

The Use of Logical Connectors among Learners of French as a Foreign Language at the University of Benghazi**L'emploi des connecteurs logiques chez les apprenants de FLE à l'Université de Benghazi****Aisha Saad ***

Département de langue et littérature françaises, Faculté des langues, Université de Benghazi, Libya.

*Email: aisha.saad@uob.edu.ly**استعمال الروابط المنطقية بين متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في جامعة بنغازي**

عائشة سليمان محمود سعد *

قسم اللغة الفرنسية وآدابها، كلية اللغات، جامعة بنغازي، ليبيا

Received: 27-02-2026	Accepted: 01-05-2026	Published: 12-05-2026
	Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).	

Abstract

This study falls within the field of French as a Foreign Language (FLE) didactics. It examines the use of logical connectors by beginner French learners at the University of Benghazi, in order to identify linguistic difficulties and pedagogical practices related to the teaching and learning of logical connectors. The study adopts a descriptive and analytical approach, based on questionnaires administered to FLE students and teachers, supplemented by a test and the analysis of written productions.

The results indicate that beginner learners limit themselves to using a restricted range of "elementary" connectors, which are integrated into the FLE textbook from the very first lessons. They also reveal inappropriate uses of these connectors. The study proposes strategies for improving the teaching and learning of logical connectors.

Keywords: logical connectors; written production; teaching and learning; FLE; beginner learners

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Elle examine l'emploi des connecteurs logiques chez des apprenants débutants en français à l'Université de Benghazi, afin d'identifier les difficultés linguistiques et les pratiques

pédagogiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage des connecteurs logiques. L'étude adopte une approche descriptive et analytique, basée sur des questionnaires adressés aux étudiants et aux enseignants de FLE, complétés par un test et l'analyse de productions écrites. Les résultats indiquent que les apprenants débutants se limitent à l'utilisation d'un éventail restreint de connecteurs « élémentaires », intégrés dans le manuel de FLE dès les premières leçons. Ils révèlent également des emplois inappropriés de ces connecteurs. L'étude propose des pistes d'intervention pour améliorer leur enseignement et leur apprentissage.

Mots-clés : connecteurs logiques ; production écrite ; enseignement-apprentissage ; FLE ; apprenants débutants

المخلص

تندرج هذه الدراسة ضمن مجال تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وتتناول استعمال أدوات الربط المنطقية لدى متعلمي اللغة الفرنسية المبتدئين في جامعة بنغازي، بهدف تحديد الصعوبات اللغوية والخطوات التربوية المتعلقة بتدريس وتعلم هذه الأدوات. وتعتمد الدراسة منهجاً وصفيًا تحليليًا، استنادًا إلى استبيانات وُزعت على طلاب ومعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، بالإضافة إلى اختبار وتحليل النصوص المكتوبة. تشير النتائج إلى أن المتعلمين المبتدئين يستخدمون نطاقًا محدودًا من أدوات الربط "الأساسية"، المدمجة في كتاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية منذ الدروس الأولى. كما تكشف النتائج عن استخدامات غير مناسبة لهذه الأدوات. وتقترح استراتيجيات لتحسين تعليم هذه الروابط وتعلمها.

الكلمات المفتاحية: الروابط المنطقية؛ الإنتاج الكتابي؛ التدريس والتعلم؛ اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؛ المتعلمون المبتدئون.

Introduction

Écrire un texte cohérent et bien organisé est l'un des objectifs essentiels de l'enseignement du français langue étrangère à l'Université de Benghazi. Pour y parvenir, il faut maîtriser des mécanismes linguistiques et discursifs, notamment la capacité à utiliser les connecteurs logiques. Ces unités servent à établir des relations sémantiques entre les propositions, garantissent la progression du raisonnement et facilitent la compréhension du texte par le lecteur. Leur maîtrise est donc une composante déterminante de la compétence rédactionnelle en FLE.

La présente étude examine dans quelle mesure des étudiants libyens débutants en FLE utilisent les connecteurs logiques dans leurs productions écrites. Elle a pour objectifs d'identifier les connecteurs les plus fréquemment utilisés, de repérer les erreurs récurrentes d'emploi et d'analyser leurs effets sur la cohérence textuelle. En comprenant les difficultés linguistiques et discursives rencontrées par ces apprenants, cette recherche vise à proposer des pistes pédagogiques adaptées pour améliorer l'enseignement de la production écrite en contexte universitaire.

Les recherches portant sur l'emploi des connecteurs logiques dans les productions écrites des étudiants libyens en Français langue étrangère demeurent rares, notamment dans le contexte universitaire libyen et plus particulièrement au sein de l'université de Benghazi. Parmi les travaux les plus proches de notre recherche figure la thèse de Mohammed Altammami (2017) intitulée *L'enseignement du français langue étrangère à l'Université en Libye*. Dans cette étude, le chercheur s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants libyens de l'université de Sebha dans leurs productions écrites en français, notamment les problèmes liés à la cohésion, à la cohérence textuelle et à l'enchaînement des énoncés. À ce titre, il aborde partiellement la question des connecteurs logiques au travers de l'analyse de l'écriture des étudiants.

