

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DE LA COHÉRENCE DISCURSIVE DANS LE DISCOURS
ORAL: LE CAS DE LA TRANSITION CHEZ LES APPRENANTS DE FLE
AU NIVEAU 400 DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE
L'UNIVERSITÉ DE CAPE COAST

BY

LINDA JOHNSON

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment
of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in French

JULY 2017

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: Linda Johnson

Supervisors' Declaration

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

Principal Supervisor's signature:Date.....

Name: Dr. Edem Kwasi Bakah

Co-Supervisor's signature: Date.....

Name: Dr. Anthony Yao Makafui De-Souza

ABSTRACT

This research analysed the oral discourse of final year students of the Department of French of the University of Cape Coast. The students used for the study were those who studied French as a single major course for the first degree. These students were seventeen in all out of the total number of final year French students. The analysis is intended to study how coherence is achieved in the oral discourse of the students by the use of transitional markers. To undertake this research, the data collection tools used were questionnaire and interview. The questionnaires were designed to collect data on the sex, age and the number of languages spoken by the students and also the number of years used to study the French language in general. The interviews, which took the form of an oral presentation were used to collect the data for the analysis of the research. The students randomly chose from a number of selected topics for discussion and had five minutes to organize their thoughts before the presentation. The study revealed that unlike the written discourse, the use of transitional markers in the oral discourse is quite minimal. More so, we find out that even with the transitional markers used in the oral discourse, we noticed a constant use of the same transition marker. Connectives also play a major role in achieving coherence in the micro construction of the discourse. However, in some oral discourses we noticed the wrong use of certain connectives which affect the coherence of the discourse. More so, the topic or the reference is identified as a way of maintaining the flow of the discourse and maintaining the coherence as well.

REMERCIEMENTS

Nous avons pu réaliser ce travail grâce à l'effort et à la contribution immense de certains individus. Ainsi, nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance et notre sincère gratitude à Dr. Edem Kwasi BAKAH, notre directeur de mémoire, grâce à qui ce travail a vu la lumière du jour. Nous apprécions vraiment sa tolérance, sa patience et surtout sa disponibilité malgré plusieurs engagements pédagogiques et administratifs.

Notre reconnaissance va également à notre directeur adjoint, Dr. Anthony Y. M. DE-SOUZA qui nous a aidé dans l'aboutissement de notre travail et grâce à qui nous avons eu un logiciel très efficace pour la transcription de nos données.

Nous tenons à remercier nos collègues Mme. Safia MOHAMMED, Mme Portia Mamle AMORGTEH, Madame Mensima KWAFFO, Madame Ajoa AWUSI et M. Kodjo DZEVORDZI pour leurs mots d'encouragement. N'oublions pas Mme Charlotte SEMONNO et M. Selorm GLIGBE pour leurs encouragements et soutien moral et aussi pour la relecture. Nous sommes très reconnaissants.

Nous remercions vivement M. Angelinus NEGEDU, M. Haruna BABA, M. Jeremy Grey et Mme Clara ASARE pour les mots d'encouragement de leur part sans oublier M. Emmanuel Teiko pour le soutien moral, spirituel et financier.

Nous disons un grand merci à tous ceux qui ont contribué directement ou indirectement jusqu'à l'achèvement de ce travail.

DÉDICACE

À

Mon Mari, Emmanuel Teiko

TABLE DES MATIÈRES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
REMERCIEMENTS	iv
DÉDICACE	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
CHAPITRE UN: INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Introduction	1
Cadre général	1
Statut du français au Ghana	4
Enseignement / apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast	7
Problématique	9
Objectifs de l'étude	10
Questions de recherche	10
Justification du choix du sujet	10
Délimitation du champ de l'étude	11
Annonce du plan	12
Conclusion partielle	12
CHAPITRE DEUX : CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS	13
Introduction	13
Notion d'énonciation	13
Paramètres d'énonciation	19

Cadre conceptuel	20
Notion de discours	20
Discours oral et discours écrit	23
Traits généraux du discours oral	25
Cohérence et cohésion	27
Cohérence discursive	28
Marques de transition	29
Connecteurs	30
Le topique	33
Démarches et procédés d'identification de topique	35
Travaux Antérieurs	37
Conclusion partielle	48
CHAPITRE TROIS: MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	49
Introduction	49
Description du public cible	49
Echantillon	49
Description du corpus	51
Instruments de collecte des données	51
Limitations associées à l'entretien	52
Transcription des données	53
Méthode d'analyse des données	55
Conclusion partielle	56

CHAPITRE QUATRE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	57
Introduction	57
Questionnaire	57
Réponse à la première question de recherche	62
Marques de transitions dans le discours des apprenants	62
Connecteurs logiques employés dans le discours oral des apprenants	65
Réponse à la deuxième question de recherche	66
Marque de transition <i>et aussi</i>	67
Marque de transition <i>d'abord</i>	69
Marque de transition <i>tout d'abord</i>	71
Marque de transition <i>en ce qui me concerne</i>	72
Marque de transition <i>aussi</i>	73
Marque de transition <i>de plus</i>	74
Marque de transition <i>premièrement</i>	75
Emploi des connecteurs dans le discours des apprenants	76
Emploi de <i>et</i>	77
Emploi de <i>donc</i>	80
Emploi de <i>parce que</i>	82
Emploi de <i>mais</i>	85
Emploi de <i>et puis</i>	86
Emploi de <i>si</i>	88
Réponse à la troisième question de recherche	90
Les origines possibles du topique	96

Le topique issu du propos activé par l'acte qui précède	97
Le topique issu de la situation	97
Le topique métadiscursif	98
Les ruptures informationnelles	98
Synthèse	99
CHAPITRE CINQ : CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATION	101
Conclusion générale	101
Recommandations	103
RÉFÉRENCES	105
ANNEXE A : INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	112
ANNEXE B : PROFIL D'ECHANTILLON	114
ANNEXE C: TRANSCRIPTION DES DONNÉES ORALES	116

LISTE DE TABLEAUX

Tableau		Page
1	Discours oral et Discours écrit	24
2	Connecteurs logiques	32
3	Conventions de transcription	54
4	Codage du corpus oral	55
5	Sexe des apprenants	58
6	Distribution de l'âge des apprenants	58
7	Année total d'apprentissage du français	59
8	D'autres langues parlées par les apprenants	61
9	Marques de transition utilisées dans le discours oral des apprenants	63
10	Connecteurs logiques employés dans le discours oral des apprenants	65

CHAPITRE UN

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction

Cette partie du travail porte sur le cadre général qui concerne un aperçu général de notre sujet d'étude. Elle comprend également le statut du français au Ghana, l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast, la problématique, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, la justification du choix du sujet et la délimitation du champ de l'étude. Cette partie du travail se termine par une annonce du plan de l'étude.

Cadre général

La notion de cohérence apparaît, en linguistique, dans les *Leçons* de Guillaume (1992) qui en fait une propriété de la langue comme système, comme « entier systématique, dont toutes les parties sont en cohérence » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 99). Par cela, il suggère que chaque partie d'usage de la langue doit être reliée. Charolles (1995, p. 125) affirme en quelque sorte ce que dit Guillaume (1992) en disant qu' «un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. » Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre. Le souci de relier les parties d'un discours suscite la question de la cohérence. Selon Maingueneau (2009, p. 25), l'étude de la cohérence et de la cohésion d'un texte constitue l'objet de la linguistique textuelle, discipline qui étudie la manière dont une suite de phrases forme une unité d'un ordre supérieur, c'est-à-dire un texte. De cette définition, on peut dire que l'étude de la cohésion s'intéresse principalement à

l'agencement des idées dans un discours soit oral ou écrit et la cohérence s'appuie sur cette cohésion pour se faire voir. La cohérence et la cohésion sont pertinentes pour assurer la compréhension d'un discours.

En général, on considère que la cohésion résulte de l'enchaînement des phrases, dans la linéarité du texte alors que la cohérence s'appuie sur la cohésion (Maingueneau, 2009, p.25). Cependant, ce dernier explique qu'un texte peut exhiber les indices d'une cohésion parfaite sans pour autant être cohérent. Inversement, le texte peut être aussi parfaitement cohérent sans les éléments cohésifs. La cohérence repose donc sur le côté interprétatif d'un texte. Un discours selon Charolles (cité par Amrani et Alawode, 2000) est cohérent lorsqu'il est reconnu comme tel par ceux à qu'il est destiné. C'est-à-dire que le destinataire joue un rôle important en déterminant si un discours est cohérent ou pas. De ce que dit Charolles, nous pouvons inférer que le destinataire est celui qui reçoit le discours et c'est lui qui interprète ou donne sens à ce qui est dit par le locuteur. Ceci confirme l'affirmation que la cohérence est le principe général gouvernant l'interprétation d'un discours (Charolles, cité par Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 99). Le but principal de tout discours est de communiquer et pour cela, il suffit d'avoir un certain agencement de phrases pour achever ce fait. Dans un discours, les signes de cohésion sont explicitement marqués alors que les signes de la cohérence ne sont pas explicitement marqués. Cependant, c'est une question du développement thématique qui coule dans le discours. Hervey et Higgins (1992, p. 50-51) l'expliquent ainsi:

Cohesion refers to the transparent linking of sentences and larger section of text by the use of explicit discourse connectives like « then », « so », « however » and so on. If correctly used, these act as « signposts » in following the thread of discourse running through the text. Coherence is a more difficult matter than cohesion, because it is, by definition, not explicitly marked in a text, but is rather a question of tacit (implied without being stated) yet discernible, thematic development running through the text.

Par la citation ci-dessus, l'auteur prétend que la cohésion est un phénomène qui est facilement identifiable au sein d'un discours car elle implique l'usage implicite des connecteurs. Ces connecteurs servent donc comme un fil de connexion qui coule dans le discours. Cependant, la question de cohérence est plus difficile à cerner parce qu'elle ne suppose pas l'usage des marques explicites. Il s'agit plutôt du développement thématique qui coule dans le discours.

Amrani et Alawode, (2000, p. 49) préconisent aussi que « la cohérence discursive peut être assurée par la progression thématique du discours. » Nous comprenons la progression thématique comme la continuité ou la progression de l'information dans un discours. La thématisation selon Amrani et Alawode (2000, p. 50) est « une des stratégies discursives dont disposent des locuteurs pour distribuer et organiser les informations dans leurs discours. » Il est donc expédient pour tout locuteur de savoir comment organiser et exprimer ses idées de façon claire et précise pour assurer la cohérence. Par ce fait, nous disons que les marqueurs de relation sont des outils indispensables employés

par des locuteurs pour relier une idée à l'autre pour l'effet de la cohérence. Il est important de noter que les données langagières, c'est-à-dire les indices linguistiques (la transition) que nous proposons d'examiner relèvent donc de la cohérence discursive. Par conséquent, force est à nous de chercher à bien comprendre la cohérence en détail et le discours (d'où dérive discursive). Cependant, l'enjeu de cohérence et de discours sera abordé dans le chapitre suivant. Pour donner à nos lecteurs une idée générale de la langue française et telle qu'elle est enseignée au Ghana, la rubrique suivante traite le statut du français au Ghana.

Statut du français au Ghana

Le français, tel qu'il est enseigné et appris au Ghana est connu sous le nom de français langue étrangère (FLE). Ceci est explicitement expliqué dans la définition de Cuq et Gruca (2009, p. 94) :

Le français est une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

D'après ce dernier, le français est enseigné comme une langue étrangère pour ceux qui n'ont pas la langue comme la maternelle. C'est-à-dire les pays qui ne parlent pas le français comme leur langue officielle. Le Ghana étant un exemple de ces pays. Cependant son enseignement et apprentissage est issu du besoin de volontairement s'approprier la langue dans son système éducative.

Le terme FLE est employé donc pour désigner le français appris dans le contexte ghanéen. D'après Bartélémy (2007, p. 77) :

Le terme FLE est apparu récemment après la seconde guerre mondiale, au fur et à mesure de l'établissement d'un véritable réseau de diffusion de la langue et culture française à travers le monde. L'objectif est alors de fournir des outils (méthodes élaborées) adaptées à la volonté d'enseigner le français à l'étranger, afin de lutter contre l'omniprésence de l'anglais.

L'expression « français langue étrangère » peut s'expliquer largement par la distinction qui est souvent faite entre les différents types de français enseigné à l'école (Bertucci & Corblin, 2006; Cuq & Gruca, 2009; Cuq, 2010) et cette distinction, comme l'expliquent les didacticiens susmentionnés, peut être conçue en fonction des différents contextes d'emploi de la langue d'une part, et aux différents publics concernés d'autre part (Akakpo, 2010). La diffusion de la langue française dans le monde a pris de formes diverses juste comme l'explique Akakpo (2010). Le contexte de son emploi et le public en font cette différence.

Dans le contexte ghanéen, le français est la seule langue étrangère qui est enseigné aux niveaux primaire et secondaire. En se basant sur le Livre blanc du gouvernement (Educative Act 778) de 2008, la politique linguistique éducative recommande que le français soit obligatoirement enseigné au collège dès qu'il y a un enseignant. Dans les faits, ce sont les directeurs d'établissement qui en font le choix ou non. Il est aussi intéressant de noter que 10% seulement des élèves choisissent le français au BECE (Basic

Education Certificate Examination) à la fin du collège (www.ambafrance.org consulté le 30 juin 2017).

De plus, le français est proposé en option au lycée dans les 6 filières existantes. C'est-à-dire que le français n'est pas une filière obligatoire au lycée. En réalité, la plupart des étudiants qui font le français sont issus de la filière littéraire (General Arts), des fois des autres filières (commerce, science domestiques, arts visuels, agriculture) mais jamais de la filière scientifique (www.ambafrance.org consulté le 30 juin 2017). Avec cette statistique entre 1,8% et 6% d'entre eux, suivants les années, choisissent l'option français au WASSCE (West African Senior High School Certificate Examination). Donc, nous déduisons de cela qu'il y a une grande majorité des étudiants qui n'ont plus contact avec la langue française après le collège.

Au niveau universitaire, il y a quatre universités publiques (University of Ghana, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, University of Cape Coast, University of Education, Winneba) qui ont des départements ou des sections de français qui forment des spécialistes de la langue française au niveau Licence, Master et Doctorat. Là aussi, l'apprentissage de la langue française dépend de la filière d'étude au lycée. À part les universités publiques, il y a 6 écoles Normales qui forment des enseignants de FLE. En plus de cela il y a d'autres universités publiques et privées (UDS, UMAT, UNHER, UHAS etc) et quelques écoles polytechniques qui ont inclus l'apprentissage du FLE dans certaines filières d'étude. Ayant eu un aperçu général sur le statut du français au Ghana, nous passons à l'enseignement et l'apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast dans la rubrique suivante.

Enseignement/ apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast

D'après Bakah (2009) cité par Bakah (2010) l'enseignement du FLE est assuré par trois sections différentes mais interdépendants au sein de l'Université. Il comprend le Département de français qui se situe au sein de la Faculté de Lettres Modernes, la section du FLE du Département de pédagogie de lettres et de sciences sociales qui se charge de la formation des enseignants de FLE et la section du FLE de l'Institut d'Education dans la Faculté des Sciences de l'Education. Parmi ces trois sections qui se chargent de l'enseignement du FLE, nous sommes intéressés principalement à l'enseignement du FLE au Département de français car cela constitue notre contexte d'étude.

Entre toutes ces sections, le Département de français « sert de pivot autour duquel tourne l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université » (Bakah, 2010, p. 63). À part l'apprentissage du FLE, les apprenants qui sont de ce département font au plus deux autres matières. Les cours proposés par le Département de français sont les cours de l'expression orale, de l'expression écrite, de la linguistique, de la traduction, de la littérature française, de la civilisation française et de la littérature et la civilisation africaine francophone. Dès qu'un apprenant est admis au Département de français au niveau 100, il suit les cours de l'expression orale et de l'expression écrite durant la première année. En deuxième année, il est présupposé que l'apprenant ait accru sa connaissance de base de la langue française donc il est introduit à d'autres cours en français. En raison de cela, l'apprenant fait la littérature, la linguistique et la traduction en plus de l'expression orale et écrite. La fin de la deuxième année devient donc le moment décisif dans la vie des apprenants de

FLE du Département de français à l'Université de Cape Coast parce que c'est à ce point que l'apprentissage de français pour certains se termine. Le niveau 300 est une année de mobilité pour les apprenants de FLE à l'Université. Pour les apprenants en lettres modernes, le critère de sélection est leur performance en FLE pour les 3 semestres précédents. Ceux qui sont sélectionnés auront la chance d'aller au Togo ou en France pour une année de séjour linguistique. Ce programme à l'étranger permet aux apprenants d'entrer en contact avec la langue française et de s'en servir dans des contextes différents puisque l'apprentissage d'une langue est pour la communication comme l'expliquent Cuq et Gruca (2009). D'après ces derniers :

Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation.
(Cuq & Gruca, 2009, p. 198)

Au retour des apprenants de l'étranger, nous constatons que la majorité a tellement amélioré leur niveau de langue. Les apprenants qui ont suivi cette formation font preuve de ce fait. Ces apprenants continuent les cours de FLE au niveau 400 au Département de français et à la fin des quatre années, ils ont une licence en Lettres avec option *français*. Ayant établi le mode d'enseignement et apprentissage du FLE à l'Université du Cape Coast, nous voulons plonger dans notre enquête dans les rubriques suivantes.

Problématique

Charolles (1982, p.126) remarque qu' « un discours qui coule bien, qui ne fatigue pas, est un discours cohérent, c'est-à-dire qu'une certaine forme doit être mise dans l'ordonnement des parties le composant ; sinon ce dernier perd sa cohérence et sa valeur communicative ». Il est important de noter que pour réussir à communiquer effectivement, le discours doit être cohérent. La notion de la cohérence discursive est explicitement marquée dans le discours écrit tandis que dans le cas du discours oral elle ne se voit pas explicitement. Généralement, la cohérence se voit facilement dans le discours écrit à travers la progression thématique, les marques de transition, l'intonation etc. Cependant, nous avons remarqué que dans les discours oraux des apprenants de niveau 400 en classe de FLE à l'Université de Cape Coast, les marques de transition sont rarement employées sauf dans certaines conditions de production ; pour cette raison, le discours oral devient notre point d'intérêt pour cette étude. De plus, plusieurs études ont été entreprises sur la cohérence; par exemple Esmailjamaat (2012), Denturck (2008), Hancock (2000), Amrani et Alawode (2000) etc. Cependant peu d'études ont été réalisées sur le discours oral au sujet de la transition, par conséquent nous nous sommes donné la tâche d'étudier comment la cohérence discursive se manifeste à travers la transition dans le discours oral des apprenants.

Nous avons utilisé les apprenants de FLE au niveau 400 qui étudient le français comme matière unique. En ce qui concerne la tâche à réaliser, nous nous sommes proposé de relever les indices de la cohérence discursive dans la transition et analyser comment elles sont employées dans le discours oral de ces apprenants.

Objectifs de l'étude

Nous voulons remarquer qu'il existe plusieurs marqueurs qui indiquent la cohérence discursive. Cependant, notre but est d'étudier la transition dans le discours oral des apprenants de FLE au niveau 400 de l'Université de Cape Coast. Pour ce faire, nous nous sommes servis des travaux qui ont été effectués sur notre sujet pour pouvoir :

1. identifier et révéler les marques de transition qui sont présentes dans le discours oral de ces apprenants.
2. analyser comment les marques de transition sont employées par ces apprenants pour assurer la cohérence dans leur discours oral.
3. identifier d'autres éléments présents dans les discours oraux des apprenants qui assurent la cohérence.

Questions de recherche

Nous nous proposons les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les marques de transition dans le discours oral des apprenants de FLE au niveau 400 de l'Université de Cape Coast ?
2. Comment est-ce que ces marques de transitions assurent-elles la cohérence discursive dans le discours oral des apprenants de FLE?
3. Quels sont les indices de la cohérence discursive dans les transitions que font les apprenants à l'oral ?

Justification du choix du sujet

La transition est un sujet qui nous intéresse beaucoup. Nous avons fait un constat après l'observation des discours chez quelques amis que les marques de transition sont clairement marquées dans le discours écrit.

Cependant, dans le discours oral, les marques de transition ne sont pas explicitement marquées. Nous avons choisi ce sujet parce que nous voulons voir les indices utilisées pour marquer la transition dans les discours oraux des apprenants en FLE et comment ces indices sont utilisés pour marquer la transition. Nous cherchons principalement à voir comment la transition se marque dans leur discours. Après cette étude, nous espérons avoir un bon renseignement sur le niveau de compétence des étudiants en français et les défis, s'il y en a, en faisant la transition dans un discours oral. Deuxièmement, nous sommes d'avis que les résultats de cette étude seront en quelque sorte une contribution dans l'amélioration des cours de français langue étrangère (FLE) au Département de français de l'Université de Cape Coast.

Délimitation du champ de l'étude

Notre but principal est d'examiner et d'analyser les transitions faites dans le discours oral des apprenants au niveau 400 et comment ces transitions donnent au discours sa cohérence. Cependant, les autres compétences communicatives associées à la production orale ne font pas l'objet de notre étude. Pour ce qui est de ce travail, nous avons nous limité aux marques de transition qui se trouvent dans le discours oral des apprenants. Étant donné que notre corpus est le discours oral, nous tenons compte de certains facteurs qui caractérisent le discours oral comme les hésitations et les répétitions, pour ne mentionner que peu, vont influencer notre conception du terme transition. Cependant, nous avons quand-même intégré ces facteurs dans l'analyse de notre corpus.

Annonce du plan

Notre travail s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre de ce travail comporte l'introduction générale de cette étude. De l'introduction générale, nous procédons au deuxième chapitre qui constitue le cadre théorique et les travaux antérieurs de notre étude. Il s'agit des théories à la base desquelles notre travail est effectué et les travaux empiriques qui ont un rapport à notre sujet d'étude. De plus, le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de notre travail. Cela comporte la population cible, les instruments de collecte des données, la description du corpus et la méthode d'analyse des données. Le quatrième chapitre aussi porte sur la présentation et l'analyse des données. Et finalement, le cinquième et dernier chapitre de notre travail aborde la conclusion de notre recherche et les recommandations proposées.

Conclusion partielle

Dans cette partie du travail, nous avons présenté le cadre général dans lequel s'inscrit notre étude. Cette partie porte sur le statut du français au Ghana, l'enseignement et l'apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast. Elle porte également sur la problématique, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, la justification du choix du sujet et la délimitation du champ de l'étude. Nous avons terminé cette partie avec l'annonce du plan. Le chapitre suivant est une revue de la littérature pertinente à l'enquête.

CHAPITRE DEUX

CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Introduction

Cette partie du travail est consacrée à des théories qui sont pertinentes à notre étude. Tout d'abord, nous avons essayé d'expliquer la théorie d'énonciation, qui constitue le fondement théorique de notre étude. Et puis, les termes qui sont pertinents à notre étude sont définis. De plus, nous avons essayé de montrer en quoi ils sont pertinents pour l'étude. Enfin, nous avons nous servi des travaux empiriques qui ont été effectués dans le domaine de notre étude afin d'éclaircir quelques aspects de cette étude.

Notion de l'énonciation

« L'énonciation est un terme ancien en philosophie, mais qui, en linguistique, a fait l'objet d'un emploi systématique à partir de C. Bally (1932) » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 228). L'énonciation, d'après ce dernier, constituent le pivot de la relation entre la langue et le monde. C'est-à-dire que d'un côté, elle représente dans l'énoncé des faits et d'un autre côté, elle constitue elle-même un fait, un événement unique défini dans le temps et l'espace.

Bretocchini et Costanzo (2008, p. 60) définissent la notion d'énonciation comme « l'acte de production d'un énoncé par un locuteur dans une situation de communication ». Cette définition de Bretocchini et Costanzo sous-entend qu'on peut parler d'une énonciation lorsqu'une situation de communication est évoquée. La situation de communication impliquée dans la définition ci-dessus est définie par les circonstances spatio-temporelles de l'énonciation et répond aux questions suivantes : qui parle (l'énonciateur) ? , à

qui (l'interlocuteur) ?, à quel moment ?, où ? C'est-à-dire que l'énonciation se réalise par des locuteurs à un moment spécifique et dans un lieu précis. De plus, comme elle se réalise dans une situation de communication précise, à l'écrit ou à l'oral, elle ne se produit qu'une seule fois. C'est-à-dire qu'elle ne « se produit jamais deux fois identique à elle-même » (Anscombe & Ducrot, 1976, p. 18).

Benveniste (1974, p. 80) aussi définit la notion d'énonciation comme « [...] cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ». De cette définition, nous disons que c'est la mise en action de la langue par un sujet parlant. D'après Anscombe et Ducrot (1976, p. 18), l'énonciation est une « activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle ». Anscombe et Ducrot dans leur définition impliquent cette même mise en action de la langue comme Benveniste l'a souligné.

La notion d'énonciation fonde la démarche de la pragmatique. La pragmatique « traite des aspects non vériconditionnels de l'énoncé » (Souiffi & Raemonck, 1999, p. 50). C'est-à-dire qu'il ne cherche pas à déclarer si un énoncé est vrai ou faux mais il élabore un modèle qui explique comment, à partir des informations contenues dans l'énoncé, et d'autres fournies par le contexte, le destinataire émet des hypothèses sur l'intention du locuteur (Souiffi & Raemonck).

Ducrot (1984, p. 178) de sa part donne trois acceptions au terme « énonciation ». Pour lui :

Il peut d'abord désigner l'activité psycho-physiologique impliquée par la production de l'énoncé (en y ajoutant éventuellement le jeu d'influences sociales qui la conditionne)

.... En une seconde acception, l'énonciation est le produit de l'activité du sujet parlant, c'est-à-dire un segment de discours, ou, en d'autres termes, ce que je viens d'appeler 'énoncé'... C'est donc une troisième acception que je retiendrai. Ce que je désignerai par ce terme, c'est l'événement constitué par l'apparition d'un énoncé. La réalisation d'un énoncé est en effet un événement historique : existence donnée à quelque chose qui n'existait pas avant qu'on parle et qui n'existera plus après. C'est cette apparition momentanée que j'appelle 'énonciation'.

Vue ces trois acceptions, Ducrot, dans la première acception implique tout d'abord une action. Cela fait référence aux activités psychologiques (usage de la faculté mentale) et physiques (usage de la cavité buccale). De plus, l'énonciation est conçue comme le résultat des activités psycho-physiologique appelé « énoncé ». Enfin, l'énonciation est comprise comme un événement historique qui met en existence quelque chose qui n'existait pas.

Vion (2000, pp. 187-188) de son point de vue aussi conçoit la notion d'énonciation en trois axes principaux. D'abord, l'énonciation est saisie comme une activité, une mise en fonctionnement de la langue. Cet axe met en relief la dimension du sujet parlant, c'est-à-dire les opérations que le sujet parlant doit mettre en œuvre pour produire des discours et aussi, les activités que les sujets mettent en œuvre dans leurs échanges communicatifs (Vion, 2000). Ensuite, il conçoit l'énonciation comme la relève des traces. Cela consiste « à repérer les traces laissées par les sujets, au sein de leurs productions, de leurs présences et de leurs activités ». Finalement, il conçoit le terme de l'énonciation comme l'émergence d'un énoncé. Il explique encore

que « l'énonciation y est appréhendée comme l'émergence d'un énoncé qu'on n'envisage même pas de mettre en relation avec un énonciateur ou une situation déterminée » (Vion, 2000, p. 189). C'est-à-dire que l'énonciation est conçue indépendamment de la situation de communication et du sujet parlant.

Par ailleurs, nous avons remarqué un accord dans deux aspects des perceptions de l'énonciation donné par Ducrot (1984) et Vion (2000). Ces deux auteurs conçoivent l'énonciation comme tout d'abord une activité entreprise par un sujet parlant et aussi comme l'apparition d'un énoncé. Nous disons que, ces deux aspects d'énonciation nous serviront d'outils par rapport à l'objectif de notre étude.

Aussi, pour caractériser l'énonciation, Souiffi et Raemonck (1999, p. 144) prétendent que l'énonciation est l'acte même d'énoncer et pour l'étudier, nous devons prendre en compte certains indices. Ce sont *la personne de l'énonciateur, le lieu où l'énonciation se produit, les conditions sociales, historiques qui l'entourent, le moment, et l'acte de langage dans lequel l'énonciation se trouve engagé* (Bretocchini & Costanzo, 2008). Nous dirons que les indices soulignés par Souiffi et Raemonck (1999) et Bretocchini et Costanzo (2008) sont des indices utiles qui vont nous guider dans l'analyse de notre corpus.

Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 32) définit aussi l'énonciation comme l'ensemble des phénomènes observables lorsque se met en branle, lors d'un acte communicationnel particulier. Kerbrat-Orecchioni accepte la définition que Benveniste a formulée de l'énonciation mais elle se rallie au point de vue de Todorov en affirmant que l'énonciation ne peut être saisie en tant que telle,

en tant qu'acte de production au moment de la production, mais seulement à travers les traces laissées dans son produit, l'énoncé.

Cependant, Kerbrat-Orecchioni (1999, p. 34) remarque qu'un déséquilibre existe dans le fonctionnement de l'énonciation: «les différents constituants du cadre énonciatif» ne sont pas traités de la même manière. C'est pour cette raison qu'elle introduit deux types d'énonciation : linguistique pour l'énonciation étendue et linguistique pour l'énonciation restreinte.

La linguistique de l'énonciation étendue,

Conçue extensivement décrit les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif, à savoir: les protagonistes du discours (énonciateur et destinataire), la situation de communication: circonstances spatiotemporelles, conditions générales de la production / réception du message: nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers de discours. La linguistique de l'énonciation restreinte, conçue restrictivement, ne s'intéresse qu'à l'un des paramètres constitutifs du cadre énonciatif: le locuteur-scripteur. Dans la perspective restreinte, les faits énonciatifs sont considérés comme les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, les lieux d'inscriptions et les modalités d'existence. C'est ce que Benveniste appelle «la subjectivité dans la langue. (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 36)

Pour Kerbrat-Orecchioni, la problématique de l'énonciation « c'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes

évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la 'distance énonciative')».

D'après Alvarez, Lemonnier, et Guimont (1992, p. 11), l'énonciateur propose une cohérence qui, pour lui, est valable. D'après ces derniers, que le destinataire accepte ou non cette proposition de cohérence dépendra d'un « savoir partagé » qu'ils ont ou n'ont pas.

De surcroît, dans la perspective d'analyse de discours, la prise en compte de l'énonciation est centrale (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 230). Ces derniers distinguent deux niveaux d'analyse des phénomènes énonciatifs qui sont :

Le niveau local des marquages de discours rapporté, de reformulation, de modalité, etc qui permet de confronter divers positionnements ou de caractériser des genres de discours.

