

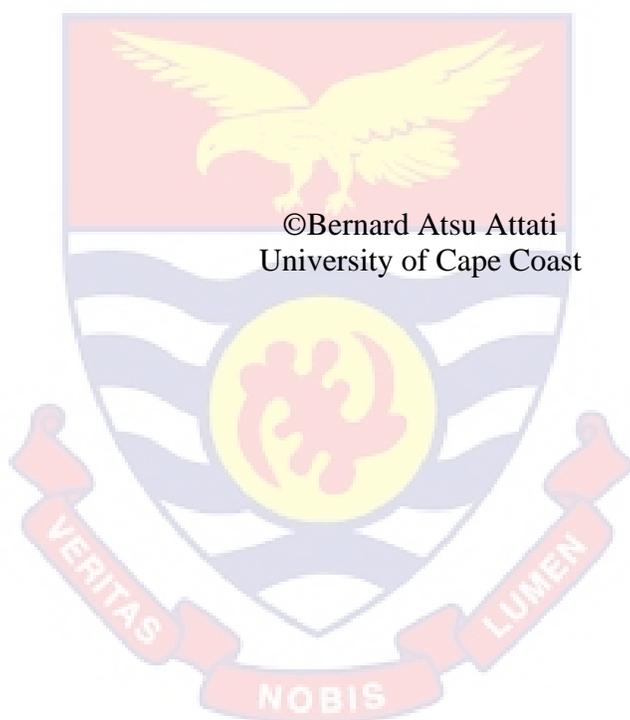
UNIVERSITY OF CAPE COAST

EMPLOI DES ORGANISATEURS TEXTUELS DANS LA PRODUCTION
ÉCRITE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, LE CAS DES ÉTUDIANTS
DE NIVEAU 300 DANS LES SIX ÉCOLES NORMALES PUBLIQUES DE
FRANÇAIS AU GHANA



BERNARD ATSU ATTATI

2025



©Bernard Atsu Attati
University of Cape Coast

UNIVERSITY OF CAPE COAST

EMPLOI DES ORGANISATEURS TEXTUELS DANS LA PRODUCTION
ÉCRITE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, LE CAS DES ÉTUDIANTS
DE NIVEAU 300 DANS LES SIX ÉCOLES NORMALES PUBLIQUES DE
FRANÇAIS AU GHANA

BY

BERNARD ATSU ATTATI

A thesis submitted to the Department of French of the Faculty of Arts, College of
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast in partial fulfilment of
the requirements for the award of Doctor of Philosophy in Linguistics and
Didactics of French.

MARCH 2025

DECLARATION

Candidate's Declaration

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

Candidate's Signature :Date.....

Name: Bernard Atsu Attati

Supervisors' Declaration

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

Principal Supervisor's Signature :  Date.....

Name : PROF. D. D. KUUPOLE

Co-Supervisor's Signature :Date

Name : DR. ALEXANDER KWAWU

ABSTRACT

This thesis is about the use of textual organisers in French narrative essay by students that offer French as a foreign language in Ghana in the six public Colleges of Education. It focuses on the type and the uses of the connectives in the narrative context. Text, questionnaire and structured interview were the instruments used for collecting the data. The data was collected from 156 students and the respondents for the interviews were three tutors. Students were purposively selected for the composition test, meanwhile respondents for the questionnaire and the interview were conveniently sampled. The theories used were text analysis proposed mainly by Charolles (1978), Adam (1990) and Lundquist (1980) and error analysis by Corder (1967) and Porquier (1977). The study relies mainly on mixed approach; analysis are qualitative and quantitative in nature. The results show that most of the textual organisers were used inappropriately. The structural defects at different levels show that the students have problems organising the essay as a whole. In addition, there is a disparity in the use of the textual organisers to form sentences. To solve these problems, the tutors interviewed suggested that teachers must explain with concrete examples the roles that textual organisers play in a text and priority should be placed on the teaching and learning of textual organisers. At the end of the study, pedagogical interventions were suggested to help ameliorate the problems that students face when they encounter the composition of the narrative essays.

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Cette thèse s'articule autour de l'emploi des organisateurs textuels dans les textes narratifs en français par les étudiants qui offrent le français langue étrangère dans les six écoles normales publiques au Ghana. Elle se penche sur le type et l'emploi des connecteurs dans le contexte de la narration. Le texte, le questionnaire et l'interview sont les instruments de collecte des données. Les données sont collectées auprès de 156 étudiants, et les participants de l'interview sont 3 enseignants. Les étudiants sont sélectionnés à partir d'une technique d'échantillonnage non probabiliste à choix raisonné pour la composition du test, tandis que les répondants pour le questionnaire et l'interview sont triés en s'appuyant sur l'échantillonnage par convenance. Les théories utilisées sont celles de la linguistique textuelle proposée principalement par Charolles (1978), Adam (1990) et Lundquist (1980) et l'analyse des erreurs de Corder (1967) et Porquier (1977). L'étude est surtout de l'approche mixte; les analyses sont de nature qualitative et quantitative. Les résultats révèlent que les usages non conformes des organisateurs textuels sont les plus élevés. Les défauts structuraux dans les divers niveaux tendent à révéler que les étudiants rencontrent de réelles difficultés à organiser l'ensemble de leur rédaction. En plus, il existe des écarts au niveau de la manipulation des organisateurs textuels dans la phase micro-structurale. Pour résoudre ces problèmes, les enseignants interviewés ont suggéré que le prof doit expliquer à travers des exemples concrets le rôle que joue ces organisateurs textuels dans le texte et la primauté mise sur l'enseignement/ apprentissage de la langue française surtout les organisateurs textuels. A la fin de l'étude, nous avons proposé

des interventions pédagogiques pour réduire les difficultés que rencontrent les étudiants lors de la composition des textes narratifs.

REMERCIEMENTS

Si nous avons pu arriver au terme de cette thèse, c'est particulièrement grâce à la contribution d'une masse de personnes. C'est ainsi que nous tenons à exprimer notre reconnaissance la plus sincère :

- au Professeur Domwin Dabire KUUPOLE, notre directeur principal de recherche, pour sa rigueur scientifique, ses précieux conseils, sa disponibilité et sa patience.

- au Docteur Alexander KWAWU, notre directeur adjoint de recherche, pour ses suggestions utiles, son appui logistique, ses riches conseils et ses encouragements.

- à tous les professeurs du Département de Français et à ceux qui, d'une façon ou autre, ont contribué énormément à la réalisation de ce travail de recherche.

- au Professeur Martin D. Gbenouga, Directeur Général du Centre International de Recherche et d'Étude de Langues (CIREL), Village du Benin, pour son soutien immense durant la collecte des données.

- à Monsieur le Docteur Komi Lucas ASSOTI et Docteur E. K. AGBESSIME, enseignants au Centre International de Recherche et d'Étude de Langues (CIREL), Village du Benin, pour leur assistance immense durant la collecte des données.

- à mes frères, surtout Frank Etsey ATTATI et Dansou Kwashie ATTATI.

- à tous mes amis, pour leur appui et leur compagnie inestimable. Nous adressons nos remerciements particulièrement à Jeremiah DORE-NATTEH, Eric Kweku AMOAKO, Emmanuel Kossi AFARI, Tobias ATTIPOE, Mawuwoe ATILEY, Coleman YARO, Pauline ANABA, et Luke LIEKUM.

- à tous les individus qui ont collaboré d'une manière ou d'autre à l'achèvement de cette étude.

DÉDICACE

A vous ma femme, Philomina Ahodwo et mes enfants : Joel, Elorm, Edem et Etonam.

A la mémoire de ma mère, Towake Akakpo.

A vous mes frères : Kwashie Dansou ATTATI et Frank Etsey ATTATI.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	iv
REMERCIEMENTS	vi
DÉDICACE	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX	xii
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Introduction	1
Cadre général de l'étude	1
Problématique	7
Questions de recherche	8
Hypothèses de l'étude	9
Objectifs de l'étude	9
Justification et pertinence de l'étude	10
Délimitation du champ de l'étude	11
Définition des concepts et notions opératoires du travail	12
Notion de production écrite	12
Notion de texte	15
Notion de cohérence	17
Notion de cohésion	20
Notion de connecteurs	22
Notions de macrostructure et de microstructure	27

Organisation du travail	29
Conclusion partielle	30
CHAPITRE DEUX: CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	
Introduction	32
Cadre théorique	33
Linguistique textuelle	33
Cohérence et Cohésion	35
Texte narratif	39
Schéma narratif	42
Organisateurs textuels	47
Rôles des organisateurs textuels	64
Etapes d'analyse des erreurs	68
Travaux antérieurs	68
Conclusion partielle	88
CHAPITRE TROIS: MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	
Introduction	90
Lieu de l'enquête	91
Population cible	92
Échantillonnage	96
Instruments de collecte de données	101
Test de rédaction	103
Processus de collecte des données par test	104
Questionnaire	105
Processus de collecte des informations par questionnaire	107
Entrevue	109

Présentation des guides d'entretien	113
Procédures de collecte d'informations par entrevue	114
Matériel d'enregistrement utilisé	115
Déroulement des entretiens	116
Étude pilote	118
Observations générales de l'étude pilote	119
Méthodes de traitement des données	122
Conclusion partielle	123
CHAPITRE QUATRE: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	
Introduction	125
Analyse du questionnaire	126
Structure du conte	144
Emploi des organisateurs textuels au niveau macro-structurel du conte	153
Structure des faits divers	163
Emploi des organisateurs textuels au niveau macro-structurel des faits divers	167
Emploi des organisateurs textuels au niveau micro-structurel	176
Analyse de l'interview	199
Validation des hypothèses	202
Conclusion partielle	204
CHAPITRE CINQ: IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET CONCLUSION GÉNÉRALE	
Introduction	206
Implications didactiques	206
Catégories d'organisateur textuels employés dans les textes narratifs	206
Structuration du conte et de faits divers en fonction des organisateurs textuels	209

Emploi des organisateurs textuels au niveau micro-structurel du conte et des faits divers	212
Recommandations aux enseignants	218
Planification	218
Recommandations aux apprenants	224
Conclusion générale	226
RÉFÉRENCES	233
ANNEXE: QUESTIONS DE RÉDACTION DESTINÉES AUX ÉTUDIANTS	252

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
Tableau 1: Répartition des étudiants au niveau 300 dans les écoles normales au Ghana.	94
Tableau 2: Répartition des professeurs de FLE dans les écoles normales au Ghana.	95
Tableau 3 : Tableau des répondants aux textes écrits	99
Tableau 4: Données personnelles	126
Tableau 5: Profil linguistique	128
Tableau 6: Profil linguistique (suite)	129
Tableau 7: Rédaction en français par les apprenants	134
Tableau 8: Connaissance sur les organisateurs textuels	136
Tableau 9: Organismes textuels utilisés dans les textes narratifs des étudiants	139
Tableau 10 : Catégories des organisateurs textuels utilisés dans les textes	141
Tableau 11: Catégories d'organismes textuels au niveau macro-structurel du conte	145
Tableau 12: Organismes textuels pour la situation initiale du conte	147
Tableau 13: Organismes textuels pour la complication du conte	149
Tableau 14: Organismes textuels pour les péripéties du conte	150
Tableau 15 : Organismes textuels pour la résolution du conte	151
Tableau 16: Organismes textuels pour la situation finale du conte	152
Tableau 17: Catégories d'organismes textuels au niveau macro-structurel des faits divers	163

Tableau 18: Organismes textuels pour l'introduction/ chapeau des faits divers	165
Tableau 19: Organismes textuels pour le développement/ événements des faits divers	166
Tableau 20 : Organismes textuels pour la conclusion/ chute des faits divers	167
Tableau 21: Connecteur « et »	177
Tableau 22: Connecteur « mais »	179
Tableau 23: Connecteur « parce que »	184
Tableau 24: Connecteur « quand »	186
Tableau 25: Connecteur « donc »	188
Tableau 26: Connecteur « alors »	190
Tableau 27: Connecteur « aussi »	192
Tableau 28: Connecteur « soudain »	194
Tableau 29: Connecteur « puis »	196

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Cette partie introductive de l'étude s'ouvre sur la réflexion préalable relatif au cadre général de l'étude. Notre but est de dégager les difficultés auxquelles sont confrontées les étudiants de français langue étrangère (FLE) au niveau de la rédaction du récit. Cette partie comprend également la problématique, les questions de recherche, les hypothèses, les objectifs de l'étude, la justification du choix de l'étude, la délimitation du champ de l'étude, la définition des notions essentielles, l'organisation de l'étude et la conclusion partielle.

Cadre général de l'étude

L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère, désormais (FLE), joue un rôle primordial de communication dans le monde. Au Ghana, une grande importance a été accordée à l'enseignement/ apprentissage du FLE par des gouvernements successifs au Ghana (Yiboe, 2010). Ce qui revient à dire que beaucoup d'efforts et de ressources sont mis en place pour permettre l'apprentissage de cette langue. D'après Ministry of Education (2007), compte tenu de la situation géographique du pays, l'apprentissage du français constitue une nécessité communicative importante en ce sens que le français est parlé dans les pays frontaliers du Ghana. Autrement dit, l'une des raisons principales pour cette tentative d'octroyer une telle importance à l'enseignement/ apprentissage de FLE est due au fait que le français est enseigné pour briser les barrières communicatives. L'enseignement/ apprentissage de FLE, à l'oral ainsi qu'à l'écrit, se donne comme

but primordial chez les apprenants, le développement des compétences linguistiques et communicatives (CRDD, 2010).

La langue française est enseignée et apprise au Ghana sous forme de langue étrangère. Tagliante (2001) postule que le FLE fait référence au français langue d'apprentissage pour toutes les personnes qui ont une autre langue à part le français comme langue maternelle. Aussi, le FLE est considéré comme une langue dans laquelle un étudiant non francophone suit ses études. C'est à noter que dans l'apprentissage d'une langue, même si c'est une langue maternelle, il y a toujours des problèmes rencontrés par les apprenants. Dans le contexte ghanéen, les étudiants dans nos écoles normales sont tenus de rédiger un texte narratif, mais ils rencontrent des difficultés dans la rédaction.

Au Ghana, les institutions publiques et privées et celles des établissements supérieurs mettent en œuvre l'enseignement du FLE au seuil de leurs apprenants avec le but de former ces derniers. De ce fait, le but de former les étudiants, particulièrement dans le contexte ghanéen, est de leur donner quelques acquis nécessaires qui peuvent les aider à encadrer les élèves au niveau de Junior High School, désormais JHS et des écoles primaires.

Par rapport au système éducatif du Ghana, l'enseignement/ apprentissage du FLE couvre non seulement les collèges et les lycées mais aussi les six écoles normales publiques sans laisser de côté presque toutes les universités privées et publiques ghanéennes. L'enseignement/ apprentissage de FLE commence à partir de quatrième année à l'école primaire et finalement au niveau tertiaire. De ce fait,

la langue française jouit d'un grand privilège parce qu'elle fait partie des langues étrangères qui sont enseignées et apprises dans le système éducatif au Ghana. Notre travail se focalise sur le niveau des écoles normales parce que c'est à ce niveau où les étudiants sont formés pour devenir des encadreurs des élèves surtout, au niveau du collège (Junior High School). Dans le cursus des écoles normales, l'enseignement/ apprentissage du FLE se déroule sous deux formes majeures: l'expression orale et l'expression écrite. Sur l'échelle scolaire et selon les exigences du programme construit pour former les étudiants, tous les étudiants qui font le français dans les écoles normales sont censés suivre un certain nombre de cours en français oral ou écrit. Jusqu'à la fin de la première année, les étudiants devraient réussir à deux modules d'expression écrite et orale, et le nouveau module introduit dans le deuxième semestre de la première année est l'introduction à la littérature en français. Compte tenu de la nécessité de la composition du texte narratif, celui-ci est introduit dès la première année, c'est-à-dire dans le premier et deuxième semestre de la première année (University of Cape Coast, 2018). C'est la composition des textes narratifs qui nous concerne dans cette présente étude. En d'autres termes, comment les étudiants enchaînent les idées dans les textes narratifs.

Bukari (2009), expose qu'en tenant compte de l'importance du français, bon nombre de Ghanéens sont d'accord sur le fait que le français soit adopté comme une deuxième langue officielle. Grey (2014), nous renseigne que tout apprenant d'une langue ou des langues doit mettre en œuvre des efforts pour aboutir au niveau appréciable de compétence de communication non seulement en expression orale mais aussi en expression écrite. Gaonac'h (1991), souligne que la compétence de

communication renferme la compétence discursive, pragmatique, linguistique, socioculturelle et stratégique. Il ajoute qu'actuellement, le but cognitif essentiel dans l'enseignement de la langue étrangère est la compétence de communication. C'est à noter que cette compétence de communication est évidente dans presque toutes les situations données. Pour Cuq et Gruca (2005), la visée capitale de l'enseignement de la langue étrangère constitue l'acquisition d'une compétence de communication qui puisse être abordée par les composantes variées qu'elle implique malgré sa complexité. Ce qui revient à dire que ce qui définit l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est la quête de la compétence de communication chez les apprenants dans tout le système scolaire, précisément dans les études supérieures comme les écoles normales.

La recherche de la compétence de communication qui renferme l'écrit qui nous concerne dans le présent travail nous semble pertinente. Selon Fiadzawo (2017), dans une langue donnée, les qualités recherchées renferment le fait d'écrire avec précision et clarté, de formuler des idées et présenter des faits de manière cohérente. Harklau (2002), souligne que ce qui est essentiel dans la salle de classe et principalement en classe de langue étrangère (L2), est l'acte d'écrire et de lire. Selon Vygotsky (1997), l'écrit consiste en la capacité de renforcer le maintien de l'information et d'aider l'appropriation de la langue. Bon d'auteurs tels que Vygotsky, (1997); Weissberg, (2000); Wolff, (2000) soulignent que l'écriture sert comme un moyen de communication et en même temps, un outil approprié pour apprendre une langue étrangère. Alors, l'écrit est indispensable dans

l'enseignement/ apprentissage du FLE. Il en résulte néanmoins que l'écrit pose beaucoup de problèmes à cause de la complexité de sa nature.

Aujourd'hui, surtout dans les pays francophones, la production écrite qui était longtemps négligée, occupe la partie centrale des inquiétudes des enseignants du niveau primaire ainsi que ceux du niveau secondaire (Sow-Barry, 1999). David et Plane (1996), soulignent que la production écrite est la plus compliquée et demande assez de temps d'apprentissage. Pour ce qui concerne des solutions à ces difficultés, Krashen (1985), suggère que c'est en faisant une lecture de manière extensive et prolongée que l'apprenant aurait l'occasion d'acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde.

D'après Moffet (1992), la déficience en français écrit engendre la plupart de temps une réaction sous forme de chaîne d'échecs ou des embarras dans plusieurs cours de français. Toutes ces idées présentées par des chercheurs attestent le fait que l'écrit est une activité complexe et qu'il existe des difficultés au moment où un scripteur cherche à transmettre un message. Dans cette perspective, l'objectif de la production, surtout au niveau de l'écrit, n'est pas à négliger. Pour Cuq et Gruca (2005), dans les méthodes, il est également trop rare de demander aux apprenants d'écrire avec la finalité de développer une incontestable compétence. En nous appuyant sur cette proposition, nous revendiquons un niveau d'écriture qui vise à développer une véritable compétence textuelle chez les apprenants au niveau des écoles normales.

Kuupole (2012), postule que compte tenu des autres compétences, la formation pré-universitaire en FLE est trop déficiente, insuffisante ou trop basée sur la compétence grammaticale. Au Ghana, selon Kropp (1988), le nombre de langues parlées varie entre quarante-deux et soixante-dix. Yiboe (2010), stipule qu'au Ghana, il existe 67 langues locales et ces langues sont représentées par deux sous-groupes, à savoir : la famille linguistique « kwa » et la famille linguistique « gur ». Ce qui veut dire que les apprenants ghanéens vivent dans un milieu multilingue où il y a deux ou trois systèmes linguistiques. Alors, ils apprennent la langue officielle: l'anglais, une langue étrangère: le français et même d'autres langues ghanéennes quand ils arrivent à l'école. Amuzu (2000, 2001); Yiboe (2010); Fiadzawoo (2012), la situation d'influence intralinguistique peut créer des problèmes d'interférences aux apprenants. Par conséquent, non seulement l'enseignant, mais aussi l'apprenant, doit fournir un effort considérable pour surmonter les obstacles auxquels les apprenants sont confrontés dans le système éducatif ghanéen. Ainsi, le problème de la non-performance dans l'écrit doit être considéré comme une responsabilité partagée entre l'apprenant et l'enseignant.

L'apprentissage du français dans les écoles normales ne se passe pas sans problème puisque les étudiants du FLE ont principalement d'énormes difficultés d'acquisition de la langue et ainsi n'arrivent pas à communiquer en français (Kuupole, 2001). A l'école normale, les étudiants sont tenus de rédiger des textes narratifs. Une pré-enquête que nous avons effectuée en 2019 à Gbewaa College of Education auprès des étudiants, nous a aidé à identifier les zones de difficulté des apprenants du FLE. A travers cette pré-enquête, nous avons noté que les étudiants

ont des problèmes à enchaîner les idées dans la production des textes narratifs par le biais des organisateurs textuels. Notre visée dans ce travail est d'étudier comment la cohérence des rédactions des textes narratifs est influencée par l'emploi des organisateurs textuels, ce qui nous permettrait de proposer des démarches pédagogiques qui aboutiront à réduire ces difficultés dans la production des textes narratifs chez les étudiants dans les écoles normales.

Problématique

Un texte, selon Adam (2005) ne se présente pas comme une succession de faits d'énonciation ayant une véritable valeur mais une construction de faits de discours cohérents. En plus, pour Adam (2005), un texte qui n'est composé que d'un simple recensement d'une suite d'actions ou/ et d'événements, n'est pas bien structurer. De ce fait, les organisateurs textuels jouent des rôles primordiaux dans le tissage du texte.

La cohésion est l'un des moyens pour analyser les rapports logiques internes au texte. De même, pour avoir un texte cohésif, le rôle des marques linguistiques tels que les organisateurs textuels est indispensable. Cependant, selon des recherches antérieures, par exemple Iddris (2012), la majorité des étudiants dans les écoles normales, surtout ceux qui sont en troisième année, éprouvent des difficultés en français écrit notamment dans la rédaction du récit. Pendant la pré-enquête en 2019 chez les étudiants de Gbewaa College of Education, Pusiga. Lors de la correction de la rédaction portant sur le texte narratif, nous avons remarqué que les étudiants rencontrent des difficultés portant sur l'arrangement et l'enchaînement des phrases et des séquences pour rendre les textes cohérents.

De plus, plusieurs études ont été entreprises dans le contexte de la cohérence textuelle et les résultats montrent que les étudiants maîtrisent mal l'usage des organisateurs textuels. Nous pouvons évoquer, entre autres, des exemples comme les études de Kuupole (1995), Kwawu (2001), Nkoula-Mouloungou, (2016) et Afari (2020). Or, il y a peu de recherche portant sur le récit, particulièrement sur l'enchaînement des idées dans les rédactions par le biais des organisateurs textuels. Nous nous sommes intéressé à l'étude des organisateurs textuels en ce sens que peu d'études ont abordé l'emploi des connecteurs dans les textes narratifs dans l'enseignement/ apprentissage de FLE. En conséquence, nous nous sommes donné comme tâche d'étudier les organisateurs textuels dans la production des textes narratifs chez les étudiants dans les écoles normales au Ghana. Compte tenu de la tâche, nous nous sommes proposé de relever les organisateurs dans les rédactions des étudiants et analyser comment ils sont employés pour rendre les textes narratifs cohérents. Enfin, nous allons proposer des interventions pédagogiques qui pourraient aider les étudiants à bien rédiger leurs textes surtout au niveau narratif.

Questions de recherche

De la problématique construite ci-dessus ensuivent des questions suivantes :

- 1- Quels sont les catégories d'organisateur textuels employés dans les textes narratifs des étudiants ?
- 2- Comment les étudiants structurent-ils le conte et les faits divers en fonction des organisateurs textuels ?
- 3- Comment les étudiants utilisent-ils les organisateurs textuels au niveau microstructurel du conte et des faits divers ?

Hypothèses de l'étude

L'étude vise à valider les hypothèses ci-dessous :

- 1- Les étudiants utiliseraient diverses catégories d'organiseurs textuels dans la construction des textes narratifs.
- 2- Les étudiants auraient des difficultés à structurer le conte et les faits divers de manière qui conformes aux fonctions textuelles des organisateurs textuels.
- 3- Les étudiants auraient des difficultés à utiliser les organisateurs textuels au niveau micro-structurel du conte et des faits divers.

Objectifs de l'étude

Le but fondamental de ce travail de recherche est d'étudier l'usage des organisateurs textuels dans la production écrite, spécifiquement dans la rédaction des textes narratifs en français par les étudiants. Particulièrement, notre visée dans cette étude est d'étudier comment la cohérence dans les textes narratifs est influencée par l'emploi des organisateurs textuels. Nous avons comme objectifs de :

- 1- décrire les catégories d'organiseurs textuels employés dans les textes narratifs des étudiants.
- 2- étudier la manière dont les étudiants structurent le conte et les faits divers en fonction des organisateurs textuels.
- 3- étudier comment les étudiants utilisent les organisateurs textuels au niveau microstructurel du conte et des faits divers.

Justification et pertinence de l'étude

En didactique des langues, surtout dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, le présent travail contribuera à la connaissance existante portant sur l'emploi des connecteurs dans les textes narratifs. En tant qu'enseignant dans le domaine de FLE, nous bénéficierons de cette étude en vue d'assurer avec efficacité la formation des étudiants au niveau de la production écrite. Également, ce travail nous fournira des informations pertinentes permettant de connaître les difficultés qu'éprouvent les étudiants dans les écoles normales au Ghana.

La production écrite, selon Fiadzawoo (2017), est tellement essentielle dans l'enseignement en général et celui de FLE en particulier. Beaucoup de travaux abordent la lecture mais beaucoup moins sont effectués en linguistique et particulièrement en didactique des langues (Lah, 2007). Ce qui veut dire que bon nombre d'études restent à être effectuées dans le domaine de la production écrite. Dans le contexte des apprentissages, la production écrite aide à apprécier le degré de maîtrise du français écrit. Notre étude cherche à connaître davantage ce qui pourrait contribuer à la faiblesse des étudiants en production écrite, essentiellement dans la rédaction du récit. Il y a de nombreux travaux sur le sujet de la production écrite mais, nous pensons qu'il y a toujours beaucoup à faire pour améliorer les pratiques de l'enseignement/apprentissage de la production écrite par rapport à la rédaction du récit. Donc, une étude de cette envergure aurait de l'importance dans notre pays où peu d'études sur la rédaction de textes, particulièrement dans le domaine du récit, par des étudiants de français, ont été effectuées.

Une étude sur les organisateurs textuels peut exercer aussi des influences pratiques dans l'enseignement de la production des récits. Tout d'abord, au niveau des relations interphrastiques, des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelle constituent un outil pertinent permettant la structuration d'un texte. L'examen de ces phénomènes de cohésion et de cohérence par rapport au récit, qui est notre souci majeur dans cette étude, aidera mieux les étudiants à bien structurer leurs productions écrites. D'autre part, cette étude permettra au professeur de langue de proposer aux étudiants des exercices bien visés et de faire des commentaires appropriés sur les textes qu'ils rédigent.

Nous trouvons aussi pertinent d'effectuer cette recherche parce que la communication dans l'enseignement/ apprentissage de FLE s'opère de manière verbale ou écrite. Il est demandé à l'enseignant de dispenser des cours de français aux apprenants et ce dernier est censé avoir un niveau élevé. Ce contrat lui impose une plus grande maîtrise de la production écrite avec une grande capacité rédactionnelle. Pour les autorités pédagogiques, c'est de montrer que l'acquisition d'une compétence de production écrite peut engendrer, indépendamment, un but à part entière en classe de langue étrangère. En plus, plusieurs études postulent que non seulement l'écriture est un outil de communication mais aussi elle sert comme un moyen effectif d'apprendre une langue étrangère (Vygotsky, 1997; Weissberg, 2000; Wolff, 2000).

Délimitation du champ de l'étude

Le problème de la concurrence parmi les déterminants, les adjectifs et même les noms ne sera pas examiné dans la présente étude. Nous voulons concentrer notre

attention sur les organisateurs textuels dans la production écrite des étudiants. Notre étude exclut également les règles de cohérence, l'anaphore, les ellipses et les temps verbaux dans la production écrite.

D'autre part, cette étude se limite simplement aux étudiants dans les écoles normales du Ghana. Cela veut dire que nous allons collecter nos données auprès de quelques groupes d'étudiants qui sont en année d'immersion linguistique au Centre International de Recherche et d'Etude de Langues au Village du Benin, Lomé-Togo. Aussi, l'étude ne concerne pas entièrement la production écrite nettement dite des étudiants, car l'approche adoptée est reposée sur l'emploi des connecteurs dans la production écrite pour laquelle certaines perspectives didactiques ont été proposées pour améliorer les pratiques rédactionnelles des étudiants du FLE.

Définition des concepts et notions opératoires du travail

Nous envisageons de cerner, dans cette partie du travail, les différents termes et les notions clés qui forment le pivot central de cette étude. Nous présenterons les définitions de la notion de texte, cohérence, cohésion, connecteurs et enfin, les notions de macrostructure et de microstructure.

Notion de production écrite

Compte tenu de l'enseignement/ apprentissage des langues, on distingue l'oral de l'écrit. L'écrit est composé d'un acte de discours établissant une relation entre un scripteur et un lecteur. L'écrit se distingue comme le résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur (Cuq, 2003). A cet effet, nous constatons, grâce à la graphie, que l'écrit est le produit que le scripteur a réalisé pour établir une

relation à distance entre lui et son lecteur. Pour Jolibert (1994), l'écrit permet de communiquer, répond à des conceptions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, garde des traces et raconte des histoires. Vigner (1982), aussi postule que l'écriture est le résultat de l'analyse de communication, de l'application des règles, de l'agencement et de la vérification du processus de développement interne du texte. Deschênes (1988), propose que ce qui donne comme résultat l'écriture est de tracer les lettres, des mots et des phrases, afin de formuler des messages et transmettre la pensée. De ce fait, cette activité exige un fait intellectuel qui demande une élaboration cohérente de l'information qui implique que le scripteur doit être capable de travailler et retravailler son texte pour alors manipuler la forme et le contenu. Quant à Reuter (1996), l'écriture, dans un espace socio-institutionnel donné, est une activité qui inclut les savoirs, les représentations, les valeurs à partir desquelles les personnes ambitionnent à produire du sens. De ce fait, il importe que cette manifestation particulière du langage ait besoin des compétences linguistiques pour sa réalisation dans une intention précise, une certaine connaissance des règles et que pour aborder l'écrit, l'apprenant emploie sa connaissance de l'oral.

Pour Moirand (1979), la production écrite est un processus à partir duquel un scripteur écrit à ses lecteurs dans un moment précis. Gallison et Coste (1976) définissent la production écrite comme un système de signes graphiques qui peut être substitué au langage articulé afin d'assurer et d'entretenir un message pour communiquer à distance. De la même façon, la production écrite décrit une activité qui sert à résoudre un problème (Hayes et Flower, 1980). Une bonne production écrite exige la réflexion de la disposition langagière et de connaissances non

seulement en grammaire mais aussi en orthographe (Attati et al. 2020). En fait, la production écrite est un moyen de communication qui comprend la composition d'un texte écrit qui n'est plus la juxtaposition de phrases bien formées, mais elle demande des réflexions et des contraintes.

Dans une perspective linguistique, l'expression écrite renferme tout constituant de phrases sous forme de mots, syntagmes. L'expression peut se considérer sous deux formes, soit une substance sonore ou visuelle (Dubois, 2008). On constate que les deux aspects de la production écrite sont l'aspect phonique sonore ou l'expression orale et l'aspect graphique visuel ou l'expression écrite. Dans une perspective communicative, Robert (2002), postule que la production écrite, ayant le but d'énoncer un message, est une action de rédaction d'un texte écrit qui se présente comme une interaction entre un scripteur et une situation d'interlocution.

Il en ressort que l'écrit comprend un acte de communication où le rédacteur doit savoir son but de communication, le destinataire à qui s'adresse son message et la raison pour laquelle il l'écrit. C'est donc clair que l'une des pratiques fondamentales dans la classe constitue la production écrite. De ce fait, Absi et Braham (2017), proposent que la production écrite puisse être définie en suivant deux plans, à savoir le plan linguistique et le plan communicatif. Selon ces derniers, le plan linguistique vise à produire des textes caractérisés par une tâche à la fois linguistique et intellectuelle et nécessite des compétences langagières et une certaine habilité de réflexion. Par rapport au plan communicatif, la visée de la production écrite est de produire un texte écrit pour permettre une interaction entre

le lecteur et le scripteur. Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer sans laisser de côté l'aspect linguistique.

S'agissant de la production écrite, dans notre contexte, elle renvoie aux textes, particulièrement des textes narratifs en français, rédigés par les étudiants dans les écoles normales aux Ghana. En gros, les compositions écrites récoltées forment un fondement de données qui nous aide à composer les recueils de notre travail. La diversité de ces données constitue le résultat de la composition réalisée dans le cadre scolaire.

Notion de texte

Pour Picoche (2009), dans son acception traditionnelle, étymologiquement, le texte fait référence à un emprunt au latin impérial *textus*, c'est-à-dire « *enlacement* » du latin classique *texere* qui signifie « *tisser* ». Selon Alkhatib (2012), c'est vers la fin des années 70 et le début des années 80 qu'on a commencé à traiter la notion de texte. Un texte est conçu comme un tout composé et harmonieux de phrases transmettant une idée et établissant une conception de communication (Chartrand, 1995). Pour Halliday et Hasan (1976: 293), « *A text is best thought of not as a grammatical unit at all, but rather as a unit of a different kind: a semantic unit. The unity that it has is a unity of meaning in context, a texture that expresses the fact it relates as a whole to the environment in which it is placed* ». Il en découle que le texte est une collection structurée et cohérente de phrases portant un message et accomplissant un objectif de communication. C'est comme une trame ou un tissu à partir duquel les lettres sont tissées pour composer un ensemble fini. Et, pour avoir ce tout ensemble, les divers composants du texte doivent être cohérents. Dans

le contexte de ce travail de recherche, nous avons récupéré un recueil de textes écrits et, nous voulons étudier comment les étudiants peuvent composer des textes cohérents, particulièrement des textes narratifs, par le biais des organisateurs textuels. Selon Adam (1991), deux perspectives de texte ont attiré l'attention des linguistes qui s'intéressent aux phénomènes par lesquels celui-ci est composé de phrase à phrase: l'une s'articule autour de son caractère unifié qui envisage l'enchaînement des unités textuelles au niveau interne et l'autre porte sur son caractère dynamique comme porteur d'un message qui envisage le texte comme un acte de discours global au niveau externe. Par rapport à un titre qui est exposé ou à peut-être soustraire ou par une proposition, un texte est presque toujours résumable (Adam, 2001). C'est dans cette optique que le texte est saisi comme un groupe de séquences linguistiques qui correspond aux règles de bonne formation textuelle. Kuupole (1995) affirme qu'un texte peut être considéré comme un seul mot, un énoncé entier ou une collection de plusieurs énoncés, qui provient d'une activité d'un locuteur socialement donné. En d'autres mots, au moment où les unités linguistiques sont mises l'un à côté de l'autre pour construire un texte, il faut que leur enchaînement soit cohérent.

En effet, les linguistes partagent le même avis sur le fait que n'importe quelle succession des unités linguistiques ou d'énoncés ne compose pas nécessairement un texte. Carter-Thomas (2000) met l'accent généralement sur le fait qu'il s'agit non pas d'une succession de phrases diverses mais d'un ensemble et sans aucun rapport. Weinrich (1973), aussi postule qu'en totalité, chaque élément linguistique entretient avec les autres éléments des liens d'interdépendance. De

notre côté, nous pouvons dire qu'il y a une succession d'énoncé quand un texte possède non seulement les unités linguistiques liées les uns aux autres mais aussi elles indiquent une certaine progression. Dans l'optique de la linguistique, ce qui est déterminant est le fait que le concept de texte rassemble non seulement toute unité discursive orale mais aussi écrite d'un sujet parlant socialement déterminé (Kuupole, 1995).

Notons qu'il existe alors, des liens de solidarité qui entretiennent les uns par rapport aux autres entre les différents éléments linguistiques d'un texte sous forme de systèmes de morphèmes, de phrases et de paragraphes. L'un de ces liens de solidarité, qui nous concerne dans le présent travail se présente sous forme des organisateurs textuels. Notre focus est de savoir davantage sur l'emploi des organisateurs textuels pour rendre les productions écrites cohérentes essentiellement les textes narratifs en français chez les étudiants dans les écoles normales. Alors, dans le paragraphe qui suit, nous allons discuter la notion de la cohérence.

Notion de cohérence

Le concept de « *cohérence* » issu du mot latin « *cohaerentia* », joue un rôle primordial portant sur des aspects de discours. C'est à noter qu'un ensemble de mots ne forme pas nécessairement une phrase tandis qu'un groupe de phrases ne forme pas un texte (Charolles, 1978). Selon Maingueneau (2009), la cohérence ne se trouve pas dans le texte ; elle est alors composée par le destinataire. La cohérence renvoie à un jugement palpable ou intuitif provenant d'un destinataire en tenant compte de l'efficacité d'un texte donné (Carter-Thomas, 2000). Pour Kuupole

(1995), il en découle que le problème de cohérence est fondamentalement référentiel, puisque c'est lié à nos connaissances du monde activées par ce qui est dit. De même, Caron (1989), illustre que la représentation sémantique d'un énoncé peut être saisie comme un ensemble d'informations enregistrées sous forme abstraite et ce qui guide l'interprétation sémantique à un niveau très local sont l'ordre des mots, les catégories grammaticales et les marques morpho-syntaxiques. Il en découle que la cohérence concerne le principe général de compréhension et d'interprétation de la part du destinataire. Elle porte sur les caractéristiques du texte ou du discours qui garantissent son interprétabilité. C'est ainsi grâce à l'allocutaire de faire son jugement pour voir si un discours est compréhensible ou cohérent.

Selon Beudet (2001), la notion de cohérence se rapproche aux concepts d'intelligibilité et de compréhensibilité parce qu'elle tient compte de l'aspect global du texte. L'intelligibilité d'un texte renferme l'ensemble des phénomènes qui permettent un entendement le plus approprié possible (Prefontaine et Lecavalier, 1996). Kwawu (2016) remarque que la cohérence est saisie comme un préalable à toute perception unitaire d'un discours. Il en découle que la compréhension d'un texte constitue un facteur essentiel dans le processus d'un texte. Le jugement de cohérence prend appui sur la connaissance des savoirs linguistiques du récepteur et de la situation de production. A cet égard, l'importance de la lecture par rapport à l'interprétation d'un texte est pertinente.

Pour Kuupole (1995), la cohérence relève des compétences discursives référentielles et socio-culturelles. Il ajoute que la linguistique textuelle porte sur la linguistique et l'extra-linguistique correspondant respectivement à la notion de

cohésion et de cohérence. A cet égard, nous observons qu'à part les enchaînements linguistiques, la cohérence fait intervenir le contexte extra-linguistique. Ce même point de vue est partagé par Carter-Thomas, (2000) que le terme de cohérence et d'incohérence du discours est vu comme une acception relative en ce sens que toute interprétation d'un texte se pose sur la compréhension portant sur l'univers extralinguistique adopté par les interlocuteurs. De ce fait, avant de comprendre un texte, l'auditeur doit prendre en compte non seulement les éléments intralinguistiques mais aussi les éléments extralinguistiques.

Conformément à Lima (2001), certains linguistes distinguent deux formes de cohérence : la cohérence interne et la cohérence externe. Pour Cilianu-Lascu (2005), la classification de la notion de cohérence est quelquefois exprimée sous forme d'une distinction entre cohérence linguistique ou intratextuelle et cohérence pragmatique ou extratextuelle. La cohérence linguistique ou intratextuelle fait référence aux relations référentielles et logiques internes au texte. La cohérence qui porte sur les connaissances linguistiques des locuteurs serait réalisée par des formes linguistiques spécialisées comme les anaphores et les connecteurs (Kwawu, 2016). Connor (1987) suggère que la cohérence externe, au lieu des phrases d'un texte, se concentre sur les rapports entre les propositions. Également, Johns (1986) et Connor (1987) proposent que l'approche par la cohérence interne et celle par la cohérence externe sont toutes indispensables. Il en ressort que les relations de cohésion et celle de cohérence servent comme des moyens pertinents pour analyser les rapports logiques internes et externes au texte.

Nous voulons souligner que la cohérence est liée au fait de l'interaction d'un lecteur potentiel. Elle n'est pas conçue, d'une part, comme phénomène exclusivement linguistique des textes, mais d'autre part, sous forme d'une activité interprétative. La cohérence provient d'un jugement portant sur la qualité du texte et elle est composée par rapport à son affinité à la condition de production et la structuration interne du texte qui réfère à la notion de cohésion. Autrement dit, la cohérence est, la plupart des fois, établie dans le domaine de l'interprétation du contenu du texte. Dans le présent travail, il importe de la part du scripteur d'assurer cette cohérence. Ceci veut dire que le scripteur ou l'étudiant doit être au courant des besoins afin d'assurer une bonne interprétation. Alors, dans le paragraphe suivant, nous allons entamer ce qui entre dans la notion de cohésion.

Notion de cohésion

A partir de '*Cohesion in English*' de Halliday et Hassan (1976), le concept de cohésion renferme, selon Maingueneau (2002), tous moyens linguistiques établissant des liens inter et intra phrastiques et assurant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte. C'est une appropriation d'une phrase bien structurée à son domaine linguistique ou bien les relations internes décelables formellement (Kuupole, 1995). En d'autres termes, la cohésion englobe la forme et suppose des règles morphologiques et syntaxiques. Elle s'établit au niveau local, c'est-à-dire de phrase à phrase qui regroupe les connecteurs tels que les marqueurs temporels, les marqueurs spatiaux, les marqueurs argumentatifs et ainsi de suite. Pour Kuupole (1995), lorsque la récurrence des éléments d'une phrase à l'autre se manifeste au niveau formel c'est-à-dire syntaxico-sémantique, elle contribue à former un texte

cohésif qui s'appelle la cohésion. Ce dernier affirme que la cohésion textuelle est fondamentalement constituée par la récurrence au fil du texte de certains éléments conceptuels au moyen de marques formelles explicites. La cohésion regroupe les expressions grammaticales démontrant les mises en relation découlant de la cohérence, alors les éléments linguistiques du texte (Zamuner, 1986; Bosch, 1985). Il en procède que la cohésion renvoie à l'ensemble de phénomènes textuels ou linguistiques assurant la succession d'une phrase ou une séquence ou proposition à une autre dans la linéarité du texte. C'est alors la dimension linguistique ou grammaticale du texte. La cohésion est conçue sous forme de relation qui tisse la texture du texte, de phrase en phrase, par le biais des outils linguistiques.

De leur part, Halliday et Hassan (1976) proposent que la notion de cohésion est un concept sémantique. *“The concept of cohesion is a semantic one which refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text”*. Plus précisément, la cohésion fait référence aux phénomènes de sens existant dans un texte qui le rendent comme un texte. Du reste, le texte provient de l'organisation sémantique des éléments linguistiques. Ce point de vue est partagé par Bellert (1970) quand il dit que la notion de cohésion semble découler du lien persistant entre les éléments syntaxiques et sémantiques composant des marqueurs de cohésion à lesquels leur manifestation à la surface du texte n'est pas suffisante pour le rendre logique. Pour Riegel et al. (2004), établissant des liens sémantiques entre ses composantes, la cohésion regroupe la bonne structuration architecturale du texte.

De ce fait, pour assurer une telle structuration, les mécanismes cohésifs, en particulier les organisateurs textuels jouent des rôles prépondérants. En effet, l'emploi des organisateurs appropriés compte dans la composition afin de produire des textes cohésifs. Salles (2006), postule qu'un mauvais emploi des outils de cohésion peut sans conteste engendrer des problèmes d'incohérence. Dans le présent travail, nous voulons étudier comment les marques cohésives, en particulier les organisateurs textuels, sont manipulés par les étudiants pour construire des textes narratifs en français.

Notion de connecteurs

Nous gardons la notion de « connecteurs » bien que dans le contexte de la linguistique textuelle, du discours et de l'énonciation, cette unité linguistique reçoive beaucoup de désignations : connecteurs (Adam, 1990) ; mots de discours (Ducrot 1978); connecteurs pragmatiques (Moeschler et Reboul, 1994); marqueurs discursifs (Dostie, 2004). Pour Auchlin (1981); Bronckart et Schneuwly (1984) et Adam (1990), au moment où l'expression de connecteur assure l'organisation du texte de manière hiérarchique, nous adoptons les termes de marqueurs d'intégration linéaire (MIL) ou d'organisateur textuels, ce qui nous intéresse dans le présent travail.

Les notions de « connecteurs », « MIL » et « organisateurs textuels » relèvent surtout du lexique de la linguistique du texte et du discours au lieu de la linguistique de la phrase ou de la grammaire traditionnelle (Othane 2021). Dans le paradigme de la linguistique de la phrase et de la grammaire traditionnelle de Wagner et Pinchon (1991); Grevisse (1993); Delphine et Sancier-Chateau (1994),

les expressions qui faisaient référence à ces termes relevaient de diverses couches telles que: les morphosyntaxiques, conjonctions de coordination, conjonction de subordination, adverbes ou locutions adverbiales, groupes prépositionnels et ainsi de suite. Dans notre étude, nous détiendrons compte des recueils de ces études en ce sens que notre intérêt s'attache aux organisateurs textuels au niveau macro-structurel bien qu'au niveau micro-structurel.

Fayol et Abedi (1990) assertent que les connecteurs déterminent le degré et la nature de relations inter propositionnels qui servent comme la réflexion des relations existantes entre les éléments de représentation prélinguistiques du point de vue des événements et les objets décrits. Il existe une relation cohérente et une nuance de sens exacte entre les connecteurs et les unités linguistiques non seulement au niveau de la phrase simple ou de la phrase complexe mais aussi au niveau de l'arrimage des paragraphes dans le texte (Zogang, 2016). Ce dernier ajoute que les connecteurs signalent l'association des liens fonctionnels existant entre les actes illocutoires et ou bien les contenus prépositionnels. Les chercheurs comme : Halliday et Hasan (1976), Charolles et Coltier (1986), Lundquist (1994), Adam (2005) partagent le même avis sur ce fait que, dans le texte, les connecteurs assurent une cohérence parmi les phrases et des liens parmi les idées formulées et les raisonnements. Il sort de ces définitions qu'il existe des relations de dépendance entre les aspects linguistique et conceptuel de la composition du texte en établissant la cohérence et la cohésion.

Maingueneau (2009) définit la notion de connecteurs comme des morphèmes qui assurent un lien entre des énoncés ou entre des parties d'un texte.

Les connecteurs sont composés des éléments adverbiaux tels que: cependant, du reste..., de conjonction de coordination: et, car..., et des subordinations: parce que... Selon l'auteur, on peut ajouter des éléments textuels comme: d'une part, tout d'abord, ensuite, en premier lieu, en second lieu et ainsi de suite. Dans ce regard, les connecteurs aident à maintenir le processus d'intégration. Ils permettent au lecteur de comprendre et assure la représentation cognitive du texte. Riegel et al. (2009) et Amossy (2009), partagent le même avis avec Maingueneau (2009), en disant que, en établissant des liens parmi les propositions ou entre les séquences qui constituent le texte et en désignant les enchaînements du discours, les connecteurs sont les moyens de relation et de composition qui assurent la structuration textuelle ou discursive. Partant de ce fait, nous constatons que les connecteurs regroupent deux faits parmi eux et constitutivement portent de sens. En cours de lecture, les connecteurs permettent au lecteur d'assurer le lien cohérent entre deux phrases. Ceci dit, les connecteurs sont des marqueurs linguistiques employés pour structurer un récit, organiser et agencer des successions entre les faits. Ils fournissent les liens soit entre les contenus propositionnels, soit entre les actes d'énonciation et les actes de langage. Pour Adam (2008), les connecteurs comprennent une classe d'expressions linguistiques. Du reste, les connecteurs sont les éléments linguistiques qui jouent des rôles importants dans la langue. Conformément à Makdissi et al. (2007), il y en a de nombreuses classifications et appellations de connecteurs d'après les auteurs. Par rapport au regroupement des connecteurs, Riegel et al. (2009) et Adam (2009) classifient les connecteurs en trois

types principaux: les connecteurs argumentatifs, les marqueurs de prise en charge énonciative et les organisateurs textuels.

Moeschler (1985), définit un connecteur argumentatif comme un morphème sous forme de conjonction de subordination, conjonction de subordination, conjonction de coordination, adverbe, locution adverbiale qui relie deux énoncés ou plus participant dans un domaine argumentatif particulier. Pour Adam (2005), les connecteurs argumentatifs ont des fonctions de prise en charge énonciative, de segmentation ainsi que de disposition argumentative des énoncés. Il ajoute que ces connecteurs déclenchent un traitement nouveau d'un contenu propositionnel qui peut prendre une forme non seulement d'un argument ou d'une conclusion mais aussi d'un contre-argument. Les connecteurs argumentatifs sont subdivisés en quatre couches vis-à-vis des rôles qu'ils jouent. Ces groupes de connecteurs sont:

a. Marqueurs d'opposition-concession: ils introduisent un contre argument.

Les membres de ce type de connecteurs sont: mais, cependant, pourtant, néanmoins, toutefois, en revanche, certes, quand même, malgré tout, au contraire, il est vrai, bien attendu, en dépit de, etc.

b. Marqueurs d'explication et de justification: ils servent à expliciter et préciser les arguments. On peut citer des exemples comme: car, en effet, puisque, c'est-à-dire, parce que, en sorte que, etc. Le fait que les connecteurs en effet et car ont la même valeur, on peut les utiliser interchangeablement. Mais, la locution en effet peut concurrencer alors que car peut indiquer une juxtaposition.

c. Marqueurs de complémentation ou d'adjonction: cette catégorie de connecteurs permet d'évoquer un argument d'addition qui possède d'importance variable dont ils établissent la force argumentative. Il s'agit ici des connecteurs comme: d'ailleurs, par ailleurs, et même, or, par surcroît, non seulement... mais, encore.

d. Marqueurs de conclusion: ces connecteurs servent à accomplir un argument. On peut ranger ici des connecteurs comme: alors, donc, aussi, enfin, en définitive, en conclusion, de sorte que, par conséquent, c'est pourquoi, de toute façon, en tout cas, quoi qu'il en soit, tout bien considéré, somme toute, après tout, finalement, en résumé, en conclusion et ainsi de suite.

- Le deuxième groupe de connecteurs: les marqueurs de prise en charge énonciative ont pour rôle d'illustrer une opinion à part celle du locuteur. Ils indiquent qu'un aspect du texte n'est pas pris en charge, alors, sa véracité est assurée par la personne qui parle. Adams (2008) les rassemble en trois catégories:

a- Les marqueurs de cadre évidente: dans cette division, on peut parler de: à propos de, pour, selon N, d'après N, quant à N, de source sûre, etc. Le « N » indique la source de savoir donnée.

b- Les marqueurs de reformulation paraphrastique: on compte ici des connecteurs comme: c'est-à-dire, autrement dire, en un mot, en d'autres termes, alors, de toute façon, vraiment, précisément, etc.

c- les marqueurs comparables à celui d'agencement du lien conclusif. On peut mentionner: de fait, en fait, après tout, en tout cas, de toute façon, de toute

manière, pour tout dire, en conclusion, en résumé, somme toute, tout compte fait, au fond, en fin de compte, finalement, en somme, bref et ainsi de suite.

d- les marqueurs d'organisation de la conversation : ben, pis, alors, bon, etc.

e- Les marqueurs phatiques tels: euh, tu vois, tu sais, etc.

En ponctuant les marqueurs d'agencement de conversation et les marqueurs phatiques, Adam (2005) postule qu'ils jouent des rôles essentiels dans l'organisation des textes oraux. Il ajoute que ces connecteurs peuvent être rapprochés des organisateurs textuels mais l'oralité leur donne une tonalité énonciative et interactive plus marquée.

La troisième catégorie des connecteurs nommés les organisateurs textuels qui nous concerne dans le présent travail sera abordée en détail dans le deuxième chapitre, c'est-à-dire le cadre théorique de notre travail.