Notre étude repose sur les hypothèses suivantes : nos apprenants se contentent d'utiliser principalement les connecteurs les plus simples et les plus courants, tels qu'ils figurent dans les manuels de FLE prescrits par leur programme d'enseignement ; et ils rencontrent des difficultés significatives dans l'emploi de ces connecteurs en production écrite, en raison d'un manque de stratégies d'enseignement adaptées.

Dans cet article, nous définirons les connecteurs logiques ainsi que les notions de cohésion et de cohérence textuelles. Nous présentons ensuite la manière dont les connecteurs sont enseignés dans le cadre du programme d'enseignement de l'écrit du département de français. Enfin, nous exposerons la méthodologie, les résultats obtenus, puis une discussion incluant les implications pédagogiques et des propositions de remédiation.

1. Les connecteurs logiques et les notions de cohésion et de cohérence textuelles

Les connecteurs logiques sont des unités linguistiques qui établissent des relations entre les propositions et les différentes parties d'un texte. Ils organisent le discours et clarifient les rapports sémantiques entre les idées. Parmi les relations que les connecteurs signalent figurent l'addition, le contraste, la causalité, la concession et la conséquence (ou la justification). Ainsi, ils favorisent la continuité du texte et la fluidité du raisonnement. D'après Sophie Moirand (1990 : 51) les connecteur " ont un sens en eux et relèvent donc du "lexique". Ils sont investis d'une fonction de relation importante et relèvent également de la "syntaxe".

Dans ce sens Riegel, Pellat & Rioul (2016 : 1044) disent : « dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des termes de liaison et de structuration : ils contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations entre les propositions ou entre les séquences qui composent le texte et en indiquant les articulations du discours. »

Les chercheurs (2016) distinguent les connecteurs temporels et spatiaux d'un côté, et les connecteurs argumentatifs, énumératifs et de reformulation de l'autre. Les premiers sont essentiellement utilisés dans le récit (narration et description) ; les seconds servent principalement à l'exposé d'idées.

Les travaux de Riegel et al., (2016 :1043-1045), accordent ainsi une place centrale aux connecteurs dans l'organisation textuelle. D'après les auteurs, ces unités linguistiques occupent une fonction textuelle liée à la cohésion du discours et une autre fonction énonciative qui permet au locuteur de structurer son raisonnement. Ils facilitent ainsi l'interprétation du texte en indiquant explicitement les relations logiques entre les différentes propositions.

Mireille Blanc-Ravotto (2005 : 112) souligne que les connecteurs logiques sont des termes qui permettent d'établir des relations temporelles et logiques entre les idées. Ils jouent un rôle essentiel dans l'organisation du discours et dans la cohérence textuelle. L'auteur ajoute qu'« une des règles fondamentales de la cohérence textuelle est de mettre en relation les informations, afin que le lecteur puisse les comprendre ». (2005 : 111)

Tremblay, R., et al (1994 : 25) disent que : « Les connecteurs (...) se rencontrent principalement à l'intérieur de la phrase. Ces mots ou groupes de mots invariables servent à joindre des mots, des groupes de mots, des propositions de même nature ou des propositions subordonnées aux propositions dont elles dépendent (...). Pour qu'un texte soit intelligible, il est nécessaire de pouvoir établir des relations sémantiques entre les phrases et les paragraphes. Les connecteurs contribuent à cette cohérence. » (Tremblay, R., et Lacroix, J-G., Lacerte, L : 1994)

A cet égard, la notion de la cohérence d'après Jeandillou (1997 : 81), ne relève pas directement des propriétés linguistiques du texte mais dépend des conditions d'interprétation liées au

contexte ; le linguiste précise que c'est le jugement du récepteur qui permet d'évaluer l'adéquation d'un énoncé à la situation d'énonciation. Cette notion correspond selon S. Carter Thomas (2000 : 32), « à un jugement positif de ma part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. »

Quant à la notion de cohésion Jeandillou (1997 : 82) souligne qu'elle concerne l'enchaînement des énoncés par le biais de marques linguistiques ; les connecteurs confèrent au texte sa dimension cohésive. Il écrit que « la cohésion du discours repose sur les relations sémantiques et, plus largement, linguistiques qu'il instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. »

Dans ce cadre, intégrer la grammaire textuelle aux manuels pédagogiques revient à donner une place centrale aux connecteurs afin de favoriser la compétence textuelle de l'apprenant en FLE. Celui-ci sera alors capable de « [...] saisir la cohérence interne d'un texte. Il doit être capable d'en repérer et d'en identifier les composantes, et d'établir des relations entre elles. Apprendre à reconnaître les grandes articulations d'un texte (les épisodes, les arguments), repérer les indices spatio-temporels ou les marqueurs de relations logiques, retracer l'élaboration, l'organisation d'un thème, formuler une hypothèse de signification, la vérifier, la redéfinir au cours de la lecture, saisir le contenu explicite et implicite d'un texte, tout cela exige de l'élève une lecture systématique et méthodique. » (Lefebvre et al., 1989 : 38 cité par Lecavalier 1993 : 7).