Le niveau global où l'on définit le cadre à l'intérieur duquel se développe le discours. À ce niveau, on raisonne en termes de scène d'énonciation, de situation de communication, de genre de discours. (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 231)

Ce niveau local d'analyse des phénomènes énonciatifs consiste d'une part à relever certaines marques linguistiques qui permettent de caractériser le genre de discours. Cependant, le niveau global d'autre part s'intéresse au contexte de production ou la situation de communication du discours. Notre étude donc se situe dans le niveau global d'analyse des phénomènes énonciatifs.

Paramètres de l'énonciation

Les paramètres de l'énonciation représentent les repères personnels, spatiaux et temporels de ce qu'on appelle une situation d'énonciation (ou la situation de communication), c'est-à-dire l'ensemble constitué par le cadre et les protagonistes d'une énonciation (Stoean, 2003, p. 50). En d'autres termes, les paramètres de l'énonciation sont les indices qui caractérisent l'énonciation. Elle fait réfléchir sa propre activité énonciative c'est-à-dire montrer les protagonistes et les circonstances de sa production. La situation d'énonciation renvoie aux trois positions fondamentales, à savoir, énonciateur, co-énonciateur et non-personne. L'énonciateur est celui qui accomplit les actes illocutoires, l'agent de l'acte illocutoire. Le terme de co-énonciateur a été introduit dans la linguistique énonciative par A. Culioli pour souligner que «l'énonciation est en fait une co-énonciation, que les deux partenaires y jouent un rôle actif» (Stoean, 2003, p. 48). Stoean explique encore que quand l'énonciateur parle, le co-énonciateur communique aussi: il s'efforce de se mettre à sa place pour interpréter les énoncés et l'influence constamment par ses réactions. Par ailleurs, tout énonciateur est aussi son propre co-énonciateur qui contrôle et éventuellement corrige ce qu'il dit. D'après Culioli (1990), l'énonciateur et le co-énonciateur sont des termes primitifs sans lesquels, il n'y a pas d'énonciation. Nous nous mettons en accord avec le propos de Culioli que sans un énonciateur, il n'y a pas d'énonciation.

De plus, la situation de communication définit le contexte empirique, physique et social dans lequel a lieu l'énonciation. Ce terme implique un point de vue socio-discursif sur l'énonciation et implique plusieurs paramètres, tels: une finalité, les statuts des partenaires, les circonstances appropriées,

l'inscription dans la temporalité, un support de transmission du message, un plan de texte, un certain usage de la langue. Le contexte définit le contexte linguistique – appelé cotexte pour éviter l'ambiguïté – aussi bien que l'environnement physique de l'énonciation, et les savoirs partagés par les participants à l'interaction verbale. Ayant abordé la notion de l'énonciation, il est temps d'aborder quelques concepts qui sont pertinent à notre étude.

Cadre Conceptuel

Dans cette partie du travail, il s'agit des concepts que nous jugeons pertinents à notre étude. Nous allons fournir les explications données par les théoriciens et ceux qui ont travaillé dans les domaines en question. Les concepts que nous allons aborder sont le discours, le discours oral et le discours écrit, la cohérence et la cohésion, la cohérence discursive et la transition.

Notion de discours

D'après Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 185) « la notion de discours était en usage dans la philosophie classique où, à la connaissance discursive, par enchaînement de raisons, on opposait la connaissance intuitive. » La valeur de cette notion était assez proche de celle du *logos* grec. La notion de discours a connu un essor en linguistique par l'effort de G. Guillaume. La notion de discours a été définie par plusieurs auteurs et nous voulons mettre en lumière quelques définitions et établir le lien commun qu'y existe.

Selon Robert (2008, p. 72), « le terme de discours désigne en langue standard généralement un exposé oral ou, plus rarement, un exposé écrit (Discours de la méthode, Descartes) ». Pour ajouter à cela, le *Dictionnaire de*

l'Education cité par Robert propose cette définition qui essaie de réconcilier toutes les parties : « Production orale ou écrite, porteuse d'un message comportant un certain nombre de mots, et émise avec une intention de communication ; résultat d'une utilisation individuelle et relativement libre des structures linguistiques ; énoncé ou groupe d'énoncés organisés en séquences cohérentes et pouvant être identifiés comme satisfaisant une ou plusieurs fonctions langagières . » Par cette définition, le terme *discours* renvoie aussi bien aux productions orales qu'écrites de la langue. Ces deux productions portant du sens et ayant le but de communiquer.

Par ailleurs, le discours tel que défini par Di Cristo, Auran, Bertrand, Chanet, et Alain (2004, p. 28-29), est « le produit d'une interaction communicative (Roulet, 1999) qui met en jeu des modalités d'expression diversifiées, verbales et paraverbales (McNeill, 2000). » Vignaux (1988, p. 18) le définit ainsi : « tout discours peut être défini comme un ensemble de stratégies d'un sujet dont le produit sera une construction caractérisée par des acteurs, des objets, des propriétés, des événements sur lesquels il s'opère ». Chez Barry (1990, p. 2), « le terme 'discours' désigne aussi un ensemble d'énoncés de dimension variable produits à partir d'une position sociale ou idéologique ; comme c'est le cas par exemple de la déclaration d'une personnalité politique ou syndicale ». Les définitions données par les auteurs cités ci-dessus supposent que le discours est un produit langagier exprimé par un sujet parlant à travers différents moyens d'expression pour le but de communication.

Pour en savoir plus, la notion de discours en linguistique s'oppose à la phrase, à l'énoncé, à la langue et au texte. La distinction qui existe entre

discours et phrase se voit dans le fait que le discours constitue une unité linguistique composée d'une succession de phrases (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 185). La phrase est donc un composant ou un sous-ensemble du discours. Cependant, la distinction entre discours et énoncé permet d'opposer deux modes d'appréhension des unités transphrastiques : comme unité linguistique (« énoncé ») et comme trace d'un acte de communication socio-historique déterminé. Foucault (cité par Bakah, 2010, p. 86) appelle discours « *un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive* ». Guespin (1971, p. 10) aussi donne une distinction intéressante à ces deux notions. Pour lui, « *un regard jeté sur le texte du point de vue de sa structuration 'en langue' en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours* ». En faisant inférence de ce que dit Guespin, les conditions de production en font la distinction entre discours et énoncé. Au niveau de discours et langue, la langue en terme général est un signe linguistique commun à un groupe linguistique. Charaudeau et Maingueneau (2002, p.186) aussi définissent la langue comme système partagé par les membres d'une communauté linguistique qui s'oppose au discours défini comme usage restreint de ce système. Alors, nous disons que le discours est un usage particulier de la langue. Le discours dans cet usage peut signifier un positionnement dans un champ discursif par exemple le « discours communiste », le « discours surréaliste » etc. (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Cependant, cet emploi du « discours » selon ce dernier, pose l'ambiguïté car il peut désigner aussi bien le système qui permet de produire un ensemble de textes que cet ensemble lui-même. Pour la distinction entre

discours et texte, Adam (cité dans Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 186) explique que le discours est conçu comme l'inclusion d'un texte dans son contexte. Le discours apparaît donc comme un prolongement de la grammaire textuelle vers une dimension transphrastique. Dans ce cas, il renvoie à d'autres notions que l'on appelle « cohérence discursive » ou « cohérence textuelle » dont l'unité d'existence résulte de l'articulation d'une pluralité de structures transphrastiques, en fonction des conditions de production particulières (Barry, 1990, p. 3).

Discours oral et Discours écrit

Puisque notre travail cherche à analyser le discours oral des apprenants, il convient donc de bien établir la distinction qui existe entre le discours oral et le discours écrit afin de mener la recherche dans une direction bien spécifique. Selon Riegel, Pellat et Rioul (1994), l'oral et l'écrit peuvent se distinguer suivant leurs conditions d'utilisation. Selon ces derniers, la communication orale est immédiate et en situation. C'est-à-dire que dans un dialogue, le temps qui s'écoule entre l'émission et la réception est absent, et les interlocuteurs sont présents dans une situation spatio-temporelle déterminée et ont accès à des référents communs. Par ce fait, il y a aussi « l'économie des moyens linguistiques : beaucoup d'éléments d'information sont apportés par la situation, qu'il s'agisse des éléments référentiels proprement dits ou des informations non verbales (gestes, mimiques, etc) » (Riegel et al., 1994, p. 30).

La communication écrite d'une part est différente et hors situation. Entre le temps d'émission et de réception existe un délai plus ou moins long. Cette coupure de la situation d'émission empêche le récepteur de s'appuyer

sur celle-ci pour interpréter le message. De plus, le cadre spatio-temporel doit être précisé dans la communication écrite : des indicateurs du temps et du lieu, l'organisation des temps du verbe et l'usage de connecteurs sont nécessaires pour repérer les êtres et les actions et établir leurs rapports (Riegel et al., 1994).

De plus, pour la communication écrite, le scripteur peut revenir sur ce qu'il a écrit, pour corriger les erreurs et le compléter. Cependant, pour la communication orale, le locuteur émet son message presque simultanément. Pour ce fait, toute erreur ou mauvais départ ne peut être corrigée que par une reprise, une hésitation, voire une rupture de construction qui laissent des traces dans le message.

Le tableau 1 donne une distinction entre le discours oral et le discours écrit.

Tableau 1 - *Discours oral et Discours écrit*

Discours oral	Discours écrit
L'expression est spontanée. L'auteur produit l'énoncé sans réflexion ni délai.	L'expression est différée. L'auteur du message a le temps de réfléchir pour produire son message.
Le discours oral est éventuellement pittoresque. L'auteur en produisant ses énoncés, forme une représentation mentale de ce qu'il est en train de dire.	Le discours écrit est témoignage surtout grâce à l'orthographe
Le discours oral présente une moins grande stabilité morphologique c'est-à-dire que toutes les règles ne sont pas respectées sans pour autant que ce soit une faute.	Le discours écrit présente une plus grande stabilité morphologique. L'écrit exige le respect rigoureux des règles morphologiques.
Ex : « j'serais » au lieu de « je serais »	
Le discours oral est marqué par des multiples répétitions qui ne sont pas gênantes	Les répétitions sont moins bien tolérées
Le sens du discours oral ne passe pas entièrement la langue : ainsi, les gestes peuvent remplacer la parole (ce qu'on appelle le paraverbal)	Le sens du discours écrit passe par la langue

Source : Luma et al. (2012, p. 10) adapté par nous

Traits généraux du discours oral

Après avoir énuméré les différences entre discours oral et discours écrit comme souligné par Luma et al. (2012), nous voulons donc limiter notre attention au discours oral. D'après Luma et al. (2012), le discours oral possède des traits propres qui permettent une bonne compréhension et une bonne interaction entre les gens. Ces traits sont les traits prosodiques qui consistent en des pauses, les accents d'insistance, les débits, les variations de l'intonation et les caractéristiques de la voix. Les traits prosodiques peuvent varier d'un locuteur à l'autre. Ces différences peuvent être dues à la différence des cultures. Par exemple « la vitesse de parole varie d'une culture à l'autre. En effet, les Italiens parlent plus vite que les Français qui eux parlent plus vite que les Suisses » (Luma et al., 2012, p. 8).

De plus, le discours oral est marqué par les contractions ou les tronctions. C'est un caractère du discours où deux éléments sont réunis en un seul ou le fait de supprimer la syllabe finale d'un mot. Ces formes contractées ou tronquées sont nombreuses en français. Par exemple, en français « tu » devant un verbe commençant par une voyelle se contracte souvent en « t' » à l'oral. Donc « tu as parlé ? » à l'oral devient « t'as parlé ? ».

De surcroît, les hésitations et ruptures sont caractéristiques du discours oral. Luma et al. (2012) prétendent qu'à l'oral, il est fréquent de chercher ce qu'on veut dire et par conséquent de commencer une phrase, de s'interrompre, de recommencer.

Ex : « *Non je suis contre les rapports sexuels parce que erh ça ça promo erh: promouvoir ou bien il erh promote comment dit le mot erh comment les la la* »

la promiscuité erhen aa avoir la rapport sexuel avant le mariage a beaucoup les aspects négatifs » Source : (corpus 5, APH5)

Dans l'extrait ci-dessus nous pouvons relever les signes d'hésitations et de ruptures: *erh ça ça promo erh:*

Par ailleurs, nous pouvons relever dans les discours oraux les interjections et les « mots de discours » (Luma et al., 2012, p.10). Ce sont des mots comme « *ben, hein, euh, quoi, bof, ah, ok* » d'après ce dernier. Il explique une interjection ou un « mot de discours » comme une catégorie de mot invariable qui permet à la personne qui parle d'exprimer une émotion spontanée (joie, colère, surprise, tristesse, admiration, douleur, etc.), d'adresser un message bref à l'autre (acquiescement, salutation, ordre, etc.), ou encore de réaliser - approximativement - une image sonore d'un événement (cri d'animal, explosion, bruit quelconque, etc.).

Les déictiques aussi jouent un rôle important dans le discours oral. Les déictiques d'après Luma et al. (2012, p. 10) sont un ensemble de mots de la langue qui, pour être compris nécessitent d'identifier les gens qui parlent, le lieu et le temps. La situation au cours de laquelle des gens parlent dans un lieu déterminé et à un moment donné est importante pour comprendre les déictiques. Cette situation est ce qu'on appelle la situation de communication.

Ex. : « c'est pas parce que tu feras une maison individuelle qui coûtera disons... trois cent mille euros qu'elle sera plus belle que cette maison qui en vaut cent mille. » ? (Luma et al., 2012, p. 10)

« tu » et la terminaison verbale de la deuxième personne du singulier supposent que la personne qui parle sait à qui elle s'adresse ; « vaut » au présent de l'indicatif et les verbes au futur simple (feras, coûteras) établissent

une relation entre le moment où l'on parle et ce qu'on dit ; « cette » suppose que l'un des participants fasse un geste pour montrer la maison (Luma et al., 2012, p. 10).

De plus, la fonction phatique est utilisée pour établir, maintenir ou stopper le contact entre deux ou plusieurs personnes qui parlent. Cette fonction est donc une manière pour celui qui a la parole de vérifier que la ou les personnes avec qui il parle l'écoute(nt) et que l'information passe bien. L'exemple le plus typique est le « allô » d'une conversation téléphonique qui permet à la personne de constater qu'on l'écoute vraiment. Ou encore, dire à quelqu'un dans une conversation « tu comprends » ou « tu vois ce que je veux dire » sert à être sûr de l'attention qu'on prête à celui qui parle. Enfin, dire « patientez, s'il vous plaît » permet de maintenir le contact.

Cohérence et Cohésion

La cohérence et la cohésion sont deux notions qui sont souvent confondues. Il est donc important de savoir la distinction entre ces deux notions. Halliday et Hasan (cité par Amrani & Alawode, 2000, p. 48) définissent la cohésion comme « une organisation séquentielle des phrases et des propositions pour arriver à un discours cohésif, c'est-à-dire grammatical et doté de sens ». La cohésion donc, s'intéresse principalement au mécanisme d'agencement dans une phrase. La cohérence de son côté est une dimension interprétative du discours, il revient donc à l'auditeur de juger si un discours est cohérent ou pas. Valery (cité par Charolles, 1978, p. 7) affirme l'assertion ci-dessus en soulignant qu'un discours est jugé cohérent ou incohérent par le destinataire, c'est-à-dire celui qui l'écoute. Quant à Jaubert (2006, p. 15), « la cohérence apparaît comme le résultat d'un jugement, un jugement tributaire à

la fois de marques de cohésion (les liens intra- et interphrastiques), et de l'adéquation à une situation qu'on apprécie à partie d'une compétence encyclopédique. » C'est-à-dire que la cohérence s'appuie à la fois sur la cohésion. Cependant, la distinction intéressante qui existe entre les deux termes c'est qu'un discours « peut exhiber les signes d'une cohésion parfaite sans pour autant être cohérent » (Maingueneau, 2009, p. 26). C'est-à-dire qu'un discours cohésif n'est pas nécessairement un discours cohérent.

Cohérence discursive

La composante «discursive» vient du mot «discours» c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours qu'il faudra adapter selon la situation de communication orale. On entend par situation de communication orale les contacts entre les gens qui partagent un contexte, un espace / temps et des référents communs ; la connaissance des domaines d'expérience et de référence (Luma et al., 2012, p. 7).

Selon Mellet (2006, p. 65), « la notion de cohérence discursive évoque très spontanément des phénomènes qui se déploient sur la chaîne syntagmatique et assurent la continuité du « fil » du discours ». Nous comprenons la définition que donne Mellet par le fait que les indices qui assurent la continuité dans la chaîne parlée peuvent évoquer la cohérence discursive.

Amrani et Alawode (2000, p. 48) ont fait une déduction de ce que disent Valery et Charolles en disant qu'il y a deux aspects liés à la notion de cohérence discursive. Ils expliquent d'une part le pôle de la production ou émission où le discours qui doit manifester une unité interne est adapté à la situation de son énonciation ; de l'autre, le pôle de la réception ou de

l'interprétation. Selon Amrani et Alawode (2000, p. 49), la cohérence discursive peut être assurée par la progression thématique du discours.

Marques de transition

Les marques de transitions sont des phrases qui introduisent une nouvelle partie ou un nouveau paragraphe, en assurant une continuité avec la partie ou le paragraphe précédent (Centre national d'enseignement à distance, 2005). Par leurs natures, elles sont des connecteurs ou plus précisément des connecteurs logiques. Les transitions constituent un lien logique entre ce qui vient d'être dit précédemment et ce que vous vous apprêtez à écrire (CNED).

Très souvent, les phrases de transition commencent par un mot de liaison comme : D'abord, ensuite, enfin, en premier lieu, premièrement, deuxièmement, d'une part, d'autre part, toutefois, cependant, certes, mais, cependant, en revanche, en contrepartie, par contre, néanmoins, pourtant, or, par ailleurs, bien que, malgré que, etc. À part ces mots de liaison, il y a certaines propositions qui fonctionnent comme ces connecteurs logiques. Voici une liste non exhaustive de ces propositions : « Signalons pour commencer que .../ Commençons maintenant, si vous le voulez bien, par.../ Disons tout d'abord que ... / Comme je viens de l'annoncer dans mon introduction .../ Ceci pour le premier point. Venons-en maintenant à .../ Venons-en à présent à l'examen de .../ Cela nous amène tout naturellement au dernier point de mon exposé, .../ Cela dit, il est temps d'aborder le quatrième aspect .../ Après avoir énuméré, nous pouvons passer maintenant à notre dernier point .../ Il me reste à dire quelques mots de ... etc. » (Kervyn, 2001).

Les transitions sont très importantes parce qu'elles indiquent une continuité logique dans un discours. Pour le but de notre travail, nous

cherchons à relever les indices de la transition et voir comment elles contribuent à la cohérence discursive dans les discours oraux des apprenants de FLE en dernière année de licence à l'Université de Cape Coast.

Connecteurs

Nous avons établi dans les paragraphes ci-dessus que certains connecteurs jouent le rôle de transition dans les discours. Nous voulons définir le terme *connecteur* et les fonctions variées qu'ils jouent dans un discours. Anane-Bahroun (2006, p. 130) souligne que les connecteurs sont des outils qui permettent de relier des prédictions de procès entre elles à une structure globale. Devilla (2006) par sa définition confirme ce que dit Bahroun. Il cite Nølke (2002, p. 186) qui dit que « la fonction fondamentale des connecteurs est de marquer une connexité entre deux unités sémantiques pour créer une structure "p connex q". » Il ajoute aussi que les connecteurs contribuent à la linéarisation du discours. Il y existe divers types de connecteurs et les fonctions différentes qu'ils remplissent dans les discours. Nous pouvons énumérer les connecteurs temporels, les connecteurs spatiaux et les connecteurs logiques. Les connecteurs temporels établissent un rapport chronologique. De plus, ils organisent généralement le récit dont ils soulignent les étapes : le début du récit (d'abord, au début, au commencement), les péripéties (puis, ensuite, alors) et la fin du récit (finalement, enfin, au bout du compte). Les connecteurs logiques d'autre part sont les plus nombreux. Ils marquent un rapport logique entre deux phrases ou deux propositions. Aussi, ils soulignent les étapes d'une explication ou d'un raisonnement mais aussi parfois d'un récit.

Les emplois et la fréquence des connecteurs varient selon les genres de discours. Ainsi, dit Riegel et al. (1994), leur fonctionnement change aussi en fonction des types de mise en texte : ils ont un poids plus important dans les textes argumentatifs, où ils servent à mettre en évidence les relations entre les arguments et contre-arguments, entre la thèse propre et la thèse adverse, alors qu'ils sont moins indispensables dans un texte narratif, où le déroulement chronologique est assuré par la succession des énoncés.

En ce qui concerne les fonctions des connecteurs, nous pouvons regrouper les connecteurs et leurs fonctions traditionnelles. Nous pouvons recenser les connecteurs d'addition, qui par leurs natures ajoutent une idée à une autre. De plus, nous avons les connecteurs de conséquence qui indiquent l'effet ou le résultat d'un fait. Il y a aussi les connecteurs d'opposition qui opposent deux propositions, introduisent une objection ou un argument contraire. De surcroît, il y a des connecteurs de cause qui renseignent sur l'origine ou l'explication d'un fait. Les connecteurs de concession aussi permettent de donner en partie raison à la thèse adverse pour mieux la rejeter ensuite. Les connecteurs de condition aussi permettent de formuler une supposition. Les connecteurs mentionnés ne sont pas la liste exhaustive des connecteurs qui existent dans la langue française. Le tableau 2 présente la nature grammaticale des connecteurs et les relations logiques qu'ils établissent dans un discours.

Tableau 2 - *Connecteurs logiques*

Type de relation logique	Nature grammaticale du connecteur logique		
	Préposition + GN (ou verbe à l'infinitif)	Coordonnant (conjonction de coordination, adverbe, locution adverbiale)	Subordonnant (conjonction de subordination, locution conjonctive de subordination)
L'addition	En plus de ; avec ; outre	Et ; aussi ; de plus ; en outre ; également ; par ailleurs ; d'une part... d'autre part ; encore ; en somme ; et même ; ou bien	De même ; que ... de même ; tandis que
La cause	Du fait de ; par ; en raison de ; sous prétexte de ; à cause de ; à force de ; étant donné	Car ; en effet ; effectivement	Parce que ; comme ; étant donné que du fait que ; d'autant que, puisque
La conséquence	Au point de ; jusqu'à	Donc ; aussi (en début de phrase) ; par conséquent ; c'est pourquoi ; ainsi ; alors ; par suite, en tout cas ; de toute façon	De sorte que ; si bien que ; de manière que ; sans...que
L'opposition	Malgré ; en dépit de ; au contraire de	Mais ; or ; au contraire ; en revanche ; pourtant	Tandis que ; alors que ; quoique ; bien que ; même que
La concession	Malgré ; en dépit de	Certes ; sans doute ; cependant ; toutefois ; pourtant ; néanmoins ; tout de même	Bien que ; quoique
La condition	En cas de ; avec ; à condition de ; à moins de ; exception faite de ; sinon		Si ; selon que ; excepté si ; sauf si ; au cas où ; à supposer que

Source : (www.zonelitteraire.e-monsite.com consulté le 24 Mai 2017)

Il est intéressant de noter qu'en plus de leur fonction syntaxique, sémantique et pragmatique, les connecteurs tiennent un rôle important dans la cohérence du discours (Anane-Bahroun, 2006, p. 130). Cela implique que les connecteurs aident l'agencement des phrases et des idées qui mettent en évidence l'interprétation logique du discours. Nous allons nous servir de quelques travaux empiriques dans la rubrique suivant pour nous aider dans l'aboutissement de notre enquête.

Le topique

À la question de l'identification de la cohérence dans un discours, il y a plusieurs théories issues de différents domaines (la linguistique, la psychologie cognitive, la sociologie, des sciences de l'éducation, etc) qui ont élaboré ce sujet. Cependant, le souci de croiser ces théories pour avoir un point commun de référence est ce qui a suscité la théorie de point d'ancrage immédiat proposé dans le travail de Maury (2005, 2006), comme souligné par Maury (2005, p.3) ainsi :

Dans cette perspective et afin d'éviter un éparpillement face aux multiples théories, il était indispensable de trouver un point de convergence unanime : le concept de *point d'ancrage* a été la solution proposée dans cette étude, à travers lequel a émergé la notion de *topique*, définie par Barrendonner (1983) comme étant le point d'ancrage immédiate en mémoire discursive mutuelle et dont les manifestations linguistiques peuvent être marquées par les expressions référentielles (Roulet, 1999b et c) / Grobet (2002) / Pekarek Doehler (2001).

L'introduction d'un point d'ancrage immédiat selon nous est le moyen efficace pour résoudre le problème de la dispersion des théories. En effet, le

point d'ancrage immédiat en quelque sorte, permet l'unification des théories en un point commun de référence pour la même fonction.

Il est important de noter que l'identification de la topique est entreprise par Grobet (2002) en s'appuyant sur la conception de Berrendonner (1990) qui marque les frontières du passage en mémoire discursive de l'acte.

Vers la gauche, chaque acte s'appuie sur des connaissances qui peuvent être encyclopédiques issues du contexte ou du cotexte ; l'acte entretient « un rapport de présupposition » avec ces informations (Berrendonner, 1998, p. 28). Vers la droite, l'énonciation de chaque acte entraîne le stockage des informations qu'il active en vertu d'une « règle de production » (Berrendonner, 1990, p. 28). Le rapport de présupposition et la règle de production sont des règles qui, faisant intervenir la mémoire discursive, relèvent de la « macro-syntaxe ». (Grobet , 2002, p. 78)

En ce qui concerne cette inférence, pour Maury (2006) le topique, en tant que point d'ancrage immédiat, n'a pas de contenu déjà fixé au préalable dans la mesure où celui-ci sera défini en fonction des interprétations issues des rapports de ces informations aux dites relations. Cependant, pour que l'information, qui pourrait bien être associée au concept de référent, passe par la mémoire discursive, il faut qu'elle soit en même temps identifiable, accessible et en état d'activation, en d'autres mots contenir toutes les caractéristiques qui puissent lui conférer le statut de topique.

D'après Grobet (cité par Chini & Lenart, 2008) le topique est une « information située en mémoire discursive », un « point d'ancrage

immédiat » pour l'interprétation du propos, « une information identifiable et présente à la conscience des interlocuteurs, qui constitue, pour chaque acte, l'information la plus immédiatement pertinente liée par une relation d'à *propos* avec l'information activée par cet acte ». Le topique identifie la situation qui gère la discussion qui se coule dans le discours. Ce fait est souligné par Klein (2006) cité par Chini & Lenart (2008) qui explique que le topique spécifie la « situation about [which] the utterance says something ». De plus, le topique selon Lambrecht (1994) n'est d'autre que l'entité référentielle la plus saillante, le référent dont on parle dans un énoncé ou à l'intérieur d'un discours donné.

Pour servir de définition opératoire de notre recherche, nous nous appuyons sur la définition donnée par Berrendonner (1983, 1990). Il définit *le topique* en tant que « l'information se situant dans la mémoire discursive et servant de point d'ancrage immédiat. » Par cette définition, nous définissons le topique comme le point de référence immédiat des informations données dans le discours. C'est-à-dire, tout ce qui fait le point de référence pour les énoncés dans le discours des apprenants. Ayant établi le concept général de topique, notre souci principal est comment identifier les topiques dans un discours oral ? Comme définition opératoire, nous considérons le topique comme le point de référence immédiate dans un discours. Ce dont on parle.

Démarches et procédés d'identification de topique

S'inspirant du travail de Maury (2006), nous nous appuyons sur les démarches et procédés entrepris par ce dernier pour l'identification du topique dans le discours oral. Il a utilisé l'approche modulaire du modèle genevois. Cité par Maury, l'hypothèse issue de l'analyse des dialogues de Français

Langue Maternelle avancée par Roulet (1999a et 1999b) et Grobet (2002) stipule que « l'identification des topiques résulte du couplage des informations lexicales, syntaxiques, hiérarchiques-relationnelles et conceptuelles ».

Ces procédés mis en place par les auteurs comportent deux orientations qui sont analytique et holistique. Le procédé analytique qui précède le procédé holistique consiste à analyser les informations lexicales et syntaxiques des expressions référentielles relevées. Le procédé holistique, en revanche, englobe aussi bien l'analyse de la structure hiérarchique-relationnelle que l'analyse de la structure conceptuelle. Autrement dit, la première consiste à analyser l'architecture globale du discours et l'organisation des relations entre les constituants, tandis que la seconde signifie l'analyse de la structure conceptuelle pouvant permettre la reconnaissance éventuelle d'une structure sous-jacente (Maury, 2006).

En ce qui concerne cette partie de notre étude, nous nous intéressons à l'évaluation analytique. De plus, l'évaluation analytique se présente comme une observation à visée énonciative avec une orientation fixée sur les expressions référentielles qui doivent remplir certaines fonctions dans la cohérence du discours. Cette orientation se voit en deux démarches, une analyse lexicale puis une analyse syntaxique. Notre recherche va donc s'entraîner vers l'identification de la mise en fonction de l'opération d'anaphorisation et de continuité thématique, puisque c'est sur ces procédés que se fondent les critères de distribution des expressions référentielles. Par ailleurs, il est à noter que l'opération d'anaphorisation et celle de continuité thématique font partie des méta-règles de cohérence de Charolles (1995).

Comme point de départ de notre analyse, nous aborderons l'opération d'anaphorisation mis en place dans les discours de nos apprenants. Kleiber (1990) définit l'anaphore comme un processus qui indique une référence à un référent déjà connu par l'interlocuteur. Cette opération d'anaphorisation est donc un phénomène de reprise qui sert à relier les actes et les propositions dans un discours. Ces phénomènes de reprise sont représentés en français par des « pronoms et syntagmes nominaux définis, démonstratifs ou adjectifs possessifs, ainsi que des pronoms et syntagmes nominaux indéfinis » (Maury, 2006, p. 64).

Travaux Antérieurs

Tout travail de recherche s'inspire des études antérieures déjà entamés dans le domaine de recherche en question. C'est dans cette perspective que nous jugeons utile d'examiner et discuter des travaux qui sont pertinents pour notre étude.

Charolles (1995), dans son article « cohésion, cohérence et pertinence du discours » souligne des faits intéressants sur l'interprétation du discours. Pour lui, « un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres ». C'est-à-dire qu'il faut une certaine relation entre les parties du discours. L'occurrence de ces marques de relation dans le discours contribue à conférer au discours une certaine cohésion ou continuité. Selon Charolles (1995), ces marques référentielles contribuent à l'interprétation du discours.