Notions de macrostructure et de microstructure

La macrostructure se place dans le domaine de la production et de la compréhension globale du texte et porte essentiellement sur les relations (représentations sémantiques globales) qui s'établissent entre les différentes séquences constitutives du texte (Kuupole, 1995). Autrement dit, la notion de macrostructure fait référence à l'idée que tout récit consiste en une organisation interne avec des aspects spécifiques s'enchaînant selon un ordre précis. Dans un premier temps, la macrostructure s'élabore précocement chez le tout-petit permettant la compréhension des récits avant de pouvoir en produire (Kail et Fayol, 2000). Hilaire-Debove et Kern, (2013) trouvent la macrostructure comme

l'organisation interne de tout récit avec des parties spécifiques s'enchaînant selon un ordre précis. Selon Charolles, (1978), Kintsch et Van Dijk, (1978) et De Weck et Rosat, (2003), la notion de cohérence globale est également nommée macrostructure. Cette cohérence est particulièrement caractérisée par l'agencement structurée à partir duquel les constituants du discours se figurent. Elle constitue l'organisation interne du récit ou trame narrative. Fayol (1985) postule que, relevant essentiellement de la structure des actions, le schéma narratif apparaît comme une mise en forme de types et de liens traduisant la cohérence interne d'un ou plusieurs épisodes. Selon Hilaire-Debove et Durand (2008), cités par Vimont et Labat (2015), le lexique portant sur la cohérence globale varie par rapport aux auteurs mais la structure prototypique est généralement la même. Elle est composée de quatre à cinq groupes qui sont: la situation initiale ou l'introduction, la perturbation, l'action, la résolution et la conclusion.

D'une manière générale, la notion de microstructure recouvre notamment les articulations de cohérence qui s'établissent entre les énoncés d'un texte (Kuupole, 1995). Les phénomènes qui sont regroupés au niveau de cette notion sont les phénomènes syntaxiques et sémantiques tels que, les formes aspectuelles et temporelles des verbes, les substituts, les thématisations. La microstructure renferme la structure d'un récit à un niveau beaucoup plus détaillé et elle s'intéresse aux phrases et à leurs liens au sein du texte. Elle permet qu'il y ait une continuité thématique et organise les liens entre les unités sémantiques (Vandendorpe, 1995). Pour Sawyer, (2003); Trabasso et Nickels, (1992), les liens plus locaux dans le texte ont rapport avec la cohésion et touchent ainsi l'usage des anaphores et des

cataphores, unités pour lesquelles on ne peut octroyer le plein sens qu'en les plaçant en relation avec un autre élément à qui elles font référence dans le texte. De ce fait, les représentations globales ont lien avec la macrostructure tandis que les représentations locales ont rapport avec la cohésion du texte. De la même façon, la cohérence fait référence au niveau global du texte tandis que la cohésion se manifeste au niveau local du texte pour arriver à un texte bien clair et compréhensible.

Il nous semble utile de dire que lors de la rédaction des textes par les apprenants et de la correction par les enseignants, tous sont censés prendre en compte de ces deux éléments en accordant une importance non seulement à l'agencement des phrases, mais aussi à la totalité du texte en général. Donc, dans le présent travail, nous allons étudier comment, au niveau macro-structurel, les organisateurs textuels pour l'introduction comme « *il était une fois* » peut introduire un texte narratif, le connecteur par exemple: « *soudain* » peut marquer le début de la complication. Et, au niveau micro-structurel, comment les connecteurs comme: « *et* », « *mais* » etc. peuvent marquer l'enchaînement au niveau des propositions.

Organisation du travail

Cette étude est regroupée en cinq parties. La première s'articule autour de l'introduction générale, la problématique de la recherche et la définition des termes clés du travail. Cette partie inclut aussi les questions de recherche, les objectifs, la pertinence, la délimitation du champ de l'étude et les limitations du travail. Le deuxième chapitre est consacré aux théories sur lesquelles se base la recherche.

Dans ce chapitre, il s'agit d'une exposition et justification des théories et de la revue de la littérature. Le troisième chapitre comprend les démarches méthodologiques et la population cible. Nous y avons encore fait mention des outils employés pour la récolte des données. Nous ferons la présentation de l'analyse en détail des résultats du corpus dans la quatrième partie. Les résultats seront analysés pour relever l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite chez les étudiants au niveau 300 des écoles normales. Le dernier chapitre, qui est le cinquième, sera destiné aux perspectives didactiques; nous proposerons des solutions qui pourraient aider les étudiants à bien rédiger leurs textes surtout au niveau narratif. Pour terminer l'étude, il y aura une conclusion générale.

Conclusion partielle

Cette première partie sert à introduire le travail portant sur l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite chez les étudiants au niveau 300 des écoles normales. Il s'ouvre sur la réflexion préliminaire concernant la problématique de la rédaction des textes narratifs, surtout comment rendre la rédaction cohérente par le biais des organisateurs textuels. Compte tenu de la tâche d'étude des organisateurs textuels dans la production écrite à accomplir dans le présent travail, nous nous sommes proposé de relever les organisateurs textuels dans les rédactions des étudiants et analyser comment ils sont employés pour rendre les récits cohérents ou incohérents. Pour bien mener notre recherche, nous nous sommes guidés par quelques notions. Les termes suivants ont été définis : *la production écrite, le texte, la cohérence, la cohésion, les connecteurs, la macrostructure et la microstructure*. Nous entamons, dans la section suivante, le

contexte théorique et la revue de la littérature qui font partie essentielle du deuxième chapitre de l'étude.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Cette partie de l'étude passe en revue le contexte théorique et la revue de la littérature du travail portant sur les études qui ont été abordées dans le contexte de notre recherche. Ce cadre théorique remplit la fonction d'outil d'analyse qui permet de mieux appréhender les données du travail. L'aspect théorique est axé principalement sur deux théories: la linguistique textuelle qui fait partie intégrale du processus d'écriture et celui de l'analyse des erreurs. La linguistique textuelle s'inspire principalement des travaux de Charolles (1978), Adam (1990) et Lundquist (1980). Ces chercheurs ont étudié l'emploi des unités linguistiques non seulement dans leurs contextes logico sémantiques mais aussi dans leurs contributions aux opérations des liens existant parmi les propositions, de composition des paragraphes, de segmentation des divers aspects du texte et par rapport à leurs contextes pragmatiques. La théorie de l'analyse des erreurs se penche sur les travaux de Corder (1967) et Porquier (1977). Les concepts linguistiques majeurs auxquels nous ferons recours sont la cohérence et la cohésion. Nous nous intéresserons qu'à ces concepts qui pourront nous servir d'outils méthodologiques de base. Notre deuxième souci est d'effectuer une analyse critique portant sur les recherches qui ont lien avec notre étude.

Cadre théorique

Un ensemble cohérent de propositions capables d'assurer la description ou l'explication d'un ensemble de faits réguliers renvoie à une théorie (Beaugrand, 1988). Autrement dit, une théorie est un ensemble relativement organisé d'idées de concepts qui se rapportent à un domaine donné. Selon Maxwell (2015), cité par Ankrah, Nyanta et Opoku (2017: 7), un cadre théorique « *helps the researcher in understanding what problems have been encountered with existing research and theory, what contradictions the researcher has found in existing views, and how the study can make an original contribution to understanding* ». C'est-à-dire, le cadre théorique nous donne des informations sur les problèmes existants dans les recherches déjà effectuées, les lacunes et aide le chercheur à trouver d'autres éléments de réponse aux difficultés qui font l'objet de sa recherche. Le rôle du cadre théorique est de déterminer les idées préexistantes, les concepts clés et les théories en lien avec le sujet choisi. C'est la généralisation des relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes et la présentation d'un cadre d'analyse. Dans le présent travail, comme déjà soulevé, la théorie majeure autour de laquelle s'articule notre étude est celle de la linguistique textuelle.

Linguistique textuelle

La linguistique textuelle, selon Benveniste (1966), est une approche théorique provenant de la linguistique de l'énonciation qui traite l'étude du texte et l'analyse du discours. Pour la première fois, la notion de linguistique textuelle a été introduite au milieu des années 1950 par Eugenio Coseriu, dans un article rédigé en espagnol: « *Determinación y entorno* » (Adam, 2010). Pour Rastier (1989), de

1960 à 1979, on disait plutôt « la grammaire de texte », une théorie qui a pour objet la textualité, au lieu de la linguistique textuelle qui renferme les marques de cohérence et de cohésion qui établissent qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases. La « linguistique textuelle », nommée aussi « grammaire de texte » ou « analyse de texte » ; son but fondamental est d'analyser le texte, en tant qu'unité close, indépendante de tout contexte et considéré en dehors de son processus de production (Onursal Ayirir, 2005). La linguistique textuelle est conçue comme une théorie de la production cotextuelle/ contextuelle de sens qu'il est obligatoire d'établir sur l'analyse de textes concrets (Adam, 2008). De même, Adam (2005), dit que la linguistique textuelle s'articule autour des unités linguistiques dans leur relation avec la continuité-cohésion et la progression de l'information. Elle propose de déterminer à travers des procédures syntaxiques ainsi que sémantico-pragmatiques, les phénomènes qui régissent l'appropriation d'un énoncé à son contexte de production et/ ou d'interprétation (Kuupole, 1995). Il ressort de ces propositions que la linguistique textuelle prend en compte les composantes linguistiques et extra-linguistiques. Alors, les composantes linguistiques renferment les propriétés de cohésion tandis que les éléments extra-linguistiques sont composés de la cohérence qui est un aspect cognitif et interprétatif de la part du destinataire. Du reste, la cohérence et la cohésion résultent des faits de grammaticalité et d'interprétabilité.

La linguistique textuelle a pour tâche, selon Combettes (1992), de déterminer la portée et de classifier ces signes d'ouverture et de fermeture des aspects textuels qui ne correspondent que partiellement aux aspects

morphosyntaxiques saisis dans le cadre de la linguistique de la langue. Plus précisément, de façon à constituer un tout cohérent et cohésif, l'objectif de la linguistique textuelle est d'observer comment les phrases s'enchaînent les unes aux autres. Quant à nous, la linguistique textuelle cherche à expliquer comment les phrases se relient et s'ordonnent pour former le sens logique du texte.

Ce que nous soulignons est que la linguistique textuelle dépasse la frontière de la phrase et englobe une perspective plus vaste quant au texte ou discours. C'est ainsi cherche-t-elle à décrire la manière dont les marques linguistiques et non-linguistiques constitutifs contribuent à la structuration d'un texte. La linguistique textuelle ne néglige pas les règles formelles qui sous-tendent la bonne composition d'un texte. Alors, pour qu'un texte soit perçu comme bien formé, il faut qu'il y ait une certaine cohésion, une certaine cohérence et une certaine progression sur le plan textuel. Il nous paraît nécessaire de retenir ces concepts clés en ce sens qu'ils constituent ce qui est essentiel à toute analyse textuelle.

Cohérence et Cohésion

Pour Hocine (2016), le concept de la cohérence du texte porte essentiellement sur les réflexions de pertinence découlant de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986). Selon les chercheurs de cette notion de cohérence de texte, il s'agit d'évoquer les recherches des linguistes tels que Charolles (1978, 1988); De Beaugrande et Dressler (1981); Brown and Yule (1983), Vanderdorpe (1995) et Adam (2005). La cohérence textuelle fait référence à la structuration sémantique de tout un texte. Elle peut être établie quand les interrelations du lien de mots, de groupe de mots et de séquence tissent bien le texte

pour pouvoir en dégager des réseaux de relations. Le jugement de cohérence et d'incohérence nécessite le fait d'étaler un procédé d'interprétabilité de réflexion à travers l'emploi approprié des marques de cohésion. Ceci dit, la notion de cohésion est essentielle pour assurer un texte cohérent. Autrement dit, il existe des liens de cohésion dans la perception de la cohérence.

Pour les linguistes, un texte peut être cohérent sans la présence des outils cohésives. C'est pour cette raison que Fade (1994) indique que les relations logiques entre les éléments linguistiques sont déduites du contexte. Autrement dit, la cohésion se présente comme un des aspects constitutifs de la cohérence. Concernant De Beaugrand et Dressler (1981), parmi les sept facteurs de textualité, les notions de cohérence et de cohésion sont présentées comme deux facteurs qui permettent de reconnaître un texte comme communicatif. Les deux auteurs sont de l'avis que les relations de cohérence ne sont pas toujours lues à travers les outils linguistiques du texte. Cette vision semble indiquer que les marques de cohésion ne sont pas toujours importantes pour reconnaître les relations de cohérence.

Cependant, c'est à noter que Halliday et Hassan (1976) et De Beaugrande et Dressler (1981) sont tous d'accord sur le fait que la cohésion est un élément indispensable de la cohérence. C'est pourquoi Halliday et Hassan (1976) attestent qu'un texte ayant un tel phénomène renfermera quelques composants linguistiques qui contribueront à son unité intégrale. Certains linguistes comme Brown et Yule (1983), Enkvist (1990) et Charolles (1994) contestent ce fait. Pour confirmer leur position, ces linguistes présentent des exemples de textes courts cohérents sans marques de cohésion et, au contraire, des textes incohérents avec des marques de

cohésion. Ils résumant que, par rapport à l'interprétation cohérente d'un texte, la cohésion n'est ni une condition essentielle, ni une condition suffisante.

Au moment où la cohésion n'est pas une condition essentielle ou suffisante pour la cohérence, c'est important de voir si elle peut être utilement employée pour relier celle-ci. Pour Hoey (1991), les marques de cohésion qui sont aisément perceptibles donnent au lecteur des indices importants assurant l'éclaircissement de la compréhension du texte. Salles (2006) ajoute que si la cohésion ne contribue pas à la cohésion locale, elle le fait à un niveau plus général en ce sens qu'elle constitue la façon principale de contribuer à la continuité topicale. En analysant la manière dont les lecteurs interprètent la cohérence d'un texte, Bronckart (1996) suggère qu'ils commencent d'une part avec la mise en œuvre des mécanismes de textualisation et d'autre part avec des moyens de prise en charge énonciative. D'après ce dernier, les mécanismes de textualisation règlent la cohérence thématique du texte et, ils sont articulés à la progression du contenu thématique (Cox et al., 1990).

Bon nombre de chercheurs sur l'écrit tels que Hasan (1984), Cox, Shanahan et Sulzby (1990), révèlent qu'il y a une relation étroite entre l'emploi approprié des mécanismes de cohésion et la qualité de l'écrit. Dans le même domaine, Salles (2006) et Cox *et al.* (1990) confirment qu'il existe une relation directe entre la cohésion et la cohérence. La production des marques de cohésion est déterminée lors du processus intermédiaire entre l'agencement conceptuel de la planification et la traduction, plus précisément au moment de la linéarisation textuelle (Hayes et Flower, 1980; Berninger et Swanson, 1994). Selon Zammuner (1986) et Bosch

(1985), la linéarisation a un lien avec deux notions clés gérant le texte à savoir: la cohésion et la cohérence. D'après ces derniers, la cohérence concerne la représentation cognitive du texte tandis que la cohésion porte sur les manifestations grammaticales qui expriment les mises en œuvre provenant de la cohérence, effectivement les domaines linguistiques de la composition

La cohésion crée de relation entre les diverses énoncés juxtaposés (Halliday et Hassan, 1976); (Fayol, 1985); (Bronckart et Fayol., 1988); (Charolles, 1995); (Hickmann, 2001). De ce fait, dans un texte cohésif, les idées du scripteur sont enchainées les uns aux autres par le biais des marques cohésifs. C'est pour cela que Cox *et al.* (1990) stipule que le lecteur d'un texte, afin d'accéder le sens d'un texte, s'appuie sur les liens cohésifs du texte pour rétablir les idées du scripteur. Pour Charolles (2011), les mécanismes de cohésion offrent aux auteurs et lecteurs un large domaine d'expressions et servent à les guider dans le domaine du texte. Dans le même volet, Delbecque (2002) postule que la cohérence est de nature conceptuelle alors que les marques cohésives la renforcent. Alors, nous disons que la cohérence textuelle peint le niveau global de tout le texte tandis que les outils cohésifs sont plutôt des éléments linguistiques exposant des liens de continuation du texte.

Notre étude s'inscrit dans le contexte des études qui relient les divers aspects de cohésion textuelle avec la cohérence. Nous abordons cette corrélation en étudiant comment les organisateurs textuels sont employés par les étudiants pour rédiger des textes narratifs. Nous avons noté que la cohérence sera donc abordée au niveau des relations entre les propositions tandis que la cohésion concerne les

relations micro-structurelles assurées par des marques linguistiques. Alors, dans la partie suivante, nous allons entamer la notion du texte narratif.

Texte narratif

Dans une forme littéraire, la narration fait référence à un discours écrit et précis d'une suite d'évènements (Robert, 1993). Dans cette optique, la narration est une rédaction écrite qui consiste à produire de manière captivante une suite d'évènements chronologiques. A chaque époque de l'histoire, toutes les communautés ont raconté des contes et tous les contes suivent un canevas similaire.

Genette (1981) définit le texte narratif tel que l'image d'un fait ou d'une suite d'actions réelles ou fictives par le biais du langage. Le texte narratif contient une succession d'actions qui se déroule dans le temps en exposant une histoire vraie ou fictive (Adam & Revaz, 1996). Pour Adam (1985), le texte narratif se compose non seulement de séquences qui observent des contraintes cohérentes, mais il contient ainsi des aspects pragmatiques sachant que l'auditeur doit soutenir l'attention du lecteur. Il en découle qu'un texte narratif est un récit dans lequel il y a un scripteur qui raconte des événements sous formes fictives ou réelles qui se sont déroulés ordinairement dans le passé.

Depuis des années, selon Hilaire-Debove et Durand (2008), les chercheurs se sont fermement intéressés à l'étude des mécanismes de production du discours narratif. Par rapport aux autres grandes catégories littéraires sous forme : poétique, théâtral, argumentatif et épistolaire, un texte narratif découle du genre littéraire narratif (Suarez, 2017). Le texte narratif se détermine par le fait de créer une histoire

vraie ou fausse et des personnages cernés dans une situation spatio-temporelle donnée. Cette narration peut prendre des formes diverses ainsi que des longueurs qui varient textuellement : nouvelle, conte, roman, fable, épopée, bande dessinée et ainsi de suite. Stylistiquement, le fait que la présence des conversations intercède fréquemment le discours direct, le texte narratif est rédigé particulièrement en discours indirect.

D'après Suarez (2017), bon nombre des études sur l'analyse de la cohérence de textes narratifs octroient une position capitale à l'examen de l'organisation du récit depuis les années soixante-dix, et aujourd'hui. Deux approches complémentaires par rapport aux nombreux travaux rédigés par rapport à la croissance de la disposition à rédiger un récit chez l'enfant ont attiré notre attention. La première approche, modulée en psychologie cognitive, (Stein et Glenn (1979); Mandler (1978); Warren, Nicholas et Trabasso (1979); Fayol (1985); Kail et Fayol 2000) nous renseignent qu'elle sert surtout à décrire les structures ou schémas qui sous-tendent le développement du récit. La seconde est la plus récente et appartient plus au domaine de la linguistique. Elle renferme les éléments linguistiques adoptés dans l'étude des connecteurs, pronoms, temps verbaux. Florin (1999), Berman et Slobin (1994), Kern (1997), Reilly, Bates et Marchman (1998), Reilly, Losh, Bellugi et Wulfeck (2004), stipulent que la seconde approche qui décrit les différentes phases linguistiques est essentielle pour l'enfant. D'après Hilaire-Debove (2008), la plupart de ces travaux se focalisent notamment sur les concepts de cohésion et de cohérence. Selon ce dernier, le terme de cohérence porte sur la capacité d'établir un ensemble cohérent, plus précisément, un texte avec une

composition logique. Davantage, le concept de cohésion, selon l'auteur, s'articule autour des marqueurs linguistiques employés par l'enfant.

D'après Lah (2008), les faits divers sont des textes de type narratif en ce sens que celui-ci raconte une histoire en répondant à toutes les questions posées habituellement et en mentionnant quelque chose d'inhabituel. Pour Tagliante (1994), pour les faits divers, les auteurs emploient des termes qui décrivent les personnages, les lieux et les moments et les indices temporels, ce qui est particulier pour les textes narratifs. Pourtant, Petitjean (1978) met l'accent sur le fait que les faits divers sont hétérogènes du point de vue énonciatif et textuel en ce sens qu'il est caractérisé par une composition narrative qui implique des enjeux actions, descriptifs, dialogaux et commentaires, explicatifs et argumentatives. Dans cette étude, c'est surtout l'aspect textuel qui nous intéresse. Nous allons nous focaliser sur comment les organisateurs textuels sont employés pour rendre les faits divers cohérents.

Soulignons ainsi que c'est la manipulation de ces procédés linguistiques qui nous concerne énormément dans la production des textes chez les étudiants dans les écoles normales du Ghana. Dans leur production, il y a une structure narrative à observer pour assurer un ensemble cohérent tout au long de l'élaboration des textes. Ceci dit, dans le paragraphe qui suit, nous allons étudier le schéma narratif du récit.

Schéma narratif

Comme faire une recette de cuisine, tout récit peut prendre à fonction d'une simple narration qui prend en compte la suite cohérente des faits. Il existe un agencement à l'intérieur de tout récit, ce qui a rapport avec le concept de schéma ou superstructure (Debove-Hilaire et Durand, 2008). D'après De Weck et Rosat (2003), relevant d'une mémoire culturelle, ce qui définit le schéma narratif est la construction de son mode de planification établi à travers le schéma conventionnel de base distinctif. Pour Kail et Fayol (2000), ce qui permet de saisir le récit et d'en générer est l'élaboration précoce de la séquence narrative. Partant de ce fait, le schéma narratif renvoie à toutes structures de base exigées pour rendre le récit compréhensible.

Le schéma narratif joue alors un rôle vital dans le traitement du texte narratif, ce qu'attestent de nombreuses recherches. D'après Thorndyke (1977), Mandler (1978), Stein et Glenn (1979), les récits qui respectent la formule normative sont beaucoup retracés que les récits de formule non conforme. De même, Mandler et Johnson (1977), Mandler (1978), Stein et Glenn (1979) nous indiquent que les lecteurs seront capables de rappeler les récits quand les récits observent une séquence normative, suivent l'agencement du récit et ne dévoilent que de situations exceptionnelles de tournures. Aussi, les lecteurs seront capables de rappeler les récits qui suivent une séquence non canonique quand ceux-ci ont tendance de rappeler le récit dans un agencement normatif, c'est-à-dire les lecteurs reconnaissent leur mémoire dans l'organisation de l'histoire et non de la manière dont le récit est structuré. Alors, dans la forme canonique du récit, il est possible de

concevoir du texte narratif, une structure désignée schéma narratif, ce qui est aussi nommé schéma quinaire (Larivaille, 1974). Ceci est appelé ainsi en ce sens qu'il expose un regroupement du récit en cinq phases qui rassemblent trois axes de succession : une situation initiale qui est déterminé par un phénomène de calme qui contient l'intervention de plusieurs transformations, ainsi regroupant trois phases: la provocation ou l'élément déclencheur, l'action et la sanction ou la résolution et dernièrement, un état final. Le récit est conçu ainsi comme traverser un état débutant à un état terminal à l'aide d'une ou plusieurs modifications. Ce schéma narratif, selon Propp (1970) et Goldenstein (1980), est autrement nommé: état initial (EI), force transformatrice (FT), dynamique d'action (DA), force équilibrante (FE) et état final (EF). Adam (1992) a aussi retenu le schéma quinaire qui hiérarchise les relations chronologiques et linéaires à l'intérieur d'un texte entier tels que: l'orientation ou la situation initiale (Pn1), le déclencheur 1 ou la complication (Pn2), la transformation, les péripéties ou les actions (Pn3), le déclencheur 2 ou la résolution (Pn4) et la situation finale (Pn5).

Dans la première, c'est-à-dire la situation initiale (Pn1), il y a la définition du cadre de l'intrigue. C'est un moment où il y a l'établissement des éléments constitutifs du monde de l'histoire racontée. Pour Eco (1979), lorsqu'on veut raconter une histoire, il est nécessaire de créer un monde, le plus meublé possible, jusque dans les petits détails. Weinrich (1973), partage le même avis avec ce dernier en disant que la situation initiale présente l'exposition qui contient le monde qui va être raconté et elle lance une invitation au lecteur ou l'auditeur à rentrer dans cet univers étranger. C'est le moment où le scripteur met en œuvre les personnages,

l'endroit où le temps. En effet, l'état initial nous donne des informations sur les faits essentiels en mettant en route le conte et à sa compréhension. Ce qui caractérise l'état initial est une sorte de stabilité. Il nous renseigne sur le cadre spatio-temporel, plus précisément le lieu et le temps du récit. D'après Greimas (1966), l'exposition d'un récit sollicite une introduction narrative. Normalement, le récit commence avec la situation initiale mais, parfois, ce n'est pas le cas. Selon Adam (1997), le récit peut fort bien se débiter *ex abrupto*, effectivement, l'action commence avec le récit en cours de développement et ce n'est que par la suite que le scripteur nous renseigne sur cette exposition ou orientation.

La deuxième (Pn2), la provocation ou l'élément perturbateur, autrement dit ce sans quoi il n'y aurait pas d'histoire, met en cause l'état initial. C'est une étape où on rencontre et découvre des événements inattendus qui servent à déclencher une suite de péripéties en engendrant un problème. Elle permet l'entrée d'une action provocatrice qui vient bouleverser l'état initial et provoquer le récit.

La séquence suivante (Pn3), l'action, en d'autres termes est une suite de transformations où les péripéties changent la situation. Elle est la partie la plus longue et renvoie à toutes les actions provoquées par l'élément déclencheur et qui emportent les faits entrepris par le personnage principal pour atteindre son objectif. Elle inclut tous les faits entraînés par l'élément modificateur.

La Pn4 contient la sanction ou la résolution, encore appelé une action équilibrante, déclare comment résoudre l'intrigue. C'est le dernier événement sous

forme du dénouement. Ceci sert comme la solution des obstacles rencontrés par les protagonistes.

Ce qui sert comme fin des actions est la résolution ou le dénouement. L'état final devient le moment joyeux ou miséreux des personnages à la fin de l'histoire. Il signale la manière dont l'aventure a modifié la vie des personnages. Selon Weinrich (1973), l'état final contient ce monde mystérieux du récit ou un mortel peut avoir entretien avec Dieu. Cette phase nous dirige vers la morale. La situation finale ou la partie Pn5, la fin du récit, nous renseigne sur le retour à la situation stable des protagonistes comme il était indiqué en Pn1.

Afin de persuader les lecteurs pour que les cinq macro-propositions engendrent un ensemble textuel, le récit doit posséder une sorte de logique et de cohérence. Par rapport à cet ensemble textuel, Chiss et David (2011) nous disent que la composition textuelle doit prendre en compte un agencement pour permettre la compréhension du lecteur réel ou supposé en obéissant les règles de structuration textuelle par l'utilisation appropriée des marqueurs linguistiques déterminés. De ce fait, les macro-propositions doivent se relier sans contradiction et toutes les propositions nécessitent d'être s'enchaînées. Tisset (2000) illustre que la causalité et la temporalité du récit sont deux termes essentiels en ce sens que la concaténation des actions se manifeste à travers les procédés linguistiques tels que les indices spatio-temporels: « *ici, là, hier, la veille, tous les jours* ». C'est dans cette perspective que nous croyons que les organisateurs textuels sont essentiels pour relier les différentes séquences dans les textes narratifs.

Pourtant, Lah (2008), dans son analyse des faits divers a retenu les cinq macro-propositions avancées par Adam, (1997) à savoir: la situation initiale (pn1), la complication ou le déclencheur 1 (pn2), l'action ou l'évaluation (pn3), la résolution ou le déclencheur 2 (pn4) et la situation finale (pn5). Au contraire, Meza (2007) a retenu les faits divers comme un sous-type de texte à dominante narrative. Ce dernier ajoute que le fait divers est très commun dans la presse écrite et son but principal est la description d'accidents, de catastrophes naturelles, de crimes et ainsi de suite. D'après Moirand (1979), le texte type fait-divers consiste en trois grandes sections: le chapeau, les faits ou évènements et la chute. Le chapeau, selon Meza (2007), sert à résumer l'essentiel de l'information qui sera présenté plus tard. C'est la partie du texte qui répond aux questions qui ? où ? quand ? et quoi ? Les faits ou les évènements portent sur le développement des informations présentées dans le chapeau. Dans cette partie des faits divers, il y a un ordre chronologique à suivre et des hypothèses qui expliqueraient ce qui est présenté avant. La dernière partie, la chute, présente les conséquences ou la portée de l'évènement présenté. Partant du même constat, Bououd, (sd) a classifié les organisateurs textuels en suivant trois grandes axes: les organisateurs textuels pour l'introduction, le développement et la conclusion. Dans cette étude, comme nous retenons les textes rédigés par les étudiants, et pour rendre l'analyse des faits divers simple, nous allons suivre les trois regroupements proposés par moirand (1979) dans notre travail. Et, nous allons employer interchangeablement les appellations de Moirand (1979) et ceux de Bououd dans notre travail.

Nous pensons que les procédés linguistiques comme les organisateurs textuels assurent la cohérence et la cohésion, et ainsi couvrent le niveau global ainsi que le niveau local des diverses propositions de la séquence narrative. Ces organisateurs textuels annoncent les enchaînements cohérents et chronologiques de cet ensemble textuel. Ils font avancer le récit et donne ainsi l'occasion au lecteur de faire des récurrences et d'engendrer des transitions dans l'enchaînement des faits. Alors, dans les lignes qui suivent, nous focalisons sur les organisateurs textuels, l'un des outils de cohésion au sein du récit.

Organisateurs textuels

« *Le scripteur (...) doit rédiger un texte où des réseaux de micro et macro-propositions explicites permettront au lecteur de trouver des liens de cohérence locale et globale de la rédaction* » (Nkoula-Mouloungou, 2016: 32). C'est à noter que la structuration du texte ne se fait pas seulement au niveau globale (macro structurel) mais aussi au niveau local (micro structurel). Pour Schneuwley et al. (1989), les organisateurs textuels, aussi appelés les outils de connexion n'ont seulement pour fonction de structurer les aspects du discours et d'assurer des liens parmi les énoncés mais aussi, ils segmentent les divers éléments du discours. De plus, les organisateurs textuels aident à révéler comment le texte est planifié, sa structuration d'ensemble, son organisation agencée (Maisonneuve, 2003). Dans la même direction, Lecavalier (2003: 27) décrit les organisateurs textuels comme « *un morphème ou une locution grammaticalisée qui a pour fonction de relier un énoncé au contexte, plus précisément de fournir des instructions d'ordre inférentiel qui favorisent le rattachement d'un énoncé au contexte en cours d'élaboration* ». De

ce fait, les organisateurs textuels sont des mots, groupe de mots ou des phrases qui établissent les enchaînements du texte en assurant la progression. De notre part, les organisateurs textuels aident l'interprétation du texte ou du discours et permettent à l'interlocuteur de comprendre le contexte de l'énonciation.

Lecavalier (2003) distingue les organisateurs textuels des marqueurs de relation. Selon Lecavalier (2003: 27), le concept de marqueur de relation se définit comme: « *un morphème ou une locution grammaticalisée qui a pour fonction de relier un énoncé au contexte, plus précisément de fournir des instructions d'ordre inférentiel qui favorisent le rattachement d'un énoncé au contexte en cours d'élaboration* ». De ce fait, un marqueur de relation est un mot ou groupe de mots qui relie expressément des rapports de sens d'addition, de temps, de but et ainsi de suite. Ceux sont des éléments linguistiques ou des groupes de constituants qui permettent d'exprimer des relations dans et entre les phrases. De plus, Lecavalier (2003: 74) ajoute que: « *tous les marqueurs de relation peuvent à ce titre servir d'organisateur textuel* ». Ce dernier a dressé le répertoire le plus accompli possible des marqueurs de relation ayant but de récupérer une meilleure validité de contenu et aussi d'enrichir l'inventaire des marqueurs appris. Pour ce faire, l'auteur nous informe qu'il s'est appuyé sur des listes issues du domaine académique, notamment celles de Dalq, Englebert, Uyttebrouk, Raemdonk et Wilmet (1999), Gezundhajt (2000), Koktova (1986), Sabourin (1996), ainsi que le tome II de Le Bidois (1968). Il a également pris en compte des regroupements à visée scolaire, notamment ceux d'Arcand et Bourbeau (1995), ainsi que de Beland et Bertrand (1993). Cela lui a permis d'étudier l'emploi des marqueurs relationnels et de

déterminer le degré de grammaticalité des marqueurs recensés. Lecavalier (2003) les a rangés dans la catégorie : connecteur, marqueur de reprise, marqueur de modalité, marqueur méta-représentative et syntagme non grammaticalisé. Cette notion de marqueur de relation nous concerne dans le présent travail en ce sens qu'il aide à assurer la cohérence textuelle et de permettre la fonction sémantique essentielle afin d'unir deux propositions ou deux phrases dans un texte donné. C'est dans ce sens que nous nous donnons la tâche d'étudier, dans la présente étude, comment les organisateurs textuels sont employés pour structurer le texte narratif au niveau macro structurel et aussi au niveau micro structurel.

Dans la structuration des textes, Adam (2005) distingue qu'il existe des organisateurs textuels qui lient les aspects de la représentation discursive portant sur le temps et l'espace et ceux qui organisent principalement le progrès du texte et l'indice de ses aspects divers. De toute façon, les membres des organisateurs textuels sont: les marqueurs temporels et spatiaux, les organisateurs énumératifs, les marqueurs de point de vue et les marqueurs d'illustration. Afin de permettre au lecteur de composer un texte cohérent, la combinaison d'organisateur spatiaux et temporels sont indispensables (Adam, 2005). Gosselin (2005) préconise que les organisateurs temporels évoquent une propriété captivante parce qu'ils peuvent se combiner selon un ordre d'informativité de plus, en plus grande: *Et + puis + alors + après/ ensuite/ plus tard/ aussitôt*. Les marqueurs temporels sont utilisés pour établir la chronologie des évènements ou la succession des faits. Aussi, ils assurent le classement des propositions en une unité pareille et de sectionner les textes en différentes séquences.

Lecavalier (2003) regroupe les connecteurs temporels selon leur emploi, c'est-à-dire l'emploi d'antériorité, de simultanéité et de postériorité. L'antériorité, c'est le caractère de ce qui se passe dans le temps. C'est-à-dire un évènement *P* se passe avant un évènement *Q*. Exemple: « *il était une fois* », « *la veille du jour* »... La simultanéité décrit ce qui se passe en même temps. C'est-à-dire un évènement *P* se passe en même temps qu'un évènement *Q*. Exemple: « *quand* », « *en même temps que* », « *pendant que* ». La postériorité, quant à elle, porte sur le caractère de ce qui suit dans le temps. C'est-à-dire un évènement *P* se passe après un évènement *Q*. Exemple: « *le lendemain* », « *et bientôt* », « *puis* », « *bientôt* » ... De ce fait, les marqueurs permettent essentiellement de situer la temporalité de l'énoncé *Q* vis-à-vis de l'énoncé *P* en termes d'antériorité, de simultanéité et de postériorité. L'auteur ajoute les trois connecteurs à savoir: « *en même temps* », « *aussitôt que* », et « *au moment même où* » racontent la simultanéité et ayant un aspect ponctuel, c'est-à-dire ces connecteurs sont utilisés dans le domaine de l'inchoatif ou terminatif. De plus, l'immédiateté véhiculée par « *aussitôt que* » ne correspond pas tout à fait au haut degré de synchronisation assuré par « *au même moment où* ». En outre, le connecteur « *au moment même où* » admet des changements lexicaux tels que: « *au moment précis/ exact où* », « *à la seconde même où* », ce qui permet à toute fois une étude sémantique aux divers résultats.

Les marqueurs temporels, un autre type de marqueurs de relation étudié par Lecavalier (2003), servent à rattacher un énoncé au contexte. Ils présentent toutefois leur valeur anaphorique. L'auteur donne quelques exemples comme « *à cette époque* » conservant la valeur d'antériorité ou de postériorité et « *après quoi* »

tenant la valeur de postériorité. Ces marqueurs temporels donnent une instruction supplémentaire afin de formuler une explication pour trouver l'antécédent de l'anaphore.

Un autre organisateur textuel qui attire notre attention dans l'étude des marqueurs temporels est « *il était une fois* ». Cet organisateur textuel fait partie de ce que Lecavalier (2003: 229) nomme les « *marqueurs d'univers de discours* » qui indiquent le commencement d'un discours et lui servent d'ancrage. C'est ce que Schneuwly et al. (1989) appellent les unités cataphoriques servant d'origine d'un texte. Schneuwly et al. (1989: 44) ajoutent « *le lendemain* » comme l'un des expressions anaphoriques et des expressions pouvant remplir l'une ou l'autre fonction comme « *une fois* ».

De plus, quelques organisateurs textuels qui nous intéressent à relier les aspects linguistiques dans le texte narratif sont: « *puis* », « *aussitôt* » et « *soudain* ». Pour Le Draoulec et Bras (2006), l'adverbe « *puis* » est la plupart du temps mis au commencement de phrase dans le français aujourd'hui, alors qu'il pourrait prendre diverses places dans la phrase en ancien et moyen français. Ces auteurs postulent que l'analyse de « *puis* » a été effectuée dans le domaine d'une théorie formelle du discours dans laquelle les rapports de discours occupent une position capitale, c'est-à-dire "Segmented Discourse Representation Theory" (SDRT). Cette théorie postule que le discours est structuré. Cela veut dire qu'il est composé de segments ayant des liens parmi eux par le biais des liens de discours (Résultat, Narration, Elaboration, Contraste, etc..). Pour l'étude de « *puis* », la relation temporelle qu'on y associe est introduite dans la sémantique du lien de

narration. La relation de narration possède les mêmes effets temporels ainsi que la relation de contraste alors qu'elles sollicitent la succession temporelle pour toutes les deux relations. Grace à l'emploi du marqueur de relation tel que « *donc* », le lien de résultat peut être déduit. Alors que l'usage de « *puis* » coupe la relation de résultat en imposant le lien de narration. De ce fait, nous remarquons qu'il y a une sorte d'introduction d'un élément nouveau dans la narration. Ce point de vue est partagé par Delacherie-Henry, Nief, Vandevoorde et Morel (2010) quand ils nous disent que le marqueur « *puis* » est un adverbe qui montre la succession dans le temps où il sert à introduire un élément nouveau dans une énumération. Autrement dit, le connecteur « *puis* » prolonge un concept mais, coupe la relation avec l'évènement précédent par un encrage énonciatif.

« *Aussitôt* » et « *soudain* » impliquent un concept de rapidité, d'immédiateté dans le déroulement temporel. Cependant, la différence se réside au niveau où, pour « *aussitôt* », la succession entre les deux actions peintes par la phrase qui devance et la phrase qui contient « *aussitôt* » est rapide. Exemple: *il a sonné à la porte. Aussitôt, quelqu'un est venu lui ouvrir.* Avec « *soudain* », c'est la façon dont la deuxième phrase apparaît qui est rapide. Exemple: *Il a sonné à la porte. Soudain, il a entendu un grand bruit derrière lui.* Encore, c'est seulement « *aussitôt* » qui assure un lien de relation temporelle alors que « *soudain* » est compatible avec la succession mais ne l'exige pas. En plus, une relation de continuité existe pour « *aussitôt* » et de rupture pour « *soudain* ».

Les marqueurs spatiaux construisent pour la plupart du temps, une description. Ils sont composés des adverbes, des syntagmes prépositionnels et des

locutions adverbiales. Les marqueurs spatiaux aident à situer un lieu. Pour Lecavalier (2003), la plupart des marqueurs spatiaux s'utilisent plus souvent dans leur sens représentationnel. L'auteur ajoute que les marqueurs spatiaux se transforment en marqueurs de modalité quand ils situent l'énoncé entier dans un lieu interprété par rapport au contexte. L'auteur donne quelques exemples des marqueurs spatiaux comme: « *à bord; à côté; à droite; à faible distance; à gauche; à l'extérieur; à la base; etc..* » (Lecavalier 2003: 206).

Les organisateurs énumératifs découpent, en plus ordonnent une valeur d'ordre avec une valeur temporelle (Adam, 2005). Ils permettent l'agencement des idées.

a. Les marqueurs d'addition: *et, ou, ainsi que, avec cela, de même, également, ensuite, après, en plus, en outre, en deuxième lieu, etc.*

b. Les marqueurs d'intégration linéaire ouvrent, signalent la poursuite et servent de fermeture. -marqueurs d'ouverture: *premièrement, en premier lieu, d'un côté, d'une part, d'abord* etc. - Les marqueurs de poursuite: *puis, ensuite, en second lieu, et, etc.* -les marqueurs de fermeture: *en conclusion, pour terminer, c'est tout, en dernier lieu, de l'autre, enfin, d'autre part, etc.*

Les marqueurs qui soulignent le passage d'un objet du discours à un autre s'appellent les marqueurs de tropicalisations. Adam (2005) indique que ces marqueurs ordonnent les parties d'un texte donné et ils sont indispensables en ce qui concerne le soulignement d'un plan de texte. Il s'agit ici des marqueurs comme: *quant à* ou *en ce qui concerne ou bien concernant X*. Les marqueurs

d'exemplification et d'illustration, selon Adam (2005), sont souvent négligés. Ces marqueurs servent à introduire des exemples en accordant à l'énoncé un niveau d'illustration d'une affirmation capitale. Ce type de connecteur indique qu'en gros, seulement un élément est gardé. On peut avoir des exemples comme: *par exemple, notamment, en particulier, comme, entre autres et ainsi*. Pour Schneuwly et al. (1989), les unités linguistiques fonctionnant toujours comme organisateurs textuels renferment les coordonnants et les subordonnants tels que: *et, mais, car, parce que, lorsque* et certains adverbes dotés d'une fonction spécialisée: *soudain, tout à coup et ainsi de suite*.

Connecteur « et »

D'après Delacherie-Henry, Nief, Vandevoorde et Morel (2010), le connecteur « *et* » est une conjonction de coordination qui exprime l'adjonction, la succession, la conséquence, l'opposition et l'insistance. Nous distinguons deux grandes catégories de « *et* » : un « *et* » d'addition et un « *et* » marqueur de continuité. Par rapport au plan syntaxique, le « *et* » d'addition fait référence à des occurrences des données qui interviennent entre les éléments des énoncés ou entre les propositions de même rôle ou de même nature. Selon Fayol (1985 et 1986), Schneuwly et al. (1989), cité par Pelletier (1992), la notion de marqueur de continuité est empruntée des études qui se sont essentiellement intéressés au marqueur « *et* » sous forme d'organisateur textuel. Ces fréquences de « *et* » se voient le plus souvent devant un signe de ponctuation, soit un point ou une virgule, indiquant une pause. Le but fondamental de « *et* » marqueur de continuité ne s'articule pas seulement autour de la liaison des faits, des actions et des évènements

présentés par le contenu des éléments mis en rapport. Le « *et* » dit marqueur de continuité aide à enchaîner des constituants à l'intérieur des propositions. Il facilite l'enchaînement des propositions avec ce qui devance sans qu'il y ait nécessairement une relation cohérente existant entre les constituants enchaînés. Ce qui importe est qu'il y ait une liaison qui se rapporte à un même thème ou bien le lien appartient à un ensemble que ce qui vient avant. A ce regard, le « *et* » aide à assurer une pause plus ou moins longue ayant le but d'ajouter une idée entièrement nouvelle en rapport avec le sujet sous considération. Encore, par rapport à ce qui précède, le « *et* » sert à reprendre son idée renfermée et en le développant mieux. Notons que le « *et* » à ce niveau est fréquemment suivi d'une proposition qui reprend une information exposée dans ce qui précède soit par le biais d'une répétition lexicale, soit par l'emploi d'un pronom qui peut prendre la place de l'élément repris.

Dans les textes narratifs rédigés par les étudiants, nous avons remarqué que le connecteur « *et* » est le plus utilisé des autres connecteurs. C'est dans cette perspective que nous voulons lancer notre étude sur ce type de marqueur pour voir les conditions dans lesquelles il apparaît et le rôle qu'il joue sur le plan syntaxique et sémantique. Comme les autres organisateurs textuels, nous remarquons que l'ordre d'apparition des propositions et des séquences ne relève pas d'un simple hasard.

Connecteur « *mais* »

Les grammaires traditionnelles conçoivent le marqueur « *mais* » comme une conjonction de coordination. Grevisse (1997) et Riegel, Pellat et Rioul, (1994) présentent trois valeurs du marqueur « *mais* ». La première est que « *mais* » renvoie

à un terme négatif. La deuxième renferme un raisonnement fort qui conduit de façon définitive vers un résultat inverse aux attentes suscitées par la première. La troisième porte sur le fait que le marqueur « *mais* » introduit une rupture avec l'élément qui précède dont il réfute un présupposé. Dans le domaine de l'analyse textuelle, Adam (1990) distingue cinq types de « *mais* » à savoir: le « *mais* » de renforcement, réfutatif, phatique, concessif et argumentatif. Rodriguez-Somolinos (2002) fait une distinction entre le « *mais* » argumentatif et le « *mais* » de narration. Elle signale que les emplois de « *mais* » ne peuvent pas être traités isolément. C'est ainsi que Anscombe et Ducrot (1983) attribuent à tout énoncé un aspect argumentatif, une orientation argumentative, et un aspect thématique ou informatif. A cet égard, jetons un coup d'œil sur le « *mais* » argumentatif, ce qui nous permettra d'éclaircir quelques zones d'ombres sur cette notion.

« *Mais* » argumentatif

Amossy (2009: 25) définit la notion d'argumentation comme: « l'étude des orientations sémantiques et des enchaînements d'énoncés ». L'auteur ajoute que, comme la rhétorique, le but de l'argumentation n'est pas un ensemble de stratégies verbales menant à persuader, mais elle est un enchaînement d'énoncés visant à une certaine conclusion. Du reste, nous concevons l'argumentation sous forme d'un enchaînement des énoncés par le biais des marques linguistiques comme des connecteurs visant à une conclusion à laquelle s'adhère l'interlocuteur. C'est-à-dire les connecteurs en particulier jouent des fonctions essentielles dans l'argumentation. Ducrot (1978), Ducrot et Vogt (1979) ainsi que Adam (1984) regroupent le « *mais* » comme un outil lexical correspondant à deux types: le «

mais » de réfutation et le « *mais* » argumentatif. Pelletier (1992) considère le « *mais* » de réfutation comme ce qui prolonge une négation polémique, ce qui rectifie une assertion qui a été refusée. L'auteur donne un exemple comme: « Pierre n'est pas intelligent mais idiot ». D'après Ducrot (1978), pour expliquer ce que le « *mais* » argumentatif ajoute à *P* et à *Q*, il existe deux éléments essentiels qu'implique son usage. Premièrement, le sujet parlant suppose qu'il y ait une certaine conclusion *r*, alors que *p* est un raisonnement en faveur de *r*, mais le *q* est un raisonnement en faveur de *non-r*. Deuxièmement, pour le lecteur, l'ensemble *p* mais argumentatif *q* consiste en un raisonnement en faveur de *non-r*. D'après ces deux éléments, nous pouvons décrire le rôle de « *mais* » argumentatif comme: dans *p* mais *q*, *p* nous amène vers une véritable conclusion à partir de laquelle *q* constitue un raisonnement plus fort conduisant vers une conclusion inverse. Comme notre étude se situe en narration, nous adoptons la position de « *mais* » de narration.

« *Mais* » de narration

Le « *mais* » de narration est surtout utilisé dans les textes narratifs. Selon Rodriguez-Somolinos (2002), les usages de « *mais* » narratifs ne peuvent pas être traités séparément. D'après cette dernière, dans l'étude de « *mais* » de narration, il faut prendre en compte l'usage de « *mais* » argumentatif dans les propositions conversationnelles parce qu'il peut être parfois comparé au « *mais* » qui est régulier parmi les séquences narratives. Nous croyons que le marqueur « *mais* » a une valeur absolument argumentative et nous ne pouvons pas le rapprocher à la description générale de « *mais* » argumentatif que présentent Ducrot et Anscombe (1977). Selon ces derniers, le langage commun n'a pas pour but primordial de peindre le

monde ou bien d'évoquer la certitude. Ils ajoutent qu'un énoncé détient tout d'abord une orientation argumentative à partir de laquelle le sujet parlant emploie cet énoncé pour argumenter dans un certain sens afin de présenter à son allocataire une certaine conclusion. D'après Rodriguez-Somolinos (2002), cet aspect argumentatif est notamment exposé dans le rôle d'un marqueur tel que « *mais* ». Comme notre étude est basée essentiellement sur la narration, nous allons aborder comment ce « *mais* » est manipulé par les étudiants dans les textes **narratifs qu'ils ont rédigés**.

Connecteur « *parce que* »

Soulignons que le rôle de toute conjonction de subordination est celui du marqueur. Cependant, son fonctionnement est invariable. Pour Debaisieux et Deulofeu (2006), le connecteur comme signe linguistique permet de composer le contenu prépositionnel d'une phrase complexe formulant expressément un rapport particulier entre les contenus prépositionnels des deux structures verbales grammaticalement enchaînées. Selon les grammaires traditionnelles, le connecteur « *parce que* » est une conjonction de subordination. Son rôle est de marquer une cause. Selon Boularès et Frérot (1997), l'expression de la cause peut être introduite par de nombreuses conjonctions et l'un des conjonctions courantes qui jouent ce rôle est celui du connecteur « *parce que* ». Ces auteurs ajoutent que le connecteur « *parce que* » répond à la question « *pourquoi ?* » ils ajoutent que la cause est considérée banale et le connecteur « *parce que* » n'est pas généralement placé en tête de phrase. Pour éclaircir les zones d'ombres, Boularès et Frérot (1997), donnent un exemple : « il est allé voir le médecin *parce qu'*il avait de la fièvre depuis

plusieurs jours ». De notre part, le connecteur « *parce que* » sert à expliquer un fait ou une situation exprimée dans la proposition principale.

Connecteur « *donc* »

Pour Rossari (2000), le connecteur « *donc* » se présente comme synonyme des connecteurs: « *alors, de ce fait, et du coup* ». Cela veut dire qu'en place et en lieu du marqueur « *donc* », nous pouvons employer d'autres connecteurs, ce qui garde le sens de l'énoncé. Schlamberger (2002) note que le connecteur « *donc* » est utilisé pour exprimer la conclusion d'une argumentation. Adam (1990) reconnaît une double fonction du connecteur « *donc* » : la structuration et celle de la reformulation. Ce point de vue est partagé par Nkoula-Mouloungou (2016), quand elle postule que deux faits sont mis simultanément en relation en tenant compte du rapport exprimé par le coordonnant « *donc* ». Pour cette dernière, « *donc* » comme marqueur ne structure seulement le discours mais aussi, il introduit la reprise ou la récapitulation. Farrés (2000) postule que le « *Trésor de la langue française* » classe le connecteur « *donc* » dans trois catégories grammaticales : conjonction de coordination, adverbe de reprise et particule expressive. L'auteur explique qu'en ce qui concerne la conjonction de coordination, « *donc* » formule soit, la conséquence soit, le résultat d'affirmations instantanément préexistantes et il possède une valeur logique. En tant que « *donc* » adverbe, il renferme un élément de rappel d'énoncés antécédents et il possède une valeur déictique, anaphorique. La troisième explication dit que le marqueur « *donc* » se présente comme une particule ayant une réaction affective ou expressive.

Connecteur « *quand* »

Le connecteur « *quand* » est normalement employé pour lier au temps, à un moment, à une période. « *Quand* » est la plupart du temps utilisé pour poser des questions. ‘*Quand es-tu parti hier ?*’ Dans ce cas, on peut le remplacer avec « *à quel moment* ». Ici, « *quand* » est un adverbe de temps. Encore, on l’emploie dans des subordonnées pour regrouper deux propositions. « *Quand* » *j’étais enfant, je bavardais beaucoup*’. Dans cet exemple, « *quand* » peut être remplacé par « *lorsque* » : *Lorsque j’étais enfant, je bavardais beaucoup*’. On peut aussi le remplacer avec « *au moment où* ». *Au moment où j’étais enfant, je bavardais beaucoup*’.

