

JOSÉE SIMARD

**ÉTUDE DE QUELQUES CAS
DE RUPTURES DE COHÉRENCE PRÉSENTS
DANS DES ÉCRITS D'ÉTUDIANTS EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE DE NIVEAU AVANCÉ**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
comme exigence partielle du programme de maîtrise en linguistique
offert à l'Université du Québec à Chicoutimi
en vertu d'un protocole d'entente avec l'Université Laval
pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

et

DÉPARTEMENT DES ARTS ET LETTRES
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
SAGUENAY

JUIN 2007



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Un des objectifs de notre recherche était de vérifier s'il y a présence de ruptures de cohérence dans les écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé. Le cas échéant, nous avons tenté, après l'analyse du corpus, de classer ces ruptures selon un modèle proposé par Odette Gagnon, professeure au Département des Arts et Lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi, s'étant elle-même inspirée des grands noms de la linguistique textuelle. Une fois ce classement réalisé, nous avons pu constater à quel niveau se situaient les faiblesses majeures des apprenants en matière de cohérence textuelle.

Pour ce faire, un corpus constitué de 15 textes a été recueilli auprès d'étudiants anglophones et arabophones inscrits à des cours de français langue seconde de niveau avancé. Ce corpus a ensuite été informatisé et chacune des phrases numérotée puis analysée au niveau local, mais aussi au niveau global.

Notre étude a permis de constater que les ruptures de cohérence les plus fréquemment rencontrées se situent au niveau événementiel et se traduisent soit par l'absence d'un connecteur lorsque requis ou l'emploi inappropriate d'un connecteur. Au niveau référentiel, nous avons pu remarquer que la répétition abusive d'un terme et la non-pronominalisation affectent grandement la cohérence. De plus, dans les cas où le scripteur tente une pronominalisation, le lecteur se retrouve très souvent confronté à l'absence de référent ou alors à un référent ambigu. En ce qui a trait aux ruptures de cohérence observées au niveau énonciatif, notre étude a montré que les apprenants en français langue seconde, même de niveau avancé, éprouvent encore de grandes difficultés dans l'emploi des temps verbaux, plus précisément en ce qui concerne les temps du passé.

Nous espérons que ces précieuses informations pourront, par la suite, servir à des fins pédagogiques pour la création d'exercices pertinents qui aideront l'apprenant à mieux maîtriser les ressources linguistiques qui permettent et créent la cohérence par le biais de l'arrimage des éléments d'information.

AVANT-PROPOS

J'en suis enfin rendue à ce moment tant attendu où je peux remercier officiellement, noir sur blanc, tous ceux et celles qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à l'aboutissement de ce mémoire.

Toute ma gratitude et ma reconnaissance vont à ma directrice de maîtrise, madame Odette Gagnon, pour sa patience, sa disponibilité et son professionnalisme. Les circonstances liées à la rédaction de mon mémoire ont fait en sorte qu'elle a souvent été contrainte à lire, corriger et commenter mon travail dans de très courts délais, ce qu'elle a accompli de main de maître sans jamais laisser voir aucun signe d'impatience ou de désintérêt. Ses explications, ainsi que ses conseils, toujours fort pertinents, m'ont souvent été d'un précieux secours dans les moments plus difficiles.

Outre l'encadrement académique, ce genre de « folie passagère » qu'est la rédaction d'un mémoire de maîtrise ne peut aboutir sans l'appui inconditionnel de l'entourage immédiat. Pour cette raison, je tiens à remercier du fond du cœur mon conjoint ainsi que mes deux enfants qui ont eu si souvent à subir mes absences de corps et d'esprit. C'est bien sûr à vous que j'offrirai désormais mes temps libres.

Et comme si ce n'était pas suffisant, d'autres personnes, si chères à mon cœur, ont aussi cru en moi et m'ont encouragée tout au long de ce périple. Il s'agit bien sûr de tous les bons amis qui gravitent autour de moi et à qui je ne parle de rien d'autre que de maîtrise depuis plusieurs mois déjà. Un merci tout spécial à ma collègue et amie madame Ginette Harvey pour la révision linguistique et « critique » de ce mémoire ainsi qu'à monsieur Gilles Gosselin à qui je dois la présentation matérielle du présent document. J'ai pu tirer grandement profit de votre expérience et de votre rigueur.

Je ne peux passer sous silence le soutien reçu de mon employeur, soit l'École de langue

française et de culture québécoise de l'UQAC, dont les encouragements se situaient bien au-delà du niveau financier.

Force est d'admettre qu'étant si bien entourée, il aurait été bien mal venu de ne pas me rendre au bout de ce projet, même si, je dois l'avouer, le spectre de l'abandon est venu me hanter à quelques reprises. Diplôme en mains, je pourrai désormais me consacrer à l'enseignement du français langue seconde avec un nouveau regard, celui du chercheur qui ne se contente pas d'observer, mais qui veut aussi comprendre et expliquer.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Avant-propos	i
Table des matières.....	iii
Chapitre I : Introduction.....	1
1.1 Problématique.....	2
1.2 Objectifs.....	4
Chapitre II : État de la question et cadre théorique.....	6
2.1 État de la question.....	6
2.1.1 <i>Aspects of Cohesion and Coherence in AFL Student-Written Texts</i> , Abdullah Shakir, Hussein Obeidat (1992).....	6
2.1.2 <i>Cohesion and coherence in short expository essays</i> , Ann-Charlotte Lindeberg (1984).....	7
2.1.3 <i>A Study of Cohesion and coherence in English as a Second Language Student's Writing</i> , Ulla Connor (1984).....	9
2.1.4 <i>Clause relations and macro patterns: cohesion, coherence and the writing of advanced ESOL students</i> , Helen Basturkmen (2002).....	10
2.1.5 <i>Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing</i> , John S. Hedgcock (2002) ..	11
2.1.5.1 Regard sur le texte : rhétorique contrastive (RC) et écriture en L2.....	12
2.1.5.2 La réponse des pairs vs la réponse des experts.....	12
2.1.6 <i>La perspective textuelle en FLES : le cas du paragraphe</i> , Didier Dupont (2000).....	13
2.1.6.1 Phase de sensibilisation.....	14
2.1.6.2 Phase d'explication théorique.....	15
2.1.6.3 Propositions quant à la conception d'exercices	16
2.1.6.4 Les modalités de ruptures.....	16
2.1.6.5 Conclusion.....	16
2.1.7 <i>L'évaluation de la production écrite par le dialogue apprenant/apprenant et le dialogue enseignant/apprenant</i> , Francine Dugué (2002)	17
2.1.8 <i>Helping Students Develop Coherence in Writing</i> , Icy Lee (2002).....	19
2.1.8.1 Qu'est ce que la cohérence dans l'écriture ?.....	19
2.1.8.2 Stratégies visant à enseigner la cohérence.....	20
2.1.8.2.1 Étapes menant à l'écriture	20
2.1.8.3 Liste de vérification de la cohérence	21
2.1.9 <i>Exploring Reading-Writing connections through a Pedagogical Focus on Coherence</i> , Icy Lee (2000).....	22
2.1.10 <i>Matters of Cohesion in L2 Academic Texts</i> , Eli Hinkel (2001).....	23
2.2 Cadre théorique.....	25
2.2.1 <i>Enseignement du récit et cohérence du texte</i> , Michel Charolles (1978)	26
2.2.2 <i>Au-delà de la phrase : la grammaire du texte</i> , Christian Vandendorpe (1995).....	27

2.2.3	<i>Cohesion in English</i> , Halliday, M.A.K. et R. Hasan (1976).....	27
2.2.4	<i>Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle</i> , Lorraine Pepin (1998).....	30
2.2.4.1	Défauts de cohésion.....	30
2.2.4.2	Défauts d'étagement ou de hiérarchisation.....	32
2.2.4.3	Défauts à résolution incertaine.....	32
2.2.5	<i>Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois</i> , Odette Gagnon (1998)	33
Chapitre III : Analyse.....		37
3.1.	Corpus.....	37
3.2.	Méthode d'analyse.....	39
3.2.1	Méthode de dépouillement du corpus.....	39
3.2.2	Méthode d'analyse des données.....	40
3.2.3	Les principes de classement adoptés.....	41
3.3	Analyse proprement dite.....	43
3.3.1	Texte numéro 1.....	44
3.3.1.1	Ruptures au niveau référentiel.....	45
3.3.1.2	Ruptures au niveau événementiel.....	46
3.3.1.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	47
3.3.2	Texte numéro 2.....	48
3.3.2.1	Ruptures au niveau référentiel.....	49
3.3.2.2	Ruptures au niveau événementiel.....	51
3.3.2.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	53
3.3.3	Texte numéro 3.....	53
3.3.3.1	Ruptures au niveau référentiel.....	55
3.3.3.2	Ruptures au niveau événementiel.....	57
3.3.3.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	59
3.3.4	Texte numéro 4.....	60
3.3.4.1	Ruptures au niveau référentiel.....	61
3.3.4.2	Ruptures au niveau événementiel.....	62
3.3.4.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	63
3.3.5	Texte numéro 5	63
3.3.5.1	Ruptures au niveau référentiel	64
3.3.5.2	Ruptures au niveau événementiel.....	65
3.3.5.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	67
3.3.6	Texte numéro 6.....	68
3.3.6.1	Ruptures au niveau référentiel.....	69
3.3.6.2	Ruptures au niveau événementiel.....	71
3.3.6.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	71
3.3.7	Texte numéro 7.....	71
3.3.7.1	Ruptures au niveau référentiel.....	72
3.3.7.2	Ruptures au niveau événementiel.....	72
3.3.7.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	73
3.3.8	Texte numéro 8.....	73
3.3.8.1	Ruptures au niveau référentiel.....	74
3.3.8.2	Ruptures au niveau événementiel.....	74
3.3.9	Texte numéro 9.....	76
3.3.9.1	Ruptures au niveau référentiel.....	77
3.3.9.2	Ruptures au niveau événementiel.....	78
3.3.9.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	78

3.3.10	Texte numéro 10.....	79
3.3.10.1	Ruptures au niveau référentiel.....	79
3.3.10.2	Ruptures au niveau événementiel.....	80
3.3.10.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	80
3.3.11	Texte numéro 11.....	81
3.3.11.1	Ruptures au niveau référentiel.....	81
3.3.11.2	Ruptures au niveau événementiel.....	82
3.3.11.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	82
3.3.12	Texte numéro 12.....	82
3.3.12.1	Ruptures au niveau référentiel.....	82
3.3.12.2	Ruptures au niveau événementiel.....	83
3.3.12.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	83
3.3.13	Texte numéro 13.....	83
3.3.13.1	Ruptures au niveau référentiel.....	84
3.3.13.2	Ruptures au niveau événementiel.....	85
3.3.13.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	85
3.3.14	Texte numéro 14.....	86
3.3.14.1	Ruptures au niveau référentiel.....	87
3.3.14.2	Ruptures au niveau événementiel.....	88
3.3.14.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	90
3.3.15	Texte numéro 15.....	90
3.3.15.1	Ruptures au niveau référentiel.....	91
3.3.15.2	Ruptures au niveau événementiel.....	91
3.3.15.3	Ruptures au niveau énonciatif.....	92
Chapitre IV : Discussion		94
4.1	Ruptures au niveau référentiel.....	94
4.1.1	Incomplétude (terme imprécis ou employé dans un sens qui ne convient pas)	95
4.1.1.1	Cas d'incomplétude portant sur le verbe.....	96
4.1.1.2	Mots utilisés dans un sens qui ne convient pas.....	97
4.1.1.3	Mots de même consonance entraînant une confusion dans l'usage	97
4.1.1.4	Créations (mots inexistants dans le lexique français).....	97
4.1.1.5	Calques de l'anglais.....	97
4.1.1.6	Confusion entre les catégories grammaticales	98
4.1.1.7	Confusion dans l'emploi des verbes pronominaux.....	98
4.1.1.8	Cas particuliers.....	98
4.1.2	Absence de référent, référent trop éloigné ou référent ambigu lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif.....	98
4.1.3	Répétition.....	102
4.1.4	Mauvais accord en genre et en nombre avec le GN repère dans l'emploi des pronoms.....	103
4.1.5	Ambiguïté référentielle ou mauvais emploi du pronom cela (ou ça).....	104
4.1.6	Reprise douteuse d'une prédication sous forme d'expression nominale démonstrative (nominalisation)	105
4.1.7	Mauvais accord en personne avec le GN repère dans l'emploi des déterminants possessifs	106
4.1.8	Erreur de genre dans l'emploi des pronoms possessifs ou démonstratifs	107
4.2	Ruptures au niveau événementiel	108
4.2.1	Absence de connecteur lorsque requis	109
4.2.2	Emploi inapproprié d'un connecteur	112
4.2.3	Absence d'information supplémentaire (ou ellipse)	114

4.3 Ruptures au niveau énonciatif.....	115
4.3.1 Mauvaise utilisation d'un temps de verbe.....	115
4.3.2 Mauvaise utilisation des indices de temps ou de lieu.....	117
4.3.3 Marque de personne qui crée une ambiguïté quant à l'inclusion ou l'exclusion du scripteur par rapport aux propos tenus.....	118
4.4 Conclusion.....	119
Conclusion.....	121
Références bibliographiques.....	124

CHAPITRE I

INTRODUCTION

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

Mes années d'enseignement en français langue seconde m'ont bien sûr amenée à devoir corriger les productions écrites rédigées par les étudiants et à constater qu'il est tout aussi difficile sinon plus pour un locuteur non natif de construire des textes qui respectent les règles de cohérence textuelle. Cette difficulté se manifeste à travers des défauts textuels plus ou moins importants. En tant que lectrice-correctrice, je me rends bien compte que certains textes présentent des écarts quant à la cohérence, sans toutefois pouvoir les identifier clairement, de sorte que la correction que je fais de ces textes se limite au niveau grammatical ou syntaxique. C'est donc cette impuissance à identifier les écarts d'ordre textuel et cette incapacité à aider les apprenants à construire des textes cohérents qui m'ont poussée à vouloir mieux comprendre les phénomènes de cohérence.

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

Précisons également que les recherches en ce domaine sont peu nombreuses et portent le plus souvent sur des textes produits par des étudiants en anglais langue seconde ou étrangère ou alors s'intéressent plus particulièrement au français en tant que langue maternelle. Cet état de fait a contribué à nous conforter davantage dans notre décision de travailler sur les ruptures de cohérence qui se manifestent dans des textes produits en français langue seconde. Nous souhaitons ainsi apporter à ce domaine notre modeste contribution.