Amrani et Alawode (2000) dans leur travail « cohérence discursive et prosodique dans l'apprentissage du FLE chez des apprenants nigériens », se sont focalisés sur l'effet produit par la prosodie dans le traitement des énoncés

par l'auditeur en terme de cohésion et de cohérence. Dans ce travail, l'intonation devient l'outil important pour déterminer la cohérence du discours oral. L'intonation a été analysée à la lumière des propriétés prosodiques des unités intonatives qui constituent l'énoncé du français oral. La conclusion tirée de cette étude est la vérification de l'hypothèse selon laquelle la cohésion syntaxique ne suffit pas pour donner au discours sa cohérence. De plus, le travail a souligné le rôle primordial que joue les faits prosodiques et l'intonation, dans la cohérence discursive en termes d'emboîtement, d'autonomie et de repérage et inversement dans la détérioration des liens entre les énoncés lorsque le locuteur gère mal la hauteur mélodique. D'ailleurs, l'analyse acoustique entreprise dans l'étude a mis à nue quelques difficultés qu'éprouvent les apprenants nigériens. Amrani et Alawode ont considéré ces difficultés comme traces d'un manque de cohérence et cohésion discursives. Amrani et Alawode (2000) ont analysé le discours oral des apprenants nigériens afin d'établir la cohérence discursive en se focalisant sur l'intonation. Cependant, dans notre travail, nous allons nous focaliser sur la transition comme marque de cohérence.

Dans une étude comparative entre les Suédophones et les locuteurs natifs de la langue française, Hancock (2000) examine dans la production orale spontanée et interactive, l'usage d'un certain nombre de connecteurs et de modalisateurs. L'auteur nous montre que les suédophones, bien qu'ils aient atteint un niveau assez élevé de français, manifestent un suremploi de certains connecteurs à savoir *mais* et *parce que* et un sous-emploi d'autres connecteurs lorsqu'on les compare à des locuteurs natifs français. Pour ce faire, l'auteur emploie une approche d'analyse quantitative et qualitative à la fois. D'une

part, l'auteur compare la fréquence des connecteurs (suremploi et sous-emploi) chez les locuteurs non-natifs à celle des locuteurs natifs dans la même situation interactive. D'autre part, les fonctions sémantiques et discursives des connecteurs dans les deux groupes de locuteurs sont comparées, afin de déceler les traits inter langagiers.

Comme point de départ, Hancock (2000) analyse l'usage de *mais* sous quatre niveaux, à savoir ; le niveau sémantique (signification de base de *mais*), niveau des actes de langage (*mais* de réfutation), niveau textuel (*mais* organisateur du discours), et niveau interactif (*mais* marqueur d'interaction). L'auteur a examiné les différents emplois du *mais* chez six étudiants de français et chez six francophones. Il a constaté un recours fréquent aux fonctions discursives et interactionnelles dans l'emploi du *mais* chez les apprenants. De plus, l'auteur a constaté qu'une comparaison avec les francophones a indiqué une faible fréquence des types de *mais*, c'est-à-dire les différentes fonctions de *mais*, qui figurent chez les apprenants. Aussi, un fait intéressant que Hancock a constaté dans l'emploi du *mais* est que, au niveau textuel, c'est-à-dire dans sa fonction d'organisateur du discours, le « *mais* introduit non pas une réaction du locuteur à un énoncé précédent, mais signale une transition vers un autre thème ou aspect du sujet traité » (Hancock, 2000, p. 33).

Les marqueurs de reformulation (désormais MR) jouent un rôle important dans la communication orale. Pour cette raison, Hancock (2000) examine la fonction ainsi que la réalisation des marqueurs de reformulation dans la production orale spontanée d'un certain nombre de ses informateurs. Les marqueurs de reformulation sont des expressions qui servent à introduire

des reformulations. Il s'agit d'expressions comme *mais*, *c'est-à-dire*, *alors*, *bon*, *enfin* etc. L'auteur s'inspire des travaux de Gülich et Kotschi (1983, 1987) pour effectuer l'analyse. Ces travaux examinent les reformulations dans la communication orale spontanée. Le rôle que jouent les reformulations dans des unités de discours devient le point focal pour Gülich et Kotschi (1983, 1987). En d'autres mots, ils « s'intéressent à l'importance des MR dans l'organisation du discours, ainsi que dans l'interaction : la production des reformulations est à considérer comme un effort coopératif des deux interlocuteurs d'une conversation pour résoudre les problèmes de compréhension » (Hancock, 2000, p. 52). Hancock (2000) souligne que les reformulations font partie des moyens par lesquels le locuteur établit la continuité dans un dialogue. Après l'analyse, l'auteur a constaté que les locuteurs non-natifs emploient plus de MR de correction et de MR relevant d'auto-reformulations hétéro-initiées que ne le font les locuteurs natifs. Il constate aussi que les locuteurs non-natifs ont recours à *mais* et *pas (x) mais* comme des MR importants. De plus, un examen des MR métalangagiers a montré que les locuteurs natifs les utilisent plus fréquemment (quant au nombre de formes et d'occurrences) que les locuteurs non-natifs, mais que l'usage se limite souvent aux marqueurs stéréotypés, ce qui peut signifier que la charge sémantique des marqueurs est affaiblie. L'absence totale d'usage de *donc* et *enfin* chez les locuteurs non-natifs pourrait amener les lecteurs à considérer *mais* et *pas (x) mais* comme un emploi compensatoire. Bien que *mais* constitue une partie importante des MR, le suremploi de ce connecteur n'est que partiellement imputable à son emploi comme marqueur de reformulation.

Le travail de Hancock (2000) qui donne en détail les fonctions de quelques connecteurs dans la communication orale spontanée s'avère très utile à notre travail compte tenu du fait que notre but est d'analyser les marques de transition dans le discours oral des apprenants en FLE desquelles les connecteurs jouent un rôle pertinent. Nous notons que les connecteurs analysés dans le travail de Hancock (2000) sont souvent utilisés à l'oral. Pour cette raison, un appui sur ses analyses sera une courte échelle pour notre travail.

L'objet de l'étude de Denturck (2008) est l'étude des marqueurs discursifs. Cette étude est en deux parties. La première étant un aperçu général des marqueurs discursifs et la deuxième partie étant une analyse approfondie du marqueur discursif *quoi* qui constitue l'objet principal de cette étude. À travers une analyse approfondie du marqueur discursif *quoi*, l'auteur cherche à montrer l'importance des marqueurs discursifs dans les processus communicatifs et discursifs. Nous avons trouvé cette étude pertinente pour notre travail parce que les marqueurs discursifs sont les éléments typiques d'un discours oral, le type de discours de notre étude. L'auteur, dans le but de chercher une définition générale pour le terme de marqueur discursif fait face à un flux de termes au marqueur discursif. Cela est dû au fait qu'il n'existait pas une définition généralement connue du terme « marqueur discursif ».

Par conséquent, *marqueurs discursif* ou *discourse marker* est le terme le plus répandu qui peut être trouvé chez Schiffrin (1987), Jucker et Ziv (1998), Fraser (1999), Dostie (2004), et Andersen (1997). De l'autre côté, les marqueurs discursifs se trouvent sous d'autres termes chez les auteurs suivants : « particule énonciative » (Fernandez, 1994), « discourse particle »

(Schorup, 1985 et Hansen, 1998), « pragmatic particle » (Beeching, 2002), « opérateur discursif » (Redeker, 1990, 1991) et « discourse connective » (Blakemore, 1987) pour ne mentionner que ceux-ci puisque cette liste n'est pas exhaustive. Dostie (cité par Denturck, 2008), souligne que la pluralité des termes « reflète les différentes approches linguistiques adoptées par les auteurs pour aborder le thème complexe des marqueurs discursifs. À cause de la multiplicité des définitions d'un marqueur discursif, Denturck (2008) s'est limité aux définitions des auteurs qui ont creusé à fond le domaine de marqueur discursif. Il s'agit de Schiffrin (1987), Hansen (1998), Fraser (1999) et Fernandez (1994). Les trois premiers, dans leurs définitions nous donnent une idée de connexion effectuée par les marqueurs discursifs. Cependant, Fernandez (1994) de sa part, soutient qu'il existe deux sous-catégories au sein du groupe des particules énonciatives (PEN). La première catégorie qui est de nature textuelle est proche des connecteurs et qui relie les parties du texte. Cette catégorie a pour exemple : *pourtant*, *ainsi* et *mais*. La deuxième catégorie constitue des particules interpersonnelles qui gèrent le processus interactif. Cette catégorie aussi a pour exemple les « éléments fixateurs d'attention » *comme tu vois*, *regarde* et *écoute*.

Denturck (2008), dans son travail essaie de maintenir la répartition entre les marqueurs pragmatiques entre les connecteurs textuels et les marqueurs discursifs parce qu'elle permet de résoudre les problèmes définitoires. De plus, l'analyse que fait l'auteur comprend en premier lieu, un aperçu général sur les marqueurs discursifs. Il fait cette analyse sur cinq axes à savoir le plan phonologique/ phonétique, le plan morphologique, le plan syntaxique, le plan sociologique/ stylistique et le plan sémantico pragmatique.

En deuxième lieu, il plonge dans l'analyse profonde du marqueur discursif *quoi*. Cependant, ce qui nous a intéressé dans ce travail est l'analyse générale faite sur les marqueurs discursifs. Denturck a constaté après son analyse que les marqueurs discursifs peuvent remplir plusieurs fonctions dans différents contextes et qu'ils sont en effet presque toujours multifonctionnels. Il a constaté aussi que la fonction change parfois en fonction de la position syntaxique.

Grey (2014), dans son mémoire de master étudie l'emploi des connecteurs comme outils d'argumentation dans les mémoires de licence des étudiants de l'Université de Cape Coast. Il analyse un certain nombre de mémoires et comme résultat de sa recherche, il constate un fréquent recours à un certain groupe de connecteurs alors que pour d'autres groupes de connecteurs, il constate un usage minimal. Grey (2014) emploie la méthode mixte pour effectuer son travail. Selon lui, l'emploi de cette méthode de recherche permet de présenter les résultats de façon « cohérente et harmonieuse ». La différence significative qui existe entre le travail de Grey et le nôtre est que, le corpus d'étude de sa recherche constitue les mémoires de licence qui sont essentiellement sous forme écrite. Cependant, pour nous, le corpus d'étude constitue les productions orales des apprenants de FLE au niveau 400.

En outre, Grey (2014) considère la notion de cohérence dans son travail. Il cite que, « la cohérence est considérée non comme une propriété du texte, mais comme un concept dépendant de l'interprétant : elle n'est pas dans le texte, elle est construite par le destinataire » (Maingueneau, 2009). En ce qui concerne la cohérence dans son travail, il se base sur les conditions proposées

par Charolles (1978) pour l'identification de la cohérence dans le discours écrit. Selon ce dernier la métarègle de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation sont les conditions suffisantes de cohérence. Bien que nous travaillions sur le discours oral, nous sommes d'avis que ces conditions proposées par Charolles peuvent être employées dans l'analyse de la cohérence des discours oraux.

Anane-Bahroun (2006) dans son travail tente à partir de productions narratives orales de jeunes élèves tunisiens en français et en arabe tunisien, de voir comment les connecteurs dévoilent la cohérence narrative. Dans son travail, il a recueilli un corpus qui consiste à des narrations orales produites à partir de supports iconiques par de jeunes élèves tunisiens à trois moments successifs (de la 4^{ème} à la 6^{ème} année primaire) de leur apprentissage de la langue française. Les apprenants dont leurs discours ont été analysés sont des apprenants pour lesquelles le français est une langue seconde. Pour ce fait ces apprenants ont la chance de pratiquer la langue française en dehors de la classe. Par ailleurs, les apprenants ont produit des récits à partir des mêmes supports en langue maternelle et l'analyse de ces narrations aussi a permis l'auteur de sonder le développement cognitif et linguistique en langue maternelle.

En ce qui concerne l'emploi des connecteurs dans les narrations en langue française, l'auteur a recensé les connecteurs logiques, causaux, finaux, des pronoms relatifs et d'autres subordonnants. Cependant, dans le cadre de discours narratifs, les connecteurs les plus utilisés sont les connecteurs additifs, causaux, finaux et des connecteurs qui introduisent un contraste. De plus, Anane-Bahroun (2006) dans son étude constate une augmentation du nombre

de connecteurs au fils des trois prélèvements. Les apprenants voient une amélioration linguistique et syntaxique. Pour ce dernier, cette croissance a un effet certain sur la cohérence narrative.

Pour ce qui est de la narration en arabe tunisien langue maternelle, l'auteur a constaté que les jeunes narrateurs emploient beaucoup plus de connecteurs que les adultes. De surcroît, l'emploi des connecteurs dans la langue maternelle sont plus nombreuses que celles employées en langue française. L'étude a aussi montré que les apprenants sont capables d'exprimer l'antériorité dans les narrations en langue maternelle. Selon Anane-Bahroun (2006) l'absence de cette fonction dans la langue française est imputable à un déficit linguistique en langue française. Le travail de Anane-Bahroun nous intéresse beaucoup parce que par son enquête, nous sommes renseignés sur les types de connecteurs que les apprenants sont susceptibles d'acquérir et d'employer dans leur discours oral et les fonctions que ces connecteurs remplissent dans les discours pour assurer la cohérence.

Esmailjamaat (2012) fait une analyse des erreurs dans l'emploi des connecteurs à l'écrit. Il fait cette étude auprès des étudiants persanophones de français. Les apprenants de son étude constituent un public hétérogène. Il est à noter que la plupart de ces apprenants ont commencé à apprendre le français à l'université et en plus de cela, ils n'ont jamais effectué des séjours linguistiques en France ou dans des pays francophones. Ils sont tous étudiants de la section « langue et littérature française » de l'Université de Chahid Béhéchi de Téhéran.

En ce qui concerne l'étude des connecteurs dans le travail de Esmailjamaat (2012), l'auteur se charge d'entreprendre une étude contrastive

des connecteurs français et des connecteurs persan. Par ailleurs, il fait une analyse quantitative et qualitative des connecteurs référentiels et des connecteurs logiques dans les productions écrites de son public d'étude. L'analyse contrastive cherche à trouver les ressemblances et les divergences qui existent entre les connecteurs en persan et en français. Selon lui, ces ressemblances ou divergences pourraient soit causer des problèmes d'interlangue soit simplifier la production écrite. L'analyse a révélé que les connecteurs en persan et ceux en français partagent quelques similitudes puisque ces deux langues font partis de la grande famille des langues indo-européennes. Ces similitudes sont trouvées au niveau des racines communes dans le vocabulaire. Cependant, il y a de nombreuses caractéristiques qui les distinguent au niveau de leur structure. Par exemple la structure phrastique en Persan est représentée par SOV (sujet + objet + verbe).

En l'occurrence la comparaison effectuée a montré que les connecteurs français simples possèdent parfois des équivalents persans composés et inversement il existe les connecteurs français composés possédant des équivalents simples. De plus, l'auteur a remarqué que contrairement à un certain nombre de connecteurs français, leurs équivalents persans n'exigent pas l'emploi du mode subjonctif.

Pour ce qui est de l'analyse des connecteurs temporels, Esmailjamaat (2012) a trouvé que les connecteurs temporels constituent un ensemble très varié de termes or les étudiants n'utilisent qu'un petit groupe de ces termes de manière fréquente. De plus, le pourcentage d'erreur (34%) dans emploi de ces connecteurs dévoile que le niveau de compétence des étudiants en ce qui concerne l'usage pertinent de ce groupe de connecteurs est loin d'être

suffisant. Pour les connecteurs spatiaux, l'auteur a constaté que l'emploi de ces connecteurs n'est pas parfaitement acquis pour l'ensemble des étudiants de son corpus, et cela malgré les occurrences importantes de ces connecteurs dans les rédactions.

Encore, l'auteur fait une analyse qualitative auprès de huit groupes de connecteurs logiques à savoir les connecteurs marquant l'addition ; les connecteurs marquant l'opposition, la restriction et la concession ; les connecteurs marquant la cause ; les connecteurs marquant la conséquence ; les connecteurs marquant le but ; les connecteurs marquant l'hypothèse et la condition ; les connecteurs marquant l'illustration et finalement les connecteurs de reformulation, de synthèse et de conclusion. Les résultats obtenus de ces analyses ont montré les différences qui existent entre le nombre d'emplois de ces groupes de connecteurs ainsi que leur taux d'erreurs et l'état de leurs emplois dans chaque rédaction étudiée. Selon les statistiques obtenues, l'auteur a conclu que la compétence qui permet l'emploi correct des connecteurs n'est pas développée de manière identique pour chaque groupe de connecteurs. De surcroît, il a été constaté que les apprenants ont des connaissances pragmatiques plus complètes en ce qui concerne le fonctionnement linguistique des connecteurs de cause et des connecteurs de but. Cependant, le même ne peut pas être dit concernant les connecteurs d'addition ; les connecteurs de reformulation, de synthèse et de conclusion et également les connecteurs de conséquence. Un autre fait intéressant observé dans l'analyse est le recours à la langue maternelle dans l'emploi des connecteurs logiques. Les apprenants recourent à leur langue maternelle « de manière inconsciente et comme un filet de sauvetage dans la mesure où leur

connaissances linguistiques sont incomplètes » (Esmailjamaat, 2012). En effet, ce dernier a remarqué que la non maîtrise du connecteur approprié qui incite le rédacteur à puiser dans sa langue maternelle, sans pour autant pouvoir dire que cet acte est automatique chaque fois que le rédacteur ne connaît pas les constructions exactes. D'après l'analyse faite, une partie des erreurs sont commises sous l'influence de la langue maternelle. Ce constat confirme l'hypothèse initiale de l'étude qui soutient que « la langue maternelle de nos apprenants pourrait contribuer à l'emploi erroné des connecteurs. » En effet, le recours à langue maternelle a contribué à 24% de l'ensemble des erreurs.

Ce qui est pertinent du travail d'Esmailjamaat (2012) de nôtre est l'analyse faite sur les connecteurs logiques. Bien qu'il ait travaillé sur la production écrite, nous allons entamer dans une partie de notre travail, l'emploi des connecteurs logiques et leur pertinence en assurant la cohérence dans les discours oraux des apprenants.

Conclusion partielle

Nous avons essayé d'établir le cadre théorique de notre travail. Ce chapitre comprend une élaboration de notre théorie principale ; l'énonciation. Nous avons aussi défini quelques concepts qui sont pertinents pour notre étude. De plus, nous avons étudié quelques travaux empiriques qui ont un rapport à notre recherche. Le chapitre suivant comportera des démarches méthodologiques employées pour l'aboutissement de notre travail.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Introduction

Ce chapitre comprend les démarches méthodologiques que nous avons employées pour réaliser notre enquête. Elle comprend, en premier lieu, une description du public cible de l'enquête et l'échantillon. En deuxième lieu, une élaboration du corpus du travail est présentée : il s'agit de la méthode et instruments de collecte des données, la transcription des données et le choix des parties du corpus qui seront analysées, et enfin la conclusion partielle. En somme, ce chapitre du travail comprend les démarches méthodologiques adoptées pour l'aboutissement du travail.

Description du public cible

Le public de cette étude comprend les apprenants du niveau 400 au Département de français. Ce public est composé d'apprenants inscrits en Lettres (B.A. Arts) qui font le français comme matière unique, en éducation/didactique (B.ED. Arts) qui font le français et enfin d'apprenants inscrits en Lettres (B.A. Arts) qui font une combinaison de matières y compris le français. Nous avons choisi ce groupe d'étudiants parce qu'ils ont suivi un cursus de licence de quatre ans en FLE et nous les jugeons compétents de produire des discours oraux sans grandes difficultés.

Echantillon

L'effectif de notre public cible est 45 apprenants. Cependant, pour le but de notre travail, nous avons échantillonné ceux qui étudient le français comme matière unique avec un effectif de 18 (9 hommes et 9 femmes). Nous

avons fait ce choix précis de public parce que ces étudiants constituent un groupe fixe avec des caractéristiques similaires au sein de notre population. Ce choix d'échantillon a été fait par le simple fait de sélectionner le groupe d'apprenants en Lettres (B.A. Arts) qui font le français comme matière unique. Ce choix d'échantillon s'inscrit dans le plan non probabiliste d'échantillonnage dit aussi plan de choix raisonné qui s'oppose au plan probabiliste. L'échantillonnage par le plan non-probabiliste est une méthode d'échantillonnage qui est construite par des procédés comportant une part d'arbitraire et ne permettant pas l'évaluation de la précision d'estimation (Vaillant, 2005). C'est-à-dire que le choix d'échantillon que nous avons fait ne se base sur aucun principe de choix. Cependant, par notre discrétion, nous avons jugé que ce groupe d'étudiants est compétent pour l'étude entreprise. 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. L'extrapolation n'est pas possible dans ce cas parce que les caractéristiques des individus dans notre échantillon ne sont pas entièrement similaires. Ainsi, nous aurons tort de tirer une telle conclusion sur la population. Nous sommes d'avis qu'une étude de ce genre peut être effectuée avec chaque groupe constituant cette population et par là, une analyse comparative peut être lancée.

En outre, notre échantillon de 18 apprenants en Lettre (B.A. Arts) comprend 9 hommes et 9 femmes qui sont entre 18 ans et 39 ans. À part le français, tous les apprenants parlent l'anglais. En plus, chacun parle deux ou trois autres langues locales. Le profil de ces apprenants suggère que la majorité d'entre eux est multilingue.

Description du corpus

Notre corpus comprend les productions orales des apprenants en Lettres (B.A. Arts) qui étudient le français comme matière unique. Le corpus a été recueilli par le biais d'une interview. Il porte sur des présentations individuelles des apprenants sur des sujets familiers que nous avons proposés. Chaque apprenant choisit un sujet par moyen d'un tirage au sort. L'apprenant prend entre 5 à 10 minutes pour se préparer et après cela, il fait une présentation de 5 minutes. En ce qui concerne les corpus de la recherche, nous les avons enregistrés avec un dictaphone. Nous nous sommes limités à l'enregistrement audio parce que l'intérêt de notre recherche porte sur les données orales. Les données étaient collectées dans la salle des étudiants en Master du Département de français de l'Université de Cape Coast. Par ailleurs, nous avons discuté l'heure de l'entretien avec les apprenants et ils ont choisi l'heure favorable pour l'entretien. Par rapport à la situation de production, nous avons considéré deux options. Si nous demandons aux apprenants de parler sur le sujet proposé sans aucun avertissement, nous risquons de ne pas avoir les données que nous cherchons dans leurs discours oraux. Nous avons donc, proposé des sujets de présentations et nous leurs avons donnés entre 5 à 10 minutes du temps pour la préparation comme nous l'avons déjà mentionné.

Instruments de collecte des données

Il est important de noter que pour recueillir les informations sur le profil de nos enquêtés, nous avons distribué des questionnaires qui portent sur les 5 premières informations, à savoir le sexe, l'âge de l'apprenant, la nationalité, les langues parlées et les nombres d'année utilisé pour apprendre la langue française. Les questionnaires ont été administrés avec les sujets de

discussion. Cependant, ils remplissent les questionnaires avant de se préparer pour la présentation. L'instrument utilisé pour recueillir les données pour l'analyse est l'entretien. Il s'agit d'une présentation sur les sujets proposés et entre temps nous posons des questions aux apprenants pour prolonger la discussion afin d'avoir assez de données pour notre analyse. Les sujets proposés pour l'entretien sont les suivants :

1. Partagez votre avis sur le programme d'immersion au Togo / en France et expliquez pourquoi le programme doit continuer ou pas.
2. Entre l'homme et la femme, qui est plus important dans la vie des enfants?
3. Qu'en pensez-vous du rapport sexuel avant le mariage ? Expliquez votre point de vue en donnant des raisons pour justifier la réponse.
4. « Nous devons abolir les examens à l'université, » dit un étudiant. Etes-vous d'accord ? Expliquez votre réponse.
5. Les réseaux sociaux ont-ils des effets négatifs ou positifs sur la performance des étudiants ? Expliquez votre réponse.

Limitations associées à l'entretien

Nous avons rencontré quelques difficultés lors de la collecte de données. Ces difficultés étaient liées tout d'abord à la disponibilité des apprenants parce que le moment de la collecte de données étaient par coïncidence le moment où ils écrivaient leurs mémoires de licence. Cependant, la plupart d'entre eux a collaboré malgré leurs travaux à l'exception d'un apprenant qui a donné des excuses et finalement elle est partie à la maison sans nous avertir.

La deuxième difficulté était liée à l'endroit de l'entretien. La salle des étudiants de Master du Département de français est un endroit idéal pour la

collecte des données mais le défi que nous avons rencontré est que, l'endroit n'appartient pas à nous seuls donc des fois l'heure proposée doit être changée. D'autres temps, l'entretien est interrompu par les entrées et les sorties des utilisateurs de la salle. Nous avons donc essayé d'utiliser la salle quand les autres utilisateurs ne sont pas dans la salle afin d'assurer la tranquillité pour l'entretien.

Finalement, lors de l'interview, nous avons constaté que certains apprenants ont dépassé le temps stipulé pour leurs présentations. Cela est dû au fait que nous avons dû poser quelques questions pour permettre aux apprenants d'élaborer davantage sur les points soulevés.

Transcription des données

Après la collecte des données sous forme audio, nous avons transcrit les données sous forme graphique. La transcription des données orales en forme graphique est importante parce qu'elle nous permet d'accéder facilement à l'analyse des données. Ainsi nous avons fait recours à « EXMARaLDA » (Extensible Markup Language for Discourse Annotation), un logiciel qui sert d'un système pour la transcription et l'annotation d'un corpus oral. Le logiciel, « EXMARaLDA » comprend trois outils. Le premier est « EXMARaLDA Partitur Editor » qui sert de transcription et annotation du corpus oral. Le deuxième outil, « EXMARaLDA Corpus-Manager » qui sert de gestion du corpus et le troisième outil, « EXMARaLDA query tool EXAKT » pour l'analyse du corpus. Le but de notre recherche nous oblige à utiliser l'outil Partitur Editor version 1.5.2. . La transcription peut être faite manuellement mais il y a des difficultés qui sont associées à ce type de transcription ; donc, nous admettons que la transcription faite par le logiciel

EXMARaLDA nous a permis d'accélérer et rendre fidèlement les énoncés. Nous avons transformé l'audio à Mp3 avant de les télécharger dans le logiciel pour la transcription. Le logiciel comporte un joueur qui nous a permis de repasser l'enregistrement et fait la transcription orthographique selon un tableau chronologique proposé par le logiciel. Par ailleurs, en transcrivant les données orales, il faut une sorte de guide pour aider à représenter fidèlement l'oral. Pour ce faire, nous avons employé les conventions de transcription de Vion (2000, p. 265) dans notre travail. Le tableau 3 nous présente les conventions de transcription de Vion que nous avons appliquées à notre transcription.

Tableau 3 - *Conventions de transcription*

Convention	Description
/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement
\	Intervention d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	Pause très brève, brève, moyenne
OUI , BRAVo	Accentuation d'un mot ou d'une syllabe
Oui : bon :: (rire)	Allongement de la syllabe ou du phonème. Le nombre de : est proportionnel à l'allongement Description d'aspects du comportement verbal. Ex (raclement de gorge).
<alors/ allons>	Hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
X, XX, XXX	Mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
(bon) jour	()= partie non prononcée. Ici seul 'jour' est prononcé
=	Liaison inhabituelle : un chant=agréable ('un chan tagréable')
≠	Absence inhabituelle de liaison : les ≠ enfants ('le enfants')

Source : (Vion, 2000, p. 265)

De surcroît, pour faciliter l'identification des productions orales, nous avons employé un code pour tous les corpus. Nous avons alors dix-sept corpus au total. Par exemple, pour un extrait ayant la référence Corpus 1, APF1, il s'agit du corpus 1 dont l'interviewé est APF (Apprenant Femme). Les codes sont utilisés dans les analyses pour faciliter la référence. Le codage de dix-sept corpus oraux est récapitulé dans le Tableau 4.

Tableau 4 - *Codage du corpus oral*

Corpus Oral	Code	Description
Corpus 1	APF1	Apprenant Femme1
Corpus 2	APF2	Apprenant Femme2
Corpus 3	APH3	Apprenant Homme3
Corpus 4	APH4	Apprenant Homme4
Corpus 5	APH5	Apprenant Homme5
Corpus 6	APF6	Apprenant Femme6
Corpus 7	APH7	Apprenant Homme7
Corpus 8	APH8	Apprenant Homme8
Corpus 9	APH9	Apprenant Homme9
Corpus 10	APH10	Apprenant Homme10
Corpus 11	APH11	Apprenant Homme11
Corpus 12	APF12	Apprenant Femme12
Corpus 13	APF13	Apprenant Femme13
Corpus 14	APF14	Apprenant Femme14
Corpus 15	APH15	Apprenant Homme15
Corpus 16	APF16	Apprenant Femme16
Corpus 17	APF17	Apprenant Femme17

Source : Données de l'enquête (2017)

Méthode d'analyse des données

Notre méthode d'analyse est la méthode qualitative. La méthode qualitative est utile pour expliquer en détail le fonctionnement des

phénomènes observés. Notre cadre théorique aussi nous a donné des démarches importantes pour analyser les données. En ce qui concerne les données recueillies par le questionnaire, elles sont présentées sous formes de tableaux. Ces tableaux sont commentés et expliqués afin d'assurer la compréhension du lecteur.

Pour ce qui est de productions orales, nous avons fait une analyse selon l'ordre des questions de recherche. Nous avons aussi fait une analyse de contenu où nous expliquons les contenus des réponses et les analysons selon les démarches fournies par les théories proposées.

Conclusion partielle

Ce chapitre comprend les démarches méthodologiques de notre enquête. Nous avons donné une description de notre population cible et comment nous avons échantillonné notre public. Les étapes que nous avons suivies pour recueillir les données ont été élaborées ci-dessus. De plus, nous avons parlé de la procédure d'analyse des données et des logiciels employés pour l'analyse. Le chapitre suivant comportera la présentation et l'analyse des données.

CHAPITRE QUATRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Cette partie de notre travail constitue la présentation et analyse des données. Nous rappelons que notre recherche s'intéresse à étudier la cohérence discursive dans le discours oral des apprenants de quatrième année au Département de français. Sous cette rubrique, nous avons présenté tout d'abord les données recueillies par le biais de questionnaires.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons employé la méthode qualitative d'analyse des données. L'analyse des données a commencé par l'effort de fournir les réponses aux questions de recherche : Quelles sont les marques de transition dans le discours oral des apprenants de FLE au niveau 400 de l'Université de Cape Coast ? Comment est-ce que ces transitions assurent-elles la cohérence discursive dans le discours oral des apprenants de FLE? Quels sont les indices de la cohérence discursive dans les transitions que font ces apprenants à l'oral ? De surcroit, pour faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats, les données sont présentées sous forme de tableau.

