

UNIVERSITY OF CAPE COAST

**ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES-
PROFESSEURS DE WESLEY COLLEGE OF EDUCATION
DE KUMASI : PROBLÈME DE COHÉRENCE TEXTUELLE
ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

SHAMSUDDEEN YUNUS IDDRIS

2012

UNIVERSITY OF CAPE COAST

**ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES-
PROFESSEURS DE WESLEY COLLEGE OF EDUCATION DE
KUMASI : PROBLÈME DE COHÉRENCE TEXTUELLE ET
PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

BY

SHAMSUDDEEN YUNUS IDDRIS

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 linguistics and didactics

AUGUST, 2012

DECLARATION

Candidate's Declaration

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

Candidate's Name: Shamsuddeen Yunus IDDRIS

Signature: Date:

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 Name: Professor D.D. KUUPOLE

Signature: Date:

Co-Supervisor's Name: Dr. Edem Kwasi BAKAH

Signature: Date:

ABSTRACT

Our research aims at applying a typology of the problems related to text coherence, which was elaborated by Odette Gagnon, to the written production of students. Using such techniques, text coherence errors in the students' writings was spotted and analysed.

All the key elements contributing to text coherence such as cohesion, the organisation of units into hierarchy was dealt with by introducing and describing the various categories and subcategories that make it up.

Such a methodology for analysing errors provides interesting prospects for the pedagogy of writing. Implementation of the techniques will be of great benefit to the teachers of French as a foreign language during their training not only as a means of assessing but also of teaching text coherence.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux ou toutes celles qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à l'aboutissement de ce mémoire.

Toute ma gratitude et ma reconnaissance vont à mes directeurs de mémoire, Professeur D.D. Kuupole et Docteur EdemKwasiBakah, pour leur patience, leur disponibilité et leur professionnalisme. Les circonstances liées à la rédaction de ce mémoire ont fait en sorte qu'ils ont souvent été contraints à lire, corriger et commenter mon travail dans de très courts délais, ce qu'ils ont accompli de main de maître sans jamais laisser voir aucun signe d'impatience ou de désintéressement. Leurs explications, ainsi que leurs conseils, toujours fort pertinents, m'ont souvent été d'un précieux secours dans les moments plus difficiles.

Outre l'encadrement académique, ce genre d'exercice qu'est la rédaction d'un mémoire de maîtrise ne peut aboutir sans l'appui inconditionnel de l'entourage immédiat. Pour cette raison, je tiens à remercier du fond de mon cœur ma famille qui a eu si souvent à subir mes absences. A mon entourage, je dis merci.

D'autres personnes, si chères à mon cœur, ont aussi cru en moi et m'ont encouragé tout au long de ce périple. Il s'agit bien sûr de tous les bons amis qui gravitent autour de moi et à qui je ne parle de rien d'autre que de maîtrise depuis plusieurs mois déjà. A mes chers collègues professeurs du Village du Bénin, Lomé Togo, je dis merci. J'ai pu tirer grandement profit de vos expériences et de votre rigueur.

Je ne peux passer sous silence le soutien reçu de l'établissement où j'enseigne, Wesley College of Education de Kumasi dont les soutiens se situent bien au-delà des encouragements.

Enfin, je dis merci à mes élèves-professeurs qui ont bien voulu participer à la constitution de notre corpus de recherche. Je dois l'avouer, à un moment donné, le spectre de l'abandon est venu me hanter à quelques reprises. Mais grâce aux soutiens des uns et des autres, je suis au bout de cette recherche. Merci à tous.

DÉDICACE

A mon tout premier Professeur de français, M. KEMEGNI André-Marie du
Cameroun. A ma mère et à la mémoire de mon père.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Déclaration.....	ii
Abstract.....	iii
Remerciements.....	iv
Dédicace.....	vi
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	xiv
 INTRODUCTION	
Introduction.....	1
Cadre général.....	3
Problématique.....	5
Questions de recherche.....	7
Objectifs.....	8
Hypothèses.....	9
Pertinence de la recherche.....	9
Délimitation de l'étude.....	10
Annonce du plan du travail.....	11

CHAPITRE UN – CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction.....	13
Cadre théorique.....	13
Travaux antérieurs.....	29
Synthèse.....	55

CHAPITRE DEUX – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction.....	57
Type de recherche.....	57
Instruments de collecte des données.....	58
Corpus.....	59
Questionnaire.....	60
Interview.....	61
Lieu de recherche.....	62
Population cible.....	62
Echantillonnage.....	62
Dépouillement des données.....	63
Analyse des données.....	64
Grille d'analyse.....	65

CHAPITRE TROIS – ANALYSE DU CORPUS

Introduction.....	70
Ruptures au niveau référentiel.....	72
Ruptures au niveau événementiel.....	73
Ruptures au niveau énonciatif.....	75
Texte numéro2.....	76
Ruptures au niveau référentiel.....	76
Ruptures au niveau événementiel.....	78
Ruptures au niveau énonciatif.....	81
Texte numéro 3.....	82
Ruptures au niveau référentiel.....	83
Ruptures au niveau événementiel.....	84
Ruptures au niveau énonciatif.....	85
Texte numéro 4.....	86
Ruptures au niveau référentiel.....	87
Ruptures au niveau événementiel.....	88
Texte numéro 5.....	88
Ruptures au niveau référentiel.....	89
Ruptures au niveau événementiel.....	89

Ruptures au niveau énonciatif.....	90
Texte numéro 6.....	90
Ruptures au niveau référentiel.....	91
Ruptures au niveau événementiel.....	92
Texte numéros 7.....	93
Ruptures au niveau référentiel.....	95
Ruptures au niveau événementiel.....	96
Ruptures au niveau énonciatif.....	97
Texte numéro 8.....	97
Ruptures au niveau événementiel.....	98
Ruptures au niveau énonciatif.....	99
Texte numéro 9.....	99
Ruptures au niveau référentiel.....	100
Ruptures au niveau événementiel.....	100
Ruptures au niveau énonciatif.....	100
Texte numéro 10.....	101
Ruptures au niveau référentiel.....	101
Ruptures au niveau événementiel.....	102
Ruptures au niveau énonciatif.....	102

Conclusion.....	102
-----------------	-----

CHAPITRE QUATRE – ANALYSE DES DONNÉS ET

PRÉSENTATION DES RESULTATS

Introduction.....	104
Ruptures au niveau référentiel.....	104
Incomplétude.....	105
Cas d'incomplétude portant sur le verbe.....	106
Mots utilisés dans un sens qui ne convient pas.....	106
Mots de même consonance.....	107
Créations.....	107
Calque de l'anglais.....	107
Confusion entre les catégories grammaticales.....	107
Confusion dans l'emploi des pronominaux.....	108
Cas particuliers.....	108
Absence de référent, référent trop éloigné, référent ambigu.....	108
Répétition.....	111
Mauvais accord en genre et en nombre avec le GN repère.....	112
Ambiguïté référentielle ou mauvais emploi du pronom « cela ».....	114
Mauvais accord en personne avec le GN repère.....	114

Ruptures au niveau événementiel.....	116
Absence de connecteur requis.....	117
Emploi inapproprié d'un connecteur.....	119
Ellipse.....	120
Ruptures au niveau énonciatif.....	122
Utilisation d'un temps de verbe.....	122
Utilisation des indices de temps ou de lieu.....	123
Marque de personne quant à l'inclusion ou l'exclusion du scripteur.....	125
Les résultats du questionnaire.....	126
Les résultats des interviews des enseignants.....	132
Vérification et validation des hypothèses.....	133
Conclusion.....	134
CHAPITRE CINQ – CONCLUSION : SYNTHÈSE, PERSPECTIVES	
DIDACTIQUES ET PISTES DE RECHERCHE	
Synthèse.....	137
Conclusion.....	138
Perspectives didactiques.....	140
Pistes de recherche potentielles.....	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	143

ANNEXE

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1	Fréquence de l'écrit	128
Tableau 2	Séances consacrées à la langue française	128
Tableau 3	Difficulté de rédaction	129
Tableau 4	Éléments de cohérence	130
Tableau 5	Types de texte difficile	130
Tableau 6	Types de texte difficile (écrit)	131
Tableau 7	Éléments culturels	132
Tableau 8	Amélioration de l'écrit	133

INTRODUCTION

Un enseignant qui corrige une copie, que ce soit en français ou en d'autres matières, se livre inévitablement à des analyses du texte en cours de correction. Ces analyses varient par leurs objectifs, et sans doute par les méthodes et les critères – implicites ou explicites – qui sont mis en œuvre. Normalement, l'objectif de ces analyses est de comprendre l'effet de cohérence. A partir de ces analyses se construisent des évaluations, des programmes d'enseignement, des théories de l'apprentissage ou de la nature des textes.

La question fondamentale qui se pose aux enseignants dans leur pratique c'est celle formulée par Enkvist comme suit :

*« Quels sont les traits concrets,
définissables linguistiquement, qui
peuvent nous aider à distinguer un texte
qui « marche » dans une situation donnée
d'un texte qui ne « marche » pas » ?*

Cette question est tout à fait centrale dans l'apprentissage et l'évaluation du français langue étrangère. On analyse des textes pour étudier le développement des capacités langagières (en L1 ou en L2) dans le temps. Cet objectif est inséparable de la notion de qualités puisque progrès implique changement vers le mieux, l'amélioration. Dans l'évaluation, l'enseignant est confronté au problème de la définition de critères qui soient à la fois objectifs et valides. Ils doivent être objectifs pour permettre à des évaluateurs différents d'arriver au même résultat ; ils doivent être valides en ce sens qu'ils doivent correspondre

au jugement d'ensemble du lecteur sur les qualités globales de cohérence et de lisibilité.

Puisque le noyau central de notre recherche est la cohérence textuelle de la production de nos élèves-professeurs, il faut d'emblée, définir les éléments qui font qu'un texte soit jugé cohérent. Ainsi, pour ses analyses de textes en L1, Bamberg (1984) utilise une « échelle de cohérence holistique », qui l'amène à conclure à l'existence d'une corrélation entre cohérence et qualité. Son échelle de cohérence comprend : identification du thème, orientations, clôture.

C'est la notion de thème qui fournit le principe directeur d'une étude de Witte (1983b). Selon ses résultats, les meilleurs textes comportent des thèmes moins nombreux, qui sont développés sur un plan successif. C'est cette continuité thématique qui contribuerait à donner au texte ces qualités de cohérence et de transparence récompensées par les bonnes notes.

Pour que l'analyse des textes d'apprenants soit utile au plan linguistique comme au plan fonctionnel, elle se doit de prendre comme objet des textes entiers en situation et de se donner les moyens d'étudier les éléments qui entrent réellement en jeu dans la communication écrite. Cela implique un cadre d'analyse susceptible de repérer certains des procédés qui permettent au scripteur de construire un texte et qui permettent au lecteur de construire du sens à partir d'un texte. Beaucoup de ces procédés sont sans doute spécifiques aux types de texte particuliers et dépendent par conséquent, des facteurs contextuels, ce qui donne une importance particulière à la cohérence de texte. Cette réalité nous a fait amener à réaliser un projet de recherche portant sur la

production des textes oraux et écrits. La présente étude, qui a pour objectif principal le repérage des défauts de la cohérence textuelle chez nos apprenants de FLE s'inscrit donc dans ce projet.

Cadre général

Depuis quelques années, on voit se profiler en production écrite une situation donnée dans nos écoles normales. Faut-il en parler en termes de « baisse de niveau » ? Il semble que non. Plus juste serait de parler d'une certaine incapacité à écrire, et de dire qu'elle tend à affecter tous les niveaux B.E.C.E., W.A.S.S.C.E., DIPLOMA IN BASIC EDUCATION, voire B.A. et B.ED pour les étudiants en lettres à l'université.

Cette situation dans nos écoles normales a commencé à émerger vers les années 1994, pour s'installer ensuite avec des contours assez nets qui permettent de le saisir. Il s'agit donc d'une certaine incapacité à écrire, ou à tout le moins d'une maladresse telle, c'est qu'elle prend dans l'exercice de l'écrit, qu'elle devient préoccupante, car elle crée dans la communication des opacités qui la perturbent ou la rompent

Comme nous l'avons signalé plus haut, ce n'est pas une situation nouvelle. On commençait à la déplorer dans nos collèges et écoles normales dès 1994. Ce qui est nouveau, c'est qu'elle prend un caractère chronique, qu'elle affecte de nombreux jeunes en cours de formation dans nos écoles normales et qu'elle est pénalisante ensuite dans l'exercice de la vie courante.

Le public actuellement en formation dans nos écoles normales peut avoir plus de connaissances que ses aînés en divers domaines grâce à l'internet tout en étant incapable de s'exprimer par écrit. C'est dans ce domaine précis de

l'expression par écrit que gêne la zone de carence. Elle existe, elle est étendue, et a, répétons-le, des incidences pénalisantes dans la vie courante de nos futurs enseignants.

Au cours de nos dix ans passés à enseigner le français langue étrangère à Wesley Collège of Education, notre observation des écrits des élèves-professeurs en formation fait apparaître une certaine typologie de la maladresse rédactionnelle. Répétons qu'elle déborde le cadre de niveau, et que les déficiences recensées affectent les écrits de sujets positionnés à différents échelons d'un cursus scolaire : d'une classe de 1^{re} année à une classe de 3^e année de formation.

Depuis les vingt dernières années, de nombreux chercheurs du domaine de la linguistique textuelle ont tenté de définir et d'établir les grandes lignes qui sont à la base même de la cohérence textuelle. Bien que la recherche ait beaucoup évolué dans ce domaine, ce qui ressort de plusieurs études menées en français langue étrangère, c'est que la construction de textes respectant les règles de cohérence textuelle représente un défi de taille pour les scripteurs natifs.

Nos années d'enseignement en français langue étrangère nous ont amenée à devoir corriger les productions écrites rédigées par les élèves-professeurs et à constater qu'il est tout aussi difficile sinon plus pour un locuteur non natif de construire des textes qui respectent les règles de la cohérence textuelle. Cette difficulté se manifeste à travers des défauts textuels plus ou moins importants. En tant que lecteur-correcteur, nous nous rendons bien compte que certains textes présentent des écarts quant à la cohérence, sans

toutefois pouvoir les identifier clairement, de sorte que la correction que nous faisons de ces textes se limite au niveau grammatical ou syntaxiques. C'est donc cette impuissance à identifier les écarts d'ordre textuel et cette incapacité à aider les apprenants à construire des textes cohérents qui nous ont poussés à vouloir mieux comprendre les phénomènes de cohérence.

Nous devons reconnaître cependant que le concept même de cohérence est difficilement saisissable et que plusieurs chercheurs avant nous se sont penchés sur le sujet sans pouvoir le délimiter ni le définir totalement.

Problématique

Plusieurs chercheurs ont tenté, tant bien que mal, de percer le mystère de la cohérence textuelle et d'en établir les règles. Malgré que la recherche ait beaucoup évolué dans ce domaine depuis les vingt dernières années, certaines études menées en français langue maternelle montrent que la construction de textes respectant les règles de cohérence textuelle n'est pas une mince tâche pour un scripteur natif. Il faut, entre autres, éviter les répétitions, s'assurer de la continuité thématique, de la progression du texte, de la non-contradiction des propos tenus et surtout, il faut arriver à bien mettre en relation tous les éléments d'information introduits dans le texte (Charolles, 1978 : P. 7-38)

On peut donc imaginer l'ampleur du défi que doit relever le scripteur qui a à produire un tel texte dans une langue seconde ou étrangère. À l'image du locuteur natif, il se doit répondre à tous les critères de cohérence. Comme il ne s'agit pas de sa langue maternelle, le locuteur non natif éprouve bien sûr des difficultés qui se manifestent parfois sous forme de ruptures ou de défauts de cohérence.

De son côté, le lecteur-correcteur n'arrive pas toujours à identifier clairement la source du problème. Il se rend compte que quelque chose ne va pas, et ce, bien au-delà de la grammaire, du lexique ou de la syntaxe, mais il en reste très souvent à ce stade de détection même devant un texte rédigé en L1 (Charolles, 1978 : P.9). D'ailleurs, Charolles (1978 :10) a observé que « *le vocabulaire de dénonciation des maîtres qui enseignent le français langue maternelle ne présente le plus souvent, aucun caractère technique* ».

Tout porte à croire qu'il en est de même pour les enseignants en langue seconde ou étrangère. Etant nous-mêmes enseignant en français langue étrangère depuis plusieurs années, nous sommes souvent confrontés à des textes qui présentent, outre les écarts morphosyntaxiques, certains dysfonctionnements d'ordre textuel. Ces dysfonctionnements concernent tantôt la pertinence des éléments d'information, tantôt l'arrimage de ces éléments. Comme l'a constaté Charolles (1978 : 11), le lecteur-correcteur se sent très fréquemment démuni ou impuissant face à ces phénomènes d'incohérence et se trouve trop souvent sans mots ni outils pour nommer ou identifier l'écart en question. Se sentant en terrain inconnu, le lecteur-correcteur cherche donc à s'en tenir à des champs de compétences qui lui sont plus familiers, soit la grammaire, le lexique et la syntaxe. D'ailleurs, il apparaît plus facile pour l'enseignant d'intervenir auprès des élèves-professeurs lorsque les erreurs commises se situent à ces trois niveaux puisque dans ces domaines, les règles sont déjà bien établies et une fois le problème relevé et identifié, il ne reste qu'à clarifier la règle auprès de l'apprenant et à lui suggérer quelques exercices de renforcement.

Il en est tout autrement lorsque l'apprenant commet des erreurs au niveau textuel puisque l'enseignant qui n'arrive pas à cerner clairement les problèmes de cohérence qui se posent peut difficilement créer ou même suggérer des exercices qui aideront l'apprenant à parfaire ses compétences en rédaction. La problématique est de taille, d'où la nécessité de mieux comprendre les cas de ruptures de cohérence des apprenants en français langue étrangère.

Nous avons pu constater que les recherches en ces domaines sont peu nombreuses. C'est pourquoi notre recherche, comme l'indique son titre, portera sur l'observation de quelques cas de problèmes de cohérence au niveau textuel présents dans des écrits des élèves-professeurs en français langue étrangère. Une fois ces cas d'incohérence relevés, nous nous interrogerons à savoir s'il est possible de les identifier, de les nommer et de les classer. Si tel est le cas, nous croyons qu'une analyse des phénomènes observés permettra une meilleure compréhension des écarts aux règles de cohérence et, par le fait même, une intervention plus efficace et appropriée auprès des élèves-professeurs concernés.

Questions de recherche

1. Quels sont les causes des erreurs commises par les élèves-professeurs en production écrite ?
2. Quels types d'erreurs en rédaction peuvent témoigner des domaines de difficultés des élèves-professeurs ?
3. Quelles sont la nature des ruptures de cohérence textuelle dans les textes des élèves-professeurs ?

Objectifs

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la correction de productions écrites d'étudiants en français langue maternelle se révèle souvent une tâche ardue au niveau textuel de par la difficulté qu'ont les correcteurs à identifier les ruptures de cohérence. C'est d'ailleurs ce qu'en dit Charolles, spécialiste de la linguistique textuelle.

Dans les textes mal formés, on remarque que les erreurs ne sont pas bien localisées par le correcteur et que le vocabulaire de dénonciation ne présente aucune technique... (Charolles, 1978 : 10)

Ce phénomène est bien sûr le même lorsqu'il s'agit de productions écrites en français langue étrangère. Le correcteur « sent » que quelque chose ne va pas, mais il est souvent incapable de cerner très exactement l'écart en question, surtout si cet écart se situe au niveau textuel.

C'est pourquoi l'objectif général de notre recherche sera de faire l'analyse de quelques textes rédigés en français langue étrangère sur la base de la présence plus ou moins importante des ruptures de cohérence qui s'y trouvent.

Cela implique que l'on ait procédé auparavant à l'identification des facteurs qui permettent et créent la cohérence. Lorsque ces facteurs seront absents ou mis en œuvre de manière inadéquate dans les textes constituant notre corpus, nous parlerons alors de ruptures de cohérence. Notre objectif spécifique vise donc à identifier les ruptures de cohérence dans ces textes et à préciser leur nature.

Différents types de ruptures de cohérence feront donc l'objet de notre étude, rupture que nous tenterons d'identifier, de classer et d'expliquer autant que faire se peut, considérant que le domaine de la cohérence textuelle s'avère un champ d'études qui, faisant intervenir de multiples facteurs et par conséquent faisant appel à plusieurs expertises disciplinaires, présente des contours difficiles à cerner.

Hypothèse

Concernant les hypothèses de notre étude que nous cherchons à affirmer tout au long de la recherche, elles étaient les suivantes :

- Les élèves-professeurs du FLE des écoles normales du Ghana produisent des textes ayant peu d'indices de la cohérence.
- L'aptitude de la production d'un texte cohérent est liée à la compétence textuelle.

Pertinence de la recherche

Il est nécessaire qu'à chaque moment de la vie d'une entreprise, l'on fasse le point, le bilan de gains et de pertes ; que l'on examine le chemin parcouru pour voir les obstacles rencontrés et les solutions qui ont été envisagées pour améliorer le rendement de l'entreprise. L'enseignement du français dans les écoles normales au Ghana est une vieille entreprise. Il est donc important que nous nous demandions ce qui en est résulté depuis le commencement de la formation des enseignants de français du premier cycle en 1975.

Notre souhait est qu'à travers cette recherche, les élèves-professeurs seraient en mesure d'aborder la production écrite avec un certain enthousiasme

que par le passé. La recherche aiderait aussi les élèves à surmonter leur incapacité à écrire et les nombreuses maladroites constatées dans leurs écrits.

Ce travail de recherche aiderait aussi les enseignements de français dans les écoles normales à mieux utiliser efficacement les méthodes d'enseignement de la production écrite. Il est sûr qu'il faudra enseigner le français, surtout la production écrite, d'une autre façon qu'au terme de ces 35 années de formation des enseignants de français pour le premier cycle. Cette rénovation dans les pratiques de classe des enseignants donnerait à l'élève-professeur une bonne chance de réussir sa production écrite, car les obstacles qui entravent la production de bonnes copies seraient éliminés.

Finalement, nous souhaitons que cette recherche serve comme un guide pédagogique à tout professeur de français qui est préoccupé par la situation actuelle en production écrite dans les écoles normales, à savoir les incohérences, les contradictions, les fautes de syntaxe, les impropriétés lexicales etc. Qu'il trouve dans cette recherche un document indispensable de référence sur le plan linguistico-pédagogique.

Délimitation de l'étude

L'école qui fait l'objet de notre recherche c'est Wesley College of Education dans la Métropole de Kumasi. Bien que nous ayons constaté des maladroites préoccupantes dans tous les aspects du français enseigné à l'école normale, la situation paraît plus alarmante en production écrite, d'où notre intérêt.

La population choisie pour l'étude est composée d'un échantillon d'élèves-professeurs de deuxième année du français 2010/2011. La promotion

de deuxième année comprend quatre (4) classes de 30 élèves-professeurs chacune, ce qui nous donne un total de 120 élèves-professeurs. Compte tenu de l'effectif pléthorique, nous avons travaillé avec un échantillon restreint de 40 élèves-professeurs pour plus d'efficacité dans la collecte des données.

Annonce du plan du travail

Ce travail de recherche est divisé en cinq chapitres. Il y a d'abord l'introduction dans laquelle nous voyons le cadre général, la problématique, les questions de recherche, l'objectif, les hypothèses, la pertinence de la recherche, la délimitation et l'annonce du plan.

Dans le premier chapitre, nous parlons du cadre théorique et des travaux antérieurs montrant les contributions de certains didacticiens qui ont porté leurs regards sur la cohérence textuelle. Nous faisons le tour d'horizon de certains travaux déjà réalisés dans le domaine de notre problématique. C'est également par le biais du cadre théorique et des travaux antérieurs que nous ferons une synthèse de l'état de la question sur les concepts clés de notre problématique.

Le deuxième chapitre, dans son ensemble, porte sur la description de la démarche méthodologique adoptée pour la collection des informations et des données. Il s'agit de la population de référence, des instruments de collecte des données, l'échantillonnage, le questionnaire, l'interview, le corpus, et la grille d'analyse des données.

Le troisième chapitre porte sur l'analyse du corpus recueilli auprès de notre population de référence.

Le quatrième chapitre fait le point sur l'analyse des résultats de l'enquête. Les informations ainsi recueillies sont dépouillées, analysées et interprétées. Ce chapitre nous permet de vérifier les hypothèses de départ et de répondre aux diverses questions que nous nous sommes posées au commencement de la recherche.

Finalement, le cinquième chapitre est consacré à la présentation des suggestions et des recommandations de notre enquête. Il s'agit ici de tirer des conclusions de notre recherche et de faire des propositions appropriées. Notre conclusion fait une synthèse de notre recherche et présente les résultats obtenus et les perspectives de recherche à venir et les débats que les résultats de notre recherche peuvent susciter.

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

La recherche étant un nouveau questionnement sur un problème donné, il est évident que l'on n'est jamais le premier ni le seul à aborder une problématique. D'où la nécessité, pour tout chercheur, d'asseoir sa réflexion ou son analyse dans un cadre théorique existant.

Ce chapitre traite le cadre théorique et l'étude des travaux antérieurs. C'est à travers le cadre théorique que nous faisons le tour d'horizons de certains travaux déjà réalisés dans le domaine de notre problématique. C'est également par le biais de ce chapitre que nous faisons une synthèse de l'état de la question sur les concepts clés de notre problématique.

Cadre théorique

La recherche dont il est question dans cette étude se situe dans le cadre de la linguistique textuelle et porte sur les problèmes de cohérence dans des textes d'élèves-professeurs en français langue étrangère. Comme nous l'avons déjà mentionné, il ne s'agit pas ici de s'arrêter aux écarts morphosyntaxiques, puisque comme l'énonce Vandendorpe (1995 :1), « L'organisation du texte se situe bien au-delà de l'orthographe grammaticale et lexicale et le maître, devant les copies des élèves, se voit dans l'obligation de référer à un autre type de grammaire encore peu formalisée par la didactique. Il s'agit de la grammaire du texte ». D'ailleurs, comme l'a déjà dit de

Beaugrande, « ce qui fait la grammaire d'un texte n'est pas sa grammaticalité mais bien sa textualité. » (1990 :11).

Nous savons que la cohérence textuelle se situe au-delà de la phrase et que la grammaire textuelle n'est pas encore bien définie. Il est tout de même possible de recenser quelques grandes lignes directrices qui font que l'on peut dire d'un texte qu'il est cohérent. Les études menées par Charolles, Vandendorpe et Halliday et Hasan permettent de bien cerner le concept de cohérence dans son ensemble. Notons cependant que les deux premières études s'intéressent plus particulièrement au français langue maternelle alors que la dernière s'intéressent plutôt à l'anglais langue maternelle, ce qui, en fait, ne dérange en rien le cas qui nous intéresse puisque le concept de cohérence reste le même, que ce soit en langue seconde, étrangère ou maternelle.

Enseignement du récit et cohérence du texte, Charolles (1978)

Selon Charolles, un texte est dit cohérent quand il respecte les quatre métrarègles de cohérence qui sont la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

Charolles présente la répétition comme étant nécessaire au développement linéaire des éléments à récurrence stricte ; c'est donc elle qui assure au texte la continuité thématique dont il a besoin. Afin d'assurer ces répétitions, le scripteur peut avoir recours à de nombreuses ressources linguistiques telles la pronominalisation, l'utilisation d'un déterminant défini, la substitution lexicale, le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence (rappel qui porte sur des contenus non perceptibles à la surface du texte).