1.1 Problématique

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

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

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

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

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

Nous avons pu constater que les recherches en ce domaine sont peu nombreuses et portent principalement sur des textes produits par des étudiants en anglais langue seconde ou étrangère ou alors s'intéressent plus particulièrement au français en tant que langue maternelle. C'est pourquoi notre recherche, comme l'indique son titre, portera sur l'observation de quelques cas de ruptures de cohérence au niveau textuel présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau « avancé ». Une fois ces cas d'incohérence relevés, nous nous interrogerons à savoir s'il est possible de les identifier, de les nommer et de les classer. Si tel est le cas, nous croyons qu'une analyse des phénomènes observés permettra une meilleure compréhension des écarts aux règles de cohérence et, par le fait même, une intervention plus

efficace et appropriée auprès des étudiants concernés.

1.2 Objectifs

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

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

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

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

Cela implique que l'on ait procédé auparavant à l'identification des facteurs qui permettent et créent la cohérence. Lorsque ces facteurs seront absents ou mis en œuvre de manière inadéquate dans les textes constituant notre corpus, nous parlerons alors de ruptures de cohérence. Notre objectif spécifique vise donc à identifier les ruptures de cohérence dans ces textes et à préciser leur nature en fonction de concepts suggérés dans la thèse de doctorat de madame Odette Gagnon (1998) sur la base de la définition du texte telle que proposée par Lundquist (1980). Ces concepts seront présentés, définis et exemplifiés ultérieurement dans le cadre théorique.

Différents types de ruptures de cohérence feront donc l'objet de notre étude, ruptures que nous tenterons d'identifier, de classer et d'expliquer autant que faire se peut, considérant que le domaine de la cohérence textuelle s'avère un champ d'études qui, faisant intervenir de multiples

facteurs et par conséquent faisant appel à plusieurs expertises disciplinaires, présente des contours difficiles à cerner.

CHAPITRE II

ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE THÉORIQUE

2.1 État de la question

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

2.1.1 *Aspects of Cohesion and Coherence in AFL Student-Written Texts, Abdullah Shakir, Hussein Obeidat (1992)*

Abdullah Shakir et Hussein Obeidat se sont intéressés aux aspects de cohésion et de cohérence dans des textes écrits en arabe langue étrangère par des étudiants anglophones. L'objectif de l'étude était d'identifier les facteurs qui contribuent à rendre un texte cohérent ou incohérent. Les textes ont été explorés selon les aspects textuels suivants :

1. Développement du sujet : élaboration d'un énoncé général et progression du contenu ;
2. appropriation de l'organisation du contenu entraînée par la fonction rhétorique du texte en question ;

3. pertinence du contenu par rapport au sujet ;
4. conscience du récepteur et conceptualisation ;
5. utilisation de connecteurs appropriés au type de texte en question ;
6. utilisation de temps de verbes appropriés à la fonction du texte ;
7. utilisation appropriée de coréférence et interférence de la langue maternelle.

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

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

2.1.2 *Cohesion and coherence in short expository essays*, Ann-Charlotte Lindeberg (1984)

Dans cette étude menée par Lindeberg, dix textes ont été retenus pour l'analyse dans le but de découvrir des schémas cohésifs. Il est à noter que cinq de ces textes ont été jugés comme étant réussis et cinq autres ont été jugés non réussis. L'un des buts de la recherche est de trouver des moyens d'expliquer aux étudiants pourquoi tel ou tel procédé est fautif et de les amener à développer et à lier des phrases afin d'éviter les ruptures de texte qui en rendent la lecture difficile.

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

Les essais étudiés révèlent que le rapprochement des liens cohésifs (ou densité cohésive) contribue à la qualité d'un texte. En effet, les bons essais utilisent plus de liens cohésifs par F-unit

que les moins bons. Cependant, des différences considérables ont été observées dans les deux séries d'essais (réussis et moins bien réussis) quant à la nature des liens cohésifs utilisés (hyponyme/hyperonyme, spécification/généralisation). En effet, dans les moins bons essais, un dixième seulement des liens cohésifs relève de la catégorie spécification/généralisation comparativement aux bons essais qui en présentent un tiers. Cette observation pourrait laisser croire que les étudiants plus faibles éprouvent certaines difficultés à passer d'un niveau de généralité à un niveau de spécificité. En fait, les deux groupes de textes font un usage très différent des catégories hyponymie / hyperonymie et spécification / généralisation. Devant ce constat, il serait pertinent d'analyser des textes d'étudiants selon leur degré de généralité et selon les relations fonctionnelles établies entre les unités discursives (F-units).

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

Quant à la catégorie conjonction, l'étude a révélé que les bons scribeurs se servent de ce procédé pour signaler les relations entre les phrases dans 45% des cas, comparativement à 29% dans les moins bons essais. Cette observation rejoint le constat émis par Shakir et Obeidat (1992) (cf. 2.1.1) selon lequel les faiblesses à l'égard des facteurs textuels se traduisent, entre autres choses, par l'absence ou l'emploi inadéquat de connecteurs.

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

2.1.3. *A Study of Cohesion and coherence in English as a Second Language Student's Writing*, Ulla Connor (1984)

L'article d'Ulla Connor présente la relation de cohérence et de cohésion dans des textes écrits par des étudiants avancés en anglais langue seconde (ALS). Dans cette étude, les processus de création de la cohésion et de la cohérence dans les textes écrits en ALS sont comparés à ceux produits par des locuteurs natifs. La théorie de Halliday et Hasan (1976) a été utilisée pour l'analyse de la cohésion dans les textes. La cohérence, quant à elle, a été mesurée de façon holistique. Cependant, à défaut de trouver des procédés qui contribuent à la création de la cohérence dans les textes, les compositions ont été analysées en utilisant une méthode qui vérifie les relations interactives entre les phrases aussi bien que l'objet de communication de ces phrases. Les différences dans l'utilisation des procédés discursifs ont été étudiées à partir de deux essais de locuteurs natifs et de deux essais de locuteurs non natifs, tous choisis au hasard. Les essais des locuteurs non natifs ont été examinés au début et à la fin du trimestre afin de vérifier les changements survenus à l'égard de la cohésion dans les textes. Dans cette étude, l'accent a été mis sur la quantité et la qualité des liens cohésifs.

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

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

Ainsi, les étudiants non natifs présentent un haut pourcentage de réitération avec un nombre relativement petit de synonymes et de cooccurrences tandis que les locuteurs natifs tendent à avoir un niveau élevé de cooccurrences et moins de réitérations lexicales dans les liens cohésifs. Ces résultats suggèrent l'idée que dans leurs écrits, les locuteurs natifs utilisent une plus

grande variété lexicale qui les aide à élaborer et à développer les concepts qu'ils introduisent. Les écrits des locuteurs non natifs contiennent plus de redondances lexicales et conceptuelles.

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

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

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

2.1.4 *Clause relations and macro patterns : cohesion, coherence and the writing of advanced ESOL students*, Helen Basturkmen (2002)

Selon Basturkmen, les étudiants de niveau avancé sont eux aussi susceptibles de produire des textes difficiles à suivre. Cela résulte de la difficulté qu'ils ont à rendre leurs textes cohésifs et cohérents. L'auteure fait état de certaines études, dont celle de Field (1994), qui suggère que l'usage des conjonctions contribue à la cohésion, ce qui amène souvent les professeurs d'expression écrite à insister sur ces éléments. Malgré cela, il est tout de même possible que les étudiants utilisent mal ou trop les conjonctions. À ce sujet, l'auteure relate les propos de Halliday et Hasan (1976) qui, après avoir proposé quatre différents types de conjonctions (addition, opposition, cause et temps), mentionnent qu'effectivement, elles sont souvent mal ou trop utilisées.

Basturkmen poursuit en faisant état d'une étude de Crewe, Wright, and Leung (1985), dans laquelle il a été observé que la principale source de cohérence d'un texte vient du contenu et de la relation qu'entretiennent les idées entre elles et non de l'utilisation de conjonctions. Cet élément est à considérer dans notre étude puisque la pauvreté du lexique en L2 pourrait faire en sorte que le scripteur utilise peu de conjonctions ou alors pas du tout. Cependant, il ne faudrait pas conclure

trop rapidement que leur absence entraîne nécessairement une rupture de cohérence. C'est également ce qu'en dit Connor (1984) (cf. 2.1.3) en affirmant que la présence des liens cohésifs n'est pas garante de la qualité d'un texte. Basturkmen cite les propos de Bloor (1990) qui avance que le lecteur peut donner lui-même un sens au texte en suivant les liens entre les différentes parties du texte, en cherchant sa macrostructure et les relations entre les propositions.

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

2.1.5 *Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing*, John S. Hedgcock (2002)

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

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

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

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

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

Hedgcock rapporte qu'en jetant un premier regard sur les productions écrites des scripteurs, certains chercheurs en L2 (Connor et Kaplan 1997 ; Penette 2000), ont pu constater l'influence de la L1 sur la L2 en ce qui concerne la morphosyntaxe, les écarts lexicaux, les mécanismes de construction de la cohérence et de la cohésion et le rôle qu'y jouent les récepteurs. La moitié de notre corpus provient de locuteurs anglophones. Nous serons donc à même de vérifier si les scripteurs ont laissé des traces de l'influence de l'anglais dans leurs productions écrites en français langue seconde.

2.1.5.2 La réponse des pairs vs la réponse des experts

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

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

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

auprès de l'apprenant, d'où la pertinence de notre étude.

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

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

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

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

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

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

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

texte, c'est d'ailleurs ce qui en fait son originalité.

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

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

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

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

2.1.6.1 Phase de sensibilisation

Pour faciliter la réflexion sur le fonctionnement du paragraphe, Dupont propose une phase de sensibilisation. Pour ce faire, un groupe d'étudiants allophones a été soumis à un exercice de reconstitution d'un texte découpé en plusieurs segments ayant pour limites un nombre variable de

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

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

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

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

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

2.1.6.2 Phase d'explication théorique

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

1. Le paragraphe est une unité grammaticale frappée d'une diversité d'apparence quantitative (combien de phrases ?) et qualitative (il n'existe pas de modèle d'organisation interne du paragraphe comme il en existe pour la phrase) ;
2. le paragraphe contient des éléments récurrents tels l'unité thématique, les traits démarcatifs (connecteurs logiques, reprise métatextuelle, marqueurs de sériation, des anaphoriques, etc.) ;

3. les règles d'organisation interne du paragraphe relèvent du nombre de constituants de base, de relations sémantiques entre ces constituants et de la hiérarchie de l'information à l'intérieur même du paragraphe ;
4. les paragraphes sont liés entre eux par une logique combinatoire locale ;
5. on y retrouve une tendance vers une certaine forme d'équilibre (rythme).

2.1.6.3 Propositions quant à la conception d'exercices

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

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

2.1.6.4 Les modalités de ruptures

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

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

2.1.6.5 Conclusion

L'étude de Dupont tend à montrer que le paragraphe constitue une unité de composition textuelle locale, mais qui comprend suffisamment d'éléments pour poser des problèmes d'écriture

qui trouveront leurs solutions dans la globalité puisque d'un certain point de vue, le texte est le résultat d'un enchaînement réglé de paragraphes.

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

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

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

Dugué cite F. Carton (1993), qui vante les mérites de l'hétéroévaluation combinée à l'autoévaluation (incluant professeur et pairs). Afin de faciliter cette autoévaluation, il est important de mettre en place des techniques de relecture et de traduire l'acte d'écrire en différents objectifs d'apprentissage afin de permettre la planification de séquences d'apprentissage. De plus, la grammaire phrasique doit être clairement opposée à la grammaire textuelle.

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

1. Difficulté dans l'usage de la référence déictique (circonstances de l'énonciation) ou cotextuelle (contexte verbal de l'énoncé) ;
2. problèmes dans le maniement des anaphores lexicales (reprise erronée d'un mot) ou pronominales ;

3. manque d'aisance dans la variation thématique (une phrase doit apporter un élément d'information nouveau) ;
4. rupture de l'isotopie stylistique (reprise de certaines informations d'une phrase à l'autre) ;
5. mauvaise prise en charge de l'énoncé ;
6. insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte ;
7. maladresse dans le recours à l'intertexte (citations, paragraphes).

Dugué réserve le terme de « cohésion textuelle » à ce qui se réfère au contexte verbal et « cohérence textuelle » à ce qui se réfère à la situation de communication. Les erreurs récurrentes concernant la cohésion textuelle sont des erreurs de déterminant, un manque ou une mauvaise utilisation des articulateurs logiques, des erreurs de pronominalisation et d'ambiguïté des référents. Quant à la cohérence textuelle, on retrouve certaines difficultés dans la référence déictique et cotextuelle, une mauvaise prise en charge du texte, des informations superflues ou alors l'apprenant ne répond pas à la question posée.

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

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

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

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

2.1.8 *Helping Students Develop Coherence in Writing, Icy Lee (2002)*

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

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

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

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

1. Une macrostructure qui fournit un modèle type approprié aux intentions de communication (Hoey 1983 ; Martin et Rothery 1986). Par exemple, les macrostructures des textes narratif, argumentatif ou informatif seront différentes ;
2. une structure informative qui guide le lecteur vers une compréhension de l'organisation de l'information et du développement du texte (Danes 1974 ; Firbas 1986). Pour résumer simplement, les textes cohérents se soumettent souvent au principe qui veut que la nouvelle information soit précédée d'une information déjà connue (Ex. : Un bûcheron avait deux enfants. Le nom du garçon était John, celui de la fille était Mary.). Dans cet exemple, la nouvelle information prend tout son sens grâce à l'information connue, à savoir que le bûcheron avait deux enfants ;
3. l'enchaînement du contenu sous-jacent est mis en évidence par le truchement des relations existant entre les propositions (Kintsch et van Dijk 1978 ; van Dijk 1980). Pour développer la cohérence à l'écrit, il est nécessaire de justifier une proposition (assertion) ou de l'élaborer en l'exemplifiant. Une proposition qui n'est pas appuyée ou développée devient vite une généralisation ;
4. l'enchaînement dans la surface du texte est mis en évidence par la présence de procédés cohésifs (mots ou phrases) qui aident à établir des relations entre les différentes phrases ou entre les différentes parties de la phrase (Ex. : les pronoms et les conjonctions, liens lexicaux) (Halliday et Hasan 1976 ; Liu 2000) ;
5. des procédés de métadiscours appropriés (Crismore, Markkanen et Steffensen 1993 ; Vande Koppe ; 1985). Les procédés métadiscursifs présents dans le texte aident le lecteur à organiser, interpréter et évaluer l'information.

