sur l'emploi des anaphores	28
La notion de connecteur	30
Le rôle des connecteurs	31
Les notions de thème et de rhème	34
La progression thématique	35
Le dynamisme communicatif	38
La notion de syntaxe	39
La syntaxe et les fonctions communicatives	40
Travaux antérieurs	44

Chapitre 2

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Public cible	60
Instruments utilisés dans l'étude	62
Questionnaire	62
Interview approfondie	63
Test de rédaction	63
Déroulement des tests de rédaction et du questionnaire	64
Analyse des données	65

Chapitre 3

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Le questionnaire	66
L'interview approfondie	78

Les copies des apprenants	84
Les anaphores	87
Les connecteurs	99
La syntaxe	110
La validation des hypothèses	120

Chapitre 4

IMPLICATIONS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Implications didactiques	123
Propositions didactiques	126
Quelques pistes d'activités didactiques de l'écrit	131
Conclusion générale	142
Références	146
Appendice A	158
Appendice B	161

LISTE DES TABLEAUX

1. Répartition par école des apprenants enquêtés	61
2. Répartition par école des enseignants de FLE enquêtés	61
3. Données personnelles des apprenants	67
4. Profil linguistique des apprenants	68
5. Profil linguistique des apprenants (la suite)	70
6. Rédaction de texte en français par les apprenants	73
7. Commentaire de l'apprenant sur les activités proposées par l'enseignant du français par rapport à la rédaction en classe de FLE	76
8. Données personnelles des enseignants	79
9. Enseignement/ rédaction des textes en français	80
10. Fréquence d'emploi des anaphores	87
11. Fréquence d'emploi des connecteurs	99
12. Fréquence d'emploi de la syntaxe	110

INTRODUCTION

Cadre général de l'étude

Toute langue est caractérisée à la fois par le code oral et celui de l'écrit (Moirand, 1990a). L'étude d'une langue comprend alors les deux aspects : l'oral et l'écrit. Il faut que les apprenants soient entraînés à maîtriser les deux en même temps puisque la langue est à la fois un moyen de communication orale et graphique, et une matière à enseigner /apprendre à l'oral et à l'écrit. Vigner (2001 :73) en fait ce constat :

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

C'est -à- dire que l'écrit est essentiel sur le plan scolaire aussi bien que social. Pour Dannequin (2002/2003), la civilisation dans laquelle nous vivons implique que nous sachions produire et interpréter à la fois des messages oraux ou écrits. Avec l'arrivée des nouvelles technologies, il apparaît des messages qui requièrent de la part de l'émetteur et /ou du récepteur, une compétence à produire et à traiter à la fois du discours oral et du discours écrit. Nous vivons désormais dans un monde où l'oral et l'écrit sont très imbriqués et où de nombreux actes de notre vie quotidienne font appel, en même temps, à nos capacités orales et écrites. Par exemple, pour acheter un billet de train, nous pouvons nous adresser à un guichetier. Nous pouvons aussi « dialoguer » avec une machine, interpréter les signaux qu'elle nous envoie, exécuter des ordres, accomplir des actes (appuyer

sur des touches etc...). Il est certain qu'il faut, pour pouvoir réagir de façon adéquate, maîtriser à la fois l'oral et l'écrit. Ceci veut dire que dans notre civilisation qui semble faire de plus en plus la place à l'oral et au visuel (cinéma, télévision, image publicitaires.....), il est nécessaire de savoir également lire, produire et interpréter l'écrit. Gadet (1996) remarque lors d'un colloque consacré à l'oral, que la bureaucratisation des institutions publiques d'une part, la tertiarisation de beaucoup de professions de l'autre, conduisent à ce que de plus en plus d'activités, dans la vie quotidienne des citoyens, mettent en jeu des formes de langue qui occupent des positions intermédiaires entre l'écrit formel et l'oral spontané : questionnaires, formulaires, rapports écrits de réunions, réunions de concertation, entretiens d'embauche, différents types de négociations et d'argumentations. De plus en plus les gens ont à s'adapter à des situations diverses de communication en public. Richterich et al. (1975) résument ainsi tout succinctement qu'une langue est essentiellement un moyen de communication d'abord orale et seulement ensuite écrite.

Nous pouvons donc dire que l'oral précède l'écrit bien que les deux codes soient importants par rapport à la communication. Cependant, l'enseignement de l'expression écrite ne se limite pas à enseigner la graphie. Il implique aussi la production des discours complets que les spécialistes en didactique appellent « des textes ». Moirand (1979), Tagliante (2001), Vigner (2001) et Davin-Chnane (2004), tous, affirment que l'écrit dépasse la graphie.

Pour Moirand (1979), produire un texte est plus complexe que produire à l'orale une réponse bien formée. Les possibilités d'erreurs sont multiples et

relèvent de la compétence linguistique bien sûr (orthographe, morphologie, syntaxe de la phrase, grammaire textuelle) mais aussi de la compétence de communication. Il y a des ratés si l'intention passe mal, si le lecteur comprend de travers, si le scripteur ne peut faire passer son message.

Vigner (2001) remarque aussi que les facteurs qui interviennent dans la production d'un texte écrit sont nombreux. Ils s'organisent selon une combinatoire complexe dont toutes les règles de fonctionnement n'ont d'ailleurs pas été pleinement mises au jour. Pour écrire correctement, les apprenants doivent apprendre à rendre leur texte lisible et attrayant. Lisible au sens où il respecte un certain nombre de règles partagées par le lecteur. Lisible encore au sens où il facilite son effort de lecture. D'après Davin-Chnane (2004 :3) :

Le développement du langage écrit ne produit nullement celui du langage oral. La langue écrite n'est pas la transcription de la langue orale. Il existe donc un code écrit et un code oral, et donc une norme orthographique pour passer de l'oral à l'écrit.

La langue française comme toutes les autres langues, se subdivise en deux langues : le français écrit et le français parlé. Au niveau commun, les deux langues n'ont ni la même morphologie ni la même grammaire, ni les mêmes moyens expressifs (Vanoye, 1990). La distinction entre langue écrite et langue parlée conduit à reconsidérer l'apprentissage du français. Selon Vanoye (op. cit.), la langue parlée est la plus souvent enseignée, corrigée, redressée par préférence à l'écrit, ce qui revient à nier ses caractères spécifiques.

Pour Boyer et al (1990), les rapports entre l'écrit et l'oral ont très largement évolué au cours de l'histoire des méthodologies du FLE. Il n'y a pas d'antagonisme entre les usages de l'écrit et ceux de l'oral. Pour les méthodes

traditionnelles, l'écrit était la norme, le modèle à suivre. Au moment de l' « audio-visuel intégré », la communication était réservée à l'oral. Celle-ci est devenue ainsi prioritaire dans les objectifs de l'enseignement. Moirand (1979 :8) affirme que :

La communication, à l'ère de l'audio-visuel intégré, était réservée à l'oral. À l'écrit, par contre, on « travaillait »enfin ! C'était le lieu de retour à la grammaire, à l'orthographe, à la norme, c'est-à-dire le domaine du code.

Pour Dannequin (2002/2003), l'intérêt pour l'étude et l'analyse des productions linguistiques orales est récent. L'apparition du magnétophone puis du magnétoscope a accompagné cette évolution. Avec les nouvelles technologies, il devient plus facile d'étudier l'oral pour lui-même, sans le considérer comme une version imparfaite et encore ébauchée de l'écrit.

Par conséquent, le travail sur le « code écrit » ne peut plus être décalé par rapport à l'acquisition de l'oral. On ne considère plus l'écrit comme un simple code de reproduction de l'oral, mais comme un ensemble autonome de pratiques langagières spécifiques par rapport à l'oral et à ses pratiques propres.

Kahn (1993) affirme que l'écrit a longtemps été relégué au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères.

Au Ghana, la langue française joue un rôle important. La langue française est un outil de communication entre les Ghanéens et leurs voisins des pays francophones limitrophes. Alors, l'apprentissage du français est considéré comme un facteur important pour le développement national et même pour l'intégration régionale du Ghana. Le gouvernement en collaboration avec ses partenaires français a mis en place les dispositifs nécessaires pour promouvoir

l'enseignement/apprentissage du français. Le français est donc implanté dans ce pays depuis fort longtemps, plus précisément en 1879. A partir de 1948, un travail sérieux d'enseignement du français a commencé dans le pays. Tous les départements de français dans les universités ghanéennes sont en train d'être dynamisés afin qu'ils puissent former du personnel pour le développement du pays.

En outre, l'objectif de l'Association Ghanéenne des Professeurs de Français (GAFT) avec plus de cinquante ans d'existence reste résolument l'un des agents de la promotion de l'enseignement/apprentissage du français, de l'amélioration des compétences professionnelles des professeurs, ainsi que leurs conditions de travail.

En plus, le gouvernement français, représenté par l'Ambassade de France au Ghana, joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français dans le pays. Les premiers accords de Coopération entre les deux pays datent de 1969. L'engagement financier de la France aux départements de français dans les trois écoles normales (de Bagabaga à Tamale; de Wesley à Kumasi et de Mount Mary à Somanya), est un témoignage de son intérêt dans le développement de la langue et de la culture françaises au Ghana. Le but principal de ce geste humanitaire est d'encourager la formation initiale et continue des enseignants bien qualifiés en quantité pour les collèges et les lycées.

Finalement, un Centre Régional pour l'Enseignement du Français (CREF) a été établi dans chacune de dix régions administratives du Ghana suite aux accords de 1992. Les responsables des centres assurent l'organisation des stages

de formation continue pour les professeurs en poste. La formation vise à équiper les enseignants des techniques modernes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Malgré ces efforts des gouvernements ghanéen et français pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français dans le pays, il y a toujours beaucoup de problèmes.

En premier lieu, il existe au Ghana plus d'une cinquantaine de langues locales, langues qui correspondent plus ou moins à des entités ethniques différentes. En plus de sa langue maternelle, chaque apprenant ghanéen apprend à l'école, l'anglais et le français comme deuxième et troisième langues respectivement. Étant donné cette situation multilingue, l'apprentissage du français est un défi aux apprenants du FLE. Les apprenants se trouvent dans un milieu anglophone, (voire artificiel) où ils doivent apprendre le français. Ils viennent rarement en contact avec des gens qui parlent cette langue qu'ils apprennent. Le français est aussi influencé par les langues locales en place.

Un autre problème est lié aux méthodes que les enseignants emploient souvent dans l'enseignement/apprentissage du français. Selon Eryuo (2001 : 26) :

Les méthodes adoptées par un enseignant quasi-formé laissent parfois des expériences pénibles dans l'esprit de l'apprenant. Certains enseignants ne sont pas professionnellement formés en matière des méthodes prescrites.

Par conséquent, ils commettent des erreurs pédagogiques qui découragent l'apprenant. Par exemple, les techniques d'enseignement utilisées dans nos écoles depuis l'introduction du français dans les années 40/50 relèvent des méthodes audio-orales et visuelles que l'enseignant maîtrise mal. Ces techniques s'avèrent

principalement être basées sur la présentation des dialogues artificiels ou fabriqués, des exercices structuraux intensifs et une grammaire implicite très éloignés de la réalité langagière. Il s'agit là des méthodes qui accordent la priorité à l'acquisition des structures grammaticales et syntaxiques de manière mécanique et abstraite (Kuupole, 2005).

Bérard (1991) nous rappelle que la rigidité de la démarche audio-visuelle avec ses règles peut, au lieu d'être sécurisante pour l'apprenant, provoquer la démotivation. En effet, les activités répétitives, les personnages et les situations stéréotypes, le caractère automatique des exercices sont autant de facteurs qui peuvent provoquer un phénomène de rejet. Alors, ces techniques d'enseignement ne peuvent pas aider l'apprenant du FLE à maîtriser la langue. Nous partageons le point de vue de Puren (1988) qu'apprendre une langue, c'est apprendre à comprendre de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue. Il va sans dire que l'apprenant est le centre de l'apprentissage de la langue.

Le dernier problème est lié à la production écrite et à la production de texte chez les apprenants du FLE. Cuq et Gruca (2003) observent que pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonnée à la grammaire de la phrase simple ou complexe. Cependant, la production de texte proprement dite doit porter sur la grammaire de texte : maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc. Les exercices de communication proposés aux apprenants n'offrent pas d'ambition poussée. Ils ne s'accompagnent pas toujours de règles explicites ou de

commentaires sur la structuration syntaxique des schémas textuels ou sur les phénomènes de cohésion et de cohérence textuelle. Exposer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluriphrastique et mettre en forme un enchaînement de séquences n'est pas une chose aisée.

Dans notre contexte éducatif aussi, on pourrait dire que l'enseignement de l'expression écrite n'est pas orienté vers la linguistique textuelle et les stratégies qui déterminent le développement idéal de cette activité. A sa place, on enseigne la grammaire de phrase. Par conséquent, l'apprenant est seulement capable de produire une quantité de phrases bien formées.

En plus, on remarque que les pratiques de rédaction utilisées en classe de FLE sont artificielles et manquent d'entraînement. Alors, il y a peu d'investissement dans la composition comme activité fonctionnelle, dans un contexte communicatif proprement dit. C'est-à-dire qu'une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existe pas à ce jour.

Il faut ajouter que la pratique courante de l'écrit au niveau SHS est de préparer les apprenants en vue de passer l'examen final. Cela veut dire que les exercices qui s'avèrent être importants dans l'enseignement/ apprentissage du français mais qui ne font pas partie de l'examen final sont toujours négligés, surtout les aspects cohésifs et cohérents. Le cas échéant, peu d'importance est attachée à la communication écrite en dehors de la classe du FLE. Ceci se traduit par la façon dont les apprenants conçoivent l'écrit. Alors, en matière de rédaction,

ils ont seulement tendance à transcrire linguistiquement leurs connaissances dans l'ordre où elles apparaissent dans leur mémoire sans anticiper aucun problème qui se pose. On se rend compte tout simplement que les apprenants n'ont pas conscience de l'importance et des avantages présents dans l'emploi des phénomènes textuels qui organisent en toute logique les idées d'un texte.

Ces problèmes soulevés parmi d'autres, sont les défis de l'enseignement /apprentissage du français écrit au Ghana. Ainsi, la majorité des apprenants du FLE dans nos SHS de la Métropole de Tamale ont des difficultés en français écrit. Les apprenants du FLE ne peuvent pas bien composer des textes ou faire des exercices écrits en français. Ils font des erreurs fondamentales dans leurs travaux écrits. Ce sont les difficultés des apprenants ghanéens qui nous inspirent d'entreprendre cette étude.

Présentation de la problématique

La maîtrise de l'écrit est aujourd'hui, une clé essentielle de la réussite, (Reuter, 2000). Au niveau personnel, nous pouvons dresser une liste d'achats, garder des informations (dans un journal intime ...), écrire des notes, des lettres, des rapports et envoyer des messages, par exemple, par courrier électronique.

Au niveau scolaire, les syllabus du niveau SHS cherche à faire réaliser certaines tâches chez l'apprenant. L'apprenant doit, par exemple, être capable d'écrire une lettre officielle/amicale, lettre de félicitations ou de condoléances et faire de petites annonces. De plus, l'apprenant doit être capable de décrire quelqu'un ou quelque chose, raconter des histoires, écrire des poèmes, des

rapports, et même écrire des rédactions en classe. Bref, l'écrit joue aussi des rôles pédagogiques : à travers l'écrit, l'apprenant est en contact avec la langue hors de la salle de classe. L'écrit favorise la variété dans les activités de classe. L'écrit est très important parce qu'il est utilisé pour tester l'acquisition de quelques compétences telles que la compétence orale et la compétence écrite.

Malgré cet immense rôle de l'écrit, nous constatons que sa maîtrise exige beaucoup plus d'efforts de la part de l'apprenant, surtout chez l'apprenant ghanéen pour qui le français est une langue étrangère.

A partir de nos expériences et celles de nos collègues-enseignants au niveau SHS, nous avons constaté que les apprenants ont des difficultés en français écrit. Ils font beaucoup d'erreurs et donc, leurs productions écrites sont marquées par des lacunes. Par conséquent, les apprenants ne réussissent pas bien à leur examen final. Ils ne peuvent même pas communiquer par l'écrit en dehors de la classe. Nous sommes d'accord avec Vigner (2001 : 85) que :

«Un texte mal rédigé, constitué de phrases mal organisées, de mots mal orthographiés, souffrant à certains moments de rupture de sens, est pénible à lire et décourage le lecteur ».

Notre grand objectif dans ce cas, est d'identifier les domaines de difficultés auxquels font face les apprenants en français écrit et puis d'essayer de proposer quelques pistes pédagogiques afin de les remédier.

Hypothèses

Les hypothèses que nous proposons pour l'étude sont :

1. Les apprenants du FLE au niveau SHS auraient des difficultés à produire des textes cohésifs. Les copies seraient caractérisées de l'utilisation inadéquate ou erronée des anaphores et des connecteurs.

2. Les apprenants du FLE au niveau SHS auraient aussi des difficultés de syntaxe de texte. L'incapacité à maîtriser les différentes constructions syntaxiques ferait obstacle à l'écrit.

Justification du choix de sujet

Stimulé par des travaux de certains didacticiens comme Moirand (1979), Vanoye (1990), Boyer et al. (1990) et Fayol (1997) sur la perception des langues, nous proposons d'étudier les difficultés des apprenants en français écrit dans notre contexte ghanéen. En effet, malgré la situation géographique du pays et des efforts faits par le pays pour promouvoir l'apprentissage du français, il n'y a pas de progrès par rapport à la communication (orale et écrite) entre les Ghanéens et leurs voisins dans les pays francophones. Notre étude cherche alors à enquêter sur la compétence communicative écrite des apprenants du FLE au niveau SHS.

De plus, la rédaction est institutionnellement désignée comme exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des apprenants. La rédaction est conçue comme lieu explicite de l'enseignement de l'écriture (Reuter, 2002). En ce sens, cette étude est d'une grande importance dans notre pays car l'apprenant du FLE découvrirait des idées nouvelles qui peuvent l'aider à améliorer son processus rédactionnel.

Finalement, nous vivons dans un monde où l'oral et l'écrit sont très imbriqués et que de nombreux actes de notre vie quotidienne font appel, en même temps, à nos capacités orales et écrites. Smith (1994: 7) déclare que:

Writing touches every part of our lives, and not even the illiterate escapes its consequences. The first reason for the persistence of writing is its evident utility as a tool for communication. It conveys information over time and over space, in a way of open speech. The second general utility of writing is to provide a more or less permanent record. And the third cultural value of writing is an art, product of creativity, novels, poems and plays.

Cette citation souligne l'importance de l'écrit. L'écrit est une pratique sociale très utile à l'homme. L'écrit est devenu une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école, quels que soient le niveau et la discipline, ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique. Cette constatation justifie notre étude.

Objectifs de l'étude

Cette étude vise à identifier les domaines de difficultés en français écrit qui rendent les apprenants incapables de s'exprimer en français. À partir de cela, nous allons proposer des solutions pédagogiques possibles aux problèmes. Elle cherche aussi à contribuer à la connaissance existante vis-à-vis de la rédaction en français au Ghana.

Délimitation du champ de l'étude

Cette étude comprend un très vaste champ de recherche que nous ne pourrons jamais couvrir dans ce mémoire. Il s'agit de la morphosyntaxe qui comporte l'orthographe, le vocabulaire, la ponctuation, la grammaire, la syntaxe,

la cohésion, la cohérence, les savoirs culturels partagés, les appréciatifs, etc. Nous voulons nous limiter à quelques aspects textuels, à savoir les éléments de cohésion/cohérence : les anaphores, les connecteurs et la syntaxe. Ces éléments sont les plus importants dans la rédaction d'un texte. Autrement dit, ils aident les apprenants à rendre leurs écrits intelligibles, voire à produire des textes qui facilitent l'interprétation au niveau global des faits discutés.

Le domaine de l'écrit au niveau SHS comporte la compréhension écrite et l'expression écrite. Puisque notre préoccupation est de nous renseigner sur les domaines de difficultés des apprenants en français écrit, nous jugeons prudent d'utiliser la rédaction qui, pour nous, est la meilleure manière d'identifier les problèmes. Nous n'allons pas parler de la compréhension écrite, car ce domaine est déjà étudié par Azumah (2001).

Nous voulons mener la recherche auprès des apprenants de SHS 3 comme la population cible parce qu'ils ont appris le français durant deux ou trois années.

Définition des notions-clés

Avant d'entrer dans le vif de la discussion, nous voudrions définir les notions/ concepts-clés auxquels nous allons recourir lors de la discussion de notre travail.

Écrit

Robert (1993 :113) définit «écrit » comme :

«Représentation de la parole et de la pensée par des signes conventionnels. Il note aussi que « écrit », c'est production du discours correspondant sur le plan graphique à l'énonciation».

Selon Guillou (1988) le mot, « écrit » est la représentation des mots, des idées de la langue au moyen des signes.

Pour Tagliante (2001), l'écrit c'est le pouvoir d'écrire pour s'exprimer ou pour communiquer avec un destinataire par les formes graphiques qui correspondent aux sons oraux que l'apprenant entend. Ces formes graphiques de l'écrit sont caractérisées par les éléments morpho-syntaxiques et orthographiques nécessaires.

On peut conclure dans cette discussion que l'écrit c'est le produit des signes graphiques pour représenter une parole ou une pensée. Autrement dit, c'est l'ensemble des signes graphiques exprimant un énoncé ou bien, c'est une manière particulière d'utiliser la langue par les signes graphiques pour communiquer.

Texte

Pour Chartrand (1995 :1), un **texte** est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication.

Adam (1990 : 102) définit aussi un texte comme ceci :

« Pour être interprété comme un texte, une suite d'énoncés doit (donc) non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais aussi comme une séquence progressant vers une fin ».

Halliday et Hasan (1976: 293) proposent cette définition d'un texte:

A text is best thought of not as a grammatical unit at all, but rather as a unit of a different kind: a semantic unit. The unity that it has is a unity of meaning in context, a texture that expresses the fact it relates as a whole to the environment in which it is placed.

De toutes ces définitions, celle de Chartrand (1995) nous paraît plus compréhensible et intéressante. Alors, nous sommes d'accord avec lui qu'un texte

est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication.

Rédaction

Carino (1995: 63) nous donne cette définition de la rédaction :

« An essay is a short piece of writing in which the writer purposely presents ideas and information to influence an audience on a single topic ».

Clouse (1995) résume le but d'une « bonne » rédaction comme ceci : Informer, distraire, partager, son expérience ou son sentiment avec le lecteur ou persuader le lecteur, ou réfléchir ou agir d'une manière particulière. Selon Carino (op. cit : 64), il y a d'autres termes qu'on utilise pour référer à une rédaction. Une rédaction est parfois appelée : un thème, une production de texte, une composition ou simplement un papier.

Pour Vigner (2001) la composition d'un texte prend place dans une situation de communication particulière. Le « locuteur » s'adresse à un allocataire absent. Le scripteur doit donc évaluer les besoins d'information de son lecteur afin de pouvoir apporter tous les détails et autres éléments utiles à la compréhension du message. Il doit aussi anticiper sur les demandes de précision et d'explications du lecteur. Comme ce dernier ne peut pas demander de précision ou d'explications, le scripteur doit rendre son texte complètement « explicite ».

Compte tenu de ces définitions, on peut conclure que la rédaction, c'est la composition d'un texte cohérent. Autrement dit, c'est une suite de phrases reliées par un projet global de compréhension et de sens partagé assurant entre elles la continuité nécessaire.

Organisation de l'étude

Notre étude globale est organisée en quatre (4) chapitres. La première partie est l'introduction qui constitue le cadre général de l'étude, présentation de la problématique ; hypothèses, justification du choix de sujet, objectif de l'étude, délimitation du champ de l'étude et la définition des notions clés telles que écrit, texte et rédaction.

Le premier chapitre est consacré à l'étude du cadre théorique et les travaux antérieurs liés à notre sujet d'écrit qui serviront à orienter notre recherche. Le deuxième chapitre présente la méthodologie de recherche. Le troisième chapitre est destiné à la présentation et l'analyse des données. Le quatrième chapitre constitue les implications et les propositions didactiques. Ce dernier chapitre est suivi de la conclusion générale de l'étude.

Organisation de l'étude

Notre étude globale est organisée en quatre (4) chapitres. La première partie est l'introduction qui constitue le cadre général de l'étude, présentation de la problématique ; hypothèses, justification du choix de sujet, objectif de l'étude, délimitation du champ de l'étude et la définition des notions clés telles que écrit: texte et rédaction.

Le premier chapitre est consacré à l'étude du cadre théorique et les travaux antérieurs liés à notre sujet d'écrit qui serviront à orienter notre recherche. Le deuxième chapitre présente la méthodologie de recherche. Le troisième chapitre est destiné à la présentation et l'analyse des données. Le quatrième chapitre constitue les implications et les propositions didactiques. Ce dernier chapitre est suivi de la conclusion générale de l'étude.

CHAPITRE 1

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Dans ce chapitre, nous allons construire un cadre théorique sur lequel va reposer notre étude et aussi étudier les travaux déjà effectués dans notre domaine de recherche.

Cadre théorique

Pour une étude telle que la nôtre, il importe de nous inspirer de quelques concepts théoriques afin de mieux appréhender les données de l'enquête. Nous avons choisi deux concepts majeurs dans lesquels nous inscrivons notre étude : les concepts théoriques de cohérence et de cohésion avec ses aspects.

Le concept de cohérence

Un aspect délicat lorsqu'on aborde le concept de cohérence concerne la diversité des points de vue et des approches de différents chercheurs. D'un côté, il est possible d'envisager la cohérence du point de vue de la psychologie et de la psycholinguistique. Dans ce cas, c'est le scripteur (point de vue de la production) ou le lecteur (point de vue de la perception/interprétation) et ses capacités de traitement de l'information (production, compréhension, mémorisation) qui sont mis au centre de l'analyse. D'un autre côté, la cohérence peut être vue en termes de stratégies textuelles et discursives. Il s'agira alors d'étudier les propriétés formelles,

organisationnelles, structurales ou encore sémantiques intrinsèques aux textes et aux discours.

Coherence is the quality of meaning unity and purpose perceived in discourse. It is not a property of the linguistic forms in the text and their denotations (though these will contribute to it), but these forms and meanings interpreted by a receiver through knowledge and reasoning (Johnson and Johnson, 1999: 55).

Un discours est considéré comme cohérent s'il est interprété, non pas comme un ensemble de phrases séparées et isolées les unes des autres, mais comme un tout dans lequel les phrases sont solidement liées les unes aux autres. En effet, chaque phrase ou proposition présente un sens propre et indépendant des autres phrases qui la précèdent ou la suivent. Mais chacune possède aussi la particularité d'acquérir un sens qu'elle tient de son interrelation avec les autres phrases du discours. Un segment du discours (phrase ou proposition) est donc en partie définie par son contexte (les autres phrases ou propositions qui l'entourent) avec lequel il forme le discours. Plus généralement, on constate le même phénomène avec chaque segment (proposition, phrase ou même paragraphe) d'un discours. Un discours cohérent n'est pas un ensemble aléatoire de phrases.

La cohérence trouve sa place non seulement dans les études psycholinguistiques mais également en analyse du discours. Dans le premier cas, ce sont les représentations de cette cohérence dans le cerveau humain ainsi que les processus de production et de compréhension qui sont étudiés. Dans le deuxième cas, la cohérence, est entre autres, étudiée à travers l'existence potentielle de marques linguistiques (par exemple, les marques de cohésion) qui la signalent dans les textes ainsi que l'identification des différents procédés et processus qui entrent en jeu (Laignelet, 2004).

Si l'on adopte le point de vue cognitiviste, la mise en évidence de la cohérence est définie comme dépendant fondamentalement de l'individu : de celui qui produit le discours - locuteur ou rédacteur -, de celui qui le traite - interlocuteur ou lecteur -, et finalement de celui qui l'analyse. La cohérence d'un texte est donc relative au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier. Ainsi, lorsque l'on parle de cohérence pour un discours, on met l'accent sur l'importance de l'interlocuteur dans le processus interprétatif. De ce point de vue, elle n'est donc pas une propriété intrinsèque du texte mais un concept dépendant étroitement de l'interprétant : le récepteur est amené à construire des relations qui ne figurent pas forcément dans l'objet textuel en question. Certaines inférences sont des extrapolations à partir des connaissances du monde que l'on suppose partagées. S'il est vrai que la cohérence est essentiellement une notion intuitive et étroitement dépendante de chaque interprétant, cela ne signifie pas qu'elle soit un phénomène exclusivement subjectif. Selon Carter-Thomas (2001), les considérations sur le contexte et le genre de discours peuvent fortement influencer l'interprétation d'un texte. En d'autres termes, dans une situation discursive précise, au sein d'un genre spécifique, le lecteur aura des attentes particulières qui vont l'influencer dans l'interprétation de la cohérence du texte. De plus, à chaque genre de texte sont associées des stratégies interprétatives qui se manifestent par des instructions intrinsèques. La construction d'une interprétation cohérente passera par la facilité à suivre ces instructions.