Quant à la progression, Charolles affirme ce qui suit : « pour qu'un texte soit micro structurellement ou macro structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. » (Charolles, 1978 : 20).

C'est pourquoi la continuité thématique (rappel d'un même thème sous différentes formes linguistiques) doit être arrimée dans un texte cohérent. L'information nouvelle ne doit pas être introduite n'importe comment, c'est-à-dire qu'elle doit être en lien avec ce qui précède. Charolles insiste donc pour dire que c'est l'interdépendance de ces deux éléments (continuité thématique et progression sémantique) qui rendra un texte macro structurellement cohérent.

La troisième métarègle, celle de la non-contradiction, est le fait qu'un texte ne doit pas comporter d'éléments sémantiques contredisant un contenu posé antérieurement puisque en logique, il est inadmissible qu'une même proposition soit à la fois vraie et non vraie ou fausse et non fausse. D'après l'auteur, différents types de contradictions peuvent surgir : énonciatives (mauvais repérage temporel ou non-respect du mode de fonctionnement discursif déterminé), différentielles et présuppositionnelles (déduction qui contredisent un contenu sémantique posé) et les contradictions de monde(s) et de représentation du (ou des) monde(s) (fait appel à l'interprétation que le lecteur a du « monde ordinaire »).

Enfin, la métarègle de relation stipule que pour qu'une séquence ou un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde présenté soient reconnus par celui qui l'évalue. Les actions, états ou événements qu'une séquence dénote doivent être perçus comme congruents dans le monde de celui

qui l'évalue. On dira que deux éléments sont congruents si le premier élément est une cause, une condition, une conséquence pertinente pour le second élément.

L'auteur conclut en précisant que lorsque l'une des règles de la cohérence textuelle n'est pas respectée, il y a faute de cohérence, c'est-à-dire que le lecteur ne parvient pas à saisir les enchaînements entre les informations qui lui sont livrées.

Notons que dans notre recherche, nous nommerons « rupture de cohérence » ce que Charolles appelle « faute de cohérence ».

Au-delà de la phrase : la grammaire du texte, Vandendorpe (1995)

Vandendorpe présente, pour sa part, six aspects qui lui semblent être la base de la cohérence. Tout comme Charolles, il propose la continuité thématique, la progression et l'absence de contradiction et ajoute trois autres aspects soit la cohésion, qu'il définit comme l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à l'autre, la gestion adéquate du temps et de l'espace (degré de compatibilité des temps utilisés et emploi de déictiques) et absence d'ellipses trop fortes, c'est-à-dire une évaluation juste du degré de connaissances partagées par les lecteurs potentiels d'un texte.

Vandendorpe ajoute, en ce qui concerne la tâche du maître, que le lecteur-correcteur doit pouvoir identifier ce qui, dans les stratégies textuelles utilisées par l'apprenant, ne produit pas les résultats escomptés, obligeant ainsi le lecteur à recourir à des procédures cognitivement onéreuses de restauration de la cohérence. (p. 9)

Cohesion in English selon Halliday et Hasan (1976)

Halliday et Hasan sont intéressés particulièrement à la cohésion en anglais et se sont appliqués, entre autres choses, à établir la différence entre ce qui constitue un texte formant un tout cohérent et un simple amas de phrases qui se suivent sans être liées les unes aux autres. Ils ont également tenté d'établir quelles sont les propriétés de cette entité que l'on nomme « texte ». Le concept de texte, selon Halliday et Hasan, n'est pas une entité qui ressemble à une phrase, bien au contraire, le texte est quelque chose qui diffère de la phrase. (Halliday et Hasan, 1976 : p. 3).

Les auteurs servent du phénomène de la cohérence afin d'introduire le concept de « lien », élément essentiel à tout ce que l'on nomme « texte », et précisant que ce procédé cohésif sera réussi uniquement s'il y a la présence de l'élément de reprise et de l'élément auquel cette reprise se réfère. C'est dans ce contexte uniquement que le lecteur réussit à établir des liens entre les éléments (Op. cit, P. 3).

Les chercheurs présentent différents procédés linguistiques qui permettent au scripteur de créer des liens entre les différents éléments d'un texte, liens qui seront facilement interprétables pour le lecteur à la condition que les procédés en question soient bien utilisés. Il s'agit des procédés de référence, de substitution, d'ellipse, de conjonction et de cohésion lexicale (Op. cit, P. 4).

Il est question de référence lorsque, pour être sémantiquement interprétable, un élément doit se référer à quelque chose d'autre. Les auteurs

précisent qu'en anglais, ces éléments sont de types personnels, démonstratifs et comparatifs (Op. cit, P. 31).

Le procédé de substitution est la relation existant entre des éléments linguistiques tels que des mots ou des phrases. Cette relation se situe au niveau lexico grammatical et non au niveau sémantique, ce qui le distingue de procédé de coréférence. Les auteurs classent l'ellipse comme étant également un procédé de substitution. Notons qu'elle présente tout de même certaines caractéristiques qui l'en différencient (Op. cit, P. 89).

En effet, l'ellipse est définie par Halliday et Hasan comme étant une substitution, mais par aucun élément (« substitution by zéro »). Quand ils parlent d'ellipse, ils se réfèrent spécifiquement à la phrase ou à la proposition dont la structure présuppose un élément qui précède, mais qui est manquant dans les faits, et ce, sans que son absence ne nuise à l'interprétation du lecteur (Op. cit, P. 143).

Vient ensuite le procédé de conjonction. En fait, les éléments conjonctifs (appelés marqueurs ou connecteurs par d'autres auteurs) ne sont pas cohésifs en eux-mêmes, mais plutôt indirectement et expriment certains sens qui présupposent la présence d'autres composantes du discours. Leur emploi amène le lecteur à établir des liens (addition, opposition, cause, temps) entre composantes (Op. cit, P. 227, 243).

Le dernier procédé cohésif dont parle Halliday et Hasan est la cohésion lexicale qu'ils expliquent comme suit. Il s'agit avant tout d'un procédé cohésif qui base l'effet de sens escompté sur le choix du vocabulaire.

Dans ce cas, le scripteur se servira de noms pour référer à un autre élément présent dans le texte (Op. cit, P. 274).

C'est donc en utilisant ces procédés que le scripteur arrivera à créer une unité textuelle et à simplifier la tâche du lecteur qui établira aisément les liens entre les éléments qui constituent le texte. C'est dans cette perspective que l'on peut dire qu'un texte n'est pas un amas de phrases.

Quelques-uns de ces procédés se retrouveront peut-être dans les textes de notre corpus et comme nous l'avons précédemment mentionné, il est important d'établir ce que devrait contenir un texte jugé réussi avant de prétendre qu'un autre texte ne l'est pas. Halliday et Hasan ont certes contribué à établir les fondements d'une construction textuelle réussie. Cependant, il est possible qu'un scripteur en langue seconde n'ait pas été entraîné à faire usage de tels procédés cohésifs même dans sa langue maternelle et que les limites de son bagage linguistique provoquent des ruptures de cohésion notables pour le lecteur.

Les auteurs précédents (Charolles, Vandendorpe, ainsi que Halliday et Hasan) se sont intéressés plus particulièrement aux phénomènes qui créent la cohérence. Les études de Pépin et de Gagnon qui suivent portent plutôt sur les phénomènes qui causent des ruptures en matière de cohérence. Elles ont tenté d'identifier et de nommer ces ruptures afin d'aider les formateurs à intervenir adéquatement auprès des apprenants.

Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle, Pépin (1998)

Pépin définit la cohérence textuelle comme étant l'unité, l'intégrité du texte. A l'instar de Lee, l'auteur ajoute que bien que la grammaire du texte

soit récente, il est tout de même possible d'expliciter, puis d'enseigner la cohérence.

Cependant, les critères d'évaluations qui permettent au correcteur de repérer les défauts de cohérence d'un texte, d'en trouver la cause, d'expliciter son jugement et de proposer une correction appropriée sont encore manquants.

L'analyse dont il est question dans l'ouvrage de Pépin porte sur 90 textes grâce auxquels elle élabore une typologie des défauts de cohérence textuelle reliés à la cohésion, à la hiérarchisation et à la résolution incertaine.

Défauts de cohésion

La cohésion est la qualité d'un texte dont les phrases paraissent reliées entre elles, comme les maillons d'une chaîne. Les procédés qui assurent la cohésion selon Pépin sont : la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique et la résonance ainsi que la jonction. Si ces traces ne sont pas reconnues par le lecteur ou qu'elles ne sont pas suffisamment présentes, il y a défaut de cohésion. En voici quelques cas.

Le parallélisme sémantique est l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases pour mettre en valeur les ressemblances et les différences entre ces deux phrases. Le parallélisme non réussi relègue dans l'oubli des informations amenées dans une première phrase et qui ne sont ni reprises ni comparées dans une seconde phrase. Ces informations sont donc inutiles et ne participent en rien à la construction du texte. Papin illustre ce phénomène par l'exemple suivant :

Exemple : Aujourd'hui, le hockey est un sport brutal et très cher. Est-ce normal, en effet, qu'un bon joueur de hockey professionnel ait un meilleur salaire que notre Premier Ministre ?

Dans cet exemple, l'information qui stipule que le hockey est un sport brutal et très cher n'est pas reprise. En effet, dans la phrase suivante, c'est plutôt le salaire dont il est question.

Pépin poursuit en s'attardant aux défauts liés au contraste sémantique, qu'elle définit comme étant la mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases, par l'utilisation de l'antonymie entre deux termes stratégiques de ces phrases.

Exemple : Paul est un enfant timide. Pourtant, c'est avec assurance qu'il a récité son poème.

Parfois, cette opposition est trop faiblement exprimée et aurait eu intérêt à être renforcée, comme dans l'exemple suivant :

Exemple : Dans ma famille, nous sommes des gens bien ordinaires. Mais grâce aux nombreuses années passées dans le monde de la politique, ma famille et moi avons acquis un sens de la critique et de la tolérance très élevé (« hors du commun » aurait mieux rappelé le concept de « gens bien ordinaires » et aurait davantage contrasté)

La résonance est l'utilisation de termes disjoints servant à maintenir la continuité thématique lorsque les besoins de la progression du discours exigent l'introduction de thèmes nouveaux.

Exemple : Luc...Pierre, lui...

Les termes disjoints « Pierre et lui » évoquent par résonance la présence de Luc, maintenant ainsi la continuité thématique.

Parfois, la résonance aurait eu intérêt à être utilisée, comme l'illustre le cas suivant :

Exemple : Ma mère disait que... hé bien, c'est faux. Les plus vieux disent...

Il aurait été préférable que le scripteur utilise la séquence « Les plus vieux, eux disent... ou quant à eux ou pour leur part » afin de rappeler la présence de la mère.

Défauts d'étagement ou de hiérarchisation

Les procédés de hiérarchisation sont le regroupement des informations, leur coordination, leur articulation, l'annonce explicite de leur organisation hiérarchique, la mise en valeur de leur caractère de nouveauté ou d'ancienneté ainsi que le parallélisme syntaxique.

Il y a défaut d'étagement lorsque le rang hiérarchique qui est attribué à une information n'est pas clair ou qu'il entre en conflit avec d'autres informations.

L'énoncé qui est présenté en premier, sur l'axe spatio-temporel d'un texte, est généralement considéré comme dominant. Dans un texte, il est parfois difficile de comprendre la structure hiérarchique de l'ensemble, de discerner ce qui domine quoi. Dans ce cas, il est nécessaire de réordonner les phrases et de les coordonner.

Le parallélisme syntaxique est un procédé d'étagement qui vise à établir une correspondance hiérarchique biunivoque entre les termes

comparables de deux phrases devant former un ensemble cohérent. Ce procédé repose sur l'ordre des mots ou des propositions, les gallicismes et les marqueurs de condition.

Exemple : Hier, Michel a joué au football. Il ira nager demain.

Ces deux phrases répondent à une question implicite différente. Ainsi, la première répond à « Qu'a fait Michel hier ? » et la seconde à « Quand Michel ira-t-il nager ? ». Ces phrases, légèrement modifiées auraient été acceptables :

Exemple : Hier, Michel a joué au football. Demain, il ira nager.

Dans ce cas, on aura mis en ordre les termes comparables des deux phrases c'est-à-dire « quand » et « qui fait quoi ».

Défauts à résolution incertaine

Les défauts à résolution incertaine sont caractérisés par l'impossibilité de proposer une correction du fait que les segments visés par ces défauts sont trop étrangers l'un à l'autre pour permettre d'inférer avec un minimum de certitude les liens manquants. Cinq catégories de défauts à résolution incertaine ont été relevées, soit la juxtaposition des informations, une mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, une déviation des informations et un retard des informations.

Dans tous les travaux que nous avons recensés jusqu'à maintenant dans le cadre théorique de cette recherche, les notions de cohérence textuelle présentées, même si elles concernent plus particulièrement le français langue maternelle, rejoignent nos préoccupations. En effet, on ne peut arriver à

qualifier tel ou tel phénomène linguistique comme étant une rupture de cohérence si, dès le départ, les critères de ce que devrait être la cohérence textuelle n'ont pas été établis.

Cependant, les limites de chacune de ces recherches nous mènent à nous tourner vers Gagnon, dont le classement des ruptures de cohérence, même s'il a été établi en fonction de textes produits par des locuteurs natifs, semble pertinent et applicable à notre recherche.

Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois, Gagnon (1998)

Madame Odette Gagnon, professeure au Département des arts et Lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi, a rédigé une thèse de doctorat sur les manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois (Gagnon, 1998)

Pour ce faire, Gagnon s'est inspirée, entre autres, de certains auteurs incontournables du domaine de la linguistique textuelle, tels De Beaugrande et Dressier, Brown et Yule, Van Dijk, Charolles etc. Dans la perspective de Gagnon (2003 : 62), le texte est vu comme un casse-tête dont le résultat final ou l'image globale dépend de la pertinence de chaque pièce et de la façon qu'elle a de s'arrimer à chacune des autres. Cette perspective est porteuse de deux concepts clés qui assurent la cohérence textuelle, soit **la pertinence des éléments** d'information et leur **arrimage** les uns aux autres, tant au niveau global qu'au niveau local.

Le concept de pertinence, emprunté à Sperber et Wilson (1989), se définit de façon très sommaire comme étant une relation existant entre un

nouvel élément d'information et le contexte dans lequel l'information est traitée. Cette relation est déterminée par deux facteurs principaux, soit les effets qu'elle engendre par rapport à l'effort cognitif requis pour l'établir. Plus la relation entre les deux phrases semble proche selon la connaissance et l'expérience du monde réel du lecteur et moins le lecteur devra fournir d'efforts pour la recouvrer, plus la nouvelle information aura l'air pertinente pour ce dernier. Si le lecteur doit déployer de trop grands efforts afin de saisir cette relation, c'est peut-être que la nouvelle information est moins pertinente. Dans cette optique, Gagnon (2003 : 63) précise que la pertinence d'une information sera compromise et qu'il y aura par conséquent rupture de cohérence si, premièrement, cette information n'est pas directement liée aux informations du contexte, deuxièmement si elle est redondante ou contradictoire par rapport à ce contexte, troisièmement si les éléments d'informations ne sont pas récupérés dans la suite du texte et quatrièmement s'ils sont mal placés à l'intérieur de celui-ci.

Malgré l'importance que revêt la pertinence des informations, notre recherche s'intéresse davantage à l'arrimage des éléments. Voyons comment Gagnon (2003 : 63) illustre ce concept d'arrimage :

« Toute information doit être pertinente pour faire progresser la construction de l'univers textuel. Mais comme dans toute construction, une information nouvelle (ou une nouvelle brique !), même pertinente, ne surgit pas de nulle part et ne tient pas en suspension dans les airs : comme dans toute construction, chaque information nouvelle (chaque

nouvelle brique !) prend appui sur celles qui l'entourent et s'accroche solidement à elles ».

L'arrimage, on le constate, fait référence à la façon dont les éléments d'information s'appuient les un sur les autres et s'accrochent les un aux autres. Il peut s'effectuer à trois niveaux soit référentiel, événementiel et énonciatif. Au niveau référentiel, il se définit par la façon dont le scripteur utilise les diverses ressources linguistiques pour introduire et reprendre les objets du texte et faire en sorte qu'ils soient identifiables par le récepteur afin d'assurer au texte la continuité thématique ou référentielle dont il a besoin (Gagnon, 1998 : 93-120).

L'arrimage événementiel, pour sa part, réfère à la façon dont le scripteur met en scène les diverses prédications associées aux acteurs textuels en établissant entre elles des relations vraisemblables. Les ressources ou stratégies linguistiques utilisées pour établir les relations entre les prédications ou événements associés aux référents du texte créent la cohérence événementielle et assure la progression du texte (Gagnon, 1998 : 123-209).

Voyons avec plus de précision ce qu'en dit l'auteur (2003 : 64)

« Cet apport d'information nouvelle, on s'en doute, ne peut s'arrimer à l'information ancienne de n'importe quelle façon. Il ne suffit pas que l'information soit « nouvelle », encore faut-il qu'elle soit reliée, et adéquatement, à l'information préalablement présentée ; encore faut-il donc, que les deux (informations nouvelle et ancienne) mettent en rapport des faits, événements, états de choses susceptibles d'être mis en rapport dans le monde « réel », ce à quoi Charolles réfère en terme de

« ponctualités événementielle » (1995 : 143). Cette plausibilité événementielle se traduit par la possibilité, pour le récepteur, d'établir une relation vraisemblable entre les événements décrits, laquelle possibilité pourra être sérieusement compromise par l'inaccessibilité du contexte, l'absence ou l'emploi inapproprié d'un connecteur ».

Finalement, l'arrimage au niveau énonciatif rend compte de la position qu'adopte le scripteur à l'égard de ses propos. Il s'agit donc du moyen qu'utilise le scripteur pour se présenter comme étant plus ou moins proche de ce dont il parle et de ce qu'il en dit. Il y a cohérence si le scripteur respecte le cadre énonciatif de départ. Tout changement à ce cadre énonciatif doit être justifié, autrement, il sera considéré comme entraînant une rupture (Gagnon, 1998 : 210-219).

Pour l'auteur, l'arrimage se décrit donc comme suit :

« Comme dans toute construction, où les points de jonction couvrent tout le périmètre d'une nouvelle brique, les points d'ancrage d'une information nouvelle sont assez nombreux. En d'autres termes, l'arrimage d'une information nouvelle aux autres se fait à la fois au niveau référentiel (au niveau de ce dont on parle), au niveau événementiel (au niveau de ce que l'on dit de ce dont on parle) et au niveau énonciatif (au niveau de la manière dont on le fait). Pour être réussi, pour que le texte donne l'impression de « couler de source », cet arrimage doit se faire à ces trois niveaux, et de façon harmonieuse ».

En résumé, il y a rupture de cohérence chaque fois que les éléments d'information ne répondent pas aux critères de pertinence et que l'arrimage entre les phrases ou entre les paragraphes semble plus ou moins bien réussi. Rappelons que c'est ce concept d'arrimage qui fera davantage l'objet de notre recherche.

Maintenant qu'il a été établi que les concepts de pertinence et d'arrimage jouent des rôles essentiels dans la compréhension de la cohérence et dans la production de textes. Il devient essentiel à ce stade de distinguer le cohérence d'un autre concept qui lui est étroitement associé, soit la cohésion. Afin de mieux saisir les différences qui existent entre ces deux termes, voyons comment Gagnon les définit :

« La cohérence, tout comme la pertinence, est une question de degré : plus un énoncé P est pertinent à l'égard d'un contexte C, plus la séquence CP sera cohérente. Autrement dit, plus l'information véhiculée par un énoncé P entraîne des effets contextuels importants dans un contexte C, et ce, à un coût de traitement le plus faible possible, plus l'énoncé P est pertinent, et plus la séquence CP dans laquelle il apparaît est cohérente. [...] La cohésion ne serait donc que le symptôme, en surface, d'une relation sous-jacente : une relation de pertinence entre un énoncé P et le contexte C auquel il est confronté, relation dont résulte la cohérence de la séquence CP ». (Gagnon, 1998 : 90-91).

C'est selon le cadre théorique de Gagnon que seront analysés les textes recueillis auprès d'étudiants en français langue étrangère. Après avoir identifié les facteurs qui permettent et créent la seulement de repérer les ruptures dans l'arrimage des éléments d'information, mais aussi de les nommer et de les classer. L'attente de ces objectifs s'avérera un outil précieux pour l'enseignement du français langue étrangère puisqu'à la lumière de ces nouvelles connaissances, il sera possible aux enseignants, du moins nous le souhaitons, d'intervenir plus adéquatement auprès des étudiants en matière de cohérence textuelle

Travaux antérieurs

Voyons maintenant ce qu'il en est des facteurs de cohérence dans les textes réel produits en langues seconde et étrangère. Notons que très peu d'études ont été menées concernant la cohérence dans les textes rédigés spécifiquement en français langue seconde ou étrangère, c'est pourquoi nous nous sommes intéressés à des études qui traitent de la cohérence textuelle, toutes langues secondes ou étrangères confondues. Nous essaierons, à la lumière des informations émergeant de ces différentes recherches, de déterminer quels sont les facteurs qui garantissent la cohérence, et dont l'absence provoque un problème.

Aspects de la cohésion et de la cohérence dans les écrits des étudiants, Shakir et Obeidat (1992)

Shakir et Obeidat se sont intéressés aux aspects de cohésion et de cohérence dans des textes écrits en arabe langue étrangère par des étudiants anglophones. L'objectif de l'étude était d'identifier les facteurs qui contribuent

à rendre un texte cohérent ou incohérent. Les textes ont été explorés selon les aspects suivants :

1. Développement du sujet : élaboration d'un énoncé général et progression du contenu ;
2. Appropriation de l'organisation du contenu entraînée par la fonction rhétorique du texte en question ;
3. Pertinence du contenu par rapport au sujet ;
4. Conscience du récepteur et conceptualisation ;
5. Utilisation de connecteurs appropriés au type de texte en question ;
6. Utilisation de temps de verbes appropriés à la fonction du texte ;
7. Utilisation appropriée de coréférence et interférence de la langue maternelle

L'analyse a révélé que la cohérence est le résultat d'une interaction entre des facteurs textuels et extratextuels (p. 14). Les faiblesses à l'égard des facteurs textuels se traduisent par l'absence ou l'emploi inadéquat de connecteurs, l'emploi injustifié d'expressions lexicales et par des traces de l'interférence de la langue maternelle au niveau syntaxique qui donne ainsi l'impression « d'accent étranger » au texte en question.

Etant donné que cette étude porte sur des textes rédigés dans une langue étrangère, il serait intéressant de vérifier si les mêmes faiblesses sont observées dans les textes d'étudiants rédigés en français langue étrangère.

Cohésion et cohérence dans les compositions courtes, Lindeberg (1984)

Dans cette étude menée par Lindeberg, dix textes ont été retenus pour l'analyse dans le but de découvrir des schémas cohésifs. Il est à noter que

cinq de ces textes ont été jugé comme étant réussis et les cinq autres ont été jugés non réussis. L'un des buts de la recherche est de trouver des moyens d'expliquer aux étudiants pourquoi tel ou tel procédé est fautif et de les amener à développer et à lier des phrases afin d'éviter les ruptures de texte qui en rendent la lecture difficile.

Les unités discursives sont d'abord observées pour leur « fonction rhétorique » (F-units), et analysées selon le rôle (F-role) qu'elles jouent dans le texte (assertion, exemple, contraste, spécification, etc.). Lindeberg se penche ensuite sur les liens cohésifs, particulièrement sur la cohésion lexicale qui, selon l'auteur, constitue le type de lien cohésif privilégié par les étudiants de langue seconde.

Les essais étudiés révèlent que le rapprochement des liens cohésifs (ou densité cohésive) contribue à la qualité d'un texte. En effet, les bons essais utilisent plus de liens cohésifs par (F-unit) que les moins bons. Cependant, des différences considérables ont été observées dans les deux séries d'essais (réussis et moins réussis) quant à la nature des liens cohésifs utilisés (hyponymie/hyperonymie, spécification/généralisation). En effet, dans les moins bons essais, un dixième seulement des liens cohésifs relève de la catégorie spécification/généralisation comparativement aux bons essais qui en présentent un tiers. Cette observation pourrait laisser croire que les étudiants plus faibles éprouvent certaines difficultés à passer d'un niveau de généralité à un niveau de spécificité. En fait, les deux groupes de textes font un usage très différent des catégories hyponymie/hyperonymie et spécification/généralisation. Devant ce constat, il serait pertinent d'analyser des

textes d'étudiants selon leur degré de généralité et selon les relations fonctionnelles établies entre les unités discursives (F-units)

Lindeberg s'est aussi intéressée aux catégories identité (répétition) et ellipse pour découvrir que dans les bons essais, 10% seulement des liens cohésifs relèvent de l'identité (répétition) alors que 6% seulement sont attribués à l'ellipse. Dans les moins bons, 19% ont été relevés pour la catégorie identité qui, selon l'auteur, est un procédé qui apporte peu au contenu du texte et 13% pour l'ellipse qui est en fait une sous-catégorie de l'identité.

Quant à la catégorie conjonction, l'étude a révélé que les bons scripteurs se servent de ce procédé pour signaler les relations entre les phrases dans 45% des cas, comparativement à 29% dans les moins bons essais. Cette observation rejoint le constat émis par Shakir et Obeidat (1992) (op.cit) selon lequel les faiblesses à l'égard des facteurs textuels se traduisent, entre autres choses, par l'absence ou l'emploi inadéquat de connecteurs.

L'analyse de Lindeberg présente des informations intéressantes sur la nature des liens cohésifs et nous amène à réfléchir sur le fait que leur usage représente un haut degré de difficulté pour les étudiants en langue seconde. A l'instar de Lindeberg, il serait pertinent de vérifier à l'intérieur de notre recherche si les séquences introduites sont liées à celles qui précèdent selon les procédés cohésifs adéquats.

Une étude de cohésion et de cohérence en Anglais dans les écrits des étudiants d'Anglais Langue Seconde, Connor (1984)

L'article de Connor présente la relation de cohérence et de cohésion dans des textes écrits par des étudiants avancés en anglais langue seconde

(ALS). Dans cette étude, les processus de création de la cohésion et de la cohérence dans les textes écrits en ALS sont comparés à ceux produits par des locuteurs natifs. La théorie de Halliday et Hasan a été utilisée pour l'analyse de la cohésion dans les textes. La cohérence, quant à elle, a été mesurée de façon holistique. Cependant, à défaut de trouver des procédés qui contribuent à la création de la cohérence dans les textes, les compositions ont été analysées en utilisant une méthode qui vérifie les relations interactives entre les phrases aussi bien que l'objet de communication de ces phrases. Les différences dans l'utilisation des procédés discursifs ont été étudiées à partir de deux essais de locuteurs natifs et de deux essais de locuteurs non natifs, tous choisis au hasard. Les essais de locuteurs non natifs ont été examinés au début et à la fin du trimestre afin de vérifier les changements survenus à l'égard de la cohésion dans les textes. Dans cette étude, l'accent a été mis sur la quantité et la qualité des liens cohésifs.

Certains résultats émanent de cette recherche et pourraient être pertinents et à considérer dans la nôtre. En effet, les chercheurs s'attendaient à ce que les étudiants présentent une faible densité de cohésion étant donné la difficulté qu'ils ont à combiner des phrases qui « cohèrent » efficacement. Tel n'a pas été le cas, non plus pour les locuteurs natifs.

En effet, l'étude a révélé clairement qu'il n'y avait aucune différence significative dans l'usage des liens cohésifs entre les deux groupes. De surcroît, il n'existe aucune différence réelle dans l'usage de références ou de conjonctions. Le seul procédé cohésif qui distingue les locuteurs natifs et non natifs est la sous-catégorisation de la cohésion lexicale.