Connecteur « *alors* »

Retenons que le mot « *alors* » est un adverbe. Il peut occuper différentes positions dans la phrase: les positions initiale et interne. Selon Le Draoulec et Bras (2004), c’est seulement le connecteur « *alors* » dans la position initiale qui peut établir un lien relevant du domaine discursif existant entre les faits alors que le premier évènement se présente comme une situation indispensable pour l’accomplissement du second. C’est ce que ces derniers appellent « *consécutivité minimale* ». D’après Le Draoulec et Bras (2006), quand le connecteur « *alors* » n’est pas en début de phrase, il exprime d’abord une valeur temporelle avec purement possiblement un effet de sens de consécuitivité. Compte tenu de l’emploi du connecteur « *alors* », Bras et al. (2006: 77) tout d’abord postulent que « *alors* » exprime une conséquence logique en l’expliquant avec la proposition: « *Puisque A est vrai, alors A ou B est vrai* ». Ces derniers disent que la conséquence logique

peut être exprimé dans autres situations. Ils donnent un exemple comme : « *Toutes les filles sont arrivées à l'heure, **alors** Myriam est arrivée à l'heure* » (Bras et al. (2006: 77). Ensuite, Bras et al. (2006: 77) ajoutent que le connecteur « **alors** » peut combiner des occasions, et donnent un exemple comme: « *Il est tombé. Alors je l'ai aidé à se relever* ». De ce fait, il en découle que le lien qu'établit « **alors** » entre deux évènements doit être logique et cohérent.

Connecteur « **aussi** »

D'après Creissels (1995) l'adverbe « **aussi** » se rapproche des conjonctions de coordination à cause de sa caractéristique d'exposer un rapport entre deux compositions de phrases. De même, Winterstein (2010: 13) indique que '*Too conveys the (discursive) similarity between its presupposition's antecedent and its host*'. De ce fait, le connecteur « **aussi** » est utilisé dans un énoncé pour assurer la fonction d'organisateur textuel reliant les idées à une autre idée. Et, il sert de relier deux parties d'un même paragraphe. Cet adverbe peut prendre différentes places dans la phrase parce qu'il sert à relier une phrase à une autre phrase. Dans cette étude, notre intention est d'étudier comment les étudiants emploient ce connecteur pour assurer la cohésion et la cohérence dans leurs compositions écrites.

Connecteur « **soudain** »

Le Draoulec et Bras (2006) postulent que les connecteurs « **aussitôt** » et « **soudain** » forment un concept de rapidité et d'immédiateté vis-à-vis le développement temporel. Ces derniers ajoutent que « **aussitôt** » établit une relation de continuité alors que « **soudain** » établit une relation de rupture. Le Draoulec (2005a) propose que la rupture associée par « **soudain** » se construit par

un lien d'opposition qui est comparable à la relation de *Contraste*. De plus, Le Draoulec et Bras (2006) postulent qu'il peut apparaître des situations où nous pouvons trouver facilement des événements introduits par le connecteur « *soudain* » qui se trouve en relation de consécuitivité avec l'évènement qui précède. Ces auteurs donnent des exemples comme: « *Marie serra le verre dans ses mains. Soudain, celui-ci se brisa* » (Le Draoulec et Bras 2006: 230). Dans le présent travail, notre souci est de voir si les étudiants arrivent à établir cette relation de rupture en utilisant le connecteur « *soudain* ».

Connecteur « *puis* »

Pour Le Draoulec et Bras (2006), le processus de grammaticalisation de l'adverbe « *puis* » est beaucoup avancé plus que les autres adverbes temporels. Selon ces derniers, l'adverbe « *puis* », aujourd'hui, occupe la plupart du temps la tête de la phrase tandis qu'il prendrait diverses places dans l'ancien et moyen français. Ils ajoutent que la position initiale de « *puis* » est généralement privilégiée et joue un rôle discursif. Le rôle discursif de « *puis* » aide à établir un lien de discours dit la *narration* entre deux événements. La relation de narration décrit dans l'ordre d'occurrence, deux faits d'une même histoire. De ce fait, la présence de « *puis* » aide à déclencher l'inférence de narration. Selon Bras et al. (2001), la présence de « *puis* » empêche la relation de résultat et impose la relation de narration. Selon ces derniers, le lien de résultat peut être introduit par l'existence du connecteur « *donc* ».

Par rapport aux organisateurs textuels, nous adoptons dans le présent travail la liste de Linqvist (1980), en ce sens qu'elle nous semble la plus complète.

L'auteur a ajouté deux autres groupes de marqueurs: les marqueurs évaluatifs tels que: « *malheureusement* » et modaux à savoir: « *effectivement, évidemment* ».

Ainsi, les éléments de la liste proposée par Linqvist (1980) sont:

1. les marqueurs additifs: *aussi, de plus, de même, or, voire, et, de nouveau, encore, également.*
2. les marqueurs énumératifs: *premièrement, deuxièmement, finalement, d'abord, ensuite, enfin.*
3. les marqueurs transitifs: *en outre, du reste, d'autre part, d'ailleurs.*
4. les marqueurs explicatifs: *car, à savoir, en d'autres termes, c'est-à-dire, c'est que.*
5. les marqueurs illustratifs: *entre autres, notamment, par exemple, en particulier, à savoir,*
6. les marqueurs comparatifs: *aussi, ainsi, plus..., moins..., plutôt, ou mieux.*
7. les marqueurs adversatifs: *par contre, d'un côté, d'un autre côté, mais, or, en revanche, au contraire.*
8. les marqueurs concessifs: *cependant, néanmoins, toutefois.*
9. les marqueurs causatifs, consécutifs, conclusifs: *donc, ainsi, c'est pourquoi, en effet, aussi, en conséquence, alors.*
10. les marqueurs résumatifs: *enfin, bref, en somme.*
11. les marqueurs temporels: *ensuite, puis, d'abord, en même temps, plus tard, alors.*

En guise de conclusion, nous trouvons ces catégorisations des organisateurs textuels proposées par Linqvist (1980) essentiel et indispensable à notre travail en ce sens qu'elles servent d'un point de référence par rapport à la relève et à la classification des organisateurs textuels adopté dans la rédaction des récits par les étudiants. Dans ce stade, les marqueurs jouent des rôles pertinents dans la structuration de texte. Ceci dit, une question importante que l'on peut se poser à cet égard est: « en quoi consiste les fonctions des organisateurs textuels ? ».

Rôles des organisateurs textuels

Les linguistes tels que Halliday et Hassan (1976), Van Dick (1979) et Rouley (1981) accordent aux organisateurs textuels un rôle soit pragmatique, soit sémantique. Les aspects sémantiques des organisateurs textuels font référence à la relation cohérente qui existe entre deux propositions qu'ils unissent au niveau local. Par rapport aux aspects pragmatiques, les organisateurs textuels fonctionnent au niveau plus global de l'échelle du discours dans la structuration qu'ils mettent en œuvre afin de rendre le discours logique (Kern, 1997, 2000), (Schelstraete, 2011). Favart (2005), remarque que le rôle joué par les marqueurs de cohésion dans la pratique de l'acquisition textuelle est indispensable. Tenant compte du nombre ainsi que la variété, les marqueurs paraissent les bons indicateurs de complexité (Kern, 1997). Dans cette optique, les marqueurs, comme les organisateurs textuels sont particulièrement importants dans la rédaction d'un texte, en particulier dans la structuration du récit. En ordonnant et hiérarchisant les diverses unités constitutives, les organisateurs textuels sont indispensables dans la cohérence de l'histoire.

De plus, Riegel et al. (2009) soulignent que les connecteurs indiquent une fonction énonciative dans le domaine où ils assurent les moyens d'agencement du discours rédigé par le scripteur. Autrement dit, les organisateurs textuels établissent les moyens de structuration discursive ou textuelle composés par le locuteur. Ces derniers assertent qu'en tenant compte de la succession linéaire de la composition, les marqueurs servent comme des moyens d'enchaînement et d'agencement des éléments constitutifs. Dans cette perspective, ils assurent la structuration du

discours en établissant des liens parmi les séquences ou les propositions qui constituent le texte. Ils indiquent les articulations existant dans le discours.

Pour Adam (2005), les connecteurs fournissent une seule fonction de succession sémantique entre les marques de rangs différents à savoir: les mots, les propositions, paquets de propositions et des parties étendues d'un texte. Adam (2005) partage le même avis avec Nølke (2002), qu'entre deux éléments linguistiques, la fonction de base des connecteurs est d'assurer une corrélation afin de produire une structure p CONNEX q . Il en découle que les marqueurs ou les organisateurs textuels établissent une sorte d'organisation ou progression d'informations d'un texte. C'est ce qui fait qu'il y ait une succession d'éléments qui forment un ensemble cohérent du texte. En effet, l'enchaînement des idées dans le texte par le biais des organisateurs textuels aide surtout le lecteur de bien comprendre le texte.

Encore, Adam (1984), Schneuwly et al. (1989), précisent que les fonctions des connecteurs dans la composition du texte se manifestent sous trois niveaux d'opérations. La première est l'opération de liage qui s'opère au niveau local essayant principalement d'établir l'arrimage des aspects textuels par le biais d'une unité linguistique répétitive. La deuxième porte sur les opérations d'emballage regroupant les propositions textuelles dans le but d'exigence provenant de la planification. L'empaquetage d'addition consiste en une unique liaison locale du contenu tandis que l'empaquetage intégratif porte sur la structure de la cohérence globale du texte. Finalement, la troisième regroupe les opérations de balisage assurant une marque de la hiérarchisation de texte. Adam (1992), ajoute qu'au

niveau macrostructurel, les organisateurs textuels qui jouent le rôle de balisage du texte assurent l'intégration et le traitement de l'idée du texte dans son ensemble. Ceci démontre la nécessité des organisateurs textuels à la cohésion textuelle. Les organisateurs textuels n'établissent pas seulement l'enchaînement au niveau cohésif de l'unité constitutive mais, ils interçèdent dans la structuration du texte cohérent. Les organisateurs textuels unissent, dans l'espace et dans le temps, les objets, les faits et les personnages. Partant de ce fait, ils sont pertinents dans la progression et la cohérence des éléments dans le texte. Les organisateurs textuels, comme les marqueurs, organisent le message en signalant l'arrimage des mots, des phrases, des transitions ou des séquences entre les parties d'un texte.

Il nous semble utile de dire que malgré la longueur ou le niveau de difficulté d'un texte, les organisateurs textuels indiquent au destinataire une compréhension appropriée du texte. Ils soutiennent la structuration d'une représentation cognitive en conformité à la situation peinte dans le texte. Aussi, les organisateurs textuels donnent des informations aux lecteurs concernant le choix du modèle de traitement que le lecteur adopte afin de décoder les visions du scripteur. Ceci dit, l'emploi des organisateurs textuels assiste le scripteur non seulement à bien disposer et agencer ses idées mais aussi à bien faciliter la compréhension chez les lecteurs. Par ailleurs, nous allons examiner, dans les lignes suivantes notre deuxième théorie, c'est-à-dire la théorie de l'analyse des erreurs.

Théorie de l'analyse des erreurs

Ce qui est à la base de l'analyse des erreurs évoqué surtout par Corder (1967) et Porquier (1977) est la théorie constructiviste. Pour Corder (1967, 1980), les erreurs servent comme un reflet des compétences momentanées des apprenants à un moment donné et sont des stratégies de composition du savoir interlingual. C'est-à-dire l'erreur est la production orale ou écrite incorrecte due à une compétence encore trop limitée de l'apprenant. L'erreur de l'apprenant est associée à sa connaissance restreinte de la langue étrangère. Plus précisément, elle provient de l'incompétence de l'apprenant vis-à-vis de la langue étrangère.

L'analyse des erreurs est une activité qui constitue l'identification, la classification et l'analyse des erreurs surement produites par l'apprenant. Par rapport à Crystal (1987: 112), "*error analysis is a technique for identifying, classifying and systematically interpreting the unacceptable forms produced by someone who is learning a foreign language, using any of the principles and procedures provided by linguistics*". Aboh (2015) postule que le but de l'analyse d'erreurs et d'expliquer les causes des erreurs. C'est dans cette perspective que nous voulons étudier les causes des difficultés que rencontrent nos apprenants dans la production écrite. L'analyse des erreurs permet d'élaborer, modifier, adapter ou compléter du matériel didactique, des procédures pédagogiques et des programmes d'enseignement, et de former les enseignants (Porquier, 1977). Plus exactement, l'analyse des erreurs nous présente beaucoup d'avantages et offre des solutions supplémentaires.

Étapes d'analyse des erreurs

Six étapes d'analyse des erreurs sont développées par Gass et Selinker (2008) pour analyser les erreurs à savoir : obtention des données, identification d'erreurs, classification des erreurs, quantification des erreurs, analyse de la source des erreurs et remédiation. L'identification des erreurs cherche à savoir ce qui consiste l'erreur, la classification de l'erreur renferme des différentes catégories des erreurs, la quantification de l'erreur porte sur l'occurrence des erreurs dans chaque groupe. L'analyse de la source de l'erreur regroupe l'explication et interprétation de l'origine des erreurs et la remédiation concerne des interventions pédagogiques du point de vue de la catégorie et la fréquence d'erreur pour assister nos apprenants à surmonter ces difficultés au moment du processus d'apprentissage.

Par ailleurs, après avoir étudié les différentes notions, nous allons étudier comment les étudiants manipulent les organisateurs textuels dans les textes narratifs. Ayant discuté les fondements théoriques de notre étude, passons à l'examen de quelques travaux portant sur l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite.

Travaux antérieurs

Afin de combler les vides, comme c'est une exigence de toute recherche, nous nous appuyons, dans ce sous chapitre, sur des études d'origine ghanéenne et étrangères menées qui portent sur l'analyse des textes narratifs. Quelques travaux déjà réalisés autour du même domaine de notre recherche que nous voulons aborder sont présentés ci-dessous.

La première étude qui nous a servi de point du départ dans cette partie est celle de Mouchon, Fayol et Gombert (1991), qui ont travaillé sur l'usage de certains connecteurs dans les récits, une sorte de comparaison orale/ écrite parmi les enfants de 5 à 11 ans. L'étude a pour objectif d'analyser l'usage de quelques connecteurs tels: « *mais, alors, soudain ou tout à coup* » dans l'aspect oral ou écrit de récits qui ont des rapports avec les faits plus ou moins prévisibles. Selon les auteurs, à l'oral, le contexte extralinguistique sert à éclaircir les liaisons entre les énoncés tandis qu'à l'écrit, les liaisons doivent être exprimées explicitement. Ils expriment que les connecteurs sont des signes qui montrent les liens qui existent entre deux propositions successives, se présentent sous forme des mots qui ont perdu leur sens lexical propre et peuvent donner quelques relations structurales du texte. Le rôle des connecteurs ne réside pas spécifiquement dans des relations interphrastiques; au contraire, ils jouent le rôle des organisateurs textuels (Schneuwly, 1988). Ils engendrent la marque des opérations réalisées par le scripteur pour établir la cohésion et l'ancrage textuel. L'échantillonnage consistait d'un tirage au sort entre cinq groupes de 18 répondants consistant en 9 garçons et 9 filles. Le corpus est composé de dix-huit rédactions composant chacune de six propositions, chacune correspondant à un dessin, ont été réalisées. Ces compositions ont été structurées grâce à 6 amorces représentant chacune 3 séquences. Le résultat a montré que les jeunes et les enfants plus âgés ajoutent massivement et systématiquement des connecteurs au moment des rappels à l'oral plus qu'à l'écrit. D'après le résultat, les connecteurs les plus élémentaires, à savoir: « *et/ alors / mais / soudain / tout à coup* » sont employés correctement par les enfants. Les auteurs ajoutent que peut

être, l'absence ou la présence des marqueurs à l'oral comme à l'écrit soutient, soit des difficultés linguistiques ou notionnelles grâce aux termes eux-mêmes, soit quelques conditions d'usage.

Mouchon, Fayol et Gombert (1991) ont suggéré deux pistes didactiques pour développer le dynamisme narratif chez les enfants. D'une part, il importe de promouvoir l'emploi des connecteurs en proposant des trames qui en sont défaites. D'autre part, les auteurs proposent l'autonomie fonctionnelle qui caractérise l'écrit. Cela fait qu'il y a une situation de structuration abstraite par laquelle la prise de conscience et d'analyse est remplacée par les régulations de l'action. Pour eux, l'analyse systématique et guidée des cas des connecteurs dans la rédaction des récits pourrait favoriser la construction de représentations mentales correspondantes et réduire l'appréhension des diverses étapes de structuration des textes. Ils ajoutent que la maîtrise de ces relations pourrait aider l'enfant à s'appuyer sur les marqueurs textuels qui les traduisent. Ces activités pourraient aboutir à l'apparition des dispositions métalinguistiques. Les auteurs concluent qu'au moment de la planification de la rédaction écrite, ces pistes d'intervention didactique proposées à améliorer le dynamisme narratif des enfants pourraient autant permettre l'intégration de diverses procédures cognitives et linguistiques aux textes.

Alors, nous trouvons la recherche de Mouchon, Fayol et Gombert (1991), très importante, essentielle et indispensable à notre étude parce ce que leur travail nous a donné beaucoup des pistes didactiques pouvant améliorer les difficultés liées à l'emploi des connecteurs. En effet, nous allons aussi aborder les deux parties importantes: la connaissance linguistique et les pistes pédagogiques de l'emploi des

organisateurs textuels dans les productions écrites chez les étudiants dans les écoles normales au Ghana.

Egalement, le travail qui nous a intéressé énormément est celui de Kuupole (1995). L'auteur a étudié la notion de cohésion et de cohérence selon les perspectives linguistique et sociolinguistique. Il a examiné les productions microstructurelles et macrostructurelles du français conventionnel en tenant compte des règles internes qui régissent sa nature. Kuupole (1995) atteste que l'influence du français non conventionnel s'entend dans les énoncés construits à travers des emplois de communication formelle, comme les tâches scolaires, articles de presse, exposés politiques ou dans d'autres situations de communication couvrant un contexte formel. Alors, son travail tient compte de l'hétérogénéité du français, surtout dans le contexte sociolinguistique. Parlant de son cadre théorique, il s'est inspiré de certaines notions de la linguistique variationniste de W. Labov ainsi que la linguistique générale, particulièrement les concepts de l'argumentation de Ducrot et de la linguistique textuelle dont les précurseurs sont Charolles, Combettes et Adam. L'auteur atteste qu'afin qu'un discours soit saisi comme bien formé, il faut qu'il y ait une certaine cohésion, une certaine cohérence et une certaine progression sur le plan syntaxique autant que discursif. Il affirme que la cohésion s'articule autour d'un certain nombre de phénomènes formels tels que: les anaphores, les substituts, les adverbes temporels, les connecteurs discursifs, les éléments prépositionnels et les éléments prosodiques. L'auteur affirme que la cohésion porte sur un dispositif syntaxique alors que la cohérence renferme les compétences référentielles et socio-culturelles.

En gros, nous avons remarqué que Kuupole (1995) a étudié la cohésion et cohérence à travers l'argumentation en français non-conventionnel dans la production orale. Il a remarqué qu'il y a une sorte de cohésion et de cohérence dans le français non conventionnel. Il s'est intéressé particulièrement à la variété non conventionnelle du français portant sur la variété standard de la langue française. C'est évident de dire que l'étude de Kuupole (1995) est très utile à notre travail, surtout les notions de connecteurs traitées dans le travail. Mais, son travail n'a pas abordé les connecteurs en détail, particulièrement aux niveaux intertextuel et intratextuel des textes narratifs. Par ailleurs, son étude constitue une piste importante à suivre dans l'analyse de notre corpus.

Kwawu (2001) a aussi abordé la liaison des phrases dans le contexte de textes courts des étudiants de français du niveau 100 de l'Université de Cape Coast. Le but de son étude est d'identifier les aspects de l'enchaînement de phrases qui posent problèmes dans les compositions écrites des étudiants. Il a analysé les manifestations de cohésion et l'emploi des expressions anaphoriques et de connecteurs. S'appuyant sur une analyse des erreurs et une analyse qualitative, l'étude montre le choix que font les étudiants universitaires en tenant compte de l'usage des connecteurs en général et celui des connecteurs argumentatifs. L'auteur a analysé 40 copies de la production écrite des étudiants portant sur l'enchaînement des phrases à travers l'emploi des expressions anaphoriques et des connecteurs. Dans cette étude, les résultats nous indiquent que la syntaxe simple utilisée dans les copies engendre une absence de liages hiérarchiques entre les propositions. Encore, il a observé que la syntaxe non variée du texte donne un effet de l'enchaînement

monotone de phrases. Ensuite, il a observé que la succession de phrases à syntaxe simple accentue la monotonie du texte, tandis que l'absence de variation dans les informations présentées renforce encore cette monotonie. De surcroît, l'auteur a remarqué l'emploi erroné et l'utilisation monotone de certains connecteurs. Il a ajouté que l'absence des connecteurs dans les copies ne donne pas l'occasion à l'interprétation des relations sémantiques entre les phrases. En ce qui concerne la fonction des connecteurs et des anaphores qui sont utilisés comme phénomènes de succession des propositions, Kwawu (2001), stipule que leur fonction fondamentale consiste à contribuer à la cohésion textuelle. Bien que les connecteurs contribuent à maintenir la cohésion entre les phrases, Kwawu (2001), en s'appuyant sur la théorie de Charolles et Coltier (1986), établit qu'il existe trois contraintes agissant sur l'emploi des connecteurs. Ces contraintes sont classées en domaine culturel, illocutionnaire et thématique.

Nous avons constaté que le mémoire de Kwawu a traité à fond les connecteurs surtout au niveau argumentatif sans toucher les organisateurs textuels dans les textes narratifs. Alors, notre préoccupation dans le présent travail est d'étudier comment les étudiants manipulent les organisateurs textuels pour assurer la cohérence dans leurs textes narratifs.

Bras, Le Draoulec et Vieu (2003) ont effectué une étude sur les temps verbaux et les connecteurs dans l'exposition temporelle du discours : les cas de « *puis* » en intervention avec l'imparfait et le passé simple. L'objectif de l'étude est d'explorer les potentialités de construction de « *puis* » avec un temps verbal : l'imparfait. Le travail est limité à l'emploi de l'imparfait et du passé simple, ayant

le but de choisir la catégorie narrative et de bien examiner les éléments temporels en jeu. En s'adossant sur des données formées d'un millier de groupes de textes provenant de la base Frantext, les auteurs se sont concentrés sur trois éventualités à savoir: P1-IMP puis P2-PS; P1-PS puis P2-IMP; P1-IMP puis P2-IMP « (une proposition au passé simple (Pi-PS), et une proposition à l'imparfait (Pi-IMP) ». Le travail est réalisé dans le contexte de la SDRT (Théorie des Représentations Discursives Segmentées ou Structurées) proposée par Asher (1993). Cette théorie est fondatrice de la sémantique formelle du discours. Par rapport à cette théorie, la perception d'un énoncé est un conditionnel de transformation de contexte. L'analyse porte sur trois éléments potentiels. Le premier cas de l'étude a exposé que le locuteur peut joindre un énoncé à l'imparfait à un autre énoncé au passé simple grâce au lien de narration, alors qu'un lien de contraste est davantage présent. L'examen dans le second cas de l'étude qui est, selon Draoulec et Vieu (2003), beaucoup plus rare dans leur corpus, a dévoilé qu'il y a l'existence des traits de l'imparfait narratif. La dernière éventualité qui est fréquent dans les corpus, selon les auteurs, est composé particulièrement des exemples de récurrence sur un couple de faits, comme il était étudié par Vet (1980).

De notre part, Bras Le Draoulec et Vieu (2003), se sont basés essentiellement sur l'exploration des potentialités de l'exploitation de « *puis* » avec l'imparfait, le même groupe de connecteurs dans lequel se base notre travail de recherche. De notre côté, l'étude s'adosse sur l'emploi des organisateurs textuels et les aspects pédagogiques. Alors, leur travail nous reste utile et indispensable et agit comme un support à la réalisation de nos buts.

En outre, Anane-Bahroun (2006) dans son étude a essayé d'analyser comment les connecteurs dévoilent la cohérence narrative à partir des écrits narratifs oraux des jeunes apprenants en français et en arabe tunisien. D'après son étude, l'auteur a recueilli à partir de supports iconiques un corpus qui consiste en des narrations orales par des jeunes tunisiens à trois périodes continues (de la 4^{ème} à la 6^{ème} année primaire) par rapport à la manière dont ils apprennent le français. Les apprenants qui sont des répondants ont l'opportunité de mettre en pratique la langue française quand ils sont dehors de la salle de classe parce que la langue française est leur langue seconde. En plus, l'étude de ces productions narratives à aider le chercheur d'examiner la croissance cognitive et linguistique dans la langue maternelle parce que les répondants ont rédigé des textes à travers les mêmes instruments en langue maternelle. Le chercheur a étudié les marques cohésives logiques, causales, finales, des pronoms relatifs et quelques autres subordonnants dans son étude par rapport aux connecteurs dans les narrations en langue française des apprenants. Toutefois, les connecteurs les plus employés dans le domaine de discours narratifs sont les marqueurs additifs, causaux, finaux et des marqueurs qui donnent un contraste. Aussi, Anane-Bahroun (2006) a fait un constat dans son travail qu'il y a un accroissement par rapport au nombre de connecteurs dans la production des apprenants. Il ajoute que les apprenants ont une amélioration syntaxique et linguistique et cette augmentation donne une véritable influence sur la cohérence narrative. Un autre constat de l'auteur est que les répondants utilisent assez de marqueurs plus que les âgés. Pour l'auteur, l'usage des marqueurs en français est moins nombreux que celles employés en langue maternelle.

Bien que nous travaillions sur le texte écrit, nous sommes d'avis que l'étude d'Anane Bahroun (2006) nous concerne énormément en ce sens que sa recherche nous donne des informations sur les types de marqueurs que les répondants sont capables d'acquérir et d'utiliser dans le texte oral. Nous croyons que ces types de marqueurs peuvent être traduits dans la production des textes écrits.

Pépin (2007) a travaillé sur la cohérence du texte dans la narration par rapport à la situation de la recherche et de la méthodologie. Deux objectifs indissociables sont à la base de son étude : déterminer le type de défauts de la cohérence du texte dans la narration et dégager de ce type de défauts les procédures nécessaires à la réalisation de la cohérence dans la production narrative ainsi que leurs règles d'application dans cette étude. L'auteur a posé différentes couches et sous-couches de défauts de cohérence et les a confirmées par des exemples distincts de chaque cas. Sa catégorisation a été mise en pratique à travers l'étude des données de textes argumentatifs rédigés par les étudiants à l'Université de Québec à Rimouski. L'auteur a appliqué avec succès l'analyse d'un recueil de rédactions argumentatives composées par des apprenants du secondaire. En plus, elle l'a appliqué à l'étude des textes narratifs. Pépin (2007) a révélé à partir de son étude que les textes narratifs ont démontré des divisions et sous-divisions de défauts qui n'étaient pas exposés dans les textes argumentatifs pour des raisons de la fonction dégagée de quelques procédés dans la narration. De surcroît, dans la narration, certaines typologies de connecteurs comme les connecteurs temporels sont très employées tandis qu'ils manquent quasiment dans les argumentations. Encore, Pépin (2007) ajoute que les connecteurs tels : "alors ou donc" peuvent avoir des

fonctions diverses lorsqu'ils sont présents dans une narration ou dans une argumentation. De plus, il existe d'autres différences entre l'argumentation et la narration. En gros, Pepin postule que l'étude des narrations a exposé bon nombre des domaines de la cohérence du texte qui étaient cachés durant ses préalables travaux qui ont abordé la cohérence de textes argumentatifs. Elle a révélé que les résultats du présent travail constituent alors une amélioration essentielle par rapport à ses conclusions passées. L'auteur affirme qu'on entre dans le domaine de texte au moment où on est exigé à utiliser plus d'une phrase pour envoyer un message.

Pepin (2007) a étudié 30 textes narratifs composés par les étudiants du secondaire III. Son travail était principalement qualitatif sauf une petite section du domaine quantitatif qui constitue à faire des calculs de la fréquence relative de diverses classes de défauts provenant de l'étude quantitative. Pepin (2007) explique qu'il y a défaut de cohérence au moment où il y a une rupture de lien entre deux phrases proches d'un texte durant la lecture. Trois ordres de défauts sont proposés par Pepin (2007): les défauts inter-phrastiques, inter-propositionnels et intra-propositionnels, les deux derniers peuvent être regroupés en défauts intra-phrastiques. L'auteur affirme que les défauts inter-phrastiques ont des effets sur les phrases, les défauts inter-propositionnels ont des effets sur les propositions et ceux intra-propositionnels agissent sur les relations entre les mots dans une proposition. Pepin (2007) propose des exemples de ruptures des aspects inter-phrastiques, inter-propositionnels et intra-propositionnels comme :

Défauts inter-phrastiques :

1. Aujourd'hui, Koka n'ira pas à l'école. 2 Ce dernier (II) s'est foulé la gueule.

Défaut inter-propositionnel :

2. *Aujourd'hui, Koka n'ira pas à l'école, /car ce dernier (il) s'est foulé la gueule.*

Défaut intra-propositionnel :

3. *Aujourd'hui, Koka n'ira pas à l'école, {car il s'est foule sa (la) gueule}.*

Dans l'exemple 1, on observe un défaut sous forme de coréférence ou de substitut « ce dernier » est mal sélectionné, car les règles le referaient à « l'école », la dernière mentionnée et non pas à « Koka ».

En gros, l'étude de Pepin (2007) porte sur la cohérence et la cohésion des textes narratifs essentiellement des contes merveilleux. Quant à nous, notre corpus portera aussi sur les contes rédigés par les étudiants dans un contexte anglophone. Mais, nous essayerons d'analyser les problèmes de cohérence au niveau interprastique et intra-phrastique en nous basant essentiellement sur l'emploi des organisateurs textuels.

Le travail de Degand et Hadermann (2008): « Structure narrative et connecteurs temporels en français langue seconde » nous est utile parce que leur recherche est tellement pertinente pour notre étude. Le but de l'étude est d'étudier la structuration discursive de textes narratifs en français par les apprenants néerlandophones. Elle analyse non seulement la liaison et l'intégration phrastique mais aussi l'emploi des connecteurs, spécifiquement les marqueurs temporels. Trois corpus comparables de textes narratifs sont recueillis comme données à analyser. L'étude a été menée en langues et littératures Romanes à l'Université de Gand où 33 narrations produites en français ont été exploitées par les étudiants néerlandophones inscrits en première année. Selon les auteurs, le dépouillement des

corpus a été fait de la même façon. Effectivement, pour mesurer la difficulté syntaxique, les auteurs ont adopté l'unité de mesure appelée T-unit (minimal terminal unit). La notion de T-unit est introduite par Hunt (1965) pour juger la complication des écrits d'enfants en âge primaire. Pour ces auteurs, la T-unit aide à dégager plus objectivement la complication discursive en mesurant la longueur et la complexité syntaxique. L'étude a montré que le nombre et la longueur des T-units ne sont pas des traits pertinents pour distinguer les trois corpus FR L1 (français langue première), FR L2 (français langue seconde) et NL L1 (néerlandais langue première) et qu'il n'existe pas d'écart significatif dans les corpus quant au degré d'intégration phrastique. De plus, selon les auteurs, les apprenants (néerlandais) recourent plus aux connecteurs que les natifs français. Enfin, les auteurs ont noté qu'il n'existe aucune différence importante au niveau de la richesse lexicale du paradigme des connecteurs temporels entre le FR L1 et le FR L2.

Bref, le travail de Degand et Hadermann (2008) s'intéresse soit, à la connexion et l'intégration au niveau des phrases, soit à l'utilisation des connecteurs temporels en mesurant la complexité syntaxique en mettant en œuvre l'unité de mesure appelée T-unit (minimal terminal unit). Par contre, le nôtre porte sur comment la cohérence des rédactions des textes narratifs est influencée par l'emploi des organisateurs textuels.

Esmailjamaat (2012) a effectué une enquête sur les défauts dans l'usage des marqueurs écrits auprès des élèves persanophones du Français. L'auteur, dans son travail, a entrepris un travail contrastif des marqueurs français et des marqueurs persans. Le but de l'étude contrastive est de chercher les similitudes et les

différences qui se trouvent parmi les marqueurs en français et en persan. L'examen a révélé que les connecteurs en français et ceux en persan partagent quelques similarités en ce sens que la famille des langues indoeuropéennes se regroupe en deux langues. Ces ressemblances résident dans le radical des mots mais, il existe beaucoup de traits qui les particularisent par rapport à la structure.

Esmailjamaat (2012) a constaté que les marqueurs temporels regroupent un groupe très divers de concepts alors que les apprenants, de manière fréquente, ne profitent que d'une petite section de ces unités linguistiques. L'auteur postule que, selon les connecteurs spatiaux, leur usage n'est pas absolument saisi par tous les répondants. Esmailjamaat (2012) a effectué une étude qualitative sur huit groupes de marqueurs logiques. L'analyse a révélé les différences qui résident dans leur taux d'erreurs et l'état de leur usage ainsi que la quantité d'usage de ces types de marqueurs dans chaque production étudiée. L'auteur a tiré une conclusion que la compétence qui aide l'usage approprié des connecteurs ne se développe pas de façon pareille pour chaque membre des connecteurs. De surcroît, l'étude a montré que les étudiants possèdent des connaissances pragmatiques plus complètes par rapport au rôles linguistiques des marqueurs de but et des marqueurs de cause. Pourtant, le phénomène pareil ne se reproduit pas au niveau des connecteurs additifs, des marqueurs de reformulation, des marqueurs de conséquence et également les marqueurs de synthèse et de conclusion. En conséquence, Esmailjamaat (2012) a dit que chaque fois que les apprenants ne connaissent pas les constructions appropriées, ils sont incités à puiser dans la langue maternelle à cause de la non-maitrise du connecteur exact.

Ce qui est essentiel de l'enquête d'Esmailjamaat (2012) par rapport à notre étude est le travail sur les connecteurs logiques. L'auteur a abordé son étude sur la production écrite. Nous allons aussi voir comment l'emploi des connecteurs et leur pertinence vont assurer l'enchaînement des idées dans les productions des textes narratifs des étudiants dans quelques écoles normales au Ghana.

Hilaire-Debove et Kern (2013), ont effectué une recherche qui encadre le développement et l'évaluation de la production de la macrostructure du récit oral chez des enfants francophones âgés de 4 à 8 ans. Ils avancent que la recherche en orthophonie a pris conscience de l'intérêt de se servir du récit pour analyser le langage des enfants depuis une dizaine d'années. Leur objectif dans l'article est de présenter un travail en cours qui consiste à élaborer puis à nommer plusieurs grilles d'évaluation du récit oral dans le cadre du bilan orthophonique. Les conclusions de leurs analyses évoquent qu'il y a une élévation distinctive de toutes les composantes de la macrostructure narrative. L'analyse montre qu'il n'y a pas de palier, mais au contraire, il y a un développement linéaire. En ce qui concerne les différentes sous-mesures de la macrostructure, les auteurs ont dit que leurs mentions augmentent de façon significative avec l'âge. Ainsi, chaque âge a ses particularités. Selon les auteurs, les enfants âgés de 4 ans mentionnent certains indices de l'introduction mais n'arrivent pas à évoquer l'élément incitateur, les éléments de la recherche et la résolution. Encore, les enfants n'arrivent pas certainement à mentionner tous les personnages mais un petit nombre d'enfants de 4 ans citent les personnages secondaires. Par rapport aux informations sur l'introduction, les enfants de 5 ans les fournissent beaucoup plus et évoquent l'événement incitateur. Il y a souvent

l'omission de la résolution. D'après les auteurs, les enfants âgés de 6 ans arrivent à indiquer le cadre initial, l'élément perturbateur, les mentions des éléments de l'action et les mentions de quelques faits de la résolution. Ils ont évoqué que ces enfants peuvent citer certains contenus interprétatifs. Ainsi, le plus souvent, il s'agit de la saisie de la grenouille ou un éclaircissement sur la clôture de l'histoire. Selon les auteurs, à l'âge de 6 ans, la macrostructure est reconnue. Ils avancent que les apprenants de 7 ans évoquent tous les aspects et surtout des éléments pour les actions, la résolution et les mésaventures. Ils donnent des informations précises sur le développement de l'histoire. Les auteurs notent que les enfants de 8 ans sont capables d'interpréter une histoire.

Nous avons observé que Hilaire-Debove et Kern (2013) se sont limités particulièrement à l'évaluation de la macrostructure du récit oral chez des enfants francophones âgés de 4 ans à 8 ans. Notre intérêt s'articule autour de l'emploi des organisateurs textuels dans la production des textes narratifs. Néanmoins, leur recherche nous reste nécessaire en ce sens qu'elle touche la macrostructure du récit, ce qui nous concerne dans le présent travail.

Ensuite, Grey (2014) analyse l'usage des connecteurs sous forme de marques d'argumentation dans les mémoires du niveau licence des apprenants de l'Université de Cape Coast. Grey (2014) a employé l'approche mixte. D'après l'auteur, l'approche mixte lui a permis d'exposer les résultats de manière logique et harmonieuse. Les données de l'étude sont composées des mémoires de licence rédigés par les étudiants de l'Université de Cape Coast. Grey (2014) a adopté la notion de cohérence proposée par Charolles (1978) afin d'identifier la cohérence

dans les compositions écrites des étudiants. Comme résultat de son étude, l'auteur constate qu'il existe un recours fréquent à un certain groupe de connecteurs tandis qu'il existe un usage minimal d'autres groupes de connecteurs.

En revanche, Grey (2014) s'est limité aux connecteurs comme phénomènes d'argumentation dans les mémoires du niveau licence des apprenants de l'Université de Cape Coast. Il n'a traité ni organisateurs textuels, ni procédés pédagogiques dans son travail. Vu que son travail focalise l'attention sur les marques des connecteurs, il nous semble pertinent et sert de point de support à l'accomplissement de notre étude.

Il devient essentiel d'examiner le travail de Nkoula-Mouloungou (2016: 7): « *la cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : Anaphore et connecteurs* ». L'objectif de l'étude concerne : « *la lecture des anaphores et des connecteurs tels qu'ils sont employés dans les écrits scolaires par les étudiants du collège et du lycée* » Nkoula-Mouloungou (2016: 7). L'auteur analyse comment les apprenants construisent les liens de cohérence discursif dans leurs écrits. Pour réaliser son étude, l'auteur a recueilli des données auprès des apprenants. Les résultats de son travail découlent de l'étude et de l'analyse de 502 rédactions écrites des apprenants de secondaire, ce qui constituent concrètement la base de ses données.

Les résultats du travail révèlent que par rapport aux anaphores, les emplois conformes et non conformes des anaphores pronominales: *il*, et *elle* sont des trois cas retenus. Il apparaît que le pronom *elle* est de l'usage le plus conforme que celui

de *il*. De plus, l'étude montre que plusieurs élèves ont exprimé un dynamisme linguistique confirmant donc l'hypothèse d'un enseignement/ apprentissage efficace des concepts linguistiques à propos de l'argumentation. Au niveau de la structuration des textes argumentatifs, la présence des marqueurs d'intégration linéaires mal utilisés correspond à des ruptures énumératives de différents natures, ce qui rend la cohésion textuelle déstabilisée et le contenu sémantique apparaît mal organisé. Encore, s'agissant des connecteurs de justification ou bien de l'explication et de l'opposition, les résultats révèlent que les connecteurs les plus utilisés sont: *parce que* et *car*. Selon l'auteur, en tenant compte des clauses et des périodes, les emplois pertinents et non pertinents sont relevés. Enfin, l'auteur conclut que selon les diverses lectures accomplies, ce qui constitue la difficulté majeure pour les élèves congolais est le problème de cohésion textuelle qui se présente comme la difficulté de maniement des anaphores et des connecteurs dans les textes écrits. L'auteur a suggéré entre autres qu'il doit avoir des exercices d'application portant sur les anaphores et les connecteurs. Elle ajoute que les élèves présentent plusieurs faiblesses. Alors, avant de composer, les élèves doivent bien examiner le sujet à répondre et prendre en considération les consignes de la tâche. L'emploi du brouillon par les apprenants comme une véritable phase de recherche est suggéré.

Cette recherche qui porte sur l'emploi des marqueurs d'intégration linéaire et des autres connecteurs pour structurer les textes argumentatifs a été d'une grande utilité pour nous. Dans notre étude, nous avons pris en compte l'emploi des organisateurs textuels dans la gestion microstructurelle et macrostructurelle des

textes narratifs. Ces analyses nous ont fourni des données essentielles par rapport à la diversité entre les écrits narratifs et les écrits argumentatifs.

En outre, Afari (2020) a abordé le problème de cohérence et de cohésion dans la composition écrite des textes narratifs des étudiants du FLE à University of Education, Winneba. Sa thèse s'intéresse non seulement aux erreurs ou aux défauts de cohésion aux niveaux linguistique et syntaxique mais aussi aux défauts de cohérence aux niveaux sémantique et pragmatique dans les productions écrites des textes narratifs des étudiants. Deux buts saillants sont à la base de son étude. Le premier sert à identifier, relever et classer les difficultés et les contraintes d'emploi des indicateurs de cohérence et de cohésion émanant des écrits narratifs des étudiants au Département de Français à UEW. Le second objectif s'articule autour des procédés d'appropriation et d'application des règles de cohérence et de cohésion pour aider les étudiants à acquérir les techniques de rédaction des textes narratifs en FLE. La population de l'étude renferme les étudiants de deuxième niveau au Département de Français de l'année académique 2013/2014 qui sont au nombre de 120 étudiants. L'auteur, selon lui, a choisi ces étudiants parce qu'ils avaient beaucoup de difficultés en production écrite. Afari (2020) note que l'étude tient compte des principes de continuité et de progression textuelle. Alors, son analyse du texte ou du discours lui paraît plus appropriée à appréhender et à prendre en considération l'agencement et la structuration des textes narratifs des étudiants sur le plan microstructurel et macrostructurel. De ce fait, l'auteur a considéré un modèle théorique qui dépasse la structure de la phrase en tenant compte des éléments linguistiques, sémantiques, extralinguistiques, du savoir partager et des

connaissances culturelles qui semblent opératoires dans le contexte de l'étude du corpus. En matière de modèle théorique, l'auteur fait référence aux travaux de Jeandillou (2010), de Riegel et al. (2010) et d'Adam (2008). Il propose de voir les critères de ces modèles théoriques qui peuvent aider à examiner les principes de cohésion et de cohérence dans les compositions narratives. L'auteur a montré en quoi ces modèles théoriques peuvent permettre à dégager les facteurs qui empêchent l'application des règles et des procédés de cohérence et de cohésion parmi la rédaction des étudiants de UEW, Winneba. En conséquence, l'auteur propose d'adopter certains principes de la continuité et de la progression thématique pour assurer dans quelle mesure ces théories contribuent à la linéarité et à la textualité des textes narratifs.

Comme instrument de collecte des données, Afari (2020) a utilisé un test reposant sur la composition d'un texte narratif. L'auteur a demandé aux étudiants de composer des textes narratifs en tenant compte des règles d'organisation textuelle tout en respectant les procédés de cohésion et de cohérence. La nature de test est sous forme d'un sujet narratif dont le thème: « *raconter un voyage agréable ou désagréable que vous avez effectué* ». Afin de répondre aux questions de recherche, l'auteur a adopté la méthode mixte qui constitue une analyse qualitative et quantitative. L'intérêt particulier de cette étude, selon l'auteur, est d'étudier et d'identifier les problèmes affrontés par les étudiants dans la structuration de leurs idées et d'examiner l'emploi des règles de cohésion et de cohérence dans leurs productions écrites de textes narratifs. L'analyse des catégories de défauts dans la

méthodologie contient des facteurs tels : défauts inter-phrastiques, défauts intraphrastiques, défauts inter-propositionnels et défauts intra-propositionnels.

Pour Afari (2020), l'étude des données a montré fort que les étudiants démontrent plusieurs difficultés à adopter les règles et les principes de cohérence et de cohésion dans l'organisation et la composition de leurs rédactions. Par conséquent, l'auteur affirme que ces difficultés résultent en divers degrés d'erreurs, à savoir : la mauvaise progression de l'information, le mauvais emploi des reprises pronominales et des expressions anaphoriques, l'usage erroné des structures grammaticales et des règles syntaxiques, et finalement, l'usage fautif des connecteurs logiques dans la rédaction des textes narratifs. Il ajoute que les causes des difficultés des étudiants sont associées à la nature complexe du français, la non-maîtrise de la structuration et des règles d'organisation des textes narratifs, les contraintes d'emploi des marques de cohérence et de cohésion. Il ajoute finalement, comme cause des difficultés, l'insuffisance de connaissances générales portant sur les procédés et les techniques de la composition des textes narratifs en classe de FLE.

A notre avis, cette étude s'avère essentielle à la nôtre parce que nous cherchons à savoir le choix que font les étudiants universitaires du même groupe des organisateurs textuels. C'est à noter que son travail concerne le niveau 200 et couvre un champ très vaste. Dans le présent travail, il s'agit des étudiants de niveau 300 dans les écoles normales. L'autre préoccupation dans la présente étude est de voir si les mêmes phénomènes observés par l'auteur à propos d'organisateur textuels se présentent chez les étudiants.

Conclusion partielle

Cette recherche portant sur l'emploi des organisateurs textuels est pertinente dans la production des textes narratifs chez les étudiants de niveau 300 dans les six écoles normales publiques qui offrent le français au Ghana. Ce chapitre renferme le cadre théorique et les travaux antérieurs.

Le cadre théorique est basé essentiellement sur deux théories: la linguistique textuelle de Charolles (1978), Adam (1990) et Lundquist (1980) et l'analyse des erreurs de Corder (1967) et Porquier (1977). La linguistique textuelle tente de dégager comment les phrases se connectent et s'arrangent pour former le sens logique du texte tandis que l'analyse des erreurs est une activité qui constitue l'identification, la classification et l'analyse des erreurs surement produites par l'apprenant. Nous avons aussi noté que la cohérence renferme les caractéristiques du texte ou du discours qui fournissent son interprétabilité. Il renvoie donc au destinataire de juger si un discours est intelligible ou cohérent. La cohésion de sa part est saisie comme les rapports qui tissent la texture du texte par le biais de phrase en phrase. Dans un texte cohésif, les idées du scripteur sont reliées les unes aux autres à travers des marques cohésives entre les mots et les séquences textuelles. Ceci est une dimension linguistique ou grammaticale du texte et les organisateurs textuels, notre préoccupation dans la présente étude ne font pas exception.

En guise de conclusion, nous avons examiné les études des chercheurs qui ont effectué leurs travaux dans l'étude du texte en tenant compte de la cohérence et de la cohésion. Ce cadre théorique et les travaux antérieurs nous ont permis de mieux apprécier le sens, la catégorisation et les fonctions des connecteurs dans

l'arrimage des phrases et des séquences. Nous remarquons que la revue de la littérature nous a éclairci les zones d'ombres par rapport aux problèmes de cohérence et de cohésion dans la composition écrite. Alors, la partie suivante est destinée à la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Introduction

Tout travail scientifique, même le nôtre exige des procédures rationnelles ainsi systématiques pour examiner de façon approfondie les obstacles à résoudre et des données appropriées recueillies sur la population visée. Cette étude se penche sur l'emploi des organisateurs textuels dans les productions écrites chez les étudiants dans les écoles normales au Ghana. L'objectif fondamental de cette recherche est d'étudier le domaine spécifique relatif aux difficultés rencontrées par les étudiants vis-à-vis de l'écriture précisément dans la composition du récit. C'est dans cette perspective que nous consacrons ce chapitre à la méthodologie qui nous a aidé à présenter les démarches employées dans notre recherche. Dans cette partie du travail, nous allons exposer la source des données, les instruments et aussi les modalités qui nous soutiennent à récolter des informations vraisemblables sur l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite chez les étudiants dans quelques écoles normales au Ghana. Ces sections méthodologiques comprennent: la population cible, les outils de collecte des données ainsi que la méthode d'analyse des données.

Tout d'abord, nous allons décrire le lieu de l'étude, la population visée et l'échantillonnage. Ensuite, nous exposerons les outils de recueil des données et leur nature, le résultat de l'étude pilote et la technique d'examen des données. Nous offrons d'étudier tous les instruments sélectionnés pour la recherche dans cette partie de l'étude. En plus, nous exposerons la façon dont la sélection de ces outils

nous paraît indispensable pour avoir des données crédibles sur l'emploi des organisateurs textuels. Il est aussi pertinent de noter que notre recherche adoptera l'approche mixte, incontestablement les méthodes qualitative et quantitative pour analyser les données.

La méthodologie mixte engendre souvent des résultats de recherche supérieurs aux approches uniques (Johnson et Onwuegbuzie, 2004: 20). Il en résulte une sorte de triangulation dans la méthode mixte. La triangulation est l'usage d'une combinaison d'approches et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène (Fortin, 1996: 318). De ce fait, la méthode mixte dépend largement des instruments de collecte des données. Toutefois, avant d'examiner les outils que nous avons employés pour le recueil des données, nous allons en premier lieu, exposer le lieu de notre recherche ainsi que le public cible.

Lieu de l'enquête

Le but fondamental de cette étude reste néanmoins le problème de l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite chez les étudiants dans les écoles normales au Ghana. L'étude est réalisée dans les établissements publics qui forment les professeurs de FLE, c'est-à-dire dans les écoles normales au Ghana. Le corpus a été collecté auprès de trois groupes d'étudiants du niveau 300, durant leur stage de perfectionnement au Centre International de Recherche et d'Etude de Langues (CIREL), Village du Bénin, Lomé-Togo. Nous tenons donc mettre à nu la méthode d'échantillonnage permettant de sélectionner les participants qui nous ont fourni des éléments nécessaires dans notre recherche. Les aspects subséquents nous permettent de donner plus de détails sur ces éléments.

Population cible

D'après Haruna (2016), la notion de population constitue le groupe auquel le chercheur s'intéresse. Pour Grawith (1998: 298), le terme de population se définit comme: « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Il ressort de ces réflexions que la population fait référence à un groupe d'individus ou d'éléments ayant les mêmes phénomènes qui concernent le chercheur dans son étude. Plus précisément, la population renferme un groupe d'individus qu'un chercheur désire analyser et grâce à laquelle il a l'intention de faire des généralisations. De notre part, la population visée est composée de personnes qui partagent une certaine quantité de phénomènes pour les différencier d'autres personnes de la formation débutante dans les écoles normales au Ghana. Pour Haruna (2016), la définition de la population cible doit être faite de façon unique et explicite. Selon ce dernier, cette définition permettra au chercheur de pouvoir situer chaque élément faisant partie ou non du groupe. Ainsi, il est impossible de définir un échantillon valable sans connaître les caractéristiques de la population cible.

En premier lieu, les répondants envisagés dans notre étude sont tous étudiants en troisième année dans les écoles normales. Cette population qui nous intéresse constitue des apprenants inscrits dans les filières d'éducation en français langue étrangère dans les six écoles normales du Ghana. Ces apprenants sont inscrits dans une discipline universitaire en FLE et ils étudient le français dans une situation multilingue où leurs langues locales rendent difficile l'assimilation efficace de la langue étrangère (Kuupole, 1994, 2011). En plus, ils demeurent un

apprentissage décontextualisé du français en ce sens que les apprenants sont du milieu naturel dans lequel s'emploie le français, d'où les difficultés de rencontrer des sujets parlants avec qui communiquer (De-souza, 2013). Les apprenants assistent aux cours dans des milieux sociolinguistiques où il existe tellement de langues locales en plus de l'anglais, la langue de scolarisation et officielle.

Ce qui nous pousse vers la sélection de ce groupe d'apprenants est leur compétence linguistique et communicative. Nous sommes de l'avis que les apprenants de niveau 300 ont atteint un niveau de compétence linguistique acceptable. Par rapport aux études effectuées, l'enseignement/ apprentissage de FLE dans le cadre universitaire a révélé que la majorité des apprenants ghanéens qui sont surtout dans leur première année de licence se présentent comme des faux débutants par rapport à la formation pré-universitaire en FLE. Il ajoute que cette éducation pré-universitaire en FLE est trop déficiente, défectueuse ou trop consacrée à l'enseignement de la grammaire aux dépens des autres matières. C'est pour ces raisons que dans la première année du cursus, ces étudiants ont profité des cours d'expression orale et écrite, de grammaire française sous forme de '*Language structure and usage*'. Ces cours servent à développer la base solide linguistique dans la langue française des apprenants pour les former à mieux confronter les divers domaines d'instruction dans la formation aux écoles normales. Cela permet aux apprenants d'atteindre le niveau-seuil dans le français langue étrangère. C'est donc à partir du niveau 200 que les étudiants font d'autres matières comme la Linguistique, la Littérature et bien d'autres modules à partir desquels ils peuvent faire des constructions syntaxiques et grammaticales complexes. Ainsi, les

étudiants peuvent acquérir des règles grammaticales qu'ils n'ont jamais vues ni étudiées et seront par conséquent en mesure de structurer des phrases logiques et cohérents pour pouvoir défendre leurs points de vue. Les apprenants du niveau 300 constituent le public cible étant donné qu'ils sont supposés posséder un soubassement lexical et grammatical convenablement perceptible pour contribuer de façon aisée aux activités de rédaction. Ce groupe d'étudiants, au moment de la collecte du corpus, étaient en train de jouir d'au moins huit semaines d'immersion linguistique au Village du Bénin, Togo. C'est-à-dire qu'ils sont censés acquérir un niveau perceptible de connaissance sur l'emploi des organisateurs textuels dans la composition du récit. Les étudiants du niveau 300 dans les écoles normales au Ghana sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Répartition des étudiants au niveau 300 dans les écoles normales au Ghana.