Une échelle de la cohérence des textes a été proposée par Péry-Woodley (1993 : 62)) qui classe les textes en trois groupes :

- **les textes explicitement cohérents** : textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant les trois principes suivants : la cohésion, la non-contradiction et la pertinence ;

- **les textes implicitement cohérents** : textes qui nécessitent des procédures particulières de la part du lecteur qui va imposer une cohérence dérivée (d'où un travail cognitif particulier) ;

- **les textes incohérents** : textes auxquels on ne peut pas attribuer une interprétation. Il s'agit le plus souvent de textes contradictoires, illisibles et inintelligibles.

Un autre aspect participant à la construction d'une interprétation cohérente des discours concerne les relations, explicites ou implicites, entre les différents segments d'un discours. Cela permet de rendre compte du discours à la fois de façon statique et de façon dynamique. D'une part, il est statique car les relations concernent les liens et les rapports entre les différents segments du discours ainsi que l'aspect hiérarchique du discours. D'autre part, c'est dynamique puisqu'elles contribuent à expliquer les processus de construction et de décodage du discours des individus au niveau cognitif.

Pour Charolles (1978 :14-32), il y a quatre conditions suffisantes ou méta-règles de cohérence :

-**Méta-règle de répétition** : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement

linéaire des éléments à récurrence stricte. 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, traité dans le cadre de l'anaphore.

-Méta-règle de progression : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. C'est-à-dire, des éléments apportant une information nouvelle.

-Méta-règle non-contradiction : Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.

-Méta-règle de relation : Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement liés. Charolles (1978) évoque ici des relations comme la cause, la condition ou la conséquence. En fait, c'est sur ces relations que se fondent la plupart des recherches consacrées à la cohérence.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la cohérence est une propriété du discours mise en relation avec les conditions de l'énonciation. Les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde, des savoirs culturels et de la situation qui sont partagées ou non par l'énonciateur et son destinataire. Alors la cohérence dépasse le cadre linguistique.

Le concept de cohésion

La cohésion est la dimension grammaticale du texte. Il y a plusieurs définitions du concept : Selon Charaudeau et Maingueneau (2002), la cohésion est l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte.

La cohésion est souvent définie comme les liens qui, de phrase en phrase tissent la texture du texte (Péry-Woodley, 1993). En faisant une distinction entre les notions de cohésion et de cohérence, Charolles note que:

(...) tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et, de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis Halliday et Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion (Charolles 1988 : 53).

C'est-à-dire que la cohérence est liée à l'interprétabilité du texte ou du discours et la cohésion aux moyens linguistiques (anaphores, répétitions, ellipses, connecteurs etc.) qui permettent d'assurer le lien et la continuité du texte.

La cohésion désigne l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global. Ce dernier terme peut être pris dans son acception hyperonymique et englober la cohésion, ou au contraire s'opposer à celle-ci, selon le fonctionnement bien connu qui caractérise les rapports marqués/non marqués et que l'on trouve dans la quantité de paires lexicales (Vandendorpe, 1995).

Les procédés de cohésion font référence aux marques linguistiques de surface qui ont pour rôle de traduire les relations entre les différents énoncés d'un

texte. La cohésion concerne non pas la signification d'un texte mais la manière dont se construit un texte.

Dans Cohesion in English (1976), Halliday et Hasan cherchent à faire le lien entre des caractéristiques formelles de la surface textuelle et la qualité globale de cohérence. La cohésion est,

« the means whereby elements that are structurally unrelated to one another are linked together, through the dependence of one to the other for its interpretation » (Halliday et Hasan in Péry-Woodley (1993: 63).

Les procédés de cohésion permettent de relier la phrase d'un texte à celles qui la précèdent et l'interprétation de cette phrase dépendra en partie des phrases précédentes.

Halliday and Hasan (1976) expliquent que la cohésion participe à la « texture ». Elle est basée sur les relations de cohésion (« cohesive ties »), c'est-à-dire que l'interprétation d'une unité linguistique (lexicale) dépend directement d'une autre unité se trouvant avant ou après dans le texte. Elle désigne toute l'organisation formelle du texte dans la mesure où cette organisation assure sa continuité sémantique, son isotopie. C'est ce qui donne au texte les propriétés de « being a text ».

There are certain specifically text-forming relations which cannot be accounted for in terms of constituent structure. They are properties of the text as such, and not of any structural unit such as a clause or sentence. Our use of the term cohesion refers specifically to these non-structural text-forming relations. They are [...] semantic relations and the text is a semantic unit (Halliday and Hasan, 1976: 6-7).

La cohésion fait référence à la linéarité du texte, à l'enchaînement entre les propositions, aux moyens formels dont dispose le scripteur pour assurer ces

enchaînements. L'étude de la cohésion passe par le repérage et l'analyse des marques de relations entre énoncés ou constituants d'énoncés, comme les connecteurs ou les anaphores.

Selon Halliday and Hasan (1976), les différents procédés de cohésion se répartissent en cinq classes d'éléments :

- **la référence** qui peut être endophorique (via l'anaphore ou la cataphore) ou exophorique. Elle repose essentiellement sur l'utilisation de pronoms, d'articles démonstratifs et définis, de comparatifs.

- **la substitution** : il s'agit du remplacement d'un élément d'une phrase (nom, verbe ou même proposition) par un autre, en général plus court.

- **l'ellipse** : ici, l'élément de phrase concerné n'est pas remplacé, il a simplement disparu et la cohésion est créée par le caractère volontaire de cette absence. Ces trois premiers éléments sont dans la catégorie de **cohésion grammaticale**.

- **la réitération** : elle comprend la répétition d'une unité lexicale, l'emploi de synonymes, de termes proches (hyponymes et hyperonymes), de termes généraux ou de collocations (association répétée de deux unités lexicales).

- **la conjonction** qui peut être additive, privative, causale, temporelle ou relevant d'une autre relation logique : elle est réalisée par des expressions comme « mais », « plus tard », « dans ce cas », qui relient deux propositions, deux phrases ou encore deux parties de texte. Ces deux derniers éléments sont aussi dans la catégorie de **cohésion lexicale**.

Ces procédés de cohésion contribuent à la construction du sens. Il est cependant impossible de s'en tenir à cette seule notion pour expliquer la

cohérence. En effet, des recherches ont démontré que les marques de cohésion définies par Halliday and Hasan (1976) ne sont pas les marques exclusives servant de guide aux locuteurs dans l'interprétation des textes et de leur cohérence.

Ainsi, les travaux de Charolles (2002a, 2002b, 2003) envisagent l'existence de deux grands types de marques de cohésion :

- **la relation de connexion** : des expressions signalent qu'une certaine relation doit être établie entre deux unités adjacentes simples ou complexes. Cette relation peut être référentielle dans le cas de l'anaphore par exemple, ou rhétorique et argumentative dans le cas des connecteurs. Les marques de relation de connexion sont à rapprocher des cinq classes envisagées par Halliday and Hasan (1976) sur la cohésion. Il s'agit de relations linéaires, évoluant de proposition en proposition.

- **la relation d'indexation** : des expressions indiquent que plusieurs unités doivent être traitées de la même manière relativement à un critère plus ou moins spécifié par ces expressions. Cette relation est induite par la présence d'adverbiaux cadratifs dont la portée est plus ou moins large. Elle donne naissance à des cadres. Les marques de relation d'indexation, en revanche, supposent l'existence de segments de discours plus larges que la proposition, dépassant le caractère linéaire des textes et présentant la propriété d'être à la fois structurés localement, mais aussi entre eux afin de participer à la construction d'une interprétation globalement cohérente. Ces marques participent ainsi de la cohérence discursive.

Maintenant, nous allons considérer les marques de cohésion (l'anaphore et le connecteur) dans les lignes qui suivent.

La notion d'anaphore

L'anaphore est une des marques de cohésion d'un texte. La notion d'anaphore permet de décrire un aspect de l'organisation du texte. Il y a plusieurs définitions de ce concept mais nous en considérerons deux.

Selon Maingueneau (1994), on emploie **anaphore** avec deux sens différents : Au sens large, ce terme désigne l'ensemble des relations reprises, de quel que type qu'elles soient. Au sens strict, l'anaphore s'oppose à **cataphore** pour distinguer les reprises où le terme qui reprend suit le terme repris (**anaphore**) et celles où il le précède (**cataphore**). Il y a donc « anaphore » en (1) ou (2) et « cataphore » en (3) ou (4) :

(1) Paul ne veut pas céder : **il** est têtue. (2) Que Lucette ait eu tort, Marie **le** niait.

(3) On vit **ceci** : Paul malade comme un chien. (4) Je **le** connais, **ton** frère.

Riegel et al. (1994 :610-612) donnent les définitions suivantes d'une anaphore : (1) L'anaphore se définit traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte. (2) Plus précisément, une expression est anaphorique si son interprétation référentielle, dépend d'une autre expression qui figure dans le texte :

Depuis trois jours la seule distraction de Mme Rénal avait été de tailler et de faire faire en toute hâte par Elisa une robe d'été, d'une jolie petite étoffe fort à la mode. A peine **cette robe** peut-elle être terminée quelques instants après l'arrivée de Julien, Mme de Rénal **la** mit aussitôt.

Dans ce texte, plusieurs groupes nominaux sont anaphoriques. Le groupe nominal **cette robe** et le pronom personnel **la** s'identifient à partir d'une robe

d'été. Ils désignent le même référent. Une robe d'été, cette robe et la renvoient au même objet. Cette relation de co-référence garantit la continuité thématique : l'expression anaphorique reprend un thème précédent ou un élément du propos précédent qui devient le thème de la phrase, comme cette robe.

(2) Conformément à son étymologie « ana- » signifie « en arrière », « en remontant ». Le terme « anaphore » implique le renvoi à un élément antérieur du texte. Il s'oppose à cataphore, qui désigne le renvoi à un élément postérieur dans le texte « cata » signifie « en bas », « en descendant ». Dans, *je t'annonce ceci : Trisan est de retour*, le pronom démonstratif *ceci*, qui annonce la phrase qui suit, a un rôle cataphorique.

Le rôle des anaphores

Toutes les formes d'anaphores et de chaînes de co-référence assurent la progression textuelle. Devilla (2006 : 95) affirme que :

« Les liens anaphoriques jouent un rôle capital non seulement dans la cohésion, mais dans la progression par modifications progressives d'un référent qu'ils ne se contentent généralement pas de simplement reprendre ».

Les déterminants possessifs et démonstratifs servent aussi à assurer la cohésion du texte en signalant au lecteur qu'il doit se reporter à des référents précédemment évoqués (Vandendorpe, 1995).

L'emploi des pronoms permet d'éviter la répétition des groupes nominaux. Ils permettent aussi d'éviter la monotonie dans le texte. Les pronoms contribuent à la structuration du texte. Le pronom *il* notamment est généralement considéré

comme marqueur de continuité thématique dans la maintenance du thème qu'il reprend.

Les anaphores assurent la cohérence du texte en permettant l'enchaînement linéaire des éléments référentiels nécessaires à son interprétation. La progression thématique organise la succession des phrases. L'anaphore permet de constituer des chaînes d'expressions référentielles qui, par leurs relations d'identité totale ou partielle, donnent au texte ses fils conducteurs (Riegel et al., 1994).

Les contraintes pesant sur l'emploi des anaphores

Malgré le rôle des anaphores dans la cohésion textuelle, c'est dans la gestion des anaphores que les textes d'étudiants présentent probablement le plus de problèmes (Vandendorpe, 1995). Nous allons examiner ces contraintes telles qu'elles sont définies par cet auteur.

Un problème relativement fréquent est celui d'un pronom employé sans qu'aucun référent antérieur ne soit disponible dans le texte. Le référent existe certainement dans la tête du scripteur, mais celui-ci a oublié de le mentionner, comme dans l'exemple suivant :

Un spectacle de magie. Ce matin-là, à l'école, il a proposé de préparer un spectacle de magie. Tous les élèves ont trouvé que c'est une bonne idée et ont voulu participer.

Un deuxième problème, extrêmement courant chez le scripteur débutant, consiste à accumuler des pronoms qui renvoient à des référents distincts :

Les passagers du vol retardé demandaient sans cesse aux agents quand ils allaient partir. A chaque fois ils donnaient la même réponse : Les avions ne peuvent pas atterrir à cause du mauvais temps.

Beaucoup de problèmes proviennent aussi du fait que l'apprenant ne connaît pas les limites d'emploi du pronom qu'il veut utiliser. Cela est particulièrement évident pour un pronom comme **celui**, dont l'emploi nécessite des conditions particulières du fait qu'il est trop faible pour servir d'appui à un participe présent. Ou encore, on va trouver le pronom **lui** employé en lieu de cela :

Cette bande dessinée est drôle, car elle met en évidence des réalités qui nous touchent de près. Sans lui, je ne pense pas qu'une bande dessinée suscite le rire.

Outre les pronoms, il existe d'autres classes de mots qui permettent de renvoyer à un élément nommé précédemment et encore accessible au lecteur. C'est le cas de l'article défini qui, placé devant un nom, indique au lecteur d'en rechercher l'occurrence qui précède immédiatement. Le scripteur débutant va souvent l'employer à tort, parce qu'il ne perçoit pas que le nom en question est déjà dans son esprit mais ne pas l'avoir été dans le texte. En témoigne le début du récit suivant :

André était déprimé car il croyait avoir échoué à son examen. Il se rendit dans une discothèque où il commença à boire. Toup à coup, à sa grande stupéfaction, la jeune demoiselle s'approcha de lui et lui adressa la parole. C'était une branette qui s'appelait Marie...

Les analyses effectuées par Vandendorpe (1995) sur les anaphores nous fournissent aussi des idées nouvelles que nous utilisons pour préciser quelques-uns des problèmes que l'emploi des anaphores pose aux apprenants du FLE au niveau SHS.

La notion de connecteur

Parmi les marqueurs de relation de cohésion, on retrouve le connecteur. Pour Turco (1988), les connecteurs constituent les liens visibles du texte. Ils en assurent la cohésion. Ils servent à organiser les séquences textuelles, selon un ordre qui révèle son organisation et son unité.

Cependant, la définition du connecteur pose un nombre de problèmes théoriques. Traditionnellement, on considère comme connecteurs les conjonctions de co-ordination (mais, ou, car, or), les adverbess de relation logique (pourtant, cependant, en effet) et les conjonctions et les locutions de subordination (parce que, si bien que). Grieve (1996) inclut également des structures comme l'antithèse sans charnière, la phrase dépendante, les présentatifs **voici** et **voilà** dans la catégorie des connecteurs.

Riegel et al. (1994) retiennent comme connecteurs les unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions, mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations, sans être des expressions anaphoriques. Pour ces auteurs, le terme connecteur exprime plutôt l'idée d'une fonction et en ce sens, des mots de différentes natures peuvent la remplir.

Selon Grieve (1996: xii):

They (connecteurs) are structures which are used in writing expository or argumentative French. They are aids to persuasion and to making points; rather than expressing a meaning. They link meanings together and relate them to each other. They help to articulate a point of view by distributing emphases.

La fonction du connecteur est d'une part de relier des segments de discours (énoncés), et d'autre part, de contribuer à la constitution d'unités discursives complètes à partir d'unités simples (Moeschler et al., 1994).

Ces définitions du connecteur posent un autre problème théorique, celui de la valeur de la connexion. Elles semblent s'accorder sur le statut du connecteur, morphème, opérateur ou mot grammatical ; ce qui implique une relative absence du sens. Les connecteurs seraient en quelque sorte des « mots vides ». Paradoxalement, ils relient des unités de sens et marquent des relations sémantiques telles que l'addition, la concession et l'explication.

Dans notre étude, nous considérons le connecteur non pas comme un mot grammatical ni comme un morphème, mais comme un mot à part entière, doté d'un sens lexical et d'un sens grammatical. Il peut marquer les relations entre les propositions, les phrases, les paragraphes et les parties plus importantes du texte.

Le rôle des connecteurs

Beaucoup de linguistes reconnaissent l'immense rôle des connecteurs dans la structuration du texte: Turco (1988), Riegel et al. (1994), Chartrand (1995), Charaudeau et Maingueneau (2002), Adam (2005) et Akinci (2005).

Pour Riegel et al. (1994), les connecteurs, aussi appelés marqueurs de relation ou organisateurs textuels, sont des éléments qui établissent la liaison entre

des phrases et qui assurent l'organisation générale d'un texte en marquant son articulation logique, une succession dans le temps ou une situation dans l'espace.

Charaudeau et Maingueneau (2002) disent que des conjonctions comme « parce que », bien que dans la catégorie des « connectives » sont généralement utilisées pour connecter des phrases ou membres de phrases. Les adverbes, les conjonctions et les locutions conjonctives jouent un rôle de connexion entre unités de discours.

Dans l'enchaînement linéaire du récit/texte, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions : ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations logico-sémantiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. On peut établir une liste restreinte et une liste ouverte des connecteurs. Au sens restreint, les connecteurs sont les termes qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe : les conjonctions de coordination et de subordination. Dans ce cas, on s'intéresse aux micro-enchaînements syntaxiques qu'ils assurent et aux relations sémantiques qu'ils expriment. Au sens large, les connecteurs sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte. Les langues diffèrent quant aux structures formelles utilisées pour exprimer la connexion dans les textes (Riegel, 1994).

Si l'on dépasse l'enchaînement local des propositions, on analyse les connecteurs comme des organisateurs textuels qui assurent l'enchaînement entre les propositions : « liage ». Ils contribuent aussi à la structuration hiérarchisée du texte en ensembles de propositions : « empaquetage ». La fonction énonciative

des connecteurs est de marquer les stratégies d'organisation du discours mise en œuvre par le locuteur. Ce rôle discursif des connecteurs est particulièrement important dans les textes argumentatifs : ainsi, différentes valeurs de **mais** ou l'opposition entre **parce que** et **puisque** manifestent diverses orientations argumentatives. Plus généralement, la valeur d'un connecteur dépend du type de texte (Akinci, 2005).

L'étude des connecteurs est intéressante car, comme le souligne De Weck (1991 :107) :

Les opérations de connexion permettent l'intégration des structures propositionnelles dans une structure englobante, tout en marquant les points de jonction (connexion) : elles lient autant qu'elles segmentent, et cela au moyen d'unités linguistiques qui ont une fonction interpropositionnelle, comme les conjonctions (de coordination et de subordination), certains syntagmes prépositionnels généralement placés en début de proposition, divers locutions et adverbess (...).

Pour conclure, les connecteurs contribuent à une opération langagière fondamentale ; la linéarisation. Les éléments linguistiques de différents niveaux sont intégrés dans un développement linéaire strict. Les connecteurs, de même que la ponctuation, favorisent cette opération, en spécifiant les relations que les unités du texte entretiennent dans l'univers de référence dénoté. Le choix et le nombre des connecteurs dépendront des décalages existant entre la linéarité du texte et l'organisation souvent hiérarchique du domaine référentiel. Dans un texte narratif, les connecteurs temporels sont utilisés pour marquer une succession chronologique des idées. Mais dans un texte argumentatif ou descriptif, la complexité du référent impose l'emploi de connecteurs appropriés. Dans le texte descriptif, les connecteurs permettent d'organiser linéairement la simultanéité des

éléments d'un tableau. Dans le texte argumentatif, ils servent à mettre en évidence les relations entre les arguments et contre-arguments, entre la thèse propre et la thèse adverse.

Riegel et al. (1994), regroupent les connecteurs en deux grandes classes : ceux qui ordonnent la réalité référentielle (connecteurs temporels et spatiaux) et ceux qui marquent les articulations du raisonnement (connecteurs argumentatifs, énumératifs et de reformulation). Les premiers sont surtout spécialisés dans le récit (narration et description), les seconds dans l'exposé d'idées.

Notions de thème et de rhème (propos)

La dualité thème/rhème est discutée par certains linguistes tels que Reichler-Béguelin et al. (1990), Péry-Woodley (1993) et Riegel et al. (1994).

Le thème et le rhème sont aussi des éléments importants dans la structuration de texte. Au niveau dit « communicatif », une phrase peut s'analyser en fonction de l'information qu'elle véhicule. L'information véhiculée par la phrase s'analyse en une partie connue (par la situation ou le contexte antérieur), le **thème**, et une partie nouvelle, le **propos**, qui constitue l'apport d'information véritable de la phrase (Riegel et al., 1994). Dans cette perspective, la phrase s'analyse en deux parties :

-le **thème** est ce dont parle le locuteur, le support, le « point de départ » de la communication et de la phrase.

-le **rhème/propos** est ce qu'on dit du thème, l'apport d'information sur le thème (Riegel et al. (op. cit: 605).

Selon ces auteurs, il y a plusieurs variantes terminologiques pour ces deux termes : thème/rhème; thème/propos ; thème/prédicat ; topique/commentaire (ou focus).

L'analyse fonctionnelle de la phrase se fait à ces deux niveaux, par exemple : (1) *Jean a téléphoné hier.* (2) *Hier, Jean a téléphoné.* En effet, entre ces deux phrases, on peut voir une différence dans la répartition de l'information. Dans le premier cas, **hier** est présenté comme apportant l'information nouvelle, maximalelement pertinente : il est focalisé, alors que **Jean a téléphoné** représente le thème. Dans (2) au contraire, **hier** est thématisé, déjà connu ou hautement prévisible, et c'est **Jean qui a téléphoné** qui constitue l'élément pertinent, rhématique, de l'énoncé. Alors, les notions de thème et de rhème vont nous aider dans l'analyse des copies des apprenants.

La progression thématique

D'après Péry-Woodley (1993), la progression thématique concerne non seulement l'ordre ou la succession des thèmes phrastiques mais également leur relation aux paragraphes, à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation: le squelette/ la structure du texte existe non pas dans le vide mais il constitue une partie d'une réalité comprenant la situation extralinguistique et l'ensemble du texte.

La répartition de l'information en thème et propos varie d'une phrase à l'autre dans le développement d'un texte et s'effectue suivant différents modèles. Comme c'est le rapport du thème au contexte antérieur qui assure

fondamentalement la cohérence du texte, Combettes (1983) distingue différents types de progression thématique.

La progression à thème constant constitue le type le plus simple et sans doute le plus fréquent, dans les textes d'enfants notamment (Combettes 1978). Un même thème (TH) est repris d'une phrase à l'autre, associé à des propos différents (PR), selon le schéma (TH1-PR1. TH1-PR2. TH1-PR3, etc.) :

Il a mis le café/Dans la tasse/Il a mis le lait/Dans la tasse de café/Il a mis le sucre/Dans le café au lait, (Riegel et al., 1994 : 608).

On peut répéter, comme ici, un même pronom (il), ou employer divers substituts pour faire varier la désignation du thème.

Les textes de type narratif privilégient cette forme de progression. Les désignations d'un personnage, par exemple, sont en position de thème et ses actions sont développées dans les propos successifs:

Jean Valjean est sorti de sa maison. Il s'est mis à diriger vers la ville. Il marchait très vite. Il était fatigué. Il s'est reposé à côté de la route. Il est allé en ville après une heure de repos, (Riegel et al., op.cit : 608).

Cette progression se rencontre aussi dans les textes descriptifs, où l'on développe dans les propos successifs l'information sur le thème :

Cette première pièce exhale une odeur sans nom dans la langue, et qu'il faudrait appeler l'odeur de pension. Elle sent le renfermé, le moisi, le rance ; elle donne froid, elle est humide au nez, elle pénètre les vêtements ; elle a le goût d'une salle où l'on a dîné ; elle pue le service, l'office, l'hospice, (Riegel et al., op.cit : 608).

Dans la progression linéaire simple, le thème d'une phrase peut être tiré du propos de la phrase précédente, suivant le schéma (TH1-PR1. TH2-PR2), où TH2 fait partie de PR1. Le thème reprend totalement ou partiellement les informations qui sont apportées par le propos précédent :

Le fantôme se matérialise par le « simulacre du volume ». Le simulacre du volume est l'enveloppe. L'enveloppe cache, protège, transfigure, incite, tente, donne une notion trempeuse du volume, (Riegel et al., op. cit.).

Les textes de type argumentatif font un usage privilégié de cette forme de progression.

La progression à thèmes dérivés ou éclatés est à la base des textes de type descriptif. Elle s'organise à partir d'un « hyperthème », dont les thèmes de chaque phrase représentent un élément particulier :

Deux parties de billard étaient en train. Les garçons ciraient les points ; les joueurs couraient autour des billards encombrés de spectateurs. Des flots de fumée de tabac, s'élançaient de la bouche de tous, les enveloppaient d'un nuage bleu, (Riegel et al., op. cit : 609).

Dans cet exemple, la première phrase est l'hyperthème, à la manière d'un titre : **parties de billard**. Les thèmes des phrases suivantes (**les garçons, les joueurs**) en représentent chaque fois un aspect particulier. Ce dernier type de progression peut se subdiviser en deux sous-types : Les thèmes sont dérivés d'un hyperthème ou d'un hyperrhème. La progression à thèmes dérivés ou éclatés se présente comme suit : a) hyperthème: TH1-PR1 ; TH1'-PR2 ; TH1''-PR3. b) hyperrhème : TH1-RH1 ; TH2-(RH1')-RH2 ; TH3 (RH1'')-RH3.

Dans une perspective fonctionnelle, l'analyse d'un texte se fait sur la base de la progression thématique. Ce concept de progression thématique est alors nécessaire pour notre étude, car il nous fait comprendre les types de progression thématique qui existent au sein d'un texte. Il va nous guider dans l'analyse des textes des apprenants.

Le dynamisme communicatif

Selon Péry-Woodley (1993), les linguistes de l'Ecole de Prague, et en particulier Firbas (1972), ont élaboré une théorie de la communication autour des notions de thème/rhème et dans une perspective fonctionnelle de la phrase : le Dynamisme Communicatif (DC). Dans le cadre d'une approche dynamique de la communication, le DC est décrit comme une propriété de la communication en relation avec le développement de l'information à transmettre : plus un élément contribue à ce développement et plus il fait avancer la communication, plus son degré de DC est élevé. Dans ce cas, le thème, l'élément connu et en position initiale dans la phrase est conçu comme le moins informatif, c'est-à-dire porteur du plus bas degré de Dynamisme Communicatif (DC). Il se situe à gauche de la phrase. Cependant, le rhème est le porteur de plus haut degré de dynamisme communicatif parce qu'il est l'élément nouveau et en position finale dans la phrase qui apporte le plus d'information. Il se situe à droite du thème dans la phrase.

La répartition des différents degrés de DC dans la phrase est influencée par trois facteurs : leur dépendance par rapport au contexte, leur structure

sémantique et leur disposition linéaire sur la ligne de la phrase. Cette définition repose sur la prise en compte d'un continuum informatif caractérisant les différents éléments de l'énoncé. Une séquence des phrases qui ne contribue pas au dynamisme communicatif du texte serait incohérente.

Ce concept de dynamisme communicatif va nous aider à analyser les phrases par rapport à la répartition de l'information. Cette notion de dynamisme communicatif sera aussi utilisée dans les analyses des textes des apprenants.

La notion de syntaxe

Selon Schott-Bourget (2003), la syntaxe, du grec **syn** : avec et **taxis** : ordre, arrangement, est l'équivalent étymologique de **construction** (du Latin **cum** : avec et **structio** : ordre, organisation). La syntaxe s'intéresse aux règles qui président à l'ordre des mots, aux relations qu'ils entretiennent entre eux, à leur fonctionnement. La syntaxe contribue par conséquent, à l'élaboration du sens de la phrase. L'ordre des mots lié à la phrase varie d'une langue à l'autre.

Reichler-Béguelin et al. (1990) et Péry-Woodley (1993), tous observent que l'ordre des éléments dans la phrase est inextricablement lié à la syntaxe. L'ordre des mots, c'est par excellence un domaine où les conditions de production du discours (situation, cotexte, conditions de traitement ou de mise en mémoire) jouent un rôle important, aussi important que les règles de structuration internes à la phrase.

La syntaxe joue un rôle fondamental pour l'interprétation des énoncés puisqu'elle établit les dépendances entre les constituants (Maingueneau, 1994).

La syntaxe joue également un rôle important dans la structuration d'un texte. Elle est un outil linguistique pour comprendre et produire des textes. Elle peut constituer un moyen simple de description textuelle et apporter une aide pour mieux lire et mieux écrire.

Un scripteur a, alors besoin d'une variété de phrases pour exprimer différents types de sens. Si l'enchaînement de phrases manque de variété, il y aura la monotonie et l'incohérence du texte.

La syntaxe et les fonctions communicatives

Dans cette partie de notre travail, nous allons examiner les différents types de phrases et leur rôle à la distribution des informations d'un texte. Les travaux de Péry-Woodley (1993), de Maingueneau (1994) et Riegel et al. (1994) aident à analyser les différentes structures syntaxiques par rapport à l'enchaînement thématique d'un texte.

En premier lieu, nous considérerons la passivation. Sur le plan de l'« emballage » de l'information, le passif dans l'exemple suivant cité par Péry-Woodley (1993), est un procédé syntaxique qui permet de manipuler l'ordre des éléments dans la phrase de façon à respecter la structure d'information normale et à mettre en évidence la structure thématique :

Les BD deviennent un véritable phénomène social. Elles sont lues par des millions de jeunes. Ainsi dans l'exemple donné, « des millions de jeunes », est le sujet sémantique (ou acteur) mais référent nouveau. Il se trouve placé en position finale et laisse l'initiale et la fonction de sujet grammatical au SN connu.