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

Il faut cependant se rappeler les propos de Dupont (2000) (cf. 2.1.6) qui, sans contredire la définition de la cohérence dans l'écriture que donne Lee, semblent empreints d'un moins grand optimisme quant aux résultats attendus. À cet effet, Dupont rapporte les propos de R. Bouchard (1996, cité par Dupont : 14) (cf. 2.1.6) qui affirme que l'utilisation d'une langue étrangère est une cause importante de ralentissement qui rend aléatoire l'élaboration d'un discours écrit satisfaisant dans son ensemble et que l'une des caractéristiques de cette élaboration peu satisfaisante est, entre autres, l'incapacité relative à parcourir du regard la surface d'un texte, à corriger, à réorganiser le déjà-écrit.

2.1.8.2 Stratégies visant à enseigner la cohérence

L'auteure a développé du matériel pédagogique dans le but d'aider les étudiants à comprendre comment les éléments de cohérence sus mentionnés s'intègrent à différents types de textes. Le matériel en question est présenté en cinq étapes.

2.1.8.2.1 Étapes menant à l'écriture

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

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

Après l'étape de l'enseignement explicite, l'apprenant est invité à préparer une fiche-

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

L'étape suivante est cruciale dans l'enseignement de la cohérence. À ce stade, les étudiants s'engagent dans une tâche d'analyse afin d'appliquer les concepts appris. Par exemple, l'apprenant devra lire une lettre d'un lecteur se plaignant d'une situation dérangeante, en analyser la macrostructure en identifiant bien toutes les composantes, juger des forces et des faiblesses du texte et réaménager celui-ci afin de le rendre plus cohérent.

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

2.1.8.3 Liste de vérification de la cohérence

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

1. Est-ce que le texte prend bien en compte le sujet dont on parle, le récepteur et le contexte d'écriture ?
2. Est-ce que le texte a une macrostructure qui convient à l'intention de communication ?
3. Est-ce que l'information est arrangée de façon appropriée ? Est-ce que ces informations, une fois réaménagées, améliorent la cohérence ?
4. Est-ce que le contenu des propositions est clair ? Est-ce que ces propositions sont développées adéquatement et liées logiquement ? Est-ce qu'il y a des propositions qui auraient besoin d'être modifiées ou davantage développées ?
5. Est-ce que les procédés cohésifs sont utilisés correctement ? Y a-t-il des procédés cohésifs surutilisés ou d'autres qui ne le sont pas et qui mériteraient de l'être ?
6. Le métadiscours est-il suffisant et approprié afin de guider le lecteur dans sa compréhension du texte ? Y a-t-il un autre type de métadiscours qui pourrait être utilisé et qui ne l'est pas ?

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

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

2.1.9 *Exploring Reading-Writing connections through a Pedagogical Focus on Coherence, Icy Lee (2000)*

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

1. Sujet, récepteur et contexte situationnel ;
2. macrostructure ;
3. distribution de l'information ;
4. façon dont les idées sont développées dans le texte ;
5. stratégies qui rendent le texte cohésif ;
6. stratégies linguistiques aidant le scripteur à produire des textes agréables au lecteur.

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

1. Les étudiants doivent lire et analyser le sujet d'un texte et trouver à quel lecteur il s'adresse et le contexte dans lequel le texte semble apparaître. Cette façon de faire doit sensibiliser l'apprenant aux attentes du lecteur et au fait que le scripteur doit adapter sa façon d'écrire au lecteur à qui il s'adresse ;
2. les étudiants sont amenés à réorganiser des textes mélangés en respectant une macrostructure logique ;
3. les étudiants font la lecture de deux versions d'un même texte avec l'ancienne et la nouvelle information. Ils discutent ensuite les caractéristiques propres à chacun des textes et révisent la distribution de l'information ;
4. les étudiants lisent un texte dans lequel une partie de la phrase est manquante. Ils complètent celle-ci en portant une attention spécifique au développement de la proposition (de ce qui suit). Ils travaillent également sur des textes contenant des informations illogiques ou ne contenant ni illustration ni exemple. Ils doivent essayer d'améliorer ces textes ;
5. les étudiants analysent les stratégies cohésives utilisées dans les textes. Ils lisent également des textes d'autres étudiants et essaient d'en améliorer la cohésion ;
6. les apprenants analysent le métadiscours de textes authentiques. Ils analysent des textes dans lesquels il y a surutilisation ou sous-utilisation d'un métadiscours. Ils évaluent l'efficacité des textes et les améliorent à ce niveau métadiscursif.

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

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

2.1.10 *Matters of Cohesion in L2 Academic Texts*, Eli Hinkel (2001)

Le but de l'étude de Hinkel est d'analyser le type et la fréquence des stratégies de cohésion explicites utilisées dans les travaux scolaires. Tout comme Connor (1984) (cf. 2.1.3) l'a fait avant elle, Hinkel comparera des locuteurs natifs à des locuteurs non natifs.

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

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

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

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

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

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

pronoms réfèrent. S'il ne peut repérer le nom ou la phrase auquel le pronom réfère, c'est que le pronom est mal utilisé.

À l'instar des études de Dugué et de Lee, Hinkel suggère quelques façons d'intervenir auprès des apprenants afin que ceux-ci en viennent à construire des textes cohérents. L'auteure a repéré différents types de ruptures selon les groupes linguistiques étudiés et prétend que les textes des scripteurs arabes présentent plusieurs redondances et répétitions. Or, près de la moitié de notre corpus est composée de scripteurs arabes. Nous serons donc à même de constater si notre étude mènera aux mêmes conclusions.

2.2 Cadre théorique

La recherche dont il est question dans ce mémoire se situe dans le cadre de la linguistique textuelle et portera sur les ruptures de cohérence dans des textes d'étudiants en français langue seconde. Comme nous l'avons déjà mentionné, il ne s'agit pas ici de s'arrêter aux écarts morphosyntaxiques, puisque comme l'énonce Christian Vandendorpe (1995 : 1), « L'organisation du texte se situe bien au-delà de l'orthographe grammaticale et lexicale et le maître, devant les copies des élèves, se voit dans l'obligation de référer à un autre type de grammaire encore peu formalisée par la didactique. Il s'agit de la grammaire du texte. ». D'ailleurs, comme l'a déjà dit de Beaugrande, « ce qui fait la grammaire d'un texte n'est pas sa grammaticalité mais bien sa textualité. » (1990 :11).

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

2.2.1 *Enseignement du récit et cohérence du texte, Michel Charolles (1978)*

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

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

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

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

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

Enfin, la métarègle de relation stipule que pour qu'une séquence ou un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde présenté soient reconnus par celui qui l'évalue. Les actions, états ou événements qu'une séquence dénote doivent être perçus comme congruents dans le monde de celui qui l'évalue. On dira que deux éléments sont congruents si le premier élément est une cause, une condition, une conséquence pertinente pour le second élément.

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

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

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

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

Vandendorpe ajoute, en ce qui concerne la tâche du maître, que le lecteur-correcteur doit pouvoir identifier ce qui, dans les stratégies textuelles utilisées par l'apprenant, ne produit pas les résultats escomptés, obligeant ainsi le lecteur à recourir à des procédures cognitivement onéreuses de restauration de la cohérence (p. 19).

2.2.3 *Cohesion in English, Halliday, M.A.K. et R. Hasan (1976)*

Halliday et Hasan se sont intéressés particulièrement à la cohésion en anglais et se sont appliqués, entre autres choses, à établir la différence entre ce qui constitue un texte formant un tout

cohérent et un simple amas de phrases qui se suivent sans être liées les unes aux autres. Ils ont également tenté d'établir quelles sont les propriétés de cette entité que l'on nomme « texte ». Le concept de texte, selon Halliday et Hasan, n'est pas une entité qui ressemble à une phrase, bien au contraire, le texte est quelque chose qui diffère de la phrase (p. 1).

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

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

Il est question de référence lorsque, pour être sémantiquement interprétable, un élément doit référer à quelque chose d'autre. Les auteurs précisent qu'en anglais, ces éléments sont de types personnel, démonstratif et comparatif (p. 31).

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

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

Vient ensuite le procédé de conjonction. En fait, les éléments conjonctifs (appelés

marqueurs ou connecteurs par d'autres auteurs) ne sont pas cohésifs en eux-mêmes, mais plutôt indirectement et expriment certains sens qui presupposent la présence d'autres composantes du discours. Leur emploi amène le lecteur à établir des liens (addition, opposition, cause, temps) entre ces composantes (p. 227, 243).

Le dernier procédé cohésif dont parlent Halliday et Hasan est la cohésion lexicale qu'ils expliquent comme suit. Il s'agit avant tout d'un procédé cohésif qui base l'effet de sens escompté sur le choix du vocabulaire. Dans ce cas, le scripteur se servira de noms pour référer à un autre élément présent dans le texte (p. 274).

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

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

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

2.2.4 Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle, Lorraine Pepin (1998)

Lorraine Pepin définit la cohérence textuelle comme étant l'unité, l'intégrité du texte. À l'instar de Lee, l'auteure ajoute que bien que la grammaire du texte soit récente, il est tout de même possible d'expliquer, puis d'enseigner la cohérence.

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

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

2.2.4.1 Défauts de cohésion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4.2 Défauts d'étagement ou de hiérarchisation

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

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

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

Le parallélisme syntaxique est un procédé d'étagement qui vise à établir une correspondance hiérarchique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases devant former un ensemble cohérent. Ce procédé repose sur l'ordre des mots ou des propositions, les gallicismes et les marqueurs de condition.

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

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

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

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

2.2.4.3 Défauts à résolution incertaine

Les défauts à résolution incertaine sont caractérisés par l'impossibilité de proposer une correction du fait que les segments visés par ces défauts sont trop étrangers l'un à l'autre pour

permettre d'inférer avec un minimum de certitude les liens manquants. Cinq catégories de défauts à résolution incertaine ont été relevées, soit la juxtaposition des informations, une mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, une déviation des informations et un retard des informations.

Dans tous les travaux que nous avons recensés jusqu'à maintenant dans le cadre théorique de cette recherche, les notions de cohérence textuelle présentées, même si elles concernent plus particulièrement le français langue maternelle, rejoignent nos préoccupations. En effet, on ne peut arriver à qualifier tel ou tel phénomène linguistique comme étant une rupture de cohérence si, dès le départ, les critères de ce que devrait être la cohérence textuelle n'ont pas été établis.

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

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

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

Pour ce faire, Gagnon s'est inspirée, entre autres, de certains auteurs incontournables du domaine de la linguistique textuelle, tels De Beaugrande et Dressler, Brown et Yule, Van Dijk, Lundquist, Combettes, Charolles ainsi que de certains spécialistes en psychologie cognitive, notamment Sperber et Wilson. De ces auteurs et surtout de sa réflexion et de son expérience comme professeure de rédaction a jailli le contenu actuel du cours « Linguistique textuelle et didactique » dont elle est titulaire. La recherche que je mènerai en collaboration avec madame Gagnon se situe donc dans le domaine de la linguistique textuelle, plus précisément en matière de ruptures de cohérence telles que vues et présentées dans sa thèse (1998), et dont on retrouve une

description dans la revue *Québec français*, no 128, hiver 2003, p. 62-66.

Dans la perspective de Gagnon (2003 : 62), le texte est vu comme un casse-tête dont le résultat final ou l'image globale dépend de la pertinence de chaque pièce et de la façon qu'elle a de s'arrimer à chacune des autres. Cette perspective est porteuse de deux concepts clés qui assurent la cohérence textuelle, soit la **pertinence** des éléments d'information et leur **arrimage** les uns aux autres, tant au niveau global qu'au niveau local.

Le concept de pertinence, emprunté à Sperber et Wilson (1989), se définit de façon très sommaire comme étant une relation existant entre un nouvel élément d'information et le contexte dans lequel l'information est traitée. Cette relation est déterminée par deux facteurs principaux, soit les effets qu'elle engendre versus l'effort cognitif requis pour l'établir. Plus la relation entre les deux phrases semble proche selon la connaissance et l'expérience du monde réel du lecteur et moins le lecteur devra fournir d'efforts pour la recouvrer, plus la nouvelle information aura l'air pertinente pour ce dernier. Si le lecteur doit déployer de trop grands efforts afin de saisir cette relation, c'est peut-être que la nouvelle information est non pertinente. Dans cette optique, Gagnon (2003 : 63) précise que la pertinence d'une information sera compromise et qu'il y aura par conséquent rupture de cohérence si, premièrement, cette information n'est pas directement liée aux informations du contexte, deuxièmement si elle est redondante ou contradictoire par rapport à ce contexte, troisièmement si les éléments d'informations ne sont pas récupérés dans la suite du texte et quatrièmement s'ils sont mal placés à l'intérieur de celui-ci.

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

Toute information doit être pertinente pour faire progresser la construction de l'univers textuel. Mais comme dans toute construction, une information nouvelle (ou une nouvelle brique !), même pertinente, ne surgit pas de nulle part et ne tient pas en suspension dans les airs : comme dans toute construction, chaque information nouvelle (chaque nouvelle brique !) prend appui sur celles qui l'entourent et s'accroche solidement à elles.

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

L'arrimage événementiel, pour sa part, réfère à la façon dont le scripteur met en scène les diverses prédications associées aux acteurs textuels en établissant entre elles des relations vraisemblables. Les ressources ou stratégies linguistiques utilisées pour établir les relations entre les prédications ou événements associés aux référents du texte créent la cohérence événementielle et assure la progression du texte (Gagnon, 1998 : 123-209). Voyons avec plus de précision ce qu'en dit l'auteure (2003 : 64) :

Cet apport d'information nouvelle, on s'en doute, ne peut s'arrimer à l'information ancienne de n'importe quelle façon. Il ne suffit pas que l'information soit « nouvelle », encore faut-il qu'elle soit reliée, et adéquatement, à l'information préalablement présentée ; encore faut-il, donc, que les deux (informations nouvelle et ancienne) *mettent en rapport des faits, événements, états de choses susceptibles d'être mis en rapport dans le monde « réel »*, ce à quoi Charolles réfère en termes de « *plausibilité événementielle* » (1995 : 143). Cette plausibilité événementielle se traduit par la possibilité, pour le récepteur, d'établir une relation vraisemblable entre les événements décrits, laquelle possibilité pourra être sérieusement compromise par l'inaccessibilité du contexte, l'absence ou l'emploi inapproprié d'un connecteur.