Nom de l'Institution	Nombre d'apprenants (hommes)	Nombre d'apprenants (femmes)	Total	Pourcentage %
Gbewaa College of Education	16	16	32	8.5
Mount Mary College of Education	49	130	179	47.7
Enchi college of Education	18	21	39	10.4
Amedzorpe College of Education	06	10	16	4.25
Bagabaga College of Education	25	12	37	9.87
Wesley College of Education	29	43	72	19.2
Grand total	146	232	375	100

Source : Données du terrain 2021

Notre deuxième population cible renferme les enseignants de Français dans les six écoles normales. Du point de vue de la visée de l'étude, nous avons décidé de consulter les professeurs qui s'occupent des étudiants dans les écoles normales parce qu'ils peuvent contribuer considérablement aux interventions pédagogiques pour remédier les difficultés que rencontrent les étudiants dans leur production écrite. Nous avons l'intention de recenser et d'étudier les points de vue des professeurs de français en ce sens qu'ils sont en charge de l'exécution des programmes au niveau des écoles normales au Ghana. Pour le moment, dans les écoles normales, nous pouvons compter 27 enseignants qui dispensent les cours de français aux étudiants. Ils forment la deuxième partie de notre population ciblée. Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2: Répartition des professeurs de FLE dans les écoles normales au Ghana.

Nom de l'Institution	Nombre d'enseignants (hommes)	Nombre d'enseignants (femmes)	Total	Pourcentage %
Gbewaa College of Education	3	1	4	14,8%
Mount Mary College of Education	7	1	8	29,6%
Enchi College of Education	3	0	3	11,5%
Amedzorpe College of Education	3	2	5	18,5%
Bagabaga College of Education	4	0	4	14,8%
Wesley college of Education	3	0	3	11,1%
Total	23	04	27	100%

Source : Données du terrain 2021

D'après les effectifs des étudiants et des enseignants dans les Départements de français des Ecoles normales concernées par cette recherche, nous comptons 375 étudiants et 27 enseignants respectivement. Nous croyons que cet effectif reste trop large à manipuler vis-à-vis de la variété des démarches que nous estimons employer du point de vue des procédures quantitative et qualitative. C'est pour cette raison qu'il s'avère nécessaire d'échantillonner notre public afin de délimiter le chiffre des intervenants qui ont contribué au travail de recherche.

Échantillonnage

Certaines recherches sont dites exhaustives en ce sens qu'il est possible de questionner l'ensemble des répondants concernés. C'est un phénomène idéal, en revanche, la plupart des fois, il est très long et très coûteux d'interroger l'ensemble des enquêtés. Pour choisir les personnes interrogées, on procède ainsi à la découverte d'un échantillon. Pires (1957) conçoit l'échantillonnage comme le résultat d'une activité visant à dégager une partie d'un ensemble bien donné. Dans ces réflexions, l'échantillonnage fait référence au processus à partir duquel un choix est exécuté. Ainsi, la notion d'échantillon renferme un aspect de la population sélectionné spécialement pour la représenter. Pour Amedahe (2002: 93), un échantillon désigne: "*a carefully selected subset of the units that comprises the population*". De même, Guibert et Jumel (1997: 105), mettent l'accent sur le fait que l'échantillon consiste en « un modèle en réduction de la population de référence ». Pour Angers (1996: 229), « l'échantillonnage consiste un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée ». Dans le même volet, Bardin (2013: 127) atteste que, « l'échantillon représente une partie

de l'univers de départ et généralise sur l'ensemble de l'univers représentatif de l'enquête, il est considéré comme rigoureux ». Plus précisément, il en résulte que l'échantillon représente un groupe restreint de la population dont on dépend pour faire une généralisation des résultats. L'échantillonnage est exigé pour le recueil des corpus ainsi que pour l'analyse et l'interprétation des résultats. Ce choix est indispensable en ce sens que nous ne pouvons pas couvrir toute la population en vue de conduire la recherche.

C'est dans cette perspective que l'échantillonnage doit prendre une forme représentative. Selon Gerville-Réache et Couallier (2011: 4), « un échantillon est représentatif si et seulement si tout résultat produit est un estimateur sans biais de la quantité recherchée dans la population ». Ainsi, la représentation de l'échantillon prend en compte la qualité des résultats obtenus. Alors, afin qu'un échantillon soit représentatif, il faut que chaque membre du groupe ait la même probabilité de figurer dans la population. En d'autres termes, les recueils des données chez le petit groupe de la population doivent être représentatifs par rapport à l'opinion de l'ensemble étendu auquel il fait partie. L'échantillonnage doit être conforme aux balises de pertinence en tenant compte du but et des questions de l'étude afin d'établir la crédibilité de la représentativité. Pour Glaser et Strauss (1967); Lecompte et Preissle (1993); Schwandt (1997), Cresswell (1998), l'échantillonnage doit être tracé en tenant compte des théories et des concepts et dans le moment pareil, suivre des procédés scientifiques et éthiques convenables à un groupe scientifique ou professionnel à qui les résultats de l'étude sont généralisables. De

ce fait, l'échantillonnage doit respecter les procédures scientifiques qui sont acceptables dans le domaine de la recherche.

L'échantillon de notre étude est composé des étudiants du niveau 300 dans les écoles normales au Ghana. Ces étudiants font un programme de formation d'étude de licence de FLE pour une période de quatre ans. Ils ont commencé le programme d'étude de formation des enseignants en français sous la gestion de l'Université de Cape Coast. Nous croyons que ces critères permettent de faire notre étude auprès d'un groupe relativement homogène compte tenu de leur niveau d'apprentissage en français. D'après notre vérification, au moment où ces apprenants étaient au niveau SHS, ils font le français comme langue étrangère. Au moment de la collecte des données, les étudiants étaient en immersion linguistique pendant huit semaines au Village du Bénin, Togo. Selon le programme de CIREL, les étudiants sont regroupés en fonction de l'aspect linguistique et l'échelle globale du Portfolio européen des langues. Alors, les étudiants étaient classifiés du niveau A1 (utilisateur élémentaire) au niveau B1 (utilisateur niveau seuil). Ce serait difficile de couvrir tous les étudiants.

Selon Sarantakos (2005), la sélection des répondants et, en conséquence, des données dans l'échantillonnage visé dépend du jugement de celui qui conduit la recherche. Puisque notre population cible ne démontre pas les mêmes caractéristiques, c'est-à-dire qu'ils ont de différents niveaux en compétence linguistique et communicative, nous avons l'intention de faire le choix des participants qui constitue ce que Kothari et Garg (2014) décrivent comme un échantillonnage non-probabiliste pour notre étude. Dans ce type d'échantillonnage,

aucune probabilité de sélection n'est assignée aux membres de la population. Et, ils ont été sélectionnés compte tenu des critères que nous avons décrits.

C'est dans cette optique que nous avons sélectionné, pour la composition du test, trois classes de chaque niveau, c'est-à-dire: A1, A2 et B1, composant 115 étudiants. A l'aide de quelques enseignants sur le terrain, le test de rédaction a été administré aux répondants dans des classes où il n'y avait pas d'enseignant juste après la récréation. Nous avons fait ce choix précis de public en ce sens que les apprenants constituent un groupe fixe ayant des caractéristiques semblables au sein de notre population. Nous voulons mettre à nu que la sélection des répondants pour la composition du test était faite en s'appuyant sur une technique d'échantillonnage non probabiliste de choix raisonné. Ces données sont figurées dans le tableau par-dessous :

Tableau 3 : Tableau des répondants aux textes écrits

	<i>Répondants de Question 1</i>	<i>Répondants de Question 2</i>	<i>Répondants de Question 3</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau A1</i>	9	10	12	31
<i>Niveau A2</i>	12	13	15	40
<i>Niveau B1</i>	10	17	17	44
<i>Total</i>	31	40	44	115

Le tableau 3 nous donne l'occasion de retenir que 115 étudiants ont été impliqués, c'est-à-dire qu'ils ont produit 115 supports exploités pour composer des corpus écrit de notre étude. Nous croyons que les membres de toutes les écoles normales sont impliqués en ce sens que les composants de ces niveaux d'étudiants sont échantillonnés en se basant sur toute la population des apprenants.

De plus, pour le questionnaire destiné aux étudiants, nous l'avons mis sur la plateforme WhatsApp créée pour tous les étudiants qui étaient présents pour le programme d'immersion linguistique au Togo. C'est à noter que ce choix d'échantillonnage s'inscrit dans le plan non-probabiliste de choix par convenance. Nous avons choisi cette méthode d'échantillonnage pour des raisons d'accès à la population parce que la récolte des données était faite au moment de covid 19. A la fin, nous avons retenu 41 étudiants qui ont répondu au questionnaire. Nous estimons que les textes et le questionnaire retenus auprès de nos répondants exposent globalement les mêmes phénomènes linguistiques que ceux qui n'ont pas rédigés ou répondu. Par ailleurs, nous n'avons pas échantillonné par le plan probabiliste donc, nous ne pouvons pas extrapoler les résultats finaux de notre étude à toute la population des étudiants dans les écoles normales publiques de français aux Ghana. Ce qui vient de dire que la sélection des individus ou des répondants pour notre étude est basée sur des critères subjectifs, tels que la convenance, l'accessibilité ou les caractéristiques spécifiques.

Le choix de ce niveau d'étudiants est déterminé par certains facteurs surtout didactiques. Nous avons constaté, en première et deuxième années, des difficultés dans les productions écrites composées par les étudiants. L'observation majeure résidait au niveau de la manipulation des connecteurs pour relier des éléments linguistiques afin de construire un tout ensemble de texte. Nous voulions savoir si ces lacunes persistaient en troisième année. S'il en était ainsi, nous souhaitions proposer des pistes pédagogiques pour aider à l'améliorer.

De plus, de troisième au quatrième année de formation dans les écoles normales, la production des écrits devient un défi élevé. Ces étudiants sont exposés à la lecture et à la production d'écrits non seulement dans la langue française mais aussi dans les autres matières. Cette nécessité les suit jusqu'à la fin de leur parcours du programme de formation dans les écoles normales. Ils auront donc de nombreuses opportunités d'exercer ce qu'ils ont appris dans la quatrième année et même sur le terrain. Cette situation justifie l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage de ce marqueur de cohésion et de cohérence à ce stade.

Enfin, pour pouvoir accumuler assez d'informations pour construire nos pistes pédagogiques, nous avons interviewé quelques collègues enseignants dans les écoles normales. Nous avons contacté en gros, dix enseignants mais enfin, 3 enseignants ont donné leur accord et ont y participé volontairement. Comme, le questionnaire, nous soulignons que le choix d'échantillonnage pour l'interview aussi s'inscrit dans le plan non-probabiliste de choix par convenance.

Notons que l'enjeu de cette étude est de décrire et d'analyser l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite particulièrement dans les textes narratifs. Il convient de signaler qu'afin d'atteindre ce but, nous avons besoin d'instruments pour récolter les données. C'est ce que les pages suivantes vont nous permettre de réaliser.

Instruments de collecte de données

De façon générale, le recueil des données pour une analyse scientifique surtout portant sur le l'emploi des organisateurs textuels dans les productions

écrites des apprenants d'une langue étrangère reste pour la plupart du temps un acte laborieux. C'est pourquoi il est nécessaire de se questionner à propos du type d'instrument qui servirait mieux à recueillir des données pour octroyer des réponses aux exigences de l'étude. Une recherche scientifique sollicite la préparation des outils de recueil des données pour la composition du corpus. Ces instruments d'étude modifient, quant à eux, selon les buts de la recherche, les types de langage étudiés, la crédibilité des procédures employées ainsi que les contraintes matérielles, temporelles et budgétaires et ainsi de suite. L'instrument de collecte des données sert à introduire une dimension nouvelle par rapport aux sujets de l'étude. L'emploi d'un instrument de collecte des données peut exercer des effets spécifiques, soit positifs ou négatifs sur les résultats d'une étude. A cet égard, Blais (1993) propose la sélection d'un instrument le moins infectant possible pour la collecte des données et conseille de limiter au minimum possible les effets à l'étape de l'opérationnalisation nettement dite.

De notre côté, nous avons conçu des instruments essentiels qui vont nous permettre de recueillir des données nécessaires pour notre étude. Ces instruments de collecte des données sont construits pour réduire le plus possible des préjugés dans les résultats. Cette étude vise à conduire une analyse textuelle de l'emploi des organisateurs textuels dans les compositions écrites des apprenants. Alors, les instruments employés pour recueillir les données chez les répondants sont le test, le questionnaire destiné aux apprenants, et l'entrevue pour des enseignants.

Nous essayerons de décrire ces instruments que nous avons utilisés pour assembler les données pour notre travail de recherche dans les paragraphes suivants.

Test de rédaction

Notre premier instrument de recherche est un test qui est sous forme de tâche. White (2003) postule que l'évaluation d'un apprenant doit être réalisée à travers les activités de production. Dans ce cas, l'instrument principal que nous avons conçu pour le recueil des données est un test. Pour Mialaret (2004: 79), un test constitue, « une épreuve individuelle permettant d'apprécier {...} les aspects psychologiques de la personnalité, soit les connaissances d'un sujet ». Les données récoltées ont été soumises aux apprenants de troisième année afin d'établir les obstacles qu'ils rencontrent par rapport à l'usage des organisateurs textuels dans la production des textes narratifs.

Le thème sur lequel les étudiants vont faire leur composition se présente sous forme de tâche. Pour Ellis (2003: 16), la tâche se définit comme: "*a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed*". Quant à Mucchielli (2009), la tâche constitue l'un des moyens de motivation pour les petits groupes de travail. A partir de ces réflexions, la tâche est une action langagière qui regroupe l'emploi de la langue cible dans une intervention spontanée dans laquelle l'apprenant cherche à mettre en œuvre son ressort linguistique.

Etant donné que notre préoccupation est de nous renseigner sur l'emploi des organisateurs textuels dans les productions écrites, nous l'avons jugé essentiel d'utiliser la composition de textes qui, à notre avis, est le meilleur moyen d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants. La tâche proposée aux répondants prend la forme d'une rédaction du récit. Nous leur avons demandé de composer une rédaction portant sur l'un de ces sujets :

1- Vous avez lu une histoire/ un conte qui vous intéresse beaucoup. Racontez-nous cette histoire/ ce conte.

2- Vous étiez présent(e) quand un accident grave a eu lieu. Racontez ce qui s'est passé à un agent de police.

3- Une dispute a été éclatée entre deux de tes collègues en classe. Racontez l'évènement au proviseur de l'établissement.

Nous avons fait le choix de ces sujets parce qu'ils semblent abordables du point de vue de leur niveau. Nous croyons que le sujet peut encourager les étudiants à mettre en évidence les marques linguistiques qui peuvent fournir des réponses à nos questions de recherche. C'est pour cette raison que nous voulons étudier leur compétence linguistique ou communicative à travers la composition écrite.

Après avoir entamé le test comme instrument principal pour la collecte des données, il est important de décrire la procédure de recueil des corpus sous forme de test.

Processus de collecte des données par test

La composition des textes était le premier processus à réaliser. La rédaction du texte est destinée aux étudiants. Nous avons distribué des morceaux de papiers sur lesquels nous avons écrit la consigne et la tâche de composition du test aux

apprenants. Pour faciliter une bonne compréhension, la consigne était en anglais pour les guider à ce qu'ils devaient faire. Au contraire, le titre de la tâche même était en français à cause du fait que la rédaction devait être en français. La durée de la composition était une heure de temps. Finalement, les copies rédigées par les étudiants sont ramassées après la durée d'une heure.

A notre avis, nous croyons que la tâche donnée aux répondants peut nous aider à relever les organisateurs textuels dans les textes écrits. Alors, les étudiants ont rédigé les textes dans des conditions d'examen pour permettre un devoir individuel et crédible. C'est pour cette raison que le travail était rédigé sur table sous un contrôle adéquat. Comme consigne, les apprenants devaient rédiger au moins 250 mots pendant une période de soixante minutes (60 minutes) au plus. A la fin du devoir, les copies ont été collectées, arrangées, lues, saisies et traitées avant l'étude.

Après avoir étudié le premier instrument de récolte des données, nous nous focalisons sur le questionnaire, le second instrument, dans les lignes suivantes.

Questionnaire

Pour Angers (1996), le questionnaire est un outil de recherche direct qui constitue l'usage d'une façon identique pour questionner des répondants en vue de dégager leurs réponses. Quant à Kothari (2004), le questionnaire sert comme un instrument de récolter des données sous forme des questions bien composées et structurées, visant un large groupe de répondants à divers lieux géographiques. C'est-à-dire que cette technique d'investigation est un ensemble de questions

formulées et ordonnées qui visent à établir essentiellement les comportements et les points de vue des répondants afin de produire des études statistiques des variables examinées. D'après Guibert et Jumel (1997 : 105), la recherche par questionnaire permet : « de réunir des indicateurs qui montrent le poids des déterminants ». Du reste, ce phénomène de recueil des données permet de dégager les procédures sous-jacentes par rapport aux attitudes étudiés. Allaire (1988), révèle que le questionnaire doit être sensible à la désirabilité sociale des enquêtés. Plus précisément, le chercheur doit savoir que l'exactitude et l'exigence des informations sont nécessaires. Il doit faire savoir aux répondants qu'une réponse positive est aussi importante qu'une réponse négative.

Pour Oppenheim (1992), le chercheur doit traiter les enquêtés avec assez de respect en ce sens que les répondants contribuent énormément à la réussite de la recherche. Pour cette raison, puisque les questionnaires sont destinés aux étudiants, nous leur avons indiqué que le succès de l'étude dépend largement de leurs franchises et de leur spontanéité. Afin de les rendre responsables, il est nécessaire de compter sur leur collaboration pour la composition des données concrètes. C'est dans cette perspective que nous avons commencé le questionnaire en garantissant aux étudiants que le contenu des réponses qu'ils vont nous donner reste absolument confidentiel. Nous avons remis le questionnaire aux répondants avec l'aide du logiciel « *google form* ». Ensuite, le questionnaire est mis sur la plateforme **WhatsApp** de chaque groupe d'étudiants dans les écoles normales. Il convient de noter que cette démarche innovatrice a été importante à cause de la pandémie de COVID-19. En vue de dégager des informations vraisemblables et d'aider plus

l'expression individuelle des répondants, le questionnaire leur a été donné en anglais afin d'avoir de meilleur entendement. Les questions sont précédées par des directives qu'il n'existe pas de réponse négative ou positive. En plus, le chercheur a ajouté que l'anonymat et la discrétion sont garantis dans l'analyse des informations.

La structuration des questions est indispensable. Le questionnaire construit pour l'étude contient 31 questions. Il existe deux séries de questionnement : questions fermées et questions ouvertes. L'emploi des questions ouvertes permet de laisser la liberté à l'expression qui fait que le répondant se sent à l'aise, ce qui nous aide à acquérir un maximum d'informations nécessaires au travail de recherche.

Le questionnaire prévu est classé en trois parties saillantes : la première regroupe les variables indépendantes ayant pour but d'accomplir le profil des répondants. Il permet d'obtenir des informations relatives aux aspects socio-démographiques des étudiants dans les écoles normales au Ghana. Les aspects socio-démographiques sont ceux relatifs à leur âge, sexe, nationalité et établissement. La deuxième partie regroupe les aspects linguistiques des répondants et, la troisième partie porte sur leurs connaissances sur les organisateurs textuels.

Processus de collecte des informations par questionnaire

La tâche qui suit le recueil des données par test est l'administration du questionnaire. Nous avons décidé de continuer avec la deuxième tâche pour ne pas avoir des problèmes d'accès aux répondants parce qu'il serait difficile de les trouver

une fois qu'ils ont quitté le centre pour leurs établissements divers. Nous avons personnellement mis le questionnaire sur leur plateforme WhatsApp. Les étudiants devaient fournir des réponses aux questions en tenant compte des rubriques telles que, les recueils individuels de l'apprenant, le domaine linguistique de l'apprenant, la composition de textes des apprenants et leurs commentaires sur comment les organisateurs textes peuvent être intégrés dans l'enseignement/ apprentissage de FLE.

Quant à la récolte des informations par questionnaire, il s'agit de prendre en compte non seulement la validation et la distribution de questionnaire mais ainsi la collecte des données elles-mêmes. Allaire (1988) nous renseigne que le chercheur doit se poser une question majeure qui demande si les réponses qui seront collectées avec l'aide de cette technique de mesure s'attache à celle dont le chercheur a besoin pour fournir des réponses aux objectifs de son étude. C'est dans cette optique que les processus pour rendre valide le questionnaire sont indispensables. Alors, dans les paragraphes qui suivent, nous allons discuter les processus suivis afin de rendre valide notre questionnaire.

La mise en œuvre de certaines dispositions et attitudes pour satisfaire à quelques critères de validité, d'éthique et de fidélité dans une étude scientifique s'avère nécessaire. Ainsi, pour bien réaliser la recherche, il est important d'assurer que les instruments de recueil des informations sont appropriés pour avoir des informations attendues. Plus précisément, les instruments de collecte des données doivent être bien élaborés sans ambiguïtés pour répondre aux multiples domaines de pratiques d'enseignement/ apprentissage. Le questionnaire que nous avons

conçu a suivi ces critères et mis en garde lors de sa composition. Dans un premier temps, le questionnaire est soumis aux jugements des collègues et aux experts du Département de français à l'Université de Cape Coast et celui de Winneba et enfin, à nos deux directeurs de thèse au Département de Français à l'Université de Cape Coast. De même, l'étude pilote que nous avons effectuée à Gbewaa College of Education, Pusiga, nous a servi de valeur. Partant des informations récoltées lors de cette étude préliminaire, les éléments qui donnaient des confusions ont été graduellement reconstruits et certains sont éliminés totalement.

D'autres critères que nous avons pris en compte sont la présentation des éléments d'une manière standard, l'importance de l'échantillon de la population ciblée et l'anonymat du questionnaire. Pourtant, nous estimons que ce sont des impressions de nos répondants relevant de leurs points de vue.

Ayant présenté les deux premiers instruments de recueil du corpus sous forme de test et de questionnaire destinés aux étudiants, nous allons entamer dans les paragraphes qui suivent, le troisième instrument de collecte d'informations qui est l'entrevue.

Entrevue

Pour Maykut et Morehouse (1994), l'un des outils les plus utilisés et utiles dans la recherche scientifique est l'entrevue. Aussi, De Ketele et Roegiers (2015 : 16) indiquent que :

« l'interview est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes afin d'obtenir des informations sur les faits ou des représentations, dont on

analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations ».

D'après ces propos, l'entrevue ou l'entretien est employé pour collecter des informations normalement verbales auprès des répondants sur un phénomène de point de vue social. De même, Daumais (1984) met l'accent sur le fait que l'entrevue est l'une des approches pertinentes pour obtenir des données désirées. A notre avis, l'entrevue est un outil de recueil des données auprès d'un petit groupe pour avoir des informations sur un sujet inconnu. L'entretien est une méthode de recueil des informations utiles dans les enquêtes qualitatives.

Pour Pourtois et Desmet (1989), le questionnaire ne permet pas au chercheur d'avoir l'échange en direct avec les répondants. Dans la même lancée, Moscovici (1976) stipule que la communication est essentielle par rapport aux procédés de formation des images sociales et que l'entrevue constitue un instrument exigé pour dégager le dynamisme des représentations. En plus, Wellington (2004), indique que l'entrevue permet une flexibilité des répondants et donne pareillement aux intervenants la potentialité de s'exprimer de leurs propres vécus et expériences, en mettant en évidence leurs ressentis grâce au sujet ou phénomène donné. Partant de ces faits, nous sommes obligés de faire recours aux entrevues pour compléter les informations que nous allons recevoir grâce au questionnaire que nous avons construit pour collecter des données chez les étudiants. Dans ce travail, les données récoltées devraient nous aider à reconnaître et étudier les difficultés des étudiants à l'égard de leur composition des textes écrits surtout au niveau de la structuration du récit.

Le type d'entretien adopté dans cette étude est, « focus-group interview », cela veut dire l'entrevue de groupe focalisé. L'entrevue de groupe se définit par Schurink, Schurink et Poggenpoel (1998 : 314) comme, « *purposive discussion of a specific topic or related topics taking place between eight and ten individuals* ». Pour Gauthier (1992), plusieurs types d'entretien existent et ils varient grâce aux objectifs, aux conditions de l'enquête et aux caractéristiques des sujets. Six types d'entretien sont dégagés par Pinto et Grawitz (1967), tels que : l'entrevue en profondeur, l'entrevue clinique, l'entrevue à réponse libre, l'entrevue centrée ou à thèmes, l'entrevue à questions ouvertes et l'entrevue à questions fermées. Il faut noter que certaines règles générales soutiennent cependant chaque type d'entrevue. Alors, il est important de souligner qu'il s'agit d'un procédé de communication à travers lequel les interactions se manifesteront entre l'enquêteur et l'enquêté. Compte tenu de la diversité des entrevues, notre étude est basée sur l'entrevue à questions ouvertes et l'entrevue à questions fermées.

Il s'agit de l'emploi d'un guide d'entretien. Il s'organise dans un cadre strict où l'enquêteur est au courant des éléments précis qu'il désire couvrir. Ce type d'entretien conserve un principe de liberté de parole. De ce fait, l'enquête se déroule dans un climat de confiance et de souplesse. Nous comptons instaurer cette zone de confiance avec les enseignants ; une zone d'interaction calme pour obtenir d'eux des idées les plus justes et exactes possibles. Également, l'espace social existant entre le chercheur et le répondant joue un rôle pertinent dans une entrevue. Nous observons généralement qu'il est prudent d'éviter un trop grand espace social. Les phénomènes de pouvoir ne sont pas appropriés à l'égard de l'expression de soi tel

que dans la situation d'une entrevue réalisée par un enseignant chez ses apprenants ou par un supérieur hiérarchique dans une institution. Nous souhaitons que notre situation d'enquêteur, également enseignant à l'école normale, soit favorable à l'entrevue. Alors, l'appartenance à la même institution de travail ainsi qu'un vécu proche peuvent encourager l'expression des répondants, contribuer à les mettre en confiance et leur assurer de livrer des vérités.

Blanchet et Gotman (1992) indiquent que le guide d'entretien consiste en un ensemble structuré d'objectifs, d'opérateurs et d'indicateurs ayant fonction de construire l'activité d'audition de l'interviewer au moment de son interaction. Nous avons interviewé trois parmi les vingt-sept enseignants qui sont sélectionnés parce que ce sont ces répondants triés qui enseignent '*language structure and usage*' au moment où nous avons conduit la recherche dans les institutions différentes. De plus, ce sont ces trois enseignants qui ont accepté d'y participer librement. C'est à noter que ces participants travaillent dans les écoles normales différents à part le lieu où l'étude pilote a eu lieu. L'entretien couvre l'enseignement/ apprentissage de la production écrite essentiellement le problème de l'emploi des organisateurs textuels dans la rédaction des textes narratifs en français. Alors, les avis des enseignants par rapport à la composition des textes narratifs rédigés par les étudiants sont pertinents. Il s'avère essentiel de considérer les perceptions des enseignants pour pouvoir proférer des interventions pédagogiques qui pourraient permettre d'améliorer la composition des textes narratifs.

Présentation des guides d'entretien

Par rapport à l'entrevue, nous avons structuré un guide d'entrevue pour soutenir notre recherche auprès des enseignants. Une séance de manière informelle a été conduite et les questions étaient rédigées en français. Le guide est composé de 12 questions ouvertes que nous avons administrées auprès de tous les enseignants. L'entrevue cherche à récolter des informations et des suggestions qui permettent de proposer des interventions didactiques. Ce guide d'entrevue nous a permis d'interroger les enseignants séparément dans leurs propres écoles normales. Dans sa composition, le guide d'entretien est modulé en deux sections saillantes : la section A décrit l'élément démographique de l'enseignant, la section B porte sur l'enseignement et la composition des textes en FLE. C'est à noter que chaque thème doit correspondre à un but de connaissance et de compréhension bien déterminé. Ainsi, nous n'avons pas suivi le guide d'une manière rigide en ce sens que la succession des thèmes à couvrir n'a pas d'importance ; ce qui est important pour nous c'est de trouver des réponses à toutes les questions à la fin. Toutes les informations fournies par les enseignants étaient enregistrées. Cela nous a permis d'obtenir diverses informations personnelles par rapport aux problèmes d'emploi des organisateurs textuels et la suggestion des pistes pédagogiques qui pourraient aider l'enseignement de ces phénomènes en FLE.

Nous avons commencé chaque entrevue par la présentation et l'exposition de nos buts et les procédures du développement. Nous avons également présenté la durée approximative, assuré la discrétion des participants et sollicité leur accord pour enregistrer l'entrevue. L'enregistrement possède donc beaucoup d'avantages

comme la possibilité de conduire une étude complète et exhaustive, de délibérer, de revoir les interprétations et d'analyser les événements peu fréquents, qui sont pertinents (Cambra, 2003). La technique d'enregistrement aide le chercheur à opérer des choix vis-à-vis du type d'interaction, de tâche et de comportement qu'il souhaite analyser. Nous avons fait de notre mieux pour entendre les répondants sans intervenir n'importe comment. Nous avons essayé de prendre un comportement neutre sans chercher à juger ou induire des réponses. Pour sauvegarder le fil conducteur à l'égard de notre étude, nous avons laissé s'exprimer spontanément les répondants à propos de chaque thème. Certains résultats qui sollicitaient des clarifications ont éventuellement besoin de quelques questions qui ne figurent pas certainement sur le guide d'entretien préalablement conçu. Comme nous sommes des collègues, l'ambiance totale de la séance a pris une forme relaxe et c'était comme une interaction amicale. Nous avons employé des relances pour que les répondants ne s'éloignent pas de l'objet de notre recherche et notre vision. Nous avons essayé d'adopter des reformulations par exemple: qu'entendez-vous par là ..., des usages d'explications: si je vous comprends bien, vous êtes en train de dire que..., et nous avons employé des marqueurs d'écoute comme: d'accord, entendu, entre autres. Durant chaque entretien, nous n'avons pas retenu un certain degré de réticence et de discrétion de la part des répondants.

Procédures de collecte d'informations par entrevue

En ce qui concerne le recueil des informations par l'entrevue, le même jour n'a pas été consacré à tous les répondants. Les entretiens ont été enregistrés par le biais des appareils téléphoniques. Notre choix des enseignants à participer dans

l'entretien est basé sur certains critères. En premier lieu, nous préférons engager les enseignants qui s'occupent des cours de troisième année parce que la recherche se déroule autour des apprenants qui sont au niveau 300. Ensuite, nous avons sélectionné des professeurs qui enseignent dans le Département pour au moins trois ans et ont une fois enseigné les cours de rédaction des récits aux apprenants. Ce choix a été fait pour des raisons d'expérience accumulée pendant les années dans l'enseignement/ apprentissage. Ceci dit, nous ne nous intéressons pas aux enseignants qui viennent d'être engagés pour dispenser des cours de FLE dans les écoles normales. Nous cherchions à recevoir des informations chez les enseignants qui ont enseigné les cours de FLE au moins trois ans. Enfin, nous prenions en compte la volonté personnelle des participants de coopérer dans l'entrevue librement. Certains enseignants ont accepté d'être interviewé mais, faute de temps de leur part, c'était difficile de les trouver, soit face à face, soit par le biais des téléphones mobiles.

Matériel d'enregistrement utilisé

Dans une perspective idéaliste, l'étude des interventions orales doit être en rapport avec ce que Cosnier et Brossard (1984) nomment la, « communication totale » ou « *cotexte* ». C'est une étude qui porte non seulement sur le verbal mais aussi sur d'autres phénomènes comme le gestuel. Cette procédure dépend énormément de la sélection du matériel d'enregistrement. C'est-à-dire, en tenant compte de la communication totale, il devient essentiel d'avoir recours aux outils appropriés. Alors, pour capturer le sonore et le visuel, l'on envisage ainsi l'emploi des caméscopes. Cependant, l'usage des caméscopes pour l'enregistrement ne se

réalise pas sans obstacles. Cela exige une compétence particulière pour faire un bon enregistrement. Encore, selon l'éthique de l'enregistrement, afin d'enregistrer surtout par vidéo, il faut obtenir l'accord de la personne concernée. Car, quelques expériences révèlent que les gens se méfient des enregistrements vidéo parce qu'ils ne savent pas l'emploi du vidéo. De notre part, filmer un enseignant exige l'autorisation de sa part. En revanche, l'enregistrement visuel peut agir énormément sur les interactions dans la mesure où il peut rendre les intervenants mal à l'aise.

Pour ce qui est de cette recherche, nous adoptons des enregistrements audios. Nous avons fait ce choix à cause des difficultés associées à l'enregistrement visuel, du manque de compétences de notre part et du fait que cette partie de notre recherche porte sur les corpus verbaux. L'enregistrement des interactions des enseignants pendant l'entrevue ont été réalisés à l'aide d'un téléphone portable. Nous avons assuré que le téléphone portable fonctionne bien et que la batterie était bien chargée. Malgré ces précautions, les enregistrements étaient parasités par des bruits externes. Divers bruits ont été enregistrés, voire les bruits provenant des étudiants et du déplacement des chaises et des tables. Parfois, il y avait des problèmes d'audibilité des entretiens dû à la faiblesse de la voix des répondants. Le vent était aussi une source de bruits parasites. En dépit de tous ces ennuis, les enregistrements étaient de bonne qualité.

Déroulement des entretiens

Les entretiens sont destinés aux enseignants qui s'occupent des étudiants dans les écoles normales au Ghana. Les entretiens des enseignants se sont déroulés en langue française parce que nous croyons que les répondants ont déjà maîtrisé

parfaitement la langue française, ce qui les autorise à tout dire sans aucun problème linguistique. Les entrevues ont eu lieu particulièrement dans les bureaux du chef de département de chaque établissement et dans les salles de professeurs. Vraiment, les enseignants étaient spontanés en ce qui concerne l'expression des idées, leurs préoccupations sur la production écrite tout en exprimant librement les faiblesses de la rédaction surtout au niveau des écrits narratifs. Nous n'avons pas réalisé de méfiance ni de discrétion pendant les interactions avec les enseignants. Nos enquêtés n'ont pas hésité à s'exprimer même si leurs collègues ou les étudiants circulaient de temps en autre dans les salles d'entrevue. Nous avons, comme étudiants, adopté un comportement neutre, sans donner des jugements ni induire des informations. Nous avons eu un sens de l'écoute en suivant leurs interactions, ce qui nous a fourni des données plus objectives.

S'interrogeant sur la durée de l'entrevue, Seidman (1998) postule qu'un moment assez long est essentiel pour que l'enquêté se sente examiné. Il souhaite une durée d'une heure et demie pour une entrevue individuelle. Les interactions durent entre 50 minutes et 1 heure 45 minutes. Le temps d'entretien suffisamment long a comme avantage de permettre à l'enquêteur d'entrer graduellement dans son rôle, de se souvenir de la bonne croissance des actions et possiblement de réveiller les émotions de ces moments. Au contraire, certains interviewés n'avaient pas assez de temps pour nous, faute de temps. Presque chaque entrevue a été terminée par des remerciements du côté de l'intervieweur. Pour évaluer l'efficacité de tous ces outils de recueil des données, il s'avère indispensable de les piloter dans une étude préliminaire. Alors, dans la partie suivante, nous allons discuter de l'étude pilote.

Étude pilote

Etant donné que notre étude s'articule autour de l'emploi des organisateurs textuels dans la production des textes narratifs, nous avons, au préalable, procédé à la réalisation d'une étude pilote. C'est dans ce sens que nous avons piloté les instruments de recueil des données à Gbewaa College of Education, Pusiga, auprès des étudiants du niveau 300. L'étude pilote couvre aussi les professeurs qui enseignent lesdits étudiants. Le choix de cette institution pour notre étude pilote est basé sur la proximité de lieu du chercheur en ce sens que le chercheur est un enseignant à Gbewaa College of Education. Le recours à l'étude préliminaire est réalisé avec l'intention de tester la validité de nos instruments de l'étude pour assurer qu'ils pourraient être employés effectivement pour collecter les informations visées. De-Souza (2013) atteste que l'étude pilote a pour objectif de vérifier dans quelle mesure les réponses provisoires valident les problèmes de départ. Par ailleurs, ce phénomène nous a aussi permis de réaliser les problèmes éventuels en tenant compte de la durée du test, de l'entrevue et des questionnaires afin de savoir si les instruments de l'étude ont été construits de manière logique. De même, Fareed et Ashraf (2016: 84), postulent que "*besides ensuring that an instrument works well with respondents, piloting also helps in verifying the clarity of the questions, and removing ambiguous language*". Du reste, la recherche préliminaire aide à revoir les instruments de collecte des données afin de revoir tous ceux qui peuvent contribuer à la redondance des éléments linguistiques utilisés pour construire les instruments. Le but de cette étude pilote est de combler les lacunes dans la composition des instruments de collecte des données non seulement en

rapport avec le questionnaire et le guide d'entretien mais aussi la construction du test pour la rédaction par les étudiants.

Observations générales de l'étude pilote

La recherche préliminaire a été menée les 20 et 21 juin, 2021, à Gbewaa College of Education, Pusiga; ce qui correspond au deuxième trimestre de l'année scolaire. L'étude s'est déroulée pendant deux jours, le premier jour pour les étudiants et le deuxième jour pour l'enseignant. Comme cette étude ne faisait pas partie de cours normaux et pour ne pas perdre le temps pour les répondants, nous avons décidé, avec l'accord des étudiants, de les rencontrer pendant la soirée du 20 juin, 2021. Trois étudiants se sont délibérément présentés pour l'expérimentation dont deux garçons et une fille. Nous avons expliqué la tâche aux participants avant le commencement du devoir. Les participants ont assisté à rédiger le texte et à fournir des réponses au questionnaire. Le texte rédigé pendant l'étude pilote porte sur la question: *vous avez lu une histoire/ un conte qui vous intéresse beaucoup. Racontez-nous cette histoire/ ce conte.*

L'étude de ces trois textes composés par les étudiants révèle qu'au niveau macro structurel, l'étude de la structuration du texte permet de lire et décrire les carences dans le système de manifestation des séquences et dans le processus de succession de ces macropropositions. Dans les différents niveaux du texte narratif, les ruptures structurales tendent à révéler que les étudiants ont de réels problèmes à composer l'ensemble de leur composition. En gros, les organisateurs textuels se produisent dans les groupements peu pertinents au sein des compositions. Au niveau microstructurel, l'étude montre qu'il existe des écarts au niveau du

maniement des connecteurs dans les phases. L'emploi des connecteurs apparaît peu efficient pour relier les constituants dans les phrases. Toutefois, l'étude préliminaire nous a permis de revoir la tâche de rédaction pour les répondants. Nous avons observé que la tâche était insuffisante parce qu'elle couvre seulement le domaine du conte. Alors, nous avons ajouté deux autres questions: *vous étiez présent(e) quand un accident grave a eu lieu. Racontez ce qui s'est passé à un agent de police; et, une dispute a été éclatée entre deux de tes collègues en classe. Racontez l'évènement au proviseur de l'établissement.*

Par rapport au questionnaire, nous l'avons distribué aux répondants tout juste après la composition du texte écrit. Le questionnaire construit pour l'étude contient 31 questions, composé des questions fermées et questions ouvertes. Le questionnaire est classé en trois axes saillants: le premier regroupant les variables indépendantes destiné à accomplir le profil des répondants. La deuxième partie rassemble les domaines linguistiques des répondants et, la troisième partie porte sur leurs idées des organisateurs textuels. Nous avons observé que les répondants ont assez de problèmes à comprendre le questionnaire rempli par chaque participant à la fin de leur tâche. Les répondants se sont plaints que le questionnaire était dense et chargé. Quelques-uns ont sollicité l'explication de certains mots et expressions qu'ils n'arrivaient pas à comprendre. Nous avons pris en compte ces remarques dans la reformulation du questionnaire et fourni des formules plus élémentaires pour expliquer les notions et les expressions.

Quant à l'entretien, il porte sur l'enseignement/ apprentissage de la production écrite essentiellement de l'emploi des connecteurs dans la rédaction des

textes narratifs. Le guide d'entretien est composé de 12 questions ouvertes que nous avons administrées auprès d'un enseignant à Gbewaa College of Education. Cette interaction a eu lieu le 21 juin, 2021 dans le bureau du chef de Département. Avant de commencer l'interview, nous avons expliqué la tâche et le but de l'entretien au répondant. Les avis de l'enseignant par rapport à la rédaction des textes narratifs étaient pertinents en ce qu'ils nous ont éclairci quelques zones d'ombres sur les remèdes aux problèmes que rencontrent les apprenants l'emploi des organisateurs textuels dans les textes narratifs.

En général, l'étude préliminaire à Gbewaa College of Education nous a fourni des résultats très importants et nous a permis d'ajuster les dispositifs et les instruments du recueil des informations afin qu'ils correspondent à la population cible. Ces résultats ont éclairci quelques zones d'ombre sur les difficultés de compréhension auxquelles les répondants pourraient rencontrer, soit dans la rédaction, soit dans la construction des réponses au questionnaire. C'est à noter que des résultats très significatifs obtenus chez nos répondants pendant l'étude pilote nous ont donné l'occasion d'ajuster nos instruments, surtout le questionnaire, le guide d'entretien et le test. Encore, ces résultats servent comme un point à partir duquel certaines difficultés seront réalisées au niveau de la compréhension de quelques termes que les étudiants pourraient rencontrer pendant le recueil des données proprement dit. Ceci sert comme un signe par rapport à l'apparition des difficultés qui nous attendent et des stratégies que nous pouvons adopter pour les surmonter.

Méthodes de traitement des données

Dans le cadre de cette recherche portant sur l'emploi des organisateurs textuels dans la rédaction des textes narratifs auprès des étudiants au niveau des écoles normales, nous faisons recours à l'approche mixte, cela veut dire l'approche quantitative et l'approche qualitative. Pour Moss (1996: 22), l'approche mixte permet « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre ». Il était essentiel de faire ce choix grâce à nos questions et nos objectifs de l'étude. Autrement dit, l'analyse de notre corpus prend la forme quantitative et qualitative. Chacune de ces potentialités comporte des avantages et des désavantages, mais il nous importe de mélanger les deux méthodes de traitement des données. La méthode mixte est le mélange stratégique des informations quantitatives et qualitatives de manière cohérente et harmonieuse pour enrichir les réponses de l'étude.

Notre première tentative comme démarche méthodologique dans le présent travail est l'analyse du point de vue quantitative des organisateurs textuels qui se présentent dans le corpus. Les textes rédigés par les étudiants sont soumis à une lecture rigoureuse afin d'y repérer les organisateurs textuels de manière systématique. Partant de ce fait, nous avons relevé des statistiques spécifiques et générales portant sur la fréquence d'occurrences des organisateurs textuels utilisés dans chaque test rédigé par les apprenants. Ces résultats servent de point de départ à l'interprétation qualitative des fonctions que jouent les unités linguistiques dans les corpus des apprenants. Plus précisément, nous avons donné une interprétation qualitative à ces statistiques.

Ensuite, en tenant compte des théories proposées dans cette étude, notre seconde démarche consiste à faire une analyse qualitative de l'emploi des organisateurs textuels utilisés dans les textes composés par les étudiants. C'est à noter que, l'interprétation qualitative des textes constitue la clé de notre méthodologie d'analyse en ce sens que notre intérêt primordial dans le présent travail s'articule autour de fonctions textuelles des éléments examinés. Puisque les fonctions d'un texte résident dans la nature sémantique, pour enchaîner les phénomènes textuels à leurs fonctions, l'interprétation sémantique est indispensable. Alors, notre travail met assez d'accent sur l'interprétation des données au lieu de la signification statistique des données. Ici, il s'agit d'analyser comment les marques textuelles sont employées pour assurer la cohésion non seulement au niveau phrastique mais aussi au niveau de l'enchaînement des diverses propositions qui composent les textes narratifs. Ainsi, notre étude nous permettra d'analyser comment les idées sont enchaînées dans la rédaction des textes narratifs et les difficultés associées à l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite. Pour identifier les difficultés associées à l'emploi des organisateurs textuels, il devient indispensable pour nous d'avoir recours à l'analyse des erreurs.

Conclusion partielle

Au terme de cette partie du travail, nous avons mis au jour la méthodologie employée pour le recueil des données dans notre travail de recherche. Cette partie du travail présente notamment les choix effectués dans la récolte des informations et l'analyse de ces derniers. En général, nous voulons souligner que le test, le

questionnaire et l'entrevue constituent les trois principaux instruments à partir desquels nous avons eu accès aux réponses essentiellement empiriques que nous avons interprété dans le chapitre suivant. Quant au corpus écrit, le test et le questionnaire sont rédigés par les étudiants. Dans ce cas, le chercheur s'est impliqué dans la composition des entretiens recueillis. Cependant, sa participation ne contribue pas à un handicap quant à la production de la parole. Nous avons fait une transcription des données à l'aide d'une convention de transcription inspirée du système orthographique français. Les analyses sont axées sur l'approche mixte, plus précisément les approches qualitative et quantitative. Malgré quelques défis imprévus, les instruments que nous avons utilisés ont facilité un déroulement très prépondérant des travaux entrepris sur le terrain. De même, malgré certains obstacles liés au recueil des réponses, la transcription des entretiens oraux et la numérisation du corpus écrit, les procédés adoptés nous ont permis de bien mettre en œuvre notre étude en tenant compte de notre objectif.

C'est dans cette perspective que la partie suivante est consacrée à la présentation et l'analyse des informations recueillies sur le terrain ainsi qu'aux interventions didactiques de notre étude.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats de l'étude menée ainsi que leur analyse et leur interprétation. Nous rappelons que l'étude s'intéresse à l'emploi des organisateurs textuels dans la production des textes narratifs par les étudiants dans les écoles normales au Ghana. Les données seront analysés à partir des questions de recherche et les théories que nous avons exposées. Le chapitre est reparti en trois aspects: analyse du questionnaire, des textes narratifs et l'interview. Le questionnaire est axé sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants, leur connaissance et leurs commentaires sur les organisateurs textuels. L'analyse des textes narratifs renferme les allures macro structurelles et micro structurelles des organisateurs textuelles. Pour l'interview, elle traite énormément les propositions pour améliorer les inconvenances par rapport aux organisateurs textuels que rencontrent les étudiants dans la structuration des textes narratifs. Nous voulons noter que ce travail n'est pas comparatif et ne vise pas à porter des jugements de valeurs ni à identifier la meilleure rédaction. Il est plutôt question de lancer un éclairage compréhensif sur l'emploi des organisateurs textuels dans la rédaction des textes narratifs chez les étudiants au niveau des écoles normales au Ghana.

De ce fait, notre étude est une recherche reposant à la fois sur les approches quantitatives et sur les approches qualitatives. Nous employons de manière successive ces deux approches pour apprécier d'une part le nombre d'occurrence

des organisateurs textuels et d'autre part, lire les types de relations qu'elles peuvent relever dans les rédactions de nos étudiants. Nkoula-Mouloungo (2016: 80) affirme que « les études quantitatives doivent aussi dépasser les simples fréquences d'occurrences et interpréter les résultats par des méthodes qualitatives, complétant les approches quantitatives ». Alors, avant de présenter les analyses qualitatives des données recueillies chez les répondants, nous avons tout d'abord présenté les aspects quantitatifs des données recueillies. Nous commençons d'abord avec les données recueillies par le biais de questionnaire répondu par les étudiants afin de savoir la connaissance générale des répondants par rapport à l'emploi des organisateurs textuels dans les textes narratifs.

Analyse du questionnaire

Dans ce volet, nous nous intéressons au corpus pour relever les fréquences des résultats proposées aux items du questionnaire. Les réponses obtenues sont décrites en pourcentage. Les items du questionnaire sont regroupés en quatre grands axes: la première porte sur les données personnelles, la seconde comprend le milieu linguistique, la troisième encadre la rédaction de textes et la quatrième renferme la connaissance et les commentaires sur les connecteurs par les étudiants. D'abord, commençons avec les données personnelles.

Tableau 4: Données personnelles

<i>Item</i>	<i>Réponse</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Sexe</i>	Masculin	20	49%
	Féminin	21	51%
<i>Age</i>	15 - 20	1	2,5%
	21 - 25	32	78%
	26 -30	7	17%
	31 -35	1	2,5%

Tableau 4 Con't

	36 -4 0	0	0%
	40 et plus	0	0%
<i>Nom de l'établissement</i>	Mt Mary College	10	24%
	E. P. Amedzorpe	9	22%
	Enchi College	9	22%
	Wesley College	2	5%
	Bagabaga College	2	5%
	Gbewaa College	9	22%

Le tableau 4 ci-dessus présente les résultats des répondants dans les six écoles normales publiques dans lesquelles le FLE est enseigné. Ce tableau montre que le nombre total des répondants est 41 (quarante et un) qui compose 20 (vingt), représentant (49 %) de sexe masculin et 21 (vingt et un), faisant (51 %) de sexe féminin. La répartition des répondants selon leur sexe révèle qu'il y a plus d'étudiants de sexe féminin que ceux de sexe masculin qui ont répondu au questionnaire. Par rapport à leur âge, le tableau révèle que les âges varient de 15 à 35 ans. La majorité d'entre eux ont entre 21 à 25 ans, ce qui constitue 78 %. Cela est suivi de 17%, ayant de 26 à 30 ans. Les autres (5%) forment la minorité. L'âge joue un rôle essentiel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Pour Girard (1972), la fin du moment le plus favorable durant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est favorable est de 11 à 12 ans. Cela veut dire que la période appropriée pour l'apprentissage de la langue française précède 11 à 12 ans. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi les étudiants rencontrent des difficultés à rédiger les textes écrits. En ce qui concerne ceux qui ont répondu au questionnaire, le tableau indique que tous les étudiants des six écoles normales ont participé. Alors, nous croyons que le résultat de cette étude peut couvrir tous les étudiants des écoles normales ont participé à l'étude.

Une autre variable que nous avons étudiée est le profil linguistique des apprenants. Jetons un coup d'œil sur le tableau ci-dessous :

Tableau 5: Profil linguistique

<i>Nombre de langues</i>	<i>Nombre d'étudiants</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>1</i>	17	41,5%
<i>2</i>	14	34,1%
<i>3</i>	7	17,1%
<i>4</i>	3	7,3%
<i>Total</i>	41	100%

Le tableau 5 ci-dessus révèle le nombre de langues locales parlées par les étudiants en dehors de l'anglais et du français qu'ils apprennent à l'école. Les chiffres sur le tableau montrent que 41.5 % des étudiants représentent la majorité de ceux qui parlent 2 langues locales, tandis que 7.3 % constituent la minorité de ceux qui parlent 4 langues locales. C'est-à-dire que par rapport aux données recueillies, chaque apprenant parle au moins trois langues: langues locales, l'anglais et le français. Ce qui veut dire que chaque étudiant au niveau des écoles normales au Ghana, s'exprime en une langue locale à part l'anglais et le français. Cela veut dire que tous les étudiants sont multilingues. Suivant sont les langues locales dans lesquelles ils s'expriment en dehors de l'anglais et le français qu'ils apprennent à l'école: Twi, Nsema, Fanti, Ga, Nafana, likpakpan, Hausa, Gurune, Gonna, wali, Frafra, Spanish, Ewe, Dagbani, Moar, Dagare et Bimoba.

Cette situation linguistique vient mettre l'emphase sur le fait que le Ghana est un milieu multilingue ou il existe deux ou trois systèmes linguistiques, ce que

nous avons déjà dit à la page 8 de l'introduction générale. Du reste, l'anglais et le français sont appris par chaque étudiant comme langue seconde et langue étrangère respectivement. Partant de ce fait multilingue, nous pouvons dire que les obstacles affrontés par nos répondants en production écrite sont partiellement liés à ce phénomène. Pour Odlin (1990), au moment où deux ou plusieurs langues viennent en contact, il existe toujours des problèmes de mélange de codes et d'emprunt. Le même auteur ajoute que le mélange apporte parfois l'interférence ou le transfert négatif, ce que nous croyons peut arriver à nos répondants surtout dans la rédaction de leurs textes.