Cet élément nouveau devient une information connue, les BD, en position de rhème.

Il y a d'autres structures syntaxiques spécifiques qui permettent de mettre en relief un constituant de la phrase. Ce sont les phrases clivées. Dans cette structure clivée, on insère le constituant mis en relief entre **c'est** et un élément de type **qu-** :

C'est le canari que le chat a tué. Dans cet exemple cité par Maingueneau (1994), l'élément nouveau, le **canari**, est présenté comme rhème dans la première partie de la phrase, et ensuite comme thème (**que**) de la deuxième proposition.

La structure disloquée est aussi une des structures syntaxiques qui permet de mettre un élément en relief. Examinons ces deux exemples cités par Péry-Woodley (1993): (1) *Ces Romains, ils sont fous.* (2) *Ils sont fous, ces Romains.* Les exemples 1 et 2 sont des dislocations à gauche et à droite respectivement. Les deux constructions semblent avoir pour but de promouvoir un référent connu au rôle de thème dans la proposition détachée (Péry-Woodley, 1993). Les pronoms clitiques, **ils**, reprennent **ces Romains** en position de thème dans la phrase disloquée à gauche pour l'exemple (1) et la phrase disloquée à droite pour exemple (2). La dislocation permet à l'énonciateur d'indiquer de quoi il va parler, de donner le thème par rapport auquel il organise son énoncé.

De plus, les phrases simples et les phrases complexes sont aussi des structures syntaxiques à considérer. Commençons par des phrases simples citées par Péry-Woodley (1993) : *Les jeunes lisent beaucoup de bandes dessinées. Leur français écrit est déplorable.* Les deux phrases sont mises sur le même statut par

rapport à l'information donnée. Alors, les thèmes des deux phrases sont « les jeunes » et « leur français écrit ». Cependant, il y a un lien implicite entre les deux phrases. C'est le lecteur qui doit le deviner. La phrase simple s'articule en thème et rhème, de même que le paragraphe canonique se scinde en deux parties : le **sujet** et le **développement**. La phrase simple constitue le point de rencontre entre le niveau syntaxique et le niveau informationnel. C'est-à-dire (que) la façon dont se distribue l'information sur les différentes parties de la phrase et des phrases qui l'entourent.

Dans une phrase canonique, la distinction de thème et rhème peut correspondre à l'analyse syntaxique en deux constituants. Voici un exemple cité par Riegel et al. (1994) : *L'astronome observe Véga de la Lyre*. Le thème correspond au sujet de la phrase **l'astronome**, et le rhème le groupe verbal **observe Viga de la Lyre**.

Considérons maintenant la phrase complexe comme structure syntaxique. Voici un exemple cité par Péry-Woodley (1993) : *Comme les français lisent beaucoup de bandes dessinées, leur français écrit est déplorable*. La proposition principale (leur français écrit est déplorable) a de grande chance d'être considérée comme ce dont on parle, le thème de la phrase. Elle a un niveau supérieur par rapport à la hiérarchie informative. La proposition subordonnée est marquée par la conjonction, **comme** dans la phrase complexe. Alors, elle rend la relation entre les propositions très explicites. La subordination dépend de la principale pour fournir l'information. La phrase complexe par l'effet de relief qu'elle produit, est un procédé particulièrement important de la construction thématique.

Enfin, nous allons examiner la **négation de phrase (ne...pas)** comme structure syntaxique. La négation repose sur la combinaison d'un élément clitique antéposé **ne** placé entre le sujet et les clitiques compléments du verbe avec un élément appelé **forclusif** qui peut avoir un statut nominal (personne, rien...), un statut de déterminant (aucun...) ou un statut adverbial (pas, jamais...). C'est « pas » qui est employé dans la grande majorité des cas (Maingueneau, 1994). Pour Riegel et al. (1994), la négation (ne...pas) par exemple, porte sur le **propos**, jamais sur le **thème**. Exemple : *Le train viendra demain*. On peut obtenir : *le train ne viendra pas demain, mais dans une semaine*. Le **propos** dans cette phrase négative se limite à l'adverbe **demain**.

Ces structures syntaxiques (simple, complexe, clivée, disloquée, négative, et passive) vont nous aider à analyser les textes des apprenants au niveau SHS.

En somme, pour le cadre théorique de notre recherche nous nous appuyons sur les concepts de cohérence, de cohésion et ses aspects de Halliday et Hasan (1976), de Charolles (1978), de Péry-Woodley (1993), de Riegel et al. (1994) et Maingueneau (1994). A notre avis, ceci cadre mieux avec notre problème de recherche. Nous sommes persuadé que ces concepts nous aideront à conduire l'analyse et l'interprétation des données d'une manière plus objective ou plus convaincante. La deuxième partie du chapitre porte sur les travaux antérieurs.

Travaux antérieurs

Dans cette partie du travail, nous allons voir ce que des chercheurs ont fait ou ont dit à propos de l'écrit.

Le travail de Boyer et al. (1990) porte sur « la réalité de la langue écrite ». Les auteurs postulent que de tout temps, l'écrit a été plus facile à décrire que l'oral. L'écrit n'est pas comme l'est l'oral ; une réalité fuyante et volatile. Les traces de l'écrit sont faciles à recueillir. Elles sont indélébiles, transportables, et les supports (papier, mur, affiches ou, actuellement et de plus en plus, écran d'ordinateur) nous offrent un moyen d'analyse plus neutre, plus facile à cerner, une réalité mieux circonscrite. Cependant, de même que pour l'oral, la description de l'écrit s'est enrichie au fur et à mesure que les théories linguistiques et communicatives se sont développées.

Boyer et al. (op. cit.) donnent des facteurs ou paramètres propres au système de la langue écrite. C'est à partir de la perception et de la reconnaissance de ces paramètres (comme indices signifiants) que se fera l'accès au sens de l'écrit, de la même manière qu'il se fait à partir des traits de l'oralité :

-Les caractéristiques graphiques : graphèmes, majuscules, ponctuations, chiffres, abréviations, sigles, etc.

-Les caractéristiques lexicales : on n'utilise pas toujours les mêmes registres à l'oral qu'à l'écrit.

-Les caractéristiques morphosyntaxiques : les marques du pluriel ou du féminin, les marqueurs nominaux et verbaux.

-Les caractéristiques textuelles qui marquent l'organisation interne du discours écrit, lui apportant sa cohérence et sa progression.

-Enfin les caractéristiques paratextuelles et iconiques : Ce sont celles qui sont liées à l'organisation de « l'aire scripturale » (paragrapes, colonnes, titres, etc.) et les dessins, les photos, les graphiques, les images font partie du texte. Moirand (1979) propose dans les cours de la langue étrangère de s'appuyer de plus en plus sur « l'image du texte » pour approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants. Elle entend par « image du texte », l'image globale du texte ; c'est -à- dire, la forme du texte dans son ensemble.

Le travail de Vanoye (1990) fait une distinction entre le français écrit et le français parlé. Selon lui, à niveau commun, les deux langues n'ont ni la même morphologie, ni la même grammaire, ni les mêmes « moyens expressifs ».

Sur le plan morphologique, la langue parlée est formée de sons ou phonèmes alors que la langue écrite est formée de signes graphiques ou graphèmes. Il n'y a pas de correspondance stricte entre le nombre de phonèmes et le nombre de graphèmes utilisés pour un même mot. Ainsi le mot **chapeau** est composé de 7 graphèmes (ici, des lettres de l'alphabet) dans la langue écrite, mais 4 phonèmes [ʃapo] dans la langue parlée. De nombreux graphèmes ne sont pas prononcés dans la langue parlée, par exemple, dans cette liste des mots : lit, patte, petit, père, tard et gare, les graphèmes finals ne se prononcent pas.

Dans le domaine de la grammaire, les deux langues ne marquent pas certains traits grammaticaux de la même manière. Ainsi, le pluriel des substantifs se marque à l'écrit avec un s ou x final. Par exemple, table/tables :

chapeau/chapeaux. A l'oral, ce graphème supplémentaire n'est généralement pas prononcé. Par exemple, chapeaux – [apo].

Dans le domaine du vocabulaire, l'auteur note que sans parler du vocabulaire familier ou relâché propre à un certain niveau de langue parlée, est relativement rare à l'écrit (sauf effet voulu). Il faut souligner une nouvelle différence dans la fréquence d'emploi de certains mots à l'écrit et à l'oral. Cette différence provient essentiellement des situations dans lesquelles se développent les messages écrit et parlé. La langue écrite est généralement plus précise, moins allusive que la langue parlée.

En ce qui concerne la ponctuation, Vanoye (1990) dit qu'elle découpe le discours en groupes de mots et évite ainsi les erreurs d'interprétation. En ce sens, elle est essentielle à la bonne compréhension des messages écrits, et on ne saurait trop insister sur le soin à apporter à son emploi durant la lecture. La ponctuation indique les arrêts, les accents, les intonations, la mélodie de la phrase. Mais elle a aussi une fonction expressive (interrogation, exclamation, suspension etc.).

En outre, l'orthographe réalise une certaine cohésion des messages écrits : les règles d'accord, par exemple permettant de regrouper les mots d'un énoncé et d'avoir une image logique et cohérente de la phrase.

Vanoye (op.cit.) conclut que la distinction entre langue écrite et langue parlée conduit à reconsidérer l'apprentissage du français. Il s'agit en fait, d'apprendre les deux langues. Or, la langue parlée est la plus souvent enseignée, corrigée, redressée par référence à l'écrit ; ce qui revient à nier ses caractères spécifiques. Ce travail est une étude contrastive de deux langues (parlée et écrite).

Nous allons, à présent aborder le travail de Cuq et Gruca (2003). Pour ces

auteurs :

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas certainement une tâche aisée. Ecrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convertibles et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer (Cuq et Gruca 2003: 179).

Ils listent comme composantes, des données conceptuelles de la psychologie cognitive qui constituent un cadre pour la production écrite (rédaction) :

- 1) **L'environnement de la tâche ou du contexte de production.** Il comprend les consignes de la production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase.
- 2) **La mémoire à long terme du scripteur** dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui seront actualisées lors du processus d'écriture.
- 3) **Les processus de production.** Selon Vigner (2001 : 73-74), Cuq et Gruca (2003 :178-179) et Friscira (2005 : 9), des recherches menées par des cognitivistes ont livré des aspects intervenant dans l'activité de l'écriture. Selon eux, les processus rédactionnels comprennent trois sous-processus importants :
 - a) **La planification**, c'est-à-dire l'ensemble des opérations qui relèvent de la sélection et de l'organisation des connaissances nécessaires à la production du texte, ainsi que tout ce qui relève de l'analyse de la situation de

communication dans son incidence sur la fabrication du texte. Il faut en effet savoir à qui est destiné le texte et quel est le but poursuivi en écrivant ce texte (Vigner, 2001). Pour Cuq et Gruca (loc. cit.) la planification détermine le contexte textuel et pragmatique du message à transmettre. Le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan.

b) **La mise en texte ou la textualisation**, correspond à un double travail de linéarisation et de lexicalisation. Linéariser le texte, c'est convertir en une suite de phrases, une représentation d'évènements, d'objets ou d'individus. Le scripteur doit respecter les lois de cohésion et d'informativité phrastique. La lexicalisation consiste à rechercher dans son dictionnaire mental les éléments de lexique nécessaires à la représentation des faits, événements retenus. Plus on a du lexique, plus son expression sera riche et vice-versa.

c) **La révision ou édition** permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations. Cela peut être sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées. On les modifie ou on incorpore d'autres avant de finaliser la rédaction. C'est-à-dire que cette étape comporte deux aspects majeurs : on doit relire le texte et on doit réviser le texte en modifiant certains éléments et certaines parties du texte. Cuq et Gruca (op. cit) soulignent que le processus suppose la capacité du lecteur de diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications et les améliorations dont le texte a besoin. C'est exactement ce à quoi Vigner (2001) pense quand il note que :

« On sait de manière générale que cette phase est chez les enfants peu productive. Les élèves disposent d'un éventail très limité de correction. Le texte déjà produit semble d'autre part faire obstacle à un travail de reformulation » (Vigner, 2001 :74).

Vigner (op. cit.) tient ce propos au sujet des enfants dans le milieu où le français est une langue seconde. Nous nous approprions ses idées en parlant de tout débutant en FLE : celui-ci a un vocabulaire très limité et ainsi, n'a pas le choix disponible aux apprenants aux niveaux avancés.

Cuq et Gruca (2003) remarquent que le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Ils continuent à souligner que tous ces processus cognitifs, dissociés des besoins d'analyse, sont en réalité tous reliés les uns aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. Ils concluent que de toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.

Pour Cuq et Gruca (op. cit.), écrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage. La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures

linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message complet à transmettre. Les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrit, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, « ordinaires ». Combiné à la lecture, écrire établit une distanciation du scripteur par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en « ouvrier » de la langue et du texte.

Frischira (2005) a aussi travaillé sur la rédaction de textes. Pour lui, la production des textes requiert la mise en œuvre de trois ensembles de connaissances relatives à la situation d'écriture, au fonctionnement du code écrit (orthographe et grammaire) et au fonctionnement de la rédaction (cohérence, cohésion textuelle, types de textes).

L'apprentissage de l'écriture exige la maîtrise des outils et des supports de production (crayon, clavier) ; l'automatisation du geste graphomoteur (coûteux en ressources cognitives) et l'apprentissage du code écrit (pour rédiger, il faut au préalable savoir écrire). Une fois la distinction entre écrire et dessiner acquise, il convient d'acquérir un ensemble de notions complexes abstraites telles que celles de lettres, syllabes, mots, phrases ou paragraphes.

L'acquisition de l'orthographe représente une part très importante de l'apprentissage de l'écriture (Fayol, 1997). Deux catégories orthographiques doivent en effet être rapidement assimilées par l'enfant : d'une part, l'orthographe

lexicale et d'autre part, l'orthographe grammaticale. Dans tous les cas, cette maîtrise progressive suppose d'élaborer une représentation graphématique stable des mots de la langue. Toutes ces connaissances sont apprises progressivement par l'enfant et font l'objet d'un enseignement systématique mais émietté durant le cursus scolaire.

Sur le plan développemental, l'acquisition de la lecture joue un rôle fondamental dans l'appréhension du code écrit, grâce aux activités de décodage grapho-phonémique et de compréhension qu'elle suppose. La lecture, via les activités de décodage, permet un apprentissage explicite de l'orthographe et des correspondances phonèmes-graphèmes.

Outre l'apprentissage du code écrit, rédiger un énoncé exige des connaissances spécifiques d'ordre sémantique relatives aux règles de cohérence et l'organisation de l'écrit (Fayol, 1997), des connaissances procédurales renvoyant aux aspects communicatifs, conversationnels et discursifs. Ces aspects demandent au rédacteur d'élaborer des hypothèses sur la compréhension du lecteur, sur ses attentes (Fayol, 1997). Rédiger suppose également la mise en œuvre des connaissances métalinguistiques.

Enfin, outre ces connaissances relatives à la rédaction, le rédacteur s'appuie également sur les compétences et habiletés de l'oral. En effet, lorsqu'un enfant commence à écrire, il sait déjà parler et peut acquérir via ses expériences orales, un certain nombre de connaissances lexicales, syntaxiques, grammaticales, discursives et pragmatiques. Ce travail porte sur les aspects linguistique et fonctionnel du langage. Ceci peut servir d'un guide pour les apprenants de FLE.

En plus, nous allons voir le travail de Lefrançois (2001). Lefrançois (op. cit) à travers une recension des recherches récentes, remarque que son article fait le point sur la question de transfert en écriture de la langue maternelle (L1) à la langue seconde (L2). Les connaissances orthographiques et lexicales, le traitement grammatical et syntaxique, les stratégies générales et les schémas culturels de la L1 influencent l'écriture en L2. Mais la conscience du niveau de langue approprié est plus difficilement transférable. La compétence linguistique en L2 affecte la qualité du produit, non celle du processus mais un seuil minimal de cette compétence est nécessaire au transfert des stratégies de haut niveau.

Lefrançois (op. cit.) note que les études qui se sont intéressées à la production écrite, bien que peu nombreuses, montrent aussi l'influence de la L1 sur la L2 dans le traitement grammatical et syntaxique de phrase. Par exemple, en ce qui concerne la morphologie des verbes, notamment dans une tâche de traduction de phrases du bulgare L1 à l'anglais L2 (Slabakova, 1990), les paramètres grammaticaux propres à la L1 sont utilisés tels quels par les apprenants de la L2 lorsqu'ils sont débutants, puis, graduellement, les paramètres propres à la L2 remplacent ceux de la L1.

Dans une autre étude portant sur 20 adultes hispanophones apprenant l'anglais L2, Zutel et al. (1988) a constitué une typologie des erreurs grammaticales et syntaxiques attribuables au transfert dans une production écrite libre en anglais et dans une tâche de traduction de l'espagnol à l'anglais. La plupart des erreurs sont des traductions directes (mot à mot) de la L1 à L2,

mais l'utilisation de l'article, la forme verbale, la correspondance du temps, l'emploi des prépositions, l'usage des majuscules, la formation du pluriel et l'ordre des mots constituent des erreurs assez fréquentes attribuables à l'influence de la L1. Certains types d'erreurs, comme celles sur l'ordre des mots, tendent à diminuer avec le temps, lorsque les sujets saisissent mieux les différences entre les deux langues. Le processus d'écriture et les schémas culturels (Conner, 1996) en L1 influencent aussi l'écriture en L2.

Ce travail fait le point sur les transferts en écriture de la langue maternelle à la langue seconde. Il peut au moins nous donner une idée sur les difficultés des apprenants du FLE au niveau SHS relativement à la rédaction des textes, car ces derniers se trouvent dans un milieu multilingue.

Lado (1957) a également exprimé l'importance de l'analyse contrastive en conception matérielle de l'enseignement des langues. Pour lui, les individus tendent à transférer les formes et les significations ou les distributions des formes et les significations de leur langue maternelle et culture à la langue étrangère. Ils font cela soit en essayant de parler la langue et d'agir dans la culture soit en essayant de saisir, de comprendre la langue et la culture comme pratiquée par les indigènes. Cette réclamation est toujours tout à fait attrayante à n'importe qui essayant d'apprendre ou d'enseigner une langue étrangère.

Lado (op. cit) a continué pour indiquer une position plus controversée, cependant, quand il a réclaté cela. Ces éléments qui sont semblables à sa langue maternelle seront simples pour lui, et ces éléments qui sont différents seront

difficiles. C'est-à-dire, où deux langues étaient semblables, le transfert positif se produirait ; là où elles étaient transfert différent et négatif, ou interférence, résulterait. Ce constat n'est pas toujours vrai. Comme nous le savons tous, les apprenants ghanéens du FLE se trouvent dans un milieu multilingue. Etant donnée cette situation multilingue, ils tendent à transférer les éléments linguistiques de leur langue maternelle ou l'anglais qui sont semblables à la langue française lorsqu'ils écrivent. Le plus souvent, cela résulte de transfert négatif.

Le travail de Corder (1967) traite l'analyse des erreurs. Corder (op. cit) fait une distinction entre erreurs de performance (lapsus, fatigue, etc.) qu'il appelle *mistakes* (fautes), et erreurs de compétence (*errors* = erreurs) dues à la méconnaissance de règles, à leur mauvaise application ou à une interprétation erronée de celles-ci, influencée par langue maternelle. Pour lui, les erreurs, qui jusque là avaient été considérées comme révélant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition d'une langue seconde au même titre que les énoncés malformés d'un enfant le sont de son acquisition de la langue maternelle. Les erreurs permettent donc d'évaluer et décrire la « compétence transitoire » de l'apprentissage. Elles reflètent aussi cependant la manière dont la langue seconde est enseignée.

Corder (1971) insiste sur le fait que les productions de l'apprenant ne sont pas erronées du point de ce qu'il appelle son « dialecte idiosyncrasique » qui représente un sous-système bien formé de la langue cible. Malgré le fait que Corder (op. cit) apporte une grande importance à l'influence de la langue maternelle, il préconise l'existence d'autres variables. Il observe que certaines erreurs ne

pourraient pas provenir d'un phénomène d'interférence. Elles semblent provenir de phénomènes rencontrés en cours d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant.

Au Ghana, peu de travaux ont été faits sur le français écrit à notre connaissance. Le premier est le travail de doctorat de Kuupole (1995) qui porte sur le dynamisme du français non conventionnel de l'Afrique occidentale à travers l'œuvre romanesque d'écriture française : approches linguistique et sociolinguistique. Kuupole (op. cit.) observe dans son travail qu'il y a une variété non conventionnelle du français qui tend concurrencer efficacement la variété standard (scolaire), sur tous les plans de l'intercompréhension. En d'autres termes, le français non conventionnel satisfait aux exigences communicatives des communautés africaines en mutation socio-économique dans la mesure où il domine la plupart des transactions du marché des quartiers et d'autres échanges quotidiens. Même dans les discours produits dans des situations de communication formelle, tels que les devoirs scolaires, articles de presse, discours politiques ou dans tout autre prise de parole revêtant un caractère formel, l'influence du français non conventionnel se fait sentir.

Selon les analyses de son étude, le français non conventionnel est considéré comme un système linguistique cohérent à part entière. Il s'agit en effet d'un ensemble de pratiques langagières dont la dynamique échappe à l'encadrement normatif et aux hiérarchisations internes du français standard. C'est le produit d'une grammaire différente de celle du français standard, objectivement bonne quoiqu'elle se cherche encore. Bref, ce type de français d'après Kuupole (op. cit), est un mode d'expression cohérent au même titre que le français standard par

rapport à la progression thématique, l'emploi de connecteurs discursifs et d'anaphores dans les textes. Sauf, sa structure n'a plus tellement la structure de la langue-cible, le français, mais plutôt celle d'une lingua franca. En effet, le français non conventionnel est en train de subir une forme d'amorce de créolisation.

Ce travail traite les phénomènes textuels (connecteurs et anaphores) que nous voulons examiner dans notre étude sauf le statut du français non conventionnel est différent du français standard/scolaire. La place qui lui est accordée dans le cursus scolaire officiel paraît être minime et négligeable.

Dans un article, Kuupole (2001) examine aussi quelques problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens : une étude de cas. D'après lui, les textes des étudiants analysés dans son étude montrent que les apprenants ghanéens (anglophones) se heurtent à d'énormes problèmes rédactionnels. Ils ont des difficultés à gérer les contraintes qui pèsent sur la construction d'un texte, telles que la (re)connaissance d'une typologie textuelle, le contrôle des marqueurs de cohésion et de cohérence.

Pour Kuupole (op. cit), écrire un texte ne signifie pas fournir des informations (vraies) de manière aléatoire, même si les phrases sont correctes. Il faut établir des relations logiques entre les diverses informations grâce à des marques énonciatives. Alors, il postule que la tâche des apprenants doit consister à produire des écrits qui rendent accessible, au lecteur, une interprétation sans entraves des faits discutés. Par conséquent, il est nécessaire de les sensibiliser à la gestion des phénomènes et contraintes de production textuelle. Autrement dit, il incombe aux enseignants de dépasser le niveau de la phrase pour s'intéresser à la

problématique textuelle dans les pratiques rédactionnelles en classe de FLE du secondaire et du supérieur. Cette étude dépasse le niveau de la phrase et nous intéresse car la nôtre porte aussi la grammaire textuelle.

En plus, le travail de Kwawu (2001) traite l'enchaînement des phrases dans la gestion de textes courts des étudiants de français de « level 100 » de l'Université de Cape Coast. L'auteur observe qu'une partie importante des problèmes de l'écrit chez les étudiants au niveau universitaire s'explique par la non maîtrise des mécanismes textuels d'assemblage de phrases. Ceci est confirmé par les résultats de ses analyses. Selon Kwawu (op. cit), les problèmes de l'écrit chez les apprenants universitaires du FLE portent sur le manque de variation dans l'emploi des mécanismes d'enchaînement de phrases dans les copies des étudiants tels que : emplois répétitifs au niveau des constructions syntaxiques, de thématisation et de progression thématique, d'anaphores et de connecteurs. À cause de ces problèmes, la mise en texte est difficile pour eux.

Kwawu (op. cit.) a aussi observé au cours de son étude sur l'écrit que très peu d'études ont examiné la syntaxe, la structure thématique et les phénomènes de liage de propositions dans leurs analyses. Les analyses de copies des apprenants au Ghana portent sur la grammaire de la phrase.

On peut dire qu'une étude sur la grammaire de la phrase n'est pas la meilleure manière pour résoudre les problèmes des apprenants à l'écrit. Selon Péry-Woodley (1993), une bonne approche des productions des apprenants est l'écrit-parole. C'est-à-dire que la linguistique du texte met en relation les aspects microstructurels et macrostructurels des textes, les niveaux phrastique et discursif

de l'organisation textuelle. Ce sont des réels outils pour aborder la question de la qualité des textes, c'est-à-dire la cohésion et la cohérence.

En outre, Azumah (2001) a travaillé sur les difficultés de compréhension des textes écrits en FLE au niveau SHS au Ghana : Une étude de cas dans la Métropole d'Accra. Au cours de son étude, il a remarqué que la plupart des apprenants qui ont participé à l'examen final avaient eu des difficultés à comprendre les textes de compréhension qu'il leur avait proposés. La conclusion de son étude est que les apprenants ont éprouvé des difficultés dans la compréhension des textes en français et que ces difficultés émanaient de la façon dont ils ont commencé à apprendre à lire des textes en français.

Ce travail est important par rapport à l'écrit. La compréhension est une condition préalable pour la production des textes ou la rédaction par les apprenants de FLE. Un scripteur qui ne comprend pas de textes écrits ou ce qu'il lit ne pourrait pas rédiger un texte. Alors, la compréhension est nécessaire dans l'enseignement/apprentissage du français aussi bien que la lecture.

Le dernier travail est celui de Bakah (2004), qui porte sur le français écrit au niveau SHS, à notre connaissance. Bakah (op. cit.) a travaillé sur la lecture à haute voix en FLE au niveau SHS : Une étude de cas dans quelques écoles du district de Keta. Son travail cherchait à exposer d'une part, les difficultés relevant de la liaison obligatoire et la liaison à expression fixe et de l'autre, les difficultés de la réalisation ou non du dernier graphème d'un mot français. La conclusion de son étude est que la plupart des apprenants avaient des difficultés à réaliser la liaison là où il le faut et à ne pas la réaliser là où il ne le faut pas. Quant au

graphème final, la même situation s'est présentée. Ces difficultés se sont manifestées à travers la lecture à haute voix que les apprenants ont faite.

La lecture est un autre aspect du français écrit. Elle est aussi une condition préalable pour les productions écrites ou la rédaction de texte. Un apprenant qui ne peut pas lire trouve l'écrit difficile. Cependant, ce n'est pas une compétence nécessaire vis-à-vis de la rédaction. Un scripteur a besoin de compétence linguistique et de compétence communicative pour la composition de texte.

En guise de conclusion, nous voulons souligner à ce point que les travaux antérieurs que nous avons mentionnés ont porté sur l'écrit en général et dans des contextes différents. Nous nous sommes inspiré de ces travaux, parce que les points de vue semblent intéressants et assez proches de notre travail. Cependant, les facteurs ou les paramètres propres au système de la langue écrite qui se servent comme indices signifiants au sens de l'écrit proprement dit et qui peuvent développer la compétence communicative écrite chez l'apprenant du FLE, sont largement passés sous silence dans les travaux cités.

Notre étude est basée sur la grammaire du texte. Pour nous, un apprentissage de l'expression écrite qui contribue à la cohésion et à la cohérence du texte doit traiter les phénomènes textuels tels que les anaphores et les connecteurs. Nous voulons tester les apprenants du FLE au niveau SHS pour voir s'ils sont capables de produire des textes cohésifs et cohérents. A partir de cela nous allons proposer des solutions à ce problème. Ceci dit, le chapitre suivant va porter sur la méthodologie de notre recherche.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Toute recherche scientifique comme la nôtre exige des démarches rationnelle et systématique qui permettent au chercheur de bien examiner le problème à résoudre et aussi d'obtenir des données concrètes sur la population cible. Dans ce chapitre consacré à la méthodologie, nous présentons les démarches utilisées dans notre étude. Ces démarches comprennent le public cible, les instruments utilisés, le déroulement de test de rédaction, de questionnaire et d'entretien. Nous allons terminer le chapitre avec les démarches méthodologiques suivies pour analyser les données. Il est aussi nécessaire à noter que notre étude porte sur les méthodes qualitative et quantitative.

Public cible

Nous avons collecté les données pour notre étude dans toutes les écoles secondaires (SHS) dans la Métropole de Tamale où le français est enseigné comme langue étrangère. Ces écoles sont cinq au total: Ghana Secondary School, Presbyterian Secondary School, St. Charles' Secondary School, Tamale Secondary School et Tamale Girls' Secondary School. Nous avons conduit les tests auprès des apprenants de SHS 3 parce qu'ils ont appris le français durant trois ans. Ils sont censés disposer d'un haut niveau de langue dans l'expression

écrite en français. Les enseignants que nous avons interviewés étaient cinq au total dans toutes ces écoles.