2. L'intégration des connecteurs logiques dans le programme de l'enseignement du FLE

Le programme d'enseignement du français à l'université de Benghazi met l'accent, notamment durant les quatre premiers semestres, sur l'enseignement-apprentissage des quatre compétences langagières. Afin de renforcer les compétences rédactionnelles, le département s'appuie sur des références pédagogiques qui conforment aux recommandations du CECRL pour l'enseignement de la grammaire ainsi que pour les méthodes de compréhension et d'expression écrites dispensées durant ces semestres. À partir du cinquième semestre, le programme propose des matières supplémentaires telles que la littérature, la traduction, la civilisation et la didactique, ainsi que d'autres ressources pédagogiques. Une fois les bases du français général acquises, les étudiants doivent concrétiser un projet de recherche par la rédaction d'un mémoire de fin d'études. Le programme que le département propose pour les deux premiers semestres est le suivant :

Tableau 1 : Le programme d'enseignement du FLE proposé pour les deux premiers semestres

1 ^{er} semestre	2 ^{ème} semestre
Compréhension et expression écrites A	Compréhension et expression écrites B
Compréhension et expression orales A	Compréhension et expression orales B
Grammaire A	Grammaire B
Phonétique A	Phonétique B
Langue arabe	Lecture et écriture dirigée B
	Psychologie

Concernant la compétence écrite si l'on se réfère au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'apprenant de niveau A1 est capable d'écrire des phrases simples et courtes coordonnées, contenant des informations personnelles (nom, adresse, nationalité) pour remplir un formulaire. Alors que l'apprenant de niveau A2 peut écrire des textes abordant des thèmes dits simples comme les besoins immédiats, les événements personnels, les lieux familiers, les loisirs ou le travail.

Dans la compétence discursive, le CECRL préconise que la cohérence et la cohésion soient évaluées ainsi : au niveau A1, l'apprenant « peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors » ». (CECRL 2001 : 98). Au niveau A2, l'apprenant « peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que » » (CECRL 2001 : 98). Il intègre alors dans son écriture ces connecteurs dits simples afin de raconter une histoire ou de présenter une description sous forme d'énumération (CECRL 2001 : 28).

Ces connecteurs sont fréquents dans les manuels pédagogiques des niveaux A1 et A2. Ils sont essentiels à la structuration du texte, car ils rendent un texte élémentaire cohérent et bien organisé. Leur absence ou un emploi incorrect de ces connecteurs peut perturber l'organisation logique du discours et entraîner des incohérences sémantiques. Le tableau suivant présente les relations logiques que ces connecteurs expliquent ainsi que leurs fonctions discursives :

Tableau 2 : Les relations logiques, les connecteurs et leurs fonctions discursives aux niveaux A1 et A2

Relation logique	Connecteur	Fonction
Addition gradation	Et	Ajouter un argument ou un exemple
Opposition	Mais	Opposer deux faits, deux arguments.
Cause	Parce que	Exposer l'origine d'un fait.
Conséquence, Temps	Donc/ Alors	Énoncer le résultat d'un fait. Marque l'enchaînement

Au sein du département de français à l'Université de Benghazi, la méthode Alter Ego (2012) qui représente l'approche communicative constitue le principal support pédagogique choisi pour l'enseignement des compétences orales et écrites pendant les quatre premiers semestres. Pour enseigner la grammaire, c'est la méthode de *la grammaire progressive du français* (1996), pour les niveaux débutant et intermédiaire qui sert comme le premier outil. Ces ouvrages pédagogiques couvrent les niveaux A1 et A2 du CECRL et sont conçus pour permettre aux étudiants d'acquérir et d'apprendre progressivement la langue française ainsi que la grammaire de base. Selon les cours destinés à enseigner les étudiants de premier et de deuxième semestre, aucun cours concerne les connecteurs logiques. Cependant, en observant les premiers cours de la méthode Alter Ego, nous trouvons que les connecteurs logiques sont insérés dans les textes tel est le cas dans les leçons abordant la présentation, comme en témoignent les énoncés suivants :