Le tableau ci-dessous nous présente des informations sur la suite des éléments du profil linguistique des apprenants:

Tableau 6: Profil linguistique (suite)

<i>Item</i>	<i>Réponse</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Le niveau où vous avez commencé à apprendre le français</i>	Primaire	9	22,5 %
	JHS	21	52,5 %
	SHS	10	25 %
<i>Le nombre de fois que votre enseignant de primaire utilisait le français en classe</i>	Souvent	4	12 %
	Parfois	9	27,3 %
	Rarement	1	3 %
	Pas du tout	19	57,6 %
<i>Le nombre de fois que votre enseignant de JHS utilisait le français en classe</i>	Souvent	5	13,9 %
	Parfois	21	58,3 %
	Rarement	4	11,1 %
	Pas du tout	6	16,7 %
<i>Le nombre de fois que votre enseignant de SHS utilisait le français en classe</i>	Souvent	11	82,5 %
	Parfois	26	17,5 %
	Rarement	2	0 %
	Pas du tout	1	0 %

Tableau 6 Con't

<i>Le nombre de fois que votre enseignant de collège utilisait le français en classe</i>	Souvent	33	82,5%
	Parfois	7	17,5%
	Rarement	0	0%
	Pas du tout	0	0%
<i>Etes-vous influencé à apprendre le français au niveau SHS ?</i>	Oui	12	30%
	Non	28	70%
<i>Si oui, qui</i>	Ami (s)	3	18,8%
	Enseignant de français	5	31,3%
	Parents	3	18,8%
	Les autorités de l'école	2	12,6%
	D'autres		
<i>Etes-vous influencé à apprendre le français au niveau de l'école normale ?</i>	Oui	15	38,5 %
	Non	24	61,5 %
<i>Si oui, qui ?</i>	Ami (s)	3	15,8 %
	Enseignant de français	6	31,6 %
	Parents	4	21,1 %
	Les autorités de l'école	3	15,8 %
	D'autres		
<i>Est-ce que vous aimez le programme au collège ?</i>	Oui	31	77,5 %
	Non	9	22,5 %
<i>Regroupement par rapport au niveau de compréhension du français</i>	Excellent	5	12,8 %
	Très bien	9	23,1 %
	Bien	22	56,4 %
	Mauvais	3	7,7 %

Le tableau 6 ci-dessus présente les données sur le profil linguistique des apprenants. En faisant référence à ce tableau, plus de la moitié des étudiants ont

débuté l'apprentissage du français au niveau JHS faisant (52,5 %) alors que 22,5 % et 25 % d'entre eux, ont commencé à apprendre le français à partir des niveaux primaire et SHS respectivement. Les chiffres émanant du tableau montrent que la plupart des étudiants (77,5 %) ont commencé l'apprentissage du français très tard, c'est-à-dire au niveau JHS ou SHS. C'est au niveau JHS qu'ils ont commencé à apprendre la rédaction du texte proprement dit en français, surtout pour composer des textes narratifs sur la bande dessinée. Selon Attati et al. (2020), la plupart des candidats n'arrivent pas à rédiger une composition écrite portant sur ce document authentique. Pour Tugboh (2008), l'écrit devient une véritable expérience nouvelle pour les apprenants du niveau JHS. En réalité, à cause de la nature complexe de l'écrit, beaucoup d'apprenants n'aiment pas rédiger. Voilà pourquoi les étudiants ont peut-être des difficultés à composer des textes surtout de nature narrative.

Par rapport au nombre de fois que les enseignants utilisaient le français au niveau primaire, JHS, SHS ou collège, nous avons observé une sorte de gradation par rapport à l'emploi de la langue française dans les classes de français. Au primaire, 57,6 % des étudiants disent « pas du tout »; au JHS, 58,3 % disent « parfois »; au SHS, 65 % aussi mentionnent « parfois »; et au collège, 82,5 % disent « souvent ». Cela montre qu'au moment où les apprenants montent dans l'échelle académique, l'emploi du français par les enseignants augmente dans l'enseignement/ apprentissage du français. C'est-à-dire que les enseignants dans les collèges utilisent beaucoup la langue française pour enseigner le FLE aux étudiants. Concernant la question : Etes-vous influencé à apprendre le français au niveau SHS et au niveau collège, 30 % ont dit Oui pour le niveau SHS et au collège, 38,5 %. En

plus, 70 % et 61,5 % ont dit Non pour les niveaux SHS et collège respectivement. Les chiffres montrent que la majorité des étudiants ont volontairement choisi d'apprendre le français au niveau SHS et collège. En ce qui concerne les personnes ayant influencé les répondants à apprendre le français au niveau SHS, 31,3 % citent les enseignants de français, tandis que les amis, les parents et les autorités de l'école représentent chacun 18,8 %. Et enfin, le reste 12,6 % est inspiré par d'autres facteurs. Au niveau collège, nous avons 52,7 % provenant des enseignants du français et des parents. Et les autres, 47,3 % sont conseillés par des amis, les autorités de l'école et d'autres facteurs. Dans tous les deux cas : SHS et collège, nous observons que les apprenants sont influencés à apprendre la langue française par les enseignants de français.

De plus, à partir du tableau 6, nous pouvons relever que 77,5 % des étudiants aiment le programme de français au niveau du collège, tandis que 22,5 % le détestent. C'est-à-dire la majorité des étudiants s'intéressent à l'apprentissage du français. Différentes raisons ont été attribuées à ce choix. Pour l'option Oui, (77,5 %), nous avons des réponses suivantes entre autres : l'exigence pour leur profession, l'aspect oral de langue française aide à communiquer, c'est un moyen de former les enseignants de FLE, il ouvre la voie pour beaucoup d'emplois. S'agissant à l'option : Non, (22,5 %), certaines réponses sont : la langue française est difficile à apprendre, le manque du vocabulaire pour s'exprimer, le programme est trop chargé surtout avec les autres matières, le problème de compréhension, de communication et de prononciation. Quant à leur niveau de compréhension du français, nous avons obtenu des réponses comme : plus de la moitié de étudiants,

correspondant à 56,4 % ont choisi l'option : bien. 23,1 % croient que leur niveau c'est très bien. Pour les autres, 12,8 % pensent qu'ils ont un niveau excellent alors que 7,7 % ont choisis l'option mauvais. En ce qui concerne ce qu'ils font pour améliorer leur niveau de la langue française, diverses propositions étaient soulevées : ils recourent fréquemment à la communication orale avec leurs collègues et enseignants. Les autres réponses sont : le fait de faire le bain linguistique pour développer la capacité, la recherche des informations sur des sites, l'écoute des chansons et des nouvelles en français, en regardant des vidéos et l'apprentissage des vocabulaires.

Le profil linguistique des répondants constitue une partie intégrante de notre recherche en ce sens qu'il nous permet d'acquérir des informations sur la connaissance linguistique des étudiants. Cette expérience linguistique pourrait avoir des effets sur la composition des textes narratifs. C'est-à-dire, elle nous permet de réaliser si les répondants ont un long contact avec le français ou non. Pour Tardif (1992), les expériences linguistiques de l'apprenant aident ce qu'il peut apprendre, ce qu'il apprendra effectivement et la manière dont les nouvelles connaissances seront apprises. Selon la répartition, la majorité des étudiants ont appris les langues locales avant d'apprendre l'anglais et le français. Nous avons noté que leur apprentissage de la langue française a débuté au moins cinq ans, ce qui, de notre part, leur permettrait de rédiger des textes narratifs en français. C'est dans ce sens que le tableau suivant nous fournit avec les informations sur la composition des textes narratifs.

Tableau 7: Rédaction en français par les apprenants

<i>Item</i>	<i>Réponse</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Est-ce qu'on vous enseigne comment rédiger en français</i>	Oui	41	100%
	Non	0	0%
<i>Le type de phrase que vous utilisez pour rédiger</i>	Phrase simple	19	48,7 %
	Phrase complexe	6	15,4 %
	Combinaison de phrases	14	35,9 %
<i>Le nombre de paragraphe qui consiste votre rédaction</i>	Deux	2	5,1 %
	Trois	14	35,9 %
	Quatre	10	25,6 %
	cinq	13	33,3 %
<i>Comment vous reliez les phrases</i>	Coordonnants	25	62,5 %
	Subordonnants	19	47,5 %
	Adverbes	8	20 %
	Préposition	4	10 %
	Connecteurs	8	20 %
<i>Planifiez-vous la rédaction ?</i>	Oui	41%	100 %
	Non	0%	0 %
<i>Lisez-vous le texte après la rédaction ?</i>	Oui	32	95 %
	Non	2	5 %

Le tableau 7 comporte les données portant sur la rédaction des textes en français par les étudiants. D'après le tableau, tous les répondants (100 %) disent qu'on leur enseigne comment rédiger en français. Ces données montrent que les étudiants ont des idées sur la rédaction des textes. Comme types de rédaction enseignés par les enseignants, les apprenants ont mentionné des types de rédaction tels que les lettres amicale et formelle ; les autres sont la rédaction des textes descriptifs, argumentatifs et narratifs. En ce qui concerne le type de phrases que les

répondants utilisent pour composer leurs textes, 48,7 % emploient des phrases simples, 15,4 % utilisent des phrases complexes et 35,9 % combinent les phrases simples et les phrases complexes pour rédiger leurs textes. Pour le nombre de paragraphes qui constituent les textes rédigés par les répondants, la majorité correspondant à 35,9 % structurent leurs textes en deux paragraphes, 33,3 % en cinq paragraphes, 25,6 % en quatre paragraphes et 5,1 % en deux paragraphes. Ces données montrent que les répondants rencontrent des difficultés par rapport à la structuration du texte. Selon Adam (1992), un texte, surtout narratif doit être composé d'au moins cinq micropropositions. Par rapport à la manière d'enchaîner les phrases les uns aux autres, la majorité des répondants constituant 62,5 % relient les phrases par le biais des conjonctions de coordination; 47,5 % regroupent les phrases en utilisant des conjonctions de subordinations; 20 % emploient les adverbes; 20 % les connecteurs et 10 % recourent aux prépositions. Cet aspect du tableau 7 regroupe les éléments essentiels qui entrent en jeu dans notre étude, les organisateurs textuels. Cela montre que les répondants sont au courant des marques de cohésion pour structurer les textes, surtout les textes narratifs. En ce qui concerne la planification de la rédaction, tous les répondants (100 %), ont avoué qu'ils tentent de faire le plan de la rédaction avant de commencer à rédiger le texte. Cela semble être le contraire en tenant compte des textes que nous avons étudiés. Concernant l'importance de la lecture après la composition du texte, les répondants mentionnent, entre autres: le fait d'éviter la déviation, l'arrimage chronologique et cohérente des idées; et la réduction des erreurs. Par rapport à la lecture du texte qui devrait suivre la composition, 95 % des apprenants disent qu'ils lisent le texte après

sa rédaction et 5 % ont révélé qu'ils ne lisent pas le texte après avoir composé le texte. Ces données montrent l'importance de la lecture après la composition du texte. Le problème qui se pose est si les scripteurs arrivent à relever et à corriger les différentes erreurs commises, surtout ceux qui ont trait avec les connecteurs dans le texte narratif. C'est dans ce sens que nous voulons étudier la connaissance des répondants sur les connecteurs.

Tableau 8: Connaissance sur les organisateurs textuels

<i>Item</i>	<i>Réponse</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Avez-vous une idée sur les connecteurs dans la rédaction en français ?</i>	Oui	36	90 %
	Non	4	10 %
<i>Le niveau où vous avez commencé à apprendre les connecteurs</i>	Niveau 100	17	47,2 %
	Niveau 200	16	44,4 %
	Niveau 300	3	8,3 %
<i>Avez-vous des difficultés sur l'emploi des connecteurs dans la rédaction des textes en français ?</i>	Oui	12	34,3 %
	Non	23	65,7 %

Le tableau 8 nous présente les données sur la connaissance des étudiants vis-à-vis des connecteurs. 90 % des étudiants ont indiqué qu'ils ont une idée sur les connecteurs dans la rédaction des textes en français alors que 10 % ont révélé qu'ils n'ont aucune idée sur les connecteurs. Les données montrent que la majorité des étudiants sont au courant de l'emploi des connecteurs dans les textes. Concernant le niveau où ils ont commencé à apprendre les connecteurs, 47,2 % ont indiqué niveau 100; 44,4 % niveau 200; et 8,3 % niveau 300. Cela indique que la plupart des répondants ont des idées sur les connecteurs dès le niveau 100. Donc, arrivé au niveau 300 où nous effectuons notre recherche, ces apprenants devraient être

capable de manipuler ces marqueurs dans leurs compositions écrites. En essayant de voir ce que sais un connecteur, diverses réponses sont produites : ils sont des mots utilisés pour relier des paragraphes et des phrases ensemble ; ils sont employés pour relier les idées dans les paragraphes. Ces explications de la notion de connecteur montrent que les répondants ont des idées sur la nature des connecteurs dans le texte. Quelques exemples des connecteurs donnés par les apprenants sont : d'abord, ensuite, encore, après, en conclusion et ainsi de suite ; la plupart desquels vont dans la même direction avec les connecteurs que nous cherchons à étudier dans le présent travail. Pour ce qui est du rôle des connecteurs dans les textes narratifs, les répondants ont indiqué que les connecteurs permettent à écrire de bons textes, ils aident à assurer la cohérence et la cohésion de la rédaction, identifier les parties diverses et les points soulevés dans le texte et aide la transition des idées. S'agissant des difficultés que les apprenants ont vis-à-vis de l'emploi des connecteurs dans la rédaction des textes en français, 34,3 % disent qu'ils ont de difficultés alors que 65,7 % indiquent qu'ils n'ont pas de difficultés. Les données montrent que la majorité des apprenants peuvent bien utiliser les connecteurs dans les textes. Nous pensons donc que l'utilisation des connecteurs dans les textes narratifs pourrait se faire avec moins de difficultés, ce qui ne semble cependant pas être le cas dans les textes rédigés par les répondants.

En ce qui concerne les types de difficultés que les répondants rencontrent quand ils composent des textes, les apprenants ont des obstacles avec quand et comment utilisé les connecteurs et l'emploi inapproprié des connecteurs. Pour ce qui est à la base de ces difficultés, les apprenants indiquent que ces écarts sont dus

aux méthodes inappropriées d'enseignement des connecteurs par les enseignants, mauvaise habitude envers la lecture, mal compréhension des connecteurs et connaissance inadéquate par rapport à l'emploi des connecteurs. En sollicitant quelques remèdes pour améliorer les problèmes des connecteurs, les répondants ont suggérés entre autres : l'enseignement des connecteurs par les enseignants, la lecture étendue, les enseignants doivent aider les apprenants à lire des textes et la pratique envers l'emploi des connecteurs.

Les données sur la connaissance des apprenants essentiellement les activités proposées pour résoudre les problèmes de difficultés des connecteurs nous intéressent énormément. Pourtant, elle nous renseigne sur le fait que les difficultés par rapport à l'emploi des connecteurs sont dues, soit aux enseignants, soit aux apprenants. Pour renforcer ces résultats, nous allons, dans les paragraphes suivants, analyser les textes rédigés par les étudiants en portant essentiellement notre attention sur la manière dont les éléments dans les textes sont reliés par le biais des organisateurs textuels.

Les catégories de marqueurs textuels employés dans les textes narratifs des étudiants

Pour avoir l'idée globale des marqueurs employés par les répondants des textes écrits, nous présentons dans le tableau suivant la liste des marqueurs récupérés dans les différents textes composés par les étudiants. Ainsi, cela soutient à répondre à notre première question : *quels sont les catégories de marqueurs textuels employés dans les textes narratifs des étudiants ?*

Tableau 9: Organismes textuels utilisés dans les textes narratifs des étudiants

Catégorie de connecteurs		Niveau A1 Occurrence			Niveau A2 Occurrence			Niveau B1 Occurrence			Total
		Q1	Q	Q3	Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3	
	Marqueurs dans le texte		2								
Temporels	Il était une fois	4	0	0	4	0	1	7	0	0	016
	Un jour	4	0	0	3	1	0	10	0	0	18
	Puis	0	1	0	0	0	0	1	0	0	002
	Quand	6	10	12	9	14	10	6	5	18	090
	Maintenant	0	1	0	1	0	0	1	0	0	003
	Alors	16	3	12	5	6	5	2	4	3	056
	Après	4	1	1	7	1	3	5	3	9	034
	Avant	1	0	0	1	2	1	2	1	5	013
	A ce temps là	0	0	0	1	0	1	1	1	0	004
	Dans quelques minutes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	001
	Ce jour là	1	0	1	0	0	3	3	2	1	011
	A ce moment-là	0	2	2	0	1	2	1	4	1	013
	C'était	0	5	2	1	1	1	1	7	6	024
	Puisque	0	1	0	0	0	0	0	3	0	004
	Tout à coup	0	0	0	1	1	0	0	1	3	006
	Pendant	2	2	3	1	0	3	0	1	1	013
	Lors	0	0	0	0	0	0	0	1	0	001
	Soudain	0	0	0	1	1	3	0	1	2	008
	A un moment donné	0	0	0	0	0	0	0	5	0	005
	Quelques minutes plus tard	0	0	0	1	0	0	0	0	1	002
Hier	0	0	0	0	0	2	0	0	3	005	
L'après-midi	0	0	0	1	0	0	0	0	1	002	
Le lendemain	2	0	0	0	0	0	0	0	0	002	
Spatiaux	Au bord de	0	0	0	1	0	0	0	2	0	003
	Devant	0	2	3	1	1	0	0	7	2	016
	Avant	0	0	0	0	0	0	0	1	0	001
	Où	0	0	1	0	0	0	0	1	1	003
Additifs	Et	97	29	75	79	54	63	94	79	102	672
	Aussi	2	3	4	1	4	10	4	11	10	049
	Ou	0	0	0	0	0	0	1	3	0	004
	En outre	0	0	0	0	0	0	0	1	0	001
Enumératifs	Premièrement	0	0	0	0	0	0	1	0	1	002
	D'abord	0	0	1	0	0	1	0	2	3	007
	Ensuite	1	4	9	0	0	2	0	1	1	018

	Pour finir	0	0	0	0	0	0	0	0	1	001
	A la fin	0	0	0	0	0	0	1	2	1	004
	Enfin	1	0	0	1	0	1	0	1	0	004
	Finalemant	1	1	1	1	0	3	2	0	2	011
Explicatifs	Car	0	0	0	0	0	1	2	4	3	010
Comparatifs	Ainsi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	001
	Comme	0	0	0	1	0	0	0	0	0	001
Adversatifs	Mais	16	9	30	16	12	22	22	34	41	202
Concessifs	Cependant	0	0	0	0	0	0	0	1	0	001
	Néanmoins	0	0	0	0	0	0	0	0	1	001
Causatif	Parce que	12	8	13	13	4	15	8	15	12	100
	Donc	4	6	12	6	13	8	4	11	12	076
	Pour que	0	1	0	2	0	0	0	3	0	006
	Puisque	0	1	0	0	0	0	0	3	0	004
	Lorsque	1	1	4	7	0	1	6	3	0	023
	Tandis que	0	0	0	0	0	0	0	1	0	001
Evaluatifs	Malheureuse ment	1	4	1	2	3	1	1	6	6	025
	Heureusement	1	0	0	1	0	0	0	2	1	005
résumatifs	En bref	0	0	0	0	0	0	0	1	0	001
	En conclusion	0	0	1	1	0	0	1	0	2	005
		179	96	189	172	124	169	190	231	257	1607
Total	54	464			465			678			1607

Pour commencer, une vue d'ensemble est fournie par le tableau 9 qui précise les données brutes des connecteurs relevés dans les textes narratifs. Le tableau 9 montre 54 marqueurs employés par les étudiants et leur fréquence dans les textes qu'ils ont composés. A la lecture du tableau, nous remarquons une liste des marqueurs utilisés dans le corpus de chaque niveau d'étudiants qui ont répondu à nos questions de rédaction. Nous remarquons aussi que les étudiants ont utilisés divers marqueurs pour relier les idées dans leurs textes. En gros, 464 marqueurs sont utilisés par les étudiants au niveau A1, 465 au niveau A2 et 678 au niveau B1. Au niveau d'occurrence des marqueurs relevés, nous remarquons que quelques marqueurs sont les plus employés dans les textes rédigés. Nous pouvons compter

que le marqueur « *et* » est le plus employé avec une occurrence de 672, suivis de « *mais* » 202 occurrences et « *parce que* » dont 100 occurrences. Néanmoins, nous avons remarqué que quelques connecteurs sont moins utilisés. Nous pouvons compter: « *puis* » 2 fois, « *tout à coup* » 6 fois, et « *soudain* » 8 occurrences.

Pour classier les marqueurs selon les catégories des connecteurs proposés par Linquist (1980), le tableau suivant nous donne un éclaircissement sur les marqueurs récupérés dans les textes. Dans le tableau suivant, nous désignons sous l'appellation « *justesse* » des organisateurs textuels par rapport à leur usage propre. De façon positive, nous considérons comme propre tout emploi des organisateurs qui suffit à guider l'interprétation sans exiger d'effort cognitif disproportionné vis-à-vis des effets contextuels et qui respecte le code linguistique.

Tableau 10 : Catégories des organisateurs textuels utilisés dans les textes

Types de marqueurs	Nombre d'occurrence	Fréquence d'emploi (%)	Justesse de l'usage des marqueurs	Fréquence %	Emploi non conformes	Fréquence %
Temporels	351	21,8%	165	47%	186	53%
Spatiaux	24	1,4%	17	71%	7	29%
Additifs	726	45,1%	351	48%	375	52%
Énumératifs	47	2,9%	19	40%	28	60%
Explicatifs	10	0,6%	4	40%	6	60%
Comparatifs	2	0,1%	2	100%	0	0%
Adversifs	202	12,6%	67	33%	135	67%
Concessifs	2	0,1%	2	100%	0	0%
Causatifs	206	12,8%	72	35%	134	65%
Évaluatifs	30	1,9%	25	83%	5	17%
Résumatifs	6	0,4%	2	33%	4	66%
Total	1606	100%	726	45%	880	55%

A la différence du tableau 9, le tableau 10 nous présente une catégorie d'organismes textuels de l'ensemble des 115 textes narratifs composés par les étudiants. Les différents types de marqueurs se totalisent à 1606. Les additifs sont les plus dominants avec 45,1%, suivis des temporels 21,8%, causatifs 12,8%, adversifs 12,6%, énumératifs 2,9%, évaluatifs 1,9%, spatiaux 1,4%, explicatifs 0,6%, résumatifs 0,4%, et les modaux, les concessifs et les comparatifs occupent 0,1% chacun. En ce qui concerne les 726 marqueurs additifs, « *et* » a 672 d'occurrences qui occupent le premier rang. Il est suivi de « *aussi* » avec 49 occurrences représentant le deuxième rang. « *Ou* » prend la troisième place ayant une occurrence de 4 et le dernier, « *en outre* », avec une seule occurrence. Compte tenu de leur emploi, 351 occurrences représentant 48% des marqueurs additifs sont employés sans difficulté ou sans erreurs alors que 375 occurrences faisant 52% sont employés avec difficultés. Les marqueurs temporels prennent le deuxième rang par rapport aux connecteurs les plus usités dans le corpus. Le nombre d'occurrence de ce type de connecteurs est 351. Les membres de ce groupe de marqueurs sont : « *quand* », ayant 90 occurrences, « *alors* » 56 fois, « *après* » 34, « *c'était* » 24, « *il y avait* » 18, « *un jour* » 18, « *il y était une fois* » 16, « *pendant* » 13, « *avant* » 13, « *à ce moment-là* » 13, « *à ce temps-là* » 4, « *soudain* » 8, « *tout à coup* » 6, « *hier* » 5, « *maintenant* » 3, « *le lendemain* » 2, « *puis* » 2, « *quelques minutes plus tard* » 2, « *l'après-midi* » 1, « *à un moment donné* » 1. En ce qui concerne leur emploi, 165 occurrences, représentant 47 %, sont utilisées sans erreurs, tandis que 186 occurrences de marqueurs temporels, représentant 53 %, sont utilisées de manière non conforme.

La fréquence d'emploi de la catégorie des connecteurs spatiaux est 1,4% ayant un nombre total d'occurrence de 24. Les membres de ce type de catégorie de connecteurs sont : « *au bord de* » employé 3 fois, « *où* » 4 fois, « *devant* » 3 fois et « *avant* » une seule fois. La catégorie des connecteurs énumératifs est aussi relevée. Le nombre d'occurrence de ce groupe est 47, représentant 2,9% par rapport à la catégorie de connecteurs récupérés dans les textes narratifs. Les constituants de connecteurs sont : « *ensuite* » utilisé 18 fois, « *finalement* » 11, « *d'abord* » 7, « *à la fin* » 4 « *enfin* » 4 « *premièrement* » 2 et « *pour finir* » 1 seule fois. Les catégories des connecteurs explicatifs et celle des adversifs sont occupées par un membre chacun. Le membre des explicatifs est « *car* » ayant une occurrence de 10 alors que celui des adversifs est « *mais* » avec une occurrence de 202. Compte tenu de la catégorie des connecteurs causatifs, sa fréquence d'emploi par rapport aux autres groupes de connecteurs représente 12,8% ayant le nombre d'occurrence total de 206. Les marqueurs qui occupent cette catégorie sont « *parce que* » ayant une occurrence de 100, « *donc* » 76, « *lorsque* » 23 « *pour que* » 6, et « *tandis que* » 1. Pour les marqueurs qui représentent les catégories moins utilisées, nous pouvons compter les comparatifs et des concessifs qui ont 2 occurrences chacun. Les marqueurs qui forment les comparatifs sont « *ainsi* » et « *comme* » avec une seule occurrence chacun et les concessifs sont composés de « *cependant* » et « *néanmoins* », aussi utilisé une seule fois. Les membres des connecteurs évaluatifs sont : « *malheureusement* » utilisé 25 fois et « *heureusement* » 5 fois. Par rapport aux autres types de connecteurs, cette catégorie représente une fréquence d'emploi de 1,9%. Enfin, nous avons récupéré les connecteurs résumatifs au nombre de deux,

ayant un nombre d'occurrence total de 6, représentant 0,4%. Les membres de ce groupe sont : « *en conclusion* » employé 5 fois et « *en bref* » utilisé une seule fois.

Lorsque nous analysons les textes narratifs, nous envisageons que les marqueurs temporels seraient les plus dominants. Mais, au contraire, nous remarquons que les marqueurs additifs sont plus employés. Nous croyons que cela est dû au fait que les étudiants ne sont pas exposés à l'emploi des marqueurs temporels pour construire des textes narratifs. De surcroît, un fait intéressant reste qu'au moins chaque étudiant utilise un marqueur distinct pour relier les unités linguistiques au niveau macro structurel et micro structurel. C'est alors que notre attention dans ce travail est basée sur la manière dont les organisateurs textuels sont employés pour rendre les textes narratifs cohérents. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons commencer avec les domaines macro-structurels en étudiant d'abord les allures quantitatives des occurrences des organisateurs textuels avant de continuer avec la partie qualitative.

Structure du conte

S'inspirant d'Adam (2011), le prototype de la séquence narrative constitue essentiellement à travers trois constituants principaux : situation initiale, procès, situation finale. Selon ce dernier, le procès, à son tour, consiste le noyau de la séquence narrative et il est composé de trois sous-constituants : le nœud encore appelé la complication ou l'élément déclencheur, la ré-action ou l'évaluation et le dénouement ou la résolution. L'auteur ajoute qu'à partir de cette structuration émanent les six macro-propositions narratives. Dans le présent travail, nous nous intéressons au cinq premier macro-propositions en ce sens qu'Adam (2011) précise

que la fin de la séquence narrative est la situation finale alors que le sixième : *la morale* ou *l'évaluation finale* représente la macro-proposition qui se révèle facultative dans la perspective séquentielle. D'après Adam (1997), certaines configurations se révèlent dans la séquence narrative : coexistence des organisateurs temporels tels que « *puis* », « *alors* », « *soudain* » et la présence des connecteurs argumentatifs comme : « *mais* », « *en conséquence* », « *donc* », et ainsi de suite. De même, Kern (1997) indique que dans les textes narratifs, les marqueurs temporels et les connecteurs établissant des liens de causalité et de conséquence sont importants.

Dans la présente étude, nous allons aborder premièrement les organisateurs textuels à partir des différentes macrostructures adoptées dans la rédaction du conte. Ainsi, cela renforce la réponse à la deuxième question : *comment les étudiants structurent-ils le conte et les faits divers en fonction des organisateurs textuels ?* Le tableau ci-dessous nous présente l'emploi des catégories des organisateurs textuels utilisés dans le conte rédigé par les étudiants.

Tableau 11: Catégories d'organisateur textuels au niveau macro-structurel du conte

		<i>Niveau A1</i>	<i>Niveau A2</i>	<i>Niveau B1</i>	<i>Total</i>
<i>Marqueurs d'ouverture</i>	Fréquence	6	7	7	20
	Justesse d'usage	20%	10%	15%	45%
	Non conforme	10%	25%	20%	55%
<i>Marqueurs de complication</i>	Fréquence	2	3	7	12
	Justesse d'usage	8,3%	8,3%	24,9%	41,5%
	Non conforme	8,3%	16,6%	33,2%	58,1%
	Fréquence	2	0	2	04

Tableau 11 Con't

<i>Marqueurs des actions</i>	Justesse d'emploi	25%	0%	0%	25%
	Non conforme	25%	0%	50%	75%
<i>Marqueurs de résolution</i>	Fréquence	3	0	1	04
	Justesse d'usage	25%	0%	0%	25%
<i>Marqueurs de situation finale</i>	Non conforme	50%	0%	25%	75%
	Fréquence	1	0	0	01
	Justesse d'usage	100%	0%	0%	100%
	Non conforme	0%	0%	0%	0%

Ce tableau reprend d'abord les données brutes soit la fréquence des connecteurs dans notre échantillon de 115 textes rédigés par les étudiants. Le tableau 11 ci-dessus indique l'emploi de différentes catégories des organisateurs textuels au niveau macrostructurel du conte. Selon le tableau 11, 20 marqueurs d'ouvertures sont employés par les étudiants. A partir de cette occurrence, 45% constitue l'emploi juste alors que 55% représente l'emploi fautif des marqueurs utilisés. Par rapport aux marqueurs utilisés au niveau de la complication des textes narratifs, les marqueurs se totalisent à 12 et l'emploi effectif constitue 41,5% tandis que l'usage fautif prend 58,1%. Pour ceux du niveau des péripéties, nous avons compté 4 marqueurs à partir desquels les usages correct et fautif représentent 25% et 75% respectivement. De même, 4 marqueurs sont récupérés au niveau de la résolution consistant 50% chacun pour l'emploi correct et fautif. Enfin, le nombre d'occurrence de marqueurs pour la résolution est 1 faisant 100% de l'emploi correct. Tenant compte du nombre de corpus, c'est-à-dire 31 copies et l'occurrence des marqueurs employés pour relier les différents macro-structures des textes, nous remarquons une sorte d'insuffisance en ce qui concerne l'emploi des marqueurs

pour aider la composition des textes. Nous croyons que cela pourrait être dû au fait que les étudiants ne sont pas introduits à l'emploi des marqueurs pour aider le balisage des textes narratifs. De plus, nous remarquons que l'emploi des connecteurs diminuent au fur et à mesure que le texte progresse du commencement vers la fin. Nous croyons que les étudiants manquent cette aptitude de l'usage des marqueurs cohésifs pour observer le jeu de la structuration du texte et la présence de la dynamique narrative dans un texte narratif. Pour étudier la manière dont les marqueurs sont employés pour relier les diverses parties des textes narratifs, nous allons, dans les paragraphes suivants, analyser les types de marqueurs utilisés par les étudiants dans chaque macrostructure du conte.

Pour exposer l'ordre initial des idées dans les textes narratifs, les étudiants ont employé bon nombre des outils linguistiques. Pour les organisateurs textuels du commencement de la narration, la lecture des 115 copies nous a permis de faire un relevé des marqueurs de commencement que présente le tableau ci-après.

Tableau 12: Organismes textuels pour la situation initiale du conte

	<i>Il était une fois</i>	<i>Il y avait</i>	<i>C'était</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau A 1</i>	4	2	0	6
<i>Niveau A 2</i>	4	2	1	7
<i>Niveau B1</i>	6	1	0	7
<i>Total</i>	14	5	1	20

Par rapport au tableau 12, nous constatons que les marqueurs « *il était une fois* » est le plus employé. L'étude du tableau permet de noter que, de tous les organisateurs textuels employés au niveau de la situation initiale, il existe une sorte de progression car, on passe de 4 à 6 marqueurs de commencement du texte narratif

rédigé par les étudiants, sauf que le nombre du niveau A1 est le même que celui du niveau A2. Par ailleurs, sur les 20 marqueurs initiaux comptabilisés, le marqueur « *c'était* » compte une seule occurrence, 5 pour « *il y avait* » et 14 pour « *il était une fois* ». La lecture des copies nous a permis de réaliser qu'au niveau A1 du regroupement des étudiants, dans le texte composé, le marqueur « *il était une fois* » est employé 4 fois. Il est suivi par « *il y avait* » qui a une occurrence de 2. Pour le niveau A2, le marqueur le plus utilisé est « *il était une fois* ». Ce marqueur est employé 4 fois, alors que « *il y avait* » est employé deux fois. Notons que c'est au niveau B1 que la plupart des organisateurs textuels sont employés par les étudiants dans la structuration du conte. L'étude du tableau révèle que trois différents marqueurs sont utilisés pour construire le texte. « *Il était une fois* », le marqueur le plus employé, apparaît 6 fois, et « *il y avait* », une seule fois.

En somme, pour ce qui est des connecteurs de commencement, nous avons noté que sur les trente-et-une copie, il n'y a que 20 qui contiennent des marqueurs de commencement : « *il était une fois* » et « *il y avait* » sont les formes le plus utilisées par les étudiants dans la construction des textes narratifs. Le problème réside au niveau de l'emploi approprié de ces connecteurs par les étudiants. En jetant une fois encore un coup d'œil sur le tableau 12, s'agissant des marqueurs d'ouvertures, 45% sont employés correctement alors que 55% sont utilisés avec difficultés. Cela veut dire que la plupart des étudiants ont des difficultés à manier les marqueurs dans le conte.

Après l'étude des connecteurs d'ouverture du texte narratif, nous allons poursuivre notre analyse des organisateurs textuels par la lecture des marqueurs au

niveau de la perturbation. Comme pour les marqueurs d'ouverture, les marqueurs au niveau de la complication vont être également étudié à partir des corpus de notre base de données. Nous avons construit des données de trois différents niveaux des étudiants. Cela nous a permis de construire le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 13: Organismes textuels pour la complication du conte

	<i>Soudain</i>	<i>A ce moment là</i>	<i>Tout à coup</i>	<i>Un jour</i>	<i>Dans quelques minutes</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau A1</i>	0	0	0	2	0	2
<i>Niveau A2</i>	0	0	0	3	0	3
<i>Niveau B1</i>	0	0	0	7	0	7
<i>Total</i>	0	0	0	12	0	12

La lecture du tableau 13 nous permet de constater que les étudiants emploient notamment les formes « *un jour* » 12 fois, alors que « *soudain* », « *à ce moment-là* », « *tout à coup* » et « *dans quelques minutes* » n'ont aucune occurrence. Compte tenu des différents niveaux des répondants, encore une sorte de progression se révèle dans l'emploi des marqueurs. Au niveau A1, nous avons enregistré 2 occurrences des marqueurs de complication, 3 occurrences au niveau A2 et 7 occurrences au niveau B1.

En somme, nous avons réalisé un nombre peu considérable d'organismes textuels pour relier la phase de la complication, 12 à peine pour 31 copies. En plus, ce qui classifie bon nombre des copies peu pertinents, comme nous avons déjà signalé dans la structuration des textes en haut, est que la plupart des rédactions manquent des paragraphes pour séparer la partie de la complication de l'état initial. Au-delà de cela, lors de la considération des critères élaborés par Adam (2011), la

complication, c'est-à-dire la deuxième macro-structure, sert d'élément perturbateur qui entrave le calme de la situation initiale ; alors il s'agit d'un problème à résoudre. Pour ce faire, ce niveau du texte narratif est souvent introduit par des marqueurs tels que : « *soudain* », « *tout à coup* » etc. Au contraire, peu d'étudiants ont organisé leur texte par le biais de ces marqueurs textuels. Par rapport au tableau 15, sur les 31 copies récupérées, il n'y a aucune occurrence de l'emploi du marqueur : « *soudain* » et « *tout à coup* » dans toutes les copies. Nous remarquons un emploi insignifiant des marqueurs au niveau de la complication dans l'organisation du texte.

Après le deuxième cas de l'étude des marqueurs textuels au niveau de la complication, nous allons poursuivre l'analyse des marqueurs retenus par la prise en compte du niveau de péripéties du texte narratif. Pour une meilleure perception de notre propos, nous présentons ces marqueurs textuels dans le tableau suivant :

Tableau 14: Organisateur textuels pour les péripéties du conte

	<i>Puis</i>	<i>Le lendemain</i>	<i>Ensuite</i>	<i>En outre</i>	<i>Le jour suivant</i>	<i>L'après midi</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau A1</i>	0	1	0	0	0	1	2
<i>Niveau A2</i>	0	0	0	0	0	0	0
<i>Niveau B1</i>	1	0	0	0	1	0	2
<i>Total</i>	1	1	0	0	1	1	4

Le tableau 14 montre en effet que les marqueurs textuels employés par les étudiants au niveau des actions de la rédaction du texte narratif régressent par rapport à l'usage des marqueurs textuels dans les différents moments pour la

structuration du texte. Nous remarquons que cela a une influence sur l'organisation des différents moments du texte narratif composés par les étudiants. On peut se poser des questions sur les raisons de déficience d'emploi des marqueurs au niveau des péripéties du texte. Dans l'ensemble, nous constatons que les connecteurs : « *puis* », « *le lendemain* », « *en outre* », « *le jour suivant* » et « *l'après-midi* » sont apparus une seule fois chacun alors que « *ensuite* » et « *en outre* » n'ont aucune occurrence. L'observation du tableau permet de noter que, sur 31 copies comptabilisées, seulement 4 étudiants ont employé des marqueurs pour structurer la troisième macro structure du texte narratif récupéré. Le problème qui se soulève encore à ce niveau est qu'au-delà de toutes faiblesses linguistiques notoires, l'usage de plus de la moitié des marqueurs textuels à ce niveau manque de pertinence. Cela peut être lu dans le tableau 11 que l'emploi correct des marqueurs au niveau des péripéties représente 25% alors que l'usage erroné occupe 75%.

Après la lecture des marqueurs au niveau des péripéties, nous allons poursuivre l'étude des organisateurs textuels par l'analyse des connecteurs au niveau de la résolution du conte. Cela nous a permis de construire le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 15 : Organismes textuels pour la résolution du conte

	<i>Après</i>	<i>Après jours</i>	<i>quelques</i>	<i>Quelques jours tard</i>	<i>plus</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau A1</i>	1	1		1		3
<i>Niveau A2</i>	0	0		0		0
<i>Niveau B1</i>	1	0		0		1
<i>Total</i>	2	1		1		4

Encore une fois, nous constatons que l'emploi des organisateurs textuels à ce niveau de la composition du texte narratif est réduit considérablement par rapport à ce que nous avons réalisé au tableau 14. En somme, nous remarquons que le marqueur « *après* » est le plus employé avec une occurrence de 2, « *après quelques jours* » et « *quelques jours plus tard* » apparaissent une seule fois chacun.

Dans la plupart des copies, nous avons relevé une tendance majeure : les ruptures par rapport à la structuration du texte par les étudiants couvrent deux aspects. Le premier est celui relatif aux marqueurs textuels qui ne sont pas associés aux marqueurs co-occurents. La seconde concerne l'inadéquation de sectionner le texte en différents moments pour montrer les différentes séquences du texte. Ces phénomènes textuels renforcés par les maladroites d'outils linguistiques tendent à la manifestation d'une pratique non pertinente des moyens de la langue, ce qui permet de soulever le fait que la cohésion textuelle est mise à mal dans la rédaction des textes par les étudiants.

Après l'étude des marqueurs au niveau de la résolution, nous allons poursuivre la lecture des organisateurs textuels par l'analyse des marqueurs de clôture. Cela nous a donné l'occasion de présenter le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 16: Organismateurs textuels pour la situation finale du conte

	<i>Enfin</i>	<i>Finalemement</i>	<i>En conclusion</i>	<i>En bref</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau A1</i>	0	1	0	0	1
<i>Niveau A2</i>	0	0	0	0	0
<i>Niveau B1</i>	0				
<i>Total</i>	0	1	0	0	1

Le tableau 16 présente les différents organisateurs textuels utilisés au niveau de la situation finale. A partir du tableau ci-dessus, nous pouvons relever que les diverses copies donnent 1 seule forme d'occurrence du marqueur de fermeture « *finalelement* », alors que le reste des marqueurs: « *enfin* », « *en conclusion* » et « *en bref* » n'ont aucune occurrence. A ce niveau, le marqueur « *finalelement* » est le seul organisateur textuel usité dans les textes narratifs.

L'analyse de l'organisation textuelle permet de lire et de décrire un usage insignifiant des marqueurs textuels dans le procédé de regroupement des séquences et dans le procédé de succession de ces séquences. Après l'étude des procédés de classification des séquences du texte, nous allons porter notre attention sur la structure des textes composés.

Emploi des organisateurs textuels au niveau macro-structurel du conte

L'emploi des organisateurs textuels devient essentiel au moment où il existe des macrostructures ou des séquences à enchaîner dans une production écrite. C'est la mise en série des séquences citées. Le dispositif énumératif des séquences dans le texte narratif fonctionne de façon correcte ou pertinente quand les connecteurs sont employés de façon hiérarchisée dans une rédaction. Il établit une prise en charge, une hiérarchisation surtout croissante des idées dans la structuration du texte. Ainsi, les séquences doivent s'enchaîner sans se contredire et tous les énoncés doivent être liés. Dans les textes pertinents, les organisateurs textuels signalent les articulations logiques et chronologiques de l'unité textuelle. Ils font progresser le récit, permettant au lecteur de se repérer et de créer des transitions dans la succession des évènements. Néanmoins, les recherches exposent globalement que

des étudiants dans les écoles normales emploient peu d'organiseurs textuels dans leurs productions écrites. Les outils linguistiques co-occurrents n'apparaissent pas toujours ensemble, ce qui fait que l'ordre des organisateurs textuels devient peu conséquent ou non pertinent. L'emploi non pertinent des organisateurs textuels est un usage déficient, incomplet ou erroné des connecteurs. Pour Jackiewicz (2004), l'emploi non pertinent peut être compris dans le sens de la non-homogénéité. Les défauts narratifs sont à comprendre comme le non-respect de la continuité textuelle. Dans le jeu de la structuration narrative ou de la succession logique et attendue des organisateurs textuels, il apparaît une disjonction, une omission qui casse la dynamique textuelle. Autrement dit, il s'agit d'un non-respect de la cohésion textuelle pour relier les différentes séquences dans la rédaction. Nous envisageons l'étude de quelques emplois pour fixer la tendance identifiable dans les corpus des étudiants. Pour lire les emplois non pertinents des organisateurs textuels par les étudiants, nous avons retenu quelques copies où apparaissent des macrostructures avec des marqueurs non hiérarchisés.

Dans le cadre de ce travail, nous retenons les éléments des données issus des copies des étudiants de niveau 300 dans les écoles normales au Ghana. Pour ne pas transformer les données des étudiants, nous les reproduisons en tant qu'ils sont rédigés par les répondants. Examinons tout d'abord le premier texte qui porte sur la première tâche: ***1-Vous avez lu une histoire/ un conte qui vous intéresse beaucoup. Racontez-nous cette histoire/ ce conte.***

Exemple 1 :

Dans un village s'appelle Nyame Kurom. Il y etais un homme qui était s'appelle Nyame ye. L'homme était bon mais il n'est pas marrie parce qu'il était très pauvre. Il aime Dieu alors il ne parle pas contre Dieu.

Un jour, il decidé à cherche pour une femme à marrie mais les filles tourné en ridicule l'homme. I était très triste et il decidé à mort. Il allait au maison et il prenez une corde qui il a decidé à fini son vie. Quand il arrivé à la place à tuer, il s'est assi sur le sol et il pleur. Quand il était l'heure et il était plu, en Ange de Dieu apparu et parle avec l'homme à retourner à la maison parce que Dieu va donner. En raison de Dieu L'homme allè à la maison

Lendemain Nyameye allé au riviere. Quand il arrivé au riviere il scier une belle fille et il parle avec la fille. Il était contente parce que La fille à accepté son proposal. Nyameye chante pour la fille avec plaisir. Le nom de la fille est Afrakoma et elle est le seul fille de se parents.

Aprés, quatre jours Nyame ye allé à la maison de Afrakoma et informé la famille de Afrakoma autour sa decision à arrie Afrakoma. La famille de Afrakoma accepté la proposal et Nyame ye et Afrakoma marrie.

Deux année après, ils a donné naissance A jumeaux et ils appelé les Dieu Temps et Dieu Donner. Le couple's ont été heureux.

Question 1 A1 001

La structuration du texte en cinq étapes de la macro-structure textuelle nous amène déjà à émettre des hypothèses par rapport aux organisateurs textuels que le scripteur pourrait employer. L'apprenant commence l'histoire par la définition du cadre de l'intrigue. Il met en route le conte en nous communiquant des informations sur les faits essentiels. Pour établir la description et la chronologie des évènements, le scripteur commence le conte avec le marqueur spatial : « *Dans un village* ». Ceci évoque une propriété captivante de la rédaction et sert à situer le lieu du conte. L'usage du syntagme « *Il y etais* » dans la deuxième macro-structure correspond bien au lieu évoqué dans la première proposition « *dans un village* », mais, le problème se réside au niveau du manque d'accent aigu sur le verbe « *étais* » et, le

mot devrait aussi terminer avec (*t*). La coupure qui intervient avec la deuxième macro-structure, c'est-à-dire l'élément perturbateur a poussé l'apprenant à utiliser des connecteurs qui montrent une certaine modification par rapport à l'état initial. C'est ainsi que l'usage du marqueur temporel « *un jour* » est pertinent pour introduire l'élément perturbateur dans la rédaction. La troisième macro structure sous forme des péripéties qui relie différents évènements devrait être organisée de manière que l'apprenant soit amené à composer son texte avec des marqueurs temporels, adversatifs, causatifs ou même énumératifs. Nous constatons ainsi que l'usage du marqueur temporel « *le lendemain* » sert à exposer les actions entreprises par le personnage principal pour trouver des solutions à son obstacle. Pour résoudre l'intrigue au niveau de la résolution, l'apprenant utilise le marqueur « *après* » pour introduire le dernier évènement sous forme de dénouement. C'est l'action qui sert comme la solution des obstacles affrontés par les protagonistes. Alors, l'emploi du connecteur temporel « *après* » est pertinent pour introduire l'action équilibrante. Pour annoncer cet état joyeux ou mystérieux des personnages au bout de la rédaction, le scripteur utilise l'expression « *deux année après* ». Cette expression semble tout d'abord fautive en ce sens qu'il manque d'accord en nombre entre l'adjectif « *deux* » et le nom « *année* ». Encore, le mot « *après* » qui suit « *deux années* », nous semble un peu flou. Elle peut être « *deux années plus tard* ». De plus, le scripteur, à ce niveau de sa rédaction, est en train de clôturer son texte. C'est pour signaler comment l'aventure a modifié la vie des personnages en nous renseignant sur la rentrée à la situation stable des protagonistes. Nous croyons que

l'apprenant pourrait utiliser des marqueurs de fermeture comme « *deux année après* » etc.

Après l'étude du premier texte portant sur la première tâche, lisons maintenant le deuxième texte dans lequel nous avons un autre cas d'emploi relativement sans difficulté des organisateurs textuels. Rappelons une fois encore que ce texte est composé par un étudiant du niveau B1.

Exemple 2 :

La belle fille

Il était une fois, dans un village une fille appelée Sadzo, qu'avait dix-neuf ans, et vivait avec ses parents dans ce village. Elle était la seule fille de sa famille, dont ses parents aimaient beaucoup. Sadzo était très belle parmi ses amis dans sa famille dans ce village mais était très impolie. Elle sans fiche de toute ce que les gens lui dit. Sa mère pleurait toujours à cause de sa comportement même aux grands personnes. Son père n'était pas en laisse de la laissée sortir à cause de sa.

*Sadzo, pensait que tous ce qu'elle veut dans ce monde est possible d'avoir. **Dont un jour**, elle a rencontrer une vieille femme qui était sur la rue. La vieille femme lui a appelée de l'aider avec ses marchandises. La jeune fille lui a regardé et la dire 'si tu as éduqué tes enfants, tu n'aurais pas été ici comme une sorcière'. La vieille femme a pleuré et la maudite en entendant cela d'elle, qu'elle ne mourra pas, mais pourra jusqu'à ce qu'elle montra du respect même au plus jeune d'enfant de son village.*

***Après six mois**, de sa rencontre avec la vieille femme, Sadzo était avec ses amis ou elle a commencé pleure que son vente la fais mal. En arrivant à la maison en pleurerant, sa mère a remarque que ses cheveux a commencé à s'enlever et quand tu la trappe s'arrêt dan t'a mains.*

***Après une semaines**, Sadzo était gonflée et sentait comme un coq mort, ses parents ont tout essayé mais n'ai rien au jusquand ils ont décidé d'aller avoir un marabou de lui demande ce qui arrive à ses fille. Le marabou est venir et a raconte ce que est passé neuf mois entre leur fille et une vieille femme qu'elle a rencontre. **Dont** avant que leur fille sera bien encore, ils doivent chercher la vieille femme pour la pardonnée.*

Après la rencontre de la vieille femme leur fille était morte.

Question 1 : B1, 074

La lecture de la séquence narrative peut nous aider à suivre l'organisation de la pensée de l'étudiant. Au début de la phrase introductive de la composition du texte se trouve le connecteur « *il était une fois* ». Cette phrase sert comme un moyen par lequel le scripteur commence à décrire le cadre de l'intrigue. C'est une propriété séduisante du récit à partir de laquelle le scripteur mentionne le lieu où la scène se déroule et les personnages évoqués dans le récit. L'élément perturbateur du récit, c'est à dire la deuxième macro structure qui intervient sous forme d'une coupure de l'état initial qui se déroule dans la première macro-structure signale une certaine modification. C'est ce qui pousse le scripteur à employer le connecteur « *dont un jour* ». Ce connecteur qui sert à introduire la perturbation nous semble fautif. Nous trouvons que l'apprenant utilise le pronom relatif « *dont* » au lieu de la conjonction de coordination « *donc* ». La proposition correcte pourrait être : « *Un jour* », ... Nous notons que l'emploi du connecteur « *après six mois* » sert à exprimer les actions entreprises par le personnage principal pour chercher des solutions à son problème. Pour résoudre l'intrigue au niveau de la résolution, le scripteur emploie le connecteur « *après six mois* » pour introduire le dernier fait sous forme de dénouement. C'est l'action qui sert comme la solution aux problèmes rencontrés par les protagonistes. Alors, nous croyons que l'usage du connecteur temporel « *après six mois* » est approprié pour introduire l'action équilibrante. Pour faire une annonce à propos de cet état joyeux ou mystérieux des personnages à la fin du récit, l'apprenant emploie l'expression « *Après une semaine* ». Cette expression nous semble tout d'abord fautive parce que le premier mot « *Après* »

manque d'accent aigu sur « *e* » et le terme « *semaines* » doit prendre « *e* » à la fin au lieu de « *s* ». Alors, la forme correcte de l'expression peut être « *Après une semaine, ...* » Remarquons que l'usage du marqueur de fermeture « *après* » qui sert à clôturer le récit n'est pas tout à fait pertinent. Le scripteur devrait utiliser des marqueurs de clôture comme « *finalement* », « *enfin* », etc.

Soulignons qu'au niveau de la structuration des séquences dans cette composition, l'usage des organisateurs textuels que le rédacteur a pu employer dans la construction de son texte est relativement approprié. Le problème se trouve au niveau de l'emploi des connecteurs pour couvrir toutes les séquences de l'organisation du texte narratif. Du reste, la dernière macro-structure, c'est-à-dire la situation finale manque des marques cohésives pour assurer la cohérence dans le texte. Jetons un coup d'œil sur un autre texte composé par un répondant.