Tableau 1 : La répartition des apprenants enquêtés par école.

Écoles	Garçons	Filles	Total
Ghana Secondary School	10	20	30
Presbyterian Secondary School	01	03	04
St. Charles' Secondary School	31	00	31
Tamale Secondary School	05	10	15
Tamale Girls' Secondary School	00	05	05
Total	47	38	85

Le tableau ci-dessus nous présente la répartition des apprenants enquêtés par école dans le cadre de notre étude. Ghana Secondary School a présenté 30 apprenants, Presbyterian Secondary School a 4 apprenants, St. Charles Secondary a 31 apprenants, Tamale Secondary School a 15 apprenants et Tamale Girls Secondary School a 5 apprenants. Le nombre total des apprenants qui ont participé aux tests de rédaction et au questionnaire étaient 85 apprenants. Grâce à cette population cible de 85 apprenants, nous avons pu collecter les données de notre étude.

Tableau 2 : La répartition des enseignants de FLE enquêtés par école.

Écoles	Hommes	Femmes	Total
Ghana Secondary School	1	0	1
Presbyterian Secondary school	1	0	1
St. Charles Secondary School	1	0	1
Tamale Secondary schools	1	0	1
Tamale Girls Secondary School	1	0	1
Total	5	0	5

Le tableau ci-dessus montre aussi la répartition des enseignants de FLE enquêtés par école. Selon le tableau, il n'y a que cinq (hommes) enseignants du français au niveau SHS 3 dans la Métropole de Tamale, c'est-à-dire un enseignant par école.

Instruments utilisés dans l'étude

Nous avons utilisé trois instruments dans l'étude pour obtenir des réponses précises chez les enquêtés. Il y a un questionnaire et un test de rédaction pour les apprenants. Le troisième instrument est une interview approfondie destinée aux enseignants. Dans les lignes qui suivent, nous présentons en détail, les instruments de recueil des données de cette recherche.

Questionnaire

Le questionnaire destiné à collecter les données auprès des apprenants était divisé en quatre rubriques : la **section A** porte sur les données personnelles de l'apprenant ; la **section B** tient compte du milieu linguistique de l'apprenant ; la **section C** considère la rédaction des textes chez l'apprenant et la **section D** les commentaires de l'apprenant sur les activités proposées par l'enseignant du français par rapport à la rédaction en classe de FLE. Le questionnaire a eu pour but d'identifier les idées ou les connaissances que les apprenants possèdent sur les quatre domaines indiqués dans cette partie. L'instrument était composé de 22 questions dont 14 ont été des questions fermées et 8 des questions ouvertes.

Interview

En ce qui concerne l'interview, nous avons formulé un guide d'entretien pour faciliter notre travail avec les enseignants. Le guide constituait une série de 12 questions ouvertes que nous avons posées à chaque enseignant. Cette interview cherchait à recueillir de l'information et des explications détaillées vis-à-vis des rédactions de l'apprenant de FLE. Ce guide d'entretien nous a aidé à interviewer les enseignants individuellement dans leurs propres écoles.

Le guide d'entretien était divisé en deux parties : la **section A** parle du milieu démographique de l'enseignant et la **section B** parle de l'enseignement et de la rédaction des textes en français. Les questions étaient organisées autour de ces deux aspects. Toutes les réponses fournies par les enseignants étaient notées dans un cahier. Cela nous a aidé à recueillir les différents avis personnels sur les difficultés des apprenants en français écrit. Ces opinions personnelles nous intéressent beaucoup, car notre étude est en quelque sorte descriptive. Nous allons décrire ce qu'ils ont dit par rapport à notre enquête.

Test de rédaction

Notre étude est purement linguistique. Il s'agit du domaine morpho-syntaxique qui comporte les aspects linguistiques, à savoir les éléments cohésifs (anaphores et connecteurs), la syntaxe. Puisque notre préoccupation est de nous renseigner sur les domaines de difficultés des apprenants en français écrit, nous avons jugé prudent d'utiliser la rédaction des textes qui, pour nous, est la meilleure manière d'identifier les problèmes. Ainsi, les apprenants étaient appelés

à composer un texte sur un sujet descriptif. Le sujet de la rédaction était : « décrivez votre meilleur(e) ami(e) et dites pourquoi vous l'aimez ». Nous avons modifié cette question de WAEC, (SSCE, July, 2004, FRENCH 1): « décrivez votre père et dites pourquoi vous l'aimez ». Nous avons choisi ce sujet parce qu'il était facilement compris et abordable par rapport à leur niveau. Il pourrait pousser les apprenants à faire sortir les éléments linguistiques par rapport à nos hypothèses que nous examinons. C'était aussi pour tester leur compétence linguistique/ communicative à l'écrit.

Déroulement des tests de rédaction et de questionnaire

Le test de rédaction était le premier à faire composer. Nous avons commencé par la distribution des morceaux de papier aux apprenants à l'aide de l'enseignant de français dans chaque école. Ensuite nous avons écrit la consigne et le sujet de rédaction au tableau (noir). La consigne était en anglais pour que les apprenants comprennent mieux ce qu'ils devaient faire. Cependant, le titre du sujet était en français. Les apprenants avaient une heure pour composer ce test. Nous avons surveillé le travail pour qu'ils ne se copient pas. Enfin, après la durée d'une heure, nous avons ramassé les copies des apprenants.

La deuxième partie du travail est le questionnaire. Il était formulé en anglais pour faciliter la compréhension des apprenants. Nous l'avons distribué nous-mêmes directement aux apprenants. Les apprenants devaient répondre aux questions selon les quatre rubriques, à savoir les données personnelles de l'apprenant, le milieu linguistique de l'apprenant, la rédaction de textes chez

l'apprenant et le commentaire de l'apprenant sur ce que l'enseignant fait en classe par rapport à la rédaction. Comme d'habitude, nous avons ramassé tous les questionnaires quand ils ont fini de les remplir.

Les tests de rédaction et le questionnaire étaient administrés de la même manière dans toutes les écoles. Nous avons ramassé toutes les 85 copies du test de rédaction et les 85 copies du questionnaire.

Analyse des données

Comme notre recherche est à la fois qualitative et quantitative, nous voulons à ce stade établir quelques démarches pour l'analyse des données dans le chapitre suivant. Notre première démarche porte sur l'analyse quantitative des textes. Nous allons donner les statistiques sur la fréquence d'occurrences des éléments linguistiques à examiner. Ensuite, nous allons donner leur interprétation quantitative. Selon Canguilhem (1979 : 98) la statistique ne fournit aucun moyen pour décider si un écart est normal ou anormal. C'est donc bien l'interprétation donnée à cet écart, en fonction de normes sociales et d'hypothèses sur le fonctionnement langagier et humain en général, qui va permettre de circonscrire, et dans le meilleur des cas, de définir les limites d'un trouble. A cet égard, puisque les fonctions communicatives ou informationnelles d'un texte sont normalement de nature sémantique, nous allons analyser les emplois des anaphores, des connecteurs et des processus syntaxiques dans les copies des apprenants. Nous analysons aussi les réponses des apprenants au questionnaire et à l'interview des enseignants.

CHAPITRE 3

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente les données collectées, en trois parties. D'abord, il y a la présentation des réponses recueillies du questionnaire administré aux apprenants de niveau SHS 3 dans la Métropole de Tamale. La deuxième partie comprend les résultats de l'interview approfondie auprès des enseignants. La dernière partie constitue les éléments linguistiques à analyser dans les copies des apprenants : les anaphores, les connecteurs et la syntaxe. Nous employons la méthode qualitative pour analyser toutes les données afin de faire émerger des points de vue qui valident nos hypothèses de départ.

Description du questionnaire

Dans cette première partie, nous analysons les données pour déterminer les fréquences des réponses données aux items du questionnaire. Les résultats obtenus sont exprimés en pourcentage. Le questionnaire pour les apprenants est divisé en quatre rubriques: la première partie comprend les données personnelles, la deuxième partie porte sur le milieu linguistique de l'apprenant, la troisième sur la rédaction de textes chez l'apprenant et la quatrième comprend les commentaires de l'apprenant sur les activités proposées par l'enseignant de français par rapport à la rédaction en classe de FLE. D'abord, ce tableau traite les données personnelles.

Tableau 3 : Données personnelles

Item	Nombre	Pourcentage (%)
Sexe		
Garçons	47	55,3
Filles	38	44,7
Age		
14	1	1,2
15	1	1,2
16	12	14,1
17	31	36,5
18	19	22,4
19	7	8,2
20	7	8,2
21	2	2,4
22	2	2,4
23	1	1,2
24	1	1,2
26	1	1,2
Total	85	100

Le tableau 3 ci-dessus présente les données des apprenants des cinq écoles secondaires (au niveau SHS). D'après le tableau, il y a 85 apprenants au total. Ce chiffre représente 47 garçons (55,3%) qui étaient enquêtés. Les filles se chiffrent à 38, ce qui représente 44,7% de ceux qui se sont présentés à l'étude. La répartition des apprenants enquêtés selon leur sexe indique qu'il y a plus de garçons que de filles qui apprennent le français au niveau SHS dans la Métropole de Tamale. En ce qui concerne leur âge, nous avons observé que les âges varient de 14 à 26 ans. La plupart d'entre eux ont entre 16 et 20 ans, c'est-à-dire 89,4%. Ceci est suivi de 2,4%, ayant de 21 ans à 22 ans. Les autres (8,2%) constituent la minorité. Le problème d'âge d'un apprenant de FLE nous s'intéresse parce que l'âge joue un rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans s'accorde avec la fin de la période la plus favorable

pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Autrement dit, le moment propice pour l'apprentissage d'une langue étrangère se situe avant l'âge de 11 ans à 12 ans. Par contre, l'apprenant qui dépasse cet âge critique aura une difficulté à maîtriser la langue étrangère. Selon notre analyse, la majorité de nos enquêtés ont dépassé cette période favorable avant même de commencer l'apprentissage du français. Cette situation malheureuse, pourrait expliquer en partie la raison pour laquelle les apprenants ont des difficultés en français écrit au niveau SHS. Les tableaux 4 et 5 ci-dessous portent aussi sur le profil linguistique des apprenants.

Le tableau 4 : Profil linguistique

Nombre de langues	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
1	13	15,3
2	22	25,9
3	15	17,6
4	35	41,2
Total	85	100

Le tableau 4 ci-dessus montre le nombre des langues locales parlées par chaque apprenant à part l'anglais et le français qu'il/elle apprend à l'école. Ce tableau est le premier par rapport au profil linguistique des apprenants. Les données sur ce tableau indiquent que 41,2% des apprenants constituent la majorité de ceux qui parlent 4 langues locales au maximum, alors que 15,3% représentent la minorité de ceux qui parlent une seule langue locale. Les données nous montrent qu'au moins chaque apprenant au niveau SHS dans la Métropole de Tamale, parle une langue locale en dehors de l'anglais et du français. C'est-à-dire que tous les apprenants sont multilingues. Voici des exemples des langues qu'ils

parlent, y compris l'anglais et le français qu'ils apprennent à l'école : Dagbani, Twi, Dagaare, Hausa, Gonja, Kusaal, Frafra, Ga, Bimoba, Ewe et Mampruli.

La situation multilingue explique davantage et confirme ce que nous avons dit dans l'introduction (page 6) que le Ghana est un pays multilingue. En plus de sa langue maternelle, chaque Ghanéen ou Ghanéenne apprend à l'école l'anglais et le français comme deuxième et troisième langues respectivement. Étant donnée cette situation multilingue, nous pouvons dire que les difficultés des apprenants en français écrit sont partiellement liées à ce problème.

Selon Odlin (1990), quand deux ou plusieurs langues viennent en contact, il y a toujours des problèmes de mélange des codes et d'emprunt. Dans de telles situations, il y a un échange systématique des mots, des locutions et des phrases de deux ou plusieurs langues. Parfois, il y a l'interférence ou ce qu'elle appelle transfert négatif bien que parfois, on puisse avoir le transfert positif. Nous pouvons conclure que les différentes langues parlées par l'apprenant ont une influence les unes sur les autres. Alors, les influences des langues locales et de l'anglais sur le français résultent de transferts négatifs bien qu'il y ait des transferts positifs.

Tableau 5 : Profil linguistique (la suite)

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage (%)
A quel niveau avez-vous commencé à apprendre le français ?	Primaire	11	12,9
	JHS	31	36,5
	SHS	43	50,3
Combien de fois est-ce que votre enseignant de primaire/ JHS/ SHS utilisait le français en classe de FLE ?	Souvent	30	35,3
	Parfois	46	54,1
	Rarement	6	7,1
	Pas du tout	3	3,5
Est-ce que quelqu'un vous a influencé à apprendre le français au niveau SHS ?	Oui	33	38,8
	Non	52	61,2
Si oui, qui ?	Parents	11	30,6
	Enseignant du français	10	27,8
	Ami(i)s	2	5,6
	Autorité de l'école	11	30,6
	D'autres	2	5,6
Aimez-vous le programme du français au niveau SHS ?	Oui	69	81,2
	Non	16	18,8
Classement de l'apprenant par rapport à son niveau de compréhension du français	Excellent	5	5,9
	Très bien	9	10,6
	Bien	44	51,8
	Mauvais	21	24,7
	Très mauvais	6	7,1
	Total	85	100

Le tableau 5 nous montre encore les données sur le profil linguistique des apprenants. D'après le tableau, plus de la moitié (50,6%) des apprenants ont commencé à apprendre le français au niveau SHS alors que 12,9% et 36,5% d'entre eux, ont débuté leur apprentissage à partir des niveaux primaire et JHS respectivement. Les chiffres sur ces données nous font comprendre que la majorité des apprenants (87,1%) ont commencé à apprendre le français très tard, soit à JHS ou SHS. C'est au niveau SHS qu'ils ont commencé à apprendre la

rédaction proprement dite en français. C'est à ce niveau que la moitié des apprenants commencent aussi l'apprentissage du FLE. Voilà pourquoi ils ont peut-être des difficultés à l'écrit. L'écrit devient en français pour eux, une véritable expérience nouvelle. En réalité, beaucoup d'apprenants n'aiment pas l'écrit à cause de sa nature difficile. L'écrit est une compétence difficile à acquérir. Byrne (1993:5) observe que:

« Many children in fact, simply do not enjoy writing. Very few children succeed in becoming really proficient at writing and many cease to use this skill once they leave school, or use it only occasionally».

En ce qui concerne le nombre de fois que l'enseignant de FLE aux niveaux primaire, JHS ou SHS utilise le français en classe de FLE, nous avons reçu les réponses suivantes par rapport au tableau ci-dessus : 54,1% des apprenants disent **parfois**, 35,3% disent **souvent**. Les autres, 7,1% et 3,5% disent **rarement** et **pas du tout** respectivement. C'est-à-dire que les enseignants utilisent le français de temps en temps dans l'enseignement. Pour la question: Est-ce que quelqu'un a influencé l'apprenant à apprendre le français au niveau SHS?, nous avons 61,2% pour **Non** et 38,8% pour l'option **Oui**. Les chiffres indiquent que la plupart des apprenants ont volontairement décidé d'apprendre le français au niveau SHS.

Pour ceux qui ont influencé les 38,6% des apprenants à apprendre le français à ce niveau, nous avons 61,2% provenant des **parents** et des **autorités d'école**. 27,8% représentent ceux qui sont encouragés par **l'enseignant du Français**. Les autres, 11,2% sont influencés par leurs **amis** et **d'autres facteurs**. Pour ceux (30,8%) qui sont influencés par les autorités de l'école, la raison pour laquelle ils devaient nécessairement faire le français, est lié à la combinaison de

certains modules ou matières que l'apprenant poursuit à ce niveau. Par exemple, selon les programmes de G.E.S au niveau SHS, un élève qui fait la littérature anglaise doit obligatoirement aussi faire le français. (N.B : Les données collectées pour cette étude étaient auprès des apprenants de FLE qui suivent l'ancien programme du niveau SHS).

Encore, le tableau (5) indique que 81,2% des apprenants aiment le programme de français, alors que 18,8% le détestent. La plupart d'entre eux s'intéressent alors à la langue française. Quant à leur niveau de compréhension du français, nous avons les réponses suivantes: plus de la moitié des apprenants, représentant 51,8%, ont choisi l'option, **bien**. 24,7% pensent que c'est **mauvais**. Les autres (13%) choisissent les options **excellent** et **très mauvais**. Différentes raisons ont été attribuées à ces choix. 51,8%, des apprenants obtiennent de bonnes notes à l'examen. Ils peuvent s'exprimer en français. Ils peuvent aussi lire et parler français. Voilà pourquoi ils ont choisi « bien » comme réponse. Pour l'option « mauvais » (24,7%), nous avons les réponses suivantes: ils ont seulement commencé le français au niveau SHS et ne peuvent pas obtenir de bonnes notes. Les autres réponses sont: le manque du vocabulaire pour s'exprimer; le problème de l'orthographe, la syntaxe et la prononciation.

Le profil linguistique des enquêtés est d'une immense importance dans notre étude parce qu'il nous fournit une information sur l'expérience linguistique antérieure des apprenants. Cette connaissance antérieure pourrait influencer sur l'écrit en français. Autrement dit, elle nous aiderait à déterminer s'ils ont eu ou non un long contact avec le français. Selon Tardif (1992), les connaissances antérieures

de l'apprenant déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises.

D'après la répartition, la plupart des apprenants ont appris les langues locales avant d'apprendre l'anglais et le français. Ils ont commencé un apprentissage scolaire du français, au moins pendant trois ans, ce qui, à notre avis, leur permettrait de composer des textes en français. En plus, ce tableau nous fournit les données de la rédaction des textes.

Tableau 6(a) : La rédaction de texte en français par les apprenants

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage (%)
Le nombre des fois que les apprenants composent des textes en français.	Hebdomadaire	3	3,5
	Mensuel	1	1,2
	Trimestriel	17	20,0
	De temps en temps	36	42,4
	Pas du tout	28	32,9
Les domaines de difficultés des apprenants en français	1. compréhension	13	15,3
	2. expression orale	7	8,2
	3. prononciation	1	1,2
	4. lecture	6	7,1
	5. rédaction	9	10,6
	Compr./oral/pronon./ Lecture/ rédaction	36	42,4
	Oral/pronon./lecture/ rédaction	12	14,1
	Pronon./lecture/rédaction	1	1,2
	Total	85	100

Tableau 6 (b): La rédaction de texte en français par les apprenants

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage (%)
Les domaines majeurs des difficultés en rédaction	Orthographe	5	5,9
	Grammaire	7	8,2
	Vocabulaire	11	12,9
	Syntaxe	16	18,8
Tous les quatre domaines	Orth./Gram./vocab./syntaxe	29	34,1
Les trois premiers	Orthogr./Gram./ vocabulaire	5	5,9
Les deux premiers	Orthogr. /Grammaire	2	2,4
Les trois derniers	Gram./vocabulaire/syntaxe	6	7,1
Les deux derniers	Vocabulaire./syntaxe	4	4,7
	Total	85	100

Les tableaux 6 (a) et (b) comportent les données portant sur la rédaction des textes en français par les apprenants. D'après le tableau 6 (a), 42,4% des apprenants disent qu'ils composent des textes de temps en temps; 32,9% indiquent qu'ils ne les composent pas du tout. Les autres, 20%, 3,5% et 1,2%, indiquent respectivement qu'ils composent des textes trimestriellement, mensuellement et hebdomadairement. Ces données montrent que les apprenants ne composent pas souvent des textes. Cela explique aussi pourquoi ils ont des difficultés en français écrit. Pour Reuter (2002), la rédaction est institutionnellement désignée comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves. Plus les apprenants font la rédaction des textes, plus ils maîtrisent la langue française écrite. Nous sommes d'accord avec le dicton que « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». C'est-à-dire qu'à force de s'exercer à une chose, on y devient habile.

De plus, les données nous montrent que d'autres facteurs tels que la compréhension (15,3%), l'expression orale (8,5%), la lecture (7,1%) et la prononciation (1,2%) ont été attribués aux difficultés des apprenants en rédaction.

La rédaction des textes nous serait aussi d'une grande importance afin de savoir si les apprenants pratiquent ou non la rédaction en classe de FLE à l'école. En ce qui concerne les domaines majeurs de difficultés des apprenants en rédaction (cf. tableau 6b), nous avons obtenu les réponses suivantes: 18,8% des apprenants ont indiqué qu'ils ont des difficultés par rapport à la syntaxe. (12,9%), en vocabulaire, (8,2%), en grammaire et en orthographe (5,9%). Cependant, 34,1% des apprenants qui constituent la majorité, indiquent qu'ils ont des difficultés dans tous les quatre domaines, à savoir l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe.

Par contre, 20,1% ont des difficultés dans deux ou trois domaines. Selon ce tableau, nous avons constaté que tous les apprenants ont des difficultés au moins dans deux domaines en rédaction. Les données ont suggéré que la rédaction est un défi aux apprenants. Ce défi est perturbant dans ce sens que la pratique de la rédaction est essentielle pour la maîtrise du FLE. Puisque les freins linguistiques sont nombreux, ils ne pourraient pas communiquer à l'écrit. Finalement, les commentaires de l'apprenant sur les activités proposées par l'enseignant vis-à-vis de la rédaction sont présentés dans cette partie.

Tableau 7 : Commentaires de l'apprenant sur les activités proposées par l'enseignant du français par rapport à la rédaction en classe de FLE.

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage (%)
Nombre des fois que l'enseignant du FLE enseigne la rédaction aux apprenants.	Souvent	7	8,2
	De temps en temps	36	42,4
	Rarement	6	7,1
	Pas du tout	36	42,4
Moyen d'instruction par l'enseignant	Français seulement	3	3,6
	Anglais seulement	2	2,4
	Français / Anglais	79	94,0
Matériels didactiques utilisés en classe de FLE.	Arc-en-Ciel	81	96,4
	New Practical French	1	1,2
	Autres	2	2,4
Efforts faits par l'enseignant pour résoudre les problèmes de rédaction chez l'apprenant.	Pas de rédaction en classe	28	32,9
	Devoir/exercice sur la rédaction	11	12,9
	Encouragement pour lire les livres français	5	5,9
	Orthographe/construction des phrases	5	5,9
	Conjugaison des verbs	5	5,9
	Autres moyens	31	36,5
	Total	85	100

Le tableau 7 nous présente les commentaires de l'apprenant sur les activités proposées par rapport à la rédaction en classe de FLE. 42,4% des apprenants ont indiqué que l'enseignant leur enseigne la rédaction de temps en temps. Contrairement, 42,4% des apprenants ont aussi indiqué qu'il ne leur enseigne jamais la rédaction en classe. 8,2% représentent ceux qui ont indiqué que l'enseignant enseigne souvent la rédaction en classe alors que 7,1% indiquent qu'il enseigne rarement la rédaction. Les données ont indiqué que les enseignants n'enseignent pas souvent la rédaction aux apprenants. Nous avons interrogé les enseignants aussi et certains ont confirmé qu'ils n'ont pas commencé à enseigner

la rédaction. Selon cette catégorie d'enseignants, les apprenants sont faibles en grammaire et en vocabulaire. Ils voudraient les aider dans ces domaines avant de commencer l'enseignement de la rédaction. Cependant, les autres enseignants ont dit qu'ils enseignent la rédaction aux apprenants en classe.

Pour ce qui est du moyen d'instruction par l'enseignant, 94,0% des apprenants ont indiqué que l'enseignant utilise le français et l'anglais en classe. C'est-à-dire que l'enseignant emploie souvent le français mais l'anglais de temps en temps pour faciliter leur compréhension des mots abstraits. Le chiffre (6,0%), représente ceux qui ont indiqué que l'enseignant utilise seulement le français ou l'anglais en classe de FLE.

Pour les matériels didactiques, 96,4% constituent le chiffre pour ceux qui utilisent l'Arc-en-ciel (Livres 1, 2 et 3). 3,6% représentent d'autres matériels didactiques que les apprenants utilisent pour leurs études en classe. La disponibilité du matériel didactique est essentielle pour l'apprentissage d'une langue. C'est une sorte de motivation pour les apprenants aussi bien que pour l'enseignant. Il encourage la participation active des apprenants en classe. Il facilite l'explication des éléments linguistiques qui sont abstraits. Le matériel didactique aide l'enseignant à enseigner de manière efficace dans une salle de FLE puisqu'il lui sert de guide et aussi pour les apprenants. Il facilite la compréhension des leçons. Les leçons sont intéressantes quand les documents didactiques sont disponibles.

S'agissant des efforts faits par les enseignants pour résoudre les problèmes de rédaction chez les apprenants, nous avons obtenu les résultats suivants: 36,5% des

apprenants, ce qui constitue presque la moitié, ont indiqué que les enseignants emploient diverses stratégies pour résoudre leurs problèmes de rédaction. Par exemple: les enseignants corrigent les erreurs dans les copies des apprenants :

- Ils discutent les exercices après la correction en classe.
- Ils leur donnent un plan sur la rédaction (écrit guide).
- Ils leur donnent des cours supplémentaires sur la rédaction.
- Ils discutent des épreuves d'examen sur la rédaction avec eux.
- Ils leur enseignent du vocabulaire et des expressions.

5,9% des apprenants ont indiqué que les enseignants les encouragent à lire des livres en français. 5,9% (aussi) indiquent que les enseignants font la conjugaison des verbes en classe, alors que 32,9% disent que les enseignants ne leur enseignent pas la rédaction. 18,7% constituent les chiffres pour la dictée sur l'orthographe, les devoirs et les exercices sur la rédaction en classe de FLE.

Les données des commentaires de l'apprenant sur les activités proposées par l'enseignant nous intéressent beaucoup. Elles nous aident à savoir si les difficultés des apprenants en français écrit sont dues aux enseignants ou aux apprenants.

Description de l'interview approfondie.

Les données de l'interview approfondie auprès des enseignants sont regroupées en deux parties, à savoir les données personnelles et l'enseignement de la rédaction en classe de FLE. D'abord, le tableau ci-dessous porte sur les réponses fournies par tous les enseignants vis-à-vis les données personnelles.

Tableau 8 : Données personnelles.

Item	Réponse	Nombre	Pourcentage (%)
Sexe	Homme	5	100
Nationalité	Ghanéenne	5	100
Age	36	1	20
	40	1	20
	45	1	20
	48	1	20
	55	1	20
Qualification professionnelle.	Three-Year post sec. (école normale) et B.A. (French).	2	40
	B.A (fr.) et Dip-Ed	1	20
	B.Ed French	1	20
	B.Ed Psych; B.A (French)	1	20
	Total	5	100

Le tableau 8 présente les données personnelles, à savoir le sexe, la nationalité, l'âge et la qualification professionnelle. D'après le tableau, tous les cinq enseignants sont des hommes et Ghanéens. Leur âge varie de 36 à 55 ans. C'est-à-dire qu'ils sont tous des adultes imprégnés des expériences linguistiques et sociales. De plus, sur les 5 enseignants, deux d'entre eux (40%) ont fait l'école normale et ont eu aussi le B.A (French), alors que les autres (60%), ont obtenu les B.A. (French) et Dip-Ed, B. Ed psychology et B. Ed. French respectivement.

Ils ont alors eu une formation professionnelle ou une compétence professionnelle de qualité en matière des méthodes prescrites et des connaissances linguistiques. Autrement dit, ils ont eu la qualification requise pour enseigner le FLE au niveau secondaire (SHS). Avec cette base professionnelle et linguistique très riche, ils sont capables d'aider les apprenants à surmonter les défis auxquels ils font face en français écrit. Le tableau suivant présente aussi les données de l'enseignement par rapport à la rédaction.

Tableau 9 : Enseignement/ rédaction des textes en français.

Item	Réponses	Nombre	Pourcentage (%)
Classement de l'apprenant par rapport à son niveau de compréhension du français	Bien	4	80
	Moyen	1	20
Matériels pédagogiques utilisés en classe	Arc-en-ciel	3	60
	Arc-en-ciel et d'autres documents.	2	40
Quelle est la fréquence de l'enseignement de la rédaction en classe ?	Hebdomadaire	2	40
	Trimestriel	1	20
	Pas du tout	2	40
Nombre des fois que l'enseignant donne aux apprenants le devoir/ exercice en matière de rédaction.	Hebdomadaire	1	20
	Trimestriel	2	40
	De temps en temps	1	20
	Pas du tout	1	20
Domaines majeurs de difficultés à la rédaction	Orthographe/ syntaxe vocab./gram./ Cohésion textuelle	4	80
Efforts faits pour résoudre les problèmes	Dictée, correction des erreurs, discussion des erreurs, phonétique, conjugaison, révision etc.	4	80
	Nil	1	20
	Total	5	100

Le tableau 9 comprend les données de l'enseignement et des activités autour de la rédaction. Selon les données, 80% des enseignants ont indiqué que le niveau de compréhension du français par les apprenants est « Bien », mais 20% représentent ceux qui ont indiqué que c'est « Moyen ». Pour la première catégorie (80%), les raisons sont les suivantes : les apprenants sont industrieux. Leur performance en classe est généralement bonne. Les exercices montrent

qu'ils sont forts en rédaction. Les apprenants ont bien répondu aux questions de compréhension écrite. La plupart des apprenants sont des débutants mais au fur et à mesure de l'apprentissage, ils travaillent bien en classe et à l'examen final.