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

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

Comme dans toute construction, où les points de jonction couvrent tout le périmètre d'une nouvelle brique, les points d'ancrage d'une information nouvelle sont assez nombreux. En d'autres termes, l'arrimage d'une information nouvelle aux autres se fait à la fois au niveau référentiel (au niveau de ce dont on parle), au niveau événementiel (au niveau de ce que l'on dit de ce dont on parle) et au niveau énonciatif (au niveau de la manière dont on le fait). Pour

être réussi, pour que le texte donne l'impression de « couler de source », cet arrimage doit se faire à ces trois niveaux, et de façon harmonieuse.

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

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

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

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

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE

3.1 **Corpus**

Le corpus utilisé est constitué de 15 textes recueillis auprès d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé et de langue maternelle anglaise ou arabe. Il s'agit d'apprenants adultes, scolarisés et fréquentant ou ayant fréquenté l'École de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi. Il est à noter que certains scribeurs proviennent d'une autre école de la région où il est également possible de suivre des cours de français langue seconde. Précisons que les cours de français écrit auxquels étaient inscrits les étudiants qui ont participé à la création du corpus ont comme principal objectif l'enseignement des règles morphosyntaxiques du français et non l'enseignement d'une grammaire du texte.

Il apparaît important d'apporter quelques précisions sur ce que nous entendons par l'emploi des termes « étudiants de niveau avancé ». L'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC oriente principalement son enseignement sur le développement de la compétence de l'oral chez l'apprenant en immersion, c'est pourquoi le classement des étudiants s'appuie principalement sur leur performance à l'oral. Cet état de fait explique en grande partie l'écart considérable entre les scribeurs quant à leur habileté respective à l'écrit. Cette institution offre également des cours de français écrit et de rédaction. Cependant, le développement des compétences à l'écrit n'étant pas la visée principale de l'École, il est par conséquent légitime

qu'une « grammaire du texte » n'y soit pas systématiquement enseignée (encore faudrait-il qu'une telle grammaire existe).

D'autres éléments sont à considérer quant à l'interprétation de ces termes, à savoir qu'un étudiant dit « avancé » l'est par rapport à l'ensemble des étudiants inscrits à un moment précis. Par conséquent, le niveau « avancé » à un trimestre donné est déterminé par rapport aux résultats obtenus lors des tests de classement (écrit et surtout oral), mais aussi en considérant l'ensemble des étudiants constituant la cohorte de ce trimestre. De plus, les étudiants qui constituent la clientèle de l'École de langue française et de culture québécoise de l'UQAC sont issus d'universités et de programmes divers et non d'un programme de baccalauréat en français langue seconde où les exigences pour être classé au niveau « avancé » sont sans doute plus élevées. Ce point est important dans la mesure où il est possible de prévoir que les textes comporteront un plus grand nombre et une plus grande variété de ruptures que chez les apprenants dont le français langue seconde est le principal objet d'études.

Précisons également que les textes ont été recueillis en début de session et que, par le fait même, les apprenants dits « avancés » n'étaient arrivés que depuis peu et n'avaient pu bénéficier que d'un court laps de temps pour parfaire leurs compétences en français et pour tirer profit des bienfaits de l'immersion.

En plus des textes recueillis à l'École de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi, d'autres textes ont été amassés auprès d'étudiants inscrits à un cours de français écrit pour étudiants non francophones de niveau avancé offert par une autre école de la région. Il est à noter qu'il s'agissait d'un cours de français écrit et non d'un cours de rédaction, que celui-ci venait à peine de débuter et que le formateur n'en était qu'aux règles d'accord.

C'est donc au meilleur de leurs connaissances que ces étudiants ont bien voulu se soumettre à la production écrite demandée. Comme il s'agissait de personnes dites « scolarisées », il était légitime de croire que chacune d'entre elles avait déjà eu l'occasion de rédiger au moins un

texte dans sa langue maternelle si ce n'est dans une langue seconde. Le défi s'est révélé de taille et le corpus, quant à lui, s'est révélé fort riche en ruptures de cohérence.

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

Les étudiants ont été amenés à produire un texte en réaction à la question suivante : « Quelles raisons motivent l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère ? ». Aucune contrainte n'a été émise quant au genre attendu (narratif, informatif, argumentatif, d'opinion, etc.) afin de laisser au scripteur la plus grande liberté possible. Cette façon de faire nous permet également de vérifier si le scripteur a tendance ou non à laisser sa trace, ce qui aurait été difficile à vérifier à l'intérieur d'un texte informatif ou argumentatif, qui tendent davantage vers une écriture à la troisième personne. Précisons également qu'aucune contrainte n'a été émise quant à la longueur des textes et que la consultation d'ouvrages de référence tels grammaires, dictionnaires ou conjugueurs était permise pendant l'exercice d'écriture, puisque l'intérêt de cette recherche n'est pas d'ordre syntaxique ou grammatical, mais bien d'ordre textuel. Il était également possible pour l'étudiant d'avoir recours à sa langue maternelle lorsque la méconnaissance d'un mot risquait d'entraver la progression du texte. La production écrite finale, de même que le brouillon, devaient être remis à la fin de la deuxième période.

3.2 Méthode d'analyse

3.2.1 Méthode de dépouillement du corpus

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

à l'intention du scripteur. Dans le but de faciliter le repérage des phrases, chacune d'elles a été numérotée. Nous entendons par l'emploi du mot « phrase » l'ensemble des éléments inclus entre une majuscule et un point.

3.2.2 Méthode d'analyse des données

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

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

Une grille d'analyse contenant tous les types de ruptures qui nous intéressent a été conçue permettant ainsi le recensement de chacun des écarts rencontrés à l'intérieur des textes qui constituent notre corpus. Ainsi, même si notre étude ne se veut pas de type quantitatif, cette grille permettra tout de même de constater à quel niveau se situe le plus grand nombre de ruptures de cohérence. Ces données, une fois établies, deviendront de bons indicateurs quant aux principales faiblesses des apprenants en français langue seconde ou étrangère en matière de cohérence textuelle. Ces informations pourront s'avérer utiles pour les formateurs soucieux d'enseigner une grammaire du texte.

3.2.3 Les principes de classement adoptés

Comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. 2.2.5), les ruptures de cohérence qui concernent la pertinence des éléments d'information ne seront pas étudiées. Nous nous attarderons uniquement aux problèmes d'arrimage.

Les ruptures de cohérence au niveau référentiel seront classées selon les sous-catégories que voici :

1. Incomplétude : terme imprécis ou employé dans un sens qui ne convient pas

Exemple : *Pour une personne, la migration d'une région à une autre... (« migration » est utilisé pour désigner un déplacement d'animaux et non de personnes).*

2. Relation abusive entre deux termes

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

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

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

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

Exemple : *Voilà ton horaire et voici la mienne.*

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

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

6. Distance trop grande entre le pronom et le référent

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Il y a rupture au niveau énonciatif lorsque le cadre énonciatif (du discours ou historique) n'est pas maintenu tout au long du texte, et ce, sans raison justifiant le changement. Les ruptures au niveau énonciatif peuvent prendre les formes suivantes :

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

Les ruptures de cohérence rencontrées lors de l'analyse des textes recueillis auprès d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé seront étudiées à la lumière du cadre théorique adopté par Gagnon. De cette façon, nous croyons pouvoir atteindre nos objectifs qui sont d'analyser la qualité de certains textes rédigés en français langue seconde à la lumière de la présence plus ou moins importante des ruptures de cohérence qui s'y trouvent, d'identifier les facteurs qui permettent et créent la cohérence et d'en arriver à nommer et à classer les cas où il y a défaut de cohérence, soit les cas où le lecteur juge qu'il y a rupture quant à l'arrimage des éléments d'information.

3.3 Analyse proprement dite

Avant d'amorcer la partie analyse proprement dite, il est important de préciser que nous sommes conscients de l'inégale longueur des textes étudiés. Nous croyons que cet état de fait peut avoir une incidence sur le nombre d'occurrences relevées dans chacune des catégories. Nous savons également qu'un autre lecteur pourrait ne pas approuver le classement que nous ferons de certains cas de rupture. Le fait est que la marge est souvent mince entre les catégories et nous croyons qu'il faudra parfois trancher sans être tout à fait convaincu d'avoir raison.

3.3.1 Texte numéro 1

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

(P1) Quand on apprend une langue étrangère, on devient un membre d'un groupe des gens qui parle cette langue. (P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une comprehension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société : (P4) On peut commander un repas à un restaurant, travailler dans un milieu où cette langue est employée, écouter les nouvelles à la radio, témoigner un procès à un tribunal et discuter la politique de la région avec un voisin. (P5) À mon avis, les facteurs les plus important qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère sont la migration, le travail et l'education, et l'intérêt à une langue et une culture étrangère.

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

(P9) Quelques travaux exigent l'apprentissage d'une langue étrangère. (P10) Par exemple, si on est homme d'affaire Il est important d'être capable de comprendre et participer à une transaction des affaires qui a lieu dans un autre pays.

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

3.3.1.1 Ruptures au niveau référentiel

1. La répétition d'un GN et la reprise lexicale sont abondamment utilisées (23 fois dans le premier cas et 10 dans le deuxième). Certains GN(s) auraient eu intérêt à être pronominalisés afin d'éviter la redondance. Par exemple, dans ce premier texte constitué de 15 phrases, le substantif « langue » a été utilisé à 16 reprises.
2. Dans la troisième phrase (P3), le scripteur a utilisé le GN démonstratif « cette société » sans qu'il y ait de référent immédiat.
3. Dans P5 et P6, le scripteur utilise le mot « migration » alors qu'il aurait mieux valu qu'il utilise le substantif « déplacement ». Il s'agit donc d'une incomplétude puisque le terme est employé dans un sens qui ne lui convient pas.
4. Le même phénomène d'incomplétude apparaît dans la neuvième phrase (P9) alors que le mot « travaill » a été utilisé à la place du mot « emplois ».
5. Un lien référentiel devrait être établi entre P7 et P8, afin de rendre légitime l'introduction du substantif « intégration ». Le scripteur aurait pu rappeler les prédicts de P7 en utilisant, par exemple, le GN démonstratif « ces apprentissages » au début de P8. Voici comment le scripteur aurait pu lier ces deux phrases :

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

(P7) Pour s'établir dans la nouvelle région, l'immigrant doit apprendre la langue, culture et parfois l'histoire de la région ou du peuple qui parle cette langue. (P8 modifiée) Ces apprentissages lui permettront une meilleure intégration.

6. Dans la treizième phrase (P13), le GN indéfini aurait dû être davantage précisé. Telle qu'elle est, cette phrase laisse croire que l'intérêt pour la culture ou l'histoire d'une région suffit à motiver l'apprentissage d'une langue seconde. Or, une personne pourrait s'intéresser à la culture ou à l'histoire de la Chine sans pour autant apprendre le

mandarin. Voici comment cette phrase pourrait être enrichie en y ajoutant un indice supplémentaire et en remplaçant le GN indéfini par un GN défini :

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

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

3.3.1.2 Ruptures au niveau événementiel

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

(P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une comprehension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société :...

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

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

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

lien entre la séquence P1-P4 et la phrase P5 comme en témoigne l'extrait qui suit :

(P1) Quand on apprend une langue étrangère, on devient un membre d'un groupe des gens qui parle cette langue (intégration). (P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une comprehension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société (intégration) : (P4) On peut commander un repas à un restaurant, travailler dans un milieu où cette langue est employée, écouter les nouvelles à la radio, témoigner un procès à un tribunal et discuter la politique de la région avec un voisin. (P5) À mon avis, les facteurs les plus important qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère sont la migration, le travail et l'education, et l'intérêt à une langue et une culture étrangère.

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

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

3.3.1.3 Ruptures au niveau énonciatif

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

3.3.2 Texte numéro 2

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

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

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

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

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

différents et seulement la connaissance des sens des sons en chaque langue pourrait nous aider.

(P18) C'est un gros défi, mais l'instant qu'on rend compte qu'on a compris ce qu' avait été dit, il vaut le coup, sans question.

(P19) ~~Et au~~ Il y a, aussi, des mots ~~qui~~ (et bien sûr des expressions) qui n'existent pas dans une langue, ~~mais qui~~ qui sont seulement un concept, ~~22~~ mais qui sont en éxistence dans une/ ~~des~~ d'autres langues.* (P20) Je trouve ça incroyable! (P21) Ma tête et mon âme brûlent de savoir plus, car ça nous offre ~~?????????~~ une fenêtre ~~2~~-parcours laquelle on peut voir des subtilités et des sous-entendus ~~de~~ d'humanité.

*ie angst → origin : allemand.

→ en anglais, on l'utilise (rarement). sans traduction, et on n'a pas une comprehension de comment l'expliquer (la philosophie existential). « Teenage angst » c'est pas bien utilisé !