- « Je parle chinois et anglais, j'apprends le français. » (2012 : 28)
- « J'étudie le commerce international et, le samedi, j'apprends le chinois dans une école de langues. » (2012 : 28)
- « J'étudie à l'université tous les jours, mais je n'ai pas cours le mardi. »

Au fur et à mesure de l'avancement dans le manuel, nous rencontrons rapidement d'autres connecteurs : **parce que, puis, donc**. Lorsque l'on pose des questions en classe avec l'interrogatif pourquoi, on attend des réponses commençant par « **parce que** », comme c'est le cas au troisième cours :

➤ « Pourquoi aimez-vous ce lieu ? » (2012 : 45)

Dans ce contexte, il convient de préciser d'emblée que les ouvrages didactiques recensés pour l'enseignement du français langue étrangère au cours des premiers semestres ne proposent pas d'activités d'apprentissage centrées sur les connecteurs logiques. Les cours auxquels les apprenants ont assisté n'ont pas abordé ce thème. Pour étayer notre propos, nous illustrons brièvement une leçon du dossier 4, empruntée au manuel de niveau A1. Ce dossier, intitulé « une journée particulière », correspond au thème de nos productions écrites. Pour l'enseigner, l'enseignant présente les leçons et leurs textes accompagnés des règles, puis demande aux étudiants de rédiger des textes sur des thèmes similaires ou d'imaginer des dialogues et des situations mobilisant le vocabulaire et les structures étudiées. Ce module vise à apprendre à lire et à produire des énoncés décrivant les routines ; il vise aussi à apprendre à indiquer les horaires, à marquer la succession d'actions et à repérer les références aux habitudes dans des discours authentiques.

La progression grammaticale dans ce dossier associe l'apprentissage de devoir et de « il faut » + infinitif (présent), du présent d'habitude, des verbes pronominaux au présent, et de l'usage de l'article défini avec les jours/moments pour signaler la régularité. Le volet lexical privilégie les marqueurs chronologiques, les expressions de fréquence et les locutions indiquant un moment précis. Les points de langue consacrés à « indiquer un moment spécifique » et à « exprimer la régularité et la fréquence » permettent de conceptualiser les formules et les structures nécessaires. Après des activités individuelles, la mise en commun met en évidence des paires d'expressions, telles que « chaque matin » / « tous les matins », équivalentes sur le plan sémantique mais distinctes formellement.

3. Méthodologie

L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 25 étudiants inscrits aux deux premiers semestres du département de français de l'université de Benghazi en 2026. Les données ont été recueillies au moyen de deux questionnaires — l'un adressé aux étudiants et l'autre aux enseignants — ainsi que d'un test réalisé en classe et de productions écrites.

Le questionnaire destiné aux enseignants avait pour objectif d'analyser les pratiques pédagogiques adoptées pour l'enseignement des connecteurs logiques, ainsi que les difficultés fréquemment observées chez les apprenants. Quant au questionnaire adressé aux étudiants, il visait à mesurer leur connaissance des connecteurs logiques, à préciser les difficultés rencontrées dans leur utilisation et à identifier les besoins pédagogiques liés à l'apprentissage de l'écrit.

Le test comportait des questions à choix unique sur l'emploi des connecteurs. Il comprenait une question de reconnaissance de connecteurs, une question de choix du connecteur approprié et une dernière question de reformulation. Il portait principalement sur l'emploi des connecteurs logiques élémentaires : **et, mais, parce que** et **donc**.

Le texte que les apprenants devaient rédiger portait sur la « routine quotidienne ». Il s'agissait d'un texte narratif ; il a été choisi parce qu'il correspond aux notions étudiées en cours. Pour raconter la journée, l'apprenant doit décrire et enchaîner ses habitudes quotidiennes dans un ordre chronologique. Cela exige principalement l'emploi des connecteurs temporels et, selon les phrases, des connecteurs logiques d'addition ou de conséquence. Comme le confirment

Riegel et al. (1994 : 623) : « les emplois et la fréquence des connecteurs varient selon les genres de discours. Leur fonctionnement change aussi en fonction des types de mise en texte : 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 ».

Les connecteurs logiques dans le texte narratif, organisent les relations sémantiques entre les événements et guident la lecture en marquant explicitement des liens de cause, de conséquence, d'opposition, d'addition ou de but.

Au total, dix-neuf items (ou textes) ont été proposés. L'analyse des données recueillies a permis d'identifier les erreurs récurrentes, d'en comprendre les causes possibles et d'interpréter les difficultés linguistiques et discursives des apprenants. Le tableau suivant présente des informations sur les outils de recherche et leurs objectifs.