Pour la deuxième catégorie des enseignants (20%), la compréhension des apprenants est « Moyenne » parce qu'ils ne sont pas sérieux en classe. Ils ont raté des cours à cause de la grève de National Association Of Graduate Teachers (NAGRAT).

Les données ont aussi montré que 40% des enseignants enseignent la rédaction par semaine et 20% par trimestre. Par contre, 40% des enseignants ont indiqué qu'ils n'enseignent pas du tout la rédaction en classe. Nous leur avons interrogé sur ce point et ils ont dit que les apprenants manquent les compétences linguistiques requises surtout en grammaire et en vocabulaire. Ils voudraient renforcer leurs compétences dans ces domaines avant d'entrer dans le domaine de la rédaction. En ce qui concerne le nombre des fois que l'enseignant donne des devoirs ou des exercices de la rédaction aux apprenants, nous avons les réponses suivantes : 40% représentent ceux qui le faisaient trimestriellement, 40% représentent ceux qui le faisaient par semaine et de temps en temps respectivement. Mais 20% représentent l'enseignant qui ne donnait pas du tout l'exercice de rédaction aux apprenants. Selon lui, puisqu'il n'a pas commencé à enseigner la rédaction en classe, ce n'est pas la peine de leur donner des exercices de rédaction.

Pour ce qui concerne les domaines des difficultés des apprenants en français, tous les 5 enseignants (représentant 100%), ont dit que l'expression

orale, la rédaction, la lecture, la compréhension, la prononciation et la grammaire, posent des problèmes aux apprenants. Quant aux domaines majeurs des difficultés liés à la rédaction, les 4 enseignants, représentant 80% qui enseignent la rédaction en classe ont identifié le vocabulaire, l'orthographe, la grammaire, la cohésion et la syntaxe comme les soucis des apprenants. Leurs raisons sont comme suit :

Le Vocabulaire: Les apprenants manquent du bagage lexical pour s'exprimer à l'écrit. A cause de ce handicap, ils laissent des trous dans les copies ou ils les remplissent avec des éléments lexicaux anglais. Nous avons constaté le problème dans leurs textes de rédaction. Ils s'expriment mal en raison du manque de vocabulaire approprié à employer.

L'orthographe: Il y a une influence des langues locales ou de l'anglais dans l'orthographe des apprenants. Ainsi, ils font des erreurs phonétique, morphogrammique et logogrammique. Par exemple, le mot « Madam » s'écrit phonétiquement comme la version anglaise sans le « e ». Le mot « professeur » s'écrit avec deux « f » ; ce qui n'existe pas en français. Pour les erreurs morphogrammiques, les mots ne s'accordent pas en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). Par exemple : **les filles sort** de la classe. Nous avons vu ce problème dans les copies des apprenants. Pour les erreurs logogrammiques, il y a un emploi fautif des prépositions. Par exemple: *il va a la banque*. La préposition « à » s'écrit sans l'accent grave « a ».

La grammaire: Ce problème est lié à la conjugaison des verbes. A Cause de ce problème, les phrases sont mal construites. La conjugaison des verbes ne

s'accorde pas avec les sujets. Parfois, les terminaisons des verbes sont mal maîtrisées.

La cohésion de textes: Il n'y a pas de cohésion dans leur rédaction des textes. Ce problème est attribué au manque de connaissance de l'emploi approprié des connecteurs et des anaphores. Ces éléments linguistiques sont mal appliqués ou sont rares dans les textes des apprenants.

La syntaxe: Les apprenants réfléchissent d'abord en anglais ce qu'ils veulent écrire et puis ils traduisent les phrases en français. Alors, l'anglais a une influence négative sur le français. Les phrases s'inspirent souvent de la structure anglaise. Par exemple; « Kofi est douze » ans au lieu de « Kofi a douze ans ». « La mère de Kofi » s'écrit « Kofi mère ». Tous ces problèmes se trouvent dans les copies des apprenants. Selon Kuupole (1994), le problème des apprenants ghanéens par rapport à la construction syntaxique est dû au fait qu'ils se trouvent dans un milieu multilingue ghanéen où la langue anglaise devient la langue de référent en raison de ses fonctions socio-politiques. Ainsi, les incorrections syntaxiques émanent de l'influence des structures phrastiques anglaises. Autrement dit, l'influence syntaxique de la langue anglaise a des effets sur l'organisation sémantique et structurale des phrases construites en français. Alors, les étudiants font la traduction littérale de la syntaxe anglaise en français. Bref, les erreurs et les difficultés figurant dans la construction des phrases en français sont provoquées par l'influence de la langue anglaise apprise dès l'enfance.

A l'égard des efforts faits par les enseignants pour résoudre ces problèmes de rédaction, 80% des enseignants ont proposé diverses activités. Ce chiffre porte sur

les 4 enseignants qui enseignent et donnent à leurs apprenants des exercices de rédaction à faire en classe. Voici les exemples des activités:

- La dictée est introduite de temps en temps en classe pour aider les apprenants à améliorer leur orthographe.
- Après la correction des exercices, l'enseignant discute les erreurs des apprenants en classe.
- La phonétique se fait en classe pour aider les apprenants à bien prononcer et écrire correctement les mots.
- La conjugaison des verbes se fait aussi en classe et l'accent est mis sur les accords du sujet et du verbe.
- Les enseignants font la révision sur tout ce qui est fait par rapport à la rédaction en classe.

Il faut noter ici que les réponses de la part des enseignants sont en harmonie avec la réaction de la plupart des apprenants vis-à-vis de la rédaction.

Les copies des apprenants

Avant de procéder à l'analyse des copies des apprenants, nous avons groupé et expliqué les éléments linguistiques à examiner dans notre étude. Ils sont pertinents et exigent des explications. Tout d'abord, nous avons considéré les éléments cohésifs tels que les anaphores et les connecteurs. Pour les classements des anaphores et des connecteurs, nous nous sommes inspiré des travaux de Halliday et Hasan (1976), Charolles (1988), Reichler-Béguelin et al. (1990),

Moirand (1990), Riegel et al. (1994) et Maingueneau (1994). Nous avons catégorisé les anaphores sous six groupes majeurs. Nous avons donné des explications de ces anaphores :

1. **La pronominalisation** (anaphore pronominale) : C'est le tout repris d'un élément nominal par un pronom. Par exemple, *mon ami...il /elle, le, la, lui*.

2. **L'anaphore nominale fidèle** : C'est une reprise du nom avec un simple changement de déterminants. La reprise du groupe nominal (GN) s'accompagne le plus souvent du remplacement d'un déterminant indéfini par un déterminant défini (article défini, déterminant possessif ou démonstratif). Par exemple, *un mur.....le mur : un(e) ami(e) de Kofi...son ami(e)*.

3. **La substitution lexicale** (anaphore nominale infidèle) : La substitution lexicale ou anaphore infidèle est une reprise avec des changements lexicaux. Le groupe nominal anaphorique contient des éléments différents de son antécédent. Par exemple, *Monsieur Agyekum Kufour.....le président du Ghana ; un ami.....un copain ; un cheval.....l'animal*

4. **La reprise** : On peut choisir de répéter purement et simplement le mot du thème déjà énoncé afin d'assurer la continuité du thème. Par exemple, *mon ami(e).....mon ami(e)*.

5. **L'anaphore nominale conceptuelle** : Dans ce type d'anaphore, le groupe nominal anaphorique contient un nom formé à partir d'un verbe ou d'un adjectif qui ne figure pas nécessairement dans le contexte antérieur. Par exemple, *conserver..... la conservation*. L'anaphore nominale conceptuelle peut aussi condenser ou résumer le contenu d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un fragment de

texte antérieur. Par exemple, *le chat est passé sous la voiture. Cet accident a laissé des traces.*

6. L'anaphore nominale associative : Dans ce type d'anaphore, le groupe nominal anaphorique (GN2) n'entretient pas de relation de co-référence stricte avec un groupe nominal antécédent (GN1). La relation anaphorique est indirecte. Le groupe nominal anaphorique (GN2) renvoie à un référent qui est identifié indirectement par l'intermédiaire d'un groupe nominal antérieur (GN1), auquel le GN2 est associé par une relation stéréotypique de type partie-tout. Par exemple, *la bicyclette.....la pédale.*

En ce qui concerne les connecteurs, nous les avons catégorisés en fonction de la rédaction que les apprenants ont composée. D'après Adam (2005), les emplois et la fréquence des connecteurs varient selon les genres de discours. Leur fonctionnement change aussi en fonction des types de mise en texte. Le sujet de rédaction, comme nous l'avons dit précédemment (dans le chapitre 2, page 64), porte sur un texte descriptif. Nous avons ainsi sélectionné les connecteurs qui correspondent à ce genre de texte à l'aide des travaux d'auteurs précités. Les connecteurs sont classifiés sous six catégories :

1. Causatif : parce que, car, c'est pourquoi.
2. Enumératif (temporel): d'abord, premièrement, deuxièmement, ensuite.
3. Additif : aussi, encore, et, de plus.
4. Oppositif (adversatif) : mais, au contraire, par contre.
5. Concessif : cependant, néanmoins, toutefois, pourtant.
6. Résumatif : enfin, finalement, bref, en somme.

Quant à la structure syntaxique, nous avons considéré les (types de) phrases employés dans les copies des apprenants telles que les phrases simples, les phrases complexes, les phrases clivées, les phrases disloquées (dislocation), les phrases passives (passivation) et la négation (ne...pas). Ces types de phrases sont présentés dans le cadre théorique du chapitre 1, tels qu'ils apparaissent dans les travaux de Péry-Woodley (1993), Maingueneau (1994) et Riegel et al. (1994). Ces types de phrases sont analysés par rapport à leurs structures informationnelle et thématique.

Nous allons maintenant interpréter les données d'anaphore, de connecteur et de syntaxe par rapport aux copies des apprenants. En premier lieu, cette partie fournit les analyses des données d'anaphore.

Tableau 10 : Les anaphores.

Type d'anaphore	Nombre d'occurrences	Fréquence d'emploi (%)	Nombre d'erreurs	Pourcentage d'erreurs
Pronominalisation	790	61,7	75	52,8
Anaphore nominale fidèle	159	12,4	67	47,2
Reprise	169	13,2	0	0,0
Substitution lexicale	162	12,7	0	0,0
Anaphore nominale conceptuelle	0	0,0	0	0,0
Anaphore nominale associative	0	0,0	0	0,0
Total	1280	100	142	100

Le tableau 10 ci-dessus représente l'emploi des éléments anaphoriques par les apprenants dans leurs copies. Le chiffre total de différents types d'anaphores, est de 1280. En matière de fréquence d'emplois, la pronominalisation représente 61,7% de toutes les anaphores. C'est-à-dire qu'elle est la première par rapport à la

fréquence d'emplois. Les pronoms personnels du sujet (elle/il) sont les plus dominants dans cette catégorie d'anaphores. L'emploi erroné de ces pronoms se chiffre à 52,8%. Quand on compare les deux chiffres, on voit que 8,9% de ces pronoms sont seulement bien utilisés par les apprenants.

Nous reconnaissons le fait que les pronoms jouent un rôle clé dans la structuration d'un texte. Les pronoms utilisés par les apprenants dans la description d'un personnage (comme leur meilleur ami(e)) permettent d'éviter la répétition d'un groupe nominal ou d'un nom. Ils contribuent à la structuration d'un texte. Le pronom (il/elle) notamment est généralement considéré comme « marqueur de continuité thématique », dans la mesure où il est le signal de la maintenance du thème qu'il reprend. Cette propriété se voit surtout dans la progression thématique à thème constant (cf. cadre théorique du chapitre 1, page 36). Bien que l'emploi des pronoms soit important dans la rédaction d'un texte, la répétition excessive contribue à la monotonie de l'enchaînement des phrases. Par exemple, dans ce texte d'un apprenant, nous observons l'emploi monotone du pronom (il) :

Mon meilleur ami s'appelle Seam John Combs. Il viens de Etat Unis mais il habite Gumaini un quartier de Tamale. Il fréquent St. Johns Grammar Secondaire école et du Achimota. Il est grand poitrine et petite tête. Il est bon, court et mince. Il est quinze ans. Il est respectueux...

Ce texte est monotone à lire parce qu'il n'y a pas de variation du pronom sujet (il) dans les phrases. La lecture du texte devient très ennuyeuse à cause de la répétition maladroite.

Maintenant, nous allons considérer les contraintes pesant sur l'emploi des différents pronoms par les apprenants. Comme nous l'avons dit précédemment, les données ont indiqué que 52,8% représentent l'emploi erroné des pronoms. Nous allons examiner comment les apprenants les ont employés dans les copies. Nous ne citons que trois exemples :

Le premier genre d'anaphore pronominale employée dans les copies des apprenants est le pronom personnel de la troisième personne (il/elle). A part son emploi monotone cité au-dessus, nous avons d'autres emplois erronés. Exemple :
1(a) : *Mon ami s'appelle Roger... Il parents viens du Ghana au nord pays. Il père s'appelle monsieur Ali et il mère s'appelle madame Jennifer.*

Exemple 1(b) : *Mon ami s'appelle Odo. Elle pere travaille du banque et elle mere travaille au marché.*

Ces deux exemples sont les extraits de deux différentes copies des apprenants. Les deux textes se caractérisent d'un mélange des pronoms (il ou elle) avec les groupes nominaux (parents, père, mère...). Ce problème se répète 50 fois dans les copies des apprenants. En FLE normalement, les pronoms personnels du sujet ne sont jamais suivis de GN ou noms comme nous l'avons vu dans ces exemples (**il père, elle mère, il parents...**). C'est plutôt les adjectifs possessifs (mon, ma, ton, ta, son, sa...) qui modifient les noms et qui peuvent les suivre : par exemple, *son père, sa mère et ses parents*. Dans ce cas, les apprenants auraient dû utiliser les adjectifs possessifs au lieu des pronoms (il et elle) dans les copies. L'emploi des pronoms **il** et **elle** dans les phrases est agrammatical et ainsi, les phrases ne font pas de sens. L'emploi erroné de ces pronoms nuit à la

compréhension des textes. Les apprenants ne connaissent pas les limites d'emploi du pronom.

Voici d'autres emplois fautifs des pronoms personnels (il/elle). Exemple 2(a) : *Mon ami s'appelle Amina. Il est dix-une.* Exemple 2(b) : « *Mon ami s'appelle Karen Osei. Ils est habite à vittim.* »

Les pronoms personnels (il et ils) utilisés dans les deux cas sont fautifs. Dans le premier exemple (2a), il ne réfère pas au groupe nominal, **Amina**. Le GN, **Amina** est un nom féminin, et par conséquent, **elle** pourrait tenir la place du pronom, au lieu de **il**. Pareillement dans le deuxième exemple (2b), le pronom sujet (**ils**) n'est pas le référent pour **Karen Osei**. Le GN, **Karen Osei** remplace le pronom (il) singulier au lieu de sa forme au pluriel (ils). Un tel emploi du pronom sujet dans les copies des apprenants montre que les apprenants ne l'ont pas maîtrisé. Ceci confirme ce que nous avons vu dans le chapitre précédent (cf. cadre théorique, page 28) sous les contraintes pesant sur l'emploi des anaphores. Il est souligné qu'un problème relativement fréquent chez les apprenants est celui d'un pronom employé sans qu'un référent ne soit disponible dans le texte.

Le deuxième genre d'anaphore pronominale à considérer est le pronom complément (l' et lui). Le pronom complément objet direct (PCOD), **l'**, remplace un complément d'objet direct afin d'éviter la répétition. Par contre, le pronom complément objet indirect (PCOI), **lui**, remplace un nom complément d'objet indirect introduit par une préposition.

Dans les copies des apprenants, le pronom « l' » est utilisé 13 fois alors que le pronom « lui » est employé 4 fois. C'est-à-dire que peu d'apprenants les

ont utilisés. Néanmoins, il y a un emploi erroné de ces pronoms. Le pronom « l' » est utilisé de manière erronée par les apprenants.

Par exemple, 3(a) : *Je l'aime mon ami beaucoup parce qu'il est sérieux et respectable.* 3(b) : *Je l'aimez mon ami Dannis. Il est bien garçon et il est 'kind'.*

Dans les deux exemples, le pronom « l' » ne remplace aucun complément d'objet direct dans les phrases. Leurs apparitions dans les deux copies sont inutiles. On peut les supprimer et les phrases seront toujours justes, sauf les problèmes d'orthographe. Les apprenants ne comprennent pas les emplois du pronom complément objet « l' ». L'enseignant doit les enseigner en classe.

Le pronom complément d'objet indirect (lui) est rarement utilisé par les apprenants. Il est employé 4 fois dans les copies mais deux de ces emplois sont incorrects. Par exemple, (4) : *Mon meilleur ami s'appelle Adam Sadique. Je lui aime parce qu'il est très intelligents et il aime jouer football. Le nom de lui parents est monsieur est madame Kuburo.*

Il y a aussi un emploi fautif du pronom « lui » ici. Au lieu d'utiliser le pronom complément d'objet direct (COD), les apprenants ont utilisé le pronom complément indirect (COI). Ce pronom n'a aucune référence au groupe nominal, **Adam Sadique** dans cette phrase. Les apprenants ne peuvent pas distinguer entre l'emploi des pronoms « l' » et « lui ». Par conséquent, l'emploi de ce pronom dans les copies rend le texte ambigu à comprendre.

Il y a cependant, une absence d'emploi des pronoms relatifs (qui) et des pronoms démonstratifs (cela, ça, ceci, celui-ci ceux-là, celui) dans les copies. Les

élèves ne savent peut-être pas employer ces pronoms. Voilà pourquoi, il y a une absence totale de leur emploi.

D'après le tableau 10, la reprise est le deuxième opérateur en fréquence d'emplois par les apprenants à part la pronominalisation. Elle représente 13,2% des anaphores utilisées par les apprenants. Elle est la plus simple à utiliser par rapport aux autres types d'anaphores. La reprise, comme nous l'avons vue (cf. cadre théorique, chapitre 1, pages 20, 21), est une des règles de la cohérence d'un texte. Pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte, C'est-à-dire, avoir des éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre pour constituer un fil conducteur qui assure la continuité thématique du texte.

Contrairement à cette règle, nous avons vu dans un grand nombre des copies que les apprenants ont fait la répétition littérale et excessive de certains termes, comme « mon ami(e) » ou un nom propre de personne. Ces termes parsèment tous les textes. Par exemple, dans une des copies, il y a la répétition monotone de « mon ami (e) » : (5) *Mon meilleure amie s'appelle Amonsah Boadi Gifty. Mon amie est vingt-six ans. Mon amie père s'appelle monsieur Amponsah Kofi. Mon amie mère s'appelle madame Amponsah Boadi. Mon amie est teint compléxion. Mon amie sport préfere et basketball et mon amie nourriture préfere et banku et la sauce du gombo.*

Certains apprenants ont aussi décidé de répéter le même nom propre de personne dans toutes les phrases et textes en général. Voici un exemple de ces textes : (6) *Owusu est mon ami. Owusu il a grand tête et cheveux, rond bouche....*

Owusu est étudiant à Nyomyo St. Mary primary School à Tamale dans le nord. Le best nuriture Owusu aime est la riz. Owusu est a gentile garçon. Owusu père est mr. Bonsu.

La répétition excessive de « mon ami » dans le premier texte et de « Owusu » dans le deuxième, rend la lecture de ces textes monotones. Il y a un manque de progression dans les textes.

Dans d'autres textes, il y a cependant une variation par rapport aux emplois des termes. Ces genres de textes peuvent provoquer l'ambiguïté si la distinction n'est pas bien faite. Par exemple, l'apprenant alterne **mon amie** avec **Ama** dans cette copie mais l'alternance n'est pas claire : (7) *Mon amie est Ama. Elle est petit. Ama est fair. Elle est fille. Ama ne travaille pas. Ama est gentil...*

Le troisième type d'anaphore employé par les apprenants dans leurs copies est la substitution lexicale (anaphore nominale infidèle). Sa fréquence d'emplois se chiffre à 12,7% selon les données du tableau 10. Plusieurs termes ont été utilisés pour désigner la substitution lexicale : Les apprenants ont employé les mots spécifiques comme **le père** et **la mère** pour désigner **les parents d'un(e) ami(e)**, les noms propres (représentant un nom descriptif) pour désigner les noms communs (père et mère) et les professions pour désigner les métiers des parents.

Par exemple : (8) *Mon meilleur ami s'appelle Sulemana Abdulai. Abdulai habit avec ses parents à Salaga où il fréquent l'école. Le nom de sa père et monsieur Ayuboya est le nom de sa mère et madame Mary Ayuboya. Le metiere de la mère est cultivateur et le metiere de la père est professeur.*

Nous avons observé que des 85 copies des apprenants que nous avons collectées comme les données sur la rédaction, 63 copies contiennent ce mode de substitution lexicale. C'est-à-dire que la plupart des copies emploient les noms propres de personne pour représenter les groupes nominaux descriptifs comportant des noms communs.

Il y a d'autres types de substitution lexicale que les apprenants n'ont pas utilisés dans les textes. Par exemple, le nom de reprise peut aussi être synonyme ou équivalent du premier terme (un ami... un copain). De plus, le nom employé dans l'expression anaphorique peut être l'hyperonyme du nom mentionné précédemment (un cheval... l'animal). Malheureusement, nous avons vu qu'il y a une absence totale de ces deux derniers modes de substitution anaphorique dans les copies des apprenants. Leur absence s'explique par un manque de bagage lexical chez les apprenants.

Un autre problème que nous avons constaté par rapport à l'anaphore nominale infidèle est le faible emploi de ces éléments linguistiques. Il rend l'interprétation des idées difficiles. Le faible emploi de la substitution lexicale peut montrer que les apprenants ont des difficultés à développer leurs idées.

L'anaphore nominale fidèle constitue le dernier type d'anaphore utilisé par les apprenants. Selon le tableau 10, sa fréquence d'emploi représente 12,4%. Les anaphores nominales fidèles comme les autres anaphores contribuent à la fois à la cohésion et à la progression du texte (cf. cadre théorique, chapitre 1, page 27).

Dans les copies des apprenants, différents groupes nominaux sont remplacés d'un déterminant indéfini par un déterminant défini (l'article défini, déterminant possessif ou démonstratif).

Exemple 9 (a) : *Kofi est mon ami. Il habit avec tes parents. Son père s'appelle monsieur Barfour mais sa mère s'appelle madam Grace.*

Exemple 9 (b) : *Mon meilleur ami s'appelle Samuel Adu. Les noms de ses parents sont monsieur Adu et madame Cynthia. Le père est cultivateur. La mère est vendeuse.*

Ces deux textes contiennent des désignations de divers types. En particulier, des noms propres de personne (Bafour, Grace) dans le premier exemple, et (Adu, Cynthia) dans le deuxième. Il y a aussi des noms à déterminant défini (le père, la mère); à déterminants possessifs (ses parents, son père et sa mère).

Cette diversité des types de désignations implique une diversité équivalente des référents. On trouve en effet des désignations différentes qui réfèrent au même individu.

Par exemple, en 9(a) : *parentspère, mère ; monsieur Barfour.....son père ; madame Grace.....sa mère.* Pareillement en 9(b) : *ses parents.....monsieur Adu, madame Cynthia ; Monsieur Adu.....le père ; madame Cynthia.....la mère. Le père...cultivateur ; la mère...vendeuse.*

D'autres anaphores nominales fidèles ne s'emploient pas dans les textes des apprenants, surtout la reprise par le démonstratif « ce ». Dans un texte, un apprenant se sert du démonstratif pour reprendre un terme déjà introduit dans le texte. Il intervient dans son énoncé pour opérer une nouvelle saisie du référent.

qui se distingue d'autres référents de la même catégorie. Le démonstratif permet ainsi de catégoriser facilement, c'est-à-dire de faire entrer dans une nouvelle catégorie, un élément déjà donné dans le cotexte. Ainsi, il enchâsse les idées dans le cotexte et par conséquent, contribue à la cohésion en général. Son absence peut créer la monotonie ou une mauvaise interprétation du texte ou bien la redondance. Ce problème est dû au fait que les apprenants ne connaissent pas l'emploi de cette reprise par le démonstratif. Les données ci-dessus nous montrent en plus un emploi erroné de l'anaphore nominale fidèle. 47,2% représentent son emploi erroné. Les apprenants ont employé à tort certains éléments anaphoriques. Ils ne les ont pas utilisés avec prudence dans les copies. Voici des exemples :

(10) *J'ai beaucoup des amies mais un j'aime s'appelle Keziah. Ta père s'appelle monsieur Kenneth Konam. Ta mère s'appelle madame Georgina Amankwaa. Ta père est medicine et ta mère est infirmiere.*

Ce texte d'un apprenant a un emploi fautif de la reprise par le déterminant possessif « ta ». Au lieu d'utiliser le possessif « son » ou « ses » à l'endroit de son père ou ses parents, l'apprenant a mis à sa place **ta père** ; ce qui est agrammatical dans ce contexte. Normalement, le déterminant possessif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il modifie. C'est-à-dire que les noms masculins prennent les adjectifs possessifs masculins. C'est la même chose pour les noms féminins par rapport au genre. Cela va de même pour le nombre par rapport au singulier et au pluriel.

Nous avons d'autres emplois similaires dans les copies : **sa père** figure dans 3 copies des apprenants ; **ton père, ton mère** dans 5 copies ; **ta père, ta**

mère dans 3 copies, mon père, ma mère dans 8 copies; notre/ mon /sa parents dans 3 copies. Dans chaque copie, au lieu d'utiliser son père, l'apprenant a mis en place d'autres possibilités, soit mon, ton ou sa père. Pour sa mère, il a mis aussi, soit ma mère, ton mère ou mon mère. Voici deux autres exemples dans des copies :

Copie 1 : *Mon meilleur ami est le Abu. Abu mon mère est Zenabu et mon père est mr. Sadiq. Il est cultivateur. Abu mon mère est coturiuier.*

Copie 2 : *Le nom de mon ami mère s'appelle madame Akua et ton père s'appelle monsieur Kofi Agyeman. Ton père est le doctor pendand que ton mère est directrice. Mon ami ton parents vais Kumasi.*

Dans ces deux exemples, les apprenants emploient les possessifs sans limite et au hasard. Ils ont des problèmes dans la gestion du déterminant possessif. Il fallait utiliser le déterminant possessif de troisième personne (son, sa ou ses). Nous pouvons corriger la première copie comme suit :

Mon meilleur ami est Abu. Sa mère est Zenabu et son père est M. Sadique. Il est cultivateur mais sa mère est couturière.

Il y a même des apprenants qui ne savent pas du tout utiliser les déterminants possessifs. Nous citons deux exemples de telles copies. Copie 1 :

Mon ami à Desmond. Il mere s'appel mama Adisah et il pere s'appel M. Yahaya.

Copie 2 : *Mon meilleur ami s'appelle Boateng Kwadwo James. Il père s'appelle Authur Manfred et il mère s'appelle madam Millicert Yogtiba. Il plat favori est du fofou et la sauce de palm. Il meilleur jeu est au football et ludu.*

Ces deux copies des apprenants montrent un emploi fautif du pronom (il). Ce pronom n'a aucune référence dans les textes. Le pronom fonctionne normalement de façon anaphorique. Il reprend un élément mentionné au

préalable. Il faudrait mieux utiliser le déterminant possessif (son/ sa) à la place du pronom personnel (il) parce que celui-ci modifie, soit un nom ou un groupe nominal. Par exemple : Il père.....son père; il mère.....sa mère; il plat favori.....son plat favori ; il meilleur jeu.....son meilleur jeu.

Les derniers types d'anaphores que les apprenants pourraient employer sont l'anaphore nominale conceptuelle et l'anaphore nominale associative. Cependant les données ont indiqué que les apprenants n'ont pas pu les utiliser dans les copies. Ces deux anaphores comme toutes les autres anaphores (pronominalisation, reprise, anaphore nominale fidèle, substitution lexicale) sont indispensables dans la liaison des idées d'un texte. Elles contribuent à la cohésion du texte. L'absence totale de l'anaphore nominale associative et l'anaphore nominale conceptuelle dans les copies indiquent que les apprenants au niveau SHS sont incompetents dans ce domaine. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas appris assez de vocabulaire pour bien s'exprimer à l'écrit. Ce problème explique davantage l'emploi faible des anaphores dans les textes.

Nous avons observé un problème linguistique lié à l'emploi des anaphores par les apprenants. Ils ont généralement appris que les anaphores pronominales remplacent un nom ou groupe nominal. Nous avons constaté qu'en rédigeant un texte, ils les utilisent sans tenir compte du système de référence dans lequel ils fonctionnent. En effet, le fonctionnement de l'anaphore n'est pas mécanique mais elle met en jeu l'organisation du discours ou du texte (cf. cadre théorique du chapitre 1, page 27).