Ainsi, les étudiants non natifs présentent un haut pourcentage de répétition avec un nombre relativement petit de synonymes et de cooccurrences tandis que les locuteurs natifs tendent à avoir un niveau élevé de cooccurrences et moins de répétitions lexicales dans les liens cohésifs. Ces résultats suggèrent l'idée que dans leurs écrits, les locuteurs natifs utilisent une plus grande variété lexicale qui les aide à élaborer et à développer les concepts qu'ils introduisent. Les écrits des locuteurs non natifs contiennent plus de redondances lexicales et conceptuelles.

La seconde partie de l'analyse de la cohésion consistait à comparer les deux textes des locuteurs non natifs produits en début de trimestre à deux autres textes produits par ces mêmes scripteurs en fin de trimestre mais n'a pas eu d'effets sur la cohérence.

Une conclusion apparaît alors comme étant très importante, à savoir que la présence des liens cohésifs n'est pas garante de la qualité d'un texte.

Contrairement à l'étude de Connor, la nôtre n'en est pas de type comparatif. Cependant, nous ne manquerons pas de déterminer, tout comme elle, les relations existant entre les unités et de voir comment ces relations créent de la cohérence.

Cohésion et cohérence dans les écrits des étudiants selon Basturkmen (2002)

Selon Basturkmen, les étudiants de niveau avancé sont eux aussi susceptibles de produire des textes difficiles à suivre. Cela résulte de la difficulté qu'ils ont à rendre leurs textes cohésifs et cohérents. L'auteur fait état de certaines études, dont celle de Field (1994), qui suggère que l'usage des

conjonctions contribue à la cohésion, ce qui amène souvent les professeurs d'expression écrite à insister sur ces éléments. Malgré cela, il est tout de même possible que les étudiants utilisent mal ou trop les conjonctions. A ce sujet, l'auteur relate les propos de Halliday et Hasan (1976) qui, après avoir proposé quatre différents types de conjonctions, (addition, opposition, cause et temps), mentionnent qu'effectivement elles sont souvent mal ou trop utilisées.

Basturkmen poursuit en faisant état d'une étude de Crewe, Wright, and Leung (1985), dans laquelle il a été observé que la principale source de cohérence d'un texte vient du contenu et de la relation qu'entretiennent les idées entre elles et non de l'utilisation de conjonctions. Cet élément est à considérer dans notre étude puisque la pauvreté de lexique en langue étrangère pourrait faire en sorte que le scripteur utilise peu de conjonctions ou alors pas du tout. Cependant, il ne faudrait pas conclure trop rapidement que leur absence entraîne nécessairement une rupture de cohérence. Basturkmen cite les propos de Bloor (1990) qui avance que le lecteur peut donner lui-même un sens au test en suivant les liens entre les différentes parties du texte, en cherchant sa macrostructure et les relations entre les propositions.

L'article de Basturkmen porte donc sur les problèmes rencontrés par les locuteurs non natifs s'exprimant en anglais qui cherchent à rendre leurs textes cohésifs et cohérents. Ces mêmes problèmes sont susceptibles de se retrouver chez les locuteurs non natifs s'exprimant en français et comme notre étude s'intéresse, entre autres choses, aux ruptures de cohérence de niveau événementiel, ces observations sur l'utilisation des conjonctions pourraient s'avérer fort pertinentes. De plus, l'auteur suggère quelques activités dont nous

pourrions nous inspirer afin d'aider les étudiants à améliorer la cohésion et la cohérence dans les textes qu'ils produisent.

Taking stock of Research and Pedagogy in L2 Writing, Hedgcock (2002)

L'auteur amorce son texte précisant que contrairement à l'écriture en L1, l'écriture en L2 est très peu documentée (réalité à laquelle nous avons nous-mêmes été confrontée) et que malgré sa nature embryonnaire, ce domaine mérite une attention sérieuse.

Hedgcock rapporte les propos de Silva qui, en 1990, proposait quelques éléments de base devant être considérés dans la recherche concernant l'enseignement-apprentissage de l'écriture en L2. Ces éléments sont les suivants :

1. Le scripteur ;
2. Le lecteur ;
3. Le type de texte ;
4. Le contenu du texte ;
5. L'interaction de tous ces éléments.

Notre recherche tiendra compte surtout du contenu des textes, plus précisément de l'étude des stratégies référentielles (ce qui est dit), événementielles (ce que le scripteur dit de ce qui est dit) et énonciatif (comment choisit de le dire).

Regard sur le texte : rhétorique contrastive (RC) et écriture en L2

Hedgcock rapporte qu'en jetant un premier regard sur les productions écrites des scripteurs, certains chercheurs en L2 (Connor et Kaplan 1997 ;

Penette 2000), ont pu constater l'influence de la L1 sur la L2 en ce qui concerne la morphosyntaxe, les écarts lexicaux, les mécanismes de construction de la cohérence et le rôle qu'y jouent les récepteurs. La moitié de notre corpus provient de locuteurs anglophones. Nous serons donc à même de vérifier si les scripteurs ont laissé des traces de l'influence de l'anglais dans leurs productions écrites en français langue étrangère.

La réponse des pairs contre la réponse des experts

Selon l'auteur, une pratique importante dans l'enseignement de l'écriture s'est récemment implantée. Il s'agit de la « réponse des pairs », pratique adoptée par plusieurs praticiens et théoriciens en L1 et L2. Afin de définir ce concept, Hedgcock cite Liu et Hansen (2002) qui décrivent la « réponse des pairs » comme étant l'utilisation des apprenants eux-mêmes comme sources d'informations et d'interaction dans le but de les amener à assumer le rôle et les responsabilités d'un professeur expérimenté en critiquant les projets de productions orales et écrites.

Cependant, les praticiens en salle de classe rapportent que les étudiants résistent à la méthode des « pairs », préférant fortement les commentaires des professeurs et des experts. A ce sujet, les recherches ont montré que les commentaires des experts en matière d'écriture peuvent se diviser en deux catégories : les commentaires formateurs et les commentaires sur les erreurs qui sont en fait des corrections grammaticales. Cette façon de voir confirme les propos tenus par Charolles (1978 : 11) dans son étude portant sur l'enseignement du récit et sur la cohérence du texte à savoir que le maître se limite très souvent à la correction des erreurs morphosyntaxiques.

Nous croyons important d'ajouter à ce sujet que pour qu'un expert soit à même d'émettre des commentaires formateurs, c'est-à-dire des commentaires qui vont au-delà des corrections grammaticales, encore faut-il qu'il puisse identifier l'écart, le nommer et intervenir adéquatement auprès de l'apprenant, d'où la pertinence de notre étude.

Afin d'éviter un trop grand nombre de corrections et donc de ruptures, la conception de brouillons et de plans de travail fait désormais parties des pratiques d'écriture en salle de classe et le rôle que jouent les interventions des experts est devenu très important et formateur. Selon Conrad et Goldstein (1999) et Ferris (2003) cite par Hedgcock, il semble qu'à l'instar des commentaires des pairs, les commentaires du professeur peuvent avoir un impact sur la qualité des textes révisés

Hedgcock cite à nouveau les propos de Ferris (2002, 2003) qui a résumé et évalué un bon nombre d'études sur les interventions et commentaires que font les professeurs sur les copies d'étudiants en L2 pour en venir à la conclusion que l'exactitude des textes s'est en effet améliorée à travers les commentaires constructifs des enseignants.

Cette dernière remarque nous conforte donc dans notre choix d'étude, nous encourageant ainsi à faire en sorte que les enseignants arrivent à identifier et à nommer les erreurs de cohérence afin d'intervenir plus adéquatement auprès des apprenants en français langue étrangère.

La perspective textuelle en FLES : le cas du paragraphe, Dupont (2000)

La recherche de Dupont ainsi que celle de Dugué qui suivra s'intéressent plus particulièrement au français langue seconde, se rapprochant ainsi de notre sujet d'étude. C'est pourquoi nous les avons retenues.

Dans son article, Dupont fait tout d'abord état de propos de T.A. van Dijk (1996, cité par Dupot : 13) qui affirme ce qui suit : « Il est étrange de voir encore aujourd'hui que certaines grammaires du discours ne s'appliquent qu'au niveau linéaire de la succession des phrases ou des propositions, et ignorent complètement les structures globales pourtant cruciales pour caractériser le sens et la forme d'ensemble d'un texte ».

Tant dans la recherche que dans l'enseignement, les structures globales sont mises de côté. C'est pourquoi Dupont situe son intervention dans la perspective d'une approche globale du texte, c'est d'ailleurs ce qui fait son originalité.

Cette façon de voir le texte se situe bien au-delà de la phrase et de son organisation. Il est donc question de compétences discursives (maîtrise de l'organisation transphrastique) et de compétences génériques (gestion de l'appartenance du texte à un ensemble générique). D'ailleurs, Dupont rapporte en exemple les propos de R. Bouchard (1996, cité par Dupont : 14) qui affirme que l'écriture d'un texte serait de « coordonner la recherche lexicale, la mise au point morphologique et l'organisation micro et macro syntaxique tout en veillant à respecter la planification plus globale et la cohérence thématique de l'ensemble ». Bouchard observe également que :

1. L'utilisation d'une langue étrangère est une cause importante de ralentissement, qui rend aléatoire l'élaboration d'un discours globalement satisfaisant ;
2. Une des caractéristiques de cette élaboration peu satisfaisante est, entre autres, l'incapacité relative à reparcourir du regard la surface inscrite, à corriger, à réaménager le déjà-écrit.

Le texte devient alors une simple juxtaposition linéaire de phrases isolées, conséquence d'une hyper focalisation sur ce qu'il faut écrire et d'une defocalisation sur le déjà-écrit. Il faut amener l'étudiant à prendre appui sur le déjà-écrit pour contrôler son écriture en implantant une dialectique lecture/écriture – relecture/réécriture qui passe par la planification et le reportage des éléments de progression et de répétition susceptibles de régler la cohérence du texte.

Notre étude, nous l'espérons, aidera les formateurs à mieux comprendre les phénomènes de cohérence et d'incohérence présents dans les textes rédigés en français langue étrangère. Il va sans dire que pour atteindre cet objectif, l'enseignant doit lui-même outrepasser le simple niveau morphosyntaxique dans ses corrections et accéder au niveau textuel où s'établit cette cohérence du texte.

Phrase de sensibilisation

Pour faciliter la réflexion sur le fonctionnement du paragraphe, Dupont propose une phase de sensibilisation. Pour ce faire, un groupe d'étudiants allophones (personnes dont la langue maternelle est une langue étrangère) a été soumis à un exercice de reconstitution d'un texte découpé en

plusieurs segments ayant pour limites un nombre variable de phrases ne correspondant pas nécessairement aux limites d'un paragraphe, l'objectif étant d'attirer l'attention sur les règles de répétition/ progression et sur les phénomènes d'enchaînement (ouverture et clôture de paragraphe).

Les étudiants ont facilement repéré le premier paragraphe grâce aux informations permissibles et à l'absence de renvoie anaphorique. Il est à noter que différentes combinaisons ont été suggérées par les étudiants et que celles-ci présentaient des incohérences quant aux procédés de répétition nuisant ainsi à la progression du texte.

Il a été ensuite demandé aux étudiants de faire des propositions de segmentation paragraphiques. En tout, cinq (5) versions ont été suggérées. L'une d'entre elles a été jugée plus cohérente par l'ensemble de la classe, les autres présentant des écarts menant à des ruptures non souhaitées.

Les conclusions tirées de cette phase de sensibilisation tiennent en cinq (5) points :

1. La reconstitution de textes se révèle une excellente préparation au découpage d'un texte en paragraphe ;
2. Le concept selon lequel un paragraphe correspond à une idée mérite d'être précisé ;
3. Il n'existe pas un seul découpage acceptable d'un texte mais il existe des découpages relativement inacceptables ;
4. La mise en paragraphe est vraisemblablement porteuse de sens ;
5. L'acceptabilité du paragraphe est en partie déterminée par l'impression d'équilibre d'ensemble.

Phase d'explication

La phase de sensibilisation est suivie d'une phase d'explication théorique puis d'une autre phase pratique qui consiste encore une fois à soumettre les apprenants à l'exercice de reconstitution d'un texte. L'étude a pu montrer que :

1. Le paragraphe est une unité grammaticale frappée d'une diversité d'apparence quantitative (combien de phrases ?) et qualitative (il n'existe pas de modèle d'organisation interne du paragraphe comme il en existe pour la phrase) ;
2. Le paragraphe contient des éléments récurrents tels l'unité thématique, les traits démarcatifs (connecteurs logiques, reprise metatextuelle, marqueurs de sériation, des anaphoriques, etc.) ;
3. Les règles d'organisation interne du paragraphe relèvent du nombre de constituants de base, de relations sémantiques entre ces constituants et de la hiérarchie de l'information à l'intérieur même du paragraphe ;
4. Les paragraphes sont liés entre eux par une logique combinatoire locale ;
5. On y retrouve une tendance vers une certaine forme d'équilibre (rythme).

Propositions quant à la conception d'exercices

Dupont suggère ensuite quelques principes généraux à respecter pour la conception d'exercices susceptibles de mener à la maîtrise des éléments devant constituer un paragraphe :

1. « Desartificialiser » la tâche de l'étudiant en ayant recours à des textes authentiques, en choisissant un destinataire autre que l'enseignant et en lisant les textes non pour les corriger, mais pour les améliorer ;
2. Accepter différents découpages paragraphiques cohérents ;
3. Présenter la contrainte relative du rythme dans la structuration du découpage.

Les modalités de ruptures

L'un des exercices proposés par Dupont a particulièrement attiré notre attention. Cet exercice a pour but d'amener l'étudiant à gérer harmonieusement la rupture qui est, en fait, un moyen d'introduire des informations nouvelles. Il existe différents degrés possibles de rupture (rupture minimale, médiane et maximale). Généralement, le paragraphe s'impose dans le cas de la rupture absolue. Selon Dupont, il y a donc des ruptures justifiées, qui, bien sûr, ne sont pas des ruptures de cohérence, et qui servent à introduire de nouvelles informations.

Il va sans dire que dans cette perspective, le concept de rupture présenté par Dupont se différencie du concept de rupture exploité dans notre recherche. Dupont emploie le mot rupture lorsque, dans un texte, le scripteur juge qu'il a suffisamment exploité une idée et qu'il est temps d'en introduire une autre. Ce passage d'une idée à l'autre se fait naturellement sans exiger d'effort de la part du lecteur. S'il en est autrement, le lecteur se trouve devant ce que nous appelons à l'intérieur de notre recherche, une rupture de cohérence.

Conclusion

L'étude de Dupont tend à montrer que le paragraphe constitue une unité de composition textuelle locale, mais qui comprend suffisamment d'éléments pour poser des problèmes d'écriture qui trouverons leurs solutions dans la globalité puisque d'un certain point de vue, le texte est le résultat d'un enchaînement réglé de paragraphe.

L'un des résultats de l'étude de Dupont s'est révélé particulièrement intéressant pour notre recherche. En effet, selon ce dernier, l'étudiant doit arriver à gérer harmonieusement l'introduction des informations nouvelles à l'intérieur d'un nouveau paragraphe. Nous serons à même de vérifier si cette gestion du paragraphe existe dans les textes qui constituent notre corpus ou si, au contraire, elle est ignorée.

L'évaluation de la production écrite par le dialogue apprenant/apprenant et le dialogue enseignant/apprenant, Dugué (2002)

L'objectif poursuivi par l'auteur de cet article, dont la spécialité est l'enseignement du français langue étrangère, est que le formateur puisse évaluer les écrits des apprenants avec plus de fiabilité et qu'il arrive à se prononcer sur la qualité d'un texte non pas sur la base des écarts morphosyntaxiques qu'il présente, mais surtout sur la base de ses propriétés textuelles. D'ailleurs, Charolles (1978 : 11) parle de ces écarts morphosyntaxiques en soutenant qu'ils sont plus facilement repérables puisque dans ce cas, le correcteur se trouve en terrain connu.

Dugué cite F. Carton (1983), qui vante les mérites de l'hétéroévaluation combinée à l'autoévaluation (incluant professeur et pairs).

Afin de faciliter cette autoévaluation, il est important de mettre en place des techniques de relecture et de traduire l'acte d'écrire en différents objectifs d'apprentissage afin de permettre la planification de séquences d'apprentissage. De plus, la grammaire phrasique doit être clairement opposée à la grammaire textuelle.

Dugué s'inspire de certains chercheurs tels M.-J. Reichler et S. Moirand (1990) et classe les problèmes de mise en texte de la façon suivante :

1. Difficulté dans l'usage de la référence déictique (circonstance de l'énonciation) ou contextuelle (contexte verbale de l'énoncé) ;
2. Problème dans le maniement des anaphores lexicales (reprise erronée d'un mot) ou pronominales ;
3. Manque d'aisance dans la variation thématique (une phrase doit apporter un élément d'information nouveau) ;
4. Rupture de l'isotopie stylistique (reprise de certaines informations d'une phrase à l'autre) ;
5. Mauvaise prise en charge de l'énoncé ;
6. Insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte ;
7. Maladresse dans le recours à l'intertexte (citations, paragraphes).

Dugué réserve le terme de « cohésion textuelle » à ce qui se réfère au contexte verbal et « cohérence textuelle » à ce qui se réfère à la situation de communication. Les erreurs récurrentes concernant la cohésion textuelle sont des erreurs de déterminant, une remarque ou une mauvaise utilisation des articulateurs logiques, des erreurs de pronominalisation et d'ambiguïté des référents. Quant à la cohérence textuelle, on retrouve certaines difficultés dans la référence déictique et contextuelle, une mauvaise prise en charge du texte,

des informations superflues ou alors l'apprenant ne répond pas à la question posée.

Afin de pouvoir proposer deux types de grilles, l'une formative favorisant l'autoévaluation, l'autre sommative pouvant quantifier la production, l'auteur a procédé à une analyse d'erreur à partir de travaux d'étudiants.

La première grille suggérée vise une évaluation formative. Cette grille est divisée en deux parties permettant tout d'abord une évaluation du texte, mais aussi de la phrase. La deuxième grille vise une évaluation sommative basée premièrement sur la compétence textuelle puis sur la compétence linguistique.

Selon l'auteur, les grilles suggérées semblent pouvoir « sensibiliser apprenants et enseignants à la dimension textuelle des problèmes de rédaction, développer l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs et harmoniser les critères d'évaluation à l'intérieur d'un groupe de professeurs » (p.122).

Tout comme la recherche de Dugué, la nôtre a comme objectif de faire en sorte que l'enseignant puisse évaluer les écrits des apprenants avec plus de fiabilité et de pouvoir quantifier un texte de qualité en dehors des écarts morphosyntaxiques grâce à l'évaluation sommative.

Aider les étudiants à développer la Cohérence en écrit, Lee (2002)

En plus de s'intéresser à la cohérence et de la définir, certains auteurs comme Lee et Hinkel ajoutent des pistes d'intervention pédagogiques qui pourraient éventuellement se révéler fort utile pour notre recherche. Voyons d'abord ce que Lee dit de la cohérence.

Selon Lee, « la cohérence est davantage présentée dans les manuels comme étant l'enchaînement entre les phrases à l'intérieur même d'un paragraphe que comme une unité discursive incluant l'enchaînement entre les paragraphes ». Pour elle, cette façon d'envisager la cohérence perpétue faussement l'interprétation que l'on peut en avoir. Pour aider les étudiants à créer de la cohérence dans leurs textes, il est nécessaire de la décrire et de la définir.

Qu'est-ce que la cohérence dans l'écriture ?

Selon Lee et les auteurs qu'elle cite, la cohérence devrait inclure les cinq (5) éléments suivants :

1. Une macrostructure qui fournit un modèle type approprié aux intentions de communication (Hoey1983 ; Martin et Rothery 1986). Par exemple, les macrostructures des textes narratifs, argumentatifs ou informatif seront différentes ;
2. Une structure informative qui guide le lecteur vers une compréhension de l'organisation de l'information et du développement du texte (Danes 1974 ; Firbas 1986). Pour résumer simplement, les textes cohérents se soumettent souvent au principe qui veut que la nouvelle information soit précédée d'une information déjà connue (Ex. : Un bucheron avait deux enfants. Le nom du garçon était John, celui de la fille était Mary). Dans cet exemple, la nouvelle information prend tout son sens grâce à l'information connue, à savoir que le bucheron avait deux enfants ;
3. L'enchaînement du contenu sous-jacent est mis en évidence par le truchement des relations existant entre les propositions (Kintsch et van Dijk 1980). Pour développer la cohérence à l'écrit, il est nécessaire de justifier une proposition

(assertion) ou de l'élaborer en l'exemplifiant. Une proposition qui n'est pas appuyée ou développée devient vite une généralisation ;

4. L'enchaînement dans la surface du texte est mis en évidence par la présence de procédés cohésifs (mots ou phrases) qui aident à établir des relations entre les différentes phrases ou entre les différentes parties de la phrase (ex. : les pronoms et les conjonctions, liens lexicaux) (Halliday et Hasan 1976 ; Liu 2000) ;
5. Des procédés de métadiscours appropriés (Crismore, Markkanen et Steffensen 1993 ; Vande Koppe : 1985). Les procédés metadiscursifs présents dans le texte aident le lecteur à organiser, interpréter et évaluer l'information.

Quand les étudiants arrivent à comprendre comment ces éléments de cohérence interviennent dans le texte, ils sont plus aptes à les utiliser de façon adéquate.

Il faut cependant se rappeler les propos de Dupont (2000 : op.cit) qui, sans contredire la définition de la cohérence dans l'écriture que donne Lee, semblent empreints d'un moins grand optimisme quant aux résultats attendus. À cet effet, rapporte les propos de R. Bouchard (1996, cité par Dupont : 14) qui affirme que l'utilisation d'une langue étrangère est une cause importante de ralentissement qui rend aléatoire l'élaboration d'un discours écrit satisfaisant dans son ensemble et que l'une des caractéristiques de cette élaboration peu satisfaisante est, entre autres, l'incapacité relative à parcourir du regard la surface d'un texte, à corriger, à réorganiser le déjà-écrit.

Stratégies visant à enseigner la cohérence

L'auteur a développé du matériel pédagogique dans le but d'aider les étudiants à comprendre comment les éléments de cohérence sus mentionnés

s'intègrent à différents types de textes. Le matériel en question est présenté en cinq étapes.

Étapes menant à l'écriture

La première étape a pour but d'initier l'apprenant à la cohérence et au rôle que celle-ci joue dans le texte. Par exemple, on pourrait demander à chaque étudiant de raconter oralement une petite partie d'une histoire connue de tous (Ex. : un classique pour enfants) puis de discuter des principaux aspects quant à la structure de l'histoire.

La deuxième étape consiste à fournir à l'étudiant des explications complètes en utilisant de préférence des textes authentiques et simples pour fins d'analyse. Par exemple, l'apprenant pourrait avoir à réaménager un texte dont les propositions sont mélangées et à identifier par la suite toutes les composantes de ce genre de texte pour arriver à extraire la macrostructure (situation-problème-solution-résultat-évaluation).

Après l'étape de l'enseignement explicite, l'apprenant est invité à préparer une fiche-résumé dans le but de consolider sa compréhension à l'égard de la cohérence. En plus d'y inclure différents modèles de macrostructures ainsi qu'une brève définition des parties qui les composent, l'étudiant pourrait y inscrire les définitions des termes métalinguistiques utilisés.

L'étape suivante est cruciale dans l'enseignement de la cohérence. À ce stade, les étudiants s'engagent dans une tâche d'analyse afin d'appliquer les concepts appris. Par exemple, l'apprenant devra lire une lettre d'un lecteur se plaignant d'une situation dérangeante, en analyser la macrostructure en

identifiant bien toutes les composantes, juger les forces et les faiblesses du texte et réaménager celui-ci afin de le rendre plus cohérent.

La dernière étape consiste à amener les apprenants à appliquer les concepts de cohérence vus en classe à leurs propres textes en fonction des intentions d'écriture. Par exemple, l'étudiant pourrait analyser un sujet d'actualité controversée paru dans le journal puis écrire un texte sur les avantages et les désavantages de la problématique en ayant pris soin tout d'abord de rédiger un solide plan de rédaction qui pourrait prendre la forme microstructurale suivante : situation, trois avantages, trois désavantages et conclusion.

Liste de vérification de la cohérence

L'auteur propose ensuite aux étudiants une liste de vérification de la cohérence afin d'améliorer leurs écrits. Tout en révisant leurs textes, ils se posent les questions suivantes :

1. Est-ce que le texte prend bien en compte le sujet dont on parle, le récepteur et le contexte d'écriture ?
2. Est-ce que le texte a une macrostructure qui convient à l'intention de communication ?
3. Est-ce que l'information est arrangée de façon appropriée ? Est-ce que ces informations, une fois réaménagées, améliorent la cohérence ?
4. Est-ce que le contenu des propositions est clair ? Est-ce que ces propositions sont développées adéquatement et liées logiquement ? Est-ce qu'il y a des propositions qui auraient besoin d'être modifiées ou davantage développées ?

5. Est-ce que les procédés cohésifs sont utilisés correctement ? Y a-t-il des procédés cohésifs surutilisés ou d'autres qui ne le sont pas et qui mériteraient de l'être ?
6. Le métadiscours est-il suffisant et approprié afin de guider le lecteur dans sa compréhension du texte ? Y a-t-il un autre type de métadiscours qui pourrait être utilisé et qui ne l'est pas ?

Lee conclut en affirmant que dans la classe, l'enseignement de la cohérence peut rapporter des bénéfices immédiats autant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Grâce à ce savoir, professeurs et apprenants peuvent partager un métalangage et faire des commentaires spécifiques, éclairés et formateurs qui auront du sens pour l'apprenant. De plus, les étudiants peuvent utiliser la liste de vérification de la cohérence afin d'améliorer leurs textes. Bien que la cohérence soit difficile à apprendre, il n'est pas nécessaire de la présenter comme une théorie abstraite difficilement transposable dans la pratique. Elle peut être envisagée comme un concept concret, décrit, enseigné et appris en salle de classe.

L'un des objectifs de notre recherche est de cibler les problèmes de cohérence. Une fois ceux-ci répertoriés et identifiés, le travail de l'enseignant sera de donner à l'apprenant les outils nécessaires qui lui permettront de créer de la cohérence et, par le fait même, éviter ces problèmes. Lee, en plus de tenter de définir la forme que devrait prendre un texte cohérent, suggère des méthodes d'interventions qui semblent efficaces.

Connection Lecture-écrit à travers un regard pédagogique de la Cohérence, Lee (2000)

Comme Lee l'a mentionné dans le précédent article, la pédagogie de l'écrit est basée sur la compréhension de la cohérence envisagée comme étant un concept concret, pouvant être décrit, enseigné et appris en salle de classe. Selon Lee, les six éléments suivants doivent être considérés dans l'enseignement de la cohérence :

1. Sujet, récepteur et contexte situationnel ;
2. Macrostructure ;
3. Distribution de l'information ;
4. Développement des idées dans le texte ;
5. Stratégies qui rendent le texte cohésif ;
6. Stratégies linguistiques aidant le scripteur à produire des textes agréables au lecteur.