Questionnaire

Les questionnaires donnés aux apprenants sont destinés à recueillir les données personnelles. Ces données personnelles comportent : le sexe, l'âge, la nationalité, le nombre d'année de l'apprentissage de la langue française, et les autres langues que les apprenants parlent à part la langue française. Les données sur le sexe des apprenants sont présentées dans le Tableau 5.

Tableau 5 - *Sexe des apprenants ; Femme (F), Homme (H)*

Apprenant	Sexe	Apprenant	Sexe
Apprenant 1	F	Apprenant 10	H
Apprenant 2	F	Apprenant 11	H
Apprenant 3	H	Apprenant 12	F
Apprenant 4	H	Apprenant 13	F
Apprenant 5	H	Apprenant 14	F
Apprenant 6	F	Apprenant 15	H
Apprenant 7	H	Apprenant 16	F
Apprenant 8	H	Apprenant 17	F
Apprenant 9	H		

Source : Données de l'enquête (2017)

Comme déjà indiqué, les apprenants de notre étude constituent 9 hommes et 9 femmes dont une femme était absente donc nous avons travaillé avec 9 hommes et 8 femmes au total, comme le montre Tableau 5. Notons que nous n'avons pas échantillonné ce groupe d'apprenants. C'est un groupe fixe d'un nombre égal d'hommes et de femmes. Nous passons maintenant à la distribution de l'âge dans le Tableau 6

Tableau 6 - *Distribution de l'âge des apprenants*

Âge	Nombre d'apprenants	Pourcentage (%)
18 ans- 29 ans	14	82
30 ans- 39 ans	3	18
40 ans -49 ans	0	0
Total	17	100

Source : Données de l'enquête (2017)

Selon la distribution de l'âge proposée dans le questionnaire, 14 apprenants (représentant 82%) se trouvent entre 18-29 ans. Ce groupe constitue la majorité de notre échantillon. Encore, nous avons trouvé 3 apprenants (représentant 18%) entre l'âge de 30-39. Cependant, il n'y avait aucun apprenant entre 40-49 ans. Cela suggère que la majorité d'apprenants est jeune. Ensuite, nous présentons le nombre d'année de l'apprentissage de la langue française. Les données sont présentées dans le Tableau 7

Tableau 7 - *Année totale d'apprentissage du français*

Nombre d'années	Nombre d'apprenants
7	1
10	4
11	2
12	3
13	1
14	1
16	1
17	2
18	1
19	1
Total- 137	17

Source : Données de l'enquête (2017)

Selon les données, le nombre d'années d'apprentissage de la langue française varie d'un étudiant à l'autre. Il y a un apprenant qui a appris la langue française pendant 7 ans qui est le moindre nombre d'années enregistré. Suivi par 10 ans dont nous comptons 4 apprenants. Il y a aussi 2 apprenants qui ont appris la langue pendant 11 ans et aussi 2 apprenants l'ont appris

pendant 14 ans. De plus, nous comptons un apprenant respectivement pendant 13 ans, 16 ans et 18 ans. Finalement, nous comptons 2 apprenants qui ont passé 17 ans pour apprendre le français et 3 apprenants qui ont étudié la langue pendant 12 ans. Ayant recueilli ces informations, nous tirons la conclusion que ces apprenants ont commencé l'apprentissage de la langue à un stade particulier de leurs vies. Ce stade peut être au début de l'école primaire ou plus tard. En se basant sur le système éducatif du Ghana, celui qui a commencé d'apprendre la langue française au début de l'école primaire jusqu'au niveau universitaire a passé au moins 16 ans d'apprentissage. Cela suggère que ceux qui ont moins de 16 ans n'ont pas commencé l'apprentissage de la langue au début de l'école primaire. De la même façon, les apprenants qui ont plus de 16 ans ont eu indubitablement plus de contact avec la langue. Cependant, nous allons voir dans notre analyse si la disparité dans la durée d'apprentissage de la langue française des apprenants apportera des significances pertinentes à l'interprétation des résultats. Nous prendrons en compte les autres langues parlées par les apprenants à part le français. Le Tableau 8 montre les détails.

Tableau 8 - *D'autres langues parlées par les apprenants*

Langues parlées	Nombres d'apprenants	Pourcentage (%)
Anglais	17	100
Twi	12	70
Ewe	9	52
Fante	3	17,6
Krobo	2	11,8
Ga	1	5,8
Kasem	1	5,8
Buli	1	5,8
Hausa	1	5,8
Kantosi	1	5,8
Guan	1	5,8

Source : Données de l'enquête (2017)

Le Tableau 8 présente les autres langues parlées par les apprenants à part la langue française. Selon les résultats recueillis sur ce sujet, chaque apprenant parle la langue anglaise hormis la langue française. Cela n'est pas surprenant car tous les apprenants ont indiqué qu'ils sont de la nationalité ghanéenne et la langue officielle est l'anglais. Aussi, l'anglais est la langue d'instruction dans les écoles. À part cela, nous avons remarqué dans les données recueillies que les apprenants parlent au moins une ou deux langues locales. Selon les statistiques, un apprenant (représentant 5,8%) parle 5 autres langues plus l'anglais. Deux autres apprenants (représentant 12%) parlent aussi 2 autres langues plus l'anglais. Il y a 8 apprenants (représentant 47%) qui parlent 2 autres langues locales plus l'anglais suivi de 6 apprenants (35%) qui parlent seulement une langue locale plus l'anglais. Ce constat suggère qu'au moins chaque apprenant a appris dans un contexte formel ou informel une ou plusieurs autres langues locales.

Réponse à la première question de recherche

Notre analyse commence principalement par les réponses aux questions de recherche. Nous avons présenté les données sous forme de tableau et après nous avons analysé les réponses. Le Tableau 9 présente les réponses à la première question de recherche qui est : Quelles sont les marques de transition dans le discours oral des apprenants de FLE au 400 de l'Université de Cape Coast ?

Marques de transitions dans le discours des apprenants

Les données présentées dans le Tableau 9 sont des réponses à notre première question de recherche. Ces marques linguistiques sont principalement les mots de liaison ; autrement dit, les mots qui introduisent un lien entre deux parties d'un discours. Afin d'éviter une confusion entre certaines expressions employées dans notre travail, nous voulons établir dans une première instance que nous interprétons le terme *marques de transition* comme toute expression ou mot qui introduit un nouveau point de vue ou une nouvelle partie dans le discours. Selon, CNED (2005) les transitions sont des phrases qui introduisent une nouvelle partie ou un nouveau paragraphe, en assurant une continuité avec la partie ou le paragraphe précédent. Ces phrases, très souvent commencent par des mots de liaison comme d'abord, enfin, ensuite, premièrement deuxièmement et ainsi de suite.

Tableau 9 - *Marques de transition utilisée dans le discours oral des apprenants*

Marques de transition	Le Corpus-Occurrence																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
De plus	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Et à part ça	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Premièrement	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
Deuxièmement	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Troisièmement aussi	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Aussi	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
À part cela	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Et à part cela	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Et donc au niveau de...	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
En ce qui me concerne	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Mais en ce qui me concerne	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Tout d'abord	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Et aussi	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	6
Comme je disais	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Et puis	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
En somme	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
D'abord	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	4
Encore	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
On peut ajouter que	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Et pour pourquoi ...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Ça c'est une raison	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Ensuite	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Et la troisième raison	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
En ce qui concerne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Et erm pour même	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Je pense que	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Aussi si nous prenons	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Généralement si nous	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
En première lieu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
En deuxième lieu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
D'après moi, je pense que	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
En ajoutant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Donc	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Moi je voulais ajouter	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Total	2	1	3	3	5	4	5	3	0	1	3	4	3	5	1	2	5	50

Source : Données de l'enquête (2017)

Le Tableau 9 montre une liste des marques de transition utilisées dans le discours oral des apprenants interviewés et leur fréquence. À la lecture du tableau, nous remarquons une liste des marques de transition utilisées dans le corpus de chaque apprenant. Nous remarquons aussi que plus de 90% des apprenants emploient des expressions différentes pour marquer la transition dans leurs discours. Nous pouvons compter à la majorité quatre apprenants qui emploient dans les interventions différentes les mêmes expressions. Les corpus 6, 7, 10, 14 enregistrent l'usage de *et aussi* comme marque de transition. Cependant le nombre d'occurrence diffère d'un corpus à l'autre. Le même peut être dit des corpus 8, 11, 12 et 13, qui ont enregistré l'usage de *d'abord* mais cette fois-ci, le nombre d'occurrence est le même. De surcroît, un fait intéressant reste que chacun des apprenants emploie au moins une expression distincte pour marquer la transition dans leur discours. Néanmoins nous remarquons l'usage répétitif de certaines marques de transition (*aussi, et aussi, d'abord, tout d'abord* et *premièrement*) dans les productions orales de certains apprenants.

Avant de répondre à la question de recherche suivante, nous voulons présenter d'autres connecteurs employés par les apprenants dans leur discours oral. Les connecteurs, selon leur nature, maintiennent un lien logique entre deux éléments. Ce lien joue un rôle important en déterminant une cohérence systématique dans le discours. Nous voulons donc présenter et étudier les connecteurs employés dans le discours de ces apprenants et établir comment ils aident dans l'assurance de la cohérence des discours. Le Tableau 10 présente les connecteurs employés par les apprenants.

Connecteurs logiques employés dans le discours oral des apprenants

Les connecteurs d'après Anane-Bahroun (2006) sont des outils qui permettent de relier des prédications de procès entre elles à une structure globale. Il ajoute qu'à part leur fonction syntaxique, sémantique et pragmatique, les connecteurs jouent un rôle important dans la cohérence du discours. Ce fait établi, nous voulons voir comment ces connecteurs fonctionnent dans les discours des apprenants et comment la cohérence se voit dans le discours.

Tableau 10- *Connecteurs logiques employés dans le discours oral des apprenants*

Connecteurs	Corpus-Occurrence																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Mais	4	2	1	4	4	5	5	2	3	6	2	1	3	5	1	6	0	54
Donc	1	3	7	4	4	0	0	3	3	12	7	7	0	6	6	9	7	79
Et	5	2	5	8	4	5	16	1	4	3	2	5	5	1	5	8	4	83
Et puis	0	1	0	0	0	0	5	0	2	1	0	0	0	0	0	0	3	12
Parce que	3	4	2	1	6	6	9	4	1	8	3	3	2	8	3	5	4	72
Alors	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	02
Et donc	0	0	0	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	2	0	07
Et même	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	02
Et aussi	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	05
Et après	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Si	5	5	6	1	1	1	4	1	8	5	1	3	4	4	8	0	6	63
Et ainsi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	01
Total	18	17	21	21	20	19	39	14	31	38	15	19	15	25	23	31	25	381

Source : Données de l'enquête (2017)

À la différence du Tableau 9, le Tableau 10 présente une liste plus restreinte des connecteurs employés par les apprenants dans l'ensemble des 17 productions orales. Parmi les connecteurs utilisés dans les productions orales, nous recensons les connecteurs d'addition, de conséquence, de condition, de cause, d'opposition et les connecteurs temporels : *Et, et puis, et même, et aussi, donc, et ainsi, et donc, si, parce que, mais, alors, et et après*. L'occurrence de ces connecteurs est relative à chaque apprenant. Il y en a qui utilisent certains connecteurs plusieurs fois dans leur discours et il y en a aussi qui ne les utilisent qu'une seule fois. Selon le Tableau 10, nous pouvons déduire qu'il y a six connecteurs qui sont plus utilisés dans les discours des enquêtés. Le connecteur d'addition *et* est le plus utilisé parmi tous les connecteurs employés. Il est utilisé 83 fois suivi du connecteur de conséquence, *donc* qui est aussi utilisé 79 fois. Cette statistique est tirée par rapport à toutes les données recueillies. De plus, le connecteur de cause *parce que* est utilisé 72 fois suivi du connecteur de condition *si* qui est aussi utilisé 63 fois dans l'entièreté des discours. Le connecteur d'opposition *mais* est aussi employé 54 fois et finalement, le connecteur d'addition *et puis* est utilisé 12 fois dans tous les discours. Ce sont des connecteurs que nous jugeons les plus utilisés dans l'entièreté des discours oraux produits par les apprenants. Ayant présenté les connecteurs employés par les apprenants sous forme de tableaux, nous voulons répondre à notre deuxième question de recherche.

Réponse à la deuxième question de recherche

Notre deuxième question de recherche est : Comment est-ce que les marques de transitions assurent-elles la cohérence discursive dans le discours oral des apprenants de FLE?

Étant donné que nous avons 17 discours, il était prudent d'examiner tous les 17 corpus. Cependant, nous notons que certains corpus présentent peu de preuves que nous cherchons et peuvent être statistiquement non significatifs à notre résultat. Nous avons donc limité l'étendue de notre analyse. Pour ce faire, nous avons nous limité aux marques de transition qui se produisent plus d'une fois dans les discours des apprenants. Selon le tableau 9, il y a 7 marques de transition qui sont utilisées plus d'une fois dans les discours des apprenants. Nous avons recensé les marques de transition les plus fréquentes dans l'ordre descendant : *Et aussi* (6 occurrences), *D'abord* (4 occurrences), *premièrement* (3 occurrences), *Aussi* (3 occurrences), *Tout d'abord* (3 occurrences), *de plus* (2 occurrences) et *En ce qui me concerne* (2 occurrences). Dans ce même ordre, nous allons analyser l'usage de ces marques de transition dans les discours oraux des apprenants pour voir comment ils assurent la cohérence dans les discours.

Marque de transition *et aussi*

Prenons quelques extraits dans les discours des apprenants pour étudier la marque de transition *Et aussi*.

Extrait 1

« Et ils amènent eh les étudiants a beaucoup apprécier si si vous voulez les les cultures d'autri parce que il y a des des étudiants partout dans le monde et et eh et partager infos eh les informations entre eux des for informations éducatives entre eux et ça influence beaucoup les les performances en classe.

Et aussi ça sert comme un moyen de divertissement parce que il faut au moins eh jouer un peu car c'est pas toujours eh au travail il faut se reposer un peu et les les réseaux sociaux surtout les les Youtubes, les Twitters et puis tout ça là aident les étudiants ou bien servent comme un moyen de divertissement pour les étudiants ... » (Corpus 7, APH7)

Extrait 2

« oh ok comme comme je disais erm c'est le moyen de: parler la langue français avec les locuteurs de la langue parce que au Ghana ici il y a un peu de locuteurs de français mais au Togo par exemple, tous les peuples XX ou bien tous les citoyens sont les francophones alors si tu erh si si tu es allé au erh au marché tu dois utilisé la langue français. Tu sors n'importe où n'importe quand tu dois utilisé la langue français. **Et aussi**, c'est comme c'est tout. » (Corpus 6, APF6)

Extrait 3

« Aussi, je pense que c'est ce programme nous a aidé dans l'amélioration de notre erm langue parce que si nous étions erm nous étions là-bas vous avez erm nous avons appris beaucoup de: française à l'oral à l'écrit donc je pense que c'est erm ce programme donc je pense que + ce programme ne doit pas terminer, il doit continuer parce que erm parce que ce programme va aider les gens ghanéens ou bien les gens qui ne sont pas francophones pour apprendre la langue française et il peut communi(quer) il peut se communiquer avec d'autre gens qui ne sont pas ghanéens .

Et aussi les travaux les travail aussi qui je pense que si quelqu'un erh elle fait partie de ce programme erh et leur doit améliorer sa langue en français elle peut travailler au Ghana ou bien à dehors pour frontière la frontière merci. » (Corpus 14, APF14)

Dans les extraits ci-dessus, nous voyons l'emploi de *Et aussi* comme marque de transition. Nous disons cela parce que, à la lecture de l'extrait 1, l'apprenant souligne un premier point sur les effets des réseaux sociaux comme un moyen pour partager les informations entre les étudiants partout. Pour avancer son argument sur la question, l'apprenant emploie *Et aussi* pour introduire le deuxième point qui est le divertissement que donnent les réseaux sociaux. Le même peut être dit concernant l'extrait 2 et 3. Cependant, dans l'extrait 2, l'apprenant introduit le connecteur *Et aussi* suivi par *c'est comme c'est tout*. Or, l'apprenant n'ajoute pas explicitement un autre point de vue pour marquer clairement une transition. La locution adverbiale, *c'est comme*,

employée par l'apprenant suggère qu'il allait soulever un autre point mais l'apprenant termine son discours par l'adjectif qualitative *c'est tout*. Il est impliqué que l'apprenant aurait soulevé ou introduit une autre explication au premier point mais il était à court de mots donc il a été obligé de terminer la phrase. La preuve de ceci nous vient par l'introduction de *c'est comme* et puis une terminaison abrupte par *c'est tout*. Nous pouvons conclure que chaque fois que le connecteur *Et aussi* est introduit dans les discours des apprenants, nous remarquons un ajout au point de vue précédent indiquant une transition d'un point de vue à l'autre. Nous passons à la deuxième marque de transition, *D'abord*.

Marque de transition *d'abord*

Dans les extraits suivants, nous présentons quelques cas de l'emploi de *d'abord* dans le discours des apprenants.

Extrait 4

« erh oui erh pour moi je dirai que erh: c'est: la femme qui est le erh plus important erh dans la vie des enfants. Erh **d'abord** je dirai que erh dès le: la naissance d'un erh bébé, c'est la femme qui s'occupe erh de lui. erh la allaitement et erh d'autres erh choses que:: erh d'autres choses dont les: erh l'enfant a besoin, c'est: la femme qui s'occupe de tous ces erh celle ça là. » (Corpus 8, APH8)

Extrait 5

« Moi j'suis pas d'accord + parce que prenons **d'abord** le fait que sans les examens les étudiants n'aurons pas erm de raison d'étudier. » (Corpus 12, APF12)

Dans l'extrait 4, l'apprenant utilise l'indice *d'abord* pour marquer le commencement de son discours sur le sujet en question. Nous prenons cet indice comme une marque de transition parce qu'il suggère qu'il y aura une

suite d'énoncés qui sera produite après. Au niveau sémantique, nous pouvons traduire *d'abord* comme un indice introduisant quelque chose qui vient en premier lieu et qui donne l'indication qu'il y aura d'autres qui vont suivre en ordre chronologique. De plus, nous remarquons dans l'extrait 5 que le même phénomène dans l'extrait 4 se produit. Là aussi, l'apprenant utilise *d'abord* pour suggérer qu'il y aura des suites d'énoncés qui seront produites après le premier et aussi une succession est impliquée.

Par ailleurs, parmi les 3 extraits que nous avons examinés concernant l'usage de *d'abord*, nous remarquons que les deux autres apprenants avant de répondre aux questions de présentation, ont pris une position particulière par rapport au sujet de discussion. Cela est évident dans les énoncés d'ouverture qu'ils emploient :

« *erh oui erh pour moi je dirai que erh: c'est: la femme qui est le erh plus important erh dans la vie des enfants. Erh **d'abord** ...* » (Corpus 8, APH8)

« *Moi j'suis pas d'accord + parce que prenons **d'abord** ...* »
(Corpus 12, APF12)

Ces énoncés d'ouverture dont nous parlons, expriment la position prise par les apprenants qui parlent. Cette position peut être une réponse positive ou négative aux questions posées suivies par les justifications qui soutiennent les positions prises. Dans les corpus 8 et 12, les apprenants dès leurs premiers mots montre un point de vue avant l'introduction de la marque de transition, *d'abord*. Cependant, dans le corpus 11, l'apprenant introduit la marque de transition *d'abord* avant de faire connaître son point de vue. Examinons maintenant l'usage de *Tout d'abord* dans les discours des apprenants.

Marque de transition *tout d'abord*

La marque de transition *tout d'abord* a la même signification comme *d'abord* dans les discours. Autrement dit, ils fonctionnent de la même façon. Cependant la seule différence est que *tout d'abord* est une forme renforcée de *d'abord*. L'adjectif qualitatif *tout* fait la différence.

Extrait 6

« erh ok à mon avis je pense que le programme le programme de le programme d'immersion au Togo ou bien en France doit continuer parce que erm **tout d'abord** c'est un bon program et: ça nous donne beaucoup de chance de: parler la langue français avec les locuteurs de la langue... » (Corpus 6, APF6)

Extrait 7

« ...je pense que c'est ce programme nous a a aidé beaucoup parce que **tout d'abord** je veux parler de erm leur manière de faire leur choses comme leur manière de manger de parler le français parce que je pense que erm j'ai vu que notre manière erm manière de parler le français c'est un peu différent de ce que il erh il parler il parle là-bas... » (Corpus 14, APF14)

Ayant été posée la question si le programme d'immersion au Togo ou en France doit continuer, l'apprenant, dans l'extrait 6 emploie la locution *tout d'abord* comme introduction à l'explication de son point de vue. Cette locution *tout d'abord* implique aussi une transition chronologique dans le sens qu'il suggère une continuation dans la discussion. Aussi, *tout d'abord* indique qu'un propos sera produit dans une première instance suivi par d'autres propos. De la même façon, dans l'extrait 7, l'apprenant utilise *tout d'abord* comme l'ouverture à ses points de vue sur le sujet. *En ce qui me concerne* est aussi recensé comme une marque de transition. Nous l'abordons dans la rubrique suivante.

Marque de transition *en ce qui me concerne*

Les extraits suivants portent sur la marque de transition *En ce qui me concerne*.

Extrait 8

« Pour moi ok **en ce qui me concerne** erh le rapport sexuel erh avant le me mariage n'est pas tellement bon mais je ne suis pas contre. Parce que erh le rapport sexuel premièrement, erh ++ les rapports sexuels c'est c'est pour les adultes ceux qui est prêt pour le mariage... » (Corpus 5, APH5)

Extrait 9

« D'après moi je pense que le rapport sexuel avant le mariage c'est un crime parce que si vous arrivez à fait cela les deux c'est-à-dire les femmes la femme et l'homme n'auront confiance en l'autre et **en ce qui me concerne** si vous allez acheter un voiture, la personne que vend la voiture n'auront dire que prend le voiture et vous allez conduire ça avant de payer l'argent ou bien avant de donner l'argent. » (Corpus 17, APF17)

L'extrait 8 marque le commencement du discours de APH5. Il commence son discours en faisant référence à lui-même concernant le sujet de discussion par la locution *pour moi*. Cette locution donne indication à l'interlocuteur que l'apprenant est en train de fournir les informations de son propre point de vue. Après la locution *pour moi*, il introduit une autre locution *en ce qui me concerne* pour nous lancer directement à son point de vue selon le sujet de discussion. La place qu'occupe cette locution dans le discours lui donne le rôle d'une marque de transition. Il nous invite à écouter ce qu'il veut dire sur le sujet en question. Dans l'extrait 9, l'apprenant a déjà commencé avec une ouverture *D'après moi*. Il nous parle de son premier point de vue. Il continue avec la locution *en ce qui me concerne* pour introduire une autre chose. L'emploi de *et avant en ce qui me concerne* suggère directement un

ajout à ce qui a été dit. Cet ajout marque une transition d'un point de vue à l'autre. Le deuxième point de vue souligné par l'apprenant est sous forme d'une allusion à la vente d'une nouvelle voiture qui fait référence toujours à notre sujet de discussion. Voici l'allusion qui est introduite par la marque de transition « en ce qui me concerne » : *si vous allez acheter un voiture, la personne que vend la voiture n'auront dire que prend le voiture et vous allez conduire ça avant de payer l'argent ou bien avant de donner l'argent.*

Marque de transition aussi

L'indice *Aussi*, utilisé dans le discours des apprenants comporte deux significations. Dans une instance, il fonctionne comme un connecteur liant deux parties d'un même paragraphe et dans une autre instance, il fonctionne comme une marque de transition liant une idée à une autre idée. Notons que dans cette partie de notre travail, nous sommes intéressé au *Aussi* utilisé comme marque de transition. Les extraits 10 et 11 montrent l'usage de cet indice comme marque de transition.

Extrait 10

« Parce que erh le rapport sexuel premièrement, erh ++ les rapports sexuels c'est c'est pour les adultes ceux qui est prêt prêt pour le mariage les les gens qui sont prêt pour le mariage et donc erh pour avoir les rapports sexuels, il faut deux erh personnes une femme et un homme. Donc je je pense que le ma erh le rapport sexuel est pour la reproduction donc si tu n'as pas marié, c'est c'est c'est c'est c'est c'est c'est comme c'est interdit d'a/ d'avoir les rapports sexuels.

Aussi, dans la société moderne, la religion chrétienne aussi est contre les rapports sexuels avant le mariage c'est les points que j'ai ou bien mais en ce qui concerne erh les autres arguments, »
(Corpus 5, APH5)

Extrait 11

« ...et aussi j'ai trouvé que il s'habille un peu différent comme nous et j'ai appris quelque chose aussi.

Aussi si nous prenons erm le cas de leur manière de danser aussi moi j'aime bien danser (rire) donc j'ai appris beaucoup et j'aime leur erm: leur chanson. C'est très bon. **Aussi**, je pense que c'est ce programme nous a aidé dans l'amélioration de notre erm langue parce que si nous étions erm nous étions là-bas vous avez erm nous avons appris beaucoup de: française à l'oral à l'écrit donc je pense que c'est erm ce programme donc je pense que + ce programme ne doit pas terminer,... (Corpus 14, APF14)

À la lecture de l'extrait 10, l'apprenant souligne le premier point portant sur les raisons pour lesquelles on ne doit pas avoir les rapports sexuels avant le mariage. Il explique que le rapport sexuel est pour les mariés et les adultes donc si on n'est pas prêt à se marier, on ne doit pas s'y engager. Il introduit son deuxième point de vue en utilisant le mot *Aussi*. De façon similaire, l'apprenant dans l'extrait 11 utilise *aussi* comme marque de transition. L'indice « aussi » a une fonction additive.

Marque de transition *de plus*

De plus est un indice qui a une fonction additive et indique précisément une transition dans un discours. Voici son usage dans l'extrait 12 et l'extrait 13 :

Extrait 12

« Hmm :: ce sujet: selon m/ selon moi je ne suis pas d'accord que les: les examens doivent être abolis parce que nous sommes à l'école[...]. Errm :: **de plus** c'est pour éviter la paresse. Moi, je suis une étudiante *(rire)* il y a des fois que mm erh je ne s/ je n'a pas les l'envie erh de fré(quent)er erh fréquenter un cours je dois dormir XX mais c'est pas pour l'examen erm c'est c'est c'est c'est à c:: c'est des cas très très particulier ou bien très délicat que un étudiant peut échapper ou bien laisser l'examen mais... » (Corpus 1, APF1)

Extrait 13

« ...**de plus** nous avons x il nous aide de faire plus de recherche parce que nous savons que nous erh nous nous allons erh répondre aux questions donc nous avons et et c'est à nous de convaincre les eh les professeurs que nous avons fait de recherche XXX nous avons compr(ends) erh nous avons compris ce qu'ils ont enseigné ... (Corpus 1, APF1)

L'extrait 12 montre que l'apprenant commence son discours sur le sujet proposé par un soupir suivi par l'explication de son point de vue ; *Hmm :: ce sujet: selon m/ selon moi je ne suis pas d'accord...* Il continue ses propos en introduisant *de plus* pour marquer l'addition et aussi la succession dans son discours. Il continue aussi avec cette même marque de transition dans l'extrait 13 pour avancer son point de vue.

Marque de transition *premièrement*

Premièrement est la dernière marque de transition que nous avons relevée dans les discours des apprenants. L'extrait 14 et l'extrait 15 montrent son emploi dans les discours nos apprenants.

Extrait 14

« Ok moi je pense que erm la femme est la personne qui est importante dans la vie des enfants . Parce que erm **premièrement** erm la femme est patiente. Errm nous savons que erm les enfants dérange beaucoup donc si tu n'es pas quelqu'un ou quelqu'une qui est patient ou patiente erm tu ne peux pas + supporter leur comportement oui. » (Corpus 3, APH3)

Extrait 15

« Pour moi ok en ce qui me concerne erh le rapport sexuel erh avant le me mariage n'est pas tellement bon mais je ne suis pas contre. Parce que erh le rapport sexuel **premièrement**, erh ++ les rapports sexuels c'est c'est pour les adultes ceux qui est prêt prêt pour le mariage les les gens qui sont prêt pour le mariage et donc erh pour avoir les rapports sexuels, il faut deux erh personnes une femme et un homme. » (Corpus 5, APH5)

Lisant les deux extraits, nous notons que les apprenants, tout d'abord prennent position par rapport au sujet de discussion. Après cela, ils commencent à expliquer leurs points de vue en employant la marque de transition *premièrement*. Cette marque de transition par sa nature et sa position incite une succession d'idées. Dans l'extrait 14, l'apprenant suit l'ordre chronologique incité par l'usage de la marque *premièrement*. C'est-à-dire que l'emploi des marques de transitions qui s'inscrivent dans le même lexique: *deuxièmement, troisièmement*. Cependant, nous remarquons dans l'extrait 15 que l'apprenant après avoir utilisé *premièrement*, emploie une autre marque de transition *aussi*.

Jusqu'ici, nous avons analysé 8 marques de transition qui étaient employées dans les discours oraux des apprenants. Ces marques de transitions sont *et aussi, d'abord, tout d'abord, en ce qui me concerne, aussi, de plus et premièrement*. Lors de l'analyse, nous avons pu relever que bien que ces indices soient par nature des connecteurs, ils jouent un rôle important pour assurer la transition d'un point de vue à l'autre. Nous passons maintenant à l'analyse des connecteurs employés dans le discours des apprenants.

Emploi des connecteurs dans le discours des apprenants

Ayant relevé les marques de transition employées par les apprenants dans leurs discours, nous allons encore explorer les données afin d'examiner les types de connecteurs retenus par les apprenants et les fonctions qu'ils y remplissent dans les discours. Il est important de souligner que les connecteurs employés par les apprenants marquent tantôt une transition d'une idée différente à l'autre tantôt une simple coordination de faits dans un même paragraphe. C'est pour cela que nous nous retenons de nommer les

connecteurs qui indiquent une transition comme des marques de transition. Les connecteurs qui ne remplissent pas cette fonction de transition seront analysés comme des simples connecteurs afin d'éviter toute sorte de confusion chez nos lecteurs.

Selon le Tableau 10, nous recensons 11 types de connecteurs employés par les apprenants ; *mais, donc, et, et puis, parce que, alors, et donc, et même, et aussi, si, et et ainsi*. Ces connecteurs sont de natures diverses et fonctionnent différemment dans les discours où ils ont été utilisés. Nous identifions les connecteurs de nature, conjonction de coordination, conjonction de subordination, et locution adverbiale. Cependant, il est important de noter que la fréquence d'usage dans les discours varie d'un apprenant à l'autre. C'est-à-dire qu'il y a des apprenants qui utilisent un type de connecteur une fois ou plus d'une fois dans leurs discours. Pour analyser les connecteurs utilisés dans les discours, nous avons sélectionné les connecteurs qui ont une occurrence de plus de 10. Par ce critère, nous travaillons avec les connecteurs suivants *et* (83 occurrences) ; *donc* (79 occurrences) ; *parce que* (72 occurrences) ; *si* (63 occurrences) ; *mais* (54 occurrences) ; et *et puis* (12 occurrences).