Les analyses des anaphores terminent ici. Cela nous amène à considérer à ce stade les analyses des données de connecteur dans la partie qui suit.

Tableau 11 : Les connecteurs

Type de connecteur	Nombre d'occurrences	Fréquence d'emploi (%)	Nombre d'erreurs	Pourcentage (%) d'erreurs
Additif	388	72,0	238	87,2
Causatif	102	18,9	29	10,6
Oppositif	38	7,1	4	1,5
Enumératif	5	0,9	2	0,7
Résumatif	4	0,7	0	0,0
Concessif	2	0,4	0	0,0
Total	539	100	273	100

Le tableau 11 ci-dessus indique l'emploi de différents types de connecteurs dans les copies des apprenants. Selon le tableau, les différents types de connecteurs se totalisent à 539. Les additifs sont les plus dominants avec 72% des connecteurs employés ou une fréquence d'emplois au niveau interphrastique. En ce qui concerne les 388 connecteurs additifs, et représente 343 nombre d'occurrences comme le premier. Il est suivi de **aussi** avec 39 occurrences au deuxième rang. **De/en plus**, prend la troisième place avec 3 occurrences et le dernier, **encore**, avec 3 occurrences.

A part cette classification du connecteur additif, nous avons vu dans les copies qu'il y a un emploi erroné de ce type de connecteur. Il se chiffre à 87,2%. Ce chiffre explique que la plupart des apprenants ne savent pas bien utiliser les connecteurs additifs dans les textes, surtout le connecteur **et**. Il constitue le plus dominant parmi toutes les différentes catégories de connecteurs utilisés dans les copies. En général, il y a un emploi répétitif et monotone de **et** par les apprenants.

Maintenant, nous allons illustrer avec des exemples qui se trouvent dans des copies :

Exemple 1 : *Mon amie s'appelle Ama. Elle vient de Brong Ahafo region, mais elle et famille habitez à Dansoman. Ama vient de la famille du monsieur et madam Boateng. Elle père s'appelle monsieur Alfred Kojo Boateng et il est avocat et elle mère s'appelle madam Felicia Adwoa Boateng et elle est standardiste. Mon amie Ama est noir, aussi elle est petit, et elle a petit poitrine et petit tête. Elle peut parler le langue francais, anaglais, Ga, Ewe twi et fante. Elle parle trop et elle aime argumentation, elle est riche parce que, elle père et mere sont travaillent.*

Le connecteur *et* est employé 10 fois dans cette copie. Il est employé comme connecteur interphrastique. Son emploi rend les phrases trop longues et donc la lecture ennuyeuse.

Nous avons vu un autre emploi erroné du connecteur « *et* » dans les copies ci-dessous. Les apprenants ne peuvent pas distinguer entre l'emploi de « *et* » et « *est* » dans les copies et par conséquent, ils les confondent. C'est-à-dire qu'on ne peut pas dire exactement si l'apprenant veut utiliser « *et* » ou « *est* » dans le texte.

Par exemple, 2 (a) : *Mon amie sport préfere et basketball et mon amie nourriture préfere et banku et la sauce du gombo Exemple 2 (b): Mon amie s'apple safia. Safia a deux frere et trios sours. Le nom de safia frere est fuseini et Alhassan. Et le nom de Safia sours et Rashedatu, Hamdalatu et Fouzia. Elle vendeuse et le nom de safia père meurs. Alhassan et le nom de Safia mère est madam Fatimatu.*

Ce mode d'emploi du connecteur « *et* » dans ces copies est fautif. Il provoque la confusion chez le lecteur. Les apprenants emploient ce connecteur

sans se rendre compte de la confusion qu'ils induisent. Normalement, le connecteur « et » est employé dans un texte, soit pour présenter simplement une suite d'éléments, ou pour regrouper des propositions en un ensemble homogène. Parfois, il est utilisé pour découper des phrases très longues dans le but d'éviter la confusion ou la monotonie (cf. Cadre théorique du chapitre 1, page 32).

Contrairement à son rôle, la façon dont les apprenants ont utilisé ce connecteur « et » dans les textes est une déviation de son rôle originel comme marqueur de liaison des mots, locations ou propositions.

Le deuxième connecteur additif utilisé à part le connecteur « et » c'est le connecteur **aussi**, qui a 39 occurrences dans les copies. Au niveau interphrastique, le connecteur « aussi » fonctionne comme organisateur textuel qui établit la liaison entre des phrases ou assure l'organisation générale d'un texte. Examinons quelques exemples dans les copies. Exemple 3 : *Le plat favori de mon ami est du riz avec le soupe d'arachides. Il aime aussi la pomme et la banane....*

Le jeu préféré de mon ami est le football. Il sais beaucoup le foot. Il joue aussi le ludu.

L'emploi du connecteur additif **aussi** de la deuxième et la quatrième phrases est pour enchaîner deux phrases qui ont une information homogène. C'est-à-dire que la deuxième phrase relie la première phrase par rapport à la structure d'information. Cette structure informationnelle selon Lambrecht (1994) est un élément essentiel de la structuration des énoncés linguistiques et du discours en général. Autrement dit, la phrase 2 nous donne de l'information nouvelle sur la phrase 1 par rapport à la nourriture favorite d'un ami. Ainsi, elle

contribue à la progression thématique du texte. C'est la même chose pour la phrase 4 de la deuxième partie du texte. Cette phrase 4 nous donne davantage une information sur la phrase 3 en matière du sport favori d'un ami. L'apprenant avait bien utilisé le connecteur **aussi** dans les deux cas. L'usage de ce connecteur l'avait aidé à donner une information nouvelle sur ce qui était antérieurement mentionnée. Dans ce cas, il assure la cohésion du texte.

Néanmoins, nous avons identifié certains emplois répétitifs de ce connecteur additif **aussi** dans les copies. Exemple 4 : *Abdulai est intelligent et aussi il est gentil. Il est aussi amicable.... J'aime Abdulai (mon meilleur ami) parce qu'il est respecteur et gentil. J'aime le aussi parce qu'il est intelligent et amicable.*

L'apprenant a utilisé **aussi** 3 fois dans cette partie de sa rédaction. L'emploi répétitif, monotone et erroné du connecteur additif **aussi** ne pourrait pas garantir la continuité de sens entre les phrases. L'apprenant ne comprend peut-être pas les limites de l'utilisation de ce connecteur.

Les autres connecteurs additifs utilisés par les apprenants sont **en (de) plus** et **encore**. **En (de) plus** aussi bien que **encore** est employé 3 fois dans les copies. Ils sont les connecteurs moins utilisés quand on les compare avec les additifs « et » et « aussi ». Cependant, **en (de) plus** utilisés dans différentes constructions de la même copie.

Tous les deux connecteurs additifs (**encore** et **en (de) plus**) sont utilisés par les apprenants aux niveaux interphrastique et paragraphique que pour montrer une information additionnelle par rapport à la phrase ou au paragraphe employés

précédemment. C'est-à-dire que **de plus** et **encore** sont utilisés deux (2) fois au début des paragraphes et une seule fois à la position initiale au niveau des phrases dans les différentes copies. Voici des exemples de l'emploi vis-à-vis de **de plus** et **encore** au niveau phrastique.

Copie 1 : *J'aime mon amie, Augustina parce qu'elle est très gentille. Quand elle a l'argent, elle me donne pour acheter la nourriture à manger. **Encore**, elle travaille dure, donc elle est travailleuse.*

Copie 2 : *Mon ami, Ama est noir, aussi elle est petit, et elle a petit poitrine et petite tête. Elle peut parle le langue français, anglais, Ga, Ewe, twi et Fante. Elle est riche parce que, elle père et mère sont travaillent, **de plus** elle est intelligent. **En plus** elle est feminine prefect dans l'école...*

Dans ces deux copies, **encore** et **en (de) plus** sont utilisés au niveau des phrases. Cependant, dans la copie 2, le même connecteur « en (de) plus » est répété dans les deux dernières phrases. L'apprenant ne sait peut-être pas que **de plus** et **en plus** jouent le même rôle dans la cohésion du texte. Un autre problème avec cette copie est qu'il y a trop de répétitions des mots **petit(e)**, **elle** et l'anglicisme (elle père et elle mère sont travaillent, elle est féminine prefect). L'apprenant manque le vocabulaire approprié pour bien communiquer ses idées. Alors, le lecteur aurait des difficultés à comprendre son message.

Dans les autres cas, **encore** et **de plus** sont employés au niveau des paragraphes. Ils précèdent d'autres connecteurs comme **ensuite** et **finalement** qui sont utilisés au début des paragraphes dans le même texte. Par exemple :
Paragraphe 1: *Mon amie frequente Yaa Asantewaa Girls l'école.....*

Paragraphe 2 : *Encore elle est grosse et petite, grande tête et des cheveux propres.....*

Paragraphe 3 : *Ensuite mon ami est grande la langue. Le favorite de mon amie est du riz et palayá sauce.....*

Paragraphe 4 : *Finalemnt, mon amie est bon et intelligent....*

C'est la même chose pour l'additif **de plus**. Il précède d'autres connecteurs. L'emploi de ces connecteurs dans cette façon indique la progression ou la continuité du texte. Néanmoins, nous avons constaté que très peu d'apprenants ont fait usage de ces connecteurs dans leurs textes au niveau paragraphique.

Le deuxième type de connecteurs utilisés par les apprenants est le causatif. Ce type de connecteurs représente 18,9% de l'emploi selon le tableau 11. Ce sont **parce que** utilisés (85 fois), **à cause de** (7 fois), **pourquoi** (6 fois), **car** (2 fois) et **donc** (2 fois).

L'emploi erroné de ces connecteurs causatifs se chiffre à 10,6% selon les données. Le connecteur **parce que** qui domine la liste des causatifs avec 85 occurrences, comprend 28 emplois erronés, représentant 10%. **Parce que** est employé dans les copies comme connecteur interphrastique pour lier deux propositions (principale et subordonnée). Toutefois, nous avons observé des emplois répétitifs et monotones de ce connecteur dans les copies. Voici deux exemples.

Copie1: *J'aime mon meilleur ami **parque** il n'est pas méchant et il est gentil et intelligent. Son parents aim mon ami et moi **parcque** nous sommes bon élèves. J'aime mon ami **parque** quand il mange, je mange avec son. Mon ami est beau.*

Copie 2 : *J'aime mon melleur ami Kwadjo Paul parce- qu'il est gentil, respecteur et intelligent à l'école. J'aime Kwadjo Paul parce qu'il aides moi à l'école de la subjects anglais, français..... J'aime Kwadjo Paul parcequ'il n'a pas coupinne. Je suis tres contente parce que Kwadjo Paul est mon meilleur ami.*

Les deux copies ont une répétition excessive et monotone de **parce que**. La première copie en compte trois et la deuxième comprend quatre emplois respectivement. Cette manière d'employer le connecteur **parce que** ne peut pas contribuer à homogénéiser les éléments qu'ils relie. On remarque aussi un problème orthographique du connecteur **parce que** dans les deux copies. On peut dire que c'est à cause d'une mauvaise maîtrise de l'aspect ou de la langue, par exemple, un problème intralingue. Ce problème a un effet négatif sur le sens et la compréhension des textes.

Le deuxième connecteur causatif que nous voulons considérer, c'est à **cause de**. Il explique la cause d'un fait énoncé. C'est aussi un connecteur interphrastique comme **parce que**, qu'on utilise pour enchaîner les propositions ou phrases. Exemple 1 : *J'aime mon ami très bien à cause de son attitude, il est intelligent, patient et il travaille dur.*

Dans cette copie de l'apprenant, **à cause de** se sert comme un terme qui assure la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe. Il s'agit d'un bon emploi de ce connecteur, car l'apprenant exprime bien la cause de son amitié pour l'ami.

Pour ce qui est du connecteur causatif **c'est pourquoi**, son emploi dans les textes est incorrect. Par exemple : *J'aime mon ami pourquoi il est gentil. J'aime mon ami pourquoi il est tres intelligent.*

Les deux phrases contiennent un emploi fautif de **c'est pourquoi**. Il serait mieux d'utiliser **parce que** en sa place. En outre, **pourquoi** n'est pas un connecteur causatif. C'est plutôt **c'est pourquoi** qui est un connecteur causatif. Normalement, **pourquoi** est un marqueur d'interrogation, utilisé pour poser une question. C'est un problème de maîtrise imparfaite de la part de l'apprenant dans ce domaine.

Les causatifs (car et donc) sont les derniers et les moins employés dans les copies. Comme nous l'avons dit précédemment, chacun d'eux paraît 2 fois mais avec le même emploi fautif.

Le connecteur oppositif **mais** est la troisième catégorie des connecteurs employés outre les additifs et les causatifs que nous avons examinés. Selon le tableau 11, il représente 7,1% des occurrences. L'oppositif **mais** est employé 38 fois dans les textes. Il est bien utilisé par la plupart des apprenants. Par exemple : *Il est né à Accra mais il habite à Bolgatanga*. Cependant, 1,5% représentent l'emploi erroné de **mais**. C'est-à-dire que certains apprenants ne peuvent pas bien utiliser ce connecteur oppositif **mais**. Par exemple : *J'ai beaucoup d'amis. Mais Alfred est mon meilleur ami. Il vient de Saboba. Mais il habite à Tamale avec son oncle*.

Dans ce texte, **mais** ne connecte pas les phrases. L'emploi des points après la première et la troisième phrases n'est pas nécessaire. L'apprenant ne sait pas qu'on ne peut pas terminer une phrase avec le point (.) et commence une autre phrase par **mais**. Cela pose des problèmes de répartition de l'information. Ce texte est donc incohérent.

Les autres connecteurs à examiner sont l'énumératif, le résumatif et le concessif. Leurs fréquences d'emplois sont aussi de 0,9%, 0,7% et 0,4% respectivement d'après le tableau 11. Les chiffres bas montrent que très peu d'apprenants les ont employés. Puisque le sujet de rédaction est descriptif, nous attendions à voir une grande fréquence d'emplois de ces connecteurs.

Les connecteurs énumératifs employés sont **tout d'abord** figurant 1 fois et **ensuite** 5 fois dans différentes copies. Ils sont utilisés au niveau du paragraphe pour marquer une succession chronologique. Ils permettent de regrouper des propositions en un ensemble et de découper le texte en séquences (cf. cadre théorique, page 32).

L'énumératif **tout d'abord** est employé de manière erronée par l'apprenant. Normalement, il indique le début d'un événement. Bien qu'il débute un paragraphe, il n'y a pas d'autres énumératifs qui suivent les autres paragraphes. Le connecteur qui suit **tout d'abord** dans la copie c'est **enfin**, employé au commencement du dernier paragraphe. Par exemple : *Tout d'abord, mon amie aime manger banku avec source de gombo beaucoup. Enfin, j'aime mon amie parce qu'il est gentile et intelligent.*

L'apprenant devrait lier ce connecteur à d'autres énumératifs comme **ensuite**, **puis** ou **deuxièmement**, **troisièmement**... avant de terminer sa rédaction par « enfin ». La façon dont il a présenté ses idées en utilisant ces connecteurs n'est pas juste. Il n'y a pas de succession chronologique d'idées. Ce problème est aggravé par les nombreux problèmes d'orthographe des mots tels que : **aim**, **il**, **source**, **gentile** et **entelligent**. Ce texte n'est pas du tout cohérent.

Pour ce qui est de l'énumératif **ensuite**, il signale la suite ou la progression des idées par rapport au texte. C'est-à-dire qu'il marque la progression du texte. Ce connecteur est employé au début des paragraphes dans les 4 copies. Il n'y a pas d'autres énumératifs comme **d'abord**, **premièrement**... qui le précèdent. Le connecteur qui suit **ensuite** est **finalement** employé au dernier paragraphe.

Par exemple : *Ensuite mon amie préféré la vie à la campagne parce que elle dite la vie à la campagne est simple et agréable.*

Finalement j'aime mon amie parce que elle est gentille, simple, agréable et comadian.

Ce texte n'est pas progressif parce qu'il manque beaucoup de marqueurs de connectivité. Ce qui est particulièrement remarquable par les copies des apprenants est qu'elles manquent l'usage systématique des énumératifs.

Les connecteurs résumatifs sont aussi utilisés dans les copies des apprenants pour marquer l'aboutissement des descriptions. Nous avons vu trois catégories d'énumératifs employés dans 4 copies seulement : **enfin** a 1 occurrence, **finalement** 2 occurrences et **en somme** 1 occurrence. Ils sont tous bien utilisés au début des derniers paragraphes du texte. Cependant, il y a un seul cas particulier où l'apprenant a enchaîné l'énumératif marqueur d'introduction (tout d'abord) avec le résumatif **enfin**. Nous l'avons cité plus haut dans la page précédente. Cette manière de relier des paragraphes avec les connecteurs ne contribue pas à la structuration des textes. Autrement dit, les éléments linguistiques de différents niveaux ne s'intègrent pas dans un développement linéaire strict.

Finalement, les concessifs sont les derniers types de connecteurs que les apprenants ont utilisé dans les copies. Ils représentent 0,4% d'occurrences selon les données du tableau 11. C'est le moins utilisé par les apprenants par rapport aux autres catégories des marqueurs de liaison. Il n'y a que deux emplois : **pourtant** est employé une seule fois aussi bien que **pendant que**. Ces connecteurs marquent une concession. Ils permettent au locuteur de présenter des arguments contrairement orientés. Les deux apprenants ont bien utilisé les deux connecteurs concessifs dans les copies pour établir une relation d'opposition entre deux éléments. Par exemple, dans cette copie l'apprenant a bien utilisé le concessif **pourtant** malgré la difficulté d'orthographe des mots:

*Gloria aime manger fufu avec la sauce de palme. Elle ne aime pas du riz parce que elle dits que le riz est une nuriture etrangere. **Pourtant** elle mange beaucoup du bonbons.*

L'apprenant de ce texte a bien établi une relation d'opposition entre « le riz » et « les bonbons » à l'aide du concessif **pourtant** mais le problème d'orthographe pose toujours des difficultés d'interprétation du sens de son texte. Les mots erronés tels que **fufu**, **nuriture**, **etrangere** parmi d'autres, rendent la compréhension du texte très difficile.

En guise de conclusion, nous avons observé dans cette partie de notre analyse des connecteurs que certaines catégories de connecteurs tels que les additifs et causatifs sont plus utilisés par les apprenants alors que les autres sont rares dans les textes. Cette analyse confirme ce que les 80% des enseignants ont dit dans leur commentaire sur la rédaction des textes par les apprenants (cf.

interview approfondie pour les enseignants, page 83). Selon les enseignants, il n'y a pas de cohésion dans les textes des apprenants. Tantôt les éléments cohésifs sont mal appliqués ou tantôt rares. Ils attribuent ce problème à la maîtrise imparfaite des connecteurs appropriés par les apprenants (cf. page 83). Il est important de noter que l'emploi insuffisant de différentes catégories de connecteurs en général dans les copies des apprenants se traduit par le manque de cohérence dans les textes.

Enfin, dans cette toute dernière partie, nous allons examiner les analyses des données de syntaxe.

Tableau 12 : La syntaxe.

Type de phrase	Nombre d'occurrences	Fréquence d'emploi(%)	Nombre d'erreurs	Pourcentage (%) d'erreurs
Simple	729	71,6	436	71,4
Complexe	249	24,5	156	25,5
Clivée	6	0,6	2	0,3
Disloquée	7	0,7	3	0,5
Passivation	1	0,1	1	0,2
Négation	26	2,5	13	2,1
Total	1018	100	611	100

Le tableau ci-dessus présente les différents types de phrases employées par les apprenants. Les données indiquent qu'ils se totalisent à 1018 phrases. Ce chiffre signifie le nombre total des phrases que nous avons repérées dans les copies des apprenants. Les données indiquent aussi que pour les 1018 phrases, 729 représentant 71,6% des phrases employées dans les copies sont de type simple. Ces phrases simples, selon Maingueneau (1994) et Romedea (1994)) sont celles qui ont les structures autonomes (GN + GV ; GN + GV + Compléments; GN + GV + attribut). Bref, la phrase simple ne comporte au maximum qu'un

groupe verbal noyau (muni de son sujet propre). Généralement, les apprenants ont utilisé des phrases simples dans les copies selon les chiffres dans le tableau. Ces phrases simples, nous l'avons remarqué dans le cadre théorique (cf. page 38), peuvent nuire au dynamisme communicatif des textes. D'après Larousse (2005), le choix de la structure des phrases est important pour le style à l'écrit. Un style réussi, c'est un style expressif, propre à frapper le lecteur pour le convaincre et lui faire partager un état d'esprit. Les moyens pour y parvenir sont nombreux mais il est avant tout nécessaire de maintenir l'intérêt en variant les tournures. Alors, une interminable succession de phrases simples ou propositions indépendantes juxtaposées peut provoquer l'incohérence et l'incompréhension du texte.

Nous allons maintenant considérer les problèmes soulevés par l'emploi de la syntaxe simple dans les copies. Les données indiquent que des 729 phrases simples, 436 représentant 71,4%, sont des constructions erronées. La nature syntaxique des phrases suit la structure anglaise. Cette structure est due au fait que les apprenants composent les phrases en réfléchissant d'abord en anglais ce qu'ils veulent écrire en français. Exemple :

Mon amie est vinght-six ans. Elle attendre à l'ecole à Accra Girls Secondary School. Mon amie mère s'appelle madame Amponsah Boadi. Mon amie est clair de complexion.

Ces 4 phrases d'un texte de l'apprenant ont la structure anglaise. Nous avons remarqué que la plupart des phrases simples (60%) ont ce genre de structure. Cela confirme ce que les enseignants ont dit plus haut dans l'interview approfondie (cf. page 82) que les apprenants réfléchissent d'abord en anglais ce

qu'ils veulent écrire et puis les traduisent en français. Comme nous avons dit précédemment (cf. page 83), selon Kuupole (1994), le problème de la structure anglaise est provoqué par l'interférence de l'anglais qu'ils ont apprise dès l'enfance. Tous les apprenants se trouvent dans un milieu multilingue ghanéen où la langue anglaise devient la langue de référence à cause de ses fonctions socio-politiques. Alors, ils font la traduction mot pour mot de la syntaxe anglaise en français. Ce problème de la structure anglaise a un effet néfaste sur la structure informationnelle et l'intelligibilité du texte (cf. pages 34, 38). Pour qu'un locuteur communique avec son interlocuteur, tous les deux doivent avoir accès au même code, qui est la langue dans laquelle ils parlent. Il convient donc, qu'on respecte la norme lorsqu'on rédige des textes. Ainsi, un écrit qui ne respecte pas les règles de la langue risque fort de poser du problème à son destinataire. Au pire, il est totalement incompréhensible ou inintelligible. Alors, les 4 phrases ci-dessus n'ont pas de sens en français en raison de l'emploi du style anglais.

Un autre problème par rapport à la syntaxe simple est l'emploi du même thème (soit le même pronom personnel « il/elle » ou groupe nominal) dans la formation des phrases par les apprenants. Une séquence de phrases qui ne varie pas dans la formation syntaxique est normalement monotone à lire et promeut l'incohérence. Par exemple :

Mon amie s'appelle Seidu Rafiya. Elle vien de Kumasi. Elle est élève à Ghana Secondary School. Elle est dix-neuf ans. Elle mère s'appelle madame Seidu Adisa. Elle père s'appelle messieur Adam Seidu. Elle a grand yeux. Elle a

long cou et petit tête. Elle a rond front. Grand nez et le blanche dent. Elle a rond point sur la menton...

Ce texte est caractérisé par l'emploi du même terme (elle) et des phrases simples. Les structures des quatrième, cinquième, sixième phrases sont très difficiles à comprendre à cause de l'anglicisme. La structure de ce texte commence aussi par le pronom (elle), plus le verbe « être ou avoir » (phrase 3, 4, 7, 8, 9 et 10). Un texte fait de phrases simples peut poser des problèmes de l'interprétation du sens. La lecture de ce texte est aussi monotone parce qu'il n'y a pas de progression thématique et de dynamisme communicatif (cf. cadre théorique, pages 35, 38).

Le deuxième type de phrase employée est la phrase complexe. Selon les données du tableau 12, la phrase complexe se chiffre à 24,5% de fréquence d'emplois. Ces phrases dites complexes, selon Maingueneau (1994), sont construites à deux niveaux:

Le premier est la coordination. Elle lie les phrases à l'aide d'un connecteur (et, car, mais, quand) traditionnellement nommé « conjonction de coordination », qui figure en tête de la phrase qu'il coordonne. En effet, la plupart des phrases dites complexes, employées par les apprenants dans les copies, sont des phrases coordonnées, le plus souvent par le connecteur et.

Le deuxième est la subordination qui relie la proposition principale et la proposition subordonnée. Presque toutes les phrases subordonnées emploient la conjonction de subordination « parce que » dans les copies. Comme nous l'avons

déjà dit, la plupart des phrases complexes sont coordonnées par le connecteur additif **et**, les autres subordonnées par le connecteur causatif **parce que**.

Selon le tableau (12), 25,5% de ces phrases complexes sont des emplois erronés ou faibles. La nature des erreurs de ces phrases est marquée par la répétition excessive des conjonctions **et**, aussi bien que **parce que**. Nous voulons examiner quelques exemples, en commençant par les phrases subordonnées.

Copie 1 : *Mon ami sport préfere et basketball et mon amie nourriture préfere et banku et la sauce du gombo.*

Ce texte contient 4 emplois du connecteur **et**. Il soulève des problèmes linguistiques. Un problème particulier lié à la répétition de ce connecteur **et**, est qu'il rend la phrase très longue. Un autre problème est que l'apprenant ne peut pas distinguer entre l'emploi du connecteur **et**, et le verbe **est** dans ce texte. En effet il s'agit d'un assemblage des mots qui sont contradictoires.

Voici une autre copie de la même construction monotone :

Mon amie s'appelle Boriche. Elle est Ghanaiané et rester avec notre parent et a 14 ans. Elle préfere étudie et manger du riz avec poulet rôtir et deteste pleure. Boriche père est Directeur et ton mère sont infremière. Elle est simple et gentille. Et je l'aime. Elle est mon intime amie et elle fait prépare thé et pain avec magirine bien. Elle est meilleure dans notre classe et notre proffesser l'aime nous.

Cette copie n'est pas différente de la première par rapport à l'emploi excessif de **et**. Elle comprend 8 phrases de 10 emplois du connecteur **et**. Cette manière de rédiger un texte se traduit par des phrases longues qui rendent le texte entier inintelligible. En outre, ce problème est aggravé par des mots mal orthographiés. Mais nous savons qu'un bon texte est régi par certaines lois parmi

d'autres. Nous avons la loi d'informativité, qui porte sur le contenu des énoncés et stipule qu'on ne doit pas parler pour ne rien dire, que les énoncés doivent apporter des informations nouvelles au destinataire (Maingueneau, 1998). C'est-à-dire qu'il faut une progression thématique dans le texte (cf. cadre théorique, pages 35). Ce texte de l'apprenant enfreint cette loi à cause de sa monotonie.

Maintenant nous allons examiner des constructions subordonnées dans les textes qui sont aussi erronées. Par exemple :

C'est Kojo que j'aime bien par-ce que il m'aime bien quand je me trouve dans les difficultés de cette vie. Ensuite, je l'aimai par-ce que il me aidait beaucoup quand on étaient a l'école et même a la maison. Je l'aimai tendrement par-ce que il ma beaucoup aidé plus parrapport a mes parents.

Cette copie contient 3 emplois du connecteur causatif **parce que** qui est mal orthographié. En premier lieu, l'orthographe erronée « par-ce que » de « parce que », peut causer l'incompréhension du texte. Ensuite, les phrases subordonnées sont très longues et peuvent rompre la structure informationnelle du texte. De plus, la répétition monotone du causatif « parce que » dans la même copie rend le texte difficile à lire. En outre, les nombreux problèmes orthographiques des mots peuvent falsifier le sens du texte.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (cf. chapitre 1. page 42) la syntaxe complexe est le lieu où il y a de la hiérarchisation de l'information au niveau phrastique. La phrase complexe, par l'effet de relief qu'elle produit, est un procédé particulièrement important de la construction thématique. Là où il y a ces

constructions répétitive, contradictoire et de redondance des apprenants, les textes manquent de dynamisme communicatif. Ils sont dénués de sens et de cohésion.

La négation est le troisième type de phrase employée par les apprenants dans les copies. Selon les données, la négation (ne...pas) a 2,5% de fréquence d'emplois. C'est-à-dire que peu d'apprenants ont utilisé la négation dans la rédaction. Les données nous montrent aussi que 2,1% des phrases sont des emplois erronés. Ce chiffre s'explique par le fait que la plupart des apprenants ne peuvent pas bien utiliser la négation (ne...pas) dans les constructions syntaxiques. Considérons maintenant son emploi dans les textes des apprenants. Par exemple, copie 1 :

Mon aime s'appelle Jozzy. Elle aime chaintent doucement et elle aime lecture mais elle n' pas jouent ampe. J'aime mon aime parce que mon aime n' pas méchant.