Toujours selon Lee, voici comment un enseignant peut arriver à faire comprendre à l'apprenant les six éléments précédemment mentionnés :

1. Les étudiants doivent lire et analyser le sujet d'un texte et trouver à quel lecteur il s'adresse et le contexte dans lequel le texte semble apparaître. Cette façon de faire doit sensibiliser l'apprenant aux attentes du lecteur et au fait que le scripteur doit adapter sa façon d'écrire au lecteur à qu'il s'adresse ;
2. Les étudiants sont amenés à réorganiser des textes mélangés en respectant une macrostructure logique ;
3. Les étudiants font la lecture de deux versions d'un même texte avec l'ancienne et la nouvelle information. Ils discutent ensuite les caractéristiques propres à chacun des textes et révisent la distribution de l'information ;

4. Les étudiants lisent un texte dans lequel une partie de la phrase est manquante. Ils complètent celle-ci en portant une attention spécifique au développement de la proposition (de ce qui suit). Ils travaillent également sur des textes contenant des informations illogiques ou ne contenant ni illustration ni exemple. Ils doivent essayer d'améliorer ces textes ;
5. Les étudiants analysent les stratégies cohésives utilisées dans les textes. Ils lisent également des textes d'autres étudiants et essaient d'en améliorer la cohésion ;
6. Les apprenants analysent le métadiscours de textes authentiques. Ils analysent des textes dans lesquels il y a surutilisation ou sous-utilisation d'un métadiscours. Ils évaluent l'efficacité des textes et les améliorent à ce niveau metadiscursifs.

Pour conclure, l'auteur avance l'idée que la lecture et l'écriture peuvent être enseignées en classe comme étant des entités intégrées l'une à l'autre et non séparées.

Cette façon d'envisager l'enseignement de la cohérence pourrait se révéler comme étant une source d'inspiration pour notre recherche. En effet, les ruptures de cohérence présentes dans les textes que nous étudierons seront identifiées et classées. Une fois ces écarts relevés, traités et mieux compris, il sera plus aisé d'intervenir adéquatement auprès des étudiants afin de les aider à développer leur habilité à construire des textes cohérents.

Cohesion en L2 selon Hinkel (2001)

Le but de l'étude de Hinkel est d'analyser le type et la fréquence des stratégies de cohésion explicites utilisées dans les travaux scolaires. Hinkel compare des locuteurs natifs à des locuteurs non natifs.

Une analyse quantitative des stratégies cohésives communes dans les textes scolaires de scripteurs natifs et non natifs indique que même les étudiants non natifs avancés qui ont complété leur formation en anglais langue seconde (L2) et en composition continuent de relier les éléments d'un texte en ayant recours à un répertoire restreint de ressources linguistiques.

Précisons que les scripteurs japonais, coréens, indonésiens et arabes emploient de façon significative un taux moyen élevé de marqueurs de transition pour établir une structure textuelle cohésive. Par contre, l'utilisation de marqueurs de transition dans les textes en L2 n'aide pas nécessairement à la fluidité du texte. Dans les textes en L2, la prépondérance des marqueurs de transition reflète souvent les tentatives des scripteurs non natifs d'unifier les idées sans les contraintes des limites syntaxiques et lexicales.

De même, l'emploi des pronoms démonstratifs en L2 des scripteurs japonais, coréens, indonésiens et arabes devrait mériter plus d'attention dans l'enseignement de l'anglais langue seconde. Plusieurs scripteurs non natifs utilisent ce type de pronom à l'excès et lui attribuent des propriétés référentielles qu'il n'a pas en anglais.

Les textes des scripteurs indonésiens contiennent de nombreux détails et élaborations d'idées alors que les textes des scripteurs arabes présentent plusieurs redondances et répétitions. De plus, les apprenants coréens,

indonésiens et arabes emploient des phrases énumératives et resultatives de façon douteuse.

Selon Hinkel, très peu de méthodes se révèlent efficaces pour l'enseignement de la cohésion textuelle dans les écrits scolaires. L'auteur en suggère tout de même certaines. Par exemple, l'enseignant demande aux étudiants de produire des textes sans utiliser de marqueurs de transitions. À l'étape suivante, il demande à l'étudiant de d'identifier les relations que les phrases ont entre elles, d'ajouter ensuite des phrases de transition si nécessaire. Ainsi, l'apprenant pourra comprendre qu'il peut y avoir cohésion textuelle entre deux phrases même s'il y a absence de marqueur ou de phrase de transition.

Il faut démontrer que les pronoms démonstratifs ont un pouvoir cohésif limité, en anglais en particulier, et qu'ils requièrent la présence de référents identifiables dans leur environnement immédiat. De tels pronoms ne peuvent référer qu'à des noms ou à des phrases ou propositions et ne peuvent être utilisés pour référer au contexte entier ou aux référents impliqués. L'enseignant pourrait, par exemple, demander à l'apprenant d'identifier les noms ou les phrases auxquels les pronoms réfèrent. S'il ne peut repérer le nom ou la phrase auquel le pronom réfère, c'est que le pronom est mal utilisé.

A l'instar des études de Dugué et de Lee, Hinkel suggère quelques manières d'intervenir auprès des apprenants afin que ceux-ci en viennent à construire des textes cohérents. L'auteur a repéré différents types de ruptures selon les groupes linguistiques étudiés et conclut que les textes de scripteurs arabes présentent plusieurs redondances et répétitions.

Synthèse

On ne peut aborder la description de productions écrites que dans la perspective d'une linguistique de la parole. Pour le profane comme pour le spécialiste, ce qui caractérise avant tout un texte et le distingue d'une suite fortuite des phrases, c'est que le texte forme un tout qui se tient. Le concept de cohérence est la clef de voute de la linguistique du texte et le lieu de ses interrogations les plus fondamentales. On a vu dans ce chapitre que le terme cohérence est pris ici dans un sens pleinement pragmatique, impliquant d'un texte cohérent non seulement qu'il ait une unité interne, mais aussi qu'il soit approprié à la situation dans laquelle il s'inscrit. La revue de notre travaux antérieurs nous a permis de dire que le concept de cohérence est central dans notre tentative de cerner la notion de qualité et central pour une didactique de l'écrit qui vise l'efficacité communicative des textes d'apprenants.

Ce premier chapitre a mis en place un cadre conceptuel centré sur la cohérence pour la description des productions écrites. Nous avons donné la priorité aux approches empiriques (analyses de corpus de textes) dans l'élaboration de ce cadre d'analyse. Le chapitre suivant sera consacré à la méthodologie de notre recherche. Nous y élaborerons les différentes démarches de notre recherche et les outils de recueil des données.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Depuis l'introduction de la linguistique textuelle dans les sciences du langage dans les années 1960, le texte, l'objet de notre investigation, se situe au centre de réflexion d'un grand nombre de chercheurs.

Pour le compte du problème de cohérence textuelle et pour réunir le maximum d'informations pertinentes sur la problématique, nous l'avons jugé très utile de travailler sur des textes écrits produits en situation d'apprentissage par des scripteurs non-natifs en adoptant la méthodologie suivante :

Type de recherche

Les objectifs d'une recherche déterminent le type de recherche et les démarches à employer pour trouver une solution. Dans le domaine d'une recherche éducative, on peut identifier trois (3) types de recherche, à savoir, la recherche qualitative, la recherche quantitative et la recherche mixte.

La recherche qualitative comprend les descriptions verbales détaillées des caractéristiques, des cas, en utilisant des interviews, des observations et des documents comme procédures de collecte des données. La méthode ne dépend pas de chiffres. La recherche quantitative par contre, est basée sur la quantité (combien ?). Creswell (2009) indique que la recherche quantitative est un processus de tester des théories objectives en examinant les relations entre les différentes variables. Cette méthode utilise des données chiffrées pour décrire des observations ou des caractéristiques. La méthode

mixte, elle, est un type de recherche qui comprend l'emploi à la fois, de la méthode qualitative et quantitative dans un travail de recherche. C'est une méthode qui donne plus de poids à un travail de recherche que les deux approches précédentes. Pour notre travail, nous avons adopté une démarche reposant sur deux niveaux d'analyse (type mixte) :

- Une analyse quantitative à travers l'élaboration et administration d'une épreuve écrite et un questionnaire ;
- Une analyse qualitative par le recueil d'information auprès des enseignants.

Notre choix de la méthode mixte repose sur trois raisons :

- i) Ce type de recherche donne de la crédibilité à la recherche ;
- ii) Il permet d'enquêter un problème ou processus de tous les côtés ;
- iii) Cela permet aussi de focaliser sur un seul processus et confirmer les données d'une façon correcte.

Les instruments de collecte des données

Divers instruments ont été utilisés pour réunir les données nécessaires pour l'étude. Nous avons constitué un corpus rédigés par les élèves-professeurs ; nous avons aussi administré des questionnaires auprès des élèves-professeurs et nous avons eu un entretien avec deux enseignants.

Corpus

Pour recueillir nos données, nous avons premièrement placé les sujets choisis dans une salle assez confortable pour une épreuve écrite. Il s'agit donc d'un travail individuel : chaque élève-professeur a reçu une feuille sur laquelle nous avons précisé le sujet à aborder, la consigne d'écriture et la durée de l'épreuve.

Deux séances de soixante minutes chacune ont été nécessaires à la rédaction des textes voués à la création du corpus. La première séance a été consacrée à l'établissement d'un plan de rédaction ainsi qu'à l'écriture d'un brouillon alors que la deuxième séance était réservée à la correction et à la retranscription finale de la production écrite. Il est à noter qu'il n'y a eu aucune intervention de la part du professeur ni sur la conception du plan ni sur la rédaction du brouillon.

Les élèves-professeurs ont été amenés à produire un texte en réaction à la question suivante : « **Quelle raisons motivent l'apprentissage d'une langue étrangère (français) ?** » Aucune contrainte n'a été émise quant au genre attendu (narratif, argumentatif, d'opinion, etc. etc.) afin de laisser au scripteur la plus grande liberté possible. Cette méthode de travail nous permet également de vérifier si le scripteur a tendance ou non à laisser sa trace, ce qui aurait été difficile à vérifier à l'intérieur d'un texte informatif ou argumentatif, qui tendent davantage vers une écriture à la troisième personne. Précisons également qu'aucune contrainte n'a été émise quant à la longueur des textes et que la consultation d'ouvrages de référence : ouvrages de grammaire, dictionnaires ou livres de conjugaison était permise pendant l'exercice

d'écriture, puisque l'intérêt de cette recherche n'est pas d'ordre syntaxique ou grammatical, mais bien d'ordre textuel. Il est également possible pour l'élève-professeur d'avoir recours à sa langue maternelle lorsque la méconnaissance d'un mot risquait d'entraver la progression du texte. La production finale, de même que le brouillon, devaient être remis à la fin de la deuxième période.

A ce niveau de présentation des corpus, nous n'hésitons pas à relever le voile sur le caractère commun de la production textuelle de nos apprenants ; c'est la quasi absence d'indices assurant le lien des propositions les unes aux autres (indices de la cohérence textuelle). Ce fait nous a conduits à éliminer certaines copies qui ne répondaient pas aux exigences de notre tâche. Nous nous sommes intéressés donc à dix (10) copies seulement sur 40 qui étaient représentatives de l'ensemble du corpus.

Rappelons que les critères justifiant ce choix se sont situés au niveau du respect de la consigne d'écriture et de la clarté et de la lisibilité des énoncés produits.

Questionnaire

Nous avons aussi eu recours au questionnaire pour recueillir nos données. La démarche choisie ici emprunte quelque peu à celle préconisée par Beauco (2007) qui, pour expliquer le modèle de la production écrite, mentionne trois composantes importantes :

- Une composante cognitive de la production : la planification et le contrôle ;
- Une composante linguistique de la production : la textualité ;

- Une composante culturelle de la production : la variabilité ethnolinguistique.

Ce questionnaire adressé aux élèves-professeurs contient 12 questions (dont 8 questions fermées et 4 questions semi-ouvertes) qui concernent :

- L'intensité avec laquelle écrivent les élèves
- Leur conception de la matière de la langue écrite
- Leurs difficultés quand ils rédigent en anglais
- Leurs difficultés quand ils écrivent en français
- L'importance qu'ils donnent à la cohésion et la cohérence du texte
- L'importance qu'ils accordent à la phase de planification et à la structuration du texte
- L'importance qu'ils accordent aux éléments culturels et interculturels pendant le processus de la rédaction
- Ce qu'ils voudraient qu'on change concernant l'enseignement de l'écrit
- Leur connaissance de la compétence écrite selon le Cadre Européen Commun de Référence.

Interview

Pour compléter le cadre de cette recherche, il nous a paru important d'avoir le point de vue des professeurs de FLE dans l'établissement qui fait l'objet de notre travail. Dans le guide d'entretien que nous avons préparé pour cette interview, nous avons évoqué certaines difficultés que nous avons relevées dans le questionnaire pour les élèves. En plus, il y a trois points de vue qui sont propres aux professeurs :

- 1) La baisse de niveau des élèves en français
- 2) La réduction des heures consacrées à l'enseignement du français
- 3) L'augmentation du nombre des matières que font les élèves de français.

Lieu de recherche

L'école qui a fait l'objet de notre enquête est Wesley College of Education de Kumasi. C'est une école de formation initiale des enseignants du premier cycle. L'établissement est doté d'un département de français. Il est à souligner que ce département est le plus jeune des départements dans cette école.

Le choix de cet établissement a été justifié par le fait que nous faisons partie du corps enseignant qui travaille dans ce département. Ce fait nous a permis, à partir d'une évaluation tantôt formelle et tantôt informelle, de nous rendre compte des difficultés que rencontrent nos apprenants du FLE dans la production des textes écrits.

Population cible

La population choisie pour l'étude est composée des élèves-professeurs de Wesley College of Education. Pour l'évaluation des performances, notre enquête a porté sur la promotion 2010/2011 de deuxième année du français. Nous avons choisi ce groupe parce que, par rapport aux élèves de première année, ce groupe a un niveau plus élevé en français.

Echantillonnage

Il y a cent vingt (120) élèves-professeurs de français en deuxième année. Ces élèves sont répartis en quatre (4) classes de quarante (40) élèves par

classe. Nous ne pouvons certes pas travailler avec ce nombre que nous jugeons très large. Nous avons donc constitué un échantillon proportionnel de dix (10) élèves par classe. Pour la sélection de ces dix (10) élèves, nous avons procédé par l'échantillon aléatoire simple où nous avons choisi des noms sur la liste de chaque classe et on leur a attribué des numéros d'identification et puis, on a tiré au sort. Ce procédé nous a permis de constituer notre échantillon avec objectivité.

Notre public était un groupe expérimental composé de 40 élèves-professeurs ghanéens dont 15 garçons et 25 filles. Ce choix inégal est dû au fait que les deux-tiers d'effectif du département de français de notre établissement est composé des filles. Lors de la réalisation de cette étude, ces élèves-professeurs étaient en deuxième année. Cela veut dire que ces apprenants pouvaient, nous semble-t-il, utiliser le français tant à l'oral qu'à l'écrit. Etant donné que notre échantillon est un groupe multiethnique, leur profil linguistique varie donc du profil bilingue (anglais et français) au profil multilingue (akan, français, anglais, fanti, etc.). En ce qui concerne le plan socioculturel de ces élèves-professeurs, ils ont tous la même culture qui est la culture akan et chrétienne.

Dépouillement des données

Le corpus une fois recueilli, a ensuite été saisi à l'ordinateur. Il est à noter que la numérotation ainsi que l'ordre de présentation des textes dans la partie d'analyse sont aléatoires. Chacun des textes a été transcrit très fidèlement et aucune correction n'a été apporté afin d'éviter toute erreur d'interprétation. Les ratures ont été conservées puisqu'elles révèlent parfois des pistes quant à

l'intention du scripteur. Dans le but de faciliter le repérage des phrases, chacune d'elle a été numérotée. (Ex. P1, P2 etc. pour « phrase 1 », 'phrase 2 » etc.) Nous entendons par l'emploi du mot « phrase » l'ensemble des éléments inclus entre une majuscule et un point.

Analyse des données

Afin de mettre au point une méthode d'analyse appropriée à cette recherche, il est nécessaire de déterminer ce qui doit être considéré comme étant une rupture de cohérence au niveau textuel. Il ne s'agit donc pas de concentrer notre recherche sur les écarts morphosyntaxiques mais plutôt sur ce qui empêche la continuité et la progression d'un texte sur les plans référentiel, événementiel et énonciatif (Gagnon, 1998).

L'identification et la classification des ruptures s'appuient sur les notions de cohérence textuelle et de rupture de cohérence, telles que présentées par Gagnon (1998, 2003). Ces notions permettent de classer les ruptures selon qu'elles concernent la pertinence des éléments d'information ou la façon qu'a le scripteur de lier ces informations entre elles, c'est-à-dire, leur arrimage. A son tour, l'arrimage est divisé en trois catégories de ruptures : au niveau référentiel, événementiel et énonciatif.

Une grille d'analyse contenant tous les types de ruptures qui nous intéressent se trouve plus loin dans ce chapitre. Cette grille permet ainsi le recensement de chacun des écarts rencontrés à l'intérieur des textes qui constituent notre corpus. Ainsi, même si notre étude ne se veut pas de type quantitatif, cette grille permettra tout de même de constater à quel niveau se situe le plus grand nombre de ruptures de cohérence. Ces données, une fois

constituées, deviennent de bons indicateurs quant aux principales faiblesses des apprenants en français langue étrangère en matière de cohérence textuelle. Ces informations peuvent s'avérer utiles pour les formateurs soucieux d'enseigner une grammaire de texte.

Grille d'analyse

Les principes de classement adoptés.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les ruptures de cohérence qui concernent la pertinence des éléments d'information ne seront pas étudiées. Nous focalisons uniquement notre attention aux problèmes d'arrimage.

Les ruptures de cohérence **au niveau référentiel** seront classées selon les sous-catégories suivantes :

1. Incomplétude : terme imprécis ou employé dans un sens qui ne convient pas. Exemple : *pour une personne, la migration d'une région à une autre... (« migration » est utilisé pour désigner un déplacement d'animaux et non de personnes)*

2. Relation abusives entre deux termes.

Exemple : *Un sac à dos bleu a été oublié dans l'autobus aux dires du touriste. (L'activation du concept « autobus » ne déclenche pas automatiquement l'activation du concept « touriste »).*

3. Problème d'accord en personne avec le GN repère dans l'emploi des déterminants possessifs.

Exemple : *La population prendra leurs vacances en région.*

4. Erreur de genre dans l'emploi des pronoms possessifs ou démonstratifs.

Exemple : *Voilà ton horaire et voici la mienne*

5. Répétition abusive d'un même GN qui aurait dû être pronominalisé.

Exemple : *Monsieur De Graft ménage ses arrières. Monsieur De Graft est le seul à disposer d'un comité consultatif informel qui renseigne monsieur De Graft sur l'état de l'opinion publique.*

6. Distance trop grande entre le pronom et le référent.

7. Absence de référent lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif.

Exemple i : *On n'est pas bien payé mais on peut en vivre (vivre de quoi ?) (Reichler-Beguelin, 1988a : 70)*

Exemple ii : *On entend souvent dire qu'il faut revenir au port du costume dans les écoles. Ces personnes prétendent... (Quelles personnes ?)*

8. Ambiguïté référentielle lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif.

Exemple : *Les parents ne soignent pas que leurs enfants sont livrés à eux-mêmes. Ils (remplace parents ou enfants ?) sont souvent en contact avec d'autres enfants dans la même situation qu'eux.*

9. Problème d'accord en genre et en nombre dans l'emploi des pronoms.

Exemple : *Toutes les personnes présentes ont dû quitter les lieux. Ceux qui ne l'ont pas fait ont enfreint le règlement.*

10. Reprise d'un GN par un terme ou une expression dont l'adéquation sémantique est discutable.

Exemple : *L'espace virtuel des jeux vidéo repris par « ces récents arsenaux commerciaux », « ce terrain de jeu moderne », « cette virtualité », « ces nouveaux mondes ».*

11. Reprise d'un GN par un terme précédé d'un démonstratif dont l'adéquation pragmatique est discutable.

Exemple : *Marie obtient toujours la note de passage. Cette brillante étudiante... (discutable selon la perception du lecteur).*

12. Reprise douteuse d'une prédication sous forme d'expression nominale démonstrative.

Exemple : *La somme à amasser est de 500,000 dollars. Ce défi (objectif aurait été plus approprié) représente...*

13. Ambiguïté référentielle ou mauvais emploi du pronom « cela » (ou ça)

Exemple : *Une langue étrangère devient plus importante quand nous nous retrouvons dans un pays. Ça peut se passer même si on habite dans notre propre pays, pendant un voyage d'affaires juste en s'amusant en vacances.*

Les éléments suivants seront considérés comme étant des ruptures **au niveau événementiel** :

1. Absence d'informations essentielles à l'établissement d'une relation entre deux énoncés ou (ellipse) ;
2. Absence d'un connecteur pourtant requis ;
3. Emploi inapproprié d'un connecteur.

Il y a rupture **au niveau énonciatif** lorsque le cadre énonciatif (du discours) n'est pas maintenu tout au long du texte, et ce, sans raison justifiant le

changement. Les ruptures au niveau énonciatif peuvent prendre les formes suivantes :

1. Les temps verbaux utilisés ne correspondent pas au plan d'énonciation choisi ou leur emploi témoigne du passage d'un plan d'énonciation à un autre sans raison apparente ;
2. Le scripteur est trop proche de son texte dans un plan d'énonciation historique (emploi approprié des temps verbaux) ou en est trop éloigné dans un plan d'énonciation du discours (plus ou moins proche de ce dont il parle) ;
3. Le scripteur utilise trop d'indices de modalisation dans un plan d'énonciation historique pas du tout dans un plan d'énonciation du discours ;
4. Il y a mauvaise utilisation d'indices de lieu ou de temps par rapport au plan adopté (ex. : confusion hier/la veille) ;
5. Il y a utilisation de marques de personnes (pronoms et déterminants) qui crée une ambiguïté quant à l'inclusion ou l'exclusion du scripteur par rapport au propos tenus. (ex. : utilisation du pronom « on » qui peut inclure ou exclure le lecteur)

Les ruptures de cohérence rencontrées lors de l'analyse des textes auprès des élèves en français langue étrangère de niveau intermédiaire seront étudiées dans le chapitre suivant à la lumière du cadre théorique proposé par Gagnon. De cette façon, nous croyons pouvoir atteindre nos objectifs qui sont d'analyser la qualité de certains textes rédigés en français langue étrangère à la lumière de la présence plus ou moins importante de rupture de cohérence, d'identifier les facteurs qui permettent et créent la cohérence ; et de classer les

cas où il y a défaut de cohérence, soit les cas où le lecteur juge qu'il y a rupture quant à l'arrimage des éléments d'information. Le chapitre suivant sera donc consacré à l'analyse du corpus recueilli auprès de nos étudiants

CHAPITRE III

ANALYSE DU CORPUS

INTRODUCTION

Avant de commencer la partie d'analyse proprement dite, il est important de préciser que nous sommes conscients de l'inégale longueur des textes étudiés. Nous croyons que cet état de fait peut avoir une incidence sur le nombre d'occurrences relevées dans chacune des catégories. Nous savons également qu'un autre lecteur pourrait ne pas approuver le classement que nous faisons de certains cas de rupture. Le fait est que la marge est souvent mince entre les catégories et nous croyons qu'il faudra parfois trancher sans être tout à fait convaincue d'avoir raison. Dans ce chapitre, nous allons essayer d'analyser le corpus recueilli auprès de nos élèves-professeurs en s'appuyant sur les notions de cohérence textuelle et de rupture de cohérence, telles que présentées par Gagnon (1998, 2003). Ces notions permettent de classer les ruptures de cohérence à trois (3) niveaux : niveau référentiel, événementiel et énonciatif.

Texte numéro 1

Quelles raisons motivent l'apprentissage d'une langue étrangère ?

(P1) Quand on apprend une langue étrangère, on devient un membre d'un groupe des gens qui parle cette langue. (P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société : (P4) On peut commander un repas à un restaurant, travailler dans un milieu où cette langue est employée, écouter les nouvelles à la radio, témoigner un procès à un tribunal et discuter la

politique de la région avec un voisin. (P5) A mon avis, les facteurs les plus importants qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère sont la migration, le travail et l'éducation, et l'intérêt à une langue et une culture étrangère.

(P6) La migration d'une région à une autre quelque fois nécessite l'apprentissage d'une langue étrangère. (P7) Pour s'établir dans la nouvelle région, l'immigrant doit apprendre la langue, culture et parfois l'histoire de la région ou du peuple qui parle cette langue. (P8) L'intégration dans un groupe pour l'immigrant est important.

(P9) Quelques travaux exigent l'apprentissage d'une langue étrangère.

(P10) Par exemple, si on est homme d'affaire il est important d'être capable de comprendre et participer à une transaction des affaires qui a lieu dans un autre pays.

(P11) L'intérêt dans une culture et une langue aussi motive l'apprentissage d'une langue. (P12) Comme écrit ailleurs dans cette rédaction, l'apprentissage d'une langue étrangère ouvre une porte à la culture, à l'histoire et la situation sociale. (P13) D'habitude, quelqu'un qui est intéressé par une culture ou l'histoire d'une région apprendre la langue de cette région. (P14) Ça aide à lire les textes originaux, trace l'évolution d'une langue et une culture. (P15) La connaissance de l'histoire de la culture nous aide à devenir un membre d'un groupe exclusif.

Ruptures au niveau référentiel

1. La répétition d'un GN et la reprise lexicale sont abondamment utilisées (23 fois dans le premier cas et 10 fois dans le deuxième). Certains GN(s) auraient dû être pronominalisés afin d'éviter la redondance. Par exemple, dans ce premier texte constitué de 15 phrases, le substantif « langue » a été utilisé à 16 reprises.
2. Dans la troisième phrase (P3), le scripteur a utilisé le GN démonstratif « cette société » sans qu'il y ait de référent immédiat.
3. Dans la sixième phrase (P6), le scripteur utilise le mot « migration » alors qu'il aurait mieux valu qu'il utilise le substantif « déplacement ». Il s'agit donc d'une incomplétude puisque le terme est employé dans un sens qui ne lui convient pas.
4. Le même phénomène d'incomplétude apparaît dans la neuvième phrase (P9) alors que le mot « travaux » a été utilisé à la place du mot « emplois »
5. Un lien référentiel devrait être établi entre P7 et P8, afin de rendre légitime l'introduction du substantif « intégration ». Le scripteur aurait pu rappeler le prédicat de P7 en utilisant, par exemple, le GN démonstratif « ces apprentissages » au début de P8. Voici comment le scripteur aurait pu lier ces deux phrases :

(P7) pour s'établir dans la nouvelle région, l'immigrant doit apprendre la langue, culture et parfois l'histoire de la région ou du peuple qui parle cette langue. (P8) L'intégration dans un groupe pour l'immigrant est importante.

(P7) Pour s'établir dans la nouvelle région, l'immigrant doit apprendre la langue, la culture et parfois l'histoire de la région ou du peuple qui parle

cette langue. (P8 modifiée) Ces apprentissages lui permettront une meilleure intégration.

6. Dans la treizième phrase (P13), le GN indéfini aurait dû être précisé. Telle qu'elle est, cette phrase laisse croire que l'intérêt pour la culture ou l'histoire d'une région suffit à motiver l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, une personne pourrait s'intéresser à la culture ou à l'histoire du Ghana sans pour autant apprendre *twi*, *dagbani*, *ewe* etc. Voici comment cette phrase pourrait être enrichie en y ajoutant un indice supplémentaire et en remplaçant le GN indéfini par un GN défini.

(P13) D'habitude, quelqu'un qui est intéressé par une culture ou l'histoire d'une région apprend la langue de cette région.

(P13 modifiée) D'habitude, quelqu'un qui est intéressé par une culture ou l'histoire de la région où il se trouve, il apprend la langue de cette région.

Nous allons maintenant voir ce qui constitue des ruptures au niveau événementiel.