Tableau 3 : Les outils de recherche, les groupes ciblés, le nombre de participants et les objectifs de l'étude

Outil de recherche	Groupe ciblé	Nombre de participants	Objectif
Questionnaire destiné aux étudiants	Apprenants débutants	25	Identifier les connaissances et les difficultés des apprenants
Questionnaire destiné aux enseignants	Enseignants de FLE	9	Examiner les pratiques d'enseignement et les erreurs observées
Test	Echantillon d'étudiants	25	Evaluer l'emploi des connecteurs de base
Production écrite	Etudiants du deuxième semestre	19	Analyser l'emploi réel des connecteurs dans l'écriture

4. Résultats et interprétation

4.1. Analyse des questionnaires

D'après le questionnaire, la majorité des étudiants considèrent les connecteurs logiques comme des éléments essentiels de l'écriture, malgré les difficultés qu'ils rencontrent pour les intégrer dans leurs productions écrites. Les problèmes les plus fréquents pour eux concernent le choix du connecteur approprié, la compréhension de sa valeur sémantique et la structure grammaticale des phrases.

Plusieurs étudiants déclarent également que les connecteurs leur paraissent « assez difficiles », notamment lorsqu'il s'agit d'exprimer des relations de cause ou de conséquence.

Les apprenants indiquent par ailleurs que les exercices de grammaire, les productions écrites et les discussions en classe constituent les activités pédagogiques les plus utiles pour améliorer leur maîtrise des connecteurs logiques.

D'après les enseignants, l'enseignement des connecteurs logiques est généralement introduit progressivement à travers les textes et les activités de production écrite. Les enseignants soulignent que les étudiants rencontrent des difficultés liées à une mauvaise structure textuelle ; ils confondent les connecteurs, et leurs écrits sont souvent incohérents et manquent de liens logiques. Les enseignants recommandent le recours à des exercices contextualisés, à l'analyse

de textes et aux activités rédactionnelles afin de renforcer la maîtrise des connecteurs logiques chez les apprenants.

4.2. Analyse du test et de la production écrite

4.2.1. Remarques générales

L'analyse de nos corpus montre que les apprenants maîtrisent généralement quelques connecteurs logiques. Les textes produits par les apprenants peuvent être considérés comme relativement cohérents, malgré certaines erreurs d'emploi des connecteurs logiques. Cependant certains textes manquent de fluidité, la chronologie est floue et le vocabulaire de liaison se limite souvent à une répétition excessive de mêmes connecteurs.

Dans leur production écrite, les étudiants utilisent des connecteurs additifs, causatif et temporels pour organiser leur journée, ce qui révèle une progression nette dans la cohésion textuelle. Leurs textes sont cohérents car ils suivent un ordre chronologique clair (matin → faculté → midi → après). Les apprenants possèdent une tentative d'organisation du discours et ils savent organiser la journée avec des connecteurs d'enchaînement temporel comme « puis », « ensuite », « après » comme dans ces extraits :

- [Je me réveille à six heures du matin. Je prends ma douche à sept heures **et ensuite** je vais à la fac si j'ai cours. Souvent, je ne prends pas mon petit déjeuner. **Vers midi**, je déjeune, généralement dans un restaurant. J'étudie pendant une heure, **mais** J'étudie davantage si j'ai un examen. Je joue sur l'ordi **et** je me prépare à dormir.]
- [**Chaque matin**, je me réveille à 6 heures **et** demie, je me lève du lit **et** je vais à la salle de bain **pour** me brosser les dents, **puis** je prends une douche. **Ensuite**, je m'habille pour l'université. **Après** mes cours, je rentre chez moi **et** je me change, je fais une petite sieste, **puis**, à mon réveil, je fais mes corvées **et** mes devoirs s'il y en a. pendant mon temps libre il m'arrive de regarder la télé. **La nuit**, à l'heure du coucher je me brosse à nouveau les dents, **puis** je vais me coucher vers 23 heures.]
- [**Chaque matin**, je me réveille à six heures. Je fais ma toilettes. Je m'habille, **et** je me prépare sans me dépêcher. **Mais**, Il n'y a pas de temps pour le petit déjeuner. **Puis**, je vais à la Faculté. **Vers midi**, j'ai toujours faim quand j'arrive à ma maison. **Après cela**, si un ami est libre, je l'invite pour sortir avec moi.]

4.2.2. Recours à la juxtaposition

Bien qu'ils cherchent, dans la plupart de leurs textes, à améliorer leur écrit, certains apprenants débutants ont souvent recours à des phrases juxtaposées, sans liaison ni lien logique. Cela nuit à la fluidité et à la cohérence du texte et le rend lourd, comme le montrent les exemples suivants :

- [Je me lève. Je prends mon petit-déjeuner. Je vais à l'université.]
- [Je me réveille à 4 heures. Je me brosse les dents. Je fais mes ablutions **et** je prends le temps pour faire ma prière.]
- [Je rentre à la maison à 16 heures. Je prends mon déjeuner. Je fais la sieste. Je fais mes devoirs, je révise mes leçons. Je regarde la télévision.]