Copie 2 : Mon amie n'aime la source et du riz. Priscilla n'aime chantait et lecture.

Les deux textes ont des emplois fautifs de la négation. La négation repose sur la combinaison d'un élément clitique antéposé **ne** placé entre le sujet et les clitiques compléments du verbe avec un élément forclusif qui peut avoir un statut adverbial (pas). En examinant le premier texte, les dernières parties de la deuxième et la troisième phrases ont besoin de verbes entre le marqueur négatif (ne....pas), c'est-à-dire la négation partielle. Le texte contient aussi des erreurs orthographiques. Les mots **amie**, **chanter**, et **parce que** sont écrits **aime**, **chaintent** et **parce'que** respectivement par l'apprenant. Il est donc très difficile

d'interpréter le texte entier à cause de ces problèmes des emplois fautifs de la négation et de l'orthographe soulevés.

Nous pouvons reformuler le texte originel comme suit : *Mon ami s'appelle Jozzy. Elle aime chanter doucement et lire mais elle ne joue pas ampe. J'aime mon amie parce qu'elle n'est pas méchante.*

Cette reformulation permet de mettre en valeur les propositions principales comme les thèmes et les parties négatives comme les propos (rhèmes) des phrases.

Quant au deuxième texte, il manque de forclusif (pas). Comme nous l'avons dit plus haut, la négation ne se fait pas seulement avec l'élément clitique antéposé (ne). Il faut qu'il y ait aussi le forclusif (pas) pour rendre la phrase complète. Les deux phrases du deuxième texte ont besoin d'une négation totale. On peut aussi reformuler le texte 2 comme suit : *Mon amie n'aime pas de riz avec la sauce.... Priscila n'aime pas chanter et lire.*

Ces deux constructions syntaxiques sont des phrases simples. Cependant, les thèmes des phrases sont les sujets (mon amie et Priscila) alors que les parties négatives portent sur le propos (cf. cadre théorique, page 42). La reformulation de ce texte facilite sa compréhension.

Les autres types de construction syntaxique que nous voulons examiner, sont les phrases disloquées, clivées et passives. Les fréquences d'emplois de ces trois types de phrases d'après les données du tableau 12 sont 0,7%, 0,6% et 0,1% respectivement. Les chiffres sont très insignifiants. Ils montrent que peu d'apprenants ont utilisé ces types de phrases dans leurs copies. Les données

indiquent encore que les apprenants n'ont pas maîtrisé l'utilisation de différents types de phrases en général.

Nous allons étudier les erreurs d'emplois dans les suivantes. La première erreur porte sur les phrases disloquées. Exemples (1) :

Mon amie, il grande et front rond. (2) : Mon meilleur ami, Sadique est le cadele.

(3) : Mon ami, Alfred est le christien.

Nous avons trouvé ces phrases disloquées dans trois différentes copies des apprenants. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, (page 41), les constructions disloquées semblent avoir pour but de promouvoir un référent connu au rôle de thème.

Dans les trois exemples ci-dessus, les dislocations à gauche annoncent un thème mais les éléments repris sont fautifs. Par exemple, dans la phrase 1, le pronom de reprise devait être **elle**, au lieu de **il**, parce que le groupe nominal qui le précède est au féminin. Cette phrase manque aussi d'un verbe. Puisque le verbe est éliminé, il n'y a pas de progression par rapport à la structure informationnelle du rhème. Pour les phrases 2 et 3, les apprenants devraient utiliser le clitique **il** à la place des substitutions lexicales **Sadique** et **Alfred**. Nous pourrions reconstruire ces phrases comme suit : (1) *Mon amie, elle est grande avec un rond front.* (2) *Mon meilleur ami, il est le cadet.* (3) *Mon ami, il est chrétien.*

La reformulation de ces phrases paraît rétablir la continuité des rhèmes, qui sont cette fois-ci, explicites et compréhensibles sauf le problème épineux d'orthographe.

L'utilisation de la phrase clivée pose aussi des problèmes aux apprenants. Voici deux exemples trouvés dans les copies : (1) *Mon meilleur ami est Yaon Moses.... C'est un personne qui ne l'aime pas volé où triché.* (2) *C'est Kojo que j'aime bien pâr-ce que il m'aime bien quand je me trouve dans les difficultés de cette vie.*

Les phrases clivées sont décrites comme des constructions de mise en valeur tantôt du thème tantôt du rhème (cf. cadre théorique, page 41). Les phrases 1 et 2 plus haut, semblent en fait, être une manière de présenter un référent nouveau comme **rhème** dans les premières parties des deux phrases (« c'est une personne » et « c'est Kojo ») pour s'en servir ensuite comme **thème** des propositions qui suivent (« qui n'aime pas voler ou tricher » et « que j'aime bien.... »). Elles auraient aussi un rôle de mise en valeur, soit pour établir un contraste (« c'est Kojo, pas quelqu'un d'autre »), soit pour mettre la phrase entière en relief dans son contexte. Ces phrases clivées seraient marquées à la fois sur le plan syntaxique et sur le plan de la structure informationnelle : les sujets, introduits par « c'est », sont des foci.

Pourtant, nous avons identifié des problèmes avec les constructions de **thèmes** (propositions) dans les deux phrases. Les constructions des parties du thème sont très faibles (dans la phrase 1) et très longues (dans la phrase 2). Elles pourraient avoir un effet négatif sur la structure d'information des phrases. La reformulation de ces phrases serait mieux pour aider le lecteur à bien interpréter le contenu du message : (1) *C'est une personne qui n'aime pas voler et tricher.* (2) *C'est Kojo que j'aime bien parce qu'il m'aide en cas des difficultés.*

Le passif est le dernier type de phrase à considérer. Il est employé une seule fois dans les copies des apprenants. Son emploi sans doute est faible.

Exemple : *Mon meilleur ami s'appelle Yaon Moses..... Il est l'aimez bien par ces parents.....*

La deuxième phrase constitue le passif. Elle est difficile à interpréter à cause de sa construction faible. L'introduction de l'anaphore pronominale vide «l'», du participe passé fautif « aimez » aussi bien que de l'adjectif possessif erroné « ces » pose des problèmes d'intelligibilité et d'analyse.

Outre les problèmes soulevés dans les analyses de différents types de phrases, nous avons identifié six copies des apprenants que nous n'avons pas pu analyser. Ces copies se composent d'une série des mots qui sont illisibles et incompréhensibles. Voici un exemple de telles copies :

Yaa Aki il mon meilleure amie. Il douzans. Il parenté mr. and mrs. Aki. Il à black complexion. Il pere à docteur au la mere à mechanicien...

Ce texte, y compris les autres que nous n'avons pas cités ici témoignent du fait que les apprenants au niveau SHS ont de vraies difficultés en français écrit.

Validation des hypothèses

Hypothèse 1 : Les apprenants du FLE au niveau SHS auraient des difficultés à produire des textes cohésifs. Les copies seraient caractérisées de l'utilisation inadéquate ou erronée des anaphores et des connecteurs.

Nos analyses du questionnaire pour les apprenants et l'interview approfondie pour les enseignants ont montré que les apprenants ont divers

problèmes en français écrit. Autrement dit, tous les apprenants (eux-mêmes) et enseignants ont dit que les apprenants ont des problèmes dans ce domaine. Les analyses des données portant sur les copies des apprenants ont confirmé les résultats du questionnaire et l'interview approfondie qu'ils ont des difficultés par rapport à l'emploi des anaphores et des connecteurs au niveau textuel. Nous pouvons tirer la conclusion de nos analyses que notre première hypothèse est confirmée.

Hypothèse 2 : Les apprenants au niveau SHS auraient aussi des difficultés de syntaxe de texte. La non maîtrise des différentes constructions syntaxiques ferait obstacle à l'écrit.

A partir de nos analyses du questionnaire pour les apprenants, 18,8% des apprenants ont indiqué qu'ils ont des difficultés en syntaxe de texte. En ce qui concerne les analyses de l'interview approfondie pour les enseignants, 80% des enseignants ont aussi approuvé que les apprenants ont des difficultés dans ce domaine. En outre, les analyses des données sur les copies des apprenants ont soulevé divers difficultés en syntaxe. Les emplois insuffisants, erronés, monotones aussi bien que l'utilisation des structures anglaises dans les copies sont tous des preuves pour confirmer notre deuxième hypothèse.

En guise de conclusion, à travers ce chapitre de notre travail, nous avons analysé les données sur les trois parties, à savoir le questionnaire, l'interview approfondie et les copies des apprenants.

Les analyses sur les données de la rédaction par les apprenants confirment les rapports sur le questionnaire des apprenants et l'interview approfondie des

enseignants. Nous avons analysé les données selon trois éléments linguistiques de la rédaction, à savoir l'anaphore, le connecteur et la syntaxe. Bref, les résultats des analyses (des trois instruments) ont confirmé nos deux hypothèses de départ de l'étude.

Maintenant, nous allons présenter les implications, les propositions didactiques et la conclusion générale de notre étude dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 4

IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Dans ce mémoire, nous avons étudié des phénomènes textuels tels que l'anaphore, le connecteur et la syntaxe employés lors de la rédaction par les apprenants du FLE au niveau SHS dans la Métropole de Tamale. Dans ce chapitre, nous présentons des implications et des propositions didactiques de cette recherche.

Implications didactiques

Les implications didactiques de l'étude sont réparties en deux phases: Les implications relatives à l'apprenant et celles à l'enseignant du FLE.

Les résultats de nos analyses des copies des apprenants impliquent que les phénomènes textuels examinés sont importants dans la rédaction des textes en français. C'est-à-dire que les apprenants ont besoin de ces éléments textuels au fur et à mesure qu'ils apprennent à rédiger des textes. Ces éléments permettent aux apprenants d'acquérir des habilités de rédaction qui leur permettront de produire des textes de meilleure qualité à fonction communicative. Un mauvais emploi de ces phénomènes textuels peut provoquer une cassure dans la cohésion et la cohérence d'un texte.

Les nombreuses erreurs textuelles et même grammaticales dans les textes des apprenants impliquent que les apprenants du FLE se heurtent à des difficultés

diverses lorsqu'ils écrivent. Leurs productions écrites sont pauvres sur les plans de la cohésion et de la cohérence. Elles semblent être présentées comme des idées séparées et mélangées. Nous présumons alors que les apprenants se focalisent principalement sur les formes correctes en orthographe, en grammaire et en syntaxe phrastique (uniquement), comme si ceci était la seule manière de réussir l'écrit.

Il faut aussi remarquer que les apprenants semblent avoir un niveau de langue bas vis-à-vis de la rédaction en FLE. Il s'ensuit qu'ils n'ont pas de connaissances sur les phénomènes textuels examinés. Cette situation les présente comme des rédacteurs débutants ou novices. Cette situation linguistique a des répercussions didactiques sur les apprenants au niveau SHS.

En premier lieu, les difficultés auxquelles ils se heurtent dans la rédaction des textes en français pourraient être liées à la manière dont les apprenants ont appris la rédaction en français. Pendant longtemps, l'enseignement/ apprentissage de l'expression écrite au niveau SHS s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe. En effet, la plupart des enseignants se soucient beaucoup plus de problèmes posés au niveau de la phrase. Dans ce cas, l'enseignement/apprentissage de la langue dans l'écrit des apprenants se limite volontiers au mot sous ses différents aspects graphiques et orthographiques. Cependant, on ne peut pas ignorer la dimension textuelle dans ce domaine.

En outre, la plupart du temps, les exercices proposés aux apprenants par les enseignants dans la rédaction servent souvent à vérifier les acquis de grammaire de la phrase simple ou complexe. On demande aux apprenants de faire

un certain nombre d'exercices de grammaire de la phrase et tout à coup, on leur demande d'écrire un texte. Cela dit, nous n'essayons pas d'interdire l'utilisation de la phrase dans l'enseignement de la rédaction. Nous préconisons une utilisation fonctionnelle, c'est-à-dire en reliant la phrase à son contexte et son cotexte.

Il s'ensuit que l'enseignant a une grande tâche en fonction des stratégies d'enseignement/apprentissage. C'est lui qui doit aider l'apprenant à acquérir les stratégies et la compétence nécessaire pour qu'il puisse composer des textes en français. Deuxièmement, l'enseignant a une grande responsabilité de motiver, de changer l'attitude, de faire plus d'efforts pour améliorer l'écrit en français chez les apprenants.

Nous ne pouvons pas attribuer toutes les responsabilités des difficultés liées à l'écrit aux enseignants. D'autres erreurs proviennent de l'inattention et de la mauvaise attitude en général chez les apprenants. Nous avons remarqué dans les analyses des résultats que les apprenants ne prêtent pas attention à la correction phrastique (cf. du chapitre 3). Il faut des efforts de la pratique pédagogique de l'écrit dans les domaines de la grammaire de texte (l'anaphore, le connecteur et la syntaxe) pour préparer suffisamment les apprenants à l'écrit.

En guise de conclusion, notre étude dévoile l'importance des éléments cohésifs dont l'enseignement efficace peut développer des habiletés de rédaction chez les apprenants.

Propositions didactiques

A tous problèmes, l'on doit proposer des solutions. Dans les lignes qui suivent, nous voulons suggérer des solutions pédagogiques aux problèmes discutés dans cette recherche.

D'abord, compte tenu des problèmes soulevés dans les textes des apprenants, tels que le mauvais emploi des marqueurs de cohésion aussi bien que les structures syntaxiques, nous suggérons que l'enseignement/ apprentissage de l'écrit se tourne vers la linguistique textuelle. Selon Bézard et al. (1996 : 65),

Un apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève **la linguistique du texte** n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés. Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que **la cohérence, la cohésion, l'énonciation, les typologiques textuelles et la pragmatique.**

C'est-à-dire que l'expression écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer. L'écrit permet à l'apprenant de garder un contact avec la langue qu'il a apprise. De ce fait, l'enseignant du FLE au niveau SHS doit systématiquement enseigner aux apprenants les phénomènes textuels concernés dans cette étude. Les différentes catégories d'anaphore, de connecteur et de structure syntaxique telles qu'elles sont élaborées dans le cadre théorique de l'étude. Une maîtrise de ces éléments textuels aiderait les apprenants à produire des textes cohésifs et qui répondraient au dynamisme communicatif.

Quelques apprenants ont des difficultés de base liés à la conjugaison des verbes et l'orthographe. Nous proposons des cours de rattrapage dans ces domaines pour les aider à surmonter les difficultés. Ce sont aussi des exigences de l'écrit et il est bon de respecter le code orthographique. Pour Peytard et

Genouvrier (1970), l'orthographe n'est pas isolée dans le système de la langue. Elle constitue un des niveaux de la langue écrite élaborée dont l'intervention se situe essentiellement à deux moments: dans l'appréhension pleinement élaborée du message (pour un lecteur), dans la communication pleinement élaborée du message (pour le scripteur). Le fait que l'orthographe constitue un des niveaux de la langue écrite élaborée signifie déjà qu'elle n'est pas immédiatement à la portée du scripteur débutant et qu'elle relève d'un apprentissage.

Ensuite, l'enseignant doit enseigner aux apprenants les activités de production écrite qui contribuent au développement de compétence écrite. Nous insistons sur les activités de « prise en conscience » pour que l'écrit soit ressenti comme un canal communicatif et non comme une activité scolaire. Par exemple, écrire pour réussir à l'examen. Selon Bikulčienė (2007), l'expression écrite dans la classe de langue étrangère peut être une activité particulièrement agréable et intéressante qui répond parfois mieux à tel ou tel besoin que des activités d'expression orale plus artificielles. Il est donc essentiel de proposer régulièrement aux apprenants des activités d'entraînement à l'expression écrite.

A ce titre, nous proposons les activités textuelles suivantes à l'enseignant : Un enchaînement-type d'activités pourrait se présenter de manière suivante : étude d'un texte modèle... entraînement...tâche d'expression écrite... information/ évaluation... correction. Dans les exercices d'entraînement, l'expression écrite (rédaction) peut être dirigée ou guidée. Par exemple, un texte modèle à imiter, une matrice à suivre, des points clés à étoffer et le matériel linguistique utile peut être fourni.

Après les exercices d'entraînement à l'expression écrite, l'enseignant doit procéder à faire d'autres activités moins contraignantes dont les apprenants ont une plus grande liberté de choix au contenu et à l'organisation du texte. Il est aussi possible d'inverser la démarche et de commencer par l'expression écrite libre. Dans ce cas, les apprenants utilisent leurs propres ressources notamment leurs compétences linguistiques et leurs connaissances du type de rédaction (descriptif, narratif etc.) pour produire un texte. Ce texte exploratoire est ensuite comparé à un texte modèle ou tout autre texte approprié, évalué par l'apprenant, d'autres apprenants et l'enseignant. Puis, il est retravaillé et on lui donne sa forme définitive. L'évaluation ne porte pas uniquement sur la forme, mais aussi sur le contenu et l'organisation du texte. Les différentes phases de cette approche axée sur le processus rédactionnel pourraient se dérouler dans l'ordre suivant : tâche d'expression écrite... comparaison avec un ou d'autres textes... information/évaluation... travail de mise au point/ réécriture. Cette démarche fait de l'expression écrite un processus cognitif, dans lequel les apprenants testent des hypothèses, à mesure qu'ils réfléchissent, planifient, discutent, ébauchent, rédigent, puis retravaillent leur propre texte pour lui donner sa forme définitive. Les fautes, inévitables dans la première phase de ce processus, sont le signe que l'apprentissage est en cours tandis que l'apprenant exploite et développe sa compétence écrite transitoire.

Nous lançons aussi un appel aux apprenants de changer leur attitude négative vis-à-vis de l'écrit en français, d'être attentif en classe et de co-opérer avec l'enseignant pour qu'il puisse les aider. Comprendre ou produire des textes

cohésifs ou cohérents ne peut se développer que dans des conditions favorables qui réclament la participation active de l'apprenant et suppose donc, en premier lieu, son désir de lire, donc de comprendre ou son besoin d'écrire. On n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose. On n'apprend pas seulement pour réussir à l'examen final mais pour communiquer dans toute situation en dehors de la classe. Les propositions méthodologiques doivent donc viser à d'initier et à motiver une communication réelle en FLE.

Finalement, l'enseignant doit sensibiliser les apprenants à l'importance de l'expression écrite en classe de FLE. Il doit faire comprendre aux apprenants que l'expression écrite est essentielle dans la vie scolaire et sociale.

La composition écrite, que ce soit en L1 ou L2, est un processus cognitif complexe qui a pour but de traduire le langage représenté (idées, pensées, sentiments, impressions du type épisodique que l'individu possède) dans un discours écrit cohérent, en fonction des contextes communicatifs et sociaux déterminés. Il ne faut pas oublier qu'un texte écrit est finalement un produit communicatif et socioculturel (Gustavo, 2006).

Celui qui écrit doit soigner des aspects d'orthographe, d'usage du lexique, d'arrangement syntaxique, de communication des significations, de style et d'organisation textuelle. Il doit, sur ces faits, organiser et coordonner une production pleine de créativité et originelle (Scardamalia et Bereiter, 1985). En plus, il doit produire ses idées de manière écrite en fonction des publics spécifiques, avec certaines intentions communicatives et dans des contextes et pratiques communicatives concrètes.

D'autres auteurs ont déclaré également que l'activité de production écrite entraîne d'autres avantages supplémentaires. Par exemple, on croit que l'activité d'écrire peut aussi avoir une fonction épistémologique (de même que le langage oral). La production écrite sert de moyen pour la recherche, la découverte et la création des formes nouvelles de la pensée et de la connaissance dans l'esprit du scripteur, quand il écrit sur un sujet déterminé (Miras, 2000).

La composition des écrits impose des exigences plus complexes de la part du scripteur que celles imposées par le parler vers le parleur. Écrire exige du scripteur d'être plus précis, systématique et ordonné dans l'exposition des idées. Il est obligé de sélectionner avec plus de rigueur les significations et les idées en relation avec les intentions communicatives qu'il conçoit. Cela exige qu'il soit suffisamment explicite et capable de construire un contexte d'interprétation dirigé au lecteur, pour éviter des ambiguïtés dans la compréhension, partant du fait que le lecteur est loin du point de vue de l'espace et du temps. Ainsi, lorsque le scripteur compose un texte, il est obligé de réfléchir et d'analyser ce qu'il veut communiquer puisque le langage écrit cherche à la parfaite compréhension du public.

En tant que processus cognitif complexe, la composition écrite est analysée en fonction de deux dimensions essentielles: fonctionnelle et structurale. Du côté fonctionnel, elle est organisée sur la base d'un thème déterminé, avec un but communicatif instrumental attendu d'un lecteur- destinataire, et prenant en compte certains facteurs contextuels. Ainsi, la personne qui écrit un texte, doit prendre des décisions bien réfléchies sur les questions suivantes: qu'est-ce qu'il

faut dire? Comment faut-il le dire? Pour quoi, et pour qui? Dans quel but ou quelle intention doit-il être fait? En plus, on doit planifier le contexte communicatif et social où la personne introduira le texte, projetant une possible introduction communicative pour le destinataire du texte. Hayes et Flower (1986) ont beaucoup disserté sur ce point, signalant que la construction d'un texte devrait être une activité orientée à des buts déterminés. En général, elle se présente comme une tâche pour résoudre des problèmes complexes. Les scripteurs établissent un objectif et le formulent en prenant en compte un certain nombre de facteurs: le sujet qu'ils veulent exposer, la manière de l'approprier à l'audience ou au public-lecteur, la forme textuelle. Ils peuvent structurer d'autres objectifs dans leur parcours, ce qui permet un processus rédactionnel plus complet.

Quelques pistes d'activités didactiques de l'écrit

Cette partie de notre étude est consacrée à des activités didactiques de l'écrit. Nous proposons des activités rédactionnelles ci-dessous qui peuvent aider les apprenants à s'adapter face à une nouvelle situation de communication dans laquelle ils doivent réagir. Autrement dit, ces activités sont adaptées dans le but d'aider les apprenants à développer les compétences communicatives en fonction des phénomènes textuels étudiés dans cette étude. Les activités que nous proposons à cette fin sont réparties en deux stades majeurs: des activités d'entraînement à l'expression écrite dirigée et de l'expression écrite dirigée à l'expression écrite libre.

Les activités d'entraînement à l'expression écrite dirigée

A ce premier stade, les exercices d'entraînement à l'expression écrite cherchent à développer l'aptitude d'expression écrite chez les apprenants. Les apprenants sont guidés par rapport au contenu de travail. Dans cette perspective, on pourrait travailler sur divers exercices.

1. Exercices lacunaires

Compte tenu des problèmes soulevés dans les textes des apprenants tels que le mauvais emploi des différents éléments cohésifs et les structures syntaxiques, nous pourrions dans un premier temps, proposer des exercices lacunaires portant sur les différents types d'anaphores, de connecteurs et de syntaxe. L'objectif est essentiellement pour aider les apprenants à améliorer leur savoir-faire de ces phénomènes textuels puisqu'ils sont indispensables dans la rédaction des textes. Prenons le cas de l'anaphore : par exemple, pour les reprises lexicales (les anaphores fidèles), on peut demander aux apprenants de remplacer des pointillés dans les phrases par l'adjectif possessif (mon, ma, mes, ton, ta, son ...). Par exemple. *Je te présente... femme Eva et ...enfants Marc et Léa.* A l'inverse, on peut même demander aux apprenants de remplacer les pointillés d'un texte donné par un adjectif ou un pronom possessif qui convient. Pour les pronoms personnels, ils sont appelés à choisir une réponse affirmative ou négative en remplaçant un complément d'objet direct (COD) souligné par un pronom. Par exemple : *Est-ce que tu aimes la neige ? Oui, je l'aime/ Non, je ne l'aime pas.* Le même exercice peut se faire pour le complément d'objet indirect. Par exemple :

Est-ce que Sylvie a parlé à Gérard? Oui, elle lui a parlé / Non, elle ne lui a pas parlé. Dans un exercice portant sur le pronom personnel de personne, on peut demander aux apprenants de répondre aux questions sans répéter le nom souligné. Par exemple : *Tes parents sont ici ? Oui, ils sont ici. La fille est malade ? Oui, elle est malade.*

En ce qui concerne le domaine de la syntaxe, on peut demander aux apprenants de relier les phrases simples entre elles par l'un des mots de liaison suivants : et, mais, car, donc, parce que ... Par exemple, 1. *Il fait beau. Le soleil brille (et) : Il fait beau et le soleil brille.* 2. *Ama ne part pas en voyage. Sa voiture est en panne (car).* 3. *Jean est malade. Il va à l'école (mais)...* Un autre exercice est de mettre des phrases d'un texte en désordre et de demander aux apprenants de les réorganiser pour établir un texte.

Pour l'exercice portant sur les connecteurs, l'enseignant écrit plusieurs phrases (ou de courts paragraphes) sur des bouts de papier. Les apprenants les placent dans l'ordre chronologique sur une feuille où figurent les connecteurs énumératifs appropriés : d'abord, ensuite, puis, enfin... Exemple, pour téléphoner d'une cabine publique, il faut :

a) Ensuite, attendre la tonalité. b) Enfin, composer le numéro de votre correspondant. c) D'abord, décrocher le combiné. d) Puis, introduire une pièce ou la carte de téléphone (Bikulčienė, 2007 : 91).

Cela étant fait, on pourrait dans un deuxième temps, proposer d'autres activités d'entraînement à l'expression écrite guidée comme les suivants.

2. Textes modèles

Il faut noter que les textes modèles portent sur les exercices de reconstruction. Un texte modèle donne des indications sur la structure et le contenu d'un texte. Le texte modèle peut être un extrait d'un journal, d'un magazine ou d'un livre portant sur des sujets différents. Par exemple, un texte descriptif sur divers sujets : une autobiographie ou une école.

Pour les consignes à suivre, l'enseignant donne aux apprenants le texte modèle à étudier. Par exemple, une autobiographie. Puis, il le discute avec les apprenants par rapport au contenu. Ensuite, il leur demande de composer un texte analogue sur eux-mêmes à l'aide des quelques données linguistiques : Votre nom et votre âge. Votre famille. L'endroit où vous vivez ou votre ville/ village natal(e). Vos écoles. Vos passe-temps et vos centres d'intérêt. Votre avenir. Chaque apprenant rédige individuellement son texte à partir du contenu organisé. Après la composition des textes, l'enseignant sélectionne une des copies et reformule le texte d'une façon qui lui paraît plus correct en fonction du contenu de départ ou le texte modèle. Le texte original et sa reformulation sont ensuite donnés soit à tous les membres de la classe soit la classe est répartie en groupe. Les apprenants étudient et évaluent les changements apportés par l'enseignant. Après la discussion, les apprenants sont invités à composer une deuxième version de leur texte à la lumière de la discussion précédente. Pour terminer l'exercice, l'enseignant corrige encore cette version et fait ses commentaires.

Pour décrire une école, les mêmes consignes du premier texte sont suivies. Après avoir étudié le texte modèle, les apprenants, guidés par quelques indications relatives au contenu, composent un texte sur leur école. Ensuite, il y a la reformulation, la discussion et la recombinaison du texte. Les données linguistiques sont fournies par l'enseignant : nom d'école. Les gens à l'école. Les matières étudiées. Pourquoi vous aimez l'école ou vous ne l'aimez pas. Autre information.

3. Images

On peut exploiter des images dans des activités de discussion et de mise en commun d'information, qui débouchent sur un travail collectif d'expression écrite. L'enseignant peut chercher les images dans les journaux, les revues, les livres etc. Il y a plusieurs possibilités pour faire ces activités :

Dans une activité, l'enseignant met les apprenants en petits groupes et leur demande de remettre en ordre une série d'images dans le désordre. Puis, ils rédigent une histoire à partir de cela après avoir préparé oralement. Il peut supprimer une ou deux images pour leur faire imaginer les éléments manquants.

Dans une autre activité, l'enseignant pourrait demander aux apprenants de travailler par groupes (par ex. : six apprenants pour six images). Chaque apprenant du groupe reçoit une des images et la commente par l'écrit en une ou deux phrases (au passé). Sans se montrer leur image, les apprenants font circuler à la ronde leur « paragraphe ». Chacun recopie le texte des autres, en y apportant toutes les corrections qu'il estime nécessaires. Ensuite, ils discutent pour trouver

l'enchaînement de l'histoire et mettre les textes dans le bon ordre. Ils les travaillent en ajoutant des marqueurs de cohésion, en corrigeant les fautes (temps, grammaire, orthographe). Puis chacun rédige l'histoire entière. Ils étalent toutes les images pour les étudier et vérifier l'histoire en rajoutant les éléments omis.

Pour la dernière possibilité d'activité, chaque groupe reçoit une seule image de l'enseignant et rédige collectivement quelques phrases. Les apprenants forment de nouveaux groupes de façon à ce que chaque membre du second groupe ait travaillé sur une image différente. Ils mettent en commun leurs informations et rédigent l'histoire entière en utilisant des mots de liaison, en changeant le temps des verbes, etc. Chaque groupe lit son histoire à l'ensemble de la classe et ensuite ils discutent des différentes versions en fonction du contenu. Après avoir fait les activités d'entraînement de l'expression écrite dirigée, on peut passer à la deuxième catégorie d'activités qui est l'expression écrite libre.