Ruptures au niveau événementiel

1. Dans la troisième phrase (P3), le marqueur « en effet » est utilisé. Ce marqueur en est un des exemples de rupture. Or, dans P2, le scripteur nous dit que l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension de la culture, de l'histoire et de la condition sociale. Dans P3, il ajoute que l'apprentissage d'une langue étrangère vous permet de vivre dans la société.

(P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension d'une culture(s), L'histoire et la condition sociale. (P3) En

effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société....

Il devrait y avoir entre ces deux phrases une relation d'addition et non de justification puisque le scripteur énumère les avantages que permet l'apprentissage d'une langue étrangère. P2 pourrait donc prendre la forme suivante en remplaçant le connecteur « en effet » dont l'emploi est inapproprié avec un connecteur d'addition :

(P2 modifiée) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension d'une culture(s), L'histoire, la condition sociale et permet aussi (ou « en plus » ou « également ») de vivre dans cette société : ...

2. De P1 à P4, le scripteur nous parle de l'importance pour l'immigrant d'être intégré à la nouvelle société. En P5, il met complètement cette assertion de côté pour affirmer que les facteurs les plus importants qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère sont la migration (et non l'intégration dont il parle depuis le début du texte), le travail et l'éducation et l'intérêt à une langue et à une culture étrangère. Il y a donc absence de lien entre la séquence P1-P2 et la phrase P5 comme en témoigne l'extrait qui suit :

(P1) Quand on apprend une langue étrangère, on devient un membre d'un groupe des gens qui parle cette langue (intégration). (P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société (intégration) : (P4) On peut commander un repas à un restaurant, travailler dans un milieu où cette langue est employée, écouter les nouvelles à la radio, témoigner un procès à un tribunal et discuter la politique de la

région avec un voisin. (P5) A mon avis, les facteurs les plus importants qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère sont la migration, le travail et l'éducation, et l'intérêt à une langue et une culture étrangère

3. Dans la quinzième phrase (P15), le concept « d'intégration » est encore repris sous la forme « membre d'un groupe exclusif » sans être développé ni logiquement lié à ce qui précède. Il y a donc une rupture causée par l'absence de marqueur ou de tout procédé événementiel :

(P13) D'habitude, quelqu'un qui est intéressé par une culture ou l'histoire d'une région apprend la langue de cette région. (P14) Ça aide à lire les textes originaux, trace l'évolution d'une langue et une culture. (P15) La connaissance de l'histoire de la culture nous aide à devenir un membre d'un groupe exclusif

Pour ce qui concerne la rupture au niveau énonciatif, on en a relevé peu dans ce texte.

Ruptures au niveau énonciatif

1. On peut observer que le scripteur oscille de façon injustifiée entre les différentes valeurs que peut prendre le pronom « on » tantôt impersonnel, tantôt incluant la trace du scripteur (P1, P4, P10).
2. Il est également possible de sentir la trace du scripteur dans P2, P4, P5 et P15, phrases dans lesquelles il utilise les pronoms « nous » et « on » ainsi que le déterminant possessif « moi ». Dans ces phrases, le scripteur s'inclut dans la classe des gens qui apprennent une L2 alors qu'il s'en exclut en P3 avec l'utilisation du pronom « vous ».

Texte numéro 2

Quelles raisons motivent l'apprentissage d'une langue étrangère ?

(P1) Quand ce question m'est arrive, j'ai trouvé que, après avoir pensé au sujet de mon mes expériences en l'apprentissage du le français et l'anglais, il faut distinguer entre l'apprentissage « de survivre » et l'apprentissage « de comprendre ». (P2) D'après moi, c'est plutôt facile de suivre un cours au niveau débutant d'une langue étrangère, et puis passer par exemple, deux semaines de au pays d'où la langue vient. (P3) On serait capable d'y survivre là avec moins de difficultés que d'autres touristes, qui probablement sont dépendant des mots/phrases qui vont d'un « guidebook » ; par exemple on serait capable de commander un repas à un restaurant ou demander à quelqu'un pour des directions, etc.... (P4) Mais à ce niveau superficiel, on utilise encore des mots qui ne sont pas compris et des verbes mystérieux ; c'est plus un exercice de mémorisation.

(P5) A l'autre côté du question, il y a l'apprentissage « de comprendre ». (P6) C'est ici où est le truc. (P7) Peut-être on a pourrait l'appeler le vrai apprentissage d'une langue. (P8) On se consacre et se dédie à vraiment comprendre et être à l'aise avec les « comment »'s et « pourquoi »'s en l'utilisation d'une langue étrangère. (P9) Ça pourrait pren durer un demi-dizaine à un dizaine d'années des d'études, mais on commencerait à savoir comment penser instinctuellement dans la langue. (P10) Un vrai apprentissage.

(P11) Pourquoi étudier une langue en tous cas ? (P12) Il y a des raisons communs, comme telles que d'être plus compétitif en cherchant d'un emploi

lucratif (le drey le gouvernement) ; bien souvent des salaires sont plus généreux/généreuses aux gens bilingues/trilingues, etc.

(P13) Mais pour moi (bien que les raisons notées en haut soient dans ma réalité bien sûr) c'est plutôt une question d'intérêt. (P14) De comprendre une langue/culture – c'est pas exactement facile, et si on n'a pas de passion, on aura de la misère en l'essayant, c'est certain. (P15) D'après moi, je trouve que quand je parle à quelqu'un en français ou en anglais, aux oreilles d'autres ils ?? trouveraient le ???????? la mélange des sons incompréhensible, non sens. (P16) Mais à nous, qui connaissons la langue, ça a de sens. (P17) On pourrait dire la même ?? chose en trois langues différents et seulement la connaissance des sens des sons en chaque langue pourrait nous aider. (P18) C'est un gros défi, mais l'instant qu'on rend compte qu'on a compris ce qu'avait été dit, il vaut le coup sans question.

(P19) Il y a, aussi, des mots qui (et bien sûr des expressions) qui n'existent pas dans une langue, mais qui sont seulement un concept, ??mais qui sont en existence dans une /des d'autres langues. (P20) Je trouve ça incroyable ! (P21) Ma tête et mon âme brûlent de savoir plus, car ça nous offert ???????? unefenêtre ? parcours laquelle on peut voir des subtilites et des sous-entendus de l'humanité.

Ruptures au niveau référentiel

1. Comme il est possible de le constater dans P1, le scripteur a utilisé le déterminant démonstratif « ce » pour référer au titre de son texte qui était, en fait, la question de départ. Or, cette question devrait plutôt se retrouver à l'intérieur même du paragraphe d'introduction (sujet posé).

(P1) Quand ce question m'est arrivé, j'ai trouvé que, après avoir pensé au sujet de mon mes expériences en apprentissage du le français et anglais, il faut distinguer entre l'apprentissage « de survivre » et l'apprentissage « de comprendre ».

2. Dans P2, il aurait été préférable que le scripteur utilise un GN démonstratif pour reprendre le concept de langue mentionné précédemment dans la même séquence.

*(P2) D'après moi, c'est plutôt facile de suivre un cours au niveau débutant d'une langue étrangère, et puis passer par exemple, deux semaines de vacances au pays d'où la langue (**cette langue**) vient*

3. Le scripteur utilise la pronominalisation dans P7 sous la forme de « l' ». Dans le contexte, le pronom utilisé pourrait tout aussi bien remplacer « l'apprentissage de comprendre » présent dans P5, ou le substantif « truc », qui est d'ailleurs un terme vague, peut-être même une incomplétude, que l'on retrouve dans P6. Dans ce cas, il est difficile pour le lecteur de savoir exactement à quoi réfère le pronom « le ».

*P5 A l'autre côté du question, il y a l'apprentissage « de comprendre ». (P6)
C'est ici où est le truc. (P7) Peut-être on a pourrait l'appeler le vrai apprentissage d'une langue.*

4. Le mot « instinctuellement » (P9) étant inexistant dans la langue française, il est bien sur difficile pour le lecteur d'y associer un référent. Il s'agit donc d'un autre cas d'incomplétude.
5. Dans P12, le scripteur annonce « des raisons communes » d'étudier une langue. Le lecteur s'attend donc à l'énumération de deux raisons ou plus (d'ailleurs, il y a la présence du marqueur « telles que » qui introduit une énumération (ce point sera soulevé au niveau

événementiel). Or, le scripteur n'en cite qu'une seule, se contentant d'ajouter « etc. » à la fin de la phrase que voici :

(P11) pourquoi étudier une langue en tous cas ? (P12) Il y a des raisons communs, comme telles que d'avoir plus d'être plus compétitif en cherchant d'un emploi lucratif (le drey le gouvernement) ; bien souvent des salaires sont plus généreux généreuses aux gens bilingues/trilingues, etc.

6. L'adverbe « exactement » a été utilisé dans la quatorzième phrase (P14). Il s'agit là d'une incomplétude puisque ce mot signifie « avec exactitude », ce qui rend son interprétation plutôt ambiguë dans le contexte :

*(P14) De comprendre une langue/culture – c'est pas **exactement** facile, et si on n'a pas de passion, on aura de la misère en l'essayant, c'est certain.*

Rupture au niveau événementiel

1. Dans son introduction, le scripteur annonce au lecteur qu'il existe deux types d'apprentissage : « L'apprentissage de survie » et « l'apprentissage de comprendre ». En fait, le scripteur nous parle de différents types d'apprentissage alors qu'il devrait donner des raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère. Un lien est manquant entre le concept « types d'apprentissage » présenté dans l'introduction.
2. La première idée (l'apprentissage de survie) n'est pas développée à l'intérieur d'un paragraphe isolé, mais plutôt dans l'introduction même. Le scripteur aurait dû former un autre paragraphe à partir de P2 en prenant soin d'abord de clore l'introduction de façon appropriée.

3. Deux idées seulement sont annoncées dans l'introduction alors que le scripteur en développe plusieurs autres (emploi, passion, sons, mots et expressions appartenant à une autre langue).
4. Le scripteur pose finalement la question de départ dans P11 en ajoutant « en tous cas » comme s'il s'était rendu compte tout à coup que le début de son texte était hors sujet.
5. La présence côte à côte des marqueurs d'addition « et » et « puis » dans P2, marque une redondance.
6. La neuvième phrase (P9) contient un marqueur d'opposition (mais) alors que le lecteur pourrait sentir une idée d'addition ou de cause à effet entre les deux séquences que voici :

(P5) A l'autre côté du question, il y a l'apprentissage « de comprendre ».

(P6) C'est ici où est le truc. (P7) Peut-être on a pourrait l'appeler le vrai apprentissage d'une langue. (P8) On se consacre et se dédie à vraiment comprendre et être à l'aise avec les « comment »'s et « pourquoi »'s en l'utilisation d'une langue étrangère. (P9) Ça pourrait pren durer un demi-dizaine à un dizaine d'années des d'études, mais on commencerait à savoir comment penser instinctuellement dans la langue. (P10) Un vrai apprentissage.

Le fait de passer cinq ou dix ans à apprendre une langue étrangère entraîne la capacité d'utiliser la langue de façon plus naturelle (« instinctuellement »). Il s'agit là d'une relation de conséquence ou peut-être d'addition, mais certes pas d'opposition.

7. Dans P12, le marqueur « telles que » précédé du GN « des raisons communs » a été utilisé dans le but d'énumérer les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère. Le lecteur s'attend donc à l'énumération d'au moins deux raisons afin de justifier la marque du

pluriel. En fait, une seule raison est donnée. L'idée de « salaires plus généreux » dans cette même phrase ne fait qu'expliciter ce que le scripteur entend par « emploi lucratif » et ne constitue nullement une seconde raison d'apprendre une langue étrangère. D'ailleurs, la présence du point-virgule en témoigne :

(P11) Pourquoi étudier une langue en tous cas ? (P12) Il y a des raisons communs, comme telles que d'avoir plus d'être plus compétitif en cherchant d'un emploi lucratif (le drey le gouvernement) ; bien souvent des salaires sont plus généreux généreuses aux gens bilingues/trilingues, etc.

8. La pertinence de P15 à P18 par rapport à P13 et P14 est difficilement perceptible à moins d'un effort soutenu de la part du lecteur avisé qui devine que le scripteur fait référence au fait que la langue est constituée de phonèmes qui, une fois combinés, forment des suites sonores correspondant à des mots auxquels l'interlocuteur associe un référent si toutefois il arrive à décoder cette suite sonore. De plus, dans cette perspective, le lecteur ne peut que créer un lien vague avec le concept de « comprendre une langue » présenté dans P14. Il est encore bien loin de pouvoir s'expliquer la présence du concept « culture » associé à la langue. Voici la séquence dont il est question :

(P13) Mais pour moi (bien que les raisons notées en haut soient dans ma réalité bien sûr) c'est plutôt une question d'intérêt. (P14) De comprendre une langue/culture – c'est pas exactement facile, et si on n'a pas de passion, on aura de la misère en l'essayant, c'est certain. (P15) D'après moi, je trouve que quand je parle à quelqu'un en français ou anglais, aux oreilles d'autres ils ?? trouveraient ???????? la mélange des sons incompréhensible, non sens. (P16) Mais à nous, qui connaissons la langue, ça a de sens. (P17) On pourrait dire la même ?? chose en trois langues

différents et seulement la connaissance des sens des sons en chaque langue pourrait nous aider. (P18) C'est un gros défi, mais l'instant qu'on rend compte qu'on a compris ce qu'avait été dit, il vaut le coup, sans question.

Ruptures au niveau énonciatif

1. Le non-respect de la concordance des temps crée parfois des ruptures.

C'est le cas, par exemple, du verbe « falloir » de la première phrase qui devrait être conjugué à l'imparfait.

*(P1) Quand ce question m'est arrivé, j'ai trouvé que, après avoir pensé au sujet de mon mes expériences en l'apprentissage du le français et anglais, il **faut** distinguer entre l'apprentissage « de survivre » et l'apprentissage « de comprendre ».*

2. L'emploi du conditionnel est peut-être injustifié dans P9. Le scripteur aurait tout aussi bien pu continuer à utiliser le présent. Rien ne justifie le passage d'un mode à l'autre dans ce contexte.

(P8) On se consacre et se dédie à vraiment comprendre et être à l'aise avec les « comment »'s et « pourquoi »'s en utilisation d'une langue étrangère.

(P9) Ça pourrait pren durer un demi-dizaine à un dizaine d'années des d'études, mais on commencerait à savoir comment penser instinctuellemnt dans la langue. (P10) Un vrai apprentissage

3. On peut remarquer un phénomène semblable en P15 où le scripteur utilise le conditionnel sans aucune raison apparente.

*(P15) D'après moi, je trouve que quand je parle à quelqu'un en français ou en anglais, aux oreilles d'autres ils ?? **trouveraient** le ??????? la mélange des sons incompréhensible, non sens.*

Texte numéro 3

Quelles raisons motivent l'apprentissage d'une langue étrangère ?

(P1) Je suis intéressé de trouver un emploi avec le gouvernement. (P2) Si je suis bilingue ce sera plus facile. (P3) J'aime l'idée que je peux parler dans deux langues. (P4) Il y a des autres personnes qui viennent dans d'autres pays qui pensent le Ghana est vraiment bilingue. (P5) Mais je sais que il n'y a pas deux langues partout au Ghana. (P6) Je voudrais dans l'avenir pour toute du Ghana sera bilingue. (P7) Ça c'est une raison j'étudie le français, si chaque personnes essaye un peu. (P8) Nous serions plus proche d'un pays bilingue. (P9) Il y a beaucoup de personnes qui parle juste une langue. (P10) Je suis fier que j'ai commencé d'apprendre une autre langue. (P11) Les autres motivations sont les différences de la culture française et la culture ghanéenne. (P12) Quand j'ai déménagé à Kumasi, c'était comme un autre pays pour moi. (P13) C'était une belle expérience. (P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressant parce que ça donne un avantage. (P15) Par exemple les humeurs entre le Ghana et les pays francophones sont très différents. (P16) Je pense que si tu parle juste une langue tu va manquer quelque chose très spéciale. (P17) Si je voyage en Europe, ce sera plus facile pour communiquer avec les gens qui viennent de l'autre pays par exemple en France. (P18) J'aime l'idée que si je vais en Europe je peux parler avec l'autre personnes. (P19) Parce que si je voyage en Europe, et je parle juste une langue ce ne sera pas la même expérience. (P20) Si je parle une autre langue je peux voir plus de culture. (P21) Aussi je peux rencontrer plus de personnes. (P22) Une autre motivation est je peux enseigner une autre langue à ma famille. (P23) Quand je serai plus vieux je voudrais mes enfants de parler deux langues. (P24) C'est plus facile d'apprendre une autre

langue quand tu es jeune. (P25) Ca donne une avantage pour les jeunes qui peut parler deux langues. (P26) Aussi ce sera plus facile d'apprendre une troisieme langue.

Ruptures au niveau référentiel

1. Le scripteur débute son texte en P1 de la façon suivante « Je suis interessant de trouver un emploi... ». Le lecteur peut bien comprendre que le scripteur veut dire « intéressé » sauf qu'en français, le mot « intéressante » mène à un autre réfèrent. Il s'agit donc d'un incomplétude probablement dû à la mauvaise maîtrise du lexique français.
2. En quoi le fait de constater que « les humeurs entre le Ghana et les pays francophones sont très différents » constitue un avantage de parler plusieurs langues ? Est-ce que le mot « humeurs » est mal utilisé ? Si oui, il s'agit d'un cas d'incomplétude. Si ce n'est pas le cas, alors le marqueur « par exemple » n'est pas employé à bon escient puisque ce qui suit ne constitue nullement un exemple de ce qui précède. Ainsi envisagée, cette rupture devrait être classée événementielle :

(P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment interessant parce que ca donne une avantage. (P15) Par exemple humeur entre le Ghana et les pays francophones sont très différents.

3. On retrouve « Europe » à l'intérieur de trois courtes phrases consécutives (P17, P18, P19). Le scripteur aurait mieux fait d'utiliser une substitution lexicale ou alors de pronominaliser (sur ce continent, dans les vieux pays, y, etc.)

4. On peut lire les éléments « motivents » et « motivent » dans les phrases P11 et P22. Le lecteur arrive à deviner que le scripteur a voulu utiliser le mot « motivation ». Cependant, si le lecteur doit deviner, c'est que le texte n'est pas assez clair. Il y a donc rupture et puisque celle-ci est provoquée par un lexème qui ne mène à aucun référent, il s'agit d'un cas d'incomplétude.
5. Il y a surabondance d'erreurs de genre (un raison, le langue, une pays, le culture, une avantage, un langue, etc.) dans le texte. D'une certaine façon, ce type d'erreur morphosyntaxique risque de causer des ruptures au niveau référentiel pour tout lecteur non habitué à ce genre de scripteur non francophone pour qui le féminin et le masculin des noms en français représentent réellement une grande difficulté.

Ruptures au niveau événementiel

1. Les phrases 1 à 10 sont liées par l'idée du bilinguisme au Ghana. Même si la présence de marqueurs n'est pas obligatoire quand les idées sont étroitement liées, il semble que l'ajout de certains marqueurs dans cette séquence aurait aidé le lecteur à établir des liens plus directs. Par exemple, le marqueur « cependant » aurait pu lier P8 à P9. Aucun marqueur ne lie ces phrases entre elles à l'exception de « mais » en P5.
2. Un changement de paragraphe accompagné d'un marqueur aurait été nécessaire à P10 puisque cette phrase introduit une seconde motivation à l'apprentissage du français.
3. Dans P15, la présence du connecteur « par exemple » est difficilement explicable. En effet, en quoi les différences d'humeurs entre le Ghana et les pays francophones peuvent-elles constituer un exemple

d'avantage que permet le fait de parler deux langues. L'utilisation de ce connecteur brouille les pistes du lecteur quant à l'interprétation du rapport existant entre ces deux séquences, si toutefois rapport il y a.

(P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressante parce que ca donne une avantage. (P15) Par exemple humeurs entre le Ghana et les pays francophones sont très différents.

4. La phrase 16 est difficile à rattacher à quoi que ce soit. Le lecteur ne peut savoir si elle est en lien avec P15 ou P17. La présence d'un marqueur aurait certainement aidé le scripteur à légitimer la présence de cette phrase et le lecteur à comprendre l'intention de communication du scripteur.
5. Un changement de paragraphe accompagné d'un marqueur aurait été nécessaire à P22 puisque cette phrase présente une troisième motivation menant à l'apprentissage du français.
6. Les phrases 22 à 26 sont liées entre elles par l'idée d'apprendre une deuxième langue quand on est plus jeune. Il y a absence de marqueur à l'exception de « aussi » qui débute la phrase 26, mais dont l'emploi est douteux selon la valeur que l'on accorde à « ça ». En effet, si le pronom « ça » veut dire « parler deux langues », alors le marqueur « ainsi » aurait été préférable. « Ça » pourrait aussi vouloir dire « le fait d'apprendre une langue quand on est jeune ». Dans ce cas, il y a un problème de coréférence et la rupture est donc de type référentiel.

Ruptures au niveau énonciatif

1. Dans P8, le scripteur utilise le pronom « nous » qui révèle qu'il est ghanéen. Si le scripteur avait l'intention de transmettre cette

information, il aurait dû le faire plus directement, sans détour. L'emploi du pronom contraint le lecteur à un effort de déduction.

Texte numéro 4

(P1) Je crois qu'il y a ?e plusieurs raisons pourquoi une personne choisirait d'apprendre une langue étrangère, au cause de [globalization] et [multiculturalism], tous les pays du monde sont plus prôche aux autres, avec la possibilité à faire du commerce, pas seulement avec les pays qu'il ? partagent une frontière, mais aussi avec tous les pays du monde. (P2) Alors il faut qu'il y aie les personnes qui peut parler un deuxième où troisième langue pour faire de la traduction entre les compagnies, où les personnes qui peut travailler dans leur deuxième langue. (P3) Alors, un beaucoup de personnes savent qu'une deuxième est quelque'chose que les employeurs cherchent sur un résumé ou est quelque'chose qui peut ?? aider quand ils cherchent pour un emploi.

(P4) Pour moi, j'ai choisi d'apprendre une deuxième langue ici au Ghana parce que je voudrais améliorer mon française orale. (P5) J'ai pris les cours de française depuis j'avais dix ans, mais je me send sens que je ne sais pas assez pour parler avec un francophone dans ma vie ou la confiance. (P6) Je voudrais vraiment aller à la France et les autres pays française comme l'Afrique, pour voyager ou enseigner l'anglaise, mais à la meme temps, je voudrais parler avec les habitants et decouvrir leur culture et leur vies. (P7) Ca ce n'est pas possible si je ne peux pas parler leur langue maternelle.

(P8) Autre raisons sont au cause des personnes que j'ai rencontré dans ma vie.

(P9) Autre fois, les personnes apprennent un deuxième langue parce qu'il faut qu'ils déménage à un autre pays pour leur emploi, pour leur famille ou pour la nécessité de vivre. (P10) Mais pour tous les raisons que j'ai déjà dit, je pense que le plus grand raison que les personnes apprennent un autre langue est au cause de la curiosité. (P10) Ils sont curieux des autre personnes, des autres cultures et ils sont curieux de découvrir eux-mêmes.

Ruptures au niveau référentiel

1. Dans P3, on peut lire « une deuxième » que le lecteur devrait peut-être interpréter comme faisant référence au concept « langue ». Ainsi considéré, cet écart est de niveau référentiel.
2. Dans cette même phrase, le scripteur utilise le substantif « résumé » plutôt que « curriculum vitae ». Il s'agit d'un cas d'incomplétude puisque le mot « résumé » renvoie à un autre référent en français. (résumé de texte par exemple).
3. En P4, l'utilisation du déterminant possessif « mon » laisse croire qu'il parle un français particulier qui lui est propre. La structure « Je voudrais m'améliorer en français oral » serait plus appropriée »
4. P5 présente des ruptures au niveau énonciatif, événementiel et référentiel. Tout d'abord, le scripteur utilise le passé composé « j'ai suivi » et l'imparfait « j'avait » combiné au marqueur de temps « depuis » qui lui, implique habituellement le présent. Le scripteur fait également usage d'un GN défini (les cours) alors qu'un GN indéfini aurait été préférable. P5 présente aussi deux structures elliptiques dans la séquence suivante : « ...je ne sais pas assez (ellipse) pour parler avec un francophone dans ma vie ou (ellipse) la confiance. » Voici ce à quoi

aurait pu ressembler cette phrase en y apportant les modifications de base :

(P5) Je suis des cours de français depuis l'âge de 10 ans, mais je sens que je ne sais pas assez de français pour parler avec un francophone dans ma vie ou alors je manque de confiance.

5. En P9, le scripteur a remplacé le substantif « personnes » par le pronom « ils » (il faut qu'ils déménagent). Il s'agit d'un problème d'accord du pronom avec le GN repéré
6. Le phénomène est présent à deux reprises en P10 en ce qui concerne les pronoms sujets et le pronom complément.

Ruptures au niveau événementiel

1. En P6, les idées sont liées (parler avec un francophone, aller en France), mais l'usage d'un marqueur du genre « par exemple » aurait été nécessaire pour établir un rapport de façon explicite.

Texte numéro 5

(P1) Tout d'abord, j'aimerais vous expliquer que j'aime apprendre la langue français, parce que à mon avis c'est une langue très riche et difficile.

(P2) Quand on (ma famille et moi) a décidé à vivre à Lomé pour quelques temps, la seule façon pour connaître les gens, la culture et communiquer, c'est apprendre cette langue.

(P3) D'après moi, chaque langue c'est une personne vivante.

(P4) Si je parle trois langues, ça vous dire que je suis trois personnes en même temps.

(P5) Moi, Mary, je souhaite de parler et écrire en française à la meilleur façon

Ruptures au niveau référentiel

1. En P3, il y a reprise inutile d'un GN sous la forme du pronom « ce ».
2. En P4 le scripteur a utilisé le mot « vous ». On peut deviner qu'il voulait écrire « veut » et que peut-être le scripteur a orthographié ce mot comme il le prononce. Le lecteur, quant à lui, se retrouve devant un cas d'incomplétude puisque « vous » appelle un autre référent.
3. En P5. Il y a deux reprises anaphoriques qui pourraient paraître excessives au lecteur (moi, Mary, je...)

Ruptures au niveau événementiel

1. Dans la première phrase, le scripteur nous dit qu'il aime apprendre la langue française parce qu'à son avis, c'est une langue riche et difficile. Il y a une incohérence dans cette phrase par l'emploi des adjectifs « riche » et « difficile » qui qualifient la langue française et qui sont unis par la conjonction « et ». Le lecteur s'attend à ce que les deux adjectifs présentent un aspect positif de la langue puisque le scripteur a utilisé le verbe « aimer » et qu'il est difficile d'imaginer que l'on puisse aimer quelque chose pour son côté négatif. La relation entre les deux segments (aimer la langue parce qu'elle est difficile) reflète une relation moins attendue. Elle est donc jugée négative et constitue une rupture.
2. Aucun marqueur de relation ne permet d'unir explicitement P1 et P2. Par contre, les deux phrases qui constituent chacune un paragraphe tournent autour du concept d'apprentissage de la langue française. Elles

auraient pu être réunies et liées par un marqueur tel « c'est pourquoi » pour en assurer la cohésion.

3. Il y a absence de marqueur entre P2 et P3, ce qui, à la limite, pourrait être justifié puisqu'il n'existe aucun lien logique entre les idées. C'est comme si cette idée était survenue soudainement à l'esprit du scripteur qui se serait empressé de l'énoncer sans se soucier si elle avait un lien quelconque avec ce qui précède.
4. P3 et P4 auraient très bien pu être rassemblées et liées par un marqueur du genre « par exemple » pour en assurer la cohésion.
5. P5 amène une nouvelle idée qui n'est pas liée directement à ce qui précède. De plus, cette dernière phrase devrait conclure, mais elle ne revient aucunement sur l'ensemble du texte.