3.3.2.1 Ruptures au niveau référentiel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.2.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Dans son introduction, le scripteur annonce au lecteur qu'il existe deux types d'apprentissage : « l'apprentissage de survie » et « l'apprentissage de comprendre ». En fait, le scripteur nous parle de différents types d'apprentissage alors qu'il devrait nous entretenir des raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère. Un lien est manquant entre le concept de « raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère » et le concept « types d'apprentissage » présenté dans l'introduction.
2. La première idée (l'apprentissage de survie) n'est pas développée à l'intérieur d'un paragraphe isolé, mais plutôt dans l'introduction même. Le scripteur aurait dû former un autre paragraphe à partir de P2 en prenant soin d'abord de clore l'introduction de façon appropriée.
3. Deux idées seulement sont annoncées dans l'introduction alors que le scripteur en développe plusieurs autres (emploi, passion, sons, mots et expressions appartenant à une autre langue).
4. Le scripteur pose finalement la question de départ dans P11 en ajoutant « en tous cas » comme s'il s'était rendu compte tout à coup que le début de son texte était hors sujet.
5. La présence côte à côte des marqueurs d'addition « et » et « puis » dans P2, marque une redondance.
6. La neuvième phrase (P9) contient un marqueur d'opposition (mais) alors que le lecteur pourrait sentir une idée d'addition ou de cause à effet entre les deux séquences que voici :

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

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

7. Dans P12, le marqueur « telles que » précédé du GN « des raisons communs » a été utilisé dans le but d'énumérer les raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue seconde. Le lecteur s'attend donc à l'énumération d'au moins deux raisons afin de justifier la marque du pluriel. En fait, une seule raison est donnée. L'idée de « salaires plus généreux » dans cette même phrase ne fait qu'expliciter ce que le scripteur entend par « emploi lucratif » et ne constitue nullement une seconde raison d'apprendre une langue étrangère. D'ailleurs la présence du point-virgule en témoigne :

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

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

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

(P17) On pourrait dire la même ~~22~~ chose en trois langues différents et seulement la connaissance des sens des sons en chaque langue pourrait nous aider. **(P18)** C'est un gros défi, mais l'instant qu'on rend compte qu'on a compris ce qu'avait été dit, il vaut le coup, sans question.

3.3.2.3 Ruptures au niveau énonciatif

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

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

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

(P8) On se consacre et se dédie à vraiment comprendre et être à l'aise avec les « comment »'s et « pourquoi »'s en l'utilisation d'une langue étrangère. **(P9)** Ça pourrait prendre durer un demi-dizaine à un dizaine d'années ~~des~~ d'études, mais on **commencera** à savoir comment penser instinctuellement, dans la langue. **(P10)** Un vrai apprentissage.

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

(P15) D'après moi, je trouve que quand je parle à quelqu'un en français ou espagnol, aux oreilles d'autres ils ~~22~~ trouveraient le???????? la mélange des sons incompréhensible, non sens.

3.3.3 Texte numéro 3

(P1) J'ai reçu mon bac en 1962. **(P2)** A ce moment là le français était très mal enseigné dans les écoles publiques et aussi dans les universités anglophone. **(P3)** Alors quand j'ai reçu mon bac je n'étais que capable de parler plus que quelques mots en français.

(P4) Pendant les années soixante il y avait beaucoup de tension linguistique entre les francophones et les anglophones. **(P5)** Alors j'ai décidé de faire un effort de comprendre cette tension.

(P6) Le gouvernement fédéral a créé une commission d'investigation ce problème. **(P7)** Une des recommandations de cette commission était que plus de personnes anglophones doivent apprendre le français et aussi apprendre l'histoire et la culture des canadiens français. **(P8)** Autrement dit il faut mettre fin aux deux solitudes. **(P9)** Ce fait m'a poussé un peu plus d'apprendre le français.

(P10) Pendant l'année 66-67 j'ai enseigné des écoliers à une base militaire en France. **(P11)** Pendant l'année 67-68 j'ai enseigné en Allemagne près de Strasbourg. **(P12)** Même si je travaillais en anglais j'ai reçu une bonne expérience à la langue française. **(P13)** Quant on commence quelque chose on veut le finir. **(P14)** J'ai eu envie d'améliorer mon français.

(P15) En 1977 j'ai pris mon cours d'été en français ici à l'UQAC. **(P16)** Ce cours m'a aidé beaucoup.

(P17) Dans le monde d'aujourd'hui il faut être ouvert à l'histoire et la culture des autres peuples que les vôtres et on ne peut pas vraiment comprendre la culture si on ne peut pas comprendre la langue des gens.

(P18) Les incidents avec le FLQ m'ont encouragé d'apprendre pourquoi ils ont décidé d'utiliser la violence pour séparer du Canada. **(P19)** Aussi le mouvement souverainiste m'a poussé d'apprendre plus de la culture, l'histoire et la langue des québécois.

(P20) Presque tous les Acadiens de chez-moi parlent l'anglais et le français. **(P21)** Si ils peuvent parler deux langues je peux apprendre deux langues aussi. **(P22)** Je dois faire l'effort un jour et maintenant que j'ai pris ma retraite je peux faire ce que je veux. **(P23)** Tandis beaucoup de mes amis passent l'hiver au sud des Etats-Unis je ne peux pas jouer aux cartes ou au golf chaque jour.

(P24) La plupart de mes amis ne parlent que l'anglais. (P25) Alors je voudrais être capable de faire quelque chose qu'ils ne peuvent pas faire.

(P26) Pour donner un bon exemple à mes fils et aux autres personnes « d'un certain âge » qu'il est toujours possible d'apprendre une autre langue.

(P27) J'ai décidé de prendre ce cours pour savoir si je suis capable de surmonter les difficultés qu'on a quand on fait un effort d'apprendre une deuxième langue.

(P28) Si on a deux langues et deux cultures c'est si qu'on a deux paires de yeux. (P29) On a l'abilité de voir le monde de deux pointes de vue.

(P30) Si le Canada 2 est vraiment un pays bilangue il faut qu'assez de personnes possible, apprenne les deux langues.

(P31) Finalement le mari d'une de mes cousines ne parle que le français et je voudrais être capable de parler avec lui.

3.3.3.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Le scripteur utilise deux fois le mot bac dans le premier paragraphe. Il aurait pu éviter cette répétition du GN en utilisant, par exemple, le mot diplôme dans la troisième phrase.
2. Dans P6, on peut lire «commission d'investigue ce problème». Le scripteur voulait sans doute dire «commission pour enquêter sur le problème». Il s'agit d'un cas d'incomplétude peut-être lié à la langue maternelle du scripteur qui est l'anglais.
3. Dans la même phrase, le GN démonstratif « ce problème » reprend probablement le concept de « tension » soulevé dans le paragraphe précédent. Dans ce cas, le référent est trop éloigné.
4. Dans P14, on peut lire : « J'ai eu envie d'améliorer mon français. » Existe-t-il un français différent pour chaque individu qui le parle ? La structure « J'ai eu envie de

m'améliorer en français » aurait été préférable. Il y a donc absence de pronominalisation et emploi injustifié d'un GN possessif.

5. En P15, le scripteur a utilisé la structure « ...j'ai pris mon cours d'être en français » qui est un calque de l'anglais « to take a course ». En français, il est préférable d'utiliser l'expression « suivre un cours ». Ce cas d'incomplétude est suivi de l'utilisation injustifiée du possessif « mon » là où un GN indéfini était attendu.
6. (P17) «Dans le monde d'aujourd'hui il faut être ouvert à l'histoire et la culture des autres peuples que les vôtre...». Dans cette phrase, le pronom possessif ne coïncide pas en nombre et empêche ainsi le lecteur de l'associer au référent pressenti « peuple ».
7. (P17) « ...on ne peut pas vraiment comprendre la culture si on ne peut pas comprendre la langue des gens ». Cette phrase aurait pu être réaménagée de la façon suivante afin de la rendre plus claire : « ...on ne peut pas vraiment comprendre la culture des gens si on ne peut pas comprendre leur langue ». Ainsi, le GN indéfini « des gens » apporte un indice supplémentaire à « culture » et le déterminant possessif « leur » réfère à la langue de ces gens.
8. En P18, le pronom sujet « ils » ne fait référence à aucun élément nommé précédemment.

(P18) *Les incidents avec le FLQ m'ont encouragé d'apprendre pourquoi ils ont décidé d'utiliser l'violence pour séparer du Canada.*

9. (P27) «J'ai décidé de prendre **ce cours**...». Le GN démonstratif ne fait référence à aucun autre GN dans le texte.
10. (P29) « On a l'abilité de voir le monde de deux pointes de vue ». Le fait d'avoir utilisé le mot « pointes » plutôt que le mot « points » est sans doute une erreur d'orthographe de la part du scripteur. Cependant, le mot ainsi écrit existe aussi en langue française et fait appel à un autre référent qui, dans le contexte, est tout à fait inapproprié et risque donc de créer une rupture de type incomplétude.

3.3.3.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Il n'y a pas de lien entre l'idée présentée dans le premier paragraphe (obtention du bac) et l'idée présentée dans le deuxième paragraphe (tension linguistique). Il y a absence d'un marqueur qui aurait pu aider le lecteur à établir un lien quelconque entre les idées étant donné que celles-ci ne sont pas liées « naturellement ».
2. Il n'y a pas non plus de marqueur entre le deuxième et le troisième paragraphe. Par contre, on sent un léger lien entre les idées grâce à l'utilisation du GN démonstratif dans P6 (ce problème) qui réfère à la tension linguistique dont il est question dans le paragraphe précédent. Cette façon de faire est toutefois douteuse puisqu'il y a une trop grande distance entre le GN démonstratif et le GN repère.
3. Il n'y a pas de lien évident entre les troisième et quatrième paragraphes. Le scripteur passe de l'intention d'apprendre le français à son expérience d'enseignement. Dans ce cas, l'utilisation d'un marqueur explicite permettrait au lecteur de comprendre le lien que le scripteur a tenté d'établir entre les deux idées.
4. Il est difficile de savoir à quel élément rattacher P13. En effet, quand le scripteur prétend que quand on commence quelque chose on veut le finir, le lecteur ne sait pas trop s'il fait référence à l'enseignement ou à l'apprentissage du français.
5. Il y a absence de marqueur entre P14 et P15. Cette dernière phrase aurait très bien pu être placée à la suite de P14, à l'intérieur du même paragraphe, et liée par un marqueur du genre « c'est pourquoi ». Cette stratégie aurait évité que P15 se retrouve seule :

(P13) Quant on commence quelque chose on veut le finir. (P14) J'ai eu envie d'améliorer mon français. (P15) C'est pourquoi, en 1977 j'ai pris mon cours d'être en français ici à l'UQAC. (P16) Ce cours m'a aidé beaucoup.

6. Il y a absence de marqueur entre P16 et P17 qui permettrait peut-être de comprendre le rapport que le scripteur veut établir entre le cours suivi à l'UQAC et la culture des autres peuples.

7. En P18, il y a absence de marqueur qui rendrait légitime l'introduction du concept FLQ.
8. Dans P18, le scripteur introduit la notion « incidents avec le FLQ » sans expliquer ce dont il s'agit. Il presuppose du savoir de la part du lecteur. Il y a donc absence d'un indice supplémentaire qui servirait à définir cette nouvelle notion introduite. De plus, le verbe « séparer » mériterait d'être développé davantage pour un lecteur non informé puisque dans le contexte, rien ne dit que le scripteur fait référence au Québec.
9. Le lecteur pourrait s'interroger sur la valeur du marqueur « aussi » en P19. Le scripteur veut-il dire qu'il souhaite ajouter une nouvelle idée ou alors, qu'en plus des événements concernant le FLQ, le mouvement souverainiste l'a aussi poussé à apprendre plus de la culture, de l'histoire et de la langue des Québécois ? Le marqueur, de par l'ambiguïté qu'il crée, est mal utilisé.
10. P24 serait peut-être plus pertinente si elle était rattachée à P23 à l'aide d'un marqueur du genre « d'ailleurs ». Il y a donc absence de marqueur.
11. (P26) «Pour donner un bon exemple à mes fils et aux autres personnes « d'un certain âge » qu'il est toujours possible d'apprendre une autre langue». Il y a ellipse devant la séquence « qu'il est toujours possible d'apprendre une autre langue. » Cette séquence aurait dû être précédée de quelque chose du genre « en leur montrant... ».
12. P26 et P27 ne sont pas reliées ni par un marqueur, ni par le sens des idées. C'est également le cas pour P27 et P28.
13. P28 et P29 devraient être regroupées en un seul paragraphe. Le changement de paragraphe est injustifié entre ces deux énoncés en plus de ne présenter qu'une seule phrase par paragraphe. P29 n'est pas non plus liée à P30.
14. Le scripteur atteint un sommet d'impertinence en P31 lorsqu'il affirme qu'il voudrait être capable de parler avec le mari de sa cousine qui parle français. À partir de P24, le scripteur nous sert des phrases en vrac qui n'ont aucune relation entre elles. Il semble réaliser à ce moment du texte que son mandat est de répondre à la question de départ,

question qu'il n'a d'ailleurs jamais posée à l'intérieur de son texte. Il fait l'erreur de supposer que le lecteur partage ce savoir.

3.3.3.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. (P15) «En 1977 j'ai pris mon cours d'été en français ici à l'UQAC». Le scripteur a donné une valeur référentielle au déictique «ici» en ajoutant «à l'UQAC» mais encore faut-il que le lecteur sache à quoi réfère l'acronyme en question.
2. Le déictique «chez moi» a été mal utilisé dans P20 : «Presque tous les Acadiens de chez moi parlent l'anglais et le français.» Le lecteur ne peut savoir exactement à quoi «chez moi» fait référence avec, pour seul indice, qu'il y a des Acadiens là où le scripteur habite.
3. Tout au long du texte, le scripteur nous fait part des nombreux efforts qu'il a faits pour apprendre le français. Puis soudain, à P22, il écrit ce qui suit : (P22) «Je dois faire l'effort un jour et maintenant que j'ai pris ma retraite je peux faire ce que je veux». C'est comme si l'apprentissage du français était pour lui un projet futur et non la continuité d'un travail déjà commencé (peut-être qu'il s'agit d'une mauvaise utilisation du déictique «un jour», ce qui constituerait une raison supplémentaire de classer cette phrase comme étant une rupture au niveau énonciatif). Cet énoncé pourrait aussi être interprété comme étant un non-respect de la règle de non-contradiction de Michel Charolles (cf. 2.2.1).
4. La phrase 23 présente une structure phrastique plutôt inhabituelle : (P23) «Tandis beaucoup de mes amis passent l'hiver au sud des Etats-Unis je ne peux pas jouer aux cartes ou au golf chaque jour». En fait, plutôt que de décrire ce qu'il fait pendant que ses amis passent l'hiver au sud des États-Unis, le scripteur énumère ce qu'il ne fait pas. La locution conjonctive «tandis que» suppose deux actions simultanées et non une action et une non-action simultanées. Il s'agit d'un mauvais emploi d'un marqueur

de temps qui pourrait aussi être considéré comme un déictique. Si tel était le cas, cet écart en serait un d'ordre énonciatif.