De l'expression écrite dirigée à l'expression écrite libre

Dans ce dernier stade des activités, l'expression écrite est moins guidée. C'est-à-dire, cet aspect de l'expression écrite est plus avancé que les autres. Il favorise l'expression libre de l'apprenant sur un sujet particulier. Dans les lignes qui suivent, nous allons discuter quelques exemples de ces activités de l'expression écrite libre.

1. Suivre une matrice

La matrice guide les apprenants quant à la structure du texte. L'enseignant peut varier l'importance de l'aide fournie en matière de contenu et de matériel linguistique. Par exemple, écrire une lettre : les apprenants sont guidés par une série de rubriques ou de mots clés. L'enseignant peut les aider un peu sur le plan linguistique. Exemple : écrivez une lettre à un(e) ami(e) intime en lui décrivant votre village/ ville natal(e). L'organisation : 1. Adresse 2. Lieu et date 3. Formule de politesse 4. Prénom. Le contenu : 1. Situez le village/ la ville. 2. Le nombre d'habitants. 3. Le(s) travail / travaux principal/ principaux. 4. L'importance du village/ ville. 5. Le(s) problème(s) majeur(s) du village/ ville. 6. Dites pourquoi vous aimez ou détestez votre village/ ville.

Quand les réalisations linguistiques sont fournies, les apprenants choisissent dans chaque case l'expression appropriée. Répartis par groupe, ils pourraient composer plusieurs lettres, puis les comparer et faire les corrections sur le contenu des textes à l'aide de l'enseignant. On pourrait appliquer la même technique à d'autres sortes de lettre, par exemple, une lettre de plainte ou d'excuses.

2. Annonces publicitaires et slogans

Les annonces publicitaires sont une source d'activités d'expression écrite créatives et distrayantes. Dans une phase de familiarisation, l'enseignant sensibilise les apprenants à la structure et au style des annonces publicitaires et à

la manière dont elles tentent de séduire et de persuader les gens d'acheter un produit. Il y a plusieurs manières de faire cette activité :

Pour la première activité, on découpe dans des annonces publicitaires des « accroches » et des slogans que l'on distribue aux apprenants. On met sur une table des images prises dans des revues. Les apprenants en choisissent une qu'ils associent à leur slogan ou leur « accroche » pour créer une annonce publicitaire d'une à cinq lignes environ. Chaque groupe rédige son annonce, puis la lit à toute la classe d'une façon expressive et amusante.

Quant à la deuxième activité, on distribue aux apprenants diverses annonces publicitaires choisies dans des revues ou des brochures. Les apprenants découpent les adjectifs et les classent à leur gré. Ensuite, ils sélectionnent quelques-uns de ces adjectifs et composent une annonce amusante qui vante les mérites d'un de leurs camarades ou de l'enseignant en grossissant ses qualités physiques et morales. On pourrait lire les descriptions à haute voix pour que les apprenants, s'aidant de leurs notes, devinent qui fait l'objet de cette publicité.

Finalement, on donne aux apprenants des images sans le texte qui les accompagne, et on leur demande de l'inventer. Ils peuvent ensuite comparer les deux versions.

3. Activités ludiques.

A part les activités de réparation de texte, de textes lacunaires ou textes libres à écrire, l'emploi des jeux de rôle, de téléphone, de devinette, de découverte, de micro-conversation, de question/ réponse et de narration, qui enfin,

conduisent à la production écrite, contribuent au renforcement de l'apprentissage par les apprenants. Voici un exemple : **rédaction de rôles**

A titre de consigne, les apprenants choisissent un personnage connu (historique ou contemporain, réel ou fictif) et composent quelque chose qu'il ou elle aurait pu écrire. On prépare deux fiches de jeux dont l'une porte des noms et l'autre des genres de texte. Exemple : décrire un personnage drôle. Les apprenants (individuellement ou en petits groupes) tirent au hasard une fiche dans chaque jeu et composent le texte en s'identifiant au personnage qu'ils ont tiré. Ensuite, ils le lisent à la classe qui tente de deviner qui est l'auteur.

Cependant, il existe bien d'autres possibilités qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs propres pensées et sentiments en s'abritant derrière un masque, par exemple : écrire en s'identifiant à : un personnage d'une histoire qui vient d'être lue ; un personnage d'un jeu de rôle qui vient d'être joué en classe ; un camarade (après une activité d'interview); une créature imaginaire qui décrit son aspect, son mode de vie et sa perception du monde.

Ces activités de l'expression écrite que nous venons de présenter ci-dessus ont plusieurs avantages. Tout d'abord, écrire lors des activités a une portée sociale dans le sens où l'apprenant va pouvoir confronter sa réflexion avec celles des autres. Il va trouver le chemin de l'argumentation, transformer sa pensée, modifier ses représentations, élargir son point de vue, développer son esprit critique ou acquérir de nouvelles connaissances faisant sens pour lui à l'écrit.

En outre, lorsque les apprenants sont invités à finaliser ensemble un écrit de clôture de l'activité, ils pourront être sensibilisés à certains aspects de la

rédaction : présence d'un titre, structuration du texte en paragraphes, organisation des données en tableau, introduction de schémas, choix de connecteurs appropriés à utiliser... Une réflexion métacognitive sur la production pourra aider les apprenants à aménager leurs propres écrits. Ainsi, l'apprenant s'approprie peu à peu les connaissances et les formes langagières utiles. Autrement dit, il va progressivement comprendre la façon dont se structure un texte écrit. Comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de façon claire et logique telle que le domaine de la cohésion. L'apprenant comprendra aussi comment les phrases se combinent entre elles à l'aide d'articulateurs pour former un tout qui présente le sens à l'égard du domaine de la cohérence.

En plus, le fait d'imposer un contenu restrictif aide les apprenants à se concentrer sur les éléments textuels de l'écrit (la syntaxe, l'anaphore, et le connecteur). Ces éléments textuels comme nous avons vu à travers cette étude, contribuent à la construction d'un texte cohésif et cohérent. La maîtrise, le fonctionnement ou l'utilisation des éléments textuels sont assurés par les apprenants compte tenu de la discussion du travail de groupe. Par exemple, la correction des copies des apprenants de leur première à leur seconde version, leur permet de mieux comprendre le fonctionnement des faits textuels.

Finalement, la rédaction libre est aussi importante, car elle sollicite l'initiative de l'apprenant et est porteuse de nombreuses informations sur ses conceptions et ses progrès.

En guise de conclusion, les activités et les exercices que nous venons de proposer ne remédieront pas à tous les problèmes textuels examinés. C'est-à-dire

que nous ne cherchons pas à présenter des exercices complets qui peuvent être élaborés en fonction des besoins et des niveaux bien définis mais les enseignants pourront les adapter à leurs situations pédagogiques. Nous lançons aussi un défi aux enseignants du FLE d'initier leurs propres activités et textes didactiques liés aux problèmes spécifiques de leurs apprenants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous rappelons que notre étude était basée sur les difficultés des apprenants en français écrit au niveau SHS dans la Métropole de Tamale. L'objectif spécifique était d'identifier les domaines de ces difficultés qui les rendaient incapables de s'exprimer à l'écrit. A partir de cela, nous avons voulu proposer des solutions didactiques possibles aux problèmes.

Nous avons utilisé trois instruments de recherche, à savoir le questionnaire pour les apprenants, l'interview approfondie pour les enseignants et les copies de rédaction des apprenants. Notre public cible constitue les apprenants de SHS 3 dans toutes les écoles secondaires (SHS) dans la Métropole de Tamale où le français est enseigné. Les écoles étaient cinq au total: Ghana Secondary School, Presbyterian Secondary School, St. Charles Secondary School, Tamale Secondary School et Tamale Girls' Secondary School. Nous avons conduit les tests de questionnaire et de rédaction auprès de 85 apprenants de SHS 3 parce qu'ils ont appris le français durant trois ans. Ils sont alors censés disposer des habilités suffisantes dans la langue française au niveau des faits linguistiques et textuels. Les enseignants que nous avons aussi interviewés étaient cinq au total.

Nous avons fait usage de l'approche qualitative pour notre analyse des données puisque nos analyses des erreurs dans les textes des apprenants étaient descriptives. En nous inspirant des travaux de Halliday et Hasan (1976), Charolles (1978), Péry-Woodley (1993), Riegel et al. (1994) et Maingueneau (1994) qui

portent sur la grammaire de texte, nous avons analysé les copies des apprenants à travers les éléments textuels, tels que les anaphores, les connecteurs et la syntaxe. Ces aspects textuels sont, (pour nous), les plus importants dans la cohésion et la cohérence du texte.

Nos analyses du questionnaire pour les apprenants et l'interview approfondie pour les enseignants ont révélé que les apprenants rencontrent divers obstacles en français écrit vis-à-vis des compétences linguistiques et communicatives. Les analyses des données sur les copies de rédaction des apprenants ont confirmé les résultats du questionnaire et l'interview approfondie et l'hypothèse qu'ils ont des difficultés en quant à l'emploi des anaphores, des connecteurs et de la syntaxe. Dans l'ensemble, les résultats des analyses (des trois instruments) ont confirmé nos deux hypothèses de départ de l'étude.

A titre de rappel, au niveau des anaphores, nous avons constaté que les apprenants ont très peu d'expérience dans ce domaine. Les textes des apprenants ont montré des emplois insuffisants et erronés de différentes catégories d'anaphores dans les phrases. Les pronoms personnels de troisième personne (il/elle) qui dominent surtout la liste des anaphores ont beaucoup d'emplois erronés, monotones et de répétitions excessives dans les copies. L'absence totale des anaphores vis-à-vis des emplois erronés et monotones se traduit par un manque des textes cohésifs.

Au niveau des connecteurs, nous avons observé une petite proportion des différents types de connecteurs dans les copies. Leur emploi est aussi imprégné d'insuffisances, de répétitions excessives et d'erreurs. Le connecteur additif « et »

qui est le plus employé dans les textes rend la connectivité des phrases très longues à la lisibilité. Au niveau des paragraphes, l'emploi fautif des connecteurs énumératifs a produit des textes sans cohésion.

Pour ce qui est des catégories syntaxiques, les copies des apprenants sont aussi marquées par l'emploi insuffisant de différentes constructions syntaxiques. La syntaxe simple qui domine dans les copies est marquée par la structure anglaise (anglaisme) et l'emploi monotone de verbes « être » et « avoir » (il/ elle est / a...). Le manque de variation syntaxique nuit au dynamisme communicatif des textes. Les phrases complexes sont marquées par l'utilisation des connecteurs additifs « et » et le causatif « parce que ». Les emplois monotones et erronés des marqueurs de liaison entre les différentes propositions produisent des phrases très longues. Par conséquent, les textes deviennent redondants et inintelligibles. La mauvaise utilisation des marques de cohésion peut sans conteste produire de l'incohérence.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, il est évident que les apprenants au niveau SHS ont de véritables difficultés en français écrit. Ces difficultés résultent de la manière dont ils ont appris la composition des textes en français. L'enseignement/ apprentissage de l'écrit à ce niveau se limite toujours à la grammaire de la phrase simple ou complexe. Par conséquent, les apprenants ont seulement acquis la compétence linguistique au détriment de la compétence communicative bien que les deux niveaux soient importants à l'écrit.

Nous avons recommandé que la didactique de l'écrit dépasse le stade de la phrase. Nous avons aussi suggéré entre autres, des activités didactiques de

l'expression écrite : des activités d'entraînement à l'expression écrite, et de l'expression écrite dirigée à l'expression écrite libre. Toutes ces activités proposées portent sur les phénomènes textuels examinés dans cette étude. Il faut souligner que les activités rédactionnelles fournies ne visent qu'à contribuer au développement de la compétence écrite chez l'apprenant. Les propositions dans cette étude ne doivent pas être considérées comme un résumé exhaustif de tous les types possibles de marques de mise en texte.

Cette recherche nous a permis de comprendre qu'améliorer la qualité de production écrite demande un effort de la part de l'enseignant aussi que l'apprenant. Nous espérons que toutes les suggestions seraient mises en pratique par tous les deux (l'enseignant et l'apprenant) et qu'elles apporteraient des améliorations à la didactique de l'écrit en FLE au niveau SHS du Ghana. Elles motiveront les enseignants et les apprenants à pallier leurs difficultés en français écrit.

Puisque le travail de recherche est un travail non exhaustif, nous pensons que notre étude ne serait pas la dernière dans ce domaine. Nous attendons à ce qu'il y ait d'autres recherches futures dans d'autres aspects du français écrit. Plus de recherches seraient nécessaires sur les productions de textes libres, particulièrement aux niveaux d'orthographe, de grammaire, de syntaxe phrastique et du vocabulaire. En somme, la présente étude ne servirait que d'inspiration pour des recherches ultérieures.

RÉFÉRENCES

ADAM, J.M. (1990)

Éléments de linguistique textuelle. Bruxelles-Liège : Mardaga.

ADAM, J.M. (2005)

La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : Armand Colins.

AKINCI, M. A. (2005)

« La complexité syntaxique dans les textes écrits en français : étude chez des bilingues et monolingues ». http://www.cavi.univ-paris3.fr/il_paga/colloque-coord-subord-2005/pre-textes/Akinci.pdf.

AZUMAH, W. A. (2001)

Problèmes de compréhension des textes écrits en Français Langue Étrangère (FLE) au niveau SSS au Ghana : Etude de cas dans la Métropole d' Accra. Unpublished M.Phil. Thesis. University of Cape Coast.

BAKAH, E. K. (2004)

Lecture à haute voix en Français Langue Étrangère au niveau SSS: Étude de cas dans quelques écoles du districts de Keta. Unpublished M.Phil. Thesis. University of Cape Coast.

BÉRARD, E. (1991)

L'approche Communicative. Paris : CLE International.

BÉZARD, M; BRIANTAIS, E; CAVET, D; CHAPEL, D et

RODRÍGUEZ, N. (1996)

« Les aides logicielles à l'écriture ». CNDP Paris. <http://www.cndp.fr/collecie/pdf/aides;pdf>.

BIKULČIENÉ, R. (2007)

« Cours didactique du FLE ». [http://www.hu.su.it/document/ Regina % 20 Bikulciene % 20 didactique. Pdf](http://www.hu.su.it/document/Regina%20Bikulciene%20didactique.Pdf).

BOYER, H; BUTZBACH, M et PENDANT, M. (1990)

Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère.

Paris: CLE International.

BYRNE, D. (1993)

Teaching Writing Skills. London: Longman Group Ltd.

CANGUILHEM, G. (1979)

Le normal et la pathologie. Paris: PUF.

CARINO, P. (1995)

Basic writing : Process and purpose. (Second edition). Indiana

University: Narper Collins College.

CARTEL-THOMAS, S. (2001)

La cohérence textuelle: Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Paris: L'

Harmattan.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002)

Dictionnaire d'analyse du discours. Paris: Seuil.

CHAROLLES, M. (1978)

« Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », **Langue Française** 38, 7-41.

CHAROLLES, M. (1988)

« Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 1960 », **Modèles linguistiques** 10(2), 45-66.

CHAROLLES, M. (2002a)

« Le fonctionnement textuel des adverbiaux cadratifs : Les adverbiaux temporels : Un exemple ». URL

<http://www.ltm.ens.fr/siteACFT/siteLATTICEACFT4.htm>.

CHAROLLES, M. (2002b)

« Les adverbiaux cadratifs : fonction et classification ». URL

<http://www.ltm.ens.fr/siteACFT/siteLATTICEACFT4.htm>.

CHAROLLES, M. (avril 2003)

« Les adverbiaux cadratifs et leur contribution à la cohésion du discours ».

Conférence à Toulouse.

URL <http://www.ltm.ens.fr/siteACFT/siteLATTICEACFT4.htm>.

CHARTRAND, S. G. (1995)

« Les composantes d'une grammaire du texte ».

<http://www.Cedmd.qc.ca/correspo/compos.htm>.

CLOUSE, B. F. (1995)

Patterns for a purpose. New York: McGraw-Hill, Inc.

COMBETTES, B. (1978)

« Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants »,

Langue Française 38, 74-89.

COMBETTES, B. (1983)

Pour une grammaire textuelle. La progression thématique, Bruxelles-

Paris : De Boek-Duculot.

CONNER, U. (1996)

Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second language writing. Cambridge: Cambridge University Press.

CORDER, S. P. (1967)

« The significance of learner's errors », RICHARD. J.C. (ed.) **Errors**

Analysis: Perspective on Second Language Acquisition. London:

Longman, 19-27.

CORDER, S. P. (1971)

« Idiosyncratic dialects and errors analysis », **International Review of**

Applied Linguistics 9, 146-160.

CUQ, J. P. et GRUCA, I. (2003)

Cours didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. Paris :

Presses Universitaires de Grenoble.

DANEQUIN, C. (2002/2003)

Master 1 de français langue étrangère en cohabitation. Diversité des

discours oraux. Université de Bourgogne.e-mail:

foad@tyi.u.bourgogne.fr.

DAVIN-CHNANE, F. (2004)

«Enseigner en français. le français en Zep », **Recherche et formation** 44,

3-6. <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/contrib./longue/>

[6024.pdf](#).

DEVILA, L. (2006)

Analyse de la linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle

des discours. France: Armand colin.

<http://alsic.U.strabg.fr/vol9/devilla/alsic-vo9-14-liv.4.htm>.

DE WECK, G. (1991)

La cohésion dans les textes d'enfants. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

ERYUO, G. S. (2001)

«L'apprentissage et l'enseignement du français et des Langues

Africaines », Kuupole, D. D. (ed.) **New Trends in Languages in**

Contact in West Africa. Takoradi : St. Francis Press, 20-30.

FAYOL, M. (1997)

Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale,

orale et écrite. Paris : Presses Universitaires Françaises, 288.

http://damien.bouthors.org/travaux/Michel_Fayol.pdf

FIRBAS, J. (1972)

«On the interplay of prosodic and non-prosodic means of functional sentence perspective», Fried, U. (ed.) **The Prague school of linguistics, and language teaching**. Londres: Oxford University Press.

FRISCIRA, A. (2005)

Mémoire pour le D.E.S.S. de Psychologie de L'Enfant et du Développement. Université de Paris8.

<http://www.classe-numérique.cite-sciences.fr/>

[numeral/textes/MG/pdf/memoire Anne DESS final-2.pdf](http://www.classe-numérique.cite-sciences.fr/numeral/textes/MG/pdf/memoire%20Anne%20DESS%20final-2.pdf).

GADET, F. (1996)

« Une distinction bien fragile: oral/ écrit ». **Travaux neuchâtois de linguistique**, (TRANEL) 25, 6-7.

GIRARD, D. (1972)

Linguistique Appliquée et Didactique des Langues. Paris: PUF.

GRIEVE, J. (1996)

Dictionary of Contemporary French Connectors. Londres/ New York: Routledge, 525.

GUILLOU, M. (1988)

Le Dictionnaire Universel. Paris: Hachette.

GUSTAVO, B. M. (2006)

«Didactique et production écrite en Français Langue Etrangère en milieu universitaire vénézuélien», Universidad del zulia. Maracaibo. venezuela
gustavoboscan@hotmail.com.

HALLIDAY, M. A. K. et HASAN, R. (1975)

Cohesion in English. Londres: Longman.

HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1986)

«Writing research and the writer », **American psychologist** 41, 1106-1113.

JOHNSON, K. et JOHNSON, H. (1999)

Encyclopaedic dictionary of applied linguistics. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

KAHN, G. (1993)

Des pratiques de l'écrit. Numéro special. Le français dans le monde.
Paris : Hachette.

KUUPOLE, D. D. (1994)

« French as foreign language in the multilingual Ghanaian context »,
Legon Journal of Humanities, Vol. 11, 137- 152.

KUUPOLE, D.D. (1995)

Dynamisme du français non conventionnel de l'Afrique Occidentale à travers l'œuvre romanesque d'écriture française: approche linguistique et sociolinguistique. Thèse de Doctorat, Nouvelle Régime.
Besançon : Université de Franche-Comté.

KUUPOLE, D. D. (2001)

« Quelques problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens : une étude de cas », **Cahiers du Cerleshs**, 48-61.

KUUPOLE, D.D. (2005)

« Comment rendre plus attrayant l'enseignement/ apprentissage du français (FLE) aux apprenants Ghanéens: Le rôle de l'enseignant », **Journal des professeurs de français (INFOPROF)**, 003, 19-20.

KWAWU, A. (2001)

L'enchaînement des phrases dans la gestion de textes courts des étudiants de français de « Level 100 » de l'université de Cape Coast.

Unpublished M. Phil. Thesis. University of Cape Coast.

LADO, R. (1957)

Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Teachers. Ann

Arbor: University of Michigan Press.

LAIGNELET, M. (Juillet 2004)

«Les titres et les cadres de discours temporels: structuration des discours et organisation de l'information. DEA- Sciences de langue ». Université de Toulouse 2, Le Mail.

[http://www.univ-tlse 2.fr/erss/textes/pagespersos/laignelet/dea-laignelet.](http://www.univ-tlse 2.fr/erss/textes/pagespersos/laignelet/dea-laignelet)

LAMBRECHT, K. (1994)

Information Structure Form. Cambridge: Cambridge University Press.

LAROUSSE (2005)

Savoir rédiger. Paris : Larousse. Collection. «Livres de bord ».

LEFRANÇOIS, P. (2001)

« Le point sur les transferts dans l'écriture en langue seconde »,

Canadian Modern Language Review, Vol. 58/2, 1-12.

December/décembre 2001.

<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/582/582-Lefrancois.html>.

MAINGUENEAU, D. (1994)

Syntaxe du français. Paris: Hachette.

MAINGUENEAU, D. (1998)

Analyser les textes de communication. Paris: Dunod.

MIRAS, M. (2000)

«La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que

se escribe », **Infancia y Aprendizaje** 89, 65-80.

MOESHLER, J. et REBOUL, A. (1994)

Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris: Editions du Seuil,

562.

MOIRAND, S. (1979):

Situation d'écrit: Compréhension/Production en Français Langue

Étrangère. Paris: CLE International.

MOIRAND, S. (1990a) :

Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette FLE.

MOIRAND, S. (1990b)

Une grammaire des textes et des dialogues. Paris: Hachette FLE.

ODLIN, T. (1990):

Language Transfer: cross-linguistics influence in language learning.

Combridge : Combridge University Press.

PÉRY-WOODLEY, M. P. (1993)

Les écrits dans l'apprentissage (clés pour analyser les productions des apprenants). Paris: Hachette FLE.

PEYTARD, J. et GENOUVRIER, E. (1970)

Linguistique et enseignement du français. Paris : Librairie Larouse.

PUREN, C. (1988)

Histoire Des Méthodologies de l'Enseignement des langues. Paris: CLE International.

REUTER, Y. (2002)

Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF éditeur.

REICHLER-BEGUELIN, M. J., DENERVAUD, M. et JESPERSON, J. (1990)

Ecrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Lausanne: Delachaux et Nestlé.

RICHTERICH, R., SCHERER, N. (1975)

Communication orale et apprentissage des langues. Paris: Hachette.

RIEGEL, M., PELLAT, J.C. et ROUIL, R. (1994)

Grammaire méthodique du français. Paris: PUF.

ROBERT, P. (1993)

Dictionnaire alphabétique et analogique de langue française. Paris: Le Robert.

ROMEDEA, A. G. (1994)

« De la phrase au texte ». Université de Bacau, Roumanie.

<http://www.St.Ulim.md/download/icfi/publicatii/francopolyphonie2/adriana-getruda-romedea.334.pdf>

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1985)

Research on written composition. In Handbook of research on teaching. New York : Mcmillan.

SCHOTT-BOURGET, V. (2003)

Approches de la linguistique. Paris: Edition Nathan.

SLABAKOVA, R. (1999)

«The parameter of aspect in second language acquisition ». **Second Language Research** 15, 283-317.

SMITH, J. (1994)

Writing and the writer. Hove, U.K: Lawrence Erlbaum.

TAGLIANTE, C. (2001)

La classe de langue. Paris: CLE International.

TARDIF, J. (1992)

Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les éditions logiques.

TURCO, G. (1988)

Analyse de langue écrite. [http://crdp.ac-reimsfr/ien/metiers_fichiers/écrit doc.+Turco\(1988\)+analyse+la+langue+c3%A9crite &hl=de&ct.](http://crdp.ac-reimsfr/ien/metiers_fichiers/écrit_doc.+Turco(1988)+analyse+la+langue+c3%A9crite&hl=de&ct)

VANDENDORPE, C. (1995)

«Au-déla de la phrase: La grammaire du texte ». Université d'Ottawa.

<http://209.85.135.104/search?q=cache:marjkEvg->

[VYJ:www.lettres.Uottawa.ca/vanden/Grammaire%25202520texte.pdf](http://www.lettres.Uottawa.ca/vanden/Grammaire%25202520texte.pdf)

VANOYE, F. (1990)

Expression, communication. Paris: Armand Colin.

VIGNER, G. (2001) :

Enseigner le français comme langue seconde. Paris: CLE International.

ZUTEL, J. et ALLEN, V. (1988)

«The English spelling strategies of Spanish-speaking bilingual children ».

TESOL Quarterly 22, 333-340.

APPENDICE A

SUJET : DIFFICULTÉS DES APPRENANTS EN FRANÇAIS ÉCRIT AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE TAMALE.

QUESTIONNAIRE FOR THE STUDENTS

This questionnaire is designed to obtain information on written French (essays) of French students at the SHS level in the Tamale Metropolis. Kindly respond to the questions as precisely as possible. The data would be used to assess individual student's performance. You are therefore assured that any information you provide will be treated confidentially. Thank you in advance for your understanding and cooperation.

Section A: Personal data

1. Identification number _____
2. Sex: Male _____ Female _____
3. Age _____
4. Nationality _____
5. Name of school _____

Section B: General linguistic background

6. Which languages do you speak apart from English and French?
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
7. At what level did you start learning French?
 - a) Primary _____ b) JHS _____ c) SHS _____ d) others (specify) _____
8. How often did your primary/JHS/SHS French teacher use French in class?

	Always	sometimes	occasionally	not at all.
Primary:	_____	_____	_____	_____
JHS:	_____	_____	_____	_____
SHS:	_____	_____	_____	_____

9. Did anyone influence you to learn French at the SHS level? Yes _____
No _____

10. If yes, who?

- a) parents _____ b) French teacher _____ c) friends _____
d) school authorities _____
e) others (specify) _____

11. Do you like the French program at the SHS level? Yes _____ No _____

12. How would you rate your understanding of French?

- a) excellent _____ b) very good _____ c) good _____ d) poor _____
e) very poor _____

13. What is your main reason for rating yourself so?

Section C: French composition/essays of student

14. How often do you write essays/composition in French?

- a) weekly _____ b) monthly _____ c) termly _____ d) once a while _____
e) not at all _____

15. How would you rate your written essays/composition?

- a) excellent _____ b) very good _____ c) good _____ d) poor _____
d) very poor _____

16. What is your main reason for rating yourself so?

17. Which of the following areas do you have difficulty in French?

- a) understanding _____ b) speaking _____ c) pronunciation _____
d) reading _____ e) writing of essays _____

18. What are your major areas of difficulty in writing French essays/composition?

- a) spelling _____ b) grammar _____ c) vocabulary _____
d) organization of sentences _____ e) others (specify) _____

Section D: student's comments about what the French teacher does

19. How often does your French teacher teach you how to write French composition/essays?

- a) often _____ b) once a while _____ c) rarely _____ d) not at all _____

20. What is the medium of instruction your teacher uses in teaching in class?
a) French only _____ b) English only _____ French/English _____
21. What reading materials (textbooks) are used in class?
a) Arc-en-ciel _____ b) New practical French _____
c) Pierre et Seidu _____ d) nil _____ e) others(specify) _____
22. What efforts is your teacher making to solve your problems in the writing of composition or essays?

APPENDICE B

SUJET : DIFFICULTÉS DES APPRENANTS EN FRANÇAIS ÉCRIT AU NIVEAU SHS DANS LA MÉTROPOLE DE TAMALE.

IN-DEPTH INTERVIEW GUIDE FOR THE FRENCH TEACHER

This interview is designed to obtain information on written French (essays) of French students at the SHS level in Tamale Metropolis. Kindly respond to the questions as precisely as possible. The data would be used to assess individual student's performance. You are therefore assured that any information you provide will be treated confidentially. Thank you in advance for your understanding and cooperation.

Section A: Personal data

1. sex: male _____ female _____
2. Age _____
3. Nationality _____
4. Name of school _____
5. Professional qualification _____

Section B: Teaching/writing of French composition (essays)

6. How would you rate your students' level of understanding in French?
 7. Give reasons for rating them so.
 8. What reading materials (textbook) do you use in class?
a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 9. How often do you teach your students how to write French composition/essays?
 10. How often do you give your students assignments on essay-writing/composition?
 11. Which areas do your students have difficulty in French?
a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 12. What are the major areas your students have difficulty in the French composition?
a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
 13. What efforts are you making to solve these problems?
-