Ruptures au niveau énonciatif

1. Dans la deuxième phrase, le verbe « être » est conjugué au présent. L'imparfait aurait été préférable puisqu'il s'agit d'une action passée.

Texte numéro 6

(P1) Quelles raisons motivent l'apprentissage d'une langue étrangère ?

(P2) Apprendre l'autre langue est très intéressant pour moi. (P3) Quand on commence à connaître d'autre langue à part sa langue maternel, on rencontre à nouveaux expériences, savoir l'une langue étrangère nous aide trouver une meilleure condition.

(P4) Vivre au Ghana donne moi une occasion d'apprendre la langue française que je puisse communiquer avec les gens français et aussi je peux lire des livres français que j'aimerais toujours pouvoir lire. (P5) Quoique, ce n'est

pas l'air au première vue, (« regard » écrit au dessus de « vue ») apprendre l'autre langue est impossible sans apprendre la culture leur (mot illisible).

(P6) Connaître la culture aide progresser la langue et se conduire avec les gens aussi.

(P7) Tant qu'on sait plus de langue étrangère, on a de la chance de choisir le meilleur milieu pour vivre et agir ses travaux et on peut partager à réunir variés.

(P8) En fin, je pense que apprendre l'autre langue nous aide beaucoup que on peut se familiariser avec les gens d'autres pays et leur cultures et on a la chance de vivre et travailler avec eux.

Ruptures au niveau référentiel

1. En P2, le scripteur a utilisé un GN défini alors qu'un GN indéfini était attendu. En utilisant « l'autre langue », c'est comme si le scripteur supposait que le lecteur sait déjà de quelle autre langue il s'agit. Or, rien dans la phrase ne peut permettre de donner une valeur précise à « l'autre langue ». Il y a donc absence de référent.
2. En P8, le scripteur utilise l'expression « l'autre langue ». Même si le lecteur sait que cette « autre langue » est le français, il faudrait qu'il puisse savoir quelle est la première langue qui justifie l'emploi de l'adjectif « autre ». L'ajout d'un indice supplémentaire du genre « l'autre langue en usage au Ghana » aurait peut-être été nécessaire bien que très réducteur pour la langue française qui n'est pas « l'autre langue » du Ghana mais l'une des deux langues étrangères. Le référent que le lecteur doit attribuer au GN « l'autre langue » est donc ambigu.

Ruptures au niveau événementiel

1. Dans la troisième phrase, il y a absence de marqueur ou absence d'informations essentielles pour que le lecteur puisse recouvrer la relation entre les deux propositions, ce qui nuit à la cohésion. En effet, le lecteur ne perçoit pas très bien ce qui unit la séquence « savoir une langue étrangère nous aide à trouver une meilleure condition » à ce qui précède.
2. Il y a absence d'un indice supplémentaire à la fin de la troisième phrase puisque le mot « condition » aurait mérité d'être davantage développé. Le scripteur voulait-il parler de conditions de vie, de travail ou les deux à la fois ? C'est un peu flou.
3. En P4, le marqueur « parce que » est manquant devant la séquence il faut que... pour assurer une certaine cohésion. De plus, le scripteur aurait dû mettre fin à sa phrase après l'adjectif « français » pour donner le résultat suivant :

(P4) Vivre au Ghana donne moi une occasion d'apprendre la langue française parce qu'il faut que je puisse communiquer avec les gens français

C'est la nécessité de communiquer avec les français qui lui procure cette occasion d'apprendre la langue française. Il y a donc absence de marqueur. Dans cette perspective, ce type de rupture est de type événementiel.

(suite de P4) ... et aussi je peux lire des livres français que j'aimerais toujours pouvoir lire.

4. « Et aussi » n'indique pas au lecteur que la possibilité de lire des livres en français est une autre occasion que lui offre la vie au Ghana. Le

marqueur « et » est donc mal utilisé et la séquence « vivre au Ghana » aurait eu dû être pronominalisée. Cette quatrième phrase aurait pu prendre la forme même imparfaite que voici :

(P4) Vivre au Ghana donne moi une occasion d'apprendre la langue française parce qu'il faut que je puisse communiquer avec les gens français. Cela me donne (moi) aussi l'occasion de lire des livres en français que j'aimerais toujours pouvoir lire.

5. La cohésion entre P4 et P5 est compromise puisque P5 n'est pas rattachée logiquement à P4 mais plutôt à P6 qui est, en quelque sorte, le développement de P5. Cependant, il n'y a aucun marqueur entre ces deux phrases qui confirment explicitement cette interprétation et P6 constitue un paragraphe à elle seule.
6. L'idée de culture lie les phrases P5, P6 et P7 qui, d'ailleurs, aurait très bien pu faire partie d'un même paragraphe.
7. Il y a emploi d'un mauvais marqueur en P8 (que). En fait, la locution conjonctive « parce que » aurait été plus pertinente puisqu'il s'agit d'une relation de cause.

Il est à noter que le texte numéro 6 ne présente aucune rupture de cohérence concernant l'arrimage énonciatif. Nous passons donc au texte numéro sept.

Texte numéro 7

(P1) On sait que pour apprendre les nouvelles choses qu'on ne sait pas déjà on doit avoir un ou plusieurs motifs.

(P2) par exemple pour apprendre une langue étrangère personne a un motif.

(P3) Il y a des gens qu'ils veulent étudier dans d'autres pour obtenir son diplôme dans le niveau supérieur ou dans le niveau moins bas avec une langue étrangère.

(P4) Aussi il y a des gens qui cherchent de travail dans des pays étranger, et si ils savent très bien une langue étrangère, ils peuvent trouver le travail dans lequel, ils sont maîtriser.

(P5) Il y a existe d'autre motif, par exemple les gens qui voyage beaucoup à travère le monde bien sûr qu'ils ont besoin de savoir une autre langue pour communiquer et deb brouiller.

(P6) mais selon moi, j'aime la langue française dès que je connaissais la langue française je l'adore, et j'ai décidé d'apprendre cette langue, aussi j'aime bien même étudier à l'université avec cette langue.

(P7) Mais ce que je m'embête ce qu'il n'arrive pas à maîtriser.

(P8) Mais je suis sûr que pour bien maîtriser une langue étrangère on doit apprendre l'écrire et lire et parler en même temps. (P9) Si on monque une partie bien evidament les gens on ne comprend très bien.

(P10) Je crois dans la vie d'aujourd'hui c'est nécessaire savoir une ou plusieurs langue étrangère.

(P11) A mon avis le meilleur façon pour bien apprendre la langue étrangère on doit pousser et forcer les enfants à partir de 5 ans ou mémé moin de cinquante à apprendre une langue étrangère, c'est millieur façon.

Ruptures au niveau référentiel

1. Il y a un cas de redondance dans la première phrase : « on sait que pour apprendre les nouvelles choses qu'on ne sait pas déjà... ». On ne sait évidemment pas les nouvelles choses que l'on apprend, sans quoi elles ne seraient pas nouvelles.
2. P2 présente une erreur dans l'emploi du pronom « personne » parce qu'il entraîne une interprétation contraire à celle visée. Peut-être que le scripteur a omis d'écrire le déterminant indéfini « une » devant « personne » ou alors voulait-il écrire « quelqu'un ».
3. Il y a un cas de mauvais accord du déterminant possessif en P3 : « il y a des gens qui veulent étudier dans d'autres pays pour obtenir son diplôme... ». Le déterminant « leur » aurait dû être utilisé.
4. En P4, la séquence « ils sont maîtriser » crée une réelle ambiguïté. Le scripteur voulait-il dire un travail « pour lequel ils ont une maîtrise », ce qui serait possible puisqu'il a parlé précédemment de diplôme d'études supérieures, ou alors voulait-il dire un travail « qu'ils maîtrisent » dans le sens où ils ont déjà de l'expérience dans le domaine ? Le simple fait que le lecteur doive se questionner sur l'interprétation de cette séquence confirme qu'il y a rupture.
5. Les substantifs « langue » et « langue française » ont été utilisés à trois reprises en P6. L'emploi du pronom « la » aurait été souhaitable à la suite du verbe « connaître ».
6. Il y a absence de pronominalisation en P8 (la lire et la parler).
7. La présence du pronom « on » crée une ambiguïté dans P9. Ainsi écrite, cette phrase laisse croire que les locuteurs qui utilisent une langue

étrangère ne comprennent pas bien les gens. Peut-être est-ce le cas, mais le scripteur cherchait probablement à exprimer le contraire.

8. Il y a répétitions du concept « langue étrangère » dans P10. De plus, il y a rupture dans l'emploi des déterminants. L'article indéfini devrait d'abord être utilisé (une langue étrangère) puis un déterminant démonstratif (cette langue).
9. Dans la deuxième phrase, la séquence « la meilleure façon » est présente au début du paragraphe et est reprise en fin de paragraphe. Dans ce cas, il s'agit d'une répétition qui aurait dû être évitée

Ruptures au niveau événementiel

1. P1, P2, P3 et P4 devraient être regroupées dans le même paragraphe. D'ailleurs, les marqueurs utilisés ainsi que les relations étroites entre les idées confirment cette hypothèse (par exemple (P2), aussi (P4)).
2. En P6, le marqueur « selon moi » est mal utilisé puisqu'il devrait introduire une opinion et non un témoignage. Le marqueur « en ce qui me concerne » aurait été plus approprié.
3. P7 devrait suivre P6 à l'intérieur du même paragraphe puisque les deux idées sont étroitement liées.
4. Un marqueur aurait été nécessaire pour lier l'idée présentée en P8 à celle présentée en P9. La relation existant entre les deux n'est pas suffisamment explicite. Le même phénomène est observable entre P9 et P10.

Ruptures au niveau énonciatif

1. Dans la sixième phrase, certains verbes devraient être conjugués au passé composé selon l'interprétation que le lecteur lui donne :

(P6) mais selon moi, j'aime la langue française dès que je connaissais la langue française je l'adore, et j'ai décidé d'apprendre cette langue...

Voici deux interprétations possibles de cette phrase :

(P6) mais selon moi, j'ai aime la langue française dès que j'ai connu la langue

Française, je l'adore, et j'ai décidé d'apprendre cette langue,...

(P6) mais selon moi, j'aime la langue française, dès que j'ai connu la langue française je l'ai adorée et j'ai décidé d'apprendre cette langue,...

Texte numéro 8

Première raison :

(P1) Quand j'ai réussi à Wesley College of Education, j'ai compris que tous les étudiants à Wesley College parlent français, à cause de ça nous nous sommes décidés d'apprendre cette langue.

Deuxièmement :

(P2) j'ai déjà décidé d'apprendre une langue étrangère je choisis le français parce que je l'aime beaucoup

(P3) maintenant après deux ans à demi je voudrais aller à l'université aussi et je voudrais rester ici à Kumasi.

D'après ce que j'aimerais améliorer ma langue j'adore la langue française

Ruptures au niveau référentiel

1. Le scripteur a utilisé un GN démonstratif dans P1 comme il se devait. Cependant, il a utilisé le déterminant démonstratif masculin (ce langue) alors qu'il aurait dû l'utiliser au féminin (cette langue).
2. Le pronom « l » a été employé dans la deuxième phrase pour remplacer le GN « le français ». Plutôt que de pronominaliser, le scripteur aurait peut-être dû avoir recours à un GN démonstratif (cette langue).
3. En P4, on peut lire « meilleureur » qui semble avoir le sens d' « améliorer ». Cette création ne correspond évidemment à aucun référent, ce qui entraîne un cas d'incomplétude.
4. Dans la même phrase, le scripteur utilise le GN « ma langue », ce qui crée une ambiguïté certaine. Part-il de la langue française ou de sa langue maternelle ?

Ruptures au niveau événementiel

1. Dans P1, on peut lire « Quand j'ai réussi à Wesley College of Education... ». Le scripteur a peut-être voulu dire « Quand j'ai réussi à être accepté à Wesley College... ». Si cette hypothèse est confirmée, il s'agit d'un cas d'absence d'indice supplémentaire ou d'ellipse.
2. On peut observer les marqueurs « première raison » et « deuxièmement » qui précèdent les deux premiers paragraphes mais qui ne sont pas intégrés à ceux-ci. De plus, il y a absence de marqueurs logiques entre les paragraphes, ce qui aiderait à lier les idées entre elles.

Ruptures au niveau énonciatif

1. Dans P1, on comprend que le scripteur a voulu utiliser le passé composé du verbe « parler » (ont parlés français). Dans ce contexte, l'imparfait aurait été préférable puisque le passé composé laisse croire au lecteur que les étudiants de Wesley College ne parlent plus français.
2. P2 présente plusieurs ruptures :

(P2) J'ai déjà décidé d'apprendre une langue étrangère et je choisis le français parce que je l'aime beaucoup.

Le marqueur temporel « déjà » laisse croire que la décision d'apprendre une langue étrangère avait été prise avant l'arrivée du scripteur à Kumasi. Dans ce cas, le plus que parfait qui marque l'antériorité aurait été de mise. De plus, le verbe « choisir » conjugué à l'imparfait aurait dû l'être au passé composé pour ainsi rendre l'idée d'action ponctuelle faisant suite à la décision du scripteur d'apprendre une langue étrangère.

Texte numéro 9

La langue française

(P1) Elle est une langue un peu compliquée avec tous ces accords tout comme : en conjugaison, en grammaire en orthographe, la composition et autre. (P2) Elle est difficile mais on doit l'apprendre avec tous ces efforts et sa confiance, ça peut s'améliorer. (P3) En lisant les romans, faire la conversation, écouter le journal on comprendra un peu plus les mots de vocabulaire. (P4) Avec le temps nous croyons que ça s'améliore. (P5) On peut continuer à faire le mieux possible que nous pouvons.

Ruptures au niveau référentiel

1. En P1, le scripteur utilise le pronom « elle » pour parler de la langue française alors que le démonstratif « ce » était attendu. De plus, le GN défini « langue française » a été cité auparavant, mais en tant que titre. Il aurait été de mise que le scripteur répète tout simplement le GN défini en question.
2. En P2, les pronoms « elle » et « sa » (ça) sont utilisés pour remplacer « langue française » sans doute. Pourtant, ce GN n'a été énoncé que dans le titre. Il y a absence de référent.
3. Dans la même phrase, on peut lire « écouté le journal ». On peut supposer que le scripteur voulait utiliser le mot « télé journal ». Le mot « journal » menant à un autre référent, il y a incomplétude sémantique entre le prédicat « écouter » et le GN « journal ».

Ruptures au niveau événementiel

1. Le texte ne contient aucun paragraphe et il y a absence de marqueurs entre les phrases à l'exception de « comme » qui introduit l'énumération dans la première phrase. Il va sans dire que le lecteur doit faire beaucoup d'efforts pour « deviner » le lien existant entre les éléments.

Ruptures au niveau énonciatif

1. P3 débute par le gérondif du verbe « lire ». Cette façon de faire est appropriée puisque le scripteur tente de nous dire comment on arrive à comprendre un peu plus les mots. Cependant, le lecteur s'attend à ce que

les verbes suivants, dans la même énumération, soient conjugués de la sorte, ce qui n'est pas le cas. Par exemple, en faisant...en écoutant...etc.)

Texte numéro 10

(P1) Lorsqu'il y a des besoins, il aura des actions. (P2) D'après moi il l'enclencher de motivation d'apprentissage est nos besoins. (P3) Pendant qu'on habite dans une autre société on a beaucoup plus besoin de communiquer pour l'adaptation.

(P4) Même si on ne sent pas à l'aise en parlant français on continue à s'exprimer. (P5) Parce que on a besoin de savoir et connaître la vie. (P6) En plus recevoir des feed-backs positives est très important pour la motivation.

Ruptures au niveau référentiel

1. Dans la deuxième phrase, la suite pronominale « il et l' » est utilisée à tort. Le pronom relatif « ce qui » aurait été plus approprié. « Il » singulier ne peut reprendre le substantif « besoins » qui est au pluriel et « l' » n'a aucun référent.
2. Dans la cinquième phrase, le GN « la vie » aurait dû être explicité davantage. Le scripteur voulait sans doute parler de la vie des gens de la nouvelle communauté où il habite et peut-être pas de la vie en général, ce qui aurait été tout à fait hors contexte. Il s'agit donc d'un cas d'incomplétude.

Ruptures au niveau événementiel

1. Il n'y a pas de marqueurs de relation entre P1, P2 et P3, mais le lecteur peut sentir, avec effort, que le substantif « besoins » sert de fil conducteur.
2. En P5, le marqueur « parce que » débute la phrase annonçant une cause à une conséquence inexistante. Peut-être que P4 est la conséquence de P5 et que le scripteur en a fait deux phrases distinctes par erreur.
3. Rien ne relie P5 et P6. Malgré la présence du marqueur « en plus » on ne voit aucun rapport entre les idées

Ruptures au niveau énonciatif

1. Le marqueur temporel « pendant que » en P3 exprime une durée et est incompatible avec l'idée de simultanéité des prédicats en cause (habiter, avoir besoin). Il rend plus ou moins bien l'idée de ponctualité de l'événement. Le marqueur « quand » aurait été préférable.
2. Dans la première phrase, le deuxième verbe avoir est conjugué au futur simple. Or, cette phrase est pressentie comme une généralité qui devrait s'exprimer au présent. L'emploi du futur simple ne nuit pas aucunement au sens de la phrase, mais le présent de l'indicatif était attendu par le lecteur.

Conclusion

Au terme de l'analyse de notre corpus, un point méritait d'être précisé. Il est évident que le classement des cas de rupture de cohérence a été fait selon un cadre théorique rigoureux, mais aussi selon notre jugement de chercheur néophyte. Comme nous l'avons mentionné au début de cette partie, un autre

lecteur aurait pu juger plus opportun de classer certains cas dans des catégories différentes. Il n'en demeure pas moins que tous les écarts de cohérence qui se sont présentés à l'intérieur du corpus ont été examinés avec minutie et associée aux différentes catégories selon la définition que Gagnon a donnée pour chacune d'elles. Dans les pages qui suivent, nous présenterons les résultats de notre recherche et nous tenterons une explication de certains phénomènes observés pendant l'analyse de notre corpus.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DONNEES ET PRESENTATION DES RESULTATS.

L'analyse de notre corpus et questionnaires nous a permis non seulement de constater à quel niveau se situe le plus grand nombre de ruptures de cohérence, mais aussi sous quelles formes elles se manifestent le plus souvent. Ces observations sont précieuses puisqu'elles nous révèlent les plus grandes faiblesses linguistiques des apprenants en matière de cohérence textuelle, informations que nous pourrions récupérer puis réinvestir dans l'enseignement d'une « grammaire du texte » en salle de classe. Nous tenterons, dans les pages qui suivent, de présenter les résultats de notre recherche et d'aller au-delà du simple relevé numérique et de proposer, autant que faire se peut, quelques explications entourant les phénomènes observés lors de l'analyse de notre corpus.

Ruptures au niveau référentiel

L'étude des textes de notre corpus révèle un grand nombre de ruptures au niveau référentiel (environ 50 ruptures), réparties en dix différents types de ruptures. Il est à noter que les ruptures sont présentées en ordre de fréquences des phénomènes observés pour chacun des niveaux (référentiel, événementiel et énonciatif). Voici donc les différents cas de ruptures de cohérence au niveau référentiel rencontrés à l'intérieur de notre corpus.

Incomplétude (terme imprécis ou employé dans un sens qui ne convient pas).

La maîtrise du lexique français semble représenter une difficulté de taille pour les apprenants du français langue étrangère, comme en témoignent les nombreux cas d'incomplétude présents dans notre corpus. Ce type de ruptures, que Gagnon (1998 : 97) définit comme « l'utilisation de termes vagues, ambigus, imprécis ou employé dans un sens qui ne convient pas », a été relevé environ 11 fois à l'intérieur des 10 textes étudiés. Les élèves-professeurs ont commis ces fautes malgré le fait qu'ils avaient le droit d'utiliser le dictionnaire lors de la production écrite. Étant donné que certains cas d'incomplétude relevés dans notre corpus présentaient des caractéristiques communes, nous avons tenté de les regrouper en différentes sous-catégories, dont l'une constitue de calques anglais, ce qui nous laisse croire, à l'instar de Hedgcock (2002), à l'influence de la L1 (anglais) sur L2 (français) en ce qui concerne le lexique. Soulignons que la catégorie « incomplétude », telle que définie par Gagnon (1998), porte uniquement sur les GN. Cependant, nous avons pu remarquer dans notre corpus que ce phénomène s'observe également dans l'emploi des verbes. Nous avons donc décidé d'intégrer ces verbes aux différentes sous-catégories créées. Nous les avons aussi regroupés dans une seule et même sous-catégorie que nous avons intitulée « cas d'incomplétude portant sur le verbe ».

Voici donc les cas de verbes qui sont employés dans un sens qui ne convient pas aux règles grammaticales et sémantique de la langue. Précisons que la fréquence de ce phénomène est remarquable, soit 11 occurrences rencontrées :

Cas d'incomplétude portant sur le verbe

1. Le verbe *dédier* a été utilisé à la place du verbe *dévouer* (P8, texte 2)
2. Le verbe *durer* a été utilisé à la place des verbes *exiger*, *nécessiter* ou même *prendre* (P9, texte 2)
3. Le verbe *offrir* a été utilisé à la place du verbe *ouvrir* (P21, texte 2)
4. La séquence *prendre un cours* est utilisée à la place de la séquence *suivre un cours* (P5, texte 4).
5. Le verbe *se sentir* est utilisé à la place du verbe *sentir* (P5, texte 4)
6. Le verbe *venir* a été utilisé à la place du verbe *venir de* (P10, texte 6)
7. La séquence *commencer ma passion* est utilisée à la place de la séquence *engendrer*, *éveiller* ou *allumer*, etc. (P11, texte 4)
8. La séquence *rencontrer de nouvelles expériences* est utilisée à la place de la séquence *vivre* ou *faire de nouvelles expériences...* (P3, texte 6)
9. La séquence *agir ses travaux* est utilisée à la place de la séquence *faire son travail* (P7, texte 6)
10. La séquence *ils sont maîtrisés* est utilisée à la place de la séquence *ils maîtrisent* (P4, texte 7)
11. Le verbe *brouiller* est utilisée à la place du verbe *débrouiller* (P5, texte 7)

Mots utilisés dans un sens qui ne convient pas du point de vue sémantique

1. Le mot *migration* est utilisé à la place du mot *déplacement* (P5-P6, texte 1)
2. Le mot *humeurs* est utilisé à la place du mot *relations* (P15, texte 3)
3. Le mot *exactement* est utilisé à la place du mot *vraiment* (P14, texte 2)

4. La séquence *rencontrer de nouvelles expériences* est utilisée à la place de la séquence *vivre* ou *faire de nouvelle expériences...* (P3, texte 6)

Mots de même consonance (homonymes) entraînant une confusion dans l'usage

1. Le mot *dédier* est utilisé à la place du mot *dévouer* (P8, texte 2)
2. Le mot *offrir* est utilisé à la place du mot *ouvrir* (P21, texte 2)
3. Le mot *vous* est utilisé à la place du mot *veut* (P4, texte 2)
4. Le mot *brouiller* est utilisé à la place du mot *débrouiller* (P5, texte 7)

Créations (mots inexistant dans le lexique français)

1. Le mot *instectuellement* est utilisé à la place du mot *instinctivement* (P8, texte 2)

Calque de l'anglais

1. Le mot *résumé* est utilisé à la place du mot *curriculum vitae* (P3, texte 4)
2. La séquence *prendre un cours* est utilisé à la place de la séquence *suivre un cours* (P5, texte 4)

Confusion entre les catégories grammaticales

1. Le mot *intéressant* est utilisé à la place du mot *intéressé* (P1, texte 3)
2. Le mot *motivent* est utilisé à la place du mot *motivation* (P11-P12, texte 3)
3. La séquence *programme bénévolat* est utilisé à la place de la séquence *programme bénévole* (P10, texte 4)
4. Le mot *réunis* est utilisé à la place du mot *réunions* (P7, texte 6)

Confusion dans l'emploi des pronominaux

1. Le verbe *se sentir* est utilisé à la place du verbe *sentir* (P5, texte 4)

Cas particuliers

1. La séquence *commencer ma passion* est utilisée à la place de la séquence *vivre ma passion* (P11, texte 4)
2. La séquence *agir ses travaux* est utilisée à la place de ? (P7, texte 6)
3. La séquence *ils sont maîtrisés* est utilisée à la place de la séquence *ils maîtrisent* (P4, texte 7)

Absence de référent, référent trop éloigné ou référent ambigu lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif

Le deuxième type de rupture le plus fréquemment relevés est l'absence de référent lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif. Il arrive également que le référent soit trop éloigné ou alors que le scripteur n'arrive pas à savoir exactement ce à quoi le pronom ou le GN démonstratif utilisé fait référence. Dugué (2002) a identifié ce phénomène dans son étude en affirmant que les erreurs récurrentes concernant la cohésion textuelle sont, entre autres, la pronominalisation et l'ambiguïté des référents. Ces genres de ruptures sont survenus à 7 reprises à l'intérieur des 10 textes constituant notre corpus.

Il est important de préciser que pour un locuteur non natif, l'emploi des pronoms personnels sujets ou compléments en français représente un déficit de taille. Ainsi, pour utiliser un pronom personnel complément, le scripteur doit se demander si l'élément qu'il souhaite remplacer occupe la fonction complément direct ou indirect, si cet élément est féminin ou masculin, singulier ou pluriel et s'il s'agit d'une personne ou d'une chose. Une fois qu'il détient ces

informations, il peut enfin choisir le pronom approprié et le placer au bon endroit dans la phrase selon que le verbe de la phrase est conjugué ou à l'infinitif. Il doit également s'assurer que ce verbe n'exige pas l'utilisation d'un pronom disjoint ou tonique puisque dans ce cas, l'apprenant devra faire son choix parmi d'autres pronoms et selon d'autres critères grammaticaux.

Devant la complexité de ce processus, il n'est pas du tout surprenant qu'un scripteur préfère avoir recours à la répétition plutôt qu'à la pronominalisation. Malgré cette préférence pour la répétition, lorsque l'apprenant ose l'emploi d'un pronom à l'intérieur de son texte, les chances qu'il y ait rupture sont relativement élevées.

Dans l'emploi d'un GN démonstratif, les cas de ruptures impliquent que le scripteur fait usage d'un déterminant démonstratif pour introduire un GN mais sans qu'il y ait de proximité ou de référence textuelle. Par exemple, l'introduction d'un GN « cette langue... » sans avoir au préalable présenté ce concept de langue à l'aide d'un déterminant défini ou indéfini (la/une langue...) serait jugée comme étant l'un de ces cas. En voici quelques exemples :

Texte numéro 1

(P2)Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte compréhension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale.

*(P3)En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans **cette société***

Dans ce cas, l'utilisation du GN démonstratif (*cette société*) ne réfère à aucun GN repère (Groupe Nominal auquel renvoi le démonstratif *cette*). Voyons l'exemple suivant :

Texte numéro 2

(P2)D'après moi, c'est plutôt facile de suivre un cours au niveau débutant d'une langue étrangère, et puis passer par exemple, deux semaines de vacances au pays d'où la langue vient.