3.3.4 Texte numéro 4

(P1) Je suis intéressant de trouver un emploi avec le gouvernement. (P2) Si je suis bilang ce sera plus facile. (P3) J'aime l'idée que je peux parler dans deux langues. (P4) Il y a des autres personnes qui viennent dans autres pays qui pense la Canada est vraiment bilang. (P5) Mais je sais que il n'y a pas deux langues partout du Canada. (P6) Je voudrais dans l'avenir pour toute du Canada sera bilang. (P7) Ca c'est un raison j'étudie le langue français, si chaque personnes essaye un peu. (P8) Nous serions plus proche une pays bilang. (P9) Il y a beaucoup de personnes qui parle juste une langue. (P10) Je suis fier que j'ai commencé d'apprendre une autre langue. (P11) L'autre motivents sont les différence entre le culture anglais et le culture Québécois. (P12) Quand j'ai déménagé à Chicoutimi, c'était comme une autre pays pour moi. (P13) C'était une belle experience. (P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressant parce que ca donne une avantage. (P15) Par example humeurs entre Québec et les provinces Anglophone sont très differents. (P16) Je pense que si tu parle juste une langue tu vas manquer quelquechose très spéciale. (P17) Si je voyage en Europe, ce sera plus facile pour communiquer avec les gens qui viennent de l'autre pays par example en France. (P18) J'aime l'idée que si je vais en Europe je peux parler avec l'autre personnes. (P19) Parce que si je voyage en Europe et je parle juste un langue ca ne sera pas la même experience. (P20) Si je parle une autre langue je peux voir plus de culture. (P21) Aussi je peux rencontrer plus de personnes. (P22) Une autre motivent est je peux enseigner une autre langue à ma famille. (P23) Quand je serai plus vieux je voudrait mes enfants de parler deux langues. (P24) C'est plus facile d'apprendre une autre langue quand tu es jeune. (P25) Ca donne une avantage pour les jeune qui peut parler deux langues. (P26) Aussi ca sera plus facile d'apprendre une troisième langues.

3.3.4.1 Ruptures au niveau référentiel

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

(P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressant parce que ça donne une avantage. (P15) Par exemple humeurs entre Québec et les provinces Anglophone sont très différents.

3. On retrouve le mot « Europe » à l'intérieur de trois courtes phrases consécutives (P17, P18, P19). Le scripteur aurait mieux fait d'utiliser une substitution lexicale ou alors de pronominaliser (sur ce continent, dans les vieux pays, y, etc.)
4. On peut lire les éléments « motivents » et « motivent » dans les phrases P11 et P22. Le lecteur arrive à deviner que le scripteur a voulu utiliser le mot motivation. Cependant, si le lecteur doit deviner, c'est que le texte n'est pas assez clair. Il y a donc rupture et puisque celle-ci est provoquée par un lexème qui ne mène à aucun référent, il s'agit d'un cas d'incomplétude.
5. Il y a surabondance d'erreurs de genre (un raison, le langue, une pays, le culture, une avantage, un langue, etc.) dans le texte. D'une certaine façon, ce type d'erreur morphosyntaxique risque de causer des ruptures au niveau référentiel pour tout lecteur

non habitué à ce genre de scripteur non francophone pour qui le féminin et le masculin des noms en français représentent réellement une grande difficulté.

3.3.4.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Les phrases 1 à 10 sont liées par l'idée du bilinguisme au Canada. Même si la présence de marqueurs n'est pas obligatoire quand les idées sont étroitement liées, il semble que l'ajout de certains marqueurs dans cette séquence aurait aidé le lecteur à établir des liens plus directs. Par exemple, le marqueur « cependant » aurait pu lier P8 à P9. Aucun marqueur ne lie ces phrases entre elles à l'exception de « mais » en P5.
2. Un changement de paragraphe accompagné d'un marqueur aurait été nécessaire à P10 puisque cette phrase introduit une seconde motivation à l'apprentissage du français.
3. Dans P15, la présence du connecteur « par exemple » est difficilement explicable. En effet, en quoi les différences d'humeurs entre le Québec et les provinces anglophones peuvent-elles constituer un exemple d'avantage que permet le fait de parler deux langues ? L'utilisation de ce connecteur brouille les pistes du lecteur quant à l'interprétation du rapport existant entre ces deux séquences, si toutefois rapport il y a.

(P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressant parce que ça donne une avantage. (P15) Par exemple humeurs entre Québec et les provinces Anglophone sont très différents.

4. La phrase 16 est difficile à rattacher à quoi que ce soit. Le lecteur ne peut savoir si elle est en lien avec P15 ou P17. La présence d'un marqueur aurait certainement aidé le scripteur à légitimer la présence de cette phrase et le lecteur à comprendre l'intention de communication du scripteur.
5. Un changement de paragraphe accompagné d'un marqueur aurait été nécessaire à P22 puisque cette phrase présente une troisième motivation menant à l'apprentissage du français.

6. Les phrases de 22 à 26 sont liées entre elles par l'idée d'apprendre une deuxième langue quand on est plus jeune. Il y a absence de marqueurs à l'exception de « aussi » qui débute la phrase 26, mais dont l'emploi est douteux selon la valeur que l'on accorde à « ça ». En effet, si le pronom « ça » veut dire « parler deux langues », alors le marqueur « ainsi » aurait été préférable. « Ça » pourrait aussi vouloir dire « le fait d'apprendre une langue quand on est jeune ». Dans ce cas, il y a un problème de corréférence et la rupture est donc de type référentiel.

3.3.4.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. Dans P8, le scripteur utilise le pronom « nous » qui révèle qu'il est Canadien. Si le scripteur avait l'intention de transmettre cette information, il aurait dû le faire plus directement, sans détour. L'emploi du pronom contraint le lecteur à un effort de déduction.

3.3.5 Texte numéro 5

(P1) Après avoir une age certain (l'age, je m'en fous, c'est pour les scientists de le disputer), l'idée d'apprendre une autre langue deviens une grande décision. (P2) Dans ma situation, j'ai fait la décision d'apprendre le Français quand j'avais 23 ans. (P3) Malgré que j'ai appris un peu du Français à l'école, ce n'était pas ma décision de l'apprendre. (P4) Selon moi, il y a deux types du temps qu'on peut utiliser de deviser l'apprentissage d'une langue étrangère : « Avant » et « Pendant. »

(P5) Premièrement, « avant » et « pendant » sont en relation d'une expérience de communication, où immersion. (P6) Pour quelqu'un qui veut apprendre une autre langue, communication est le but. (P7) Donc, l'apprentisseur est toujours « avant » où « pendant » une expérience de communication et jamais « après. » (P8) Alors, après ça, il y a deux raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère : nécessité et curiosité.

(P9) D'habitude, on ne pense pas d'une nécessité ayant d'immersion, mais je vous

présenterai une exemple. (P10) J'ai des amis qui parlent une autre langue, mais quand ils parlent mon première langue, il y a des erreurs. (P11) Selon moi, je sais qu'ils doivent faire une traduction de leur langue maternelle, et je veux les comprendre, alors d'apprendre une autre langue et une nécessité de communication. (P12) Cette nécessité est, pour le plus part, évident pendant une situation d'immersion. (P13) Pour être compris, l'apprentissage est une nécessité. (P14) Mais, nécessité peut devenir très frustrante pour un(e) étudiant(e), et c'est ici que l'autre raison d'apprendre une langue est importante. (P15) Curiosité.

(P16) Avant d'arriver, j'ai voulu faire quelque chose différent. (P17) J'avais « romancer » la langue du Français et c'était l'intrigue qui m'intéressait. (P18) C'était aussi le curiosité d'apprendre une culture, une façon de pensée que j'ai jamais utilisé, et d'apprendre les personnes qui parlent Français. (P19) Maintenant que je suis dans une situation d'immersion, c'est pour cette raison que je continue d'essayer parler Français. (P20) Il faut utiliser ce raison de motiver les personnes d'apprendre une autre langue.

(P21) Alors, les raisons d'apprendre une autre langue sont deux : nécessité et curiosité, mais curiosité est la raison qu'on peut manipuler. (P22) Si quelqu'un voudrait apprendre, cette personne doit toujours trouver une façon d'être curieuse.

3.3.5.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Le mot «scientists», calque de l'anglais, a été utilisé en P1. Le mot «scientifique» est préférable. Il s'agit donc d'un cas d'incomplétude qui est sans doute dû à l'influence de la langue anglaise.
2. Une autre rupture a été relevée en P7 alors que le scripteur a utilisé «apprentisseur» à la place d'«apprentissage». Dans ce cas, le mot ne mène à aucun autre référent puisque inexistant en langue française.
3. Dans P20, le scripteur utilise le GN démonstratif «ce raison» qui, en fait, n'est pas bien utilisé. Dans le contexte, «ce raison» réfère à «situation d'immersion». Or, une

« situation d'immersion » constitue un « moyen » d'apprendre une langue et non « une raison » de motiver les gens à apprendre une autre langue. Il s'agit donc d'un cas d'incompatibilité sémantique :

*(P19) Maintenant que je suis dans une situation d'immersion, c'est pour cette raison que je continue d'essayer parler Français. (P20) Il faut utiliser ce **raison** de motiver les personnes d'apprendre une autre langue.*

3.3.5.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Dans la troisième phrase, la concession qu'implique la locution conjonctive « malgré que » n'est pas le fait d'avoir appris un peu de français à l'école, mais bien le fait que ce n'était pas la décision du scripteur :

(P3) Malgré que j'ai appris un peu du Français à l'école, ce n'était pas ma décision de l'apprendre.

Dans cette perspective, la phrase aurait dû se lire comme suit :

(P3) J'ai appris un peu du Français à l'école, malgré que ce n'était pas ma décision de l'apprendre.

2. La quatrième phrase constitue une rupture dans son ensemble tant au niveau syntaxique, grammatical que lexical. En fait, le scripteur aurait pu l'écrire de cette façon : « Selon moi, l'apprentissage d'une langue étrangère se divise en deux temps : « avant » et « pendant » ». Voici la phrase de départ :

(P4) Selon moi, il y a deux types du temps qu'on peut utiliser de deviser l'apprentissage d'une langue étrangère : « Avant » et « Pendant. »

3. Cette quatrième et dernière phrase du premier paragraphe constitue l'annonce de ce qui sera développé dans le paragraphe suivant. Il est à noter que les autres idées présentes dans le texte n'ont pas été annoncées dans ce premier paragraphe comme le lecteur aurait pu s'y attendre.
4. Le marqueur « donc » à l'initiale de la phrase 7 devrait normalement entraîner la conclusion d'un raisonnement. Or, les phrases 5 et 6 n'amènent guère le lecteur à

penser qu'il s'agit là du raisonnement qui le mène à conclure 7. Le marqueur n'est donc pas utilisé à bon escient.

5. Le scripteur commence la phrase 8 de son texte en utilisant les marqueurs « Alors » et « après ça ». Habituellement, le marqueur « alors » aide à introduire une conséquence ou une conclusion. En P8, le scripteur cherche à présenter de nouvelles raisons qui motivent l'apprentissage d'une langue étrangère. L'emploi du marqueur « alors » est donc injustifié. L'expression « après ça » rend bien cette idée d'addition de nouvelles raisons. Cependant, l'utilisation du pronom « ça » relève plutôt du registre de l'oral.
6. À la fin du 2^e paragraphe, soit en P8, le scripteur annonce l'idée qu'il développera dans le paragraphe suivant. Cette idée constitue la réponse à la question de départ que le scripteur n'a pas posée dans l'introduction.
7. Dans le deuxième paragraphe, le scripteur développe l'idée de « avant » et « pendant » puis introduit l'idée de « nécessité » et « curiosité ». Il est très difficile pour le lecteur de percevoir comment la première idée mène à la deuxième. Il n'y a pas de relation vraisemblable entre les événements décrits.
8. Le début de P10 amène une difficulté d'interprétation. Le GN « autre langue » veut-il dire que les amis du scripteur parlent une autre langue que la sienne ou une autre langue en plus de leur propre langue maternelle ? Le scripteur continue en ajoutant : «mais quand ils parlent mon première langue...». Comment le lecteur non informé peut savoir quelle est la « première » langue du scripteur ? D'ailleurs, l'usage même du terme « première langue » pourrait être classé comme un cas d'incomplétude puisque le terme approprié est langue maternelle. Voici cette phrase :

(P10) J'ai des amis qui parlent une autre langue, mais quand ils parlent mon première langue, il y a des erreurs. (P11) Selon moi, je sais qu'ils doivent faire une traduction de leur langue maternelle, et je veux les comprendre, alors d'apprendre une autre langue et une nécessité de communication.

9. P11 débute par « Selon moi, je sais qu'ils doivent faire une traduction... ». Ces deux

éléments s'opposent en quelque sorte puisque « selon moi » amène une opinion, un avis alors que « je sais » entraîne une certitude. L'un des deux connecteurs est donc mal utilisé.

10. P11 présente un autre élément problématique par l'utilisation du connecteur « alors » qui devrait introduire une conséquence ou une conclusion. Or, ce qui précède « alors » ne constitue nullement la cause ou le raisonnement qui entraînerait la conséquence ou la conclusion que « apprendre une langue est une nécessité de communication ».
11. Il y a peut-être une ellipse dans P21 puisqu'il aurait été préférable que le scripteur énonce la phrase de la façon suivante : «les raisons d'apprendre une autre langue sont au nombre de deux».

3.3.5.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. En P16, le scripteur utilise le passé composé qui fait en sorte que le lecteur s'attend au récit d'un événement ponctuel quelconque survenu avant l'arrivée du scripteur. En fait, ce que le scripteur cherchait peut-être à dire, c'est qu'il voulait faire quelque chose de différent, d'où son arrivée ici à Chicoutimi pour apprendre le français langue seconde. Le marqueur temporel « avant d'arriver » situe l'action dans un temps antérieur à celui de son arrivée. Le temps de verbe ainsi que le marqueur de temps utilisés orientent le lecteur vers une interprétation complètement différente de l'intention de communication du scripteur, intention que l'on peut deviner en lisant P17 et P18 qui semblent être une explication de ce que le scripteur entend par « vouloir faire quelque chose de différent » sans toutefois l'exprimer clairement à l'aide d'un marqueur d'élaboration du genre « en effet ».
2. P18 présente une rupture au niveau énonciatif qui entraîne une interprétation sans doute différente de l'intention du scripteur. Voici P18 :

(P18) C'était aussi le curiosité d'apprendre une culture, une façon de pensée que j'ai jamais utilisé, et d'apprendre les personnes qui parlent Français.