Exemple 3 :

Les forces à la fois, j'ai lu une histoire où un homme a deux enfants. Cets enfants étaient très parrasseux. Ils étaient garçons.

Mais l'homme a été très connu comme un meilleur agriculteur. Meilleur agriculteur ce qui enfants sont parasseux. Quan l'homme a été tombé sur malade et l'a envoyé à l'hospital, les deux enfants n'ont pas faire rend visiter chez les papa alors l'homme de vient mourrir il a dit à docteur, il faut dire mes enfants qui j'avais enterré or au champ pour leurs le docteur 'passé' le message à les garçons. Mais cets garçons papa a beaucoup de champs.

A cause d'or cets enfants sont travaillé tous les champs mais n'ont pas vu l'or. Ils ont décidé de semées des grain. Ils ont récoltés beaucoup de nourrir. Ils avaient fondé pour trois année mais n'ont pas vu l'or. Ils ont grandi aussi alors ils ont avoir de marié. L'un a vu qui l'or les papa de parlent est meilleur travailleur alors il a dit de continué travaillent mais l'autre avait refusé. Donc il avaient battu parmi les deux et avaient partagé les recoltes ils sont gagné. L'arbre avait continué se travaillant au champs. il avait eu beaucoup de récolté chez lui. Il avait un heureux famille, fait des enfants avec son femme. Il a été

très développé comme son papa a été connu dans le ville comme lui papa. Mais l'autre qui était l'ainé a devenu pauvre, il a devenu un volé dans le ville. Il a été battre jusqu'à de la mort. Ce histoire m'ai fait interessant et m'a encouragé beaucoup. Par cet histoire, j'ai vu que le vi se pas travail, pas gagner.

Question 1 : A1, 009

Dans cette copie, nous enregistrons une introduction formulée en trois phrases. C'est à noter que la phrase introductive commence avec une expression « *Les forces à la fois* », qui assume plutôt la fonction d'un marqueur d'ouverture en raison de sa position initiale dans la copie. Cette expression nous semble fautive en ce sens qu'elle paraît incompréhensible. Pour introduire l'élément perturbateur qui doit être présenté dans la seconde séquence, le scripteur emploie le connecteur « *mais* », ce qui nous semble moins effectif. Nous remarquons que ce marqueur manque de la vigueur, ce qui devrait introduire une sorte de trouble sous forme d'un choc pour renverser la paix qui existe dans la situation initiale. Le scripteur pourrait utiliser des marqueurs comme « *soudain* », « *un jour* », « *tout à coup* ». L'analyse de la suite de la copie nous permet de relever « *à cause de* » pour introduire les péripéties dans le récit. Nous constatons que l'emploi de cette conjonction de subordination nous semble moins pertinent. L'apprenant pourrait utiliser des marqueurs comme « *le lendemain* », « *dans trois jours* », etc. Nous remarquons que cette copie manque d'organisateur textuels pour révéler les actions entreprises par les personnages pour résoudre les problèmes affrontés dans le récit pendant la résolution. En plus, il n'y a rien qui sert comme marqueur conclusif pour annoncer la fin de la rédaction.

En somme, la copie *Exemple 3* est mal structurée. Les idées ne sont pas bien hiérarchisées à l'aide des connecteurs. Nous trouvons l'usage des connecteurs mal employés ; ce qui empêche le bien lire et trouble le jeu de la structuration du texte narratif attendu. La lecture de la copie confirme que le récit de l'apprenant est présenté dans une rédaction non structurée.

Après la lecture de l'emploi erroné des organisateurs textuels dans le corpus, nous poursuivons notre analyse par la prise en compte de la copie *Exemple 4*. Ce corpus est écrit comme suit :

Exemple 4 :

Une histoire que j'aime beaucoup

Une fois de temps, il vit un homme qui a trois femmes. Il aime tellement sa dernière femme beaucoup. Qu'il a confié toute sa richesse dans ses soins. Mais, il se méprend sa première femme parce qu'il n'a pas d'enfant masculin.

Un jour, cet homme est devenu très malade et a été invité à aller à la mauvaise forêt avec sa femme préférée afin de rechercher une solution de cette maladie. Il a été dit que la femme qui acceptera d'aller avec lui est sa vraie et Dieu a envoyé sa femme. Mais, il a été averti de ne pas divulguer cela à la femme. On lui a également dit qu'ils rencontreraient beaucoup de problèmes dans la forêt et il est même possible que le personnage cela puisse perdre sa vie car il a dit que le personnage est mort.

Parce qu'il aime beaucoup sa dernière femme, il raconte cet incident à elle et lui prie que il voudra aller la forêt avec elle. La dernière femme refuse et il lui dit que elle a une jeune fille et elle aime beaucoup de sa vie alors elle ne va pas avec il. L'homme pleure. Il a allé de la deuxième femme et prie elle que elle veut aller avec il mais il dit que elle est une jeune fille et lui dit que sa première femme est la elle vieux et aussi sa dernière femme que il aime beaucoup est aussi la. Le homme pleure beaucoup mais il n'a pas l'option que il a allé de sa première femme que il déteste. La première femme accepte et lui dit qu'elle aime beaucoup et aussi prête à mourir avec il. L'homme pleure beaucoup et embrasse elle et dit « tu es mon vraie et Dieu a envoyé vous à moi. J'ai lu les nombreuses histoires, mais ce la histoire qui s'intéresse beaucoup.

Merci.

Question 1 : A2, 034

Dans cette copie, nous avons à affaire avec un texte rédigé en quatre séquences, ce qui nous amène à émettre des hypothèses par rapport aux types d'organiseurs textuels que le rédacteur pourrait employer dans la construction de son texte. Au commencement de la phrase introductive se trouve l'organisateur temporel « *une fois de temps* ». Ce connecteur nous semble un peu moins effectif en ce sens qu'il nous paraît incompréhensible. Alors, la phrase inauguratrice pourrait être : « *Une fois vivait un homme qui avait trois femmes* ». Remarquons que l'élément perturbateur dans le texte est introduit par le marqueur « *un jour* », ce qui nous semble pertinent parce que le scripteur est en train d'introduire ce qui va bouleverser le calme qui existait au moment de la situation initiale du récit. L'analyse de la suite de la copie permet de relever qu'il n'y a aucun connecteur qui relie les deux dernières séquences du texte.

En tenant compte des organisateurs textuels employés dans le texte, nous ne retenons qu'un seul connecteur bien utilisé au niveau de la perturbation. Alors, nous avons identifié un usage non pertinent des organisateurs textuels avec juste l'emploi du marqueur qui introduit la provocation. L'omission des organisateurs textuels est à l'origine de la non-pertinence d'un texte narratif. Nous observons que le jeu de la structuration n'est plus observé et la dynamique narrative devient absente. Et, notons que le résultat d'une telle désorganisation est une absence de cohésion textuelle, une réalité qui n'annule pas le sens de la narration.

Après l'étude des organisateurs textuels au niveau des différentes séquences du conte, nous allons poursuivre l'analyse des marqueurs retenus par la prise en compte des textes narratifs sous forme des faits divers rédigés par les étudiants.

Structure des faits divers

Pour Lah (2008), le fait divers raconte une histoire qui est différente des autres. On aurait tendance de dire que le fait divers est un texte de type narratif. Comme nous avons déjà dit à la page 47, Lah (2008), dans son étude des faits divers a retenu les cinq macro-propositions avancées par Adam, (1997). En revanche, Bououd, (s.d.) classifie les organisateurs textuels en suivant trois moments forts : les organisateurs textuels pour l'introduction, le développement et la conclusion. Dans cette analyse, comme nous retenons les textes rédigés par les étudiants, et pour rendre l'analyse des faits divers simple, nous allons suivre les trois regroupements proposés par Bououd (sd) dans notre travail. Alors, nous allons étudier les deux dernières questions, c'est-à-dire la partie qui porte sur les faits divers. Nous abordons les organisateurs textuels à partir des différentes macro-structures adoptées dans la rédaction des faits divers. Alors, cela nous sert d'appui à répondre à la troisième question: *Comment les étudiants organisent-ils les faits divers par le biais des organisateurs textuels ?* Le tableau ci-dessous nous présente l'emploi des catégories des marqueurs textuels utilisés dans les faits divers rédigés par les étudiants.

Tableau 17: Catégories d'organisateur textuels au niveau macro-structurel des faits divers

		Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1	Total
Marqueurs pour l'introduction	Fréquence	7	10	16	33
	Justesse de l'usage	9,1%	15,2%	18,2%	42,5%
	Emploi non conforme	12,1%	15,2%	30,3%	57,5%
	Fréquence	6	4	11	21

Tableau 17 Con't

Marqueurs pour le développement	Justesse de l'usage	9,5%	9,5%	19%	38%
	Emploi non conforme	19%	9,5%	33%	61,5%
Marqueurs pour la conclusion	Fréquence	3	6	5	14
	Justesse de l'usage	7,1%	21,4%	21,4%	50%
	Emploi non conforme	14,3%	21,4%	14,3%	50%

Le tableau 17 ci-dessus signale l'emploi de différentes catégories de connecteurs au niveau macro-structurel des faits divers. D'après le tableau, trois catégories de marqueurs au nombre total de 68 marqueurs sont utilisées par les répondants. A partir de cette occurrence, par rapport aux marqueurs pour l'introduction, la justesse de l'usage des marqueurs constitue 42,5% alors que l'emploi non conforme représente 57,5%. Pour les marqueurs utilisés au niveau du développement des faits divers, les marqueurs se totalisent à 21 et l'emploi effectif constitue 38% tandis que l'usage fautif prend 61,5%. Pour ceux du niveau de la conclusion, nous avons dénombré 14 marqueurs à partir desquels la justesse de l'emploi et l'usage non conforme correspondent respectivement 50%. Compte tenu du nombre de textes rédigés, c'est-à-dire **84 copies** de faits divers, l'occurrence des marqueurs employés pour enchaîner les différents moments des textes, nous remarquons une sorte d'insuffisance concernant l'usage des organisateurs textuels pour structurer les textes. Nous croyons que les répondants trouvent difficile à utiliser les organisateurs textuels pour assurer le balisage des faits divers. Pour étudier comment les organisateurs textuels sont utilisés pour enchaîner les diverses

parties des textes narratifs, nous allons, dans les paragraphes suivants, lire les types de marqueurs utilisés par les étudiants dans chaque macrostructure des faits divers.

Tableau 18: Organismes textuels pour l'introduction/ chapeau des faits divers

		<i>Il était une fois</i>	<i>Il y avait</i>	<i>C'était</i>	<i>D'abord</i>	<i>Premièrement</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau</i>	Q 2	0	1	3	0	0	4
<i>A 1</i>	Q 3	0	1	2	0	0	3
<i>Niveau</i>	Q 2	0	1	3	0	0	4
<i>A 2</i>	Q 3	2	3	1	0	0	6
<i>Niveau</i>	Q 2	0	0	7	2	0	9
<i>B 1</i>	Q3	0	0	5	1	1	7
<i>Total</i>		2	6	21	3	1	33

Le tableau 18 nous montre que le marqueur « *c'était* » est le plus utilisé avec une occurrence de 21. Cela est suivi de « *il y avait* », 6 occurrences, « *d'abord* » 3 occurrences, « *il était une fois* » 2 occurrences et « *premierement* » qui est employé une seule fois.

En somme, nous avons noté que, sur les 84 copies de faits divers composés par les étudiants, nous comptons seulement 33 marqueurs utilisés par les répondants. Et, au-delà de cela, le tableau 18 nous montre que la majorité des étudiants, c'est-à-dire 57,5% ont des problèmes avec l'emploi effectif de ces marqueurs. Cela montre que les étudiants rencontrent des difficultés à introduire les textes narratifs sous forme des faits divers. Après avoir étudié la manière dont les faits divers sont introduits par les étudiants, nous allons poursuivre notre étude en considérant les organisateurs textuels utilisés pour le développement des faits divers. Afin d'avoir une meilleure perception de notre propos, nous présentons les marqueurs dans le tableau suivant:

Tableau 19: Organiseurs textuels pour le développement/ événements des faits divers

		<i>Soudain</i>	<i>Ensuite</i>	<i>Après</i>	<i>A ce moment là</i>	<i>Tout à coup</i>	<i>D'abord</i>	<i>Dans quelques minutes</i>	<i>Total</i>
<i>A1</i>	<i>Q2</i>	0	3	0	0	0	0	0	3
	<i>Q3</i>		2	1	0	0	0	0	3
<i>A2</i>	<i>Q2</i>	0	0	0	0	1	0	1	2
	<i>Q3</i>	0	2	0	0	0	0	0	2
<i>B1</i>	<i>Q2</i>	0	1	0	0	0	2	0	3
	<i>Q3</i>	2	1	0	3	0	1	1	8
<i>Total</i>		2	9	1	3	1	3	2	21

Comme nous avons noté pour le conte, le tableau-ci-dessus montre que l'emploi des organisateurs textuels pour le développement des faits divers régresse vis-à-vis l'usage des marqueurs pour l'introduction des textes rédigés par les étudiants. Dans l'ensemble, notre analyse des marqueurs au niveau du développement montre que le marqueur « *ensuite* » est le plus employé ayant une occurrence de 9. Celui-ci est suivi des marqueurs « *en ce moment-là* » et « *d'abord* » qui sont employés 3 fois respectivement, « *dans quelques minutes* » a une occurrence de 2 et « *après* » et « *tout à coup* » sont utilisés une seule fois chacun. Notre souci majeur à ce niveau est, à part les défauts linguistiques reconnus, l'emploi des organisateurs textuels selon le tableau 18 montre que plus de la moitié des répondants n'ont pas bien manipulé les organisateurs textuels dans la rédaction des faits divers. C'est à propos de cela que nous allons proposer des pistes pédagogiques pour aider à minimiser ce problème chez les étudiants au niveau des écoles normales au Ghana. Après l'étude des organisateurs textuels au niveau du développement, poursuivons notre lecture des organisateurs textuels pour la conclusion.

Tableau 20 : Organiseurs textuels pour la conclusion/ chute des faits divers

		<i>Enfin</i>	<i>Finalement</i>	<i>En conclusion</i>	<i>En bref</i>	<i>Total</i>
<i>Niveau</i>	<i>Q2</i>	0	1	0	0	1
<i>A1</i>	<i>Q3</i>	0	1	1	0	2
<i>Niveau</i>	<i>Q2</i>	1	0	1	0	2
<i>A2</i>	<i>Q3</i>	1	2	1	0	4
<i>Niveau</i>	<i>Q2</i>	0	1	1	1	3
<i>B1</i>	<i>Q3</i>	0	1	1	0	2
<i>Total</i>		2	6	5	1	14

Ce tableau ci-dessus montre que les diverses copies donnent 14 formes d'occurrences des organisateurs textuels: « *enfin* », « *finalement* », « *en conclusion* » et « *en bref* » pour conclure les faits divers composés par les étudiants. A ce stade, le marqueur « *finalement* », ayant une occurrence de 6, est l'organisateur textuel le plus usité comparativement aux autres connecteurs utilisés dans la composition des faits divers. La forme « *en conclusion* » est employée 5 fois, « *enfin* » 2 fois et « *en bref* », une seule fois.

L'étude de l'organisation textuelle permet de relever un usage insignifiant des organisateurs textuels dans le procédé d'enchaînement des séquences et dans la succession de ces macro-structures. Après l'étude des procédés de classement des différents moments des textes sous forme des faits divers, nous allons porter notre attention sur l'agencement des textes composés.

Emploi des organisateurs textuels au niveau macro-structurel des faits divers

Dans cette partie du travail, nous proposons d'analyser les faits divers composés par les étudiants. Nous souhaitons examiner l'usage des organisateurs textuels au niveau macro structurel, c'est-à-dire la structuration de certaines productions. Nous dressons ci-dessous les marqueurs qui peuvent fonctionner

comme des indices de balisage des macro-structures ou des séquences dans les faits divers. Ces marqueurs sont à comprendre comme des termes explicites, présents dans le texte narratif qui contribuent à sa structuration et assurent sa cohérence. Pour ce qui nous concerne ici, les organisateurs textuels se résument aux marqueurs utilisés par les étudiants dans leurs textes écrits. Ils sont explicitement utilisés dans le texte pour enchaîner des séquences textuelles. Du reste, on aurait dans les productions écrites rédigés par les étudiants des successions d'idées selon une logique narrative donnée. Nous rappelons que les étudiants ont été demandés à produire des textes narratifs. L'emploi des outils linguistiques permet d'apprécier la manière dont le scripteur organise la progression du texte narratif. Nous procédons à la lecture de quelques productions écrites en tenant compte des marques linguistiques et du découpage des séquences. Alors, comme nous ne pouvons pas couvrir tous les textes écrits, nous allons étudier deux textes dans chaque fait divers rédigés par les étudiants.

Dans le cadre de ce travail, nous retenons les éléments des copies issus des étudiants de niveau 300 dans les écoles normales au Ghana. Notons une fois encore que cette partie du travail porte sur les deux textes sous formes de faits divers ayant comme titres :

2- Vous étiez présent(e) quand un accident grave a eu lieu. Racontez ce qui s'est passé à un agent de police.

3- Une dispute a été éclatée entre deux de tes collègues en classe. Racontez l'évènement au proviseur de l'établissement.

Examinons tout d'abord la première rédaction composée par l'un des répondants dans les écoles normales :

Exemple 4 :

Je m'appelle je étais présenter quand a tous passé. C'est très méchant. Le dimanche matin, 4/10/2021, j'ai fait du shopping. J'ai acheter beaucoup de choses. Quand je suis retourner ma maison. Vous ne croyez pas que-est-ce que passé. Est-que là c'est un accident.

***Premièrement**, je vu deux personne en barche sang. J'n'avais jamais voir devant cet. Un homme et ses garçon. Nous allons appeler une ambulance pour venir et apprendre les victimes. Je connais cet hommes. Nous sommes rester en région a tous.*

***Ensuite**, pour ma connaissance, est-ce que là c'est différent personne. On a marcher au marché. Je ne sais pas ooh, cela ne me plait bien. Hmmm ? cavalier vélo cours sur à elles. Comme un reve.*

Dans au Togo, quand tu vas au marché, il fault predre un velo ou il fault marcher.

***Finalemnt**, quand vous arrivez à l'hôpital, l'homme et ses garçon été morte maintenant, il fault appredre le deux personne qui été marcher au marché pour le médecin. Faire attention à elles.*

***Après ça**, je suis allé ma maison. A ce soir, je ne dormie pas bien. Très méchante. Ça c'est la vie. Pourtant nous ne respectons pas d'autre. Le jour prochain, on a appelle moi comme être leurs témoin.*

Texte2 A1 014

Dans la copie Texte2 A1 014, nous réalisons que le scripteur commence sa composition avec une sorte de préface dotée d'une construction syntaxiquement inappropriée. Notons que par rapport à la demande de la question, le répondant devrait raconter ce qui s'est passé quand un accident grave a eu lieu. Avec le marqueur « **premièrement** », on enregistre le début de ce qu'il raconte lequel se prolonge avec « **ensuite** » et continue avec « **finalemnt** ». Nous notons ainsi que le scripteur ne clôt pas véritablement sa composition avec « **finalemnt** », un marqueur de fermeture mais, il continue son texte avec « **après ça** ».

Nous observons qu'au regard de l'organisation des séquences, l'emploi des organisateurs textuels dans cette copie semble correct sauf l'ajout du dernier connecteur « *après ça* » qui est utilisé pour terminer la rédaction. L'usage de ce dernier connecteur semble erroné qu'elle devrait apparaître avant le marqueur de clôture.

Exemple 5:

Un accident que j'ai été témoin

Sur le 25 septembre, 2021 j'ai été temoigné un accident a côte de l'hôpital à Lomé. Quand j'ai terminé le cours un après midi j'ai décidé pour marche avec mes amis.

Quand nous avons arrive à l'hôpital, il était un petit garçon qui était marche à côte de la route. Quand le petit garçon a décidé pour traverser la route, il était une voiture que était exclue ou rapide. Parce que le chauffeur était rapide, il ne vu pas le petit garçon quand il était traverser la route.

Le chauffeur était très exclue ou rapide donc quand il était sur le point de frapper le petit garçon, nous avons été crie mais il n'a pas entendu parce qu'il était trop rapide et il a frappé le petit garçon.

Quand nous avons allé là bas, le petit garçon était sur l'étage et beaucoup sang était suintement. Le petit garçon était couchée impatient sur l'étage. Le chauffeur aussi était faire mal. Le chauffeur était le seul personne dans la voiture.

Tous les deux le chauffeur et le petit garçon étaient faire mal sérieusement.

Les peuple autour ont prend le chauffeur et le petit garçon à l'hôpital. Donc, c'est comment l'accident a survenu.

Texte2 A1 010

Dans cette rédaction, nous avons une introduction formulée en une proposition: « *Sur le 25 septembre, 2021 j'ai été temoigné un accident a côte de l'hôpital à Lomé* ». Au début de cette phrase introductive se trouve le marqueur

spatial « *sur* » qui assume plutôt la fonction d'un marqueur de l'introduction en raison de sa position initiale dans la copie. Nous remarquons que l'usage du marqueur « *sur* » au commencement de la proposition pour indiquer la date où s'est produite l'accident est une sorte de traduction erronée directe de l'anglais vers le français. Pour Perraudeau (2006), l'apprenant apprend grâce à ce qu'il croit savoir. Selon ce dernier, l'apprentissage se réalise à partir de ce que l'on sait, ou de ce que l'on sait faire. Cela veut dire que l'apprentissage d'une nouvelle langue dépend de ce que l'apprenant sait déjà. Donc, le transfert ne peut s'opérer qu'entre ce qui est déjà acquis de la langue seconde et les données nouvelles d'acquisition. Selon cette partie initiale de la rédaction, nous avons remarqué que certains apprenants réfléchissent en anglais pour enfin traduire leurs idées en français. En effet, quelques expressions employées trahissent leur langue de pensée comme étant l'anglais. Dans cette copie, le marqueur « *quand* » est supposé introduire le développement du texte. L'usage de ce connecteur pour introduire le développement nous semble moins effectif. Le scripteur pourrait utiliser des connecteurs comme « *soudain* », « *tout à coup* » etc. Nous avons remarqué aussi que la copie Texte2 A1 010 est dominée par l'emploi du marqueur « *quand* ». Cet organisateur textuel n'est pas seulement utilisé par le scripteur pour enchaîner les différentes séquences au niveau macrostructurel, mais il est aussi employé pour joindre les outils linguistiques au niveau microstructurel. Nous constatons que l'usage de ce connecteur pour lier les différentes séquences du texte narratif n'est pas pertinent.

Nous croyons que la hiérarchisation des idées que ces organisateurs sont supposés exprimer ne fonctionne plus et, la composition se lit comme un ensemble de propos sans cohérence. Selon les exemples présentés en haut, c'est évident que le phénomène de progression textuelle devient alors difficile à déterminer. Nous relevons aussi le fait que la présentation attendue des organisateurs textuels pour enchaîner les idées manque de clarté. Après l'étude de cette dernière illustration de la deuxième épreuve rédigée par les étudiants, nous allons continuer notre lecture avec la troisième tâche. Rappelons que le titre de la troisième tâche est: *Une dispute a été éclatée entre deux de tes collègues en classe. Racontez l'évènement au proviseur de l'établissement.* Le premier corpus de la troisième épreuve se transcrit comme suit:

Exemple 6:

C'était sur un ensoleillement vendredi après-midi quand une dispute a éclaté entre deux étudiants dans la classe après le cours de jour. La dispute vient à cause d'un petit événement pour que se faire au dortoir dedans le matin.

Tout d'abord, un de collègues dit une question autour l'évènement quel fait dans cette matin et quoi amené la bagarre autour entre les deux collègues dans la chambre devant la classe cette matin. Une personne qui complique en dispute juste embrayé insultant le personnage qui dit cette question et l'autre individu qui aussi complique la dispute.

Ensuite, une grave dispute éclate entre l'original individuels en classe. Elles insultent eux-mêmes. Elles combattent en classe quoique nous parlons elles arrêter la bagarre.

Par conséquent, une personne obtient une blessure corporelle durant la combatte. Le responsable essayé à arrêter la bagarre mais elle n'a pas pu. Alors, elle appelle le directeur à résoudre la bagarre.

Le directeur était capable à arrêter la combatte entre mon deux collègues, le directeur demande une explication pour la bagarre et les

personnage compliqué. Une personnage explique que le raison devant le dispute est autour l'argent. Une individu devoir l'autre l'argent mais elle n'a pas faire pas payer l'individu a qui appartient l'argent a besoin d'argent pour acheter des livres tres importants mais autre personne ne veut pas rembourser l'argent mais l'insulte pour lui avoir demande de lui rendre son argent.

***En conclusion**, c'est ce qui a causé tout le combat dan la classe cet après-midi. Le director a résolu toute la question et tout était fini.*

Texte3 A1 024

Afin d'annoncer le début de sa rédaction, le scripteur a employé « *c'était* » pour introduire les éléments du texte. Pour Labrecht (1981) et Kern (2002), l'exposition des participants en français est la plupart des temps effectuée par la structure présentationnelle (il y a..., c'est...). C'est-à-dire, l'introduction du terme « *c'était* » sert comme un moyen par lequel le rédacteur a introduit les personnages et le lieu où se déroule la scène. Avec le marqueur « *tout d'abord* », on enregistre le commencement de l'énumération laquelle se prolonge avec « *ensuite* », « *par conséquent* » et « *en conclusion* ». Nous notons qu'il existe une erreur avec les mots de liaison « *par conséquence* » qui devrait être soit « *par conséquent* », soit « *en conséquence* ».

Nous relevons qu'au regard de la composition des idées, l'usage des connecteurs dans ce corpus est moins pertinent. Nous remarquons que ces connecteurs sont employés de façon inappropriée dans ce texte. Nous avons noté que « *tout d'abord* », est suivi des actions dans le paragraphe. La deuxième phase du paragraphe pourrait s'enchaîner par l'usage des connecteurs « *puis* », « *ensuite* » etc. Alors, le connecteur « *ensuite* » qui débute le paragraphe suivant n'est jamais lié au connecteur « *tout d'abord* ». Notons une fois encore que le

connecteur « *en conclusion* » ne résume ni se présente comme une conclusion des faits décrits. Dans la copie suivante, une autre manifestation de la rupture d'organisation du texte narratif peut être relevée.

Exemple 7 :

UNE DISPUTE A ECLATE ENTRE DEUX DE MES COLLEGUES EN CLASSE

Une dispute commence quand un étudiant lève à dit que les femmes sont important plus que les hommes.

Le dispute commencé a 10h : 30 exactement quand Monsieur Daniel est parti la classe ce matin. Le dispute est entre Samuel et Sandra tous les deux dans ma classe.

Sandra commence la dispute par disant les femmes sont important plus que les hommes et Sammuel aussi lève et dit que c'est faux. Les femmes ne sont pas plus important que les hommes. A ce moment Sandra dit à Samuel pourquoi ? Samuel repond la question par disant c'est les hommes reproduce les enfant, travail bien a répondre la famille, c'est les hommes qui paie le prix de la mariée de la femme et paie les frais de scolarité des enfants à cause de ces les hommes sont important plus que les femmes.

Sandra aussi dit que c'est n'est pas vrai parce que c'est les femmes qui reproduce les enfants, répondre les enfant et la famille. C'est les femmes qui répondre les hommes dans la maison à cause de ces les femmes sont important plus que les hommes. La dispute terminé quand le proviseur d'establissement entre la classe.

Texte 3 A2 068

Cette composition est modulée en quatre parties. Au sein de la phrase introductive se trouve le marqueur temporel « *quand* » qui assume plutôt la fonction du connecteur pour l'introduction en raison de sa position initiale dans la copie. La deuxième partie du texte est aussi caractérisée par l'usage du même connecteur « *quand* » au sein de la première phrase de la partie du développement

du texte. La lecture attentive du reste du texte nous a permis de dire qu'il n'y a aucun organisateur textuel qui enchaîne les séquences diverses de la rédaction.

En définitive, la copie *texte 3 A2 068* n'exprime pas d'emploi pertinent des organisateurs textuels. Ce qui retient notre attention, c'est l'usage du connecteur temporel « *quand* » pour introduire les éléments nécessaires dans la partie introductive, ce qui manifeste un emploi moins effectif. Au contraire, nous remarquons que le texte est cohésif et cohérent. Il existe par contre des erreurs d'expression, de grammaire, de syntaxe etc. Nous avons noté que le texte porte sur le débat mais pas sur un conflit. D'autres expressions comme « *à ce moment-là* » assure la cohésion du texte. De ce fait, un texte peut être cohérent sans l'emploi de connecteurs. Nous avons noté que ce texte est cohésif et cohérent sur le plan de la cohésion thématique.

En somme, cette partie du travail nous a permis d'aborder l'usage des organisateurs textuels dans les écrits des étudiants dans les écoles normales au Ghana. Par la suite, nous avons lu quelques emplois pertinents des organisateurs textuels. Nous avons noté que peu d'étudiants ont structuré leurs écrits de façon pertinente. Dans l'ensemble, les résultats montrent que les emplois non pertinents sont plus élevés. Les défauts dans les textes narratifs par le biais des organisateurs textuels tendent à montrer que les étudiants ont de réels obstacles à structurer l'ensemble de leur composition. L'emploi des organisateurs textuels montre cependant que les étudiants se préoccupent d'organiser les macro-structures de leur rédaction. Les spécificités scripturales de chaque organisateur sont sans aucun doute à la base des maladresses récupérées. En plus, au regard de ces divers usages

des marqueurs dans les divers niveaux macro structurels, nous avons observé que les organisateurs textuels restent davantage perçus par les étudiants comme un simple embrayeur du texte. Nous avons noté qu'il y a plusieurs omissions des organisateurs textuels dans la structuration du texte et ces omissions aboutissent à une absence de cohésion textuelle. C'est-à-dire que nous avons relevé quelques copies qui n'ont aucun organisateur textuel qui réunit les différents moments du texte narratif. Au contraire, il y a aussi des textes qui manquent des organisateurs textuels mais sont cohérents et cohésifs sur le plan de la cohésion thématique.

Après l'étude des organisateurs textuels au niveau de la structuration des différents moments du texte, nous poursuivons notre réflexion par la prise en compte des organisateurs textuels au niveau phrastique, c'est-à-dire au niveau micro structurel. Ces marqueurs sont considérés comme des expressions généralement utilisées dans de la rédaction, comme des marqueurs d'intégration linéaire.

Emploi des organisateurs textuels au niveau micro-structurel

S'agissant du tableau 10, le nombre total des organisateurs textuels récupérés dans les textes rédigés par les étudiants se totalisent à 55. Etant donné que le nombre des organisateurs textuels est élevé et le fait que certains d'entre eux peuvent exercer plusieurs emplois, il serait fastidieux et ne nous serait pas possible d'analyser tous les marqueurs exposant des idées un par un. De ce fait, nous avons relevé les formes les plus usitées dans les copies tels que: « *et* », « *mais* », « *parce que* », « *quand* », « *donc* », « *alors* » et « *aussi* » et des formes qui sont pertinents pour l'analyse des textes narratifs comme : « *soudain* », et « *puis* ». Et, cela nous

pousse à la recherche de réponse pour la troisième question : *Comment les étudiants utilisent-ils les organisateurs textuels au niveau micro-structurel du conte et des faits divers?* De manière préalable, nous allons commencer par la présentation du nombre d'occurrences de chaque marqueur. Au regard de ces regroupements, nous allons, de façon détaillée, étudier les emplois de ces connecteurs dans les écrits des étudiants.

Emploi du connecteur « et »

Avec des occurrences de 672, le connecteur « *et* » est le plus usité par les étudiants dans la rédaction des textes narratifs et l'observation de ses usages dans les écrits d'étudiants vient le confirmer. De manière récapitulative précise, il devient important de présenter un tableau qui regroupe le nombre de « *et* » dans chaque catégorie:

Tableau 21: Connecteur « et »

	Nombre d'occurrences	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	201	120	59,7%	81	40,3%
Niveau A2	196	105	54%	91	46%
Niveau B1	275	153	55,6%	122	44,4%
Total	672	378	56,25%	294	43,75%

Le tableau 21 montre l'emploi du marqueur « *et* » par les étudiants dans les textes narratifs rédigés. Selon le tableau, le nombre d'occurrence se totalise à 672. Nous avons récupéré dans les copies des emplois erroné et fautifs. L'emploi correct se chiffre à 56,25% alors que l'emploi fautif se totalise à 43,75%. Ce chiffre explique que la majorité des étudiants savent bien manier le connecteur « *et* » dans les textes narratifs. Mais, il existe des emplois moins cohérents dans quelques-unes

des copies. Dans la copie suivante, nous trouvons un emploi répétitif et monotone dans l'une des copies:

Extrait 1 :

*“...Abigail le rencontra **et** lui a salué **et** a demandé de l'endroit où il se faisait parce que le prince était vraiment attaché mais l'endroit **et** loin. Abigail lui a demandé de l'eau **et** elle lui a demandé de rester petit **et** après-la, Abigail va choisir une voiture pour lui pour aller à la gare **et** le conte **et** d'échange.” Texte 1 : A2041*

Dans cet exemple 1, le connecteur « **et** » est utilisé 7 fois. Ce connecteur est utilisé comme connecteur inter phrastique. L'emploi de ce connecteur nous fait remarquer que les phrases sont trop longues et donc cela, rend la lecture ennuyeuse. Nous avons aussi noté qu'à part le problème de construction non grammaticale, l'emploi de l'élément cohésif « **et** » ne nous aide pas à assurer la cohérence du texte.

Nous avons enregistré un autre emploi erroné du connecteur « **et** » dans quelques copies des étudiants. Nous avons noté que les étudiants n'arrivent pas à distinguer entre l'emploi de « **et** » et « **est** » dans le corpus et en conséquence. Cela veut dire qu'en lieu et en place du connecteur « **et** » quelques étudiants écrivent « **est** ». Un cas retrouvé dans l'une des copies est illustré dans l'extrait suivant :

Extrait 2 : *...le prince était vraiment attaché mais l'endroit **et** loin.*

Cet exemple d'usage du connecteur « **et** » dans cet extrait dessus est erroné. Cela sert à provoquer une sorte de trouble chez le lecteur. Nous trouvons que la manière dont les étudiants emploient ce connecteur dans les textes narratifs mène à une sorte de déviation du rôle originel assigné à ce type de marqueur.

En somme, nous avons noté que le connecteur « *et* » est le plus usité par rapport aux autres connecteurs utilisés dans les textes narratifs des étudiants. Nous avons aussi noté que quelques étudiants n'arrivent pas à distinguer entre l'emploi de « *et* » et « *est* » dans le corpus et en conséquence, ils les confondent.

Emploi du connecteur « *mais* »

Cet outil cohésif compte en effet le second nombre le plus élevé d'occurrences dans les écrits des étudiants. Pour préciser, il a une occurrence de 202. Ce qui attire notre attention est sa valeur diverse d'emplois dans les écrits. Ces données brutes aident à mettre l'emphase sur le fait que l'emploi de ce connecteur est quantitativement essentiel. Compte tenu des effectifs du corpus, nous retenons que son usage est renforcé à travers l'enseignement. Ce qui permet de visualiser les données portant sur ce marqueur est le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 22: Connecteur « *mais* »

	Nombre d'occurrences de <i>mais</i>	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	50	29	58%	21	42%
Niveau A2	55	35	63,63%	20	36,36%
Niveau B1	97	57	58,76%	40	41,23%
Total	202	121	59,90%	81	40,09%

Si nous examinons à ce moment les résultats de l'emploi du connecteur « *mais* », il s'avère que le connecteur « *mais* » est le deuxième outil cohésif le plus usité parmi les connecteurs récupérés dans les textes narratifs des étudiants. D'après le tableau, par rapport au nombre total du connecteur « *mais* » obtenus dans le

corpus, 40,09% sont employés avec les emplois fautifs tandis que 59,90% représente les emplois corrects. Cela veut dire que la majorité des étudiants qui n'ont pas d'obstacles à manipuler le connecteur « *mais* ». Dans les paragraphes qui suivent, nous allons étudier les différents emplois de « *mais* ».

Extrait 3 : elle était en chômage et n'avait pas de travail mais un jour, elle se trouva d'emploi. Question 1 : A2, 032

L'extrait cité ci-dessus montre le statut du personnage quand il n'avait pas de travail. Dans l'extrait, nous réalisons que le personnage n'avait pas d'argent en ce sens qu'il n'avait pas de travail à faire. A un moment donné, le personnage a trouvé d'emploi. Nous croyons que le fait d'un emploi va changer sa statue. C'est-à-dire, l'emploi de « *mais* » marque un tournant dans le récit. Selon Rodriguez-Somolinos (2002), le « *mais* » sert à détacher un évènement soudain et particulier. Alors, nous réalisons que le personnage a eu une sorte de tournant ce qui aura une influence sur sa vie sociale. Nous remarquons que la conclusion anticipée par *p* et *q* est de type narratif en ce sens que le résultat est présenté comme une tournure de l'état initiale. Ici, *p* représente l'état initial du personnage alors que *q* devient le résultat sous forme de travail que le personnage à trouver. Dans l'extrait 3, nous remarquons que la conclusion est positive parce que le personnage a trouvé un emploi qui se présente comme un évènement inattendu. Nous notons que le « *mais* » présente une opposition qui relève cependant sur la manière dont se déroule le texte. Ici, nous avons un mouvement argumentatif imposé par « *mais* » qui peut se paraphraser, selon Rodriguez-Somolinos (2002: 8), comme « *vous auriez tendance à croire que le récit va continuer dans le même sens, or vous vous trompez, car voici que survient un évènement imprévu* ». Lisons l'extrait suivant, un autre

exemple de l'emploi de « *mais* » se manifeste dans les textes narratifs rédigés par les répondants.

Extrait 4 : *nous étions tous prêt en classe pour apprendre mais le maître était fâché et il s'en va...* Texte 3 : B1, 114.

L'extrait 4 présente la narration du personnage portant sur les événements qui se déroulent dans la salle de classe. Comme d'habitude, le narrateur et ses collègues étaient en classe et ils étaient prêts pour les études de la journée. A leur surprise, l'enseignant était fâché et avait quitté la salle de classe. Ici, nous remarquons que le « *mais* » de narration joue le rôle d'un contraste au sens de « *et voici* ». Dans cette perspective, le marqueur « *mais* » joue cependant la fonction au niveau du déroulement du récit. Nous notons que le « *mais* » sert à introduire un thème de façon emphatique, à mettre en relief sur un fait qui se détache de façon spéciale dans l'organisation du récit. Notons que pour le *p*, le lecteur pourrait avoir une conclusion en envisageant que le récit va développer dans le même sens, c'est-à-dire que les cours du jour auront lieu. Cependant, le « *Mais* » présente ici *q*- le départ du maître comme quelque chose d'ahurissant par rapport à *p*. La conclusion, c'est-à-dire le non-*r* sera un fait surprenant qui se produit. Nous remarquons qu'il existe sans doute une opposition entre le thème et le rhème, mais il marque surtout un progrès dans la narration du récit. Nonobstant, nous pouvons avoir autre exemple de l'emploi de « *mais* » dans l'extrait suivant :

Extrait 5 : *J'ai entendu M. Banu demanda M. Patrick de retourner son stylo qu'il a pris la veille. Mais M. Patrick a refusé de lui donner le stylo.* Question 3 : A2, 057.

L'extrait 5 présente deux propositions différentes en nous exposant la succession des événements dans la narration du scripteur. La première présente le

fait de retourner le stylo que Patrick a pris la veille et la deuxième porte sur le fait de refuser la proposition. Nous notons que, le « *mais* » marque un opérateur de transition dans le récit. Dans ce cas, nous observons que « *mais* » ne serait pas strictement nécessaire. Par sa présence, il assure une transition dans le récit en établissant une frontière entre deux séquences tout en composant un lien qui aide le récit de progresser. Soulignons à cet égard que le « *mais* » comme opérateur de transition apparaît surtout au début de l'énoncé. Ceci va dans la même direction avec la remarque de Kleiber (1978) que, la conjonction peut désigner aisément le passage à une autre catégorie de propos. Nous disons ainsi que le « *mais* » de narration vient introduire le passage d'une séquence à une autre, et joue le rôle de démarcation très évident. Du reste, ce « *mais* » joue le rôle d'organisateur textuelle qui n'est pas assez fréquent dans les textes narratifs. Il établit non seulement l'articulation du récit, mais aussi la désintégration du texte dans sa matérialité. Lisons l'extrait suivant dans lequel nous trouvons un autre usage du connecteur « *mais* ».

Extrait 6 : Enfin, c'est la punition que le professeur nous a donné qui est nécessaire. Vous devez le faire mais ne doit pas être appliqué à tous les apprenants. Texte 3 : B1, 114.

Dans l'extrait 6, le connecteur « *mais* » introduit une idée qui semble opposée à celle exposée premièrement. Nous pensons que cette idée opposée change le sens de l'argumentation en exposant que le deuxième point de vue devient plus solide et dirige le sens de la conclusion vers la position opposée des perspectives exprimées par le premier argument. Nous proposons que le connecteur « *puisque* » serait le plus acceptable en ce sens que, d'après Anscombe (1984), le

connecteur « *puisque* » présente l'énoncé *Q* sous forme d'une cause préétablie de l'énonciation de *P*. c'est-à-dire, ce marqueur se transforme en un renseignement à partir duquel la personne qui l'acquiert, le conçoit comme une idée implicite. C'est dans cette perspective que nous pensons que la forme correcte serait : *Enfin, c'est la punition que le professeur nous a donnée qui est nécessaire. Vous devez le faire puisqu'elle ne doit pas être appliquée à tous les apprenants.*

De façon générale, l'emploi de « *mais* » semble relativement bien manipulé par les étudiants. Pour ce qui est des cas que nous avons étudié, « *mais* » regroupe des propositions qui présentent des ruptures de structures. Après la lecture sur les deux premiers marqueurs les plus usités, nous allons porter notre attention sur les occurrences de « *parce que* », le troisième marqueur les plus employé dans le corpus.

Connecteur « *parce que* »

S'agissant du connecteur « *parce que* », nous relevons un nombre élevé d'occurrences. A part quelques maladroites rédactionnelles, ce marqueur donne lieu à un usage structurellement acceptable. Nous supposons que cet outil cohésif dans les textes narratifs contribue à construire la cohérence et la cohésion des textes. Nous présentons ici le connecteur « *parce que* » dans le tableau ci-après :

Tableau 23: Connecteur « parce que »

	<i>Nombre d'occurrences de 'parce que'</i>	<i>Emplois corrects</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Emplois fautifs</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Niveau A1</i>	32	15	46,9%	17	53,1%
<i>Niveau A2</i>	33	15	45,45%	18	54,54%
<i>Niveau B1</i>	35	18	51,43%	17	48,57%
<i>Total</i>	100	48	48%	52	52%

Le tableau 23 ci-dessus montre les emplois du connecteur « *parce que* » comme recueillis dans les textes narratifs des étudiants. Les emplois fautifs se constatent le plus nombreux avec 52%, suivis des emplois corrects de 48%. Dans les paragraphes suivants, nous allons étudier quelques emplois de ce connecteur dans les écrits des étudiants.

Extrait 6 : *nous sommes très contents résider à cette place parce que les personnes qui habitent à Aboabo sont aimables, gentilles, honnêtes et bons. Question 2 : B1, 085.*

Dans l'extrait 6, le répondant démontre l'emploi du connecteur « *parce que* » dans son texte rédigé. En fait, le connecteur « *parce que* » explique une action ou situation soulevée dans la proposition principale. Elle sert de répondre à la question « *pourquoi ?* ». L'emploi du connecteur « *parce que* » dans l'extrait ci-dessus sert à expliquer pourquoi ils sont contents à résider à l'endroit où ils sont actuellement. C'est-à-dire qu'ils résident là-bas à cause du fait que les habitants d'Aboabo sont aimables, gentils, honnêtes et bons. De plus, la reformulation de l'énoncé avec « *c'est ...que* » proposée par Nkoula-Mouloungou (2016) est possible: *C'est parce que les personnes qui habitent à Aboabo sont aimables, gentilles, honnêtes et bons que nous sommes très contents résider à cette place. Alors,*

l'emploi du connecteur « *parce que* » semble correct pour relier les deux propositions. Poursuivons avec l'analyse d'un autre extrait:

Extrait 7 : *C'était un malentendu qui s'est passé entre eux simplement parce que chacun d'entre eux a mal interprété la situation, cela a amené une grande dispute.*

La lecture de cet extrait révèle que l'explication que devrait introduire le connecteur « *parce que* » devient difficile à tracer. La réponse à la question « *pourquoi* » reste impraticable. En plus, en rapport à cet extrait, la reformulation avec « *c'est parce que...que* » devient impossible. Ici, nous remarquons que la relation entre la première proposition et la deuxième est difficile à reconnaître. Il importe de notre part de reconsidérer la construction de cet extrait de l'apprenant. On aurait par exemple: *Il y avait une grande dispute parce qu'un malentendu s'est produit entre deux étudiants et chacun d'entre eux a mal interprété la situation.*

Connecteur « *quand* »

Dans cette partie de l'étude, nous portons notre attention sur le connecteur « *quand* » dont le nombre d'occurrences est relativement important dans nos divers corpus. Avant d'étudier comment le connecteur « *quand* » est employé par les étudiants divers textes narratifs, nous présentons dans le tableau ci-dessous les données sur son emploi.

Tableau 24: Connecteur « quand »

	Nombre d'occurrences de « <i>quand</i> »	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	28	18	64,3%	10	35,7%
Niveau A2	33	18	54,4%	15	45,6%
Niveau B1	29	15	51,72%	14	48,28%
Total	90	51	56,66%	39	43,33%

De façon quantitative, nous notons que le connecteur « *quand* », selon le tableau est moins employé que « *parce que* » mais, il est plus employé que « *donc* ». Le groupe des emplois corrects atteint un chiffre plus considérable de 51 représentant 56,66% d'occurrences de « *quand* » tandis que le nombre des emplois fautifs constitue 39 occurrences représentant 43,33%. Cela veut dire que la majorité des étudiants arrivent à bien manipuler cet outil cohésif dans les écrits. Les exemples ci-après vont nous permettre d'étudier quelques emplois du connecteur « *quand* » dans les écrits des étudiants:

Extrait 8 : C'était sur un ensoleillé vendredi après-midi quand une dispute a éclaté entre deux étudiants dans la classe après le cours de jour. Texte 3 : A1024

La lecture de cet extrait ci-dessus nous permet de dire que le connecteur « *quand* » est employé pour relier les deux propositions: « *C'était sur un ensoleillé vendredi après-midi* » et « *une dispute a éclaté entre deux étudiants dans la classe après le cours de jour* ». Ici, nous notons que le connecteur « *quand* » sert comme une conjonction de subordination. Nous remarquons que le connecteur 'quand' dans l'extrait montre le temps où le dispute a éclaté entre les deux étudiants dans la salle de classe. Nous constatons qu'au-delà des erreurs grammaticales, l'emploi du

connecteur « **quand** » dans l'exemple ci-dessus est correct. Lisons un autre emploi du connecteur « **quand** » dans l'extrait suivant:

Extrait 9

*: C'était lundi le 28 septembre environ 8h du matin **quand** j'étais aller a l'école, je suis temoins un accident entre les deux voiture. Le lundi matin **quand** je suis habille a aller a l'école, je suis temoin un accident a Tamale dans le region du nord en entre Lamashegu rue et Sagnerigurue. **Quand** j'étais marche sur la rue, j'ai vu un bus que était sur vitesse de pointe. On était a la rond point **quand** le bus était en vitesse superieur courbe le coin et l'autre voiture n'était pas pas un frein. **Quand** les deux voitures ecrasent, dix (10) personnes meurent instantment et cinq (5) personnes etaient serieusement malade et rulees a l'hopital. **Quand** les arrivent a l'hopital,... Texte 2 : A1016*

La lecture de l'extrait 9 montre comment un étudiant a employé le connecteur « **quand** » dans sa rédaction. L'étude révèle que l'extrait est composé de six phrases et six connecteurs « **quand** ». Nous avons noté que la moitié de ces connecteurs sont placés à la position initiale tandis que le reste des connecteurs sont mis à la position interne. Nous remarquons que l'emploi du connecteur « **quand** » dans l'extrait dessus devient redondant et rend la lecture de la phrase monotone.

Connecteur « **donc** »

Après l'analyse du connecteur « **quand** », nous avons choisi d'étudier le connecteur « **donc** » en raison du nombre de ses occurrences. Le connecteur « **donc** » est aussi utilisé par les apprenants mais avec une proportion réduite vis-à-vis des premiers outils cohésifs. Par rapport à l'ensemble de données, nous avons comptabilisé 77 occurrences du connecteur « **donc** ». Cela se représente dans le tableau ci-dessus:

Tableau 25: Connecteur « donc »

	Nombre d'occurrences de « <i>donc</i> »	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois corrects	Pourcentage
Niveau A1	22	10	45,45%	12	54,54%
Niveau A2	27	12	44,44%	15	55,55%
Niveau B1	28	12	42,9%	16	57,1%
Total	77	34	44,16%	43	55,84%

Dans le tableau 26, les emplois du connecteur « *donc* » sont ordonnés suivant le pourcentage obtenu dans les textes rédigés par les étudiants. Les emplois fautifs s'avèrent le plus nombreux, avec 55,84%, suivis par les usages corrects à 44,16%. Dans les lignes qui suivent, nous allons étudier les différents emplois de « *donc* ».

Extrait 8 : *Vincent l'a frappé lourdement jusqu'à ce que la fille est tombée, donc elle est devenue faible. Question 3 : A2, 063.*

Dans l'extrait 8, le narrateur essaie de décrire ce qu'il a témoigné dans la salle de classe. Nous remarquons que le rôle que joue ce marqueur est spécifique selon son contexte d'emploi: il permet au scripteur de relever un nouveau fait sous forme de la faiblesse de la fille. Cette nouvelle action est une sorte de conclusion qui se déduit du fait que Vincent l'a frappé lourdement jusqu'à ce que la fille soit tombée. Cela veut dire que la seconde proposition est la conséquence de la première proposition. Il s'agit alors ici d'un « *donc* » consécutif ou déductif. Un autre emploi se présente dans l'énoncé suivant:

Extrait 9: *Malheureusement, Alice a oublié sa montre en classe pendant la récréation, **donc** quand elle est venue en classe, sa montre n'était pas là. Question 3: A1, 023.*

Dans l'extrait ci-dessus, le marqueur « **donc** » vient juste avant le connecteur « **quand** ». C'est-à-dire qu'il est combiné avec un autre marqueur « **quand** ». Là encore, ces deux marqueurs annoncent le début de la deuxième proposition. Par ces outils cohésifs, le scripteur enchaîne l'énoncé par le biais des deux marqueurs. Nous remarquons que l'enchaînement des deux propositions de cet énoncé par ces connecteurs n'arrive pas à bien montrer le lien qui existe entre la première et la deuxième proposition. Un tel usage correspond à une tautologie, une maladresse expressive que l'étudiant devrait éviter. Nous croyons que, pour rendre la phrase juste, l'apprenant pourrait utiliser le marqueur « **et** » ou « **mais** » en place et en lieu de la marque cohésive « **donc** ». Lisons l'extrait suivant dans lequel nous trouvons un autre usage du connecteur « **donc** ».

Extrait 10 : *C'est ce qui s'est passé s'il vous plaît **donc** je suis allé et appelé le responsable dans ma classe et elle leur a parlé. Question 3: A1, 025.*

L'extrait 10 se situe dans la dernière séquence du texte où le scripteur narre tout ce qu'il a témoigné dans la salle de classe. Par le biais du marqueur « **donc conclusif** », le rédacteur arrive à marquer la fin de sa narration. Nous constatons que l'annonce de la conclusion attendue à travers l'usage du « **donc conclusif** » est correcte bien que l'emploi de ce marqueur en position inter-phrastique pose quelques problèmes. Nous remarquons que le marqueur annonce la fin de la première proposition et le passage à une autre séquence textuelle. Nous proposons que le scripteur devrait mettre une pause après la première proposition. En dépit de ces problèmes de ponctuation et des écarts d'expression, il apparaît distinctement

que le marqueur « *donc* » inaugure la deuxième proposition de la rédaction. Nous remarquons que cette forme annonce la clôture du texte et la mention des faits pour résoudre le problème dans la salle de classe. C'est-à-dire ce marqueur joue moins le rôle de balise et fonctionne davantage comme un résumatif.