Contrairement à l'exemple précédent, le lecteur se retrouve ici devant le non-emploi du démonstratif « *cette* » qui, s'il avait précédé le substantif *langue*, aurait contribué à établir la coréférence entre la première et la deuxième occurrence de « *langue* ». Comme l'affirment différents auteurs dont Vandendorpe (1995) et Gagnon (2002), l'exemple d'un déterminant démonstratif assure la cohésion textuelle en signalant au lecteur qu'il doit se référer à des éléments précédemment évoqués.

Texte numéro 8

(P2) j'ai déjà décidé apprendre une langue étrangère et je choisis le français parce que je l'aime beaucoup.

Le pronom complément « *l'* » a été employé pour remplacer le GN « *le français* ». Plutôt que de pronominaliser, le scripteur aurait peut-être eu recours à un GN démonstratif suivi du substantif *langue* (*cette langue*).

Texte numéro 9

La langue français.

(P1)Elle est une langue un peu compliquée avec tous ces accord tout comme :...

Dans ce cas-ci, le scripteur aurait dû utiliser la structure démonstrative, « c'est une langue » puisque généralement, en français, la structure « déterminant + nom) est précédée de « c'est » ou de « ce sont » si le GN est au pluriel. « il est » ou « elle est » sont habituellement suivis d'un adjectif (Elle est sympathique) ou d'un nom sans déterminant (Il est mécanicien).

Il semble que ces ressources linguistiques (utilisation de pronoms et de GN démonstratif) posent des difficultés à certains scripteurs non natifs. De plus, aucune piste n'émerge quant à l'interprétation de ces cas de ruptures puisque ceux-ci sont très diversifiés. Etant donné leur récurrence, il ne fait aucun doute que ces stratégies référentielles doivent continuer à être enseignées en classe de français langue étrangère et même faire l'objet d'exercices écrits plus approfondis.

Répétition

Il est sorti de notre enquête que la répétition est un péché mignon de nos élèves professeurs. Il est moins surprenant donc que la répétition vient en troisième rang des cas de rupture. Par exemple, dans le premier texte qui contient 15 phrases, le scripteur utilise le mot « langue » à 16 reprises. Il n'a recours à aucun autre procédé référentiel pour reprendre le concept de langue. En

employant cette stratégie (répétition), le scripteur croit peut-être pouvoir éviter les difficultés qu'impliquerait l'utilisation d'autres ressources linguistiques

Mauvais accord en genre et en nombre avec le GN repère dans l'emploi des pronoms

L'insertion d'un nouvel acteur à l'aide d'un pronom est généralement réussie si le lecteur arrive à se référer au GN repère grâce aux indications grammaticales de genre et de nombre dont le pronom est porteur. Pour le locuteur non natif, la connaissance du genre des noms demeure un défi à relever tout au long de son apprentissage, et ce, même s'il est de niveau avancé. Cependant, notre corpus révèle très peu d'erreurs de ce genre et celles relevées ont été puisées à l'intérieur d'un même texte. En voici quelques exemples :

Texte numéro 6

(P11) Deux de ces personnes étaient francophone, et l'autre était ghanéenne, alors j'ai eu l'opportunité de parler avec eux et ils ont commencé mon ma passion pour apprendre le française.

Dans cette phrase, on pourrait croire que le scripteur sait que le substantif « personne » est féminin puisque l'adjectif « ghanéenne » qui qualifie le nom « personne » est remplacée ici par « l'autre », porte la marque du féminin. Or, dans cette même phrase, le scripteur utilise les pronoms « eux » et « ils » pour remplacer le substantif « personnes ». De plus, il était possible pour le scripteur d'avoir recours au dictionnaire afin de vérifier le genre du nom, ce qu'il n'a pas fait de toute évidence. Ces erreurs d'accord sèment le doute dans la tête du lecteur qui doit « deviner » ce à quoi réfèrent les pronoms employés. Le même

phénomène est observé dans les sixièmes et dix-huitièmes phrases du texte numéro 6.

(P16)Autre fois, les personnes apprennent un deuxième langue parce qu'il faut qu'ils déménage à un autre pays pour leur emploi, pour leur famille ou pour la nécessité de vivre.

(P17)Mais pour tous les raisons que j'ai déjà dit, je pense que le plus grand raison que les personnes apprennent un autre langue est au cause de la curiosité.(18)Ils sont curieux des autres personnes, des autres cultures et ils sont curieux de découvrir eux-mêmes.

(P13) C'était seulement nous ensemble, alors nous avons eu beaucoup de temps de parle se parler.

Dans la phrase 13 ci-dessus, l'une des ruptures se situe au niveau de l'accord du pronom complément du verbe pronominal avec la personne grammaticale du sujet de la phrase (nous). En fait, en voyant le pronom « se », le lecteur s'attend à voir un GN repère à la troisième personne du singulier ou du pluriel, ce qui n'est pas du tout le cas puisque le sujet de la phrase est à la première personne du pluriel. Ce genre d'erreur concernant les verbes pronominaux est répandu, même chez les locuteurs natifs.

Le nombre d'occurrences de ce phénomène est plutôt restreint et concentré à l'intérieur d'un seul et même texte. De plus, les occurrences relevées gravitent autour d'un seul GN repère, soit le substantif « personne ».

Ambiguïté référentielle ou mauvais emploi du pronom « cela » ou (ça)

Le pronom « cela » s'utilise pour reprendre un élément qui a été préalablement introduit non pas sous forme d'un GN mais sous forme d'une prédication. L'ambiguïté référentielle a été relevée chaque fois que le lecteur n'était pas en mesure d'attribuer le bon référent, sans équivoque, au pronom « cela ». Il n'y a qu'un cas d'ambiguïté référentielle que voici quant à l'emploi du pronom « Cela ».

Texte numéro 3

(P24) *C'est plus facile d'apprendre une autre langue quand tu es jeune.*

(P25) *Ça donne une avantage pour les jeunes qui peut parler deux langues.*

Dans ce contexte, le pronom « ça » pourrait bien reprendre l'idée qu'il est bien facile d'apprendre une langue quand on est jeune. Le lecteur pourrait également croire qu'il s'agit d'une catastrophe et interpréter le pronom « ça » comme étant une reprise du concept de parler deux langues. Comme rien ne permet de valider l'une de ces deux hypothèses, nous pouvons conclure qu'il s'agit là d'une ambiguïté référentielle.

Mauvais accord en personne avec le GN repère dans l'emploi des déterminants possessifs

Lorsqu'un nouveau GN est introduit à l'aide d'un déterminant possessif, une difficulté d'ordre grammatical s'ajoute ; soit l'accord en personne avec le GN repère. Cette difficulté mène à un genre de rupture souvent rencontré dans les textes d'étudiants non francophones (Gagnon, 1998 : 100). Or, il n'est

autrement dans les textes des locuteurs non natifs. En fait, seulement un cas de ce genre a été répertorié. Il serait erroné de prétendre que les apprenants non natifs maîtrisent cette structure. En fait, ils utilisent très peu ce procédé linguistique référentiel, ce qui limite les possibilités d'erreurs. Voici le cas de rupture concernant le mauvais accord du déterminant possessif avec le GN repère.

Texte numéro 7

*(P3) Il y a **des gens** qu'ils veulent étudier dans d'autres pays pour obtenir **son** diplôme dans le niveau supérieure ou dans le niveau moins bas avec une langue étrangère.*

Le GN possessif de cette phrase est problématique. Il ne s'agit pas seulement de problème d'accord avec le GN repère, mais aussi avec le nom que le déterminant possessif qualifie. De plus, il s'avère très difficile de savoir exactement ce à quoi réfère le possessif. Les erreurs d'accord entre le possessif et le nom qu'il qualifie ne fournissent aucun indice pouvant aider le lecteur à faire des liens.

Notons qu'un seul texte (texte numéro 7) présentait cette erreur dans l'emploi des possessifs. Il s'agit peut-être d'un problème spécifique à lui-même, ce qui nous amène à en rester à l'étape d'observation du phénomène sans pouvoir l'expliquer davantage.

A la suite des observations portant sur les ruptures de cohérence les plus fréquentes au niveau référentiel, nous pouvons conclure que la maîtrise du lexique français représente une difficulté majeure pour les apprenants en français langue étrangère. En effet, les nombreux cas d'incomplétude et la

répétition abusive d'un même terme tendent à nous faire croire à la pauvreté lexicale des élèves-professeurs. La non-utilisation d'un GN par un terme ou une expression dont l'adéquation sémantique ou pragmatique est satisfaisante tend également à confirmer cette conclusion.

Il est sorti également de notre étude que la pronominalisation apparaît comme étant une ressource linguistique référentielle que les élèves-professeurs maîtrisent difficilement. Les cas d'absence de référent, référent trop éloigné ou ambigu sont survenus à 6 reprises à l'intérieur des 10 textes qui constituent notre corpus. Ce phénomène s'explique peut-être par la complexité liée à l'emploi des pronoms en français par rapport à son emploi en anglais.

Voyons maintenant ce que notre étude révèle au sujet des ruptures de cohérence au niveau événementiel.

Ruptures au niveau événementiel

L'arrimage au niveau événementiel est la façon dont le scripteur relie une nouvelle information à une information ancienne. Nous avons donc vérifié cette capacité qu'ont les élèves-professeurs en français langue étrangère à effectuer des arrimages réussis au niveau événementiel. C'est à ce niveau que l'on a pu observer le plus grand nombre de ruptures (environ 61).

Nous avons porté tout d'abord notre attention sur les connecteurs. L'absence d'un connecteur ou son emploi inapproprié, ont été classés comme étant des ruptures de cohérence au niveau événementiel. Il en est de même pour tous les cas où certains éléments d'informations étaient manquants, nuisant ainsi à l'établissement des liens entre information nouvelle et ancienne.

Absence de connecteur requis

En tout, 11 cas d'absence de connecteur lorsque celui-ci était pressenti comme étant requis, ont été répertoriés. Nous avons jugé que l'emploi d'un connecteur était requis dans les cas où le rapport à établir entre deux séquences n'était pas suffisamment explicite, exigeant ainsi un trop grand effort cognitif de la part du lecteur. A ce nombre de cas d'absence de connecteur, s'ajoutent les textes 8 et 9 à l'intérieur desquels on en retrouve aucun. Même si comme le dit Connor (1984), la présence des liens cohésifs n'est pas garante de la qualité d'un texte, l'emploi des marqueurs à l'intérieur de certaines productions écrites constituant notre corpus aurait grandement contribué à leur enrichissement.

Voici un exemple qui représente assez bien ce phénomène :

Texte numéro 4

(P5)J'ai pris les cours de française depuis j'avais dix ans, mais je me send sens que je ne sais pas assez pour parler avec un francophone dans ma vie ou la confiance. (P6)Je voudrais vraiment aller à la France et les autres pays française comme l'Afrique, pour voyager où enseigner l'anglaise, à la même temps, je voudrais parler avec les habitants et découvrir leur culture et leur vies. (P7)Ca ce n'est pas possible si je ne peux pas parler leur langue maternelle.

En P5 et P6, les idées sont liées (parler avec un Francophone, aller en France), mais l'utilisation d'un marqueur du genre « par exemple », aurait été nécessaire pour établir un rapport de façon explicite, surtout que le scripteur amène l'idée d'enseigner alors qu'il apprend le français. Voici ce à quoi aurait pu ressembler cette phrase si le scripteur y rajoutait quelques marqueurs :

(P5)*J'ai pris les cours de française depuis j'avais dix ans, mais je me rend sens que je ne sais pas assez pour parler avec un francophone dans ma vie ou la confiance. (P6) **Par exemple**, je voudrais vraiment aller à la France et les autres pays française comme l'Afrique, pour voyager où enseigner l'anglaise, mais à la même temps, je voudrais parler avec les habitants et découvrir leur culture et leur vies. (P6) **Cependant**, ça ce n'est pas possible si je ne peux pas parler leur langue maternelle.*

Ce type de rupture de cohérence, soit l'absence de connecteur lorsqu'il est requis, pullule à l'intérieur de notre corpus et il est difficile d'en deviner la cause exacte. Shakir et Obeidat (1992) ont relevé les mêmes phénomènes en analysant des textes rédigés en arabe langue étrangère dont les faiblesses se traduisaient par l'absence ou l'emploi inadéquat de connecteurs. Rappelons qu'au niveau référentiel, nous avons constaté que les scripteurs non natifs faisaient preuve d'une pauvreté lexicale. Ce manque de vocabulaire se répercute également sur l'emploi des connecteurs.

Une autre piste d'explication est-elle, peut-être, le non maîtrise par le scripteur de cette « grammaire de texte » dans sa propre langue maternelle ? En effet, l'une des limites de notre étude est que rien n'informe au sujet de la capacité des élèves-professeurs à rédiger dans leur langue maternelle. Cette piste serait sans doute vérifiable en comparant les écrits produits en langue maternelle à ceux produits en langue étrangère chez un même scripteur. Comme cette comparaison n'est pas le but de notre étude, nous nous contenterons d'en faire une hypothèse. Elle pourrait très bien faire l'objet d'une autre recherche.

Il est également possible que le scripteur se concentre tant sur la formation de ses idées qu'il en oublie la nécessité de relier ses idées entre elles. Il se contente d'aller droit au but, et par conséquent néglige d'utiliser les ressources linguistiques qui permettent l'enchaînement des phrases d'un texte. Cependant, cette façon de faire ne s'appliquerait qu'à un nombre restreint de locuteurs puisque le nombre très élevé d'occurrences concernent l'emploi inapproprié d'un connecteur, ce qui montre bien que la plupart des scripteurs cherchent à lier les idées entre elles sans toutefois y parvenir convenablement.

Emploi inapproprié d'un connecteur

Ce type de rupture au niveau événementiel a été relevé à 9 reprises environ. On dit d'un connecteur qu'il est utilisé de façon inappropriée lorsque l'emploi de celui-ci brouille les pistes au lieu de guider le lecteur vers une interprétation certaine des rapports qu'entretiennent entre elles les idées d'un texte. Voici quelques exemples qui illustrent bien ce phénomène :

Texte numéro 2

*(P8) on se consacre et se dédie à vraiment comprendre et être à l'aise avec les « comment »'s et « pourquoi »'s en l'utilisation d'une langue étrangère. (P9) Ca pourrait pren durer un demi-dizaine à un dizaine d'années des études, **mais** on commencerait à savoir comment penser instinctuellement dans la langue.*

La neuvième phrase (P9) contient le marqueur d'opposition « mais », alors que le lecteur pourrait sentir une idée d'addition ou de cause à cet effet entre les deux séquences.

Texte numéro 3

(P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressant parce que ca donne une avantage. (P15)Par exemple humeurs entre Ghana et les pays francophones sont très différents.

Dans cet exemple, la présence du connecteur « par exemple » en (P15) est difficilement explicable. En effet, en quoi les différences d'humeurs entre le Ghana et les pays francophones peuvent-elles constituer un exemple d'avantage que permet le fait de parler deux langues ? L'utilisation de ce connecteur brouille les pistes du lecteur quant à l'interprétation du rapport existant entre ces deux séquences.

Voilà donc sous quelles formes se présente ce type de rupture de cohérence au niveau événementiel. On peut en conclure que l'emploi des connecteurs représente un problème majeur chez les locuteurs non natifs. Certains élèves-professeurs évitent leur utilisation alors que d'autres s'en servent à mauvais escient. Il ne fait aucun doute que cette partie de la grammaire textuelle (emploi des connecteurs) mérite d'être enseigné en salle de classe. L'enseignant aurait tout intérêt à soumettre les apprenants à des exercices bien structurés qui leur permettraient non seulement d'acquérir ce nouveau vocabulaire (connecteurs), mais aussi de développer l'habileté de les utiliser en contexte et de façon appropriée.

Absence d'information supplémentaire (ou ellipse)

Cette rupture très fréquemment rencontrée dans notre corpus fait entrave au principe d'accessibilité au sens du texte. Gagnon (2003 : 64) l'explique comme suit :

« Dans le discours monologal écrit, le récepteur n'a accès ni à l'environnement physique, ni à l'environnement psychique qui ont conditionné le scripteur au moment d'écriture. Il ne peut donc compter ni sur la présence d'éléments physiques, ni sur la coopération du scripteur pour résoudre d'éventuelles difficultés d'interprétation. Il doit s'en remettre aux seules informations fournies par le contexte verbal pour interpréter chacun des énoncés, et chaque séquence d'énoncés. Il est donc capital que toutes les propositions nécessaires à l'interprétation d'un énoncé se retrouvent dans le contexte immédiat de cet énoncé. Si elles sont trop éloignées, ou si aucun concept verbalement activé ne permet de les récupérer, ou si les inférences à faire pour leur recouvrement sont trop nombreuses ou trop peu vraisemblables, l'énoncé risque de se voir sanctionné ».

Considérons l'extrait suivant tiré de notre corpus :

Texte numéro 8

(P1) Quan mon mari a réussi à Wesley College of Education, j'ai compris que Tous les étudiants à Wesley College parle français, à cause de ça nous nous sommes décidé apprendre ce langue.

Dans P1, on peut lire « Quand mon mari à réussi à être accepté à Wesley College... ». Si cette hypothèse est confirmée, il s'agit d'un cas d'absence d'indice supplémentaire ou ellipse.

Les ruptures de cohérence au niveau événementiel, classées en trois catégories seulement, représentent le plus grand nombre de ruptures à l'intérieur de notre corpus. Cette observation crée un peu d'effet de surprise chez le lecteur et amène à un questionnement quant à l'origine de ce phénomène. L'origine de ces ruptures provient-elle d'un lexique pauvre ou d'un manque d'aptitude dans l'organisation des idées et dans l'explication des liens qui les unissent ? Cette question mériterait certes d'être approfondie dans une étude ultérieure mais dans l'immédiat, nous pouvons conclure qu'il y a urgence en matière d'enseignement des principes d'arrimage des éléments, surtout au niveau référentiel, en français langue étrangère.

Considérons maintenant les genres de ruptures de cohérence textuelle qui surviennent au niveau énonciatif.

Ruptures au niveau énonciatif

Utilisation d'un temps de verbe

Les ruptures d'arrimage au niveau énonciatif, qui sont au nombre de 29, se sont manifestées en plus grand nombre à travers l'emploi des temps verbaux (20 occurrences). Puisque les élèves-professeurs ont choisi de relater leur expérience personnelle d'apprentissage du français langue étrangère, les temps du passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait) ont été utilisés abondamment. Ces temps verbaux représentent une réelle difficulté pour les locuteurs non natifs étant donné la complexité des repères qui guident leur

emploi. Il est à noter que quelques erreurs à l'égard de la concordance des temps ont également été relevées.

Texte numéro 2

(P1) Quand ce question m'est arrivé, j'ai trouvé que, après avoir pensé au sujet de mon mes expériences en l'apprentissage du le français et l'anglais, il faut distinguer entre l'apprentissage « du survivre » et l'apprentissage « de comprendre ».

Le non respect de la concordance des temps crée parfois des ruptures. C'est le cas, par exemple, du verbe « falloir » de la première phrase qui aurait dû être conjugué à l'imparfait.

(P15) D'après moi, je trouve que quand je parle à quelqu'un en français ou anglais, aux oreilles d'autres ils ?? trouveraient le ?????????? la mélange des sons incompréhensible, non sens.

L'utilisation du verbe « trouver » au conditionnel présent est tout à fait injustifiée dans ce contexte, ce qui crée une rupture de cohérence pour le lecteur.

Utilisation des indices de temps ou de lieu

Le corpus a révélé sept (7) cas de ruptures de cohérence dans l'emploi d'indices de temps, de lieu ou de personne. Précisons que le lecteur arrive très difficilement à interpréter ces marques de temps et de lieu en fonction de la situation spatio-temporelle du scripteur. Si ce dernier ne donne pas suffisamment d'information au lecteur sur le temps ou le lieu, ces indices ne pourront être interprétés correctement.

Voici deux (2) exemples puisés à l'intérieur même des textes qui constituent notre corpus :

Texte numéro 4

*(P5) J'ai pris les cours de françaises **depuis** j'avais dix ans, mais je me rend sens que je ne sais pas assez pour parler avec un francophone dans ma vie ou la confiance.*

Généralement, l'utilisation de l'indice temporel « depuis » implique que l'action continue dans le moment présent alors que dans cette phrase, ce marqueur de temps est entouré du passé composé et de l'imparfait, ce qui déstabilise passablement le lecteur qui cherche à situer l'action dans le temps.

Texte numéro 4

*(P3) **Pendant** qu'on habite dans un autre société on a beaucoup plus besoin de communiquer pour l'adaptation.*

Le marqueur temporel « pendant que » en P3 exprime une durée. Il est incompatible avec l'idée de simultanéité des prédicats en cause (habiter, avoir besoin). Il rend plus ou moins bien l'idée de ponctualité de l'événement. Le marqueur « quand » aurait été préférable.

Les deux exemples qui précèdent contiennent des marqueurs de temps qui sont très difficiles à expliquer aux élèves-professeurs puisqu'ils revêtent des nuances de sens dont la subtilité est souvent pressentie par les locuteurs non natifs après plusieurs années d'études et d'utilisation de la langue française.

Marque de personne quant à l'inclusion ou l'exclusion du scripteur.

A deux reprises, nous avons pu observer que le scripteur oscillait entre l'utilisation des pronoms « on », « vous » et « nous », qui souvent, incluent le scripteur mais qui parfois l'excluent :

Texte numéro 1

*(P1) Quand **on** apprend une langue étrangère, **on** devient un membre d'un groupe des gens qui parle cette langue. (P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère **nous** apporte une compréhension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale.*

*(P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, **vous** permet de vivre dans cette société.*

Dans la première phrase, rien n'assure au lecteur que le pronom « on » inclut le scripteur. Par contre, cette hypothèse se voit confirmée dans P2 lorsque le locuteur utilise le pronom « nous » qui, lui, implique sa présence. On peut ensuite observer l'utilisation du pronom « vous » en P3 qui exclut plus ou moins le lecteur. Cette façon de passer de l'inclusion à l'exclusion peut devenir déstabilisatrice pour le lecteur, qui ne sait plus exactement quelle valeur référentielle attribuer au pronom utilisé.

Les ruptures de cohérence textuelle les plus évidentes au niveau énonciatif se trouvent donc dans l'emploi des temps verbaux. Ce constat était à prévoir puisque ce phénomène de non maîtrise des temps du passé et de la concordance des temps se manifeste régulièrement en salle de classe lors d'activités de production écrites. En fait, les élèves-professeurs qui se voient dans

l'obligation de choisir entre le passé composé et l'imparfait, par exemple, doivent d'abord évaluer le contexte gravitant autour de la phrase qu'il cherche à émettre. S'agit-il d'un événement ponctuel et isolé, ou peut-être d'un événement qui fait progresser la narration ? Dans l'un ou l'autre de ces cas, il doit choisir le passé composé. S'il veut décrire quelque chose ou quelqu'un, parler d'une habitude, il devra opter pour l'imparfait. Il doit aussi juger si l'action dont il parle est antérieure à une autre. Dans ce cas, le plus-que-parfait est de mise. Ce ne sont là que quelques règles d'emplois des temps du passé qui représentent de façon très simplifiée ce à quoi les élèves-professeurs en français langue étrangère sont confrontés chaque fois qu'ils ont à relater un événement passé.

Nous avons aussi eu recours à un questionnaire pour recueillir nos données dont voici les résultats.

Les résultats du questionnaire

Les élèves-professeurs qui ont répondu à ce questionnaire sont au nombre de 40 et ce sont des élèves-professeurs de la deuxième année. Nous présentons ci-dessous les résultats du questionnaire sous forme de tableaux.

Tableau 1 – Fréquence de l'écrit

Nombre d'élèves-Professeurs	Souvent	Relativement souvent	Rarement
40	11	29	0

À la question « avec quelle intensité écrivez-vous en français ? », 11 élèves-professeurs ont répondu qu'ils écrivent souvent, ce qui représente 27%. 29 autres élèves-professeurs représentant 73% pensent qu'ils écrivent relativement souvent ; ce qui représente la rédaction d'un devoir par semaine et un devoir à rendre à la fin de chaque semestre.

Tableau 2 – Séance consacrée à la langue française

Nombre d'élèves-professeurs	suffisant	Peu suffisant
40	18	22

Le tableau 2 illustre les réponses des élèves-professeurs concernant le nombre de séances consacrées à la langue française sur l'emploi du temps. 22 élèves-professeurs représentant 56% soulignent que beaucoup plus d'heures devraient être consacrées à l'apprentissage du français surtout, la langue écrite, où ils ont des lacunes.

Tableau 3 – Difficulté de rédaction en français et anglais

Langue	Construction correcte	Structuration Des idées	Fautes D'orthographe	Registre de Langue	Ebauche
Français	35	2	2	1	0
Anglais	27	9	3	1	0

Tableau 3 représente les réponses des élèves-professeurs à la question « Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en anglais et français ? » Quant aux difficultés auxquelles ils se heurtent lorsqu'ils rédigent en anglais, 27 élèves-professeurs représentant 69% choisissent la planification du texte et la construction d'un texte cohérent. 13 élèves-professeurs représentant 31% énumèrent selon l'importance, l'adaptation de l'écrit aux différentes formes du discours, la construction correcte de la structure de la phrase et l'orthographe.

Par rapport aux plus grandes difficultés en français, 35 élèves-professeurs représentant 87% énumèrent des éléments tels que, la planification du texte et la construction d'un texte cohérent. 5 élèves-professeurs qui représentent 13% sont d'avis que l'orthographe et la structure de la phrase sont considérées comme les moindres difficultés

Tableau 4 – Degré d'importance des éléments de cohérence.

Nombre d'élèves	Temps verbaux	Connecteurs	Anaphoriques
40	31	7	2

Quand il leur faut préciser le degré d'importance de la cohérence par rapport aux autres éléments, seulement 62% d'entre eux considèrent que ce sont des éléments très importants. Parmi les éléments de cohésion, 31 élèves-professeurs représentant 79% accordent beaucoup plus d'attention aux temps verbaux ; 7 élèves-professeurs constituant 16% aux connecteurs et 2 élèves-professeurs qui représentent 5% aux anaphores.

Tableau 5 – Types de texte difficile

Nombre D'élèves	Texte Narratifs	Texte descriptifs	Texte argumentatifs	Texte explicatifs
40	2	3	24	11

Le tableau 5 montre clairement que les types de textes qui sont considérés les plus difficiles à rédiger sont les textes argumentatifs et les textes explicatifs. 24 élèves-professeurs représentant 60% pensent que les textes argumentatifs sont les plus difficiles à rédiger. Les textes explicatifs, descriptifs et narratifs venant en dernière place.

Tableau 6 – Types de texte difficile (texte écrit)

Types de texte écrit	Nombre d'élèves-prof.	Pourcentage
Essai	9	22.5%
Commentaire composé	0	0%
Résumé	4	10%
Compte rendu	5	12.5%
Lettre manuscrite et C.V	3	7.5%
Rapport de stage	19	47.5%
Synthèse	0	0%
TOTAL	40	100%

Comme l'illustre le tableau 6, parmi les différents types d'écrit, ils choisissent le rapport de stage, l'essai et le compte rendu comme les formes les plus difficiles du discours (les trois totalisent 82,5%), tandis que le résumé et la lettre manuscrite ne sont pas considérés comme sources de difficultés.

Lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur l'importance qu'ils donnent à l'aspect linguistique par rapport à la phase de planification et de structuration du texte, une bonne partie des élèves-professeurs (71%) choisissent la forme linguistique que le texte va avoir. Apparemment, la planification et la structuration du texte constituent des aspects secondaires dans leur production écrite.