Emploi de *et*

Delacherie-Henry, Nief, Vandevoorde, et Morel (2010), définissent *et* comme une conjonction de coordination qui exprime l'adjonction, la succession, la conséquence, l'opposition et l'insistance. Aussi, il indique en tête d'énoncé, un renforcement emphatique ou marque un enchaînement. Le connecteur *et* est le seul connecteur qui a été utilisé dans tous les discours de nos apprenants. Ayant étudié tous les discours qui comprennent le connecteur

et, nous avons constaté que dans la majorité des discours, le connecteur *et* est employé pour traduire une simple relation additive. Bien que ce connecteur ait plusieurs fonctions, la fonction additive est la plus exprimée. En plus de sa fonction additive, nous avons remarqué que dans quelques discours, il est employé pour exprimer une simultanéité de procès. Les extraits ci-dessous montrent la fonction additive et la simultanéité du procès.

Extrait 16

« Erm pour erm prendre soigne de tout erm leur ermm education. Là je pense que c'est c'est c'est c'est une question de l'argent c'est une ques(tion) si c'est la question de l'argent, moi ce que j'ai compris est que ici c'est la qualité, la femme **et** l'homme qui peut su(pporter) erm supporter les enfants. » (Corpus 3, APH3)

Extrait 17

« Ok ok à mon avis, je pense que la femme est: la plus important dans la vie des enfants parce que erh en première lieu c'est la femme qui c'est elle qui tombe enceinte **et** né les enfants donc c'est ++ c'est par sa force et grâce à elle que les enfants appartiennent erh au monde. » (Corpus 16, APF16)

Extrait 18

« Oui mon avis sur erm le programme d'immersion au Togo, moi je pense que c'est un bon program erh juste parce que erh le programme nous a dis nous a aidé beaucoup xxx nous avons invitations de erm au avec des autochtons et les natives au Togo **et** comme ça nous avons amélioré erm la langue à l'oral. » (Corpus 4, APH4)

Dans l'extrait 16, nous notons l'emploi de *et* qui relie la femme et l'homme. Le connecteur *et* par sa nature sert de relier deux mots différents. L'apprenant dans son discours parle du rôle de l'homme et la femme dans la vie des enfants. De plus, le sujet de discussion exige que l'apprenant fasse un choix entre l'homme et la femme en expliquant celui qui est le plus important

dans la vie des enfants. Après avoir soulevé quelques points sur le sujet, au niveau de l'éducation des enfants, l'apprenant implique les deux êtres : la femme et l'homme. À ce point, il ne sépare pas les rôles. C'est à ce niveau que nous identifions la fonction additive du connecteur *et* entre la femme et l'homme. Cela implique que l'homme seul n'a pas la responsabilité d'éduquer les enfants. C'est une responsabilité collective. En plus de sa fonction additive, le connecteur *et* dans les extraits 17 et 18 est utilisé pour exprimer la succession des procès. Dans l'extrait 17, le connecteur est placé entre deux procès différents « tomber enceinte » et « naître un bébé ». En conséquence, l'action exprimée par la deuxième proposition est le résultat de la proposition précédente. Bien que l'apprenant utilise le participe passé du verbe « naître » au lieu du présent, cette chronologie du procès est toujours exprimée. L'extrait 18 aussi exprime cette succession du procès. Le connecteur *et* relie premièrement le contact que les apprenants ghanéens ont avec les autochtones et deuxièmement, l'amélioration de la langue française à l'oral de la part des apprenants ghanéens. L'introduction du connecteur *et* entre ces deux procès manifestement implique une succession de procès. Cependant, une erreur est notée dans l'extrait 18 quand l'apprenant utilise le connecteur *et* entre les autochtones et les natives comme si elles sont deux choses différentes. Le connecteur que l'apprenant devait employer est *ou* ou *ou bien*. Cependant, l'explication que nous pouvons donner à cette erreur peut être l'ignorance de la valeur sémantique des deux mots ou un simple oubli de la part de l'apprenant.

Par ailleurs, à part le connecteur *et*, nous remarquons l'emploi de *et* renforcé. Ce sont les connecteurs de cette forme : *et donc*, *et même*, *et aussi*, *et*

après et *et ainsi*. L'emploi de ce type de connecteur est moins que les autres connecteurs employés dans le discours des apprenants. Le *et* composant dans ce type de connecteur joue le simple rôle de renforcement puisque la fonction même de ces connecteurs réside dans la deuxième composante : *donc*, *même*, *aussi*, *après*, et *ainsi*.

Emploi de *donc*

Selon Delacherie-Henry et al. (2010) *donc* est une conjonction de coordination qui introduit la conclusion d'un raisonnement ou la conclusion d'une affirmation. Autrement dit, c'est un connecteur qui marque la conséquence d'un fait. Ayant fait une recherche méticuleuse de tous nos corpus, nous avons constaté que le connecteur *donc* a été employé dans 14 discours seulement. Cela indique que 3 apprenants n'ont pas utilisé ce connecteur. Aussi, de tous les 14 discours, nous avons constaté 7 emplois fautifs ou inappropriés qui ne véhiculent pas bien le sens du connecteur. Voici quelques extraits dans lesquels le connecteur *donc* a été mal employé.

Extrait 19

« oo de plus nous avons x il nous aide de faire plus de recherche parce que nous savons que nous erh nous nous allons erh répondre aux questions **donc** nous avons et et c'est à nous de convaincre les eh les professeurs que nous avons fait de recherche XXX nous avons compr(ends) erh nous avons compris ce qu'ils ont enseigné et l'examen nous souvient que nous av(ons) erh ça c'est un c'est c'est une forme de voir que si si nous somme (salive) erh responsable dans notre vie parce (que) oui parce que à l'université nous avons erh nous sommes libre de faire se ke ce que nous /f/ nous aimons mais pour l'examen c'est c'est à nous de de laisser de de de laisser tomber tout ce que nous faire nous faisons et soit très très à laisse et sérieuse pour réussir. » (Corpus 1, APF1)

L'extrait 19 est une réponse à la question qui cherchait à savoir si les apprenants approuvent l'abolition des examens à l'université. Dans l'extrait, l'apprenant, après avoir établi que l'examen nous aide à faire plus de recherche, l'apprenant doit présenter une conclusion définitive qui découle de l'assertion. La place qu'occupe le connecteur *donc* dans le paragraphe ci-dessus est inappropriée parce que nous comprenons *donc* comme le connecteur qui marque la conclusion d'un raisonnement. Cependant, l'apprenant continue plutôt à expliquer pourquoi nous faisons les recherches. Cela a fait échouer le but pour lequel l'apprenant a employé le connecteur.

De plus, dans deux discours, nous constatons un usage différent du connecteur *donc*. Analysons les extraits suivants :

Extrait 20

« Err::m parce que le fait qu'on on abolit les erm les examens, on ne peut pas erm assess assess how (rire) do we say it (rire)XXXXXX (reniflement) « assess » in french.

INTERVIEWER: Er::m, +++ you just say what you want

Donc, erh on ne peut pas savoir le:: erm la faiblesse et le la forte de l'étudiant. Et à parte ça eum on ne doit pas aboli le l'examen parce que ça ça montre comment le professeur à fait sur travail si les étudiants a mieux comprends ce qui: il a: enseigné ou pas. » (Corpus 2, APF2)

Extrait 21

« **Donc** erh en deuxième lieu, nous tous nous savons que le XX des enfants erh ça commence à à la foyer et toujours les hommes ne ne sont pas toujours à la maison. ils travaillent trop et ils travaillent pour erh gagner la maison donc ils ne sont pas toujours à la maison... » (Corpus 16, APF16)

Nous remarquons que le connecteur a été utilisé comme une reprise de phrase dans les deux dicours ci-dessus. Dans l'extrait 20, il y avait une petite interruption dans le discours de l'apprenant mais lorsque cette interruption se termine, l'apprenant reprend son discours par l'usage du connecteur *donc*. Par

ailleurs, l'extrait 21 montre presque le même phénomène. L'apprenant, après avoir énuméré le premier point, commence le deuxième point par « Donc erh en deuxième lieu... ». Ces deux usages du connecteur *donc* montrent un emploi écart. Les emplois dans les discours ci-dessus ne montrent ni une conclusion d'une affirmation ni une introduction de la conclusion d'un raisonnement.

Emploi de *parce que*

Dans les 17 discours étudiés, le connecteur *parce que* est employé 72 fois dont 3 fois de façon fautive. Ce connecteur est une conjonction de subordination qui marque la cause. Dans nos propres mots, c'est un connecteur qui soutient une proposition précédente en donnant une explication concrète sur la proposition mentionnée. Examinons donc deux extraits ci-dessous pour voir l'usage de *parce que* dans les discours de quelques apprenants.

Extrait 22

« (O)k moi je pense que erm la femme est la personne qui est importante dans la vie des enfants **parce que** erm premièrement erm la femme est patiente. Errm nous savons que erm les enfants dérange beaucoup... » (Corpus 3, APH3)

Extrait 23

Et la troisième raison,++ c'est à avec les examens il y a une forme de compétition entre les: les étudiants **parce que** je viens je je je je je je passe mon examen j'ai des j'ai un bon résultat, j'ai des bon notes et tout ça. Si j'ai un ami qui n'a pas eu de bon notes dans les les examens ça va le pousser de à quoi ? À vouloir mieux faire peut-être le semestre prochain ou bien quelque chose comme ça... (Corpus 12, APF12)

Les extraits ci-dessus montrent l'usage du connecteur *parce que* de deux manières différentes. Dans l'extrait 22, l'apprenant prend position sur le sujet de discussion. Il nous dit que selon lui, la femme est la plus importante dans la vie des enfants et il nous donne la raison pour cette prise de position. Son discours continue avec une explication du premier point de vue. Cependant, dans l'extrait 23, l'apprenant a pris un point de vue mais comme moyen d'expliquer ce point de vue, il nous donne une illustration.

En ce qui concerne les usages fautifs du connecteur, nous les voyons dans les extraits ci-dessous.

Extrait 24

« Vous pouvez avoir des erh STA STI comme erh le SIDA ou bien gonorea et erhen et à part cela les femmes qui ont les rapports sexuels avant le mariage erh le mariage normalement ne sont pas fidèles dans la famille **parce que** toujours il y a la bagarre entre la femme et le mari. » (Corpus 5, APH5)

Extrait 25

« Je pense que le programme doit continuer **parce que** ce programme nous a aidé beaucoup si nous prenons le cas de: erm ++ erm ap de d'apprendre comment les gens au Togo font des choses, je pense que c'est ce programme nous a a aidé beaucoup **parce que** tout d'abord je veux parler de erm leur manière de faire leur choses comme leur manière de manger de parler le français **parce que** je pense que erm j'ai vu que notre manière erm manière de parler le français c'est un peu différent de ce que il erh il parler il parle là-bas et aussi j'ai trouvé que il s'habille un peu différent comme nous et j'ai appris quelque chose aussi. » (Corpus 14, APF14)

Nous disons que l'usage de *parce que* dans l'extrait 24 est fautif parce que les deux propositions coordonnées par le connecteur ne donnent pas du sens clair. En lisant l'extrait, nous nous demandons comment le bagarre entre la femme et son mari peut être l'explication de l'infidélité de la femme dans le

mariage. Là, nous notons que l'usage de *parce que* dans ce sens nuit à la cohérence que nous cherchons à trouver dans cette partie du discours. La place du connecteur dans le discours suggère que la deuxième proposition donne une explication à l'action dans la première proposition. Rappelons que le connecteur *parce que* marque une cause ou plus précisément, renseigne sur l'origine ou l'explication d'un fait. Cependant, nous voulons établir que la proposition introduite par le connecteur *parce que* est plutôt le résultat de la première proposition. Donc le connecteur qui sera approprié à utiliser à la place de *parce que* est le connecteur de conséquence *donc*. C'est par ce connecteur que nous voyons l'interprétation cohérente de la partie du discours.

Dans l'extrait 25, nous notons trois emplois du connecteur *parce que* dont le premier emploi est correct. Cependant, les deux autres qui sont en caractère gras sont inappropriés. Nous disons cela parce que la proposition introduite par le deuxième *parce que* ne remplit pas la place d'une explication. Dans la tentative d'expliquer comment le programme d'immersion au Togo et en France a aidé l'apprenant, l'apprenant ne fait que mentionner les manières dont les étrangères font leurs choses mais ce qui manque est comment leurs manières de faire les choses ont influencé l'apprenant. Le troisième emploi aussi montre à peu près le même fait. L'absence d'explication dans les propositions qui sont introduites par le connecteur *parce que* fait échouer le but de son emploi. Par cela, nous disons que la cohérence n'est pas correctement établie dans ces parties du discours. Cela peut être dû au fait que, peut-être, l'apprenant n'a pas assez de vocabulaire pour expliquer les faits ou bien la spontanéité de la discussion ne lui a pas donné assez de temps pour réfléchir sur ses pensées.

Emploi de *mais*

Nous avons étudié aussi l'usage de *mais* dans les discours de nos apprenants. Le connecteur *mais* est une conjonction de coordination qui indique une opposition. Il introduit aussi une objection, une restriction ou une précision. Ce connecteur marque le renforcement d'une réponse, d'une exclamation ou d'une opposition. Le connecteur *mais* a été employé dans presque tous les discours sauf un. Dans les discours où le connecteur a été employé, nous remarquons premièrement qu'il fonctionne principalement comme une marque d'opposition. C'est la première fonction qui est évoquée lorsqu'on emploie ce connecteur. Cependant, en plus de cette fonction, nous avons pu relever une instance où il prend d'autres fonctions. Examinons les extraits ci-dessous.

Extrait 26

« **Mais** pourquoi? » (Corpus 2, APF2)

Extrait 27

« Oui (rire) erm vous voyez parfois les hommes sont ermm parfois erm les enfants craignent les hommes oui les papas lorque ils sont à la maison tu ne peux pas faire certaines choses **mais** là ça ne garantit pas que erm le le comportement erm de l'homme qui qui fait que les les enfants ermm les craignent, » (Corpus 3, APH3)

Extrait 28

« **mais** en ce qui concerne erh les autres arguments, on dit que les rapports sexuels préparent il y a certaines femmes que après avoir mariées qui n'ont pas eu les chances pour erh pour être capable de féconder parce que les les les jeunes gens d'aujourd'hui veut savoir si la femme est erh erh feconde ou bien non. » (Corpus 5, APH5)

Dans l'extrait 26, le connecteur *mais* ne traduit pas une opposition. Il sert d'un renforcement d'une exclamation. Nous disons cela suivant les procès linguistiques qui précèdent et l'intonation qui accompagne la production. De plus, le connecteur dans l'extrait 27 de sa part introduit une précision à ce qui a été dit précédemment. Et dans l'extrait 28, le connecteur *mais* introduit une opposition à une proposition qui précède. Il est à noter que dans la plupart des discours, le connecteur *mais* est employé pour exprimer une opposition.

Emploi de *et puis*

Dans tous les corpus étudiés, nous avons pu relever treize (13) emplois du connecteur *et puis* dont un est employé comme une marque de transition. Cependant, parmi les douze emplois restants, nous relevons son usage comme connecteur dans les discours des apprenants. D'après Delacherie-Henry et al. (2010), *puis* est un adverbe qui indique la succession dans le temps ou introduit un nouveau terme dans une énumération. Cependant, la forme que nous trouvons dans les discours de nos apprenants est *et puis*. Examinons les deux extraits ci-dessous :

Extrait 29

« Et aussi ça sert comme un moyen de divertissement parce que il faut au moins erh jouer un peu car c'est pas toujours erh au travail il faut se reposer un peu et les les réseaux sociaux surtout les les Youtubes, les Twitters **et puis** tout ça là aident les étudiants ou bien servent comme un moyen de divertissement pour les étudiants ... » (corpus 7, APH7)

Extrait 30

« Donc sans ce pacte c'est juste parce que vous voulez vous marier à un ami/amie un simple ami donc il faudrait s'engager avec la personne en chair **et puis** en esprit profondément là où vous connaissez assez bien avant ... » (corpus 10, APH10)

À la lecture des deux extraits, les apprenants font une énumération et ils emploient le connecteur *et puis* comme introduction d'un autre élément dans l'énumération. Dans l'extrait 29, l'apprenant fait une liste des réseaux sociaux qu'il connaît mais le connecteur n'introduit pas un autre élément dans la liste. L'apprenant fait plutôt une référence générale à tous les autres éléments qui sont dans la même liste. Il emploie donc la locution « tout ça là ». Il peut être déduit que, peut-être, l'apprenant s'appuie sur une information supposée partagée entre lui et l'interlocuteur et par là, il ne se force pas à tout mentionner. Dans les deux extraits, nous avons constaté que le connecteur *et puis* fonctionne comme un connecteur d'addition. Cependant, dans l'extrait 31, il y a une succession dans le temps. Analysons l'extrait 31 ci-dessous :

Extrait 31

« Il vient, il rentre tard, il n'a pas de question à répondre pourquoi il est sorti, pourquoi il revient tard erhen mais quand l'enfant est toujours à la maison même quand il sort il demande la permission à ces parents, 'maman ou bien papa je veux aller ici, je reviens à quelle heure' **et puis** il revient. » (Corpus 9, APH9)

Entre la proposition précédente, le connecteur et celle qui le suit, il existe deux périodes dans le temps. Voilà l'illustration ci-dessous : la proposition précédente '*mama ou bien papa je veux aller ici, je reviens à quelle heure*' ; le connecteur *et puis* ; la proposition qui suit *il revient*. L'apprenant, dans la première proposition assume la voix d'un caractère imaginaire (un enfant) dans son discours. Dans la deuxième proposition l'apprenant réassume sa propre voix. Le connecteur *et puis* qui relie ces deux propositions indique une succession dans le temps. Analysons maintenant l'emploi du connecteur *si* dans les discours des apprenants.

Emploi de *si*

Selon Delacherie-Henry et al. (2010), le mot *si* est une conjonction de subordination qui introduit une hypothèse, une condition réalisable ou non. De plus, au sein d'une phrase, il peut exprimer un souhait ou un désir. Cette conjonction de subordination a beaucoup de fonction dans une phrase. Cependant, dans les productions orales de nos apprenants, nous avons relevé à la majorité la fonction de l'introduction des conditions. Analysons les extraits 32 et 33 :

Extrait 32

« surtout **si** qu'on si on prendre erh les étudiants des d'année je dis erh dix ans x quinze on peut on peut voir que ça nes aiderais ça ne les aiderais pas parce que ils ils seront influencer sexuellement à à l'esprit ce ce qui faire que erh: ils ne ils ne erh pouver plus suivre erh les cours en classe. » (Corpus 7, APH7)

Extrait 33

« mais **s'**il arrive aussi que l'étudiant utilise erh le réseau social pour erh faciliter d'autres choses à part ses études, dans ce cas-là nous pouvons aussi dire que erh le réseau soical pour l'étudiant ou bien l'application de erh de réseau soical pour l'étudiant am erh apport des des effets négatifs. » (Corpus 15, APH15)

Dans les extraits 32 et 33, nous notons que la conjonction *si* introduit des conditions sur lesquelles les apprenants font des assertions. L'apprenant dans l'extrait 32 fait un exposé sur les effets négatifs et positifs des réseaux sociaux sur la performance des étudiants. Le connecteur *si* est utilisé pour indiquer la condition que si les étudiants de 15 ans sont exposés trop aux réseaux sociaux, ils seront influencés négativement et cela ne les aidera pas. La condition donc est établit. De la même façon, le connecteur *si* est employé

par l'apprenant pour indiquer aussi une condition. Dans l'extrait 33, l'apprenant dit que les réseaux sociaux apportent des effets négatifs si et seulement si l'étudiant utilise les réseaux sociaux pour d'autres choses à part ses études. Cependant, dans l'extrait 34, le connecteur prend une fonction différente.

Extrait 34

« ils amènent eh les étudiants a beaucoup apprécier si **si** vous voulez les les cultures d'autri parce que... » (Corpus 7, APH7)

Dans l'extrait 34, l'étudiant parle des effets positifs des réseaux sociaux pour l'étudiant. L'apprenant en soulevant un point emploie le connecteur de condition *si*. Cependant, l'apprenant n'emploie pas le connecteur pour marquer une condition mais le connecteur assume la fonction phatique dans le discours. Pour nous, ce connecteur en quelque sort sert de maintenir le contact entre l'apprenant et son interlocuteur. Le connecteur *si* tel qu'il est utilisé dans le discours suggère que l'apprenant implore la participation de son interlocuteur.

Pour conclure sur le sujet des connecteurs utilisé dans le discours des apprenants, nous avons étudié l'emploi de 6 connecteurs dans le discours des apprenants. Lors de l'analyse nous avons constaté que certains apprenants ont bien employé les connecteurs dans leurs discours. Cependant, en d'autres cas, il a été constaté que les connecteurs ont été utilisés dans des manières inappropriées et par là nie la cohérence qui y existe. Ayant abordé les connecteurs utilisé dans les discours des apprenants, nous voulons aborder maintenant la troisième question de recherche.

Réponse à la troisième question de recherche

Pour aborder notre troisième question de recherche à savoir *Quels sont les indices de la cohérence discursive dans les transitions que font les apprenants à l'oral ?*, nous nous inspirons du travail de Maury (2006) qui est fondé sur la notion de topique pour l'identification de la cohérence dans le discours oral des apprenants.

Pour cette partie du travail, nous nous proposons d'analyser le topique en examinant six discours. Nous avons fait ce choix en tenant compte du nombre de connecteurs employés au sein des discours en question. Si nous parlons du nombre d'occurrences des connecteurs comme critère de choix de discours, c'est parce qu'il s'agit des corpus qui comprennent l'usage supérieur d'un connecteur particulier parmi les autres connecteurs. Examinons donc l'opération d'anaphorisation dans les extraits ci-dessous. Notons que les phénomènes de reprise sont en caractère gras.

Extrait 35

APH7 : **le sujet est des réseaux erh sociaux ont-ils des effets négatifs ou positif sur la performance des étudiants?**
Expliquez votre réponse.

Chercheure: Vas-y

APH7: erh ++ l'apparence erh de l'apparence **des réseaux sociaux** ont erh ont fait avancé le monde main(te)nant et comme **ils ont-ils** sont erh venues faciliter **la tâche de l'homme** erh au niveau **des travaux des travaux** que **l'homme** fait fait + Il dirait que **les réseaux erh sociaux** ont erh effectivement des des des **des cotés négatifs et positifs** surtout sur **la performance des étudiants** parce que + n'oublions pas que ++ il y a des des des **des ≠ effets positifs** que donnent aux étudiants et je dirai que **des réseaux erh sociaux** servent comme un moyen de XXX le erh pour le partage d'information entre **les étudiants les uns** aux **autres** et **ils** amènent erh **les étudiants** à beaucoup apprécier si si vous voulez les **les cultures** d'autri parce que il y a des **des étudiants** partout dans **le monde** et et erh et partager infos erh **les informations** entre

eux **des for informations** éducatives entre eux et **ça** influence beaucoup les **les performances** en classe.

Dans l'extrait 35, nous identifions le topique comme *les réseaux sociaux*. L'apprenant introduit le topique selon le Principe de la Séparation de la Référence et du Rôle (désormais PSRR). Le PSRR est défini par Lambrecht (1994, p. 185) ainsi : « Do not introduce a referent and talk about it in the same clause ». C'est-à-dire qu'un référent doit être introduit tout d'abord avant son utilisation en tant que topique. Le PSRR est souligné par ceci : « *erh ++ l'apparence erh de l'apparence **des réseaux sociaux** ont erh ont fait avancé le monde main(te)nant... »*

Il est important de souligner que la continuité d'information est fondée sur le PSRR de Lambrecht. Dans le discours proprement dit d'APH7, l'apprenant introduit le référent *les réseaux sociaux* en tant que topique qui est repris par le premier pronom *ils* : « *et comme **ils ont-ils** sont erh venues faciliter **la tâche de l'homme** erh au niveau **des travaux des travaux** »*. Nous avons constaté que dans le discours, le pronom *ils* est utilisé deux fois et chaque fois qu'il est employé, il fait référence aux *réseaux sociaux*. Cependant, nous notons que l'apprenant reprend le syntagme nominal *réseaux sociaux* deux fois aussi. L'apprenant n'utilise pas souvent le pronom comme référence mais plutôt, il reprend le topique pour assurer la continuité informationnelle dans le discours. Considérons aussi l'extrait suivant :

Extrait 36

APH9: Le sujet est entre l'homme et la femme qui est le plus important dans la vie des enfants?

Chercheure: Ok vas-y.

APH9: à mon avis, je pense que **la femme** est **la plus importante** dans la vie **des enfants** parce que dès le début

quand **l'enfant** est né c'est **la femme** qui fait tout c'est **elle** qui lave **l'enfant** c'est **elle** aussi apprend **l'enfant** pendant **son première pas**. **Les hommes**, **ils** sont toujours=occupés. **Ils** vont au travaille même quand **la femme** travail, **elle** sait que **elle a un enfant à la maison** donc **elle** finit **elle** fait tout pour finir tout ce qui **elle f elle** a commencé et **elle** vient prendre soigne de **l'enfant** mais **les hommes**, parfois quand **l'enfant** pleur toujours, **ils**=appellent **la femme** venir prendre soigne de **l'enfant** mais **la femme** quand **l'enfant** pleure, **l'enfant** est malade **elle** prend tout **son temps** même si **elle** doit laisser **son travail qu'elle** fait, **elle** le laisse vient prendre soigne de **l'enfant**. **Les hommes ils** s'enfouent du tout. **ils** sont tous occupés, **ils** sont tous en train de chercher l'argent mais **la femme XXXX** n'importe **elle** fait **tout** quoi (rire).

Dans le discours ci-dessus, les référents, *la femme* et *des enfants* sont introduits selon la règle de la PSRR définie par Lambrecht (1994). Ces référents sont encore repris dans les propositions qui suivent. Le discours d'APH9 comprend plusieurs référents : *la femme*, *l'homme* et *des enfants*. Cependant, notre but est de trouver le référent qui peut revêtir la fonction de topique. Il est donc important de savoir le référent le plus saillant comme a été souligné par Lambrecht. Selon ce dernier, le topique n'est d'autre que l'entité référentielle la plus saillante, le référent dont on parle dans un énoncé ou à l'intérieur d'un discours donné. Rappelons que le propos de ce discours est de savoir, entre l'homme et la femme, celui qui est le plus important dans la vie des enfants.

Un constat intéressant que nous avons remarqué dans ce discours est la présence récurrente de l'expression référentielle *elle* qui renvoie à *la femme*. Ce référent se produit quatorze (14) fois. Le référent *des enfants* est repris la plupart des fois par le syntagme nominal défini *l'enfant* et une fois par le syntagme nominal indéfini *un enfant*. Il se relève que le pronom *elle*, qui revient de façon récurrente, renvoie toujours au même référent, *la femme*. De plus, à la lecture du discours, le pronom sert, comme à chaque fois, de trace de

« point d’ancrage immédiat » (Maury, 2005). C’est-à-dire qu’il est le référent le plus saillant au sein du discours car ils portent des informations sur le sujet en discussion.

Analysons un autre extrait portant sur le topique.

Extrait 37

APH10: Ok selon moi eh avoir **des rapports sexuels** avant **le mariage** est bon parce que eh **la façon** dont moi je comprends **le mariage** fait:: **le mariage** avant **le rapport sexuel** c'est juste et se marier avec **un ami**. Donc erh **le rapport sexuel** est selon moi c'est **le pacte** que vous signez avec quelqu'un ou bien quelqu'une vous aimez. Donc sans **ce pacte** c'est juste parce que vous voulez vous marier à **un ami/amie un simple ami** donc il faudrait s'engager avec **la personne** en chair et puis en esprit profondément là où vous connaissez assez bien avant d'y aller parce que se marier n'est pas seulement chercher ou bien vouloir rester ou bien vivre ou partager XX ou bien le reste de **sa vie** avec quelqu'une. De savoir **le fond** de **la personne** donc ce ce selon ce ce n'est pas **une chose** qui est mauvais c'est bon.

Dans le discours ci-dessus, l'apprenant introduit aussi les référents *des rapports sexuels* et *le mariage* selon la règle de la PSRR de Lambrecht (1994). Cependant, les phénomènes de reprise dans le discours sont présentés par les syntagmes nominaux définis et démonstratifs : *le mariage*, *le rapport sexuel*, *ce pacte*. L'apprenant a à peine employé les pronoms.

Extrait 38

APF12: Erm "nous devons abolir les examens à l'université" dit un étudiant. Etes-vous d'accord? Expliquez votre réponse.

INTERVIEWER: Vas-y.

APF12: Moi j'suis pas d'accord + parce que prenons d'abord **le fait** que sans **les examens les étudiants** n'aurons pas erm de raison d'étudier + erh donc supposons qu'il n'y a pas **d'examen** à **la fin du semestre** ou bien à **la fin du trimestre** je sais pas pourquoi je vais étudier je ne vois pas **la raison** pour laquelle je vais me tuer je vais me casser **la tête** à étudier à bosser du matin jusqu'au soir. Ça c'est une raison Donc **ceci** va mener à:: au fait que le **l'étudiant** va devenir paresseux, **il** va pas réviser

ses notes parce qu'il n'a il y n'a pas erm il n y a pas d'examen **qu'il attend à la fin de l'année** + **ça** c'est la première erm+ raison.

Dans l'extrait 38, l'apprenant commence son discours avec l'introduction du sujet de discussion. Le point d'ancrage immédiat de son discours est pour nous *le fait que sans les examens* mais son introduction n'était pas faite selon la règle de la PSRR de Lambrecht (1994) comme identifié dans les autres discours. Dans l'extrait 38, nous relevons un phénomène de reprise présenté par le démonstratif *ceci*. Ce démonstratif renvoie donc au topique évoqué au début du discours.

Analysons maintenant l'extrait 39 pour trouver le topique.

Extrait 39

APF14: ok partager votre avis sur le programme d'immersion au Togo \ ou bien \ en France et expliquez pourquoi le programme doit continuer ou pas.