Emploi du connecteur « *alors* »

Dans cette section, nous étudions les emplois du connecteur « *alors* » dans les textes narratifs des étudiants. Nous avons cependant regroupé le connecteur sous les différents niveaux et selon les emplois, c'est-à-dire les emplois corrects ou fautifs. Examinons ce connecteur dans le tableau ci-dessous afin d'y voir clair.

Tableau 26: Connecteur « *alors* »

	Nombre d'occurrences de « <i>alors</i> »	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	31	15	48,4%	16	51,6%
Niveau A2	16	6	37,5%	10	62,5%
Niveau B1	09	4	44,44%	5	55,55%
Total	056	25	44,64%	31	55,36%

Le tableau ci-dessus présente les emplois du connecteur « *alors* » dans les textes narratifs. Les données indiquent que le nombre de fréquence se totalise à 56. Les données indiquent aussi que pour les 56 emplois du connecteur « *alors* », 25 représentant 44,64% sont des emplois corrects tandis que 31 faisant 55,36% sont des usages fautifs. Nous remarquons que la majorité des emplois que font les étudiants peuvent être catégorisée comme des usages impropres. Cela veut dire que la plupart des étudiants ont des problèmes à manipuler le connecteur « *alors* » dans

les textes narratifs. Pour notre analyse sur ce point, nous retenons des exemples suivants:

Extrait 11 : *Il lui a **alors** demandé poliment. Pourriez-vous s'il vous plait me donner cette paille, que je puisse construire une maison ? Texte 1 : A1005*

Dans l'extrait 11, nous avons noté l'emploi du connecteur « **alors** » dans le texte. Nous avons noté que le connecteur « **alors** » ne commence pas l'énoncé. Donc, en principe, elle relie les événements dans la première phrase. Selon Bras et al. (2006), le connecteur « **alors** » exprime une conséquence logique ou une relation de consécutive minimale entre deux énoncés. De ce fait, les deux énoncés lient les propositions ensemble par le biais du connecteur « **alors** » interne. Partant de ce fait, nous pouvons remplacer « **alors** » par « **à ce moment-là** », ce qui est proposé par Le Draoulec et Bras (2006). Poursuivons notre étude par la prise en compte d'un autre emploi du connecteur « **alors** ».

Extrait 12 : *comme tout d'abord je l'ai dit cet histoire un histoire que j'oublierai jamais de ma vie parce que cela m'a donné beaucoup de conseille. **Alors**, on peut se facher... Texte 1B1080*

L'extrait ci-dessus montre l'emploi du connecteur « **alors** » qui se présente au début de la deuxième phrase. Ce connecteur « **alors** », encore appelé « **alors** » initial, lorsqu'il commence l'énoncé devrait établir un lien de consécutive minimale et logique avec l'énoncé précédent. Nous remarquons que, dans le premier énoncé, le scripteur a eu beaucoup de conseils parce ce qu'il a subi ce qu'il n'oublierait jamais dans la vie. Par conséquent, nous croyons que ce conseil ne le devrait pas pousser à se fâcher. Au contraire, le scripteur était être fâché vis-à-vis de son expérience. Nous avons noté que le fait de devenir fâché n'est pas une conséquence logique après avoir être conseillé. Donc, l'emploi du connecteur

« *alors* » est fautif. Nous croyons que l'emploi du connecteur d'un contraste tel que « *mais* » serait approprié.

Emploi du connecteur « *aussi* »

Notre base de données nous a aussi permis de recueillir les différents emplois du connecteur « *aussi* ». La représentation dans le tableau ci-après permet une classification en tenant compte des différents niveaux et emplois de ce connecteur.

Tableau 27: Connecteur « *aussi* »

	Nombre d'occurrences de « <i>aussi</i> »	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	09	6	66,66%	3	33,33%
Niveau A2	15	10	66,66%	5	33,33%
Niveau B1	25	15	60%	10	40%
Total	49	31	63,23%	18	36,73%

Lorsqu'on prend connaissance des données présentés dans le tableau 27, on constate que les éléments mentionnés dans les emplois corrects du connecteur « *aussi* » par les étudiants obtiennent le taux des mentions élevés, c'est-à-dire 26 occurrences représentant 56,06%. En revanche, en ce qui concerne les emplois fautifs, c'est composé de 23 occurrences faisant 46,93%. On observe qu'à partir de ces résultats, les emplois corrects du connecteur « *aussi* » semblent beaucoup plus que les usages non conformes par rapport aux nombres d'occurrences du connecteur « *aussi* » relevés dans le corpus. Lisons quelques exemples de ces emplois dans les extraits suivants:

Extrait 12 : *Quand elle a pris la route qui mène à la maison de ses parents, un cambrioleur l'a tuée et a emporté les souvenirs de la femme. M. Naporo **aussi** n'a pas su ce que faire et décide de se tuer. Texte 1 B1 077*

A la lecture de l'extrait 12, le narrateur raconte ce qui est arrivé à la femme. C'est-à-dire la femme a essayé de fuir mais un cambrioleur l'a tué et a emporté tout ce qu'elle portait. Il continue son histoire en liant la décision de M. Naporo avec ce qui était arrivé à la femme, c'est-à-dire l'homme a décidé de se tuer. Nous croyons que l'emploi de « **aussi** » dans ce contexte doit relier un autre événement sous forme d'actions entreprises par quelqu'un après la mort de la femme. Or, il n'y a rien comme mention d'action effectuée après la mort que le scripteur est en train de relier avec celui de M Naporo. Nous croyons que l'emploi du connecteur « **aussi** » est redondant et doit être remplacée par le connecteur « **donc** ». La version juste pourrait être:

*Quand elle a pris la route qui mène à la maison de ses parents, un cambrioleur l'a tuée et a emporté les souvenirs de la femme. **Donc**, M. Naporo ne savait quoi faire et a décidé de se tuer.*

Jetons un coup d'œil sur autre emploi du connecteur « **aussi** » dans le corpus:

Extrait 13: *Donc, le chat a demandé au tigre d'aller à l'endroit où il était au début, alors tigre est retourné dans la cage et il a demandé **aussi** à l'homme de verrouiller la cage telle qu'elle était auparavant que l'homme l'a fait. Texte 1A1002.*

La lecture de l'extrait ci-dessus montre la manière dont le scripteur relit les événements dans cet extrait du texte par le biais du connecteur « **aussi** ». Nous notons que le scripteur a premièrement demandé au tigre d'aller où il était au début et a aussi demandé à l'homme de verrouiller la cage telle qu'elle était auparavant. Nous croyons que l'emploi du connecteur « **aussi** » pour relier les deux actions est pertinent. Le connecteur « **aussi** » dans ce contexte a une fonction additive.

Emploi du connecteur « soudain »

Après l'analyse du connecteur « *aussi* », le connecteur qui nous intéresse est « *soudain* ». Dans le tableau ci-dessous, nous en présentons les différentes données pour dégager la tendance scripturale et relever quelques occurrences pour le besoin de notre étude.

Tableau 28: Connecteur « soudain »

	Nombre d'occurrences de 'soudain'	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	0	0	0%	0	0%
Niveau A2	5	0	0%	5	100%
Niveau B1	3	2	66,66%	1	33,33%
Total	08	02	25%	6	75%

De façon quantitative, nous notons que le connecteur « *soudain* » dans le tableau ci-dessous est, jusqu'à ce moment, moins employé que les autres connecteurs étudiés dans les textes narratifs alors qu'il a plus d'occurrences d'emploi que le connecteur « *puis* ». Le groupe des emplois corrects constitue 2 occurrences faisant 25% alors que le chiffre des emplois fautifs atteint 6 emplois d'occurrences représentant 75%. Il en découle que bon nombre des personnes ont des problèmes avec l'usage du connecteur temporel « *soudain* ». Quelques extraits ci-dessous nous renforcent à discuter de la réalité de cet emploi chez les étudiants :

Extrait 14 : le femme enceinte souffrante voulais traverser la route mais comme elle était souffrante, elle n'arrivait pas a marché trop vite, de l'autre côté était un taxi en vitesse qui sonnait pourque la femme puisse marcher vite. Soudain un crit m'était à l'oreille et... Texte 2 B1094

Extrait 15 : les deux collègues se sont engagés sa l'échange des paroles abusives. Soudain Lare saute sur Sam et déchire son cahier. Texte 3 B1108

Dans l'extrait 14, l'usage du connecteur « *soudain* » ne permet pas d'établir une relation de consécuitivité entre ce qui précède le connecteur et ce qui suit le connecteur. En d'autres mots, ce qui suit le connecteur « *soudain* » n'a aucune relation avec ce qui le précède. Alors, il existe une sorte de coupure entre ce qui précède le connecteur « *soudain* » et ce qui suit le connecteur. Nous notons que le même phénomène se répète dans l'extrait 15. Une fois encore, nous remarquons qu'il existe des liens de rupture entre l'évènement qui précède le connecteur « *soudain* » et ce qui suit ce connecteur. Il manque alors la relation de consécuitivité entre les deux évènements exprimés dans l'extrait. Nous constatons qu'au-delà des expressions grammaticales fautives, l'emploi de ce connecteur est correct dans ce contexte. Lisons un autre extrait ci-après afin d'étudier un autre emploi du connecteur « *soudain* »:

Extrait 16 : Il a décidé de reposer sous un grand arbre. Après quelques fois, il est tombe de dormir. Soudainement, deux hommes ont regardé quelqu'un qui est dormi dans la foret. Texte 1: A2040

Extrait 17 : Quand-a lui, il a déjà décidé ne payer pas mais il n'a parlé pas politement à la fille alors soudain elle s'est en colère et elle lui a commencé insulter...Texte3A2 063

A la lecture des deux extraits, les étudiants font usage du connecteur temporel « *soudain* » pour relier les évènements dans les textes composés. Dans l'extrait 16, l'étudiant commence la troisième phrase de l'extrait avec « *soudainement* », ce qui nous semble fautif. Nous croyons que le mot correct devrait être « *soudain* ». En plus, le connecteur temporel « *soudain* » devrait introduire un élément de rupture qui devrait être contradictoire à l'évènement qui

le précède. Au contraire, nous remarquons que le trait d’immédiateté ou de rapidité manque dans l’évènement qui suit le connecteur temporel « *soudain* ». Alors, nous trouvons l’emploi du connecteur temporel « *soudain* » dans l’extrait 16 fautif. Dans l’extrait 17, le connecteur temporel « *soudain* » est précédé par « *alors* ». La combinaison de ces deux connecteurs nous semble fautif. Nous proposons en tenant compte de la situation décrite dans l’extrait que le connecteur « *soudain* » doit être supprimé.

Emploi du connecteur « *puis* »

Après avoir étudié le connecteur « *soudain* », nous portons notre attention sur le connecteur temporel « *puis* ». Les connecteurs temporels sont également présents dans notre corpus puisque leur fonction est de développer une série d’éléments et d’indiquer une progression d’idée. Ainsi, dans notre corpus, nous avons relevé l’emploi du connecteur « *puis* ». S’agissant des données portant sur l’emploi du connecteur « *puis* » dans les écrits des étudiants, nous les lisons à partir du tableau récapitulatif suivant:

Tableau 29: Connecteur « *puis* »

	Nombre d’occurrences de ‘ <i>puis</i> ’	Emplois corrects	Pourcentage	Emplois fautifs	Pourcentage
Niveau A1	1	1	100%	0	0%
Niveau A2	0	0	0	0	0
Niveau B1	1	0	0%	1	100%
Total	02	1	50%	1	50%

Ce tableau montre que le nombre total d’occurrences du connecteur « *puis* » atteint seulement 2, à partir duquel nous avons enregistré un emploi correct et fautif.

Nous examinons comment le connecteur « *puis* » est employé dans les paragraphes suivants.

Extrait 18: *Pendant que j'étais dans une voiture j'ai atteint une jonction appelée jonction d'Afoaku, j'ai vu qu'une voiture à 'garder' était emballée le long de la route, puis un 'tipatruck' traversait la route de l'autre côté, ...Texte 2 A1012*

Dans l'extrait, le narrateur raconte comment il voyageait dans une voiture. Arrivé à un endroit, il a vu une autre voiture et ensuite, un camion traversait la route d'un autre côté. A partir de l'extrait, nous pouvons dire que l'emploi du connecteur temporel « *puis* » est correct. De ce fait, il est relevé que la narration des idées montre bien l'articulation entre les événements cités puisqu'il y a une succession chronologique qui fait de « *puis* » un adverbe temporel marquant la succession des événements et permet à cet adverbe de faire progresser le texte. Le rôle discursif de « *puis* » dans l'extrait aide à établir une relation de discours dite la Narration entre les événements. En d'autres mots, l'énoncé « *puis un 'tipatruck' traversait la route de l'autre côté* » enchaîne une nouvelle information à la précédente. Sfar (2005) précise que l'emploi du connecteur « *puis* » est justifié quand un nouvel événement a lieu tout en s'enchaînant, à chaque fois au précédent. Le connecteur « *puis* » participe à la structuration du discours en assurant l'enchaînement des propositions pour forger une séquence et également à la structuration du texte.

En outre, l'autre problème auquel nous avons été confrontés est celui de la co-occurrence des connecteurs. En effet, nous avons relevé, dans le corpus de nos apprenants, la combinaison de deux connecteurs: « *et puis* ». Notre analyse porte sur les cas où des apprenants ont utilisé « *et puis* » au lieu de « *puis* ». Nous avons relevé que « *et puis* » fonctionne comme un connecteur d'addition. Cependant,

dans les extraits suivants, il y a une succession dans le temps. Voici l'extrait qui confirme notre position.

*Extrait 19 : **D'abord**, Theo était bien habié **et** ils ont commencer la conversation **et puis** Ellen lui dit qu'elle a accepter leur propose. Texte 1: B1 072*

En ce qui concerne la conversation entre les personnages, le narrateur essaie d'énumérer ce qui s'est passé. D'abord, Theo était bien habillé, la conversation a commencé et Ellen a déclaré qu'elle accepte la proposition. L'extrait cité ci-dessus présente la conversation entre les deux personnages du point du narrateur. Pour raconter la succession des évènements, le scripteur a utilisé le connecteur « **et puis** » que nous considérons injuste. Nous avons considéré l'emploi du connecteur « **et puis** » injuste car, il s'agit d'une succession d'idées. L'emploi des deux connecteurs est injuste puisque l'apprenant confond le mot « **puis** » avec « **et puis** ». Nous pensons que l'énoncé juste serait: **D'abord**, Theo était bien habillé. **Ensuite**, ils ont commencé la conversation, **puis** Ellen lui dit qu'elle a accepté leur proposition.

En somme, cette partie du travail nous a permis d'aborder les organisateurs textuels au niveau macro structurel et micro structurel dans les textes narratifs des étudiants. Nous avons commencé avec le rappel de quelques définitions de ces notions. Par la suite, nous avons répondu à la première question en étudiant les différentes catégories des organisateurs textuels employés dans les textes par les étudiants. Peu d'apprenants ont organisé leurs textes narratifs de façon pertinente. Dans l'ensemble, les résultats révèlent que les usages non pertinents sont plus élevés. Les défauts structuraux dans les différents niveaux tendent à révéler que les étudiants ont des difficultés à structurer l'ensemble de leur composition. Au niveau

micro structurel, les marqueurs apparaissent dans des associations peu conformes au sein des écrits. Leur emploi révèle, cependant, que les étudiants ne se préoccupent pas de structurer les énoncés de leur rédaction. Alors, la cohésion textuelle s'en trouve brouillée.

Après l'étude des textes rédigés par les étudiants, nous allons poursuivre notre lecture sur l'interview qui porte surtout sur les commentaires et les activités proposées pour résoudre les problèmes des connecteurs dans les textes narratifs.

Analyse de l'interview

Nous présentons dans cette rubrique les résultats sur l'interview organisée auprès des enseignants qui sont en charge des étudiants dans les écoles normales. Comme déjà présenté, trois enseignants ont été interviewés parmi les 27. Les réponses qui ont été collectées auprès des participants sont présentées ci-dessous :

La première question de l'interview touche le nombre d'années que les participants enseignent le français à l'école normale. Tous les répondants ont indiqué qu'ils ont au moins une période de huit ans d'ancienneté, cela veut dire qu'ils ont une longue expérience dans l'enseignement du français dans les écoles normales. Alors, nous croyons que, avec une telle expérience, ils peuvent nous aider énormément à proposer des solutions appropriées aux obstacles que les étudiants rencontrent dans la composition des textes narratifs.

Compte tenu de la manière dont la production écrite est intégrée dans l'enseignement du français langue étrangère, les enquêtés ont indiqué qu'ils expliquent le rôle que joue les marqueurs dans les phrases. Encore, ils ont un cours

désigné pour la production écrite dans lequel ils expliquent aux étudiants les différentes parties d'un texte : l'introduction, le corps et la conclusion. Et enfin, la production écrite est un cours qui existe indépendamment des matières enseignées dans les écoles normales. Pour étudier comment les enseignants apprécient la performance de leurs étudiants en production écrite, les réponses obtenues sont : les apprenants ont beaucoup de difficulté à s'exprimer. Autrement dit, ils écrivent des phrases qui manquent de sens et elles ne sont pas reliées; la plupart des apprenants sont faibles en production écrite. Alors, ils écrivent avec trop de fautes; et la production des étudiants n'est pas mal mais, il reste toujours des lacunes à surmonter. Afin de savoir si le processus d'écriture est enseigné par les enseignants, les enquêtés ont répondu affirmativement. Ils ont noté que les enseignants leur expliquent non seulement les différentes parties de la composition sous forme de l'introduction et la conclusion mais aussi, comment rédiger les divers types de textes.

Par ailleurs, nous voulons savoir les différents types de composition enseignés aux étudiants dans les institutions. Les participants ont énuméré des réponses très pertinentes qui nous paraissent pertinentes. Les résultats obtenus constituent : les textes argumentatifs, narratifs, descriptifs et explicatifs. Par conséquent, c'est l'un de ces textes, le texte narratif, qui nous concerne dans le présent travail. Tous les participants sont unanimes sur le bien-fondé des renseignements par rapport à l'enseignement des textes narratifs. C'est-à-dire, les résultats sont affirmatifs quand nous voulons suggérer que les enseignants doivent aider les étudiants à rédiger les textes en leur expliquant le schéma du texte narratif.

Par rapport aux processus à suivre pour enseigner le schéma narratif aux étudiants, diverses réponses ont été recueillies. Le premier enquêté postule qu'il n'a pas de procédé fixe ; le deuxième a répondu qu'il s'agit de démontrer avec des exemples concrets et précis les différentes parties d'un texte aux étudiants. Le troisième enquêté dit qu'il donne des textes et les apprenants identifient les étapes du schéma narratif. Pour savoir si les enseignants enseignent aux étudiants les organisateurs textuels/ connecteurs/ joncteurs, ils ont donné des réponses positives. Ils ajoutent qu'ils leur offrent des textes qui contiennent des exemples de marqueurs et les rôles que ces derniers jouent dans les phrases. Encore, ils expliquent les rôles que jouent ces marqueurs dans les phrases simples.

Les opinions exprimées par les participants sur les difficultés que les étudiants rencontrent quant aux organisateurs textuels lorsqu'ils rédigent les textes narratifs établissent des problèmes à propos des aspects linguistiques et de l'expression des idées. Les enquêtés ont de l'avis qu'ils rencontrent souvent dans les textes écrits par les étudiants l'emploi inapproprié, superflu et traduction directe des marqueurs. Nous voulons mettre à nu que ces problèmes sont présents surtout dans les textes rédigés par les étudiants. De plus, pour avoir des idées sur les causes des difficultés des apprenants par rapport à l'utilisation des organisateurs textuels, les avis des enquêtés couvrent les domaines suivants : les étudiants ne savent pas les rôles que jouent les marqueurs dans les phrases et ils ne maîtrisent pas l'emploi des marqueurs dans les phrases.

En vue de récolter les moyens pour améliorer les problèmes liés à l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite : l'enseignant doit expliquer à

travers des exemples concrets et précis le rôle que joue ces marqueurs dans les phrases ; il faut demander aux étudiants de former des phrases avec ces marqueurs et de leur faire travailler et d'écrire sans cesse ; il faut donner aux apprenants beaucoup d'activités sur la rédaction du texte narratif ; il faut employer beaucoup de supports pédagogiques ; encourager les étudiants à lire en ce sens qu'ils ont le vocabulaire restreint. En ce qui concerne la suggestion des techniques innovatrices d'enseignement, l'on doit enseigner aux étudiants les procédés argumentatifs et narratifs d'un texte. Aussi, les étudiants peuvent raconter des histoires et enfin, on doit continuer à donner les devoirs portant sur l'écrit aux apprenants et aussi de leurs donner des manuels comme exemplaires. Enfin, les enquêtés ont suggéré que l'enseignant doit mettre la primauté sur l'emploi des TICE dans l'enseignement/apprentissage de la langue française.

Validation des hypothèses

Les résultats obtenus de notre étude sont mis à jour par le biais de données brutes récoltées à travers nos outils à savoir : le questionnaire, le test et l'interview afin de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Nous allons, à ce stade, valider les trois hypothèses que nous avons formulées afin d'arriver à la réalisation de cette thèse.

Pour confirmer notre première hypothèse: *les étudiants utiliseraient diverses catégories d'organiseurs textuels dans la construction des textes*, nous avons procédé dans notre étude par la prise en compte de la lecture des différentes catégories des connecteurs relevés dans les textes rédigés par les étudiants. Les données brutes sont d'abord relevées et après classifiées en différentes catégories

selon la classification proposée par Linguist (1980). L'étude révèle que 11 types de connecteurs sont utilisés par les étudiants à partir desquels la majorité des connecteurs sont employés de manières fautives. Les connecteurs additifs occupent le rang le plus dominant avec 45,1% tandis que les comparatifs et les concessifs sont les moins utilisés avec deux membres chacun. Les marqueurs temporels occupent le deuxième rang vis-à-vis les connecteurs et se totalisent à 23 connecteurs, ayant 351 occurrences, faisant 21,8% de tous les connecteurs relevés. En ce qui concerne le nombre total des connecteurs temporels, 47% sont employés correctement tandis que 53% formes les emplois fautifs. En plus, nous avons observé que les connecteurs comme : « *il était une fois, il y avait, puis, soudain, aussitôt* » et *ainsi de suite*, qui forment la partie intégrante des outils d'organiseurs textuels dans les textes narratifs sont employés rarement pour structurer les textes.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse : *les étudiants auraient des difficultés à structurer le conte et les faits divers de manière qui conformes aux fonctions textuelles des organisateurs textuels*, nous avons étudié l'emploi des organisateurs textuels à partir du niveau macro structurel adoptés dans la rédaction du conte et des faits divers. La structuration du texte permet de lire et de décrire des emplois insignifiants des organisateurs textuels dans le procédé d'organisation des séquences dans les textes. Nous avons identifié l'usage des organisateurs textuels non conformes à la structuration des contes. Aussi, l'omission des organisateurs textuels est à la source de la non-pertinence des contes, ce qui fait que le jeu de la structuration n'est plus identifié et manque la dynamique textuelle. Quant à l'étude

de l'organisation textuelle des faits divers, les textes sont dotés des emplois incorrects des organisateurs textuels et aussi manquent de connecteurs dans le procédé d'enchaînement des séquences et dans la succession des macro-structures. Au contraire, nous remarquons qu'un texte est cohésif et cohérent sans l'emploi des organisateurs textuels.

Dans le but de valider la dernière hypothèse : *les étudiants auraient des difficultés à utiliser les organisateurs textuels au niveau micro-structurel du conte et des faits divers*, nous avons procédé avec l'étude des connecteurs au niveau micro structurel. De ce fait, nous avons relevé les formes les plus usitées telles que : « *et* », « *mais* », « *parce que* », « *donc* », « *quand* », « *alors* », « *aussi* », et quelques-uns qui sont considérés les plus pertinents pour la construction des textes narratifs : « *soudain* » et « *puis* ». L'étude montre qu'au niveau micro structurel, les connecteurs apparaissent dans des formes fautives au sein des écrits. Nous avons noté encore qu'il y a l'omission de quelques connecteurs pour assurer la composition du texte. De plus, nous avons noté l'emploi redondant des connecteurs dans la composition des textes. Leur usage révèle nonobstant que les étudiants se préoccupent d'organiser les énoncés dans les textes écrits. Alors, la cohésion textuelle s'en trouve désorganisée.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé les corpus que nous avons recueillis auprès des étudiants et les enseignants qui s'occupent de ces apprenants dans les écoles normales au Ghana. Le recueil a été faite à l'aide de trois instruments : un texte, un questionnaire et une interview. Le texte et le questionnaire sont rédigés

par 115 et 41 étudiants respectivement et les participants de l'interview sont 3 enseignants. Les textes sont analysés en tenant compte des niveaux macro structurel et micro structurel. Au niveau macro structurel, nous avons étudié le maniement des différentes séquences du texte par le biais des organisateurs textuels pour rendre le texte soit pertinent ou non pertinent. En ce qui concerne la phase micro-structurel, les connecteurs étudiés sont : *et, mais, parce que, quand, donc, alors, aussi, soudain, et puis*. Le résultat de ces descriptions montre qu'il existe des écarts au niveau de la manipulation des marqueurs dans les phases macro et microstructurel. Le questionnaire et l'interview nous ont permis surtout de dégager des interventions pédagogiques pour améliorer les problèmes portant sur les organisateurs textuels que rencontrent les étudiants dans la rédaction des textes narratifs. Il est aussi évident de noter que notre recherche adopte l'approche mixte, certainement les méthodes qualitative et quantitative pour analyser les données. Nous poursuivons alors notre étude vers le dernier chapitre qui constitue les implications didactiques, les recommandations et la conclusion générale.

CHAPITRE CINQ

IMPLICATIONS DIDACTIQUES ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Introduction

Dans cette thèse, nous avons étudié l'emploi des organisateurs textuels dans les textes narratifs chez les étudiants au niveau des écoles normales au Ghana. Cette partie de l'étude couvre les implications didactiques, la conclusion générale et les recommandations pour les travaux ultérieurs.

Implications didactiques

A l'issue de ce travail de recherche, nous émettons un certain nombre de pistes pédagogiques ce qui, nous l'espérons, pourra pallier les problèmes que rencontrent les étudiants dans leur rédaction des textes narratifs. Vu les variances au niveau des obstacles rencontrés par les étudiants, nous avons souhaité élaborer des recommandations relatives aux enseignants dans les écoles normales et celles aux étudiants. Cette partie du travail s'articule autour de trois moments saillants : les catégories d'organismes textuels employés dans les textes narratifs des étudiants, la structuration du conte et de faits divers en fonction des organisateurs textuels et les difficultés liées à l'emploi des organisateurs textuels au niveau micro structurel des étudiants.

Catégories d'organismes textuels employés dans les textes narratifs

La prise en compte des différentes catégories des connecteurs récupérés dans les textes narratifs composés par les étudiants constitue l'un des aspects majeurs dans la composition de cette thèse. Pour accomplir ce but, les données brutes sous forme de connecteurs sont relevées et classifiées en divers types selon

la classification proposée par Linquist (1980). L'étude montre que 11 catégories de connecteurs sont employées par les étudiants à partir desquels la plupart des connecteurs sont utilisés de manière fautive. Nous avons remarqué que les connecteurs temporels se totalisent à 23 connecteurs, représentant 351 occurrences, faisant 21,8% de tous les connecteurs relevés. Pour le nombre total des connecteurs temporels, 47% sont utilisés effectivement tandis que 53% constituent les emplois fautifs. En plus, nous avons observé que les connecteurs comme: « *il était une fois* », « *il y avait* », « *puis* », « *soudain* », « *aussitôt* » et ainsi de suite, qui constituent la partie intégrante des organisateurs textuels dans les textes narratifs sont employés de temps en temps pour organiser les textes. Alors, à partir de notre résultat, nous pouvons relever que les apprenants ont employés moins de connecteurs temporels dans les textes.

Notre résultat va dans la même direction que l'étude menée par Noyau et Paprocha-Piotrowaka (2000) auprès d'apprenants polophones qui a remis en cause que les apprenants avaient très peu recours aux connecteurs dans la rédaction de leurs textes narratifs. Özçelebi (2015) a fait le même constat concernant une faible fréquence des connecteurs énumératifs dans l'écrit des apprenants quand il a relevé que les apprenants ont des difficultés à lier les propositions entre elles, à rendre le texte cohésif et cohérent surtout en ce qui concerne l'usage des connecteurs spatio-temporels.

Pour résoudre ce problème d'emploi des connecteurs dans les différentes catégories des textes narratifs, nous proposons ainsi une série d'activités portant sur les connecteurs en classe de langue. Nous avons remarqué qu'au niveau de

l'enchaînement des phrases et des paragraphes dans le texte, il existe un lien logique parmi les constituants reliés. Cette relation peut être classifiée en différents types: temporel, opposition, concession, addition, but et ainsi de suite. Nous croyons qu'afin d'exploiter les divers types de connecteurs dans une classe de langue, il importe à ce stade de faire comprendre les notions de temps, de cause, de l'opposition, de la condition, de la conséquence à partir de divers exercices. A titre d'exemple, on peut demander aux apprenants de récupérer les connecteurs dans des différentes sources: journal, magazine, roman, nouvelle, texte politique, scientifique et ainsi de suite. Nous pouvons aussi les enseigner ou leur faire apprendre la différence qui existe entre ces connecteurs aussi bien qu'autre outil linguistique qui introduisent ces connecteurs. Pour la pratique des connecteurs, nous pouvons dégager le regroupement tel que: exercices de repérage, manipulation et d'expressions ou production. Dans l'exercice de repérage, les étudiants observent et analysent l'emploi des connecteurs pour arriver à une bonne réponse. En ce qui concerne la manipulation des connecteurs, on peut recourir aux éléments comme: la réduction, l'expansion et le remplacement. Quant aux exercices d'expression, ils conduisent les apprenants vers l'emploi effectif des connecteurs à l'écrit. En vue de récolter les moyens pour améliorer les problèmes liés à l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite: l'enseignant doit expliquer à travers des exemples concrets et précis le rôle que joue ces marqueurs dans les phrases. Il faut demander aux étudiants de former des phrases avec ces marqueurs et de leur faire travailler et d'écrire sans cesse; il faut donner aux apprenants beaucoup d'activités sur la rédaction du texte narratif; il faut employer beaucoup de supports

pédagogiques; encourager les étudiants à lire en ce sens qu'ils ont le vocabulaire restreint. En ce qui concerne la suggestion des techniques innovatrices d'enseignement, l'on doit enseigner aux étudiants les procédés argumentatifs et narratifs d'un texte. Aussi, les étudiants peuvent raconter des histoires et enfin, on doit continuer à donner les devoirs portant sur l'écrit aux apprenants et aussi de leurs donner des manuels comme exemplaires

Structuration du conte et de faits divers en fonction des organisateurs textuels

Le manque de connaissance des organisateurs textuels exposant les relations de sens qu'établissent entre elles les idées et assurant la cohérence du texte conduit les apprenants à l'incompréhension de l'énoncé tout en produisant leur propre texte inintelligible. De ce fait, les organisateurs textuels sont importants dans la structuration des textes narratifs. Notre étude sur l'organisation du conte et des faits divers par le biais des organisateurs textuels révèle que la structuration du texte permet de lire et de décrire des usages moins fréquents des organisateurs textuels dans le processus de structuration des macro-propositions dans la majorité des textes narratifs rédigés par les étudiants. Nous avons relevé l'usage des organisateurs textuels fautifs pour l'organisation des contes. Aussi, quelques textes sont dotés de l'omission des organisateurs textuels qui sont à source des défauts de structuration des contes, ce qui fait qu'il y a le manque de dynamique textuelle. Quant à l'étude de la structuration textuelle des faits divers, la plupart des textes sont composés des emplois fautifs des organisateurs textuels et aussi perdent des connecteurs dans le procédé d'enchaînement des macro-structures. Au contraire,

nous avons enregistré qu'un texte est cohésif et cohérent mais le scripteur n'a pas employé des organisateurs textuels.

Le recours à la bande dessinée pourrait aider à améliorer le problème que rencontrent les étudiants dans la structuration du texte. La bande dessinée se présente comme une suite, une association qui mêle les images avec les textes, structurées de sorte à développer un équilibre entre l'évènement et la narration qui enrichit l'enseignement/apprentissage des textes narratifs. La bande dessinée peut favoriser l'enseignement/ apprentissage de la production écrite surtout la rédaction des textes narratifs. Son exploitation semble être très utile due au fait qu'il peut susciter aux apprenants le plaisir de la lecture, entraîner des activités didactiques ludiques et découvrir des nouveaux domaines culturels. Pour Djamel (2007), la présence de la bande dessinée en classe avec les différentes activités auxquelles elles se prêtent, peut fournir une sorte de détente sans oublier l'enrichissement culturel dont les apprenants vont profiter. C'est un document authentique qui peut servir à de multiples opportunités d'utilisation en classe. Le test sur la bande dessinée consiste à rédiger un texte sur la narration d'un évènement illustré en image suivi de question de guide que les apprenants doivent utiliser pour rédiger une narration cohérente. Pour Missiou et Anagnostopoulou (2011), le sens de la bande dessinée n'est jamais entièrement donné. Il devient nécessaire au lecteur de faire une interprétation personnelle qui doit avancer en vertu de ses propres inférences. Dans une salle de classe, pour permettre aux apprenants d'aller au-delà de la compréhension littérale et avoir une attitude interprétative, nous proposons que l'apprenant questionne le texte, participe dans une discussion sur

l'interprétation du texte, essaie de distinguer les différentes parties du texte, discute les divers organisateurs textuels possible pour relier les différentes séquences du texte, reformule dans ses propos une lecture lue et relit le texte composé pour assurer qu'il y ait une sorte de cohérence dans les différentes propositions et faire la correction des erreurs inattendues dans la rédaction. C'est à noter qu'il devient essentiel aux apprenants d'avoir une compréhension globale de la bande dessinée à partir de l'observation de l'image, de dessein et de réfléchir sur les procédés narratifs. Après, on peut l'enchaîner à la compréhension écrite et l'expression orale en demandant aux apprenants de raconter l'histoire selon divers points de vue, chercher un titre, penser de ce qui s'est passé avant, ce qui aura lieu après, trouver les marqueurs possibles. Cela étant, on peut passer à la production écrite pure en développant la créativité des apprenants.

Enfin, la bande dessinée peut aussi servir de point de départ de projets d'écriture. Les étudiants sont tenus de rédiger un projet dans presque tous les semestres de l'année académique. L'un de ces projets peut prendre la forme d'un projet dans lequel les apprenants peuvent rédiger soit en groupe, soit individuellement, des écrits à partir de la bande dessinée. L'enseignant peut aussi demander le prolongement d'un récit incomplet à partir du suspense de base. De plus, l'enseignant peut demander aux apprenants de créer un dialogue entre les personnages de la bande dessinée vis-à-vis de l'information visuelle tels que les attitudes, les décors, les personnages et ainsi de suite.

Emploi des organisateurs textuels au niveau micro-structurel du conte et des faits divers

Au niveau micro-structurel de la composition des textes narratifs, en tenant compte des données recueillies, nous avons analysé l'emploi de quelques connecteurs qui ont des formes les plus usitées et quelques connecteurs que nous avons considérés pertinents pour la rédaction des textes narratifs.

L'étude montre que le connecteur « *et* » est le plus usité dans l'ensemble des copies. De même, Bronckart et Schneuwly (1984 : 174) ont aussi observé que le connecteur « *et* » est employé massivement dans le récit. Cela va dans la même direction avec la recherche de Favart et Passerault (1995). En revanche, ces derniers postulent que la fréquence d'utilisation de « *et* » diminue au cours de la scolarité, ce qui n'est pas le même avec nous, en ce sens que les étudiants sont au niveau universitaire. Dans le même constat, Mouchon Fayol et Gombert (1989) ajoutent que durant l'apprentissage, l'emploi des autres connecteurs sera plus en plus fréquent au détriment de l'usage de « *et* ». Encore, nous avons vu que le « *et* » est compatible avec quelques connecteurs avec lesquels il peut être combiner facilement. Cette observation va dans même sens avec celle de Gossellin (2005) qui trouve que les connecteurs peuvent se combiner selon un ordre d'informativité de plus en plus grande.

L'emploi du connecteur « *mais* » semble relativement bien manipulé par les étudiants. Nous avons noté que « *mais* » joue la fonction d'organisateur textuelle qui n'est pas assez fréquent dans les textes narratifs. Le connecteur « *mais* » établit une transition dans le récit en assurant une frontière entre deux séquences tout en composant un lien qui aide le récit de progresser. Notons que le « *mais* » comme

marqueur de transition apparaît surtout au début de l'énoncé. Ceci va dans la même direction avec la remarque de Kleiber (1978) que, la conjonction peut désigner aisément le passage à une autre catégorie de propos. Notons encore que le « *mais* » présente une opposition qui relève cependant sur la manière dont se déroule le texte. Ici, nous avons un mouvement argumentatif imposé par « *mais* » qui peut se paraphraser, selon Rodriguez-Somolinos (2002 :8), comme « vous auriez tendance à croire que le récit va continuer dans le même sens, or vous vous trompez, car voici que survient un évènement imprévu ». Pour ce qui est des cas que nous avons étudié, « *mais* » regroupe des propositions qui présentent des ruptures de structures. Au contraire, Rabatel (1997) postule que le connecteur « *mais* » indique l'ouverture d'un point de vue de l'énonciateur, embraye sur son point de vue en tenant compte la valeur argumentative et il acquiert une valeur délibérative ou énonciative.

En ce qui concerne le connecteur « *parce que* », la majorité des emplois fautifs est plus nombreux que ceux des emplois corrects. L'étude montre que dans la majorité des écrits, le lien entre la première et la deuxième proposition devient difficile à reconnaître. C'est-à-dire l'explication que devrait introduire par le connecteur « *parce que* » reste difficile à retrouver. Alors, la réponse qu'on pourrait donnée à la question « *pourquoi* » devient irréalisable.

Le connecteur « *quand* » est aussi l'un des connecteurs les plus usités dans les données des étudiants. L'étude montre qu'au-delà des expressions fautives réalisés dans les corpus, bon nombre des étudiants arrivent à bien manipuler ce connecteur dans leur composition. Au contraire, nous avons relevé des emplois redondants qui rendent la lecture des phrases monotone.

Quant au connecteur « *donc* », les emplois fautifs sont nombreux plus que les usages corrects. Les résultats montrent que quelques copies sont dotées de combinaison du connecteur « *donc* » avec d'autres connecteurs comme « *quand* », ce qui casse le lien qui devrait exister entre la première et la deuxième proposition. Nous remarquons qu'un tel emploi devient un usage tautologique que les scripteurs devraient éviter.

Pour le connecteur « *alors* », compte tenu de l'usage que font les étudiants, le pourcentage des emplois fautifs sont nombreux plus que les usages corrects. C'est-à-dire la majorité des étudiants ont des problèmes à manier le connecteur « *alors* » pour relier les événements dans leurs textes narratifs. L'étude révèle que des étudiants n'arrivent pas à établir le lien de consécutive minimale et logique avec l'énoncé précédent dans leur composition. C'est-à-dire qu'il manque de conséquence logique entre l'énoncé qui précède le connecteur « *alors* » et celle qui vient après. Cela rend l'emploi du connecteur « *alors* » fautif.

Le connecteur « *aussi* » consiste un autre connecteur étudié dans le corpus. Les résultats révèlent que bon nombre des étudiants ont bien manié ce connecteur dans leurs écrits narratifs. Dans la plupart des écrits, nous avons noté une relation d'addition établie entre les propositions. Dans le même volet, Winterstein (2010 : 1) confirme notre observation en disant que : '*too associates with a constituent of its host ; It has additive semantics*'. Le fait que la majorité des étudiants ont bien manipulé ce connecteur effectivement, il reste toujours des étudiants qui ont des problèmes à employer ce connecteur de manière juste. Alors, dans quelques écrits des étudiants, nous avons noté l'emploi redondant du connecteur « *aussi* ».

Les données présentées sur le connecteur « *soudain* » montrent l'emploi de ce connecteur dans les textes narratifs. Nous avons remarqué que le connecteur « *soudain* » est moins employé que les autres connecteurs mais il a plus d'occurrences que le connecteur « *puis* ». Les résultats montrent que c'est seulement le quart des emplois qui est correct alors le reste constitue les emplois erronés. De ce fait, il en découle que la grande partie des étudiants ont de problèmes avec l'usage du connecteur « *soudain* ». Nous avons remarqué que les usages du connecteur « *soudain* » ne permettent pas à assurer la relation de consécuité entre ce qui vient avant et après le connecteur « *soudain* ». Donc, il existe une sorte de coupure entre les événements qui apparaît avant et après le connecteur « *soudain* ». Dans un autre constat, par rapport à l'emploi du connecteur « *soudain* », nous remarquons que le lien d'immédiateté ou de rapidité n'existe plus dans l'évènement qui suit le connecteur « *soudain* ». Alors, nous avons noté que l'emploi du connecteur temporel « *soudain* » est fautif. Encore, un autre emploi fautif que nous avons relevé est la combinaison du connecteur « *soudain* » avec « *alors* ».

Le connecteur « *puis* » est le dernier connecteur que nous avons étudié dans le corpus des étudiants. Nous avons récupéré seulement deux occurrences de ce connecteur dans les écrits des étudiants. Par rapport à l'emploi de ce connecteur, le résultat montre que l'un est correct et l'autre est fautif. En ce qui concerne la fonction de « *puis* », Tout d'abord, Bras, Le Draoulec et Vieu (2003) ont précisé que le connecteur « *puis* » est d'abord utilisé comme un indicateur de succession temporelle du point de vue sémantique. Le deuxième assume une fonction énumérative. Delacherie-Henry et al. (2010) de leur part indiquent que « *puis* » est

un adverbe qui introduit un nouveau terme dans une énumération. Comme le note Fayol (1997 : 141), « les co-occurrences problématiques apparaissent, à l'oral surtout mais aussi à l'écrit, « *puis après* », qui amène à se demander quel rôle joue chacun des deux connecteurs ». L'auteur ajoute qu'il s'agit en fait de s'interroger sur les rapports sémantiques et pragmatiques qu'entretiennent les connecteurs entre eux. Nous avons relevé le problème de co-occurrence du connecteur « *et puis* » donc leur emploi nous semble comme un connecteur d'addition au lieu d'un connecteur temporel. Nous avons remarqué que l'emploi des deux connecteurs nous semble fautif puisque l'apprenant confond le mot « *puis* » avec « *et puis* ». Le suremploi des connecteurs numératifs est remarquable dans notre corpus. Ce phénomène langagier, selon Ellis (1994), serait expliqué par les difficultés de planification et de structuration des idées qu'éprouvent les apprenants lors de leur production écrite. Il s'ensuit qu'il y a moins de planification des idées. Or, la rédaction d'un texte narratif, comme le suggèrent Flower et Hayes (1981), dans l'enseignement de l'écriture, l'enseignant devrait faire comprendre aux apprenants que le plan de travail est un exercice visant à résoudre un problème et cela pourrait être segmenté en sous-problèmes et abordé successivement.

Vu les obstacles soulevés dans les rédactions des apprenants surtout tels que le problème de structuration des textes et l'emploi non pertinent des marqueurs cohésifs, nous allons à ce stade, proposer des exercices lacunaires visant les différents types de marqueurs employés dans les textes narratifs. Le but primordial est de permettre les apprenants à surmonter leur savoir-faire de ces outils textuels parce qu'ils sont exigés dans la structuration du texte. L'enseignant pourrait écrire

des phrases ou de courts paragraphes sur un bout de papier. Les apprenants les arrangent dans l'ordre chronologique sur un papier où figurent les organisateurs textuels appropriés: il y avait, soudain, ensuite, puis, enfin...

D'après Cuq (2003), les activités d'apprentissages dites ludiques sont guidées par des règles de jeu et pratiquées par le plaisir qu'elle procure. C'est-à-dire les activités ludiques sont inscrites dans l'enseignement /apprentissage et elles sont régies par des règles et des lois pédagogiques. Il existe différents types d'activités ludiques car, le fait d'être au courant de ces types permet à l'enseignant de proposer des jeux qui correspondent aux besoins de ses apprenants. Cuq et Gruca (2003) distinguent quatre types d'activités dites ludiques :

Les jeux linguistiques: ils renferment les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques. De plus, ils assurent l'emploi de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses agencements et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement. On peut citer entre autres: les jeux de vocabulaires, les jeux de préférence, les jeux lexicaux, les jeux de réflexion, les jeux de découverte.

Les jeux culturels: ces jeux ont des rapports à la culture et aux connaissances des apprenants.

Les jeux de créativité: ces jeux permettent une réflexion plus personnelle, soit orale soit écrite, provenant de la part de l'apprenant et assurent davantage la créativité et l'imagination. Dans ces jeux, l'emphase est mise sur le potentiel langagier du participant qui est demandé de créer des productions originales,

curieux, voire même super. En relation avec notre sujet de thèse, l'enseignant peut solliciter davantage la créativité des apprenants en les demandant l'un après l'autre de continuer un texte qui est introduit par l'enseignant ou par les apprenants. Il peut demander à chaque apprenant dans son tour de créer seulement une séquence du texte narratif et celui qui crée la meilleure macro-proposition est le vainqueur.

Recommandations aux enseignants

Les travaux de psychologie cognitive, cependant ont mis en évidence une énorme variété de représentation mentales et de processus dans l'enseignement/apprentissage de la rédaction des textes. Pour Flower et Hayes (1981 :366): "The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organise during the act of composing". Il en découle que les traitements de l'information sur lesquels les scripteurs exercent afin de produire un texte sont supposés nécessiter des ressources mentales. S'inspirant du modèle cognitif, c'est à noter que Flower et Hayes (1981 :375) regroupent les processus de rédaction en trois : "... the model identifies three major processes (plan, translate, and review)".

Planification

Le scripteur, au cours de la planification, récupère les connaissances sollicitées pour le restructurer et préparer un plan dans sa mémoire à long terme ; le processus de planification aide à déterminer le textuel et pragmatique d'un message à communiquer (Cuq et Gruca 2005). La planification, d'après ces derniers, est l'étape fondamentale qui influence toute la production. Durant la phase de la planification, le scripteur détermine sa tâche et son problème qu'il veut

résoudre, analyse la situation de communication, explique le type de texte qu'il doit produire et réunit des connaissances relatives au sujet traité. Alors, la phase de la planification se compose non seulement de réunir l'information utile à la situation qui existe dans la mémoire à long terme mais aussi à l'utiliser ensuite en composant un plan bref. C'est-à-dire que l'apprenant est au courant du thème d'écriture, l'interlocuteur cible les inconvénients de son travail et les stratégies d'écriture qui sont disponibles. En plus, les enseignants doivent éduquer les étudiants de faire le plan de leur rédaction. Chaque rédaction exige un plan. Pour aider les étudiants à obtenir une vue d'ensemble de toutes les séquences essentielles de son récit et de la manière dont les parties sont logiquement enchaînées entre elles, nous les invitons à se prévaloir de la stratégie de formulation du plan de la rédaction. Cette stratégie prend en compte de la forme d'un organisateur schéma représentant les diverses composantes de la structure narrative. Les enchaînements logiques entre les parties essentielles sont suggérés par des organisateurs textuels appropriés qui relient ces parties entre elles.

Mise en texte

Cette phase est aussi appelée l'étape d'écriture ou textualisation. Au cours de cette phase, le scripteur engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétorique afin de les mettre en mots, en prépositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire (Cuq et Gruca 2005). Pour que le scripteur crée son produit final, dans la rédaction de cette étape, il va reformuler ses idées planifiées en phrases et en paragraphes. Il décide son choix lexical, ses accords grammaticaux et fait appel aux constructions syntaxiques

et aux marques de cohérence en tenant compte son objectif et ses lecteurs. En fonction des objectifs d'écriture avec l'information logée dans la mémoire et transcrite dans le plan, la rédaction consiste à produire un texte écrit (Kahn, 1993). Dans cette étape, le scripteur doit faire usage des composantes de la compétence de communication écrite. Ce processus s'appuie sur la planification en ce sens qu'il peut enlever des idées, en ajoutant et restituant son plan tout en revenant à l'étape première. C'est à noter que le scripteur rédige d'une manière plus détaillée toutes les idées qu'il avait conçues durant la planification lors de la mise en texte. Il doit faire tout, sans oublier la composition des paragraphes, l'importance du choix des mots, la ponctuation, l'usage des connecteurs, des anaphores, des pronoms et ainsi de suite.

Révision

Par rapport à cette dernière étape de processus de l'écriture encore appelée l'édition, la révision, aussi appelée la poste-écriture, est le niveau où le scripteur évalue et améliore sa composition en le reliant pour fixer certains changements. C'est la capacité qu'a le scripteur de revoir son texte et de le retravailler pour y mettre des corrections quand il existe des dysfonctionnements (Roberge, 1999). La révision d'un texte nécessite une lecture de va et viens et elle est normalement mise en œuvre par le scripteur. Cette revue passe par une évaluation où le scripteur reconnaît ce qui ne va pas et propose une correction ou solution au problème. Il s'agit de constater s'il y a l'erreur et s'il peut ajouter des idées. Cette phase consiste également à vérifier si le texte produit répond à l'intention de communication ciblée et au plan construit dès le départ. Pour Kahn, (1993), quand on écrit pour être lu, ce

qui constitue une étape à la fois indispensable et complexe à franchir est non seulement pouvoir jouer le rôle du correcteur mais aussi prévenir être le lecteur de ses propres textes.

Ce que nous remarquons de ces processus qui précèdent est que la production écrite soit un processus répétitif, se réalise par la création d'idées, d'explication du sujet, de la rédaction, la révision et la correction. Cette troisième étape consiste à évaluer le texte. Pour le scripteur, chaque étape du processus d'écriture engendra chez lui une compétence à l'écrit. Alors, il est obligé de suivre toutes ces étapes pour arriver à une communication précise et claire du message.

L'enseignement/ apprentissage de la rédaction du texte doit prendre en compte le phénomène de la linguistique textuelle. D'après Reilly et al. (1998), le fait de raconter une histoire est un devoir complexe qui exige la capacité de produire un récit cohérent en tenant compte la planification ou la macrostructure. Pour Reilly et al. (1998), Schelstraete (2011) et De Weck et Rosat. (2003), le texte narratif doit être aussi cohésif et le scripteur doit employer de manière appropriée les outils de cohésion ou de textualisation. A ces derniers s'ajoutent les propositions de Vimont et Labat (2015 :20) : « Pour comprendre et produire un discours, il est nécessaire de prendre en compte à la fois les niveaux micro et macro linguistiques ». Du reste, le but fondamental de la composition des textes des apprenants est de faire passer un message ayant un sens. De ce fait, l'enseignant de FLE au niveau des écoles normales doit enseigner aux étudiants les marqueurs textuels qui permettent de structurer les textes narratifs. La maîtrise de ces phénomènes textuels comme les organisateurs textuels, ce qui nous concerne dans cette étude, aiderait les étudiants

à composer des textes cohésifs et cohérents qui correspondraient au dynamisme rédactionnel. En plus, comme notre étude est basée sur le phénomène de la linguistique textuelle, l'enseignant peut se profiter des textes bien dotés des organisateurs textuels pour servir de point de départ pour enseigner les étudiants.

En plus, la théorie de la linguistique textuelle de Charolle (1978) propose une modélisation des phénomènes de cohérence dans le texte. Les principaux éléments de cette théorie sont modulés en quatre moments forts :

Méta-règle de répétition- Par rapport à ce phénomène de la linguistique textuelle, Charolle (1978) postule qu'afin qu'un texte soit cohérent, il doit contenir des éléments récurrents tout au long de son développement. Cela permet d'assurer une continuité thématique, où chaque énoncé se rattache à un thème central.

Méta-règle de progression- Cette règle propose que chaque énoncé doit apporter de nouvelles informations tout en assurant un lien avec les précédents. La progression sert à éviter la redondance excessive et favorise l'expansion du texte.

Méta-règle de non-contradiction- cette règle stipule qu'un texte doit éviter d'introduire des éléments qui contredisent des contenus antérieurs. Cela garantit que le développement du discours reste logique et compréhensible.

Méta-règle de relation- Les évènements et idées présentés dans le texte doivent être reliés de manière logique. Cette règle relève l'importance des relations entre les énoncés pour maintenir la cohérence globale du texte.