Dans ces exemples, on constate que les phrases sont détachées les unes des autres, mais que les textes restent compréhensibles et logiques. Cependant, l'absence de connecteurs entre les phrases réduit la cohésion et affaiblit la cohérence textuelle. Cette omission de connecteurs est une lacune récurrente dans les écrits de certains apprenants et peut s'expliquer par une maîtrise insuffisante des connecteurs ainsi que par des compétences discursives limitées. Dans une étude antérieure menée par S. Mahmudova (2017), l'absence de connecteurs est attribuée aux

différences entre les deux langues ou à la place restreinte accordée à la grammaire du texte dans l'enseignement du FLE.

4.2.3. Analyse des erreurs

L'analyse du corpus révèle des erreurs récurrentes dans l'utilisation des conjonctions logiques simples, les étudiants confondent souvent les relations de cause et de conséquence. Cette confusion engendre des incohérences sémantiques dans les phrases, comme dans ces exemples :

- « Nous mangeons au restaurant **parce que** nous regardons un film. »
- « Il pleut **parce que** je prends un parapluie. »
- « Il fait froid **parce que** je mets un manteau. »
- « Je voudrais aller à la bibliothèque **donc** je n'ai pas le temps. »
- « Il fait froid **mais** je mets un manteau. »
- « Je fais ma toilette. Je m'habille, et je me prépare sans me dépêcher. **Mais** il n'y a pas de temps pour le petit déjeuner. »
- « Je suis fatigué **et** je vais dormir. »

Dans plusieurs cas, les étudiants utilisent **parce que** pour introduire une conséquence au lieu d'exprimer une cause réelle. Ainsi, dans l'énoncé « Il fait froid **parce que** je mets un manteau », l'apprenant inverse la relation logique entre la cause et la conséquence. Le froid constitue la cause, tandis que le fait de mettre un manteau représente la conséquence. La phrase devrait donc être reformulée ainsi : Il fait froid, donc je mets un manteau.

Dans un autre cas, l'emploi du connecteur **mais** dans la phrase « Il fait froid **mais** je mets un manteau » est inapproprié puisque les deux propositions entretiennent une relation logique de conséquence et non d'opposition.

De même, dans « et je me prépare sans me dépêcher. **Mais** il n'y a pas de temps pour le petit déjeuner. » la logique est incohérente car si on ne se dépêche pas, pourquoi pas de temps pour le petit déjeuner ? la relation qu'il faut montrer est la relation de cause/conséquence et la phrase devrait être : « Je me prépare sans me dépêcher, **donc** je n'ai pas le temps de prendre un petit déjeuner. » ou bien : « Je me dépêche, **donc** je n'ai pas le temps... »)

Enfin, dans la phrase « Je suis fatigué et je vais dormir », le connecteur **et** crée une simple relation additive, alors que le sens visé exprime une conséquence logique. Une reformulation appropriée serait : « Je suis fatigué, donc je vais dormir. »

En effet, ces erreurs révèlent une difficulté à saisir les relations sémantiques et une maîtrise partielle des fonctions discursives des connecteurs logiques.

4.2.4. Répétition et manque de diversification

Les apprenants ont tendance à recourir aux connecteurs qu'ils trouvent les plus faciles à utiliser. L'analyse montre que c'est le connecteur additif « **et** » qui constitue le connecteur le plus fréquent dans les productions écrites des étudiants débutants. L'emploi de cet additif se révèle majoritairement adéquat dans les productions analysées. Cette maîtrise atteste d'une compréhension fonctionnelle de son rôle dans la rédaction.

Les mots « alors » et « après » sont les deuxièmes connecteurs les plus fréquemment utilisés dans les écrits de nos apprenants. Ils servent à indiquer une succession simple et sont principalement employés pour mettre les événements dans un ordre chronologique ; les apprenants les utilisent pour raconter leur routine quotidienne sans exprimer des relations causales ou logiques plus complexes.

Le troisième type de connecteurs employés par les apprenants appartient à la catégorie causale « **parce que** » qui est utilisé comme lien interphrastique entre les propositions principales et subordonnées.

Le connecteur oppositif « **mais** » constitue la quatrième catégorie. Le connecteur « **Donc** » reste le connecteur le plus difficile à utiliser.

Les apprenants répètent également un ou deux connecteurs qui pourraient être les plus proches de leur langue maternelle. C'est le cas dans ce texte où les transitions reposent presque exclusivement sur le connecteur additif « **et** » et sur « **après** », répétitifs et parfois mal placés :

- [Je me réveille Le matin à 7 heure. Je lave mon visage **et** je prends le petit déjeuner j'aime boire café **et** manger du gateau. **Après** je porte mes vêtements **et** je vais à l'université. J'étudie avec mes amies. **Après** les cours, je rentre à la maison Je mange avec mon famille **et** je repose un peu. Le soir. Je fais mes devoirs **et** je regarde mon téléphone. Je dors tôt.]