Je pense que **le programme** doit continuer parce que **il ce programme** nous a aidé beaucoup si nous prenons **le cas** de: erm ++ erm ap de d'apprendre comment **les gens au Togo font des choses**, je pense que c'est **ce programme** nous a a aidé beaucoup parce que tout d'abord je veux parler de erm **leur manière** de faire **leur choses** comme **leur manière** de manger de parler le français parce que je pense que erm j'ai vu que **notre manière** erm manière de parler le français c'est un peu différent de ce que **il** erh **il/ils** parler **ils** parlent là-bas et aussi j'ai trouvé que **ils** s'habillent un peu différent comme nous et j'ai appris quelque chose aussi.

L'apprenant dans extrait 39, introduit le référent *le programme* dans la proposition suivante *je pense que le programme doit continuer* avant qu'il ne commence d'en parler dans les propositions subordonnées qui suivent. Le référent saillant dont le discours parle est le programme d'immersion au Togo ou en France. Par ailleurs, les phénomènes de reprise qui assurent la continuité informationnelle sont présentés par le démonstratif *ce programme* et le pronom *ils*. De plus, il est à noter que l'expression référentielle *ils* renvoie au

syntagme nominal indéfini *les gens au Togo* qui aussi assure la continuité informationnelle.

Extrait 40

APH15: Oui ce que on m'a on m'a donné c'est " les réseaux sociaux ont-t-ils des effets négatifs ou positifs sur la performance des étudiants?" Expliquez votre réponse?

Chercheure: Allez-y

APH15: Oui considérez erh considérons ce que vous m'avez donné, moi je ne peux pas vous donné une réponse directe à **ce sujet-là** parce que dans dans **cette vie-là** il y a **des cotes négatifs** et **des positifs**. Si nous prenons **le cas** de de **réseaux sociaux** erh nous ne pouvons pas sous-estimer **la puissance** ou **le pouvoir** ou bien **l'importance** erh de **réseau social**. erh:: on dit nous voulons savoir ou bien nous voulons établir si **les réseaux sociaux** ont **des effets négatifs** ou **positifs** erh sur **la performance** des étudiants dans **ce cas-là** moi Je peux dit c'est les deux cotés s'il arrive que **l'étudiant** se trouve au milieu erh académique ou bien si **l'étudiant** erh fait **l'usage** des **des réseaux sociaux** pour faciliter **ses études**, dans **ce cas-là** nous pouvons dit que erh: **les réseaux sociaux** a aidé **l'étudiant** dans dans **ses études** et nous ne pouvons pas dire que c'est **cela** erh erh apporte **un effet négatif**. mais s'il arrive aussi que **l'étudiant** utilise erh **le réseau social** pour erh faciliter **d'autres choses** à part ses études, dans **ce cas-là** nous pouvons aussi dire que erh **le réseau social** pour **l'étudiant** ou bien **l'application** de erh de **réseau social** pour **l'étudiant** am erh apport des **des effets négatifs**. C'est **ça** que je peux dire en résumé.

En ce qui concerne cet extrait, l'apprenant introduit le référent *les réseaux sociaux* selon la règle de la PSRR de Lambrecht (1994). Les phénomènes de reprise de ce référent peuvent être identifiés par les syntagmes nominaux *les réseaux sociaux*, *le réseau social* et une fois par le démonstratif *cela*. Manifestement, l'introduction d'autres syntagmes nominaux peut être interprétée comme des candidats possibles pour être le topique. Cependant, le syntagme nominal *l'étudiant* évoqué dans le discours concerne plutôt une référence au premier référent évoqué plus haut selon le PSRR.

Les origines possibles du topique

Pour l'identification d'autres topiques possibles, cette question nous revient : « comment repérer, dans cette jungle de point d'ancrage, celui qui a été propulsé au statut de topique ? » (Maury, 2006, p. 98). Etant donné que le topique peut se manifester de manière implicite, les aspects démontrant leur degré d'activation et d'accessibilité ne suffisent pas toujours à le déceler. Il est donc important de mettre en considération d'autres aspects du topique comme défini de la manière suivante par Grobet (2002, p. 93) :

D'une part, le topique est lié par une relation d'*à propos* avec l'objet de discours. D'autre part, comme il existe toujours plusieurs topiques possibles, on peut admettre que le topique constitue l'information perçue comme « la plus immédiatement pertinente » à propos de laquelle l'objet de discours apporte de l'information.

Cette démarche de Grobet (2002) est fondée sur la définition que Lambrecht (1994, p. 127) donne du référent :

A referent is interpreted as the topic of a proposition if in a given discourse the proposition is constructed as being about this referent, i.e. as expression information which is relevant to and which increases the addressee's knowledge of this referent.

Pour pouvoir identifier le topique, il est important de reconnaître son origine éventuelle. Pour se faire, Grobet (2002) distingue quatre démarches à savoir :

Le topique issu du propos activé par l'acte qui précède

Le topique issu de la situation

Le topique métadicursif

Les ruptures informationnelles

(Grobet, 2002, p. 101-107)

Le topique issu du propos activé par l'acte qui précède

Pour illustrer cette démarche, analysons l'exemple ci-dessous :

APH7 :

*erh ++ l'apparence erh de l'apparence **des réseaux sociaux**
ont erh ont fait avancé le monde main(te)nant et comme ils ont-
ils sont erh venues faciliter **la tâche** de...*

Dans le discours de APH7, le propos *ils* reprend un propos qui a été activé par l'acte qui précède *l'apparence des réseaux sociaux*.

Le topique issu de la situation

D'après Maury (2006, p. 99)

Les points d'ancrage situationnels sont généralement marqués par des expressions déictiques *je, tu, vous, on*, par des expressions spatio-temporelles *ici, maintenant* et dans l'interaction par des marqueurs ou « petits mots » discursifs comme *écoute, alors, eh, ben*.

Examinons l'exemple ci-dessous :

APF14 :

*...**j'ai vu** que notre manière **erm** manière de parler le français
c'est un peu différent de ce que il erh il/ils parler ils parlent **là-
bas** et aussi **j'ai trouvé** que...*

Les éléments évoqués par Maury sont présents dans les propos de APF14 où ce dernier imprime non seulement sa présence par le déictique *je* mais aussi le cadre temporel par le temps passé *vu* et *trouvé* et le cadre spatial par le démonstratif *là-bas*.

Le topique métadicursif

L'identification du topique par ce procédé relève du point d'ancrage contextuel. Selon Grobet (cité par Maury, 2005, p. 100) « le topique peut avoir sa source dans le contenu du discours (le dit) ou dans le discours lui-même (le dire).» Par ce que dit Grobet, nous pouvons dire que l'interprétation du topique repose sur la situation de communication qui définit le contexte empirique, physique et social dans lequel a lieu l'énonciation.

Les ruptures informationnelles

D'après Maury (2006, p.99) « C'est une figure rhétorique utilisée dans les poèmes, les publicités ou les comptines. » Un exemple donné par ce dernier se voit ainsi : « [...] marabout / bout de ficelle / selle de cheval / etc. » Cependant nous remarquons une absence d'un tel exemple dans les corpus étudiés. Cette partie étant terminée nous passons maintenant à la synthèse de notre étude.

SYNTHÈSE

Ayant présenté et analysé les données par questionnaire et entretien, nous retenons les points saillants quant à notre étude sur l'étude de la cohérence discursive dans les productions des étudiants.

Tout d'abord, nous soulignons que les marques de transition sont pour nous des expressions ou des mots qui introduisent un nouveau paragraphe ou un nouveau point de vue au sein d'un discours. En ce qui concerne son emploi par les apprenants, nous notons que les apprenants ont employé des expressions différentes pour marquer une transition dans les discours à savoir *premièrement, aussi, tout d'abord, d'abord, et aussi* et *en ce qui me concerne*. Par cette étude, nous avons constaté que les apprenants montrent un usage varié et limité des marques de transition parce que dans chaque discours, nous relevons en occurrence un usage non plus de trois fois chez un apprenant. Cependant, les marques de transition relevées manifestement indiquent le passage d'un point à l'autre.

De plus, l'étude a révélé l'emploi de certains connecteurs comme marque de transition dans les discours des apprenants. Pour ceux qui sont employés comme de simples connecteurs, nous remarquons l'usage limité. Les connecteurs utilisés dans les discours établissent une relation logique entre les énoncés et assure un degré de cohérence dans les discours. Aussi, nous remarquons le suremploi de certains connecteurs par les apprenants à savoir *et, parce que* et *donc*, un constat qui a été fait chez Hancock (2000). Dans l'étude de ce dernier, il a remarqué le suremploi de certains connecteurs comme *mais* et *parce que* chez les Suédophones.

L'emploi fautif de certains connecteurs qui nuisent à la cohérence du discours a été remarqué chez quelques apprenants. Nous avons pu relever un cas où un connecteur fautif a été employé et par là, l'interprétation de cette partie du discours a été incompréhensible. Nous avons donc suggéré un remplacement du connecteur qui a été mal utilisé par un autre connecteur. Ainsi, cette partie du discours a repris sa cohérence.

L'identification du topique dans le discours permet d'établir la cohérence dans les discours. Le topique portant des informations au sujet de ce dont on parle, du propos ou de l'objet du discours postule l'existence d'un rapport entre la continuité informationnelle, qui garantit la cohérence ainsi que la progression du discours et du domaine du référent. Il est important de souligner que les informations véhiculées par le topique sont produites à partir d'informations induites des relations du propos avec celles relatives à la continuité informationnelle.

Ayant analysé les discours d'un nombre sélectionné de corpus, le topique qui est le point d'ancrage immédiat est souvent identifié et introduit selon le Principe de Séparation de la Référence et du Rôle de Lambrecht (1994). Selon ce principe, un référent doit être introduit avant qu'il ne soit commenté. Dans les discours analysés, les référents sont identifiés par le principe de Lambrecht et maintenus par les phénomènes de reprise qui assurent la continuité informationnelle.

CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATION

Conclusion générale

Cette étude porte sur l'analyse de la cohérence discursive dans les discours oraux des apprenants de FLE au niveau 400 de l'Université de Cape Coast. Notre étude a été effectuée auprès des étudiants en Lettres qui ont passé un séjour linguistique à l'étranger. L'effectif de nos enquêtés est de 17 qui comprennent 9 hommes et 8 femmes. Les données engendrées pour l'étude ont été recueillies par le biais de questionnaire et d'entretien. Le questionnaire comporte cinq parties qui nous ont renseigné sur le sexe, l'âge, l'état linguistique, la nationalité de nos enquêtés et aussi le nombre d'années d'apprentissage de la langue française. L'entretien qui a pris la forme d'une présentation individuelle, nous a permis de collecter les productions orales des apprenants pour le but d'une analyse approfondie.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons employé la méthode qualitative. L'analyse qualitative nous a permis de nous plonger dans une démarche plus analytique des discours des apprenants. Par cette démarche, nous avons examiné et commenté sur les données recueillies par le biais des questions de recherche. Les données recueillies par questionnaire sont présentées sous forme de tableaux et cela nous a permis aussi de pouvoir commenter et analyser l'occurrence de certains phénomènes au sein des discours.

L'analyse des questionnaires a montré que tous les enquêtés sont ghanéens et multilingues. Un facteur qui est manifestement le cas au Ghana, considérant la présence de plusieurs langues locales. Les questionnaires ont

montré que 82% des enquêtés sont entre 18 ans à 29 ans tandis que 12% sont entre 30 ans à 39 ans. Il a été évoqué que le nombre d'année d'apprentissage de la langue française est entre 7 ans et 19 ans, une statistique qui suggère un contact plus ou moins avec la langue français avant les études universitaires.

Pour ce qui est de la cohérence discursive dans les discours des apprenants, nous avons constaté qu'à la différence du discours écrit, le discours oral comprend beaucoup de caractéristiques (les hésitations, les répétitions, les ruptures, les erreurs grammaticales et morphologiques etc.) qui peuvent entraver le écoulement du discours. Cependant, en dépit de tout cela, les apprenants ont fait usage des marques de transition qui marquent l'introduction d'une nouvelle partie du discours. Les erreurs inhérentes dans les discours oraux des apprenants n'ont pas entravé la cohérence du discours sur le plan macro structurel.

Sur le plan micro structurel, les connecteurs logiques ont joué le rôle d'assurer la cohérence. Les connecteurs logiques employés par les étudiants sont d'un nombre plus restreint. Parmi les connecteurs utilisés, nous avons pu relever le connecteur d'addition *et* et *et puis*, le connecteur de conséquence *donc*, le connecteur de cause *parce que*, le connecteur de contradiction *mais*, et les connecteurs de condition *si*. Parmi ces connecteurs utilisés, nous avons constaté un suremploi de certains connecteurs à savoir *et*, *parce que* et *donc*. Un constat qui n'est pas différent de celui de Hancock (2000). Un autre constat intéressant est l'emploi fautif de certains connecteurs qui, en quelque sorte, nuit à la cohérence du discours. Ces erreurs étaient évoquées au niveau de l'emploi du connecteur de cause *parce que* et du connecteur de conséquence *donc*. L'emploi très fréquemment correct des connecteurs

d'addition et des connecteurs de contradiction et condition témoigne d'une plus grande maîtrise et des connaissances pragmatiques plus complètes de la part des apprenants.

Par ailleurs, nous avons identifié *le topique* comme une manière d'assurer la cohérence dans un discours. Pour l'identification du topique, l'opération d'anaphorisation et la progression thématique ont permis d'assurer la cohérence discursive. L'usage fréquent des pronoms, des syntagmes nominaux définis et des démonstratifs ont permis de maintenir le point de référence tout au long du discours. Cette continuité informationnelle au sein du discours a donné un degré de cohérence aux discours.

Recommandations

Par l'analyse des marques de transition et des connecteurs effectuée auprès des productions orales des apprenants de FLE au niveau 400, nous avons-nous renseigné sur les indices qui sont plus utilisés pour marquer les transitions dans des discours oraux des apprenants. Ces indices sont souvent des connecteurs logiques. Il s'agit de types comme *Premièrement, En ce qui me concerne, Tout d'abord, Et aussi, D'abord*. Nous constatons qu'il y a beaucoup de connecteurs et de locutions qui manquent dans cette liste de marques de transition employé par les apprenants. Il se peut que soit les apprenants n'ont pas assez de connaissance soit ils ne connaissent pas les autres marques de transition. Pour nous, le nombre de connecteurs employé par les apprenants sont insuffisants. Ainsi, il est important de mettre quelques mesures en place pour favoriser l'apprentissage/ enseignement des connecteurs et des marques de transition en français.

Nous proposons donc aux autorités du Département de français de l'Université de Cape Coast qu'une pédagogie adaptée aux besoins langagiers des apprenants ghanéens en FLE doit passer avant tout par les approches communicationnelles, contextuelles et interculturelles. Nous disons cela parce que l'étude a montré des besoins langagiers au niveau de l'emploi des marques de transitions et des connecteurs. Examinant les discours oraux des apprenants, il a été constaté que la plupart des apprenants utilisent les mêmes connecteurs. Ils n'ont pas fait preuve de compétence langagière plus élevée sauf dans le cas des trois apprenants qui semblent avoir une origine francophone. Du coup, la pratique des méthodes interactives semble pouvoir stimuler l'emploi approprié des connecteurs français et ainsi contribuer à la production orale plus pertinente et cohérente.

De plus, les professeurs doit prêter plus d'attention non seulement à l'enseignement /apprentissage des marques de transition et des connecteurs mais aussi à des catégories de ces marques de transition et des connecteurs logiques qui connaissent un emploi faible dans les productions oraux.

En guise de conclusion, nous remarquons que notre travail n'est pas une étude exhaustive sur les marques de transition dans les discours oraux des apprenants. Notre étude ouvre des pistes pour des recherches ultérieures. Nous attendons à ce qu'il y ait d'études longitudinales se déroulant sur quatre ou deux ans sur l'acquisition et l'emploi des marques de transition des apprenants d'un niveau inférieur à un niveau supérieur de leurs études en français. De plus, une étude sur les indices prosodiques et les types verbales dans les discours oraux semblent intéressant à entreprendre.

RÉFÉRENCES

- Akakpo, E. (2010). *Quelle méthodologie pour l'enseignement du français au Ghana: la méthodologie du FLE ou celle du FLS?* Retrieved from www.academia.edu
- Alvarez, G., Lemonnier, F. H., & Guimont, L. (1992). Cohérence textuelle et didactique des langues. *Langues et Linguistique*, no. 18, 1–17.
- Amrani, A., & Alawode, M. (2000). Cohérence discursive et prosodique dans l'apprentissage du FLE chez des apprenants nigériens. In *Apprendre, enseigner, acquérir: la prosodie au coeur du débat* (pp. 47–63). Rouen: Uni Rouen Havre.
- Anane-Bahroun, C. (2006). Les connecteurs comme marques de cohérence narrative dans des récits oraux de jeunes élèves tunisiens en français et en arabe tunisien. In F. Calas, Z. M.-B. Aziza, & T. Hubert (Eds.), *Cohérence et discours* (pp. 127–138). Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Andersen, H. L. (1997). *Propositions parenthétiques et subordination en français parlé*. Université de Copenhague.
- Anscombre, J., & Ducrot, O. (1976). L'acte argumentation dans la langue. *Langages: Argumentation et Discours Scientifique*, (42), 5–27.
- Bakah, E. K. (2010). *Analyse du discours oral des guides touristiques et du discours écrit des guides de voyage: régularités discursives et perspectives didactiques*. Université de Strasbourg.
- Barry, A. O. (1990). Les bases théoriques en analyse du discours. *Les Textes de Méthodologie*, 1–35.

- Bartélémy, F. (2007). *Professeur de FLE: historique, enjeux et perspectives*. Paris: Hachette.
- Beeching, K. (2002). *Gender, Politeness and Pragmatic Particles in French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique général 2 vol.* Paris: Gallimard.
- Berrendonner, A. (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphores. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 215–246.
- Berrendonner, A. (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de Linguistique*, 21, 25–36.
- Bertucci, M.-M., & Corblin, C. (2006). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.
- Bretocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques]. *Langue Française: Enseignement Du Récit et Cohérence Du Texte*, 38, 7–41.
- Charolles, M. (1982). *Etude sur la cohérence et l'interprétation des discours*. Université Franche-Comté.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 125–151.

- Chini, M., & Lenart, E. (2008). Identifier le topique dans une tâche narrative en italien et en français chez les natifs (L1) et les apprenants (L2). *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 21. Retrieved from <http://aile.revues.org/3302>
- CNED. (2005). les mots de liaison. Retrieved from cms.ac-martinique.fr/circonscription/schoeler/.../mots_liaison
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- Cuq, J.-P. (2010). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Delacherie-Henry, S., Nief, C., Vandevoorde, V., & Morel, D. (2010). *Larousse Maxipoche*. Paris: Larousse.
- Denturck, E. (2008). *Étude des marqueurs discursifs; L'exemple de quoi*. Universiteit Gent.
- Devilla, L. (2006). Analyse de la linguistique textuelle- introduction à l'analyse textuelle des discours.
- Di Cristo, A., Auran, C., Bertrand, R., Chanet, C., & Alain, R. (2004). Outils prosodiques et analyse du discours. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 28, 27–84.
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs: analyse sémantique et traitement lexicographique*. *Champs linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Les éditions de minuit.

- 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 I.
- Fernandez, J. (1994). *Les particules énonciatives dans la construction du discours*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931–952.
- 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*. University of Cape Coast.
- Grobet, A. (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. In *Langages* (pp. 3–24). Didier/ Larousse.
- Guillaume, G. (1992). *Leçons de linguistiques*. (R. Valin & A. Joivy, Eds.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305–346.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation La Dame de Caluire. In *L'analyse des interactions verbales* (pp. 15–81). Berne: Lang.
- Hancock, V. (2000). *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés: Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Stockholm University.

- Hervey, S., & Higgins, I. (1992). *Thinking Translation: A course in translation method, French- English*. London: Routledge.
- Jaubert, A. (2006). Les ordres du discours en perspective: cohérence et pertinence. In *Cohérence et discours* (pp. 15–21). Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Jucker, A. H., & Ziv, Y. (1998). Discourse markers : Introduction. In *Discourse Markers, Descriptions and Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'Enonciation: De la subjectivité dans le langage* (Quatrième). Paris: Armand Colin.
- Kervyn. (2001). Quelques formules pour structurer l'exposé. Retrieved May 18, 2017, from skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/oral/transoral.htm
- Kleiber, G. (1990). *Anaphore-Deixis: deux approches concurrentes*. Paris: PUF.
- Lambrech, K. (1994). *Information structure and sentence from Topic, focus and the mental representations of discourses referents*.
- Luma, G., Pierre, J. C., Lafontant, F., Lingungu, M., Massal, N., Palmis, A., & Prosper, M. G. (2012). *Livret 2 de l'enseignant- e: Renforcement linguistique, Compréhension orale* (Première é). Pétion- ville, Haiti: Pressmax s.a. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Maury, H. (2005). *Quelles démarches pour identifier la cohérence discursive*.
- Maury, H. (2006). *Cohérence dans le discours oral en français langue étrangère: démarches et procédés d'identification et d'évaluation*.

Université de Nantes.

- Mellet, S. (2006). Cohérence du dire: axe syntagmatique et axe paradigmatic. In F. Calas, Z. M.- Ben Aziza, & H. Tullon (Eds.), *Cohérence et discours* (pp. 65–72). Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Mosegaard Hansen, M.-B. (1998). *The function of Discourse Particles. A study with special reference to spoken standard French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nølke, H. (2002). Donc, revenons à nos moutons ! Contraintes grammaticales sur le repérage des arguments des connecteurs. In *L'infinito e oltre. Homaggio a Gunver Skytte* (pp. 373–390). Odense: Odense University Press.
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 14, 367–381.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29(6), 1139–1172. <http://doi.org/10.1515/ling.1991.29.6.1139>
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Robert, J.-P. (2008). *L'essentiel français: dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Roulet, E. (1999a). *La description de l'organisation du discours: du dialogue au texte*. Paris: Didier.
- Roulet, E. (1999b). Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours. In *Approches modulaires: de la langue du discours* (pp. 187–257). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schorup, L. C. (1985). *Common discourse particle in English conversation: Like, well, y'know*. New York: Garland.
- Souiffi, G., & Raemonck, D. Van. (1999). *100 Fiches pour comprendre la linguistique*. Ronsy: Bréal.
- Stoean, C. S. (2003). Les théories de l'énonciation comme fondement de l'approche communicative. *Dialogos*, 38–58. Retrieved from www.romanice.ase.ro/dialogos/08/07_
- Vaillant, J. (2005). Initiation à la théorie de l'échantillonnage. Retrieved from <http://madagascar-interculturel.e-monsite.com/medias/files/theorie-echtage.pdf>
- Vignaux, G. (1988). *Le discours: Acteur du monde; énonciation, argumentation et cognition*. Paris: Ophrys.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale: Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.

SITOGRAFIE

www.ambafrance.org consulté le 30 juin 2017

www.zonelitteraire.e-monsite.com consulté le 24 Mai 2017

ANNEXE A
INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES
INSTRUMENT 1

Durée de présentation : 5 minutes

1. Partagez votre avis sur le programme d'immersion au Togo / en France et expliquez pourquoi le programme doit continuer ou pas.
2. Entre l'homme et la femme, qui est plus important dans la vie des enfants?
3. Qu'en pensez-vous du rapport sexuel avant le mariage ?
Expliquez votre point de vue en donnant des raisons pour justifier la réponse.
4. « Nous devons abolir les examens à l'université, » dis un étudiant.
Etes-vous d'accord ? expliquez votre réponse.
5. Les réseaux sociaux ont-ils des effets négatifs ou positifs sur la performance des étudiants ? expliquez votre réponse.

**QUESTIONNAIRE POUR LA COLLECTE DES DONNÉES SUR LE
PROFILE DES APPRENANTS**

Le but de cette présentation est de recueillir les discours oraux des apprenants en FLE à l'Université de Cape Coast et analyser les transitions qui existent dans les discours.

NB : Les informations recueillies de cet exercice seront utilisées pour le seul but indiqué ci- dessus.

NO.

1. Sexe : Homme Femme
2. Age : 18 ans – 29 ans 30 ans – 39 ans
40 ans – 49 ans
3. Nationalité :

4. Indiquez combien d'années que vous avez appris la langue française :

.....

5. Indiquez d'autres langues que vous parlez à part le français :

a).....

b).....

c).....

d).....

e).....

f).....

ANNEXE B
PROFIL D'ECHANTILLON

Description	Corpus 1	Corpus 2	Corpus 3
Sexe	Femme	Femme	Homme
Âge	18-29 ans	18-29 ans	18-29 ans
Nationalité	Ghanéenne	Ghanéenne	Ghanéen
Année totale d'Apprentissage du Français	10 ans	12 ans	11 ans
D'autres langues parlées à part le français	fante anglais twi	anglais ewe twi fante	Anglais twi krobo guan
Durée de présentation	04 : 53 minutes	05 : 03 minutes	06 :17 minutes
Description	Corpus 4	Corpus 5	Corpus 6
Sexe	Homme	Homme	Femme
Âge	18-29 ans	18-29 ans	18-29 ans
Nationalité	Ghanéen	Ghanéen	Ghanéenne
Année totale d'apprentissage du français	16 ans	10 ans	14 ans
D'autres langues parlées à part le français	anglais ewe	dangme (Krobo) twi anglais	Ewe anglais twi
Durée de présentation	06 : 22 minutes	05 : 33 minutes	06 : 33 minutes
Description	Corpus 7	Corpus 8	Corpus 9
Sexe	Homme	Homme	Homme
Âge	18- 29 ans	30- 39 ans	18- 29 ans
Nationalité	Ghanéen	Ghanéen	Ghanéen
Année totale d'apprentissage du français	11 ans	10 ans	17 ans
D'autres langues parlées à part le français	anglais twi fante	anglais kasem buli hausa twi kantosi	Ga ewe anglais
Durée de présentation	07 :56 minutes	05 :54 minutes	05 :36 minutes
Description	Corpus 10	Corpus 11	Corpus 12
Sexe	Homme	Homme	Femme
Âge	18- 29 ans	30- 39 ans	18- 29 ans
Nationalité	Ghanéen	Ghanéen	Ghanéenne

Année totale d'apprentissage du français	17 ans	10 ans	7 ans
D'autres langues parlées à part le français	Ewe twi anglais	anglais ewe	Anglais Twi
Durée de présentation	de 05 :39 minutes	06 :05 minutes	04 :32 minutes

Description	Corpus 13	Corpus 14	Corpus 15
Sexe	Femme	Femme	Homme
Âge	18- 29 ans	18- 29 ans	18- 29 ans
Nationalité	Ghanéenne	Ghanéenne	Ghanéenne
Année totale d'apprentissage du français	12 ans	18 ans	19 ans
D'autres langues parlées à part le français	Anglais twi	anglais akuapem Twi	Anglais ewe twi (un peu)
Durée de présentation	04 : 55 minutes	05 : 00 minutes	05 : 20 minutes
Description	Corpus 16	Corpus 17	Corpus 18
Sexe	Femme	Femme	Absente
Âge	18- 29 ans	30- 39 ans	
Nationalité	Ghanéenne	Ghanéenne	
Année totale d'apprentissage du français	13 ans	12 ans	
D'autres langues parlées à part le français	Anglais Ewe	Anglais ewe twi	
Durée de présentation	05 : 37 minutes	04 : 41 minutes	

Source : Données de l'enquête (2017)

ANNEXE C

TRANSCRIPTION DES DONNÉES ORALES

CORPUS 1

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 1

INTERVIEWER: Vas-y

CANDI 1: Le sujet de mon ermm présentation est + 'Nous devons abolir les examens à la université' dit un étudiant. Etes-vous d'accord? Expliquez votre réponse. Hmm :: ce sujet: selon m/ selon moi je ne suis pas d'accord que les: les examens doivent être abolis parce que nous sommes à l'école nous erh des fois nous avons des cours p/ c'est les fois mais la plupart des temps nous avons des cours erh c'est pour analyser les examens après les cours erh à pour/pu but d'analyser notre connaissance de ce que nous avons appris. L'examen peut erh prendre une forme de juste après les cours nous nous nous pouvons avoir un examen c'est pas g erh strictement après erh la semestre ou bien la fin d'année mais juste après les cours aussi nous pouvons avoir pour analyser notre connaissance pour voir que si si si nous avons erm bien compris ce que nous avons ce que la erh le professeur nous a enseigné.

Ermm :: de plus c'est pour éviter la paresse. Moi, je suis un étudiante *(rire)* il y a des fois que mm erh je ne s/ je n'a pas les l'envie erh de fré(quenter) erh fréquenter un cours je dois dormir XX mais c'est pas pour l'examen ermm c'est c'est c'est c'est à c:: c'est des cas très très particulier ou bien très délicat que un étudiant peut échapper ou bien laisser l'examen mais la plupart de temps nous nous il nous () il nous guide ou bien il nous conseil que nous avons quelque chose à faire et il y a des fois que si si je ne si je n'apprends pas pour l'examen je dois appris je dois apprendre pour pour /f/ pour réussir à l'examen.

oo de plus nous avons x il nous aide de faire plus de recherche parce que nous savons que nous erh nous nous allons erh répondre aux questions donc nous avons et et c'est à nous de convaincre les eh les professeurs que nous avons fait de recherche XXX nous avons compr(ends) erh nous avons compris ce qu'ils ont enseigné et l'examen nous souvient que nous av(ons) erh ça c'est un c'est c'est une forme de voir que si si nous somme (salive) erh responsable dans notre vie parce (que) oui parce que à l'universté nous avons erh nous sommes libre de faire se ke ce que nous /f/ nous aimons mais pour l'examen c'est c'est à nous de de laisser de de de laisser tomber tout ce que nous faire nous faisons et soit très très à laisse et sérieuse pour réussir. Si l'étudiant à dit que la manière d'examen doit être abolie je serais d'accord mais /s/ /s/ le: l'examen totalement, non, je ne suis pas d'accord si la manière c'est pas toujours à la fin de année toujours à la fin de: semestre ou bien trimestre mais dans notre cité même nous pouvons avoir des examens à la à la cité oui (rire) sur notre ordinateur porta::ble ermm:: le téléphone portable et tout ça là erh à cause de:: grâce à l'internet nous pouvons avoir l'examen partout de n'importe comment.

CORPUS 2

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 2

INTERVIEWER: Quel est le sujet de ta présentation?

CANDI 2: Erh 'Nous devons abolir l'examen à l'université'. dit :: un étudiant.
C'est l'abolition de:: d'examen à l'université.

INTERVIEWER: Donc XXXX qu'en pensez-vous?

CANDI 2: (reniflement) non non je ne suis pas d'accord= avec l'étudiant.

INTERVIEWER: Parce que::?

CANDI 2: Err::m parce que le fait qu'on on abolit les erm les examens, on ne peut pas erm access access how (rire) do we say it (rire)XXXXXX
(reniflement) « access » in french.