En utilisant le passé composé, le scripteur donne l'impression qu'il a appris la culture et la façon de penser des Québécois et qu'ensuite, il n'a pas jugé bon de les utiliser. Le passé composé situe l'action après l'apprentissage de la culture et de la façon de penser. En fait, le plus-que-parfait aurait été nécessaire dans cette phrase puisque ce temps de verbe aurait situé l'action avant l'apprentissage de la culture et de la façon de penser des Québécois expliquant ainsi la curiosité du scripteur.

3. P22 révèle une rupture au niveau de la concordance des temps par l'emploi du conditionnel après la conjonction « si » et en faisant suivre le présent dans la phrase principale.

3.3.6 Texte numéro 6

(P1) Je crois qu'il y a ~~2e~~-plusieurs raisons pourquoi une personne choisirait d'apprendre une langue étrangère, au cause de [globalization] et [multiculturalism], tous les pays du monde sont plus proche aux autres, avec le possibilité à faire du commerce, pas seulement avec les pays qu'ils ~~2~~ partagent une frontière, mais aussi avec tous les pays du monde. (P2) Alors il faut qu'il y aie les personnes qui peuvent parler un deuxième ou troisième langue pour faire de la traduction entre les compagnies, où les personnes qui peuvent travailler dans leur deuxième langue. (P3) Alors, un beaucoup de personnes savent qu'une deuxième est quelque chose que les employeurs cherchent sur un résumé ou est quelque chose qui peut ~~22~~leur aider quand ils cherchent pour un emploi.

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

(P8) Autre raisons sont au cause des personnes que j'ai rencontré dans ma vie. (P9) Après

l'école secondaire j'avait ai eu l'opportunity à faire une programme qui s'appelle Katimavik. (P10) Katimavik est un programme bénévolat de 9 mois où les participants habitent dans 3 provinces different avec les 12 autre personnes qui viennent n'importe où dans en Canada. (P11) Deux de ces personnes étaient francophone, et l'autre était acadienne, alors j'ai eu l'opportunité de parler avec eux et ils ont commencé mon ma passion pour apprendre le française. (P12) Pendant le programme, j'ai habité avec une femme par deux semaine comme une famille d'accueil. (P13) C'était seulement nous ensemble, alors, nous avons eu beaucoup de temps de parle se parler. (P14) Aussi, pour 3 mois, le groupe habite dans un communauté communauté francophone où j'ai travaillé avec la communauté francophone et j'ai rencontré plusieurs personnes intéressantes. (P15) Je pense que c'est au cause des programmes comme Katimavik et Jeunesse Canada du Monde qu'inspirer les jeunes d'apprendre un autre langue.

(P16) Autre fois, les personnes apprennent un deuxième langue parce qu'il faut qu'ils déménage à un autre pays pour leur emploi, pour leur famille ou pour la nécessité de vivre. (P17) Mais pour tous les raisons que j'ai déjà dit, je pense que le plus grand raison que les personnes apprennent un autre langue est au cause de la curiosité. (P18) Ils sont curieux des autre personnes, des autres cultures et ils sont curieux de découvrir eux-mêmes.

3.3.6.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Dans P3, on peut lire « une deuxième » que le lecteur devrait peut-être interpréter comme faisant référence au concept « langue ». Ainsi considéré, cet écart est de niveau référentiel.
2. Dans cette même phrase, le scripteur utilise le substantif « résumé » plutôt que « curriculum vitae ». Il s'agit d'un cas d'incomplétude puisque le mot « résumé » renvoie à un autre référent en français.
3. En P4, l'utilisation du déterminant possessif « mon » laisse croire qu'il parle un français particulier qui lui est propre. La structure « Je voudrais m'améliorer en français oral » serait plus appropriée ».

4. P5 présente des ruptures au niveau énonciatif, événementiel et référentiel. Tout d'abord, le scripteur utilise le passé composé « j'ai suivi » et l'imparfait « j'avais » combinés au marqueur de temps « depuis » qui lui, implique habituellement le présent. Le scripteur fait également usage d'un GN défini (les cours) alors qu'un GN indéfini aurait été préférable. P5 présente aussi deux structures elliptiques dans la séquence suivante : «...je ne sais pas assez (ellipse) pour parler avec un francophone dans ma vie ou (ellipse) la confiance.» Voici ce à quoi aurait pu ressembler cette phrase en y apportant les modifications de base :

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

5. P10 présente un cas d'incomplétude. En effet, le scripteur a utilisé l'expression «un programme bénévolat » plutôt que « bénévole ». En fait, l'adjectif qui veut dire « à titre gracieux » aurait été plus approprié.
6. On trouve un pronom complément et un pronom sujet dont le genre ne coïncide pas avec celui du GN référent à l'intérieur de la phrase 11. Le pronom « elle » aurait dû être utilisé à la place des pronoms « eux » et « ils » :

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

7. La treizième phrase comporte un autre problème d'accord du pronom puisque c'est le pronom « nous » et non le pronom « se » qui devrait précéder le verbe pronominal parler.
8. Il y a une répétition à l'intérieur de la phrase 14 qui aurait pu être évitée. En effet, le scripteur a utilisé deux fois, dans la même phrase, l'expression « la communauté francophone » alors que la reprise de ce syntagme n'était pas nécessaire.
9. En P16, le scripteur a remplacé le substantif « personnes » par le pronom « ils » (il faut qu'ils déménagent). Il s'agit d'un problème d'accord du pronom avec le GN repère.

10. Le même phénomène est présent à deux reprises en P18 en ce qui concerne les pronoms sujets et le pronom complément.

3.3.6.2 Ruptures au niveau événementiel

1. En P6, les idées sont liées (parler avec un francophone, aller en France), mais l'usage d'un marqueur du genre « par exemple » aurait été nécessaire pour établir un rapport de façon explicite.
2. La relation entre les programmes Katimavik et Jeunesse Canada monde et l'idée que ceux-ci incitent les jeunes à apprendre une langue seconde ou étrangère n'est pas très claire. Il y a absence d'informations supplémentaires (ellipse).

3.3.6.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. Le verbe « habiter » est conjugué au présent plutôt qu'au passé composé à l'intérieur de la phrase 14, créant ainsi une rupture au niveau énonciatif. Tout d'abord, le scripteur parle d'une expérience passée d'une durée limitée de trois mois. De plus, les autres verbes de la phrase qui situent les actions dans le même espace temps sont conjugués au passé composé, ce qui porte à croire que l'action d'« habiter » s'est également déroulée dans le passé. Voici la phrase en question :

(P14) Aussi, pour 3 mois, le groupe habite dans un communauté francophone où j'ai travaillé avec la communauté francophone et j'ai rencontré plusieurs personnes intéressantes.

3.3.7 Texte numéro 7

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

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

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

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

(P5) Moi, Marjan, je souhaite de parler et écrire en français à la meilleur façon.

3.3.7.1 Ruptures au niveau référentiel

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

3.3.7.2 Ruptures au niveau événementiel

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

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

3.3.7.3 Ruptures au niveau énonciatif

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

3.3.8 Texte numéro 8

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

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

(P4) Vivre en Chicoutimi donne moi une occasion d'apprendre la langue française il faut que je puisse communiquer avec les gens québécois et aussi je peux lire des livres français que j'aimerais toujours pouvoir lire. **(P5)** Quoique, ce n'est pas l'air au première vue, (« regard » écrit au-dessus de « vue ») apprendre l'autre langue est impossible sans apprendre la culture leur (mot illisible).

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

(P7) Tant qu'on sait plus de langue étrangère, on a de la chance de choisir le meilleur lieu

pour vivre et agir ses travaux et on peut participer à réunions variées

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

3.3.8.1 Ruptures au niveau référentiel

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

3.3.8.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Dans la troisième phrase, il y a absence de marqueur ou absence d'informations essentielles pour que le lecteur puisse recouvrir la relation entre les deux propositions, ce qui nuit à la cohésion. En effet, le lecteur ne perçoit pas très bien ce qui unit la séquence « savoir une langue étrangère nous aide à trouver une meilleure condition » à ce qui précède.
2. Il y a absence d'un indice supplémentaire à la fin de la troisième phrase puisque le mot « condition » aurait mérité d'être davantage développé. Le scripteur voulait-il parler de conditions de vie, de travail ou les deux à la fois ?

3. En P4, le marqueur « parce que » est manquant devant la séquence il faut que... pour assurer une certaine cohésion. De plus, le scripteur aurait dû mettre fin à sa phrase après l'adjectif « québécois » pour donner le résultat suivant :

(P4) *Vivre en Chicoutimi donne moi une occasion d'apprendre la langue française parce qu'il faut que je puisse communiquer avec les gens québécois.*

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

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

4. « Et aussi » n'indique pas au lecteur que la possibilité de lire des livres en français est une autre occasion que lui offre la vie à Chicoutimi. Le marqueur « et » est donc mal utilisé et la séquence « vivre en Chicoutimi » aurait eu intérêt à être pronominalisée. Cette quatrième phrase aurait pu prendre la forme même imparfaite que voici :

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

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

Il est à noter que le texte numéro 8 ne présente aucune rupture de cohérence concernant l'arrimage énonciatif.

3.3.9 Texte numéro 9

(P1) on sait que pour apprendre les nouveaux choses qu'on ne sait pas déjà on doit avoir un ou plusieur motifs. P

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3.9.1 Ruptures au niveau référentiel

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

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

3.3.9.2 Ruptures au niveau événementiel

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

3.3.9.3 Ruptures au niveau énonciatif

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

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

Voici deux interprétations possibles de cette phrase :

(P6) mai selon moi, j'ai aimé la langue française dès que j'ai connu la langue française, je l'adore, et j'ai décidé d'apprendre cette langue,...

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

3.3.10 Texte numéro 10

Première raison :

(P1) Quan mon mari a réussi à l'université De Chicoutimi, nous avons compris que Tous les gens à provence de Québec ont parles français, à cause de ça Nous nous somme décidé apprendre ce langue.

Deuxiemement :

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

(P3) Maintenant après deux ans à demi je voudrais aller à l'université aussi et je voudrais** rester ici à Chicoutimi.

(P4) D'après ci j'aimrais meilleurer ma langue j'adore la langue français.

3.3.10.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Le scripteur a utilisé un GN démonstratif dans P1 comme il se devait. Cependant, il a utilisé le déterminant démonstratif masculin (ce langue) alors qu'il aurait dû l'utiliser au féminin (cette langue).
2. Le pronom « l' » a été employé dans la deuxième phrase pour remplacer le GN « le français ». Plutôt que de pronominaliser, le scripteur aurait peut-être dû avoir recours à un GN démonstratif (cette langue).

3. En P4, on peut lire « meilleurer » qui semble avoir le sens d'« améliorer ». Cette création ne correspond évidemment à aucun référent, ce qui entraîne un cas d'incomplétude.
4. Dans la même phrase, le scripteur utilise le GN « ma langue », ce qui crée une ambiguïté certaine. Parle-t-il de la langue française ou de sa langue maternelle ?

3.3.10.2 Ruptures au niveau événementiel

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

3.3.10.3 Ruptures au niveau énonciatif

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

*(P2) j'ai déjà décidé **-apprendre une Langue étrangère et je ** choissais le français parce que je l'aime beaucoup.*

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

d'action ponctuelle faisant suite à la décision du scripteur d'apprendre une langue étrangère.

3.3.11 Texte numéro 11

La langue français.

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

3.3.11.1 Ruptures au niveau référentiel

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

3.3.11.2 Ruptures au niveau événementiel

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

3.3.11.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. P3 débute par le gérondif du verbe lire. Cette façon de faire est appropriée puisque le scripteur tente de nous dire comment on arrive à comprendre un peu plus les mots. Cependant, le lecteur s'attend à ce que les verbes suivants, dans la même énumération, soient conjugués de la sorte, ce qui n'est pas le cas.

3.3.12 Texte numéro 12

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

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

3.3.12.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Dans la deuxième phrase, la suite pronominale « il et l' » est utilisée à tort. Le pronom relatif « ce qui » aurait été plus approprié. « Il » singulier ne peut reprendre le substantif « besoins » qui est au pluriel et « l' » n'a aucun référent.
2. Dans la cinquième phrase, le GN « la vie » aurait dû être explicité davantage. Le scripteur voulait sans doute parler de la vie des gens de la nouvelle communauté où il

habite et peut-être pas de la vie en général, ce qui aurait été tout à fait hors contexte. Il s'agit donc d'un cas d'incomplétude.

3.3.12.2 Ruptures au niveau événementiel

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

3.3.12.3 Ruptures au niveau énonciatif

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

3.3.13 Texte numéro 13

(P1) Avant d'arriver au Canada et bien sûr au Québec, je ne connaissais pas la langue française. (P2) j'en avais aucune idée. (P3) Seulement j'avais lu quelque livrs apropos de l'histoire de France et en plus j'avais entendu que la langue française était difficile.

(P4) À ce moment-là je ne pensais jamais que un jour je l'ais apprise. (P5) même

aujourd'hui je n'arrive pas à y croire jusqu'à ce jour-là où mon mari m'a dit de venir ici. (P6) Franchement je préférais suivre l'anglais. (P7) Mais il n'y avait pas d'autre moyen je ne savais même pas que au Canada il y avait une province où les gens parlaient en français « Québec ».

(P8) je croyais que au Canada on ne parlait que l'anglais et je me suis rendu compte qu'il fallait commencer à apprendre français. (P9) Mon mari et moi avons décidé de quitter notre pays et nous nous sommes mis d'accord. (P10) Au début j'avais tellement peur mais malgré tout je m'y suis forcée et j'ai fait tout mon possible.

(P11) C'était curieux que de plus en plus les mots l'anglais remplaçaient par les mots français. (P12) j'étais contente mais d'autre côté un peu inquiétée d'oublier mon anglais. (P13) Avec le temps je la trouvais difficile mais très belle.

(P14) En tout cas, je suis heureuse de la connaître et j'adore ça, si bien que je me suis décidée de continuer mes études en français au Québec.