Cette répétition appauvrit la richesse textuelle et nuit à la variété rythmique. Ici la répétition mécanique de « **Après** » donne un effet de catalogue. Quant à l'usage de « **et** », il sert deux fois de suite pour lier des groupes d'actions, créant ainsi une phrase lourde et ambiguë.

Avec un autre exemple où l'apprenant essaie d'enchaîner des actions successives, l'usage répétitif de « **et** » montre la volonté de lier des phrases simples sans maîtriser encore d'autres moyens d'expression (subordination, coordonnées alternatives, adverbes de temps) :

- « Je prends du café **et** je porte mes vêtements **et** je sors »

Parmi les autres marqueurs à analyser figurent les connecteurs énumératifs et temporels « **Puis** », « **Après** », « **Ensuite** » qui présentent une fréquence d'emploi avec des lacunes sémantiques et syntaxiques. La production écrite des apprenants montrent qu'ils utilisent les connecteurs temporels pour marquer la succession et la durée avec des erreurs de lexique, d'orthographe, de ponctuation et d'accords ce qui affaiblissent la lisibilité et l'efficacité des connecteurs :

- [Je me réveille à cinq heures pour prier fajer. **Après** la prière, je mange des flacons d'avoine pour le petit déjeuner. **Ensuite**, je m'habille avec une chemise blanche, un jean bleu et un foulard noir, Mon père me conduit au collège en voiture. Je arrive au collège vers huit heures. **Pendant** la journée, je parle avec camarades de collège. Je rentre à la maison à quinze heures. Je prends une douche, **puis** je mange le déjeuner. **L'après-midi** je fait un peu de repos. **Le soir**, je revise mes leçons avant de dors.]
- [Le reveil sonne à 7 heures **Ensuite** j'allume la lampe et je me lèvent et je me brosse les dents avec du dentifrice **puis** Je me préparer pour aller à l'université **et après** l'université ma famille **et** moi avons déjeuné **Ensuite** je fait la vaisselle, **car** elle n'a pas de lave-vaisselle **puis** ma famille **et** moi dîne, **puis** Je me couche tôt vers 11 heures.]
- « **Puis**, je vais à la Faculté. Vers midi, j'ai toujours faim quand j'arrive à ma maison. **Après cela**, si un ami est libre... »

Cette répétition excessive des connecteurs de base peut s'expliquer par le répertoire lexical limité des apprenants, leur niveau débutant et l'absence d'activités pédagogiques explicites centrées sur les fonctions sémantiques des connecteurs. Le problème n'est pas donc seulement linguistique, mais également pédagogique.

5. Discussion des résultats

Nos hypothèses de départ posaient que nos apprenants débutants en FLE se contentent d'utiliser principalement les connecteurs figurant dans les manuels prescrits et qu'ils rencontrent des difficultés significatives dans leur production écrite en raison d'un manque de stratégies

d'enseignement adaptées. Les résultats confirment partiellement ces hypothèses et les nuancent :

La première hypothèse est largement confirmée, car les apprenants utilisent principalement les connecteurs simples qui apparaissent dans le manuel, tels que **et**, **mais**, **parce que**, **puis** et **après**. La deuxième hypothèse est également confirmée, puisque l'analyse révèle des erreurs répétées dans l'emploi des connecteurs logiques de cause, de conséquence et d'opposition. Toutefois, les résultats montrent aussi que certains apprenants sont capables d'utiliser correctement des connecteurs temporels, ce qui indique un développement partiel de la compétence textuelle.

En effet, les connecteurs « et », « puis », « mais » et « parce que » présentent une forte prédominance dans la production écrite des apprenants. Leur emploi est souvent répétitif et abusif. Cette répétition des connecteurs affecte directement la cohérence du texte et la fluidité logique des idées. Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les résultats concernant la fréquence d'emploi des connecteurs et leurs difficultés pour les apprenants :

Tableau 4 : Fréquence d'emploi des connecteurs logiques et principales difficultés rencontrées par les apprenants

Connecteur	Fonction	Fréquence d'emploi	Principale difficulté
Et	Addition	Elevée	Surutilisation et répétition
Mais	Opposition	Moyenne	Confusion avec la conséquence
Parce que	Cause	Moyenne	Emploi incorrect pour exprimer la conséquence
Donc	Conséquence	Faible	Difficulté d'emploi correct
Puis / ensuite/ après	Chronologie	Elevée	Répétition et emploi mécanique

Les résultats des questionnaires révèlent que les difficultés rapportées par les apprenants correspondent aux observations des enseignants. Ces derniers insistent particulièrement sur les problèmes de structure grammaticale, le choix inapproprié des connecteurs et la maîtrise insuffisante des relations logiques. Ces emplois incorrects peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment la pratique limitée de l'écriture, le manque d'exercices, la complexité des fonctions sémantiques des connecteurs et le niveau général de compétence linguistique des apprenants.