INTERVIEWER: Er::m, +++ you just say what you want

CANDI 2: Donc, erh on ne peut pas savoir le:: erm la faiblesse et le la forte de l'étudiant. Et à parte ça eum on ne doit pas aboli le l'examen parce que ça ça montre comment le professeur à fait sur travail si les étudiants a mieux comprends ce qui: il a: enseigné ou pas. Donc je crois que l'abolition de l'examen c'est + c'est non pour moi.

INTERVIEWER: et (raclement de gorge) et quoi d'autre?

CANDI 2: Pour savoir si l'étudiant a mieux comprend ce qui le professeur a enseigné.

INTERVIEWER: Et c'est c'est ça que l'étudiant

CANDI 2: ah oui je crois

INTERVIEWER: xxx Mais::: si on ne doit pas erh abolir les les examens, est-ce que c'est ce qu'on écrit l'examen après chaque semestre c'est: c'est bon ou bien on peut fait ça à la fin de l'année académique?

CANDI 2: Non non non non (rire) moi je crois à la fin de le: la semestre c'est mieux ça c'est bon parce que si on fait à la fin du: de l'année académique, tu vois l'étudiant ils sont occupés avec erh les trucs erm erm qui ne sont pas nécessaires donc si si on fait à la:: fin de la x::: année acadamique moi je pense ça (reniflement) ça va pas du tout.

INTERVIEWER: Donc et:: mais si (raclement de gorge) erh bon si on a::: (raclement de gorge) on abolit quelqu'un aussi a dit que si on peut abolir les ex les examens et les lors que (raclement de gorge) ou bien le temps que tu vas chercher du travail on peut ex(aminer) on t'examiner...

CANDI 2: MAIS NON (rire) non

INTERVIEWER: du sense

CANDI 2: non X:: ça porte pas du sense parce que si eum: si' on ne sait comment tu X comment tu écris comment tu erm tes fortes tes faiblesse on n ne sait pas comment ou quoi tu vas faire au travail.

INTERVIEWER: Ok donc: c'est ça t:: ton avis sur ce sujet?

CANDI 2: Oui.

INTERVIEWER: ok Donc erm:: bon er::m (reniflement) par rapport au (raclement de gorge) à ton travail le mémoire, tu as:: est-ce que tu as eu des difficultés::?

CANDI 2: Oui.

INTERVIEWER: Qui sont?

INTERVIEWER: Quelles sont les difficultés?

CANDI 2: Er:m l'organisation des idées. En fait moi j'ai pas fait les methodes de recherche donc c'est un peu difficile pour moi X ça va et pu:is:: (rire) les documents à lire Au fait moi je suis un peu paresseuse <.....?> je suis (rire) un peu paresseuse et j'aime pas de li livre qui sont très XXX.

CANDI 2: ça pause un peu de problème XXX (reniflement) mais ça va X.

INTERVIEWER: Mais en général c'est...?

CANDI 2: En général c'est: ++ sur:: 100 moi je je donne 40

INTERVIEWER: 40

CANDI 2: Oui

INTERVIEWER: pour?

CANDI 2: Pour moi pour le travail parce

INTERVIEWER: Ah bon ?

CANDI 2: que avec Oui j'ai corrigé mon: introduction générale trois fois.

INTERVIEWER: Ah bon?

CANDI 2: Mais pourquoi? (rire)

INTERVIEWER: Mais c'est normal, des fois des des des

CANDI 2: Mais c'est pas normal pour moi, elle fait le professeur il rit meme moi je (rire)

INTERVIEWER: Bon d'accord

CANDI 2: Oui.

INTERVIEWER: ça va aller

CANDI 2: mmmmm

INTERVIEWER: ok donc merci xxx pour: ton temps et

CANDI 2: merci aussi

INTERVIEWER: erm bonne étude.

CANDI 2: merci!

CORPUS 3

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 3

INTERVIEWER: (bruit) XX quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 3: Erm entre l'homme et la femme qui est plu(s) plus important dans la vie des enfants?

INTERVIEWER: Qu'en pensez-vous?

CANDI 3: (O)k moi je pense que erm la femme est la personne qui est importante dans la vie des enfants . Parce que erm premièrement erm la femme est patiente. Errm nous savons que erm les enfants dérange beaucoup donc si tu n'es pas quelqu'un ou quelqu'une qui est patient ou patiente erm tu ne peux pas + supporter leur comportement oui. Donc il faut quelqu'un qui est patiente et je pense que c'est erm la femme qui est qui a ces erm cette qualité.

Deuxièmement, je pense que erm les femmes ou la femme est attentionnée oui et là aussi erm les enfants sont erm les enfants erm exigent beaucoup d'attention. Ok donc X la les hommes ils n'ont pas le temps pour supporter certains comportement des enfants donc erm la femme la plupart o la femme oui est aussi à (petit rire) cette qualité, ce qui fait que erm la femme est erm plus important dans la vie + erm des enfants.

(briut avec la bouche) erm troisièmement aussi je pense que les femmes ou la femme a généralement le don de la maternité ok le don de la mater(nité) c'est-à-dire que erm il/ils ils ont erm des qualités XX pas qualité ils aiment les enfants oui ils aiment les enfants par rapport au hommes. donc la femme n'est pas tu erh n'est pas n'est pas du tout ennu ennuyeuse de d'être avec un un enfant contrairement au erm à l'homme qui qui est un peu erm erm (hesitation) qui erm est un peu ennuyeux erm avec erm erm erm l'enfant. Oui

donc, moi erm j'ai souligné trois points qui fait que la femme est la personne la plus importante dans la vie des enfants. Premièrement j'ai dit que la femme est patiente, erm deuxièmement elle a le don de la maternité et troisièmement elle est attentionnée. xxx

INTERVIEWER: erm vous avez dit que la l'homme n'est pas des enfants. Qu'est-ce que ça veut dire? Parce qu'il y a des hommes qui qui aiment beaucoup les enfants.

CANDI 3: Oui erm il y a les ho(mmes)je je dis que erm les hommes o la majorité des hommes ne peuvent pas supporter certaine erm certaine comportement des enfants par rapport au femme. Il y a \

INTERVIEWER: Pourquoi est-ce que vous -disez ça?

CANDI 3: Il y a des hommes qui qui qui sont erm qui devient erm qui s qui se fâchent qui se fâchent et erm de certain comportement des enfants donc si, l'attention que la femme erm l'enfant merite, l'homme ne peut pas erm lui donner.

INTERVIEWER: Donc dans votre avis vous pensez que si il n y a pas l'homme à la maison la femme est capable de erm: prendre soigne de de de s'enfant jusqu'à erm il il il grandisse?

CANDI 3: Erm pour erm prendre soigne de tout erm leur ermm education. Là je pense que c'est c'est c'est c'est une question de l'argent c'est une ques(tion) si c'est la question de l'argent, moi ce que j'ai compris est que ici c'est la qualité, la femme et l'homme qui peut su(pporter) erm supporter les enfants.

INTERVIEWER:++ Donc c'est ce que vous avez...

CANDI 3: oui mais si c'est erm par rapport au finance et tout ça là je pense que la femme seule ne peut pas ermm \

INTERVIEWER: Donc la la la femme erm la femme peut erm comment dire corriger les l'enf(ant) les enfants comme l'homme doit le fait ?

CANDI 3: Oui (rire) erm vous voyez parfois les hommes sont ermm parfois erm les enfants craignent les hommes oui les papas lorque ils sont à la maison tu ne peux pas faire certaines choses mais là ça ne garantit pas que erm le le comportement erm de l'homme qui qui fait que les les enfants ermm les craignent, ça ça ça ne peut pas dire que ça va corriger le le comportement des enfants parce que si l'homme n'est pas dans la maison ils ont ils ont (hésitation) ils vont faire ce qu'il veut oui.

CORPUS 4

CHERCHEURE- INTERVIEWER

INTERVIEWÉ- CANDI 4

INTERVIEWER: OK bon vas y

CANDI 4: xxxx

INTERVIEWER: mais il faut parler plus fort xxxx

CANDI 4: ok ++ je commence

INTERVIEWER: Oui tu peux commencer.

CANDI 4: Oui mon avis sur erm le programme d'immersion au Togo, moi je pense que c'est un bon program erh juste parce que erh le programme nous a dis nous a aidé beaucoup xxx nous avons invitations de erm au avec des autochtons et les natives au Togo et comme ça nous avons amélioré erm la langue à l'oral. +++ erm.: ++ XXX . En classe aussi le le professeur me parle beaucoup de français ou bien il ne parle que le Français erh mmm en classe donc erm en classe nous avons appris beaucoup de erm de mots et de termes. et erh nous avons ajouté erh erh erh au vocabulaire erm ce que nous savons avant d'y aller erm nous avons ajouté erm nous avons ajouté beaucoup de choses mmm.

A part cela il y a il y a il y a beaucoup de programmes, il y a des erm oui des programmes comme erm la soirée erhen donc pendant ces programs erh nous erh nous causons avec les surtout les profs et aussi les les autres universités les autres étudiants et qui viennent d'ailleurs et du Nigéria ou bien même les étudiants erh au Togo aussi nous nous causons avec avec eux comme ça aussi c'est surtout l'oral que nous nous améliore (raclement de gorge) là-bas. + erm mais à l'écrit, à l'écrit on nous donne beaucoup de travail oui oui des exposés ou bien erm après avoir fait l'exposé sur le papier, on va faire les la présentation aussi en classe devant les profs et les autres étudiants mmm pas juste les camarades pas devant les camarades seulement mais devant les autres étudiants oui qui fréquentent oui VB. ++ quoi d'autre (bruit buccale) ermm:

INTERVIEWER: C'est bon qu'est-ce qui (raclement de gorge) puisque tu dis que les: le programme c'est bon,

CANDI 4: Ouais

INTERVIEWER: est-ce qu'on doit donner erh à tous les étudiants l'opportunité d'aller au Togo? Tous les étudiants qui qui veut qui veulent aller?

CANDI 4: (respire) bien sur je crois que erh on doit erh laisser tous les étudiants qui veut erm qui veut faire le français mmm et qui erh qui veulent aller au Togo aussi il doit aller pour les raisons données auparavant.

INTERVIEWER: Bon, donc comparez les deux et ceux qui qui sont allés au Togo et ce qui sont restés ici erm tu tu as vu des différences entre les comportements de leur niveaux de français?

CANDI 4: Oui, j'ai j'ai noté beaucoup de différences.

INTERVIEWER: Donnez-moi au moins quatre oui.

CANDI 4: ermm:

INTERVIEWER: Quatre constats

CANDI 4: Ok ceux qui ont allés au Togo () qui sont allés au Togo ermm ont changé beaucoup au niveau de erh +++ wow (marque de frustration) au niveau de: leur comportement et erh la parole aussi donc j'ai dit à à l'oral nous avons appris beaucoup de vocabulaire. Nous avons ajouté parce que erm il y a les professeurs ils nous donnent l'opportunité de d'aller chercher des informations au campus là-bas et erh si on cherche des informations pas juste sur internet mais on on fait ermm des interviews. Donc on on pose des questions aux autres étudiants là-bas et même le professeur aussi et comme ça erh on apprend beaucoup de de termes et donc au niveau de l'oral ou de la parole, les étudiants qui s/ qui sont allés au Togo ont changé ou bien c'est mieux. Oui c'est mieux mais je compare erh: les étudiants qui sont restés ici et les étudiants qui sont allés Togo.

INTERVIEWER: C'est mieux pour eux ont res/ qui sont resté pour

CANDI 4: Non non c'est mieux d'aller au Togo

INTERVIEWER: xx d'aller.

CORPUS 5

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 5

INTERVIEWER: (Bruit) ok d'accord quel est le sujet?

CANDI 5: Qu'en pensez-vous du rapport sexuel avant le mariage? Expliquez votre point de vue en donnant des raisons pour exprimer la réponse. (rire) erh c'est un sujet très très compliqué parce qu'il y a d'autres qui sont pour erh le rapport sexuel, et d'autres contre les rapports sexuel . Pour moi ok en ce qui me concerne erh le rapport sexuel erh avant le me mariage n'est pas tellement bon mais je ne suis pas contre.

INTERVIEWER: Ah bon?

CANDI 5: Parce que erh le rapport sexuel premièrement, erh ++ les rapports sexuels c'est c'est pour les adultes ceux qui est prêt prêt pour le mariage les gens qui sont prêt pour le mariage et donc erh pour avoir les rapports sexuels, il faut deux erh personnes une femme et un homme. Donc je je pense que le

ma erh le rapport sexuel est pour la reproduction donc si tu n'as pas marié, c'est c'est c'est c'est c'est c'est c'est comme c'est interdit d'a/ d'avoir les rapports sexuels.

Aussi, dans la société moderne, la religion chrétienne aussi est contre les rapports sexuels avant le mariage c'est les points que j'ai ou bien mais en ce qui concerne erh les autres arguments, on dit que les rapports sexuels préparent il y a certaines femmes que après avoir mariées qui n'ont pas eu les chances pour erh pour être capable de féconder parce que les les les jeunes gens d'aujourd'hui veut savoir si la femme est erh erh feconde ou bien non. Donc il y a la tendance d'essayer de avoir les rapports sexuels avant erh: le mariage. Donc ça pose un peu de problème de choisir si pour avoir les rapports sexuels avant le mariage ou non.

INTERVIEWER: Mais pour: pour toi strictement tu es pour ?

CANDI 5: erm:

INTERVIEWER: es pour

CANDI 5: non je suis contre les rapports sexuels parce que erh ça ça promo erh: promouvoir ou bien il erh promote comment dit le mot erh comment les la la la promiscuité erhen aa avoir la rapport sexuel avant le mariage a beaucoup les aspects négatifs Vous pouvez avoir des erh STA STI comme erh le SIDA ou bien gonorea et erhen et à part cela les femmes qui ont les rapports sexuels avant le mariage erh le mariage normalement ne sont pas fidèle dans la famille parce que toujours il y a la bagarre entre la femme et le mari donc je pense que c'est c'est c'est c'est pas bon d'avoir les rapports sexuels avant de mari parce que les femmes toujours ou bien les couples, il y a certains qui veut faire la comparaison entre erh la relation erh auparavant de celle qu'il a à ce moment-là donc si la femme n'a pas erh la désire comme celui qui: ++ moi je ne sais comment la expliquez pour vous mais c'est comme il y a la tendance de faire la comparaison entre ce que tu as fait auparavant à ce que tu as au présent.

INTERVIEWER: Mmm c'est ce de la part des les hommes ou bien les les femmes?

CANDI 5: Normalement c'est entre les deux c'est c'est pas seulement les /f/ les femmes ou bien les hommes mais normalement c'est entre les deux. Et ça ça ne donne pas une idée erh : une bonne idée de la femme ou bien du mariage parce qu'on cherche la fidélité surtout dans la dans la situation de la mariage.

CORPUS 6

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 6

INTERVIEWER: (bruit) Quel est le sujet de ta présentation?

CANDI 6: erh ok j'ai choisi le sujet numéro un et ça c'est partagez votre avis sur le programme d'immersion au Togo en France et expliquez pourquoi le programme doit continuer ou pas.

INTERVIEWER: D'accord vas-y vas-y.

CANDI 6: erh ok à mon avis je pense que le programme le programme de le programme d'immersion au Togo ou bien en France doit continuer parce que erm tout d'abord c'est un bon program et: ça nous donne beaucoup de chance de: parler la langue français avec les locuteurs de la langue et erm par exemple moi-même j'ai voyagé au Togo et: erm le moyen d'apprentissage erm ou bien le moyen d'apprendre la langue français est différent de celle du Ghana par exemple les professeurs utilisent souvent la musique, le video pour nous enseigne et parfois il y a des mots que: + par exemple moi-même je ne sais pas mais: à cause de leur moyen d'apprentissage j'ai j'ai main(te)nant je peux utiliser plusieurs des mots sans avoir une difficulté. (bruit de la ouverture de la porte) erh ok et erm comme j'ai disais erm:

INTERVIEWER: parlez un peu plus fort

CANDI 6: oh ok comme comme je disais erm c'est le moyen de: parler la langue français avec les locuteurs de la langue parce que au Ghana ici il y a un peu de locuteurs de français mais au Togo par exemple, tous les peuples XX ou bien tous les citoyens sont les francophones alors si tu erh si si tu es allé au erh au marché tu dois utilisé la langue français. Tu sors n'importe où n'importe quand tu dois utilisé la langue français. Et aussi, c'est comme c'est tout.

INTERVIEWER: Mais quelle sont vo erh erh ton expérience?

CANDI 6 : Comme?

INTERVIEWER: Au Togo en général, par rapport à la langue la langue française.

CANDI 6: Oh à la langue française?

INTERVIEWER: Oui.

CANDI 6: Oh ok erm m'expériences ++ j'ai beaucoup appris et: (ahen) ermm chaque vendredi, erm il y a la soirée culturelle et et erm au Togo nous avons: les Nigériens qui viennent pour apprendre la langue français aussi alors erh ça erm ça ma donné la chance de: de savoir les autres cult/ erh cultures des autres citoyens ou bien des autres pays fra(cophone).

INTERVIEWER: Donc erh est-ce que erh tu es d'avis que on doit erm donner l'ocassion à tous les étudiants d'aller au erh au Togo? Ceux qui veut aller.

CANDI 6: Ceux qui veut aller? Oui parce que mais tout d'abord il y a les gens qui veut aller mais il ne sont pas intéressant dans erh l'apprentissage de la langue français mais surt(out) c'est surtout la bourse. Alors je pense que erm on doit donner la chance à: les étudiants qui veut apprendre la langue français.

INTERVIEWER: Donc comment est-ce que vous allez (rire) vous allez savoir si il/ils veut

CANDI 6: ça c'est la problème erh ça c'est la le problème désolé et: ++ moi je ne sais pas comment on peut savoir mais à mon avis je pense qu'il y a des étudiants même qui sont ou bien qui qui veut aller là-bas parce que erh erh le gouvernement notre gouvernement nous paie mais: je ne sais pas comment erh

INTERVIEWER: vous allez savoir. Donc erh com comment le (raclement de gorge) ce qui ceux qui sont allés au Togo et ce qui sont restés ici pour faire le français erh quelles sont les: les différences que: tu peux énumérer?

CANDI 6: Erm comme je disais (roulement de langue) erm il y a les gens parmi nous qui ne peut pas construire une phrase mais après erm s=avoir fait erh notre étude au Togo, main(te)nant il/ils peut le faire. Mais en comparant les: étudiants qui sont restés ici, pour erm fait erm leur niveau trois cents erm c'est comme ils sont intimidés un peu erm alors dans la classe il y a les gens qui ne peut pas parler si les étudiants qui sont allés au Togo commencent à parler, il se taire. Et je je pense que: c'est difficile à faire mais je pense que: on doit pas laisser un étudiant ici pour faire leur niveau trois cent parce que si c'est moi, je vais faire le ch erh erh erh les mêmes choses parce que c'est: ++ comment on dit ça c'est mauvais quoi (rire).

CORPUS 7

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 7

INTERVIEWER: (bruit) quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 7: le sujet est des réseaux erh sociaux ont-ils des effets négatifs ou positif sur la performance des étudiants? Expliquez votre réponse.

INTERVIEWER: Vas-y

CANDI 7: erh ++ l'apparence erh de l'apparence des réseaux sociaux, XX on fait avancé le monde main(te)nant et comme ils sont-elles sont erh venues, faciliter la tâche de l'homme erh au niveau des travaux des travaux que l'homme fait. Il dirait que les réseaux erh sociaux ont erh effectivement des des des cotés négatifs et positifs surtout sur la performance des étudiants, parce que n'oublions pas que il y a des des des des ≠ effets positifs que donnent aux étudiants et je dirai que des réseaux erh sociaux servent comme un moyen de XXX le erh pour le partage d'information entre les étudiants les uns aux autres.

Et ils amènent erh les étudiants a beaucoup apprécier si si vous voulez les les cultures d'autri parce que il y a des des étudiants partout dans le monde et et erh et partager infos erh les informations entre eux des for informations éducatives entre eux et ça influence beaucoup les les performances en classe.

Et aussi ça sert comme un moyen de divertissement parce que il faut au moins erh jouer un peu car c'est pas toujours erh au travail il faut se reposer un peu et les les réseaux sociaux surtout les les Youtubes, les Twitters et puis tout ça là aident les étudiants ou bien servent comme un moyen de divertissement pour les étudiants mais au niveau des performances des étudiants je dirais que ça ça sera très pire parce que ++ surtout avec le WhatsApp, il y a il y a au moins mais il y a erh des fois que les étudiants ne dor ne dorment même pas ils perdent tout leur temps sur le WhatsApp et ça n'aboutit pas au succès. Pour le WhatsApp expose les étudiants aux informations négatives sur parce que il y a il y a des sites ou bien plusieurs sites sur l'internet qu'on peut trouver des vidéo sexuels et puis tout ça là et et surtout si qu'on si on prendre erh les étudiants des d'année je dis erh dix ans x quinze on peut on peut voir que ça nes aiderais ça ne les aiderais pas parce que ils ils seront influencer sexuellement à à l'esprit ce ce qui faire que erh: ils ne ils ne erh pouver plus suivre erh les cours en classe.

Et puis les les réseaux maintenant ont fait que les ou bien ont encourager la paresse chez les étudiants parce que auparavant peut-être il y avait que c'est un seul ordinateur pour toute erh une organisation mais maintenant il y a erh des des laptops, des tablettes par tout ça la donc les étudiants ne travaillent dur main(te)nant il suffit d'aller snaviguer sur le net tapper quelques informations et puis et les étudiants d'aujourd'hui erh ne ne lire même pas des informations qu'<ils trouvent/il trouve> sur le net et ils trainent tous qu'<ils trouvent/ il trouve> et il le met tous les papiers et les soumettre au au erh au professeur et ce cela enc(ourage) encourage beaucoup la paresse.

Et aussi le Whatsapp maintenant c'est p c'est p erh pas seulement le whatsapp, facebook et twitter et cela comme des fois ils/ ils violent erh l'intimité erh des des étudiants. Un étudiant peut quoi enge enregistrer vidéo de quelqu'un parce qu'il est dans sa intimité et puis les mets sur les erh les sites et si ar si ça arrive les les les victimes il y a plusieurs fois les victimes seraient erh erh je dirai comment dirais-je erh:: si vous voulez erh affectés en quelque sorte. Et puis il n'arriverait jamais à peut-être erh com comment comment dirai-je +++ à à se porter se:: redéfinir parmi erh ses amis et cela détruit son morale à travers ou bien envers ses études.

Et aussi donc vue les les réseaux sociaux aussi erhh comment ++ perdent beaucoup de temps perdent beaucoup de temps parce que si erh il y a des erh des étudiants qui peut erh naviguer sur le net nuitamment c'est-à-dire à à tra(vers) oui toute la nuit et et ils ne ils ne dorment pas mais en tant qu'étudiant, il faut se reposer pour pouvoir erh re regagner erh sa force pour erh le lendemain si vous voulez aussi si vous avez répondu à xx .

INTERVIEWER: Donc erh en somme? Ça affecte

CANDI 7: En somme oui en somme je dis que des réseaux erh sociaux erh ont erh ses erh coté positifs mais (raclement de gorge) ça erh je dirais que ça erh n'aide pas les des étudiants et moi pour moi les les côtés négatifs des réseaux sociaux maintenant surmontent ceux de côté négatifs erh côtés positifs erh erh sur la erh le niveau de performance de étudiant.

CORPUS 8

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 8

INTERVIEWER: OK veuillez s'assois. Donc erh quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 8: Oui le sujet c'est: entre l'homme et la femme, qui est plus important dans la vie des enfants?

INTERVIEWER: D'accord. Allez-y.

CANDI 8: erh oui erh pour moi je dirai que erh: c'est: la femme qui est le erh plus important erh dans la vie des enfants. Erh d'abord je dirai que erh dès le: la naissance d'un erh bébé, c'est la femme qui s'occupe erh de lui. erh la allaitement et erh d'autres erh choses que:: erh d'autres choses dont les: erh l'enfant a besoin, c'est: la femme qui s'occupe de tous ces erh celle ça là. Erh en grandissant erh: erh: on peut dire que c'est toujours la femme par exemple pour donner à l'enfant à manger, c'est: la femme qui doit le faire (intonation montante). Erh encore erh pour que la: erh l'enfant erh prendre son bain, ça toujours reste erh sur les erh la femme erh pour le faire erh tout ce ça là c'est parce que l'homme erh erh n'est pas toujours au foyer erh il y a des familiaux l'homme doit sortir pour erh erh travailler parce que c'est lui qui est le gagne-pain de: la famille et donc erh erh:: je peux dire que parce que les la femme est toujours avec les enfants c'est lui qui est erh la plus plus proche des enfants et donc erh son role en tant que mère est erh la plus erh le plus important dans le la vie de(liaison in habituelle) s ≠ enfant.

INTERVIEWER: C'est tout?

CANDI 8: Peut-être erh on peut ajouter que erh ou bien erh on peut dire d'ailleurs que erh les: la femme la manière dont la femme erh erh prend soigne des enfants c'est différent de: de l'homme parce que erh avec la femme, il y a toujours cet aspect de: l'amour. erh les femmes ne sont pas erh rigoureuse erh en comparai erh paraison avec erh erh erh le les hommes erh si il y a quelque chose erh erh à propos de erh de de l'enfant, erh la femme, elle a la patience erh pour erh essayer de voir ce qu'il doit elle doit faire pour que la le le problème erh auprès des enfants sera resolu erh sera sera erh resolu. Mais l'homme-là c'est c'est comme lui ce qui erh est sa préoccupation est de erh travailler ou bien de chercher ce que la famille doit manger. Donc il n'est pas

toujours avec les enfants donc erh c'est la maman qui erh erh forment les enfants.

INTERVIEWER: Mais donc erh dans le cas que les dans erh à la naissance la mère est est: décédée et le c'est l'homme qui doit main(te)nant s'occuper de tout ça là?

CANDI 8: Oui erm l'homme peut le faire mais erh la manière donc erh l'homme erh: forme les enfants ça se voir différemment de la manière donc erh la femme erh: le fait. Erm des fois même erh en tant qu'un qu'un homme erh je peux dire que je suis très proche erh à ma mère plus que ma erh ma ma mon père. Et donc erh ça c'est à cause de du rôle que erh ma maman joue dans ma vie. Mon père, il joue son rôle normalement mais erh il y a des choses que je peux discuter avec ma mère et erh mon mais pas erh mon père.

CORPUS 9

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 9

INTERVIEWER: Quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 9: Le sujet est entre l'homme et la femme qui est le plus important dans la vie des enfants?

INTERVIEWER: Ok vas-y.

CANDI 9: à mon avis, je pense que la femme est la plus importante dans la vie des enfants. Parce que dès le début quand l'enfant est né c'est la femme qui fait tout. C'est elle qui lave l'enfant c'est elle aussi apprend l'enfant pendant son première pas. Les hommes, ils sont toujours=occupés. Ils vont au travaille même quand la femme travail, elle sait que elle a un enfant à la maison donc elle finit elle fait tout pour finir tout ce qui elle f elle a commencé et elle vient prendre soigne de l'enfant. Les hommes, parfois quand l'enfant pleur toujours, ils=appellent la femme venir prendre soigne de l'enfant mais la femme quand l'enfant pleure, l'enfant est malade elle prend tout son temps même si elle doit laisser son travail qu'elle fait, elle le laisse vient prendre soigne de l'enfant. Les hommes ils s'enfoient du tout. ils sont tous occupés, ils sont tous en train de chercher l'argent mais la femme XXXX n'importe elle fait tout quoi (rire).

INTERVIEWER: xx ok continue

CANDI 9: Donc à mon avis je pense que la femme est la plus important dans la vie des enfants.

INTERVIEWER: C'est tout?

CANDI 9: Même quand l'enfant commence à parler, il dit toujours maman avant de dire papa (rire).

INTERVIEWER: Ah bon?

CANDI 9: Oui oui.

INTERVIEWER: D'accord. Donc erh: donc vous dise que vous dites que la la femme est la plus importante. Ok mais

CANDI 9: portant dans la vie des enfants.

INTERVIEWER: dans la famille ok mais dans la vie de de de l'enfant, si la le papa l'homme n'est pas là, est-ce que l'enfant peut grandir et devenir responsable dans la vie? Oui.

INTERVIEWER: Pourquoi?

CANDI 9: Moi, j'ai perdu mon père quand j'étais très jeune. Ma mère s'occupais de moi jusqu'aujourd'hui et: elle m'a tout appris.

INTERVIEWER: Tout?

CANDI 9: Pas seulement le papa qui peut faire tout. Parfois les gens pensent que le père, lui il va crier, il va te frapper, il va être dur et tout mais ma maman aussi peut être dure. Moi mon papa est mort très long temps, j'étais avec ma maman. Elle m'a tout appris.

INTERVIEWER: D'accord, erh et ++ tu sais que: il y a des enfants qui sont gâtés? Gâtés dans le sens qu'i: ils sont têtus. Ok donc quels sont les facteurs qui contribuent à ce genre ou type d'enfant?

CANDI 9: Parfois l'enfant l'enfant tout ce qui l'enfant a besoin les parents lui donnent et:: lui

INTERVIEWER: Un peu plus fort

CANDI 9: laisse faire ce qui tout ce qu'il a besoin les parents lui donnent même si ils n'ont pas l'argent pour le faire ce qu'il veut ils vont tout faire pour lui donner tout ce qu'il veut. Mais mais dans ce cas l'enfant serait gâté. Il dort pas, quand il sort on ne demande jamais 'd'où viens-tu'. Quand il vient à la maison avec des amis, on ne demande pas 'd'où vient ses amis'. On le laisse faire tout ce qu'il veut quoi. Il vient, il rentre tard, il n'a pas de question à répondre pourquoi il est sorti, pourquoi il revient tard erhen mais quand l'enfant est toujours à la maison même quand il sort il demande la permission à ces parents, 'maman ou bien papa je veux aller ici, je reviens à quelle heure' et puis il revient. En ce cas, l'enfant serais pas gâté mais on lui laisse faire tout ce qu'il veut, on n'a pas le temps de lui poser des questions même s'il vient à la maison tard même s'il dort dehors, on ne pose pas des questions.

INTERVIEWER: D'accord ok donc erh quel quoi d'autre? Quels sont les autres facteurs?

CANDI 9: (il pousse un soupir) XXX

INTERVIEWER: En tant que un parent, est-ce que vous allez donner erh à ton enfant tout ce qu'il veut?