Tableau 7 – Importance des éléments culturels

Nombre d'élèves	Souvent	Pas très souvent	De temps en temps
40	6	9	25

La culture et les éléments culturels et interculturels dans les textes qui servent de support à écrire sont considérés comme des écueils pas très importants par les élèves-professeurs. À La question « Est-ce qu'il vous arrive souvent de rédiger sur des thèmes qui contiennent des éléments culturels pas très connus par vous ? », seulement 6 élèves-professeurs représentant 14% de notre public avouent avoir souvent des problèmes de décodage des éléments culturels dans les textes en français. 25 élèves-professeurs qui représente 62,5% disent qu'ils ont des problèmes de décodage de temps en temps et 9 élèves-professeurs constituant 22,5% ont ce problème pas très souvent.

Tableau 8 – Techniques de l'amélioration de l'écrit

Démarche pour améliorer l'enseignement de l'écrit	Nombre d'élèves
Les types de texte travaillés	14
Répartition du travail selon les niveaux des groupes	0
Travail sur les techniques utiles pendant les études DBE ex. la dissertation, mémoire de fin d'étude normale	22
La fréquence de la rédaction à partir d'un support de l'écrit	1
L'insistance sur l'aspect de linguistique	3

En ce qui concerne les démarches qu'il faudrait entreprendre pour améliorer l'enseignement du français écrit, les élèves-professeurs mentionnent en premier lieu certaines techniques qui leur sont nécessaires pour les études à l'école normale (22 élèves-professeurs représentant 53%) ; et le travail avec les différents types de textes (14 élèves-professeurs constituant 35%). En deuxième lieu, vient le travail qu'il faut faire sur les lacunes qu'ils ont en langue (3élèves-professeurs représentant 8%) et sur la typologie textuelle (1élève-professeur qui constitue 4%)

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) est presque une réalité inconnue pour les élèves-professeurs de deuxième année. Seulement 2 élèves-professeurs représentant 6% de notre public savent ce dont il est question, ce qui ne garantit pas en effet leur habilité à évaluer la compétence en français écrit.

Le public des élèves-professeurs de FLE qui a répondu à notre questionnaire a un intérêt vague pour le français et il va de soi que la production écrite n'est pas parmi leurs activités les plus préférées. Les manuels avec lesquels ces élèves-professeurs apprennent le français (*Le Tempo 1, 2,3*), ne sont pas très récents et les moyens audio-visuels sont presque totalement manquants. Ce que ces élèves-professeurs souhaiteraient voir améliorer pour la compétence de la production écrite en français, selon les réponses au questionnaire, c'est un travail plus ciblé, selon les niveaux au sein d'un même groupe, ainsi qu'une plus grande concentration sur le niveau de la langue apprise.

Les résultats des interviews des enseignants

Pour compléter le cadre de cette recherche, il nous a paru important d'avoir aussi le point de vue des professeurs de FLE dans l'établissement qui fait l'objet de notre travail. Les préoccupations majeures de ces professeurs que nous avons interviewés coïncident globalement avec les problèmes que nous avons relevés dans le questionnaire pour les élèves-professeurs. En plus, il y a trois (3) points de vue qui sont propres aux professeurs :

1. La baisse de niveau linguistique des élèves-professeurs en français.

Ces professeurs sont de l'avis que pour remédier à cette situation, il faudrait tenir compte d'une année préparatoire pour ceux qui n'ont pas le niveau requis, c'est-à-dire une année de mise à niveau avant de faire des études avancées en français. Ce qui ferait quatre années de formation des professeurs de français à l'école normale. Il est difficile pour ces professeurs, pour ne pas dire impossible, de travailler sur des activités relativement complexes comme le compte rendu, le rapport de

stage avec des élèves-professeurs qui n'ont pas le bagage linguistique nécessaire pour ce type de tâche.

2. **La réduction du nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français.** Vu le niveau des élèves-professeurs, 9 heures de cours de français par semaine, c'est insuffisant pour pouvoir remédier aux problèmes ci-dessus mentionnés.
3. **La réduction du nombre élevé des matières que font les élèves-professeurs de français actuellement.** En plus de français, les élèves-professeurs font neuf (9) autres matières en deuxième année, ce qui ne leur laisse aucun temps supplémentaire à consacrer à l'apprentissage sérieux du français. Ils proposent un minimum de trois ou un maximum de cinq.

Vérification et validation des hypothèses

Au terme de l'analyse des résultats, nous avons découvert que les défauts de la cohérence textuelle dans notre corpus relèvent plutôt du fait que nos scripteurs ont du mal à assurer l'enchaînement des liens inter et intra phrastiques. Il importe ici de rappeler que ce mécanisme d'enchaînement est à la base de la cohésion et la cohérence qui se construisent au fur et à mesure que le texte se développe.

Dans La majorité des textes étudiés ici, les moyens censés assurer la cohérence sont insuffisants. Cela veut dire que les difficultés de cohérence repérées ici reposent sur le fait que les dispositifs cohésifs mis en place dans les textes que nous avons analysé sont fort peu nombreux. En généralisant cette découverte, nous constatons que nos élèves-professeurs de FLE ne savent pas produire des textes cohérents. Ces résultats nous amènent à dire que la présente analyse

nous a permis de réaliser le premier objectif de notre étude qui consiste à identifier les problèmes de cohérence textuelle chez nos élèves-professeurs de FLE.

Compte tenu des présents résultats, nous signalons que ceux-ci ont permis aussi de valider les hypothèses que nous avons formulées dans l'introduction.

En ce qui concerne la première hypothèse qui postule que nos élèves-professeurs du FLE produisent des textes ayant peu d'indices cohérents, nous tenons à dire que la présente analyse nous montre qu'il y a des indices cohérents dans les textes étudiés ici mais ils sont d'une fréquence si faible contrairement à ce qui a été formulé dans la première hypothèse.

Quant à la deuxième hypothèse qui postule que l'aptitude à produire un texte cohérent est liée à la compétence textuelle, nous précisons que nous avons pris conscience du fait que la compétence textuelle au sens de H. Ruck (1980), comprend, à côté de la compétence réceptive, la compétence productive. Celle-ci aussi prend appui sur les dispositifs de cohérence qui sont abordés au niveau du texte. Il en ressort qu'une compétence textuelle est une condition nécessaire pour la production d'un texte cohérent. Nos deux hypothèses se trouvent donc validées.

Conclusion

Les résultats de l'analyse nous ont appris que les ruptures de cohérence textuelle se trouvent en plus grand nombre au niveau événementiel, plus particulièrement dans le non emploi des marqueurs textuels. Les stratégies d'écriture relevant du niveau événementiel sont peut-être les grandes oubliées des classes de français langue étrangère. Les manuels d'exercices qui ont

émérgé de l'approche communicative visent davantage l'enseignement d'un français oral fonctionnel et abordent très peu le concept de « connecteurs ». En effet, l'emploi de marqueurs relève plus du registre de l'écrit que du registre de l'oral et fait appel à un niveau de langue plutôt soutenu.

Aux niveaux référentiel et énonciatif, les nombreux cas d'incomplétude et de répétition d'un même morphème révèlent une pauvreté lexicale indéniable ou encore l'incapacité à utiliser d'autres outils linguistiques qui servent à référer à une information déjà mentionnée. Certains élèves-professeurs ont osé la pronominalisation, mais sans grand succès. La confusion semble également régner au niveau énonciatif quant à l'emploi des temps du passé. Pourtant, nombreux sont les livres d'exercices en français qui traitent de l'emploi des temps du passé (niveau énonciatif) et de la pronominalisation (niveau référentiel). Les enseignants ne sont donc pas sans ressources pour expliquer et exploiter ces phénomènes textuels. Enseignant nous-mêmes à des élèves-professeurs, nous avons été témoin, à maintes reprises, de cette confusion qui règne dans l'utilisation des temps du passé. Nous avons également pu observer les stratégies d'évitement dans l'emploi des pronoms personnels compléments, stratégies qui amènent l'élève-professeur à choisir d'abord la répétition comme ressource linguistique référentiel.

Devant la difficulté qu'ont les élèves-professeurs à créer des textes cohérents tant au niveau événementiel, référentiel qu'énonciatif, il serait pertinent de s'interroger sur la nécessité et sur les manières d'enseigner ces concepts de cohérence en salle de classe. Comme nous l'avons mentionné précédemment, de nombreuses ressources existent afin d'aider les formateurs à enseigner certains procédés référentiels comme l'emploi adéquat des pronoms. Mais le

fait est que les élèves-professeurs n'arrivent pas à les utiliser correctement, autant à l'oral qu'à l'écrit. Il en est de même en ce qui concerne l'emploi de temps verbaux qui constitue le principal écart au niveau énonciatif. Les livres de grammaire destinés aux apprenants non francophones abondent, livres à l'intérieur desquels la théorie portant sur l'emplois de différents temps du passé est explicitée de long en large. Pourtant, il n'est pas rare de voir ou d'entendre des élèves-professeurs confondre le passé composé et l'imparfait, provoquant ainsi des ruptures de type énonciatif. Il faut avouer cependant que les ressources matérielles se font plus rares, voire inexistantes, en ce qui concerne l'enseignement de la cohérence au niveau événementiel. C'est d'ailleurs dans ce chapitre que notre étude a révélé le plus grand nombre de ruptures, d'où la nécessité de poursuivre la recherche dans le domaine de la linguistique textuelle associée à l'enseignement du français langue étrangère. En insistant sur l'unité « texte » ou plutôt sur la linguistique textuelle, nous ne voulons pas mettre en cause la phrase ou la grammaire de phrase. Au contraire, nous voudrions simplement introduire la linguistique textuelle (dite aussi la grammaire de texte) comme complément à la grammaire de phrase dont le rôle joué dans les activités écrites est primordial. Dans ce cas, nous estimons que les deux notions : la grammaire de texte et la grammaire de phrase sont intrinsèquement liées l'une à l'autre. Nous tentons, dans le chapitre suivant, de donner quelques propositions didactiques en nous inspirant du champ de la linguistique.

CHAPITRE V

CONCLUSION : SYNTHÈSE, PERSPECTIVES DIDACTIQUES ET PISTES DE RECHERCHE POTENTIELLES

Cette recherche avait pour but premier de faire l'analyse de quelques textes rédigés en français langue étrangère afin d'amener le lecteur-correcteur à pouvoir identifier et nommer les différentes formes de ruptures de cohérence présentes dans les textes produits par les élèves-professeurs dont le français n'est pas la langue maternelle.

Synthèse

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons pris soin de présenter le concept de cohérence selon les différentes perspectives des auteurs qui ont fait leur marque dans le domaine de la linguistique textuelle. Nous avons considéré comme étant des ruptures de cohérence ce qui ne correspondait pas aux critères de cohérence établis. À l'aide du corpus recueilli, nous avons pu observer de plus près quelles formes pouvaient prendre ces ruptures pour ensuite les classer selon un classement élaboré par Gagnon (1998). Selon cette dernière, les ruptures de cohérence en ce qui concerne l'arrimage des éléments d'information peuvent se situer à trois niveaux, soit référentiel, événementiel et énonciatif.

L'étude a révélé, entre autres choses, qu'une très grande partie des ruptures se situe au niveau événementiel. Dans plusieurs cas, la présence d'un marqueur est requise alors que dans d'autres cas, le marqueur est mal utilisé et n'aide aucunement à la progression du texte.

L'arrimage des éléments au niveau référentiel est également très mal maîtrisé par la majorité des scripteurs. Des erreurs d'incomplétude sont nombreuses à l'intérieur de notre corpus.

Un autre phénomène a été observé, à savoir la répétition qui est souvent préférée à la pronominalisation. Cependant, lorsque l'élève-professeur essaie l'emploi d'un pronom, celui-ci souffre fréquemment de l'absence d'un référent ou alors d'ambiguïté référentielle.

Le plus grand nombre de ruptures de cohérence relevées au niveau énonciatif concerne l'emploi de différents temps verbaux. En effet, l'emploi du passé composé et de l'imparfait ainsi que le respect de la concordance des temps ne semblent pas être bien compris des élèves-professeurs en français langue étrangère.

Conclusion

Pour conclure, il est approprié de s'interroger sur les causes de ces phénomènes et nous croyons que la pauvreté du lexique des élèves-professeurs en est en grande partie responsable. Les répétitions abusives, les nombreux cas d'incomplétude, l'absence de marqueur lorsque requis ou l'emploi d'un marqueur dans un sens qui ne lui convient pas, en sont peut-être la preuve.

Nous savons qu'au Ghana, l'enseignement de la cohérence à l'école normale n'a pas encore franchi le seuil des classes de français langue étrangère ou alors très peu. Les règles grammaticales ou syntaxiques y sont bien sûr enseignées, mais sans que l'on tienne compte de la perspective textuelle. En effet, nombreux sont les ouvrages pédagogiques qui expliquent l'emploi des pronoms, du passé composé, de l'imparfait et de la concordance des temps.

Alors comment se fait-il qu'il y ait un si grand nombre de ruptures de cohérence portant sur ces thèmes ? Les formateurs devraient opter pour une approche plus axée sur le texte, une approche qui aiderait l'élève-professeur à comprendre que ces ressources linguistiques permettent au lecteur de progresser « naturellement » à l'intérieur du texte.

Quant aux marqueurs de relation, notre expérience en tant qu'enseignant de français langue étrangère nous laisse croire que leur présence dans le syllabus mis à la disposition des formateurs est plutôt timide, voire inexistante, d'où la cause probable de la non maîtrise de cette ressource linguistique chez les élèves-professeurs.

La notion de cohérence n'est plus une notion vague dont on ne sait pas déceler les marques dans les textes par manque de critères ou de procédés rigoureux et dont l'évaluation est intuitive. Au contraire, aujourd'hui on peut identifier les erreurs de cohérence grâce aux critères solides et tangibles que propose notre grille (Chapitre III)

En appliquant cette grille à l'analyse des productions écrites d'élèves-professeurs de l'école normale, nous avons pu vérifier l'efficacité et la rigueur, nous avons aussi pu en apprécier l'apport sur les plans personnels et pédagogiques.

Il est vrai que la linguistique textuelle est un domaine encore peu connu où presque tout reste à faire. Notre recherche a su montrer en partie les principales faiblesses rencontrées chez les scripteurs non francophones (élèves-professeurs). À la lumière des résultats de cette recherche, nous pouvons aller au-delà de l'enseignement des principes morphosyntaxiques habituels et

développer du matériel pédagogique approprié pouvant servir à l'enseignement d'une grammaire du texte.

Ce qui nous a amené à examiner les perspectives pédagogiques d'une telle approche dans le cadre de la formation des professeurs de langue étrangère, spécifiquement en pédagogie de l'écrit.

Perspectives didactiques

On ne peut enseigner que ce qu'on peut évaluer. Or, il est maintenant possible comme nous l'avons mentionné auparavant, d'évaluer la cohérence dans les écrits scolaires et d'apprécier les compétences scripturales des élèves. Il serait donc intéressant, particulièrement pour les professeurs de français en formation, de connaître les apports d'une telle méthodologie et d'en apprendre l'application. Par exemple, il serait avantageux d'introduire dans les programmes de formation des futurs enseignants de français langue étrangère (aux deux piliers, secondaire et école normale), une initiation à l'enseignement des procédés et des outils méthodologiques de cohérence textuelle.

Cet enseignement comporterait la définition et la description de chaque procédé, soutenu bien entendu, par des exemples et des exercices d'application sur des textes ou séquences textuelles. Si les enseignants et futurs évaluateurs sont formés à tenir compte des critères de cohérence et à en déceler les défauts dans les écrits scolaires, ils seront aptes alors, à mieux évaluer les produits de leurs élevées. Ils leur apprendront aussi dès le début, les diverses règles de cohérence à respecter par des applications concrètes en classe.

De cette façon, l'élève-professeur sera initié en même temps aux procédés phrastiques et textuels et fera attention pour ne pas contrevenir aux règles

d'application. De la phrase au texte, il n'y aurait pas de rupture ni de contradiction mais une continuité et une complémentarité. Nous estimons que c'est là ce que nous devons inculquer à nos élèves-professeurs en pédagogie de l'écrit afin d'obtenir des écrits bien formés et cohérents.

D'un point de vue didactique, certains cours ayant affaire aux propriétés de la linguistique textuelle nous semblent indispensables. Pour cette fin, nous nous proposons d'introduire le cours suivant :

- Grammaire du texte

En nous proposant ce dispositif didactique, nous ne voudrions que palier les problèmes auxquels se heurtent nos élèves-professeurs comme il a été signalé plus haut. Cela nous conduit à préciser que ces propositions didactiques ne sont que des tentatives qui participent, entre autres, à améliorer la didactique des textes écrits.

Pistes de recherche potentielles

En ce qui concerne le domaine de la recherche, il serait possible de consacrer un travail à l'examen des malformations textuelles contenues dans les écrits journalistiques. Ou encore de s'intéresser à tel ou tel défauts de cohérence en particulier. Les recherches pourraient ne prendre en compte que de telle ou telle catégorie de la typologie. Par exemple, on peut analyser la « jonction » (emploi des connecteurs) dans le texte argumentatif, s'intéresser également aux procédés de la coréférence (pronominalisation et substitutions lexicales) dans le texte narratif, voire aussi la récurrence (organisation thématique) dans les textes descriptif et expositif, enfin faire des analyses comparatives sur la

fréquence de certaines erreurs de cohérence relevant d'une catégorie ou d'une autre.

Ce sont là des pistes de recherche particulièrement intéressantes que nous offre cette typologie, car elles nous permettront une analyse efficace des difficultés rencontrées par les scripteurs non natifs dans l'organisation de leurs écrits.

Certes nous disposons d'une grille d'analyse (chapitre 3) qui rend aisées l'identification et l'évaluation de la cohérence dans les rédactions de nos apprenants. Néanmoins, les recherches dans ce domaine particulier se poursuivent. Tout ce que nous savons nous montre tout ce qui nous reste à savoir et comme le dit Pépin (1998), il faut encourager les recherches à explorer le domaine qui touche aux relations inter phrases par l'analyse de corpus des textes maladroits.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Basturkmen, H. (2002). « Clause Relations and Macro Patterns: Cohesion, Coherence and the Writing of Advanced ESOL Students ». *English Teaching Forum Magazine*, vol. 40, no. 1
- Bamberg, B. (1984). “Assessing coherence: a reanalysis of essays written For the National Assessment of Educational Progress (1969-1979”, *Research in the Teaching of English*, 18, pp. 305-319.
- Beacco J. C., Castellet I V. Chiss J. L. (2007), *L'approche par Compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bouchard, R. (1996). « L'étude de la production discursive ». *Le Français dans le Monde, numéro spécial*
- Charolles, M., (2001). « Cohérence, pertinence et intégration Conceptuelle », in www.lattice.cnrs.fr/article.php3 [sine Loco] [20 avril, 2011]
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française*, no 38.
- Connor, U. (1984). « A Study of Cohesion and Coherence in English as a Second Language Student's Writing ». *Papers in Linguistics*, 17 (1-4)
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and Mixed methods approaches* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- De Beaugrande, R. (1990). “Text Linguistics through the years”. Text 10

(1/2), pp. 9-17.

De Beaugrande, R., W. Dressler (1981). *Introduction to the Text Linguistic*. London-New-York: Longman.

Dijk, T.A. van. (1996). « De la grammaire de texte à l'analyse sociopolitique du discours ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p.18.

Dugué, F. (2002). « L'évaluation de la production écrite par le dialogue Apprenant/apprenant et le dialogue enseignant/apprenant ». *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVII, no 1, pp. 117-124

Dupont, D. (2000). « La perspective textuelle en FLESS : le cas du Paragraphe », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVI, no 1, p. 13-29.

Enkvist, N. E. (1985a). "coherence, composition and text linguistics" dans N. E. Enkvist, *coherence and Composition: A Symposium*, 11-26, Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation. Abo : Finland.

Gagnon, O. (1998). « Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois », *Thèse de doctorat*. Université Laval, 394 p.

Gagnon, O. (2003). « Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés ». *Québec français*, no 128, hiver 2003, p. 62-66 (article accompagné d'un cahier pratique, p. 73-77).

Halliday, M.A.K. et R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. Editions Longman: London.

Hedgcock, J. S. (2002). "Taking Stock of Research and pedagogy in L2

- Writing”. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, (2005) 1,250 p. 597-613.
- Hinkel, E. (2001). “Analyses of Second Language Text and What Can Be Learned From Them”. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, (2005), 1,250 pp. 615-628
- Hinkel, E. (2001). “Matters of Cohesion in L2 Academic Texts” *Applied Language Learning*. vol. 12, 2, pp. 111-132.
- Lee, I. “Exploring Reading-Writing Connections through a pedagogical Focus on Coherence”. *Canadian Modern language Review*, vol. 57, 2, pp. 352-356.
- Lee, I. (2002). “Helping Students Develop Coherence in Writing”, *English Teaching Forum*, pp. 352-356
- Letafati, R. “Textual Grammar and its place in FLE (French as a Foreign Language)” in www.sid.ir/en. (30/7/2012).
- Lindeberg, A. C. (1984). “Cohesion and Coherence in Short Expository Essays”, *Proceedings from the Second Nordic Conference for English Studies*, H. Ringbom et M. Rissanen (éd.), Abo Akademi : Publications of the Research Institute of the Abo Akademi in Foundation, pp. 199-207.
- Lundquist, L. (1980). *la cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, Pragmatique*. Kobenhavn
- Lundquist, L. (1993). « La cohérence textuelle argumentative : illocution,

Intention et engagement de consistance ». *Revue québécoise de Linguistique*, vol. 22, no 2, pp. 109-138.

Maisonneuve, H., (1998). « La cohérence textuelle ou l'art de bien Présenter les choses », *Correspondance*, [En ligne], vol.4, no 2, www.ccdmd.qc.c (4 avril, 2011)

Marie-Paule, Pery-Woodley, (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*, Paris : Hachette

Moirand, S. (1970). *Pour une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

Pepin, L. (1998). « Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle ». *Correspondance*, vol. 4, no 2.

Reichler-Béguelin, M.-J. (1988b). « Anaphore cataphore et mémoire discursive ». *Pratiques*, pp. 52-63.

Richer, Jean Jacques. « Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE » in www.ressources-cla.univ-fcompte.fr. [19 février, 2011]

Shakir, A., H. Obeidat (1992). "Aspects of Cohesion and Coherence in AFL Student-Written Texts". *Al-Arabiyya*.

Sperber, D. et D. Wilson (1989). *La Pertinence, Communication et Cognition*. Traduit par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber. Paris : Minuit.

Vandendorpe, C. (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Les Editions Logiques.

Witte, S.P. (1983b). "Topical structure and writing quality: some possible text-based explanations of readers' judgments of student writing". *Visible Language*, 17 (2), pp. 177-205.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES-PROFESSEURS DE WESLEY COLLEGE OF EDUCATION DE KUMASI

Ce questionnaire a pour but de m'aider dans mon projet de recherche de Master of Philosophy degree en Langue et Didactique du FLE sur « L'analyse des productions écrites des élèves-professeurs de Wesley College of Education de Kumasi : Problèmes de cohérence textuelle et perspective didactique ».

Les réponses à ces questions seront uniquement destinées à l'analyse de la situation pour ma recherche. Les questionnaires sont donc anonymes. Merci d'avance pour votre coopération.

1. Avec quelle intensité écrivez-vous en français ?

- a) Souvent (par exemple au moins trois fois par semaine pour les devoirs et les travaux que vous devez rendre régulièrement pendant l'année et non pas à la fin du semestre).
- b) Relativement souvent (Ex. au moins un devoir par semaine et à la fin du semestre)
- c) Rarement (seulement à la fin du semestre)

2. Le nombre de séances consacrées à la matière Langue écrite est :

- a) Suffisant
- b) Insuffisant

Si vous choisissez la deuxième option, mentionnez le volume horaire

que vous voudriez avoir en langue écrite.

.....
.....
.....

3. Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en anglais ?

- a) La construction correcte de la structure de la phrase
- b) La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration
- c) La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger
- d) L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser (ex. formel, standard, familier, etc.)
- e) Les fautes d'orthographe

4. Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français ?

- a) La construction correcte de la structure de la phrase
- b) La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration
- c) La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger
- d) L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser (ex. formel, standard, familier, etc.)
- e) Les fautes d'orthographe

5. Précisez de 1 à 5 l'importance de ces éléments dans la rédaction d'un texte (les temps verbaux, les connecteurs, les anaphoriques)

- a) Les temps verbaux 1 2 3 4 5
- b) Les connecteurs 1 2 3 4 5
- c) Les anaphoriques 1 2 3 4 5

6. Précisez de 1 à 5 l'importance que revêt pour vous le lien des idées dans un texte par rapport aux autres aspects de l'écrit

- a) En anglais : 1 2 3 4 5
- b) En français : 1 2 3 4 5

7. Quels sont les textes que vous considérez les plus difficiles à rédiger ?

- a) Les textes narratifs
- b) Les textes descriptifs
- c) Les textes argumentatifs
- d) Les textes explicatifs

Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

.....

.....

8. Entre les différentes pratiques de l'écrit, précisez au moins trois (3) qui vous semble les plus difficiles à être rédigées !

- a) L'essai
- b) Le résumé et le compte rendu
- c) La lettre manuscrite et le C.V.
- d) Le rapport de stage

9. Quels sont d'après vous, les objectifs principaux quand vous rédigez un texte ?

(Précisez de 1 à 3 en commençant par l'objectif le plus important) ?

- a) Formuler le texte du point de vue linguistique
- b) Parvenir à relier les idées
- c) Avoir un plan préétabli des idées que vous devez écrire et avoir la possibilité de les mettre dans le texte

10. Est-ce qu'il vous arrive souvent de rédiger sur des thèmes qui contiennent des éléments culturels pas très connus de vous ?

- a) Souvent
- b) Pas très souvent
- c) De temps en temps

11. Qu'est-ce que vous voudriez qu'il change dans l'enseignement de l'écrit en français (vous avez deux (2) possibilités de choix)

- a) Les types de textes travaillés
- b) La répartition du travail selon les niveaux de différents groupes
- c) Le travail sur les techniques utiles pendant les études de formation (ex. la dissertation, le mémoire de diplôme etc.
- d) La fréquence de la rédaction à partir d'un support écrit

e) L'insistance sur l'aspect linguistique

Précisez

.....

.....

.....

.....

.....

**12. Définissez le niveau que vous avez atteint à l'écrit selon les échelles
du CECR !**

.....

.....

.....

.....

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN

OBJECTIF : *Cet entretien a pour but de m'aider dans mon projet de recherche de **Master of Philosophy degree** en Langue et Didactique du FLE sur « L'analyse des productions écrites des élèves-professeurs de Wesley College of Education de Kumasi : Problèmes de cohérence textuelle et perspectives didactiques*

LIEU DE L'ENTRETIEN : *Salle audio-visuelle du département de français de Wesley College of Education de Kumasi.*

DUREE DE L'ENTRETIEN : *20 MINUTES*

APPAREIL PREVU POUR L'ENREGISTREMENT : *Téléphone portable du type SAMSUNG GALAXY TAB SERIES 111*

QUESTIONS

- 1. Qu'est-ce qui est responsable de la baisse de niveau à l'écrit des étudiants en français**
- 2. Les heures consacrées à l'enseignement du français sont-elles suffisantes ?**
- 3. Qu'est-ce que vous voulez voir changer dans l'enseignement de l'écrit à l'école normale ?**
- 4. Voulez-vous qu'il y ait un renouvellement des pratiques d'enseignement du français langue étrangère (FLE)**

- 5. La grammaire du texte, est-elle enseigner à l'école normale ?**
- 6. Pourquoi les élèves-professeurs n'arrivent-ils pas à construire du texte qui a une bonne relation entre les idées et une bonne structuration ?**
- 7. Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement de l'écrit à l'école normale ?**