D'après l'observation des cours et l'analyse des résultats, on constate que les apprenants commencent à intégrer ce qu'ils apprennent en classe : compte tenu de leur niveau de français, ils parviennent à utiliser et à vérifier certains marqueurs, tels que les connecteurs temporels et de succession. Autrement dit, ils incorporent ces connecteurs dans leur production écrite avant d'avoir étudié des règles grammaticales détaillées visant à clarifier leur emploi. Cela met en évidence l'intérêt d'un enseignement explicite et contextualisé des connecteurs logiques. Il serait toutefois préférable d'enseigner en classe, de manière progressive, la fonction et les différents types de connecteurs, afin de familiariser les apprenants avec ces unités et de garantir qu'ils comprennent et maîtrisent leur usage.

Afin d'améliorer la maîtrise des connecteurs logiques chez nos apprenants, plusieurs pistes didactiques peuvent être proposées. Il est bénéfique d'intégrer davantage d'exercices de reformulation et de transformation de phrases, et d'encourager les étudiants à rédiger des textes dans de thèmes variés. Les activités doivent se structurer en séquences progressives. Les

étudiants effectuent, par exemple, des exercices d'identification au cours desquels ils repèrent les connecteurs dans de courts textes. Ensuite, ils procèdent à leur classement en fonction de leur valeur et de leur fonction. L'enseignant peut ensuite proposer des exercices de phrases à compléter par des connecteurs. Enfin, les apprenants sont amenés à produire des écrits brefs intégrant des connecteurs variés.

Une attention particulière doit également être portée à la correction explicite des erreurs grammaticales. À cette fin, l'enseignant devrait fournir des explications supplémentaires et consacrer du temps à analyser les commentaires sur les travaux des étudiants, tels que : « incohérent », « vague », « connecteurs manquants » ou « emploi incorrect des connecteurs ». Ces pistes pédagogiques pourraient aider les apprenants à développer leurs capacités d'écriture et à consolider la cohérence de leurs écrits en français langue étrangère.

6. Conclusion

Au terme de notre recherche, nous concluons que les apprenants débutants en français parviennent à intégrer les connecteurs dits « élémentaires » dans leurs écrits, mais qu'ils rencontrent des difficultés récurrentes. Ces difficultés nuisent à la cohérence textuelle et limitent l'organisation efficace des idées dans leurs productions écrites.

L'enseignement des connecteurs logiques apparaît donc essentiel car ces unités linguistiques structurent le discours et permettent une progression claire du raisonnement. Il convient toutefois de continuer à les intégrer dans des activités discursives et rédactionnelles afin de favoriser la compréhension de leurs valeurs sémantiques et pragmatiques. En conséquence, des pistes didactiques ciblées pour le niveau débutant, visant à renforcer progressivement la compétence des apprenants en matière de connecteurs logiques, seraient utiles.

Ce travail se limite à l'observation des difficultés que rencontrent les apprenants débutants en français lorsqu'ils écrivent des textes, et à la vérification de leur capacité à intégrer les connecteurs logiques dans leurs productions écrites. Une étude portant sur les niveaux avancés, notamment les étudiants de l'enseignement supérieur, serait plus pertinente et plus riche.

Bibliographie

- Altammami, M. (2017). *L'enseignement du français langue étrangère à l'université en Libye* (Thèse de doctorat, Université de Lorraine).
- Berthet, A., Hugot, C., Sampsonis, B., & Waendendries, M. (2012). *Alter Ego +* (niveaux 1). Paris : Hachette.
- Blanc-Ravotto, M. (2005). *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses.
- Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Repéré à http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Jeandillou, J.-F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : Les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial* (Thèse en didactique). Québec : Université, Faculté des sciences de l'éducation.
- Maïa, G. (1996). *Grammaire progressive du français*, niveau B. Paris : CLE International.

Mahmudova, S. (2017) « Les connecteurs, de la grammaire à la littéracie », *Lidil* [En ligne], 56 | mis en ligne le 01 novembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4757> ; DOI : 10.4000/lidil.4757

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France (coll. « Linguistique nouvelle »).

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Tremblay, R., Lacroix, J.-G., & Lacerte, L. (1994). *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation*. Québec : Bibliothèque nationale (ou BN) de Québec; Université Laval.

Compliance with ethical standards

Disclosure of conflict of interest

The authors declare that they have no conflict of interest.

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of **JLABW** and/or the editor(s). **JLABW** and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.