CANDI 9: ça dépend oo ça dépend si je lui donne ce que prenons cet exemple si mon enfant a quinze ans et puis il me demande 'papa je veux que tu m'achètes une voiture'. Dans ce cas je dois savoir que l'enfant est trop l'enfant est trop l'enfant n'est pas l'enfant n'est pas encore grand qu'il conduit une voiture. Si je l'achètes une voiture même s'il te demande un avion tu vas faire tout pour l'acheter cet avion ? Donc ça sera pas tout l'enfant te demande que tu dois lui donner. Ton enfant ne doit pas avoir le pouvoir sur toi. C'est toi le père la mère XX avoir le pouvoir sur ton enfant. Tu donnes tu lui donnes ce qu'il a besoin. Si, prenons cet exemple si vous mangez vous tous vous du riz, il n'as pas xxx de manger d'autre nourriture tu ne dois pas accepter tu dois lui donner ce que vous tous vous mangez. S'il dit qu'il va manger banku, tu lui donnes, demain il dit ça c'est comme ça ça serais un habitude pour lui. Il serait toujours il veut toujours que tu fais ce que lui il veut et pas ce que toi tu veux et c'est c'est n'est pas bon. Donc c'est toi c'est toi les parents. Les parents qui doivent contrôler la vie de l'enfant pas l'enfant contrôler la vie des parents mais c'est pas ce sont les parents qui doivent contrôler tout.

CORPUS 10

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 10

INTERVIEWER: Ok quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 10: mm le sujet c'est, qu'en pensez- vous du rapport sexuel avant le mariage? Expliquez votre point de vue en donnant des raisons pour justifier la réponse.

INTERVIEWER: Vas y.

CANDI 10: Seul? (intonation descendante)

INTERVIEWER: Mm?

CANDI 10: Seul? (intonation montante)

INTERVIEWER: Non oui oui seul.

CANDI 10: Ok selon moi et avoir des rapports sexuels avant le mariage est bon.

INTERVIEWER: C'est bon?

CANDI 10: Oui c'est bon.

INTERVIEWER: Ok

CANDI 10: Parce que et la façon dont moi je comprends le mariage fait:: le mariage avant un XXX c'est juste et se marier avec un ami. Donc erh le

rapport sexuel est selon moi c'est le pacte que vous signez avec quelqu'un ou bien quelqu'une vous aimez. Donc sans ce pacte c'est juste parce que vous voulez vous marier à un ami/amie un simple ami donc il faudrait s'engager avec la personne en chair et puis en esprit profondément là où vous connaissez assez bien avant d'y aller parce que se marier n'est pas seulement chercher ou bien vouloir rester ou bien vivre ou partager XX ou bien le reste de sa vie avec quelqu'une. De savoir le fond de la personne donc ce ce selon ce ce n'est pas une chose qui est mauvais c'est bon.

INTERVIEWER: C'est tout?

CANDI 10: Oui.

INTERVIEWER: xx vous avez cinq minutes

CANDI 10: Cinq? Et aussi en plus moi, je ne vois pas pourquoi les gens voient ou bien considèrent le rapport sexuel ils ne voient que le mauvais côté du rapport sexuel selon moi ça dépend c'est individuellement mais ça n'a rien de négatif.

INTERVIEWER: Mais il y a des cotés négatifs.

CANDI 10: yeah ça dépend ça dépend si vous voulez vous engager, il faudrait ce n'est pas juste pour faire ça pour erh se satis se remplir ses désir sexuellement non, vous devez vous engager si vous aimez vraiment la personne et aussi par chance la personne aussi vous aime bien de retour là moi je ne vois rein de négatif mais si c'est juste pour satisfaire son désir sexuel là c'est grave c'est mauvais. Mais imaginez que vous avez trouvé une fille ou bien un homme dont vous aimez tant et la personne aussi vous aime donc c'est rien. Vous pouvez le faire.

INTERVIEWER: Donc.

CANDI 10: Moi je Parce que moi je vois des gens qui s'engagent qui ne veulent pas erh avoir des rapports sexuels avec leur congés parce que la bible dit de ne pas le faire mais ils ils voient ailleurs, ils font ça avec d'autres personnes pour remplir cet XX moi je crois que ça même c'est c'est grave donc une fois que vous voulez vous engager vous voulez partager le reste de votre vie avec une personne si vous si le désir vous prend et vous n'arrivez pas à le maîtriser, moi je vois rien de mal de tout ça.

INTERVIEWER: Donc vous ne vous ne (raclement de gorge) tu ne vois que les les les effets positifs?

CANDI 10: mm: pas pas positif à purie mais ça ça dépend si si ça dépend si si vous voulez si vous pouvez vous contrôler là ça aussi c'est bon mais ça dépend. Il y a des gens qui ont commencer ça très tôt donc il ne peuvent pas en aucun cas vivre sans le faire donc erh ils préfèrent vous dire que bon il veulent erh aller sans le faire mais ils voient ailleurs c'est ce que moi je suis contre donc c'est de mieux d'aller vous comprendre et le faire pour vous prévenir de voir d'autre personne que de mentir ou bien d'être hypocrite tant

que vous faites ça ailleurs avec deux personnes que vous n'aimez pas vous ne voulez pas vous marier avec c'est seulement pour satisfaire ce désir là c'est grave. Si la personne vous aime aussi vous l'aimez, il y a pas question de: de trahir la personne moi là moi je vois rien de mal dans tout ça.

INTERVIEWER: Donc erh en faisant ça est ce que vous vous pensez de des des maladies sexuellement transmissible?

CANDI 10: Oui, ça aussi c'est un c'est une chose très important donc erh ici seulement il y a la confiance et aussi il y a beaucoup mais je préfère avant le mariage le faire avec le préservatif là c'est important parce que la XXXXX vous ne pouvez pas avoir du xx je sais pas comment dit vous ne pouvez pas avoir de confiance 100 pourcent la personne peut vous trahir et aussi eu les maladies comme vous les disiez aussi les grossesses indésirable tout cela donc pour avo erh pour éviter des avortements tout cela vous pouvez le faire à réserve en utilisant les préservatifs.

INTERVIEWER: Donc donc puisque vous vous par exemple vous avez déjà commencé, est-ce que vous ne pensez de l'infidélité de la part de la erm, l'autre personne que...?

CANDI 10: Mmm:: je sais je comprends pas?

INTERVIEWER: L'infidélité, il a déjà commencé donc les la tendance de tr erh essayer ça avec

CANDI 10: avec d'autre personne

INTERVIEWER: d'autre personne est là ou bien?

CANDI 10: Errh

INTERVIEWER: Tu ne penses pas à ça ?

CANDI 10: moi je crois que c'est c'est plutôt pour éviter ça, il faut le faire avec ton congé parce que si l'autre demande et vous refusez parce que la bible a dit que de ne pas le faire erhen qu'est-ce qui est qu'est-ce qui prouve que cette personne n'ira pas voir ailleurs? Donc si vous à au moins vous savez que avec vous il n'aura pas cherché ailleurs là je vois c'est bon c'est plutôt conseillé.

CORPUS 11

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 11

CANDI 11: La immersion au Togo ou en France et expliquez pourquoi le programme doit continuer ou pas?

INTERVIEWER: D'accord

CANDI 11: Oui.

INTERVIEWER: vas-y

CANDI 11: ah oui erm moi le programme d'immersion au Togo ou bien en France erm c'est une opportunité pour mieux apprendre le français. ça nous permettre ce programme nous permettre erh erh erm permet de: d'apprend la langue français dans un environnement erh francophone c'est-à-dire dans le pays francophone erh pas comme erh au Ghana ici donc erm je crois que erm; ça n'aura erh la chance de bien apprend de bien parler erh la langue français. erh erh erm ce que nous avons commencé au Ghana ici erh ce programme c'est que erh tout le monde qui participe erh erh erh erh à ce programme erh aura le courage de parler aura le les les les erh les les erh l'opportunité de erh d'attendre les les francophones même donc erh c'est c'est c'est c'est un programme très très important pour ceux qui erh apprendre le français au Ghana ici. erm le programme d'immerswa i immersio on on peut le faire au Togo, au Benin, en France ça dépend des que erh erh l'apprenneur de pays erh erh erh dans un autre pays francophone pour apprendre le français c'est c'est c'est erh c'est une erh chance erh pour bien apprendre le français.

Et pour pourquoi le programme doit continuer? erh pour moi je crois que on ne doit pas arrêter ce programme ça doit continuer parce que erm erm erm on a besoin ce programme pour permettre les les les étudiants aux pays anglophones erh aller erh erh aux pays francophones pour apprendre et erh erh on ne peut pas apprendre erh une langue étrangère seulement dans un pays erm erh erh anglo erh anglophone. Nous sommes ghanéen notre langue internationale c'est anglais donc si on a on ce programme erh s'est arrêté, ça va faire que on n'aura pas l'opportunité de bien apprendre le le français donc moi je crois que erm erm tous erm les efforts doit être mise en place pour que erm erm les étudiants puissent erh continuer à apprendre la langue étranger comme le français.

INTERVIEWER: Donc erh ici à UCC, est-ce que on doit /dz/ donner la chance à tous les étudiants d'aller au Togo ou bien en France? Tous ceux qui veut aller apprendre le fran le français, est-ce qu'on doit donner tous ces erh ces étudiants la l'opportunité?

CANDI 11: erm pour moi d'abord, on ne doit pas sépare tout le monde qui doit y aller parce que erm premièrement moi j'ai ce que j'ai j'ai constat est que erm c'est pas tout le monde qui a la force d'apprendre la langue français en quelques part des gens erh se mêlent à erh à se à se plaindre "le français est difficile" donc on doit donner l'opportunité à ceux qui sont ceux qui ont le désir ceux qui on désir pour apprendre le français pas tout le monde.

INTERVIEWER: Donc vous pensez que tous ceux qui sont restés ici pour continuer le français, ils n'ont pas le désir d'aller?

CANDI 11: Mes collègues ou bien?

INTERVIEWER: Oui.

CANDI 11: ceux qui sont restés ici?

INTERVIEWER: Oui.

CANDI 11: Mais oui ils ils ils ils ils ont le désir mais erh les notes qu'ils ont eu parce que ce que j'ai entendu que erm en quelques part erm nous sommes trop nombreux et on doit couper des gens donc ils ont regardé erh les notes de chacun ahan donc erm c'est comme cela ils ont erh erh erh rester ici.

CORPUS 12

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 12

INTERVIEWER: (bruit) Quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 12: Erm "nous devons abolir les examens à l'université" dit un étudiant. Etes-vous d'accord? Expliquez votre réponse.

INTERVIEWER: Vas-y.

CANDI 12: Moi j'suis pas d'accord + parce que prenons d'abord le fait que sans les examens les étudiants n'aurons pas erm de raison d'étudier. Donc supposons qu'il n'y a pas d'examen à la fin du semestre ou bien à la fin du trimestre je sais pas pourquoi je vais étudier je ne vois pas la raison pour laquelle je vais me tuer je vais me casser la tête à étudier à bosser du matin jusqu'au soir. Ça c'est une raison Donc ceci va mener à: au fait que le l'étudiant va devenir paresseux, il va pas réviser ses notes parce qu'il n'a il y n'a pas erm il n'y a pas d'examen qu'il attends à la fin de l'année. ça c'est la première erm+ raison.

Ensuite, les examens permettent d'évaluer erh le l'intelligence de l'étudiant s'il a compris ce que ce qu'il a été erm ce qui a été erm enseigné en classe ou pas. Donc sans les examens, le: le professeur ne saura pas si son message a été bien compris ou bien erm mal reçu par l'étudiant. Ça c'est une deuxième raison.

Et la troisième raison,++ c'est à avec les examens il y a une forme de compétition entre les: les étudiants parce que je viens je je je je je je passe mon examen j'ai des j'ai un bon résultat, j'ai des bon notes et tout ça. Si j'ai un ami qui n'a pas eu de bon notes dans les les examens ça va le pousser de à quoi ? À vouloir mieux faire peut-être le semestre prochain ou bien quelques chose comme ça donc il y a cette compétition de vouloir s'améliorer donc je prends les raisons pour laquelle XXX on doit passer les examens.

INTERVIEWER: ok donc vous avez cinq minutes. donc erh prenons le le system de erh d'examination ici à UCC est-ce que:: est-ce qu'on doit faire des des changements ou bien c'est bon?

CANDI 12: Erm à UCC hmm+ moi je crois que c'est bon notre notre system de: d'examination c'est bon c'est pas mal. le fait qu'on fait erm on on on on prend deux devoirs dans le semestre, on fait des exercices et à la fin on a un examen ces deux devoirs et les exercices qu'on fait avant l'examen ça nous ça nous aide à à bosser par par exemple qu'on prend peut-être une une université comme TECH, eux, il ne font pas le quiz la XX on fait le quiz ici. Ils font leur

truc qu'on appelle mid-semester et erm la fin des du semestre l'exam de la fin du semestre et si c'est comme ça aussi à la fin tu sais la plupart des étudiants ils sont un peu paresseux erm donc quand il y a pas le devoir il y a pas de des exercices de maison des devoirs de maison et tout ça ça fait que ils sont ils se se relâchent ils je sais pas quoi ils ils ne veulent pas mettre d'effort pour apprendre mais quand je sais que j'ai deux devoirs dans le semestre et que je je j'aurai des exercices à faire et tout ça là tout le temps je serai avec mon cahier entrain de bosser et tout ça donc ça aide erh le erh l'étudiant erm à apprendre de nouvelles choses xx plus tu lis plus tu tu tu acquières erm de nouvelles informations et tout ça.

CORPUS 13

CHERCHEURE- INTERVIEWER

INTERVIEWÉ- CANDI 13

INTERVIEWER: Vas y

CANDI 13: mmmm?

INTERVIEWER: Quel est le su le sujet?

CANDI 13: le sujet.

INTERVIEWER:

CANDI 13: erm sujet 5, les réseaux sociaux sociaux ont-il des effets négatifs ou positif sur la performance des étudiants? Expliquez votre réponse.

INTERVIEWER: Vas-y (intonation descendante) vas-y (intonation ascendante)

CANDI 13: Vas-y d'accord. D'abord erm j'aimerais souligner que, erm tout le monde savons que erm les réseaux sociaux maintenant il a devenu partie de la notre de la vie humaine. il attire beaucoup d'attention les gens perdent trop des temps avec erm leur réseaux et main(te)nant nous connaissons comment les gens font les les choses mauvaise à travers les réseaux pornographie et tout ça là mais en ce qui concerne en ce qui concerne la performance des étudiants ou bien en ce qui concerne notre domaine en tant que université, j'aimerais dit que les effets de réseaux sociaux sont plus positifs sur la performance des étudiants moins mm sont plus positif que négatif. erm je dis ça parce que erm+ en regardant leur utilisation des réseaux nous parta nous partageons des informations si mon professeur m'enseigne et je ne comprends pas le réseau xx peut m'aider je cherche des xx informations ainsi j'apprends là bas ahan.

et ermm pour même les professeurs il fait tout avec le réseau. Fait d'analyse des des erm de nos excer exercices et tout ça sur le réseau même et main(te)nant comme Dr Bakah, il il à créé erh un groupe pour nous à travers sur le erh réseaux sociaux. Le jour que il save qu'il peut pas venir en classe même nous nous av avons notre cours sur le réseau oui oui mais c'était très très intéressant erm il nous dit le le erm l'heure que nous devons être sur le

réseau et nous partageons des informations et il nous enseigne là-bas et ça sort bien et c'était très intéressant.

Ainsi si:: erm c'est pas avec le réseau hm je ne sais pas comment nous avons arrivé à faire (rire) sur campus because eii parce que (rire) parce que vous voyons comment des des des fois les professeurs nous donnent des choses comme même des fois j'arrive à penser que il ne comprends pas mais à travers le réseau nous arrivons à comprendre quelque chose. C'est ça.

INTERVIEWER: c'est tout?

CANDI 13: Oui erh c'est ça pour moi.

INTERVIEWER: Ok donc quels sont des effets négatifs sur la performance erh des étudiants?

CANDI 13: erh erh le le réseau neg(tif) sur la performance, là où erh un étudiant au lieu de suivre le cours en classe il xx avec son portable il fait des choses avec son portable. Il utilise erh le réseau erm am erh (son avec la bouche) dans n'importe quand n'importe où même si c'est pas important d'utiliser il utilise même en classe. Là tu vois (intonation ascendante) au lieu de suivre le cours tu vois suivre votre réseau et ainsi tu arrives à perdre quelques choses dans en erm dans la classe et ça va nous ça va aider une égale encore (rire) c'est comme le réseau sociaux maintenant à prise part de notre vie les gens comme en commencer à réagir comme ce que ils voient sur le réseau erh fashion ils suivent tout ce que il voit sur le réseau même si il sait il sait il sait que c'est c'est pas vrai ou c'est c'est mensonge ou quoi ahh le fait que il est là il est il est bien garnishé là-bas les gens même suivent même si c'est mauvaise ou bien si c'est: ++ c'est c'est bon les gens suivent bêtement le réseau et fait des choses qu'on elle a apprise sur le réseau.

CORPUS 14

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 14

INTERVIEWER: Ok bon le sujet et le titre.

CANDI 14: ok partager votre avis sur le programme d'immersion au Togo

INTERVIEWER: un peu

CANDI 14: ou bien

INTERVIEWER: plus fort

CANDI 14: en France et expliquez pourquoi le programme doit continuer ou pas.

CANDI 14: Je pense que le programme doit continuer parce que ce programme nous a aidé beaucoup si nous prenons le cas de: erm ++ erm ap de d'apprendre comment les gens au Togo font des choses, je pense que c'est ce

programme nous a aidé beaucoup parce que tout d'abord je veux parler de leur manière de faire leur choses comme leur manière de manger de parler le français parce que je pense que erm j'ai vu que notre manière erm manière de parler le français c'est un peu différent de ce que il erh il parler il parle là-bas et aussi j'ai trouvé que il s'habille un peu différent comme nous et j'ai appris quelque chose aussi.

Aussi si nous prenons erm le cas de leur manière de danser aussi moi j'aime bien danser (rire) donc j'ai appris beaucoup et j'aime leur erm: leur chanson. C'est très bon.

Aussi, je pense que c'est ce programme nous a aidé dans l'amélioration de notre erm langue parce que si nous étions erm nous étions là-bas vous avez erm nous avons appris beaucoup de: française à l'oral à l'écrit donc je pense que c'est erm ce programme donc je pense que + ce programme ne doit pas terminer, il doit continuer parce que erm parce que ce programme va aider les gens ghanéens ou bien les gens qui ne sont pas francophones pour apprendre la langue française et il peut communi(quer) il peut se communiquer avec d'autre gens qui ne sont pas ghanéens .

Et aussi les travaux les travail aussi qui je pense que si quelqu'un erh elle fait partie de ce programme erh et leur doit améliorer sa langue en français elle peut travailler au Ghana ou bien à dehors pour frontière la frontière merci.

INTERVIEWER: Bon donc erh comparez les deux, ceux qui sont allés à à au Togo et ceux qui sont restés. Quelles sont les différences?

CANDI 14: Ok je pense que ceux qui sont allés erm en France ils sont ils sont bien améliorés dans la langue parlée mais ceux qui sont allés au Togo dans la langue parlée, il font bien dans l'écriture il font bien mais ceux qui ce erh restent ici ils ne font rein toujours si le: professeur erh pose des questions ils restent là-bas ils ne parlent pas toujours c'est c'est les gens qui sont allés au Togo ou en France qui passent souvent en classe mais je pense que ils doivent faire ce tout le monde va aller là-bas.

INTERVIEWER: Mais pourquoi est-ce qu'ils ils ne parlent pas en classe?

CANDI 14: Je ne sais pas je ne sais pas pourquoi. Toujours oo toujours ils ils restent si le professeur ne dit que "toi parle", ils ne parlent pas. ils restent like comme ça.

INTERVIEWER: Erh:: tu ne tu ne penses que c'est le fait que ils ont ils ne sont pas...?

CANDI 14: De de temps il dit que c'est vous qui a allé qui sont allés au Togo donc aller tu tu dois parler c'est comme ça. Il dit que nous nous nous étions ici donc nous ne sait nous ne savons rien. Donc c'est à vous de parler.

INTERVIEWER: ok est-ce que on doit donner aux tous étudiants la la chance ou bien x

CANDI 14: Oui on doit donner la chance

INTERVIEWER: d'aller au Togo parce que?

CANDI 14: au Togo ou bien en France on doit parce que je pense que si tu erm (snif) tu voyager là -bas tu tu peux effort? tu tu tu tu erh tu peux fait l'effort de parler là mais si tu restes ici tu ne vais pas fait l'effort c'est c'est c'est ça ce ce que je pense parce que moi si j'étais ici je ne peux pas faire l'effort pour parler la langue mais là-bas toujours

CANDI 14: Adanleté tu vas parler (rire).

INTERVIEWER: ok Donc en générale quel est erh ton avis?

CANDI 14: En générale je pense que

CANDI 14: erh le programme d'immersion au Togo doit continuer parce que il ce programme a aidé les gens comme moi pour l'amerio amelioration de la langue français.

CORPUS 15

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 15

INTERVIEWER: Donc (raclement de gorge) quel est le sujet de votre présentation?

CANDI 15: Oui ce que on m'a on m'a donné c'est " les réseaux sociaux ont-t-ils des effets négatifs ou positifs sur la performance des étudiants?" Expliquez votre réponse?

INTERVIEWER: Allez-y

CANDI 15: Oui considérez erh considérons ce que vous m'avez donné, moi je ne peux pas vous donné une réponse directe à ce sujet-là parce que dans dans cette vie-là il y a des cotes négatifs et de positifs. Si nous prenons le cas de de réseaux sociaux erh nous ne pouvons pas sous-estimer la puissance ou le pouvoir ou bien l'importance erh de réseau social. erh:: on dit nous voulons savoir ou bien nous voulons établir si les réseaux sociaux ont des effets négatifs ou positifs erh sur la performance des étudiants dans ce cas-là moi Je peux dit c'est les deux cotés s'il arrive que l'étudiant ce trouve ou milieu erh académique ou bien si l'étudiant erh fait l'usage des des réseaux sociaux pour faciliter ses études, dans ce cas-là nous pouvons dit que erh: les réseaux sociaux a aidé l'étudiant dans dans ses études et nous ne pouvons pas dire que c'est cela erh erh apporte un effet négatif. mais s'il arrive aussi que l'étudiant utilise erh le réseau social pour erh faciliter d'autres choses à part ses études, dans ce cas-là nous pouvons aussi dire que erh le réseau soical pour l'étudiant ou bien l'application de erh de réseau soical pour l'étudiant am erh apport des effets négatifs. C'est ça que je peux dire en résumé.

Erh: généralement, si nous prenons ce réseau social facebook, WhatsApp erh il y en a beaucoup (intonation descendante) il y en a beaucoup (intonation

montante) erh la plupart du fois l'application de ce ces réseaux sociaux apportent des choses péjoratives plus que des choses erh positives parce que la plupart des fois au lieu de au lieu d'utiliser ces réseaux social pour erh faciliter les études des étudiants préfèrent plutôt l'utiliser pour erh faciliter d'autres choses erh non académique ou bien non scolaire, je peux parler de erh de la pornographie je peux parler de erh:: quoi même, des vice des vices sociaux (intonation montantes) des vices sociaux (intonation descendante). Donc erh en résumé cela dépend de comment l'étudiant ou bien comment un tel étudiant utilisé le réseau social. Si par exemple j'utilise le WhatsApp pour communiquer erh des questions ou bien pour faciliter mes études dans ce que je peux dire que j'utilise erh le réseau erh social erh pour mes études et en erh en dans ce cas-là je peux dit que oo cela me donne erh erh des effets positifs. Et à notre cas si je j'utilise, je parle de moi même, si j'utilise le réseau social pour faire des choses erh non académique peut-être erh erh si peut-être je me trouve au campus, ça là je peux dire aussi que c'est pas bon et cela ne ne n'emmène pas des des choses erh positifs. Donc en tout cas cela dépend dépend de l'individu cela dépend de l'apprenant ou bien de de de l'étudiant si j'utilise le réseau pour faciliter mes études, c'est bon si j'utilise le réseau erh pour faire d'autres choses erh non académiques ça aussi c'est pas tout à fait bon yh.

INTERVIEWER: Docn erh personnellement personnellement est-ce que les réseaux sociaux ont apporté des des des effets positifs sur ta performance?

CANDI 15: Moi-même?

INTERVIEWER: Oui.

CANDI 15: Oui bien sûr bien sur erh parce qu'on a créé de plateforme erh erh erh niveau 400 là on a créé des plateformes avec notre erh erh professeur Dr Bakah et nous nous faisons nous faisons des communications oui nous sommes en langue donc nous faisons des communications par le WhatsApp. Donc c'est tout à fait normal de dire que le WhatsApp a nous aidé dans dans cette erh erh comment ça se dire même erh dans ce niveau de quatrième année ouais nous avons erh facilité beaucoup de d'études dans cette plateforme. Donc le WhatsApp a nous aidé beaucoup. Il y a il y a des questions que le le prof lui-même avait posé sur sur la plateforme pour nous oui de de justifier ou bien d'analyser donc on a utilisé le WhatsApp pour faciliter nos études.

CORPUS 16

CHERCHEURE- INTERVIEWER

INTERVIEWÉ- CANDI 16

INTERVIEWER: Ta présentation?

CANDI 16: Entre l'homme et la femme, qui est plus important dans la vie des enfants?

INTERVIEWER: Vas-y

CANDI 16: Ok ok à mon avis, je pense que la femme est: la plus important dans la vie des enfants. parce que erh en première lieu c'est la femme qui c'est elle qui tombe enceinte et né les enfants donc c'est ++ c'est par sa force et grâce à elle que les enfants appartiennent erh au monde.

Donc erh en deuxième lieu, nous tous nous savons que le XX des enfants erh ça commence à à la foyer et toujours les hommes ne ne sont pas toujours à la maison. il travail trop et il travail pour erh gagner la maison donc ils ne sont pas toujours à la maison et la erh les femmes la place des femmes c'est toujours à la foyer donc c'est elle qui est qui occupe des enfants.

Et donc c'est elle qui instruit des enfants à la maison erh dans erh prenons ma cas par exemple mon cas par exemple erh ma mère parle erh mon père et ma mère les deux parlent ewe ewe mais ma mère est bgedome et ma erh mon père est Anglo mais je parle bgedome je ne peux pas parle Anglo parce que erh j'étais j'étais très proche à ma mère et mon père il il n'était pas toujours à la maison donc je parle la langue de ma mère plus que erh celle de mon père donc n c'est comme ça et (bruit de la bouche) mm il y a plus de choses que c'est ma mère qui m'a instruit et donc c'est elle erh elle est la plus important dans la vie des enfants erh parce que toujours des enfants sont proche à erh leurs mères plus que leurs pères.

+++ et c'est c'est la mère qui guide les enfants. On ne fait pas ça toujours à la maison c'est la maman qui dit on ne fait pas ça on fait ça parce c'est elle qui est toujours là mm erh l'homme il aussi il est important mais lui il ++ il travail il travail pour prendre soigne des enfants et leur mamas donc pour pour l'homme c'est l'argent mais c'est pour la femme c'est ses enfants et la foyer donc moi je pense que la femme est la plus importante dans la vie des enfants.

INTERVIEWER: Donc ok quelles sont des pensés sur la le congé de paternité est-ce qu'on doit donner les les les hommes ou bien les pères le congé de paternité? Pour pour qu'ils il aillent le temps...

CANDI 16: Aahan (rire) ça ça dépend parce qu'il y a des hommes que erh il il prend leur temps pour prendre soigne de leurs erm femmes quand erh elle tombe enceinte et quand elle et après xx donc pour certains c'est bon mais dans certain cas il y a des hommes que ils ils s'enfoient et c'est pour tout tout ce qu'ils ils font est que ils appellent peut-être leur sœurs ou leur mères pour prendre soigne erh de la femme donc il ne XXX dans XX c'est pas totalement bon mais dans certain cas aussi c'est juste.

INTERVIEWER: Mais au moins si il reste à la maison juste d'être là pour la femme, est-ce que ça ne va pas?

CANDI 16: Mmm certains ne reste pas même à la maison donc c'est (rire) oui.

INTERVIEWER: Donc on ne doit pas leur donner les le congé de paternité?

CANDI 16: Oui c'est bon ok parce que moi je pense que certain certains il peut il peut aller ils peuvent aller à la maison ils ils ne prennent pas leur temps pour prendre soigne de la femme donc mais bon...

CORPUS 17

CHERCHEURE- INTERVIEWER INTERVIEWÉ- CANDI 17

CANDI 17: le sujet est qu'en pensez-vous du rapport sexuel avant le mariage? D'après moi je pense que le rapport sexuel avant le mariage c'est un crime parce que si vous arrivez à fait cela les deux c'est-à-dire les femmes la femme et l'homme n'auront confiance en l'autre et en ce qui me concerne si vous allez acheter un voiture, la personne que vend la voiture n'auront dire que prend le voiture et vous allez conduire ça avant de payer l'argent ou bien avant de donner l'argent. Vous allez acheter le voiture d'abord avant de commencer à conduire le erh la voiture donc si nous prenons ce cas c'est comme une femme. Vous devez payer toute pour la femme, vous devez payer erm comment dirai-je la liste pour le mariage vous devez fait tout avant le rapport sexuel.

Et même si vous arrivez a fait des choses comme ça moi je pense que les vrais amours n'est pas dans le mariage parce que l'homme veut pensez que aa vous m'avez donné déjà donc tu peux donner à n'importe quelle personne donc je pense que nous devons faire le mariage d'abord avant le rapport sexuel merci.

INTERVIWER: Merci aussi quoi d'autre? Il y a beaucoup de raisons à donner. Tu devez donner donc oui

CANDI 17: En ajoutant, je pense que le le rapport sexuel avant le mariage; Dieu même n'est pas d'accord avec ça parce que la bible est un modèle pour nous donc si nous voulons suivre la bible, nous voulons faire plaisir au dieu donc nous voulons dire NON! au rapport sexuel avant le mariage. Donc les raisons que nous voulons citer que il n'aura pas la confiance dans le mariage, il n'aura n'auront pas le vrai amour dans le mariage et puis Dieu même n'aime pas des choses comme ça donc comme des vrai chrétiens nous voulons obéir les règles et suivre les règles dans la bible.

INTERVIWER: Ok donc quels sont les effets négatifs sur la personne même qui...?

CANDI 17: les effets négatifs est que vous pouvez avoir des erm + maladies sexuels comme VIH et puis SIDA et puis d'autres choses et moi je voulais ajouter que même si vous arrivez à faire des choses comme ça l'homme même ne veut te respect la la femme parce que il va penser que cette femme-là il est très très très gâté si je veux utiliser ce mot il est gâté si elle n'est pas gâté il ne veut pas me donner erh le rapport sexuel avant le mariage donc l'homme va pensez que la sfemme est gâté. Donc, selon moi ou bien en ce qui me concerne, nous devons marier nous devons faire le mariage ou bien nous devons nous se marier d'abord avant faire le rapport sexuel.