Pour Scardamalia et Bereiter (1985), le scripteur qui essaie de composer doit soigner les aspects divers : l'orthographe, l'usage du lexique, l'arrangement syntaxique, la communication des significations, le style et l'organisation textuelle. Ces derniers ajoutent que, le rédacteur, vu ces faits, doit organiser et coordonner une composition dotée de créativité et d'originalité. C'est-à-dire que les enseignants doivent éduquer les étudiants d'être créatifs et originels dans la rédaction de leur texte. Les apprenants doivent être au courant qu'un texte narratif doit être structuré de manière que les séquences doivent suivre les unes les autres par le biais des organisateurs textuels. L'écrit exige des rédacteurs précis, systématique et ordonné dans la structuration des idées. Donc, au moment où les apprenants rédigent des textes, on leur exige de réfléchir et d'analyser le message qu'ils veulent communiquer en ce sens que le langage écrit demande une bonne compréhension du destinataire.

En outre, l'enseignant peut demander aux apprenants de repérer les idées essentielles dans le texte et il peut rassembler ensuite avec eux les idées. Il les aide à organiser les points principaux à avancer dans l'introduction et ainsi dans les autres aspects du texte entier. Le fait de relever les éléments essentiels dans l'introduction apporte aux apprenants soit, des connaissances sur la structuration de cette partie textuelle, soit, de mieux observer d'autres textes. Au niveau de production, l'enseignant peut demander aux apprenants de rédiger une introduction sur papier ou par le biais de ScribPlus, un outil TICE qui permet de mettre à la portée des apprenants une logicielle pour la composition auprès des apprenants

étrangers. Nous soulignons que le relève des idées principales de chaque séquence permet aux apprenants de mieux concentrer sur leur composition.

Il importe à l'enseignant de développer chez les apprenants des stratégies de lecture pour développer par la suite les stratégies de production. Dans ce cas, les apprenants seront demandés à observer des modèles de composition du texte-exemple pour construire un plan de leur rédaction.

Pour aider les étudiants à acquérir les propriétés spécifiques de chaque organisateur textuel, l'enseignant peut proposer des travaux dans lesquels il existe des substitutions possibles des organisateurs textuels, comme il était une fois avec d'autres organisateurs textuels, à savoir : dans un village vivait, il y avait afin de mieux montrer dans quelle mesure utiliser tel organisateur textuel. Nous souhaitons que ces activités permettent d'éviter le recours automatique à la notion de synonymie dans l'enseignement/ apprentissage du lexique. En plus, l'enseignant doit mettre la primauté sur l'enseignement/ apprentissage des organisateurs textuels qui posent surtout des problèmes aux étudiants. C'est-à-dire, dans le contexte de notre étude, les enseignants doivent concentrer leur attention sur presque tous les organisateurs textuels qui servent à bien structurer les textes narratifs.

Recommandations aux apprenants

Les apprenants jouent un rôle important dans l'aspect didactique particulièrement à l'appropriation de la langue étrangère (Brousseau 1987). C'est à propos de cela que notre étude concerne directement les apprenants surtout dans les écoles normales au Ghana. A l'instar de Tagliante (1994), nous proposons aux

étudiants de saisir toutes les opportunités possibles de pratiquer la composition écrite soit en classe ou en dehors de la classe de FLE avec leurs collègues et leurs enseignants. Sous forme de correspondances simples, les étudiants pourraient communiquer en écrit dans la langue française en dehors de la classe avec des gens qui parlent le français ou les autres étudiants. C'est dans le même sens que Yibo (2010) postule que les apprenants de FLE pourraient saisir toutes les occasions de rester en contact avec les Français en fouillant des livres de tous ordres, en cherchant des informations sur les pays francophones, en regardant des films français. Cela veut dire que les étudiants doivent être actifs et occupés avec les activités de la production écrite surtout dans les textes narratifs en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage de FLE.

Encore, il exige que les étudiants prennent des risques de commettre des erreurs en essayant à communiquer leur intention à l'écrit. Ils ne doivent pas hésiter de commettre l'erreur car, l'erreur est humaine, et comme dit l'adage, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. L'apprentissage d'une langue, en particulier le FLE demande l'effort de l'apprenant. L'apprenant ne doit pas prendre en considération l'erreur qu'il commette mais, son intention doit être comment se perfectionner.

Pour Adami (2009), tout apprenant aborde sa formation de manière différente: quelques-uns ont la ferme volonté de progresser et de réussir, tandis que d'autres n'y voient pas d'intérêt. L'attitude par rapport au but de l'apprentissage change donc selon l'apprenant et en particulier selon la valeur qu'il lui octroie. Lorsque qu'un apprenant pense qu'apprendre à rédiger un texte en français est

inutile dans sa vie et que cela lui demande un effort considérable en temps ou en ressources financières, sa motivation sera inférieure. C'est évident que certains étudiants possèdent une attitude défavorable envers le FLE qu'ils tentent d'apprendre. C'est à noter que la perception qu'ont certains étudiants de leur compétence ainsi que la valeur qu'il attribue à cette compétence agit énormément sur leur attitude vis-à-vis de la langue à apprendre. Ainsi, nous proposons aux étudiants d'avoir une attitude plutôt positive envers l'enseignement/ apprentissage de la production écrite surtout les textes narratifs.

Conclusion générale

Notre souci dans cette étude est d'analyser l'emploi que fait les étudiants des organisateurs textuels dans les textes narratifs. En amorçant ce travail, nous sommes guidés comme objectifs d'une part d'identifier et d'analyser si l'emploi des organisateurs textuels dans les textes narratifs est efficient. D'autres part, notre étude avait pour finalité de proposer des perspectives didactiques qui pourraient être utilisées pour surmonter les problèmes que rencontrent les étudiants dans la construction de leurs textes narratifs.

C'est à noter que notre étude adopte l'approche mixte, évidemment les méthodes qualitative et quantitative pour analyser les données. Pour rendre possible cette recherche, nous sommes inspirés de la théorie de la linguistique textuelle. La linguistique textuelle a principalement permis de faire la lecture des différents exemples tirés des données définies dans le cadre de cette étude. Et cette théorie est complétée par la théorie de l'analyse des erreurs de Corder (1976, 1980) puisque nous sommes intéressés à analyser les erreurs des apprenants. Les concepts de

cohérence et de cohésion ont retenu notre attention. Ce qui nous concerne dans le présent travail est l'analyse d'un composant de la phrase, les organisateurs textuels. La cohérence textuelle représente le niveau global de l'ensemble du texte alors que les marques de cohésion sont plutôt les éléments linguistiques qui expriment explicitement des relations de progression ou de continuation textuelle.

Trois instruments de recherche ont été employés pour collecter les données : les copies de rédaction et le questionnaire pour les étudiants et l'interview destinée aux enseignants dans les écoles normales. Notre public cible est composé des étudiants qui étudient le FLE au niveau 300 de l'année académique 2020/ 2021 et les enseignants qui s'occupent de ces apprenants. Nous avons conduit les tests et le questionnaire auprès de 115 et 41 étudiants respectivement et les enseignants que nous avons interviewés étaient 3 au total. Les participants pour la rédaction des tests ont été sélectionnés à travers un échantillonnage non-probabiliste de choix raisonné tandis que les répondants pour le questionnaire et l'interview sont triés en s'appuyant sur l'échantillonnage par convenance.

A titre de rappel, nous cherchons dans ce travail à relever les organisateurs textuels et analyser l'emploi que font ces marqueurs textuels dans la rédaction des textes narratifs. L'analyse de textes narratifs au niveau intra textuel a révélé que peu d'apprenants ont structuré leurs textes de manière efficiente. En gros, les résultats révèlent que les usages non pertinents sont les plus nombreux. Les défauts structuraux dans les divers niveaux montrent que les étudiants ont de réels problèmes à composer l'ensemble de leur composition. Les organisateurs textuels au niveau de la situation initiale, la perturbation, les actions la résolution et la

situation finale se manifestent dans les associations peu efficaces dans les compositions. Leur emploi révèle que les apprenants ont des préoccupations à organiser les diverses séquences des textes.

Au niveau micro-structurel, sept marqueurs les plus usités sont analysés. Les formes les plus usitées dans les copies sont: « *et* », « *mais* », « *parce que* », « *quand* », « *donc* », « *alors* » et « *aussi* » et des formes qui sont pertinentes pour l'analyse des textes narratifs sont : « *soudain* », et « *puis* ». Le marqueur le plus employé est « *et* ». Les résultats montrent l'emploi de deux types de « *et* » : « *et* » marqueur d'addition et « *et* » marqueur de continuité. Aussi, nous avons observé que le « *et* » est compatible avec d'autres marqueurs. Bien que la majorité des étudiants arrivent à manipuler ce marqueur, il reste toujours des anomalies de forme et de niveau sémantico-pragmatique.

Notre étude a révélé que le second marqueur d'une haute occurrence dans la rédaction des étudiants est celui du marqueur « *mais* ». Le « *mais* » concerne l'organisation interne du texte narratif, son agencement, c'est-à-dire la façon dont il se progresse. L'étude montre que le marqueur « *mais* » joue des rôles différents dans la composition du texte narratif entre lesquels on peut citer : l'emploi de « *mais* » marque un tournant dans le récit ; il joue le rôle d'un contraste au sens de « *et voici* » ; le « *mais* » marque un opérateur de transition dans le récit et ainsi de suite. L'étude des données nous a permis de relever quelques écarts qui mettent en jeu le marqueur « *mais* » et en d'autres cas, les unités linguistiques reliés par ce type de marqueur. Les anomalies sont quelquefois reliées à une mauvaise coordination sur le plan grammatical.

Le troisième marqueur le plus employé dans le corpus qui a attiré notre attention est le marqueur « *parce que* ». Les divers emplois du marqueur « *parce que* » montrent un phénomène de défaut perçu dans le corpus des étudiants-enseignants. Nous retenons que lorsque le marqueur « *parce que* » doit être employé dans une séquence micro-syntaxique ou macro-syntaxique, la manipulation des traces d'indépendances devient alors complexe à traduire. En fonction de ce problème, nous avons signalé que les étudiants procèdent autrement afin de composer leurs textes narratifs. Alors, dans la majorité des compositions, il devient difficile de pouvoir composer l'extraction avec les phrases des apprenants.

Le marqueur qui suit « *parce que* » en termes d'occurrence est celui du connecteur « quand ». Nous avons noté que la majorité des étudiants arrivent à bien manipuler cet outil cohésif dans les écrits. Nous avons remarqué que quelques connecteurs sont placés à la position initiale tandis que le reste des connecteurs sont mis à la position interne. Également, nous retenons que l'emploi du connecteur « *quand* » dans quelques extraits devient redondant et rend la lecture de la phrase monotone.

Le marqueur « *donc* » est aussi étudié. C'est en raison du nombre des occurrences de ce marqueur. Nous avons abordé le marqueur « *donc* » du point de vue consécutif et conclusif. Nous avons relevé que les « *donc* » consécutifs se manifestent de manières diverses dans le corpus des apprenants. Bien que quelques-uns des étudiants ont bien manié le « *donc consécutif* », il existe des ruptures au niveau de l'emploi de ce marqueur pour joindre deux propositions ayant des liens de conséquence et au niveau de la combinaison de ce marqueur avec d'autres

marqueurs pour rendre les énoncés cohérents. Le « *donc* » conclusif est un moyen d'inaugurer la clôture de son texte. Nous avons remarqué que la combinaison de ce marqueur avec d'autres connecteurs marque un renforcement argumentatif. Toutefois, l'emploi du marqueur « *donc* » reste marqué par le non-respect de certaines contraintes en termes de marques de ponctuation.

Ensuite, nous avons porté notre attention sur le connecteur « *alors* ». L'étude montre que le pourcentage des emplois fautifs sont nombreux plus que celui des usages corrects. Cela montre que la majorité des étudiants ont des problèmes à manipuler le connecteur « *alors* » pour regrouper les événements dans leurs compositions. Nous avons remarqué que des étudiants n'arrivent pas à établir le lien de consécutive minimale et logique avec l'énoncé préalable dans leur rédaction. De ce fait, il manque de conséquence logique entre l'énoncé qui précède le marqueur « *alors* » et celui qui vient après. Cela fait que l'emploi du connecteur « *alors* » devient fautif.

Encore, nous avons étudié le connecteur « *aussi* » dans le corpus. Les résultats établissent que la majorité des étudiants ont bien manié ce connecteur dans leurs rédactions. Une relation d'addition se manifeste entre les propositions dans la majorité des écrits. Bien que la plupart des étudiants ont employé ce connecteur correctement, il existe toujours des étudiants qui rencontrent des difficultés à employer ce connecteur de manière appropriée. Ainsi, dans quelques compositions des étudiants, nous avons relevé des emplois redondant du connecteur « *aussi* ».

De plus, nous avons entamé le connecteur « *soudain* » dans notre étude. Les résultats montrent que ce marqueur est moins employé que les autres connecteurs mais il a plus d'occurrences que le connecteur « *puis* ». Les résultats montrent que la grande partie des étudiants ont de difficultés avec l'emploi du connecteur « *soudain* ». Nous avons noté dans les emplois du connecteur « *soudain* » n'arrivent pas à assurer la relation de consécuité entre ce qui vient avant et après le marqueur « *soudain* ». Alors, il existe une sorte de coupure entre les actions qui apparaissent avant et après le connecteur « *soudain* ». Nous avons aussi constaté que, le lien d'immédiateté ou de rapidité n'existe plus dans l'évènement qui suit le connecteur « *soudain* ». Alors, nous avons remarqué que l'emploi du connecteur temporel « *soudain* » est fautif. Nous avons aussi relevé la combinaison du connecteur « *soudain* » avec « *alors* » qui nous semble fautif.

Le connecteur « *puis* » est le dernier marqueur que nous avons étudié dans les données des répondants. Nous avons relevé seulement deux occurrences de ce connecteur dans les rédactions des étudiants. L'usage de ce connecteur montre que l'un est correct et l'autre est fautif. Nous avons relevé le problème de co-occurrence du connecteur « *et puis* ».

De nombreux obstacles dégagés dans la rédaction des textes narratifs auprès des étudiants confirment le propos de Klein (1989) que l'acquisition d'une langue étrangère s'achève souvent à un stade très éloigné de perfection. Ce même point de vue est épousé par Ellis (2015) quand il postule que la majorité des apprenants adultes n'acquièrent jamais une compétence grammaticale complète en français.

Cela veut dire que le problème de composition des textes écrits, surtout le texte narratif dans notre domaine n'est pas quelque chose de nouveau.

Comme recommandation, nous avons suggéré aux enseignants d'utiliser des exercices lacunaires dotés de différents types de connecteurs utilisés dans les textes narratifs. L'objectif est de permettre aux apprenants de surmonter leur savoir-faire de ces outils textuels parce qu'ils sont pertinents dans la structuration du texte. C'est important d'éduquer les apprenants de faire le plan de leur rédaction et les apprenants doivent suivre le processus de rédaction. L'enseignant doit développer chez les apprenants des stratégies de lecture pour développer par la suite les stratégies de production. Nous avons aussi proposé aux enseignants de faire recours à la bande dessinée et aux jeux ludiques. Enfin, c'est grâce à un entraînement régulier et suivi que les étudiants parviendront à construire un texte acceptable.

A la lumière de tout ce qui est dit, il faut reconnaître que notre étude n'est pas exhaustive. Nous croyons que notre travail de recherche ne serait pas la dernière dans ce domaine. Nous attendons à ce qu'il y ait d'autres travaux ultérieurs dans d'autres aspects du texte narratif. Plus de recherches seraient essentiels sur la composition des textes narratifs, particulièrement au niveau d'anaphore, de temps verbaux et de marques de ponctuation. En gros, le présent travail de recherche ne serait que d'inspiration pour des études de l'avenir.

RÉFÉRENCES

- Aboh, M. (2015). *Emploi du morphème « par » en Français moderne et contemporain*. Unpublished M. Phil. Thesis : University of Ghana.
- Absi, O. & Braham, S. (2017). *Difficultés d'apprentissage de la production écrite : cas des apprenants de la 5ème année primaire*. Mémoire de master. Université Larbi Tebessi : Tebessa.
- Adam, J. M. (1984). « Des mots de discours : l'exemple des principaux connecteurs ». *Pratiques*, no. 43, p.107-121.
- Adam, J. M. (1985). *Le texte narratif : Avec des travaux pratiques et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Adam, J. M. (1990). *Elément de la linguistique textuelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Adam, J. M. (1991). *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1997). *Les textes – types et prototypes*. Paris: Nathan/HeR
- Adam, J. M. (2001). « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? » *In Languages*, 35^e année, no 141. Les discours procéduraux. Pp. 10 – 27.
- Adam, J. M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J. M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2009). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin.
- Adam, J. M. (2010). « L'analyse textuelle des discours entre grammaires de texte et analyse du discours ». Conférence donnée dans le cadre d'une journée d'hommage à Patrick Charaudeau : « L'analyse du discours dans les sciences du langage et de la communication », Lyon II, le 4 juin 2010.
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J. M. & Ravez, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Adam, J.-M. & Ravez, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Adami, H. (2009). *La formation des migrants*. Paris : CLE International.

- Afari, E. K. (2020). *Problème de cohérence et de cohésion dans la production écrite des textes narratifs des étudiants du FLE à University of Education, Winneba*. Doctorat Thesis. University of Education, Winneba.
- Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didactica lingua y Literatura*.
- Allaire, A. (1988). Questionnaire : mesure verbale du comportement. In M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 229-275. Québec : Edisem, 3e Edition.
- Amedahe, F. (2002). *Fundamentals of educational research methods*. Mimeograph, UCC, Cape Coast.
- Amossy, R. (2009). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). « L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana ». In D.D. Kuupole (ed.). *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. 1-9. Takoradi : St Francis Press.
- Amuzu, D. S. Y. (2000). « Problème de bilinguisme au Ghana ». In D. D. Kuupole, (ed.). *Coexistence of Languages in West Africa. A socio-linguistic Perspective*, 72-87. Takoradi : St Francis Press.
- Anane-Bahroun, C. (2006). « Les connecteurs comme marques de cohérence narrative dans les récits oraux de jeunes élèves tunisiens en français et en arabe tunisien ». In : F. Calas, Z. M. B. Aziza, & T. Hubert (ed.), *Cohérence et discours*. p. 127-138. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC Inc.
- Ankrah, G. K., Nyanta, D. & Opoku, K. (2017). "Using phonic method to improve poor reading ability of pupils at Techiman Senior High School Form One". *European Journal of Education Studies*.
- Anscombe, J. C. (1984). La représentation de la notion de cause dans la langue. *Cahiers de Grammaire Toulouse*, (8), 1-53.
- Anscombe, J. C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Mardaga.
- Arcand, R. & Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Anjou : Centre éducatif et culturel.
- Asher, N. (1993). *Reference to Abstract Objects in Discourse*. Dordrecht : Kluwer.

- Attati, A. B., Fiadzawo, J. K. & Attati, F. (2020). La bande dessinée et son exploitation dans la classe de langue : le cas des apprenants du Français langue étrangère d'Ejisu Model Junior High School. *Journal de la Recherche Scientifique des sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication, Akofena Special* no. 6 Abijan-Cote d'Ivoire : Université Houphouët-Boigny.
- Auchlin, A. (1981). Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 88.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse du contenu*. Paris : Quadrige.
- Beaudet, C. (2001). « Clarté, lisibilité intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique ». *Recherches en rédaction professionnelle*, 1, 1-17.
- Beaugrand, J. (1988). « Démarche scientifique et cycle de la recherche ». *Research Gate publications*.
- Béland, P. & Bertrand, H. (1993). *Mots-charnières*. Trois-Rivières-Ouest : Ed. En Marge.
- Bellert, I. (1970)). On a condition of the coherence of texts. *Semiotica*, no 4 : 335-363.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narratives. A crosslinguistic developmental study*. New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Berninger, R. A., Swanson, H. L. (1994). "Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing". In : Carlson, J. S., Butterfly, E. C. (Eds), *Advances in cognition and educational practice*. Vol. 2 : Children's Writing : Toward a process theory of the development of Skilled writing. J. A. I. Press, Greenwich, CT, pp.57-81.
- Bishawi, W. (2014). *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'Université d'An-Najah*. Thèse de doctorat. Université Mante Angers le Mans.
- Blais, J. G. (1993). « Mesurer la compétence à écrire : mise à l'essai prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique ». *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (1), 59-94.
- Blanchet, P. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.

- Bosch, P. (1985). "Constraint, coherence, comprehension, reflexion on anaphora". In : Sozer, E (ed.). Text connexity, text coherence : Aspects, methods, results. Buske, Hamburg.
- Boulares, M. & Frerot, J.- L. (1997). *Grammaire progressive du français*. Paris: CLE International.
- Bououd, A. (s.d.). Les organisateurs textuels. Retrieved October 10, 2022, from <https://www.google.com/search?q=bououd+les+organisateurs+textuels+pdf&oq>
- Bras, M., Le Draoulec, A. & Asher N. (2006). Evidence of Scalar Analysis of result in SDRT from a study of French Temporal connective *alors*. Explicit and implicit information in text. Information structure across languages (SPRIT Conference) Oslo, Norway. pp. 75-79
- Bras, M., Le Draoulec, A. & Vieu, L. (2003). Connecteurs et temps verbaux dans l'interprétation temporelle du discours : le cas de *puis* en interaction avec l'imparfait et le passé simple. *Cahiers Chronos*, 11, 71-97.
- Bras, M., Le Draoulec, A. & Vieu, L. (2001), « French Adverbial *Puis* between Temporal Structure and Discourse Structure », in M. Bras & L. Vieu (ed.), *Semantic and Pragmatic Issues in Discourse and Dialogue : Experimenting with Current Theories*, CRiSPI series, vol. 9, Amsterdam, Elsevier, pp. 109-146
- Bronckart, J. P. & Fayol, M. (1988). « Temps et texte : un modèle psychologique et quelques illustrations ». In : N. Tersis et A. Kihm (Ed.), *Temps et aspects*. Paris, 255-263.
- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In: M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Université de Rouen., p. 165-178
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1987). *Etude en didactique des mathématiques* : Université de Bordeaux-IREM de Bordeaux.
- Brown, J. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bukari, J. (2009). "Language Policy in Africa. Focus on Ghana and Burkina Faso. Saarbrücken". VDM. Verlag, Aktiengesellschaft. & Co.KG.
- Cambra Gine, M. (2003). *L'approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

- Caron, J. (1989). *Précis de Psycholinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude de pratiques pédagogiques ». *Langue Française : Enseignement du Récit et Cohérence Du texte*, 38, 7-41.
- Charolles, M. (1988). « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 ». *Modelés linguistiques Tome X, Fasc. 2* : 45-66.
- Charolles, M. (1994). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Revue internationale de linguistique française*, 60, 75-97.
- Charolles, M. (1995). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de Linguistique*, (29), 125-151.
- Charolles, M. (2011) Cohérence et cohésion du discours. K Holker ; C. Mareello. Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi, Lit Verlag, pp.153-173, fhal-00665838f
- Charolles, M. & Coltier, D. (1986). « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : Eléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques », *Pratiques*, 49 :51-66.
- Chartrand, S. G. (1995). « Les manuels favorisent-ils un apprentissage rigoureux de la syntaxe ? » *Québec français*, 75, 47-49.
- Chiss, J. L. & David, J. (2011). « Linguistique textuelle et didactique du français ». *Le Français Aujourd'hui*, vol. hs01, no. 5, 155-166.
- Cilianu-Lascu, C. (2005). « La grammaire de texte ». *Dialogos*, 12, 79-94.
- Connor, U. (1987). "Research frontiers in writing analysis". *TESOL Quaterly*, 21(4), 677-695.
- Coder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International review of applied linguistics*
- Coder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Languages* (no. 57), 9-15.
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*. Nancy : Université de Metz.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *Communication non verbale : cotexte ou contexte ?*

- Cox, B. E., Shanahan, T., & Sulzby, E. (1990). Good and poor elementary readers' use of cohesion in writing. *Reading research quarterly*, 47-65.
- Curriculum and Research Development Division- CRDD, (2010). Teaching syllabus for French, Senior Secondary School. Ministry of Education. Accra. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*.
- Creissels, D. (1995), *Eléments de syntaxe générale*, Paris, PUF
- Cresswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions. In *Thousand Oaks, CA : Sage*.
- Crystal, D. (1987). *A dictionary of linguistics and phonetics*. New York : Basil, Blackwell Inc.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : Clé International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours didactique du français langue étrangère et seconde* : Clé International.
- Daumais, J. P. (1984). « L'entretien non directif ». In: B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale*, 250- 274. Québec: PUQ.
- David, J. & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écrit de l'école au collège*. Paris : PUF, L'éducateur.
- Dalcq, A.E., Englebert, A., Uyttebrouck, E., Raemdonck, D. V. & Wilmet, B. (1999). *Lire, comprendre, écrire le français scientifique*. Paris/ Bruxelles : De Boeck et Larcier, coll. De Boeck Université.
- De-Souza, A. Y. M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les Universités du Ghana ?* Thèse de doctorat. University of Cape Coast.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistic*. London : Longman.
- De Ketele, J- M. & Roegers, X. (2015). *Fondements des Méthodologies du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. 5e édition. Bruxelles : Bibliothèque royale de Belgique.
- De Weck, G. & Rosat, M. C. (2003). *Trouble dysphasique. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris : Masson.

- Debaisieux, J. M. & Deulofeu, J. (2006). « Cohérence et Syntaxe : le rôle des connecteurs ». In : F. Calas, (ed). *Cohérence et discours*. P.197-209.
- Degand, L. & Haderman, P. (2008). « Structure narrative et connecteurs temporels en français langue seconde ». *Représentations du sens linguistique IV*. P. 19-34.
- Delacherie-Henry, S., Nief, C., Vandevoorde, V. & Morel, D. (2010). *Larousse Maxipoche*. Paris : Larousse.
- Delbecq, N. (2002). *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Delphine, D. & Sancier-Château, A. (1994). *Grammaire di Français. Le livre de poche*. Paris : Librairie générale française.
- Deschênes, A. (1988). *La compréhension et la production des textes*. Québec: Presse de l'Université de Québec.
- Djamel, B. (2007). « La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE ». *Synergies Algérie*, 1, 235-240.
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*. Bruxelles : De Boeck/ Duculot.
- Dubois, I. B. (2008). *Lier production d'écrits et apprentissage du vocabulaire (Ecrit professionnel de recherche en vue de l'obtention du certificat d'aptitude au Professorat des Ecoles)*. Institut Supérieur de Formation Pédagogique, Seyssinet-Pariset.
- Ducrot, O. (1978). « Deux mais ». *Revue québécoise de linguistique*, no. 8, p.109-120.
- Ducrot, O. & Anscombre, J. C. (1977). Deux mais en français ? *Linugua*, 43(1), 23-40.
- Ducrot, O. & Vogt, C. (1979). « De magis à mais : une hypothèse sémantique ». *Revue de linguistique romane*, tome 43, p. 317-341.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Education, M. (2007). *Ghana Education Profiles*. Accra.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

- Enkvist, N. I. (1990) "Seven problems in the study of coherence and interpretability". Dans U. Connor & A. M. Johns (eds), *Coherence in writing : Research and pedagogical perspectives*. Alexandria, VA : *Teachers of English to Speakers of other Languages*.
- Esmailjamaat, N. (2012). *Une analyse des erreurs des étudiants persanophones de français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit*. Université de Provence-Aix-Marseille.
- Fade, P. (1994). Macro-structure et spécialité dans les textes de sciences humaines. ASp [En ligne], 5-6 | 1994, mis en ligne le 06 décembre 2013, consulté le 05 mars 2015. URL: <http://asp.revues.org/4050>; DOI : 10.4000/asp.4050
- Fareed, M., Ashraf, A. & Bilal, M. (2016). "ESP Learners' Writing Skills : Factors and Suggestions". *Journal of Education and Social Sciences*, 4, 81-92.
- Farrés, G. D. (2000). Analyse pragmatique du connecteur donc dans " Le Mariage de Figaro" de Beaumarchais. In *La Lingüística francesa en España camino del siglo XXI* (pp. 373-382). Arrecife.
- Favart, M. (2005). « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte ». *Psychologie française*, 50, 305-322.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*. *Actualité pédagogiques et psychologiques*. Neuchâtel : delachaux et Nestlé.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits, étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49(1), 101-113.
- FayoL, M. (1997). On acquiring and using punctuation: A study of written French. Processing interclausal relationships. *Studies in the production and comprehension of text*, 157-178.
- Fayol, M. & Abedi, H. (1990). « Ponctuation et connecteurs : étude expérimentale de leur fonctionnement dans les paires de propositions ». In : Charolles, M., Fisher, S., Jayez, J. (eds). *Le discours*. P.U.N, Nancy, p. 167-180.
- Favart, M. & Passerault, J. M. (1995). « Evolution du rôle fonctionnel des connecteurs et de la planification du récit chez les enfants de 7 à 11 ans ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 115, 198-212.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunos.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

- Fiadzawoo, J. K. (2012). *Influence de la syntaxe anglaise sur l'écrit des apprenants de FLE. Le cas de quelques écoles dans la métropole de Cape Coast au Ghana*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.
- Fiadzawoo, J. K. (2017). *Vers l'enseignement stratégique de la production écrite dans les lycées dans la métropole de Cape Coast au Ghana*. Thèse de doctorat. Université de Cape Coast.
- Fortin, M. F. (1996). Le devis de recherche. MF Fortin (ed), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation, 131-145*.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédit/ Hatier, Coll. LAL.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition : An introductory Course*. London : Routledge.
- Gauthier, B. (1992). Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données. *Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec*.
- Genette, G. (1981). « Frontière du récit ». *Communication*, 8, 158-169.
- Gezundhajt, H. (2000). *Adverbes en-ment et opérations énonciatives*. Analyse linguistique et discursive. Bern : Peter Lang, coll, « Sciences pour la communication ».
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Hawthorne, NY : Aldine Press.
- Goldenstein, J. P. (1980). *Pour lire le roman. Initiation à une lecture méthodique de la fiction narrative*. Bruxelles-Paris-Gembloux. De Boeck-Duculot.
- Gosselin, L. (2005). « Contraintes pragmatic-cognitives sur l'ordre des constituants. Le cas des connecteurs exprimant la consécution temporelle ». In Phillippe Lane (ed.), des discours aux textes : modèles et analyses, *Presses de l'Université de Rouen et du havre*, 125-156.
- Grawith, M. (1998). *Lexiques des sciences sociales, 4^e édition*. Paris : Dalloz.
- Gerville-Réache, L. & Couallier, V. (2011). Echantillon représentatif (d'une population finie) : définition statistique et propriétés. Echantillon représentatif, Sondage, Quotas, Probabilités d'inclusion. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00655566>.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris : Larousse.
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage*. (By André Goosse). Paris : Duculot.

- Grevisse, M. (1997). *Le bon usage*, 13^e édition. Revue par André Goosse, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Grey, J. K. O. (2014). *Etude de l'emploi des connecteurs comme outils d'argumentation dans les mémoires de licence des étudiants de l'Université de Cape Coast*. Unpublished Thesis : University of Cape Coast.
- Guibert, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique des Langues*. Paris: PUF.
- Halliday, M. A. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England : Longman.
- Harklau, L. (2002). "The role of writing in classroom second language acquisition". *Journal of Second Language Writing*, 11 (3) 29-35.
- Haruna, B. (2016). *Sur la place de la traduction du passé composé et de l'imparfait des verbes français vers l'anglais : Une étude chez les étudiants Ghanéens Akanophones en Licence de FLE*. Strasbourg : Université de Strasbourg.
- Hasan, R. (1984). "Coherence and cohesive harmony". Dans J. Flood (éd.), *Understanding reading comprehension* (p. 181-219). *Delaware: International Reading Association*.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). "Identifying the organization of writing processes". In L. W. Gregg, E. R. Steinberg, (eds). *Cognitive processes in writing*. *L. E. A. Hillsdale*, N. J. pp. 3-30.
- Hickman, M. (2001). « Le développement de l'organisation discursive ». In : Kail, M., Fayol, M. (eds). *L'acquisition du langage. Tome 2 : Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : PUF p. 83-115.
- Hilaire-Debove, G. & Kern, S. (2013). « Evaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles de langage ». *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (124), 306-315.
- Hilaire-Debove, G. & Durand, O. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans). Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste*, Université Claude Bernard, Lyon, Institut des sciences et Techniques de réadaptation, No 1455.
- Hocine, S. (2016). *Etude des problèmes de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants universitaires kabyles*. Québec : Université Laval.

- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford : Oxford University Press.
- Hunt, K. W. (1965). “Grammatical Structures Written at three Grade Levels. Champaign”, *IL : National Council of Teachers of English*.
- Iddris, S. Y. (2012). *Analyses des productions écrites des élèves professeurs de Wesley College of Education de Kumasi : problème de cohérence textuelle et perspectives didactiques*. Unpublished Thesis : University of Cape Coast.
- Jackiewicz, A. (2004). « Les séries linéaires dans le discours : marques, opérations et structures sous-jacentes », <https://hal.archives-ouvertes.fr/sic>.
- Jeandillou, J. F. (2010). *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Johns, A. M. (1986). “Coherence and academic writing : some definitions and suggestions for teaching”. *TESOL Quaterly*, 20(2), 247-265.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jolibert, J. (1994). *Formé les apprenants producteurs de texte*. Paris : Hachette.
- Kahn, G. (1993). *Des pratiques de l'écrit*. Paris : Hachette.
- Kail, M. & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de 3 ans*. Paris : PUF.
- Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon2.
- Kern, S. (2000). Junction and segmentation in french children's narratives. *Psychology of language and communication*, 4(1), 17.
- Kern, S. (2002). « Contexte et acquisition du langage : un cas de narration ». *Journal of French Language Studies*, 12. 189-209.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). “Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Kleiber, G. (1978). « Sur l'emploi adversatif de mais et de ainz (ainçois) en ancien francais » *Tra Li* 16, 1, 271-292.
- Klein, W. (1989). *L'Acquisition de langue étrangère (traduit par Colette Noyau)*. Paris : Ed. Armand Colin.

- Koktova, E. (1986). *Sentence Adverbials in a Functional Description*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publ., coll. *Pragmatics and beyond*.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Kothari, C. R. & Garg, G. (2014). *Research Methodology: Methods and Techniques, (3rd Ed.)*. Mumbai: New Age International (P) Ltd.
- Krashen, S. D. (1985). *“Language Acquisition and Language Education”*. San Francisco : Alemany Press.
- Kropp, D. (1988). *Languages in Ghana*. London: Kegan Paul Inc.
- Kuupole, A. Z. P. (2011). *Image de la langue française au Ghana. Etude de cas dans la municipalité de Cape Coast au Ghana*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.
- Kuupole, D. D. (2001). « Quelques problèmes rédactionnels chez les apprenants ghanéens : une étude de cas ». In *Cahiers du CERLECHS*. Ouagadougou: Université de Ouagadougou.
- Kuupole, D. D. (2012). “From the savannah to the coast lands in search of knowledge through the French language : a herd boy’s tale”. *An inaugural lecture* : University of Cape Coast.
- Kuupole, D. D. (1995). *Dynamisme du français non conventionnel de l’Afrique Occidentale à travers l’œuvre romanesque d’écriture française, approche linguistique et sociolinguistique*. Unpublished Doctoral Thesis. Nouveau Régime, Besançon : Université de Franche-Comté.
- Kuupole, D. D. (1994). « French as a foreign language in Multilingual Context ». *Legon Journal of the Humanities*. Black Mask Ltd. Volume VII.
- Kwawu, A. (2016). « *Anaphore nominale et production d’écrits chez les étudiants de FLE en deuxième année à l’Université de Cape Coast : Evaluation d’une séquence didactique* ». UEW, Winneba: Unpublished Doctorat Thesis
- Kwawu, A. (2001). « *L’enchaînement des phrases dans la gestion de textes courts des étudiants de français de « level 100 » de l’Université de Cape Coast* ». Mémoire de master non-publiée, University of Cape Coast, Cape Coast.
- Lah, M. (2008). Le fait divers, une narration défailante ? *Linguistica* 48 (1) 59-72.

- Lah, M. (2007). « Le processus de la planification lors de l'écriture en langue étrangère : la langue et la structure ». *Linguistica*, Université de Ljubljana, Faculté des lettres, 87-100.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-standard French*. Amsterdam : Johns Benjamins.
- Larivaille, P. (1974). « L'analyse morphologique du récit ». *Poétique*, no 19, 368-388.
- Le Bidois, G. & Le Bidois, R. (1968). *Syntaxe du français moderne*. Paris : Ed. A. et J. Picard, t. II.
- Le Draoulec, A. & Bras, M. (2006). Quelques candidats au statut de « connecteur temporel ». *Cahiers de Grammaire* 30
- Le Draoulec, A. (2005a), « Connecteurs temporels d'immédiateté : le cas de aussitôt et soudain », *Cahiers Chronos* 12, pp. 19-34.
- Le Draoulec, A. & Bras, M. (2004). Rôles de *alors* temporel dans la structuration du discours''. *Chronos* 6, Genève, 22-24.
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture: les marqueurs de relation dans les cours de français collegial*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Lecompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego : *Academic Press*.
- Lima, L. (2001). *L'interprétation des pronoms personnels objets au cycle trois de l'école primaire : conception et évaluation des séances didactiques*. (Thèse de doctorat inédite). Université Grenoble II.
- Lundquist, L. (1994). La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique et pragmatique. *Copenhague : Samfunds litteratur*.
- Lundquist, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique. *Copenhague : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck*.
- Mangueneau, D. (2002). *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Université Nathan.
- Mangueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maisonneuve, H. (2003). *Vade-mecum de la nouvelle grammaire*. Montréal: Centre collégial de diffusion de matériel didactique.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Fortier, C. (2007). Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit. *Recherches qualitatives*, 27, 88-126.

- Mandler, J. (1978). "A code in the code. : the use of the story schema in retrieval". *Discourse Process*, 1, 14-32.
- Mandler, J. & Johnson S. N. (1977). "Remembrance of things parsed : Story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design : An interactive approach (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Maykut, P. S. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research : A Philosophical and Practical Guide*. London : Falmer Press.
- Meza, L., J. (2007). "Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE". *Synergies Venezuela* no 3, p102-121.
- Miaralet, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Missiou, M. & Anagnostopoulou, D. (2011). « La bande dessinée - œuvre littéraire en classe de français langue étrangère : étude de cas en Grèce ». *11eme rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. Genève.
- Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.
- Moffet, J. D. (1992). « Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial ». In C. I. Préfontaine et M. Lebrun (dir.) *La lecture et l'écriture* (p. 83-103). Montreal : Les Editions Logiques.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Moss, P. A. (1996). "Enlarging the dialogue in educational measurement : Voices from interpretive research traditions". *Educational resercher*.
- Mouchon, S., Fayol, M. & Gombert, J. E. (1991). « L'utilisation de quelques connecteurs dans les récits d'enfants de 5 ans à 8 ans ». *L'année Psychologique* 89, 513-529.
- Mouchon, S., Fayol, M., & Gombert, J. E. (1989). L'utilisation de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans. *L'année psychologique*, 89 (4), 513-529.
- Mucchielli, R. (2009). *Le travail en équipe*. Issy-les-Moulineaux : Esf.

- Nkoula-Mouloungou, S. (2016). *La cohérence discursive dans les productions écrites des apprenants du secondaire en République du Congo : Anaphore et connecteurs*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle.
- Nølke, H. (2002). *Pour un traitement modulaire de la syntaxe transphrastique : Verbum XXIV*. Nancy : Presses Universitaire de Nancy.
- Noyau, C., & Paprocka-Piotrowska, U. (2000). La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. *Roczniki humanistyczne*, 48(5), 87-122.
- Odlin, T. (1990). *Language Transfer : cross linguistics influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Onursal Ayirir, I. (2005). *Les apports de la linguistique à l'enseignement du FLE et de la linguistique*. Thèse de doctorat, Université Hacettepe, Ankara, Turquie.
- Oppenheim, A. (1992). "Questionnaire design, Interviewing and attitude measurement". *Journal of Community and Applied Social Psychology*.
- Othmane, A. B. (2021). *Etude de brouillons de textes argumentatifs de quelques étudiants du collégial (CEGEP) de Chicoutimi. Analyse de l'acte de réécriture par 'remplacement' sur deux marqueurs de cohérence textuelle : les connecteurs et les marqueurs d'intégration linéaire*. Mémoire de maîtrise en linguistique. Université Laval : Québec Canada.
- Özçelebi, H. (2015). Problèmes de répétition et de progression dans les textes narratifs écrits chez les apprenants turcs en FLE. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 413-429
- Pelletier, C. (1992). *Etude des connecteurs Et et Mais dans des productions écrites d'étudiants universitaires : Approche sémantico-pragmatique*. Mémoire de maîtrise, Université de Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.
- Pepin, L. (2007). La cohérence textuelle dans la narration : contexte de la recherche et méthodologie. Université du Québec à Rimouski.
- Prerraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin
- Petitjean, André (1978) « Les faits divers: polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle. » *langue française* 74, La typologie des discours, 73–96.
- Picoche, J. (2009). *Le Robert Dictionnaire étymologique du français*. Paris : Robert.
- Pinto, R., Grawitz, M. (1967). *Méthodes de sciences sociales*. Paris: Dalloz, 2^e édition.

- Pires, A. (1957). « Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologiques ». *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1989). « L'éducation familiale ». *Revue française de pédagogie*.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, 25, 23.
- Prefontaine, C. & Lecavalier J. (1996). « Analyse de l'intelligibilité des textes prescriptifs ». *Revue québécoise de linguistique*, 25(1) 99-144.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- Rabatel, A. (1997). 'Mais' dans les énoncés narratifs : un embrayeur du point de vue et un organisateur textuel. *Le français Moderne-Revue de linguistique Française*, 67 (no1) p. 49-69
- Rastier, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Reilly, J., Bates, E. A. & Marchman, V. A. (1998). "Narrative discourse in children with early focal brain injury". *Brain and Language*. 61 (3), 335-375.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). « Frog, where are you ? » Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams Syndrome. *Brain and Language*, 88 (2), 229-276.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*. Paris : Edition ESF.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (1994, 2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riegel, M., Pellat, J. C. & Rioul, R. (2010). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roberge, J. (1999). « Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites ». *Revue Spirale-edu*.
- Robert, J. (2002). « Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois ». In : *Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Erudition.
- Robert, P. (1993): *Dictionnaire alphabétique et analogique de langue française*, Paris: Editions Robert.

- Rodriguez Somolinos, A. (2002). « Narration et dialogue : un mais de transition en ancien français ». <https://journals.openedition.org/linx/1311>.
- Rossari, C. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Press Universitaire de Nancy.
- Rouley, E. (1981). Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 7-39.
- Sabourin, D. (1996). *L'emploi des marques de connexion dans des textes argumentatifs d'étudiants et d'étudiantes du collégial*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Salles, M. (2006). « Choix référentiel et relations de cohérence intra propositionnelle ». *Verbum*, XXIX, 377-389.
- Sarantakos, S. (2005). *Social Research*. New York : Palgrave Macmillan.
- Sawyer, K. (2003). "Coherence in discourse : Suggestion for future work". *Human Development*, 46, 189-193.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). *Research in written composition*. In *handbook of research on teaching*. New York : Mcmillan.
- Schlamberger, B. M. (2002). « Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français ». *Linguistica. Journals of faculty of Arts* : University of Ljubljana.
- Schelstraete, M. A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant : interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences*. New York : Teachers College Press.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production de textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Schneuwly, B., Rosat, M. C. & Doltz, J. (1989). « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etudes chez les élèves de dix, douze et quatorze ans ». *Langue française*, 81, 40-58.
- Schurink, W. J., Schurink, E. M. & Poggenpoel, M. (1998). "Focus group interviewing and audiovisual methodology in qualitative research". In *Research at Grass Roots: A Primer for the Caring Professions*, A. S. De Vos (ed.). Pretoria: Van Schaik.
- Sfar, K. (2005). Le coordonnant puis: Essai de caractérisation syntaxique et sémantique dans Le mariage de Figaro. *L'information grammaticale*, 105(1), 34-36.

- Sow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11 année du secondaire à Conakry t proposition d'aménagement de programme*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance : Communication and cognition (Vol. 142)*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children. New Directions in Discourse Processing*. Norwood : Ablex.
- Suarez, S. R. (2017). *L'évaluation de la compréhension de textes narratifs en fin d'école primaire*. Université Sorbonne. Paris.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry : A Dictionary of Terms*. In Thousand Oaks. Sage Publications.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- Tardif, J. (1992). Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique. Jacques Tardif, Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, éd. *Logiques*, 295-377.
- Thorndyke, P. W. (1977). "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse". *Cognitive Psychology*, 9 (1), 77-110.
- Tisset, C. (2000). *Analyse linguistique de la narration*. Paris : Sedes.
- Trabasso, T & Nickels, M. (1992). "The development of goal plans of action in the narration of picture story". *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Tugboh, L. (2008). *Difficultés des apprenants en français écrit au niveau SHS dans la métropole de Tamale*. Mémoire de master non-publié, University of Cape Coast, Cape Coast.
- University of Cape Coast (2018). *Four-year Bachelor of Education (Junior High School Education) programme for Colleges of Education*. College of Education Studies, School of Educational Development and Outreach, Institute of Education.
- Van Dijk, T. A. (1979). Pragmatic connectives. *Journal of pragmatics*, 3(5), 447-456.
- Vandendorpe, C. (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte ». Dans S. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, pp 83-105. Montréal : Logique.
- Vet, C. (1980). *Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain*. Genève : Droz.

- Vigner, G. (1982). *Ecrire, élément pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.
- Vimont, H. & Labat, M. (2015). « Rééducation des conduites narratives chez l'enfant présentant un trouble spécifique du langage oral ». *Science cognitive*.
- Vygotsky, L. S. (1997). "Prehistory of the development of written language". In L. S. Vygotsky. *Collected works, 4*, 131-144. (J. Grick & R. Rieber, Eds., M. J. Hall, Trans.). New York : Plenum.
- Wagner, R. L. & Pinchon, J. (1991). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette Education.
- Warren, W. H. & Nicholas, D. W. & Trabasso, T. (1979). *Event chains and inferences in understanding narratives. New directions in discourse processing*. Norwood : Ablex.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps. Le récit et le commentaire*. Paris : Seuil.
- Weissberg, B. (2000). "Development relationship in the acquisition of English syntax : writing vs speech". In *Learning and instruction* 10, 37-53.
- Wellington, J. (2004). *Educational research : Contemporary Issues and Practical Approaches*. London : Continuum.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Winterstein, G. (2010). The Meaning of the French additive Aussi : Présupposition and discourse Similarity. In *Talk at Journées Sémantique et Modélisation*, Nancy, 25-26 March 2010
- Wolff, D. (2000). "Second language writing : a few remarks on psycholinguistic and instructional issues", *Learning and Instruction*, 107-112.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/ apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Strasbourg.
- Zammuner, V. L. (1986). "Children's coherence in discourse " : A review in Petofi, J. S. (ed), text connectedness from psychological point of view. *Buske, Hamburg*. Pp. 24-63.
- Zogang, J. N. (2016). *Evaluation par des enseignants camerounais de productions textuelles argumentatives en français langue seconde d'élèves de 3e secondaire*. Thèse de Doctorat en Education. Université du Québec à Chicoutimi. Québec : Canada.

ANNEXE**INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES****INSTRUMENT 1 :****QUESTIONS DE RÉDACTION DESTINÉES AUX ÉTUDIANTS**

Instruction: write an essay on only one of the questions below. Your essay should be written in French and it should not be less than 250 words.

Question :

1. Vous avez lu ou écouté une histoire/ un conte qui vous intéresse beaucoup. Racontez cette histoire ou ce conte.
2. Vous étiez présent quand un accident grave a eu lieu. Racontez ce qui s'est passé à un agent de police.
3. Une dispute a eu lieu entre deux de tes collègues en classe. Racontez l'évènement au proviseur de l'établissement.

INSTRUMENT 2 :**QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS**

This questionnaire is designed to obtain information on the problem of connectors in written expression especially in the domain of storytelling for student trainees reading French in the Colleges of Education. Please, answer these questions as precisely as possible. The data is meant to collect information on individual student's performance in writing stories. You are therefore assured that any information you provide is for research purposes and would be treated as confidential as possible. Thank you in advance for your cooperation and understanding.

SECTION A:**PERSONAL DATA**

1. Gender: Male..... Female:.....
2. Age: A/ 15 to 20 years,.....B 21 to 25 years.....
C/ 26 to 30 years.....D/ 31 to 35 years.....
E/ 36 to 40 years.....F/ 41 and above.....

- 3. Nationality.....
- 4. Name of school.....

SECTION B:

GENERAL LINGUISTIC BACKGROUND

- 5. Apart from English and French, which languages do you speak?
 - A).....
 - B).....
 - C).....
 - D).....
- 6. At which level of education did you begin learning French?
 - A) Primary..... B) JHS..... C) SHS D) Others (specified).....
- 7. How often did your French teacher use French in class at Primary/ JHS/ SHS?

Always at all	sometimes	occasionally	not at all
Primary:.....
JHS:
SHS:
College Level.....
- 8. Were you influenced by someone to learn the French at the SHS level?
 - A. Yes..... B. No.....
- 9. If yes, who?
 - a) Friends.....b) French teacher
 - Parents.....c)
 - d) School authorities.....e) Others (specify).....
- 10. Were you influenced by someone to learn the French at the College level?

A. Yes..... B. No.....

11. If yes, who?

- a) Friends.....b) French teacher
- Parents.....c)
- d) School authorities.....e) Others
- (specify).....

12. Do you like the French programme at the College level?

A. Yes..... B. No.....

Why?.....
.....
.....
.....

13. What is your level of French?

- a) Excellent.....b) Very good.....c) Good.....d) Poor.....e)
- Very poor

14. What do you do to improve your level of the French Language?

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

15. Were you taught how to write essay in French?

A. Yes B, No

16. If yes, name some of the types of Essay you were taught.

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

17. Which type of sentences do you use when you are writing your essay in French?

- a/ simple sentence b/ compound sentence c/ complex sentence. d/
- combination of these sentences

18. Usually, how many paragraphs make up your essay?

- a/ one b/ two c/ three d/ four e/ five

19. How do you join one paragraph to the other? (You can choose more than one answer).

a/ by using coordinate conjunctions

b/ by using subordinate conjunctions

c/ by using adverbs

d/ by using prepositions

20. Do you plan your essay before you start writing?

a/ yes b. no

21. Why?.....
.....
.....

22. Do you read over your essay after you finish writing?

A/ yes B/no

SECTION C:

KNOWLEDGE ABOUT CONNECTORS

23. Do you have any idea about connectors in essay writing in French?

A. Yes..... B. No.....

24. If yes, at which level in the College did you start learning connectors in French?

a) Level 100.....b) Level 200..... c) Level 300.....

25. What are connectors?

.....
.....

26. Mention some of the connectors you use in your narrative essay in French.

.....
.....

27. What role do some of these connectors play in your narrative essay?

.....
.....

28. Do you have any difficulty using connectors in narrative essay in French?

A. Yes..... B. No.....

29. If yes, what are some of the difficulties?

.....
.....

30. What are some causes of the difficulties in the use of connectors in writing narrative essay in French?

.....
.....

31. What are some of the remedies to reduce the problems mentioned above?

.....
.....

INSTRUMENT 3 :

ENTREVUE DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS

GUIDE D'ENTREVUE

1. Cela fait combien d'années que vous enseignez le Français au College ?
2. Comment est-ce que vous intégrez la production écrite dans votre enseignement du Français ?
3. Comment appréciez-vous la performance de vos étudiants en production écrite ?
4. Enseignez-vous le processus d'écriture aux étudiants ?
5. Quels sont les différents types de composition que vous enseignez aux étudiants dans votre institution ?
6. Enseignez-vous aux étudiants comment rédiger les textes narratifs ?
7. Comment est-ce que vous procédez à enseigner le schéma narratif aux étudiants ?
8. Enseignez-vous aux étudiants les organisateurs textuels/ connecteurs/ joncteurs ?
9. Quelles sont les difficultés que les étudiants rencontrent quant aux organisateurs textuels lorsqu'ils rédigent les textes narratifs ?
10. A votre avis, quelles sont les causes des difficultés des apprenants par rapport à l'utilisation des organisateurs textuels ?

11. Selon vous, comment peut-on aider les étudiants à résoudre ces problèmes liés à l'emploi des organisateurs textuels dans la production écrite ?

12. A votre avis, quelles techniques innovatrices d'enseignement suggérez-vous qu'on mette en place pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des organisateurs textuels dans la production écrite ?