3.3.13.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Il y a absence d'indice supplémentaire entraînant une incomplétude après le substantif « moyen » en P7. Rien en P6 ne nous permet de trouver un élément qui compléterait cette séquence. Le lecteur suppose que le scripteur veut dire qu'il n'y avait pas d'autre moyen que d'apprendre le français pour pouvoir vivre au Québec, mais le simple fait de devoir supposer prouve le manque de clarté de l'énoncé.
2. L'emploi du pronom « y » pose problème en P10 puisqu'il est trop éloigné de son référent, qui est peut-être « apprendre le français » présent en P8.
3. Il y a emploi injustifié du pronom ou déterminant « l' » en P11.
4. Le scripteur a utilisé un GN possessif en P12 sous la forme de « mon anglais » alors qu'un GN défini était attendu. En effet, il n'existe pas une langue anglaise différente pour chaque individu.

5. Il y a confusion en P13 lorsque le scripteur fait usage du pronom « la » alors que celui-ci n'a pas de référent ou alors ce référent est trop éloigné.
6. Le même phénomène se présente dans la dernière phrase alors que le scripteur emploie les pronoms « la » et « ça » sans que le lecteur ne sache à quoi ces pronoms font référence. Il devine bien qu'il s'agit de la langue française sans toutefois pouvoir valider son interprétation par la présence d'un référent précédemment mentionné.

3.3.13.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Les deux séquences qui forment P7 n'entretiennent aucun lien entre elles. D'ailleurs, la deuxième proposition de P7 aurait très bien pu être unie à P8 en étant précédée d'un marqueur justifiant cette union.
2. Le marqueur « et » est mal employé en P8 puisque c'est une relation d'opposition qu'entretiennent les deux séquences et non une relation d'addition.
3. En inversant les séquences de P9, le scripteur aurait eu avantage à utiliser un marqueur de conclusion pour rendre l'idée d'aboutissement :

(P9) *Mon mari et moi nous sommes donc mis d'accord et avons décidés de quitter notre pays.*

4. Il n'existe aucun lien entre P12 et P13. D'ailleurs, le lecteur s'interroge à savoir si le scripteur parle de la langue anglaise ou française. La confusion persiste en P13 lorsque le scripteur fait usage du pronom « la » alors que celui-ci n'a pas de référent.
5. Le dernier paragraphe est introduit par le marqueur « en tout cas » qui appartient plutôt au registre de l'oral. Pour rendre cette idée de synthèse, le marqueur « quoi qu'il en soit » aurait été préférable parce que plus acceptable à l'écrit.

3.3.13.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. Le marqueur temporel « À ce moment-là » débute P4 et situe l'action dans le passé. L'utilisation de l'imparfait est donc acceptable bien que le conditionnel passé eut été

plus approprié. Le scripteur a tenté d'utiliser le subjonctif passé du verbe apprendre probablement à cause du verbe « penser que » qui, à la forme affirmative, entraîne très souvent la confusion chez les apprenants qui croient que cette forme est suivie du subjonctif. Le conditionnel présent est préférable dans ce contexte puisque l'apprentissage du français n'est pas encore chose du passé pour le scripteur, comme en témoigne le texte...

2. P5 présente des problèmes d'emplois de déictiques importants si bien que le lecteur ne sait plus où situer l'action. Les marqueurs temporels « aujourd'hui » et « jusqu'à ce jour-là » créent la confusion chez le lecteur, le premier situant l'action dans le présent et le second ramenant le lecteur dans le passé de façon injustifiée. Voici comment le scripteur aurait pu organiser P4 et P5 :

(P4) À ce moment-là je ne pensais jamais que un jour je l'ais apprise (apprendrais) jusqu'à ce jour-là où mon mari m'a dit de venir ici. (P5) même aujourd'hui je n'arrive pas à y croire.

3. En P9, il semble que les deux idées énoncées aient été inversées. L'action de se mettre d'accord a vraisemblablement précédé l'action de décider.
4. Dans la onzième phrase, le scripteur a peut-être tenté d'utiliser la forme passive étant donné la présence de la préposition « par » et le sens que le lecteur peut comprendre de la phrase. Cette forme aurait été plus convenable.

3.3.14 Texte numéro 14

(P1) L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus difficile, mais la connaissance de cette langue a plusieurs avantages. (P2) Parler d'une langue étrangère est essentiel quand on habite dans un autre pays, mais c'est aussi utile même si nous habitons dans notre pays.

(P3) La langue du pays où nous habitons n'est pas utile seulement, mais nécessaire dans tout partie de la vie. (P4) Premier fois, la langue est importante dans le travail. (P5) Parfois une autre langue peut être utilisé pendant travailler, mais la majorité des collègues utilise la langue de

pays, donc on va nous trouver isolé si on n'apprend pas cette langue. (P6) Un autre côté de la vie où la langue est essentielle est la vie privée à l'extérieur de travail. (P7) Aller au magasin, à la banque, au ~~restaurant~~ (le mot « restaurant » est écrit au-dessus de la rature), au cinéma, ce tout sont compliqués si on ne connaît pas la langue qui est utilisé dans la région ou dans le pays. (P8) Finalement, l'intégration à la société ne marche pas sans parler la langue de société. (P9) On ne peut pas trouver les amis, sauf dans la minorité qui parle notre langue. (P10) D'un côté, apprendre une langue étrangère est aussi utile bien qu'on habite dans notre pays. (P11) Ça donne la possibilité pour avoir les amis étrangers, mais c'est également avantageux pour trouver un travail, au surplus parfois c'est obligatoire pour une poste. (P12) ~~Une~~ Cependant, une langue étrangère devient plus important nous nous trouvons dans un autre pays. (P13) Ça peut passer même si on habite dans notre pays pendant un voyage d'affair ou juste en amusant les vacances.

(P14) Les raisons ci-dessus doivent être ~~sufficient~~ (le mot « suffisantes » est écrit au-dessus de la rature) pour motiver l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.3.14.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Le début de la troisième phrase entraîne une réelle confusion puisque le scripteur n'arrive pas à interpréter avec certitude si l'étudiant parle de son pays d'origine ou du pays qu'il habite. Cette situation rend la suite du texte difficile à comprendre.
2. En P4, le scripteur emploie le substantif « langue » sans toutefois préciser s'il s'agit de la langue maternelle ou étrangère. Dans le contexte, aucun indice fiable ne peut mener le lecteur à une interprétation certaine. Il y a donc ambiguïté.
3. Le même phénomène est existant en P5 alors que le scripteur utilise la séquence « une autre langue ». N'ayant pas de repère, le lecteur éprouve de la difficulté à donner un sens à l'adjectif « autre », ce qui empêche le lecteur d'attribuer un référent sûr à l'adjectif utilisé, c'est pourquoi il s'agit d'un cas d'incomplétude.
4. Le scripteur utilise cinq fois le substantif « langue » entre P3 et P5. Il y a répétition du substantif qui aurait eu intérêt à être pronominalisé.

5. Dans la cinquième phrase, on peut lire : « ...on va nous trouver isolé » qui est une structure fort douteuse. Il est possible de saisir le sens général de cet énoncé sans toutefois en approuver la forme.
6. En P7, le scripteur aurait eu intérêt à utiliser un GN démonstratif susceptible de référer à l'énumération « Aller au magasin, à la banque, au restaurant, au cinéma ». Cette énumération aurait pu être reprise par « toutes ces activités... ».
7. Un GN démonstratif était attendu en P8 devant la répétition du mot « société ».
8. Cette même phrase devrait contenir un indice supplémentaire après le dernier mot « pays » afin de préciser qu'il s'agit du pays étranger. Il s'agit d'un cas d'incomplétude.
9. En P11, un GN indéfini était attendu devant le substantif « amis » alors que le scripteur a utilisé un GN défini.
10. Dans la même phrase, le scripteur a remplacé l'idée d'apprendre une langue étrangère par l'utilisation du pronom « ça », ce qui est tout à fait approprié. Cependant, il reprend la même idée deux fois de plus sous la forme pronominale « ce ». Une reprise nominale ou même une répétition aurait évité cette surpronominalisation du référent.
11. En P12, le substantif « apprentissage » aurait dû précéder le GN « une langue étrangère » afin que le lecteur comprenne que ce qui devient plus important n'est pas la langue étrangère elle-même, mais bien son apprentissage.
12. Le pronom « ça » utilisé en P13 n'a aucun référent précis. Le lecteur doit deviner qu'il s'agit peut-être du besoin de parler une langue étrangère dans différentes situations.

3.3.14.2 Ruptures au niveau événementiel

1. En P4, le scripteur utilise le marqueur « premier fois » plutôt que « premièrement ». Cet écart pourrait aussi être interprété comme étant un cas inapproprié d'un marqueur.
2. Ce n'est qu'à la fin de P5 que le lecteur peut, avec certitude, donner un sens au substantif « langue » que le scripteur a utilisé à cinq reprises entre P3 et P5. En effet,

en lisant la séquence : « ...on va nous trouver isolé si on n'apprend pas cette langue. », le lecteur comprend que « la langue du pays où nous habitons » (P3) fait référence à la langue seconde ou étrangère du scripteur.

3. P6 devrait débuter un autre paragraphe. D'ailleurs, le marqueur utilisé annonce une autre idée.
4. La troisième idée est présentée en P8 et introduite par le marqueur « finalement » qui aurait dû débuter un nouveau paragraphe.
5. P10 aurait pu débuter un nouveau paragraphe puisque cette phrase introduit une nouvelle idée soit celle de l'utilité d'apprendre une langue seconde.
6. Il y a un cas d'absence d'indice supplémentaire ou d'ellipse en P11 puisque le scripteur a omis d'employer un verbe entre la préposition « pour » et le GN indéfini « un poste ». Les verbes « obtenir » ou « occuper » aurait aidé le scripteur à préciser sa pensée.
7. Le marqueur « bien que » est très souvent présenté comme ayant à peu près le même sens que le marqueur « même si ». Cependant, dans la dixième phrase, le marqueur « même si » aurait été plus approprié.
8. En P11, le marqueur « mais » n'est pas utilisé à bon escient puisqu'il devrait introduire une opposition, ce qui n'est pas le cas. En fait, il s'agit plutôt d'une addition puisque le scripteur ajoute un avantage à l'idée d'apprendre une langue étrangère.
9. Dans la même phrase, le scripteur a utilisé les mots « au surplus » pour ajouter qu'il est parfois obligatoire d'apprendre une langue étrangère pour obtenir un poste. Le scripteur a peut-être voulu écrire « de plus », ce qui aurait été davantage pertinent dans le contexte.
- 10 En P12, le marqueur « quand » devrait être présent afin de lier les deux propositions qui composent la phrase :

(P12) Une Cependant, une langue étrangère devient plus important (quand) nous nous trouvons dans un autre pays.

11. Dans la treizième phrase, le scripteur aurait eu intérêt à utiliser un marqueur tel « par exemple » devant la préposition pendant afin d'introduire les éléments « voyage d'affaires » et « vacances » qui constituent des exemples de situations où il est possible d'utiliser une langue étrangère.
12. Il y a absence de marqueur pour introduire la quatorzième phrase qui tient lieu de conclusion.

3.3.14.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. Le scripteur laisse beaucoup de traces de sa présence en alternant l'emploi des pronoms « on » et « nous ». Ces emplois sont toutefois justifiés dans ce texte au plan d'énonciation du discours. Il n'y a donc pas de ruptures au niveau énonciatif.

3.3.15 Texte numéro 15

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

(P1) Apprendre d'autres langues excepté la langue maternelle est très intéressant, quoique elle fut obligatoire ou volontaire.

(P2) Quand on habite dans un pays étranger, on a besoin d'apprendre sa langue il faut qu'on puisse rester et aussi utiliser sa possibilité et puis, quand on veut continuer sa étude dans une université étrangère.

(P3) Dans cette condition on doit connaître d'autres langues. **(P4)** Parfois on adore savoir une langue étrangère pour les possibilités qu'elle apporte en elle-même comme : occasion de travail, lire les spécific articles....dessous (mot illisible) qu'apprendre ça, nous donne une supériorité en comparaison des autres personnes.

(P5) En total, savoir d'autres langues nous aide avancer dans la vie, et aussi nous éduque.

3.3.15.1 Ruptures au niveau référentiel

1. Dans la première phrase, le GN « elle » n'a aucun référent logique. Dans le contexte, le lecteur pourrait croire que ce pronom réfère à « apprendre d'autres langues ». Dans ce cas, le pronom « cela », précédé de la conjonction « que » et non du marqueur « quoique », aurait été plus pertinent.
2. Le pronom « y » aurait eu intérêt à être utilisé dans la seconde phrase entre les verbes « puisse » et « rester » et ainsi fournir un complément à la proposition.
3. Dans la même phrase, le nombre du déterminant possessif « sa » ne coïncide pas avec celui du nom qu'il accompagne, mais aussi, il crée une confusion quant au GN repère. S'agit-il des possibilités du pays ou celles de l'individu en processus d'apprentissage d'une langue étrangère ?
4. La troisième phrase débute par le GPrep. « dans cette condition » sans que le lecteur ne sache trop de quelle condition il s'agit. Il y a là une rupture référentielle étant donné l'absence de référent.
5. En P4, le lecteur se serait attendu à la présence d'un déterminant indéfini devant le substantif « occasion », qui d'ailleurs, devrait être au pluriel.
6. L'utilisation du pronom « ça » dans la quatrième phrase ne renvoie à aucun référent spécifique.

3.3.15.2 Ruptures au niveau événementiel

1. Dans la première phrase, on peut douter du fait que le scripteur ait voulu exprimer qu'il est intéressant d'apprendre d'autres langues « excepté la langue maternelle ». Il s'agit peut-être d'un cas d'incomplétude dû à un mauvais emploi du mot « excepté » que le scripteur croyait porteur d'un tout autre sens. « Excepté » peut être considéré comme étant un marqueur. Dans ce cas, il a été mal utilisé.

2. Le marqueur « quoique » est mal utilisé en P1 puisqu'il n'y a pas d'opposition. L'emploi de la conjonction « que » suivie du pronom « cela » aurait été préférable.
3. Dans la deuxième phrase, l'emploi de la conjonction « pour que » aurait peut-être été plus approprié que la conjonction « il faut que ». En fait, « pouvoir rester » dans la subordonnée est peut-être plus un but qu'une obligation.
4. La dernière proposition de la deuxième phrase est incomplète. Cependant, cette séquence pourrait aussi bien être interprétée comme étant une raison de plus d'apprendre la langue seconde ou étrangère du pays où l'apprenant habite. Dans ce cas, cet élément, bien que très mal lié à ce qui précède, complèterait une sorte d'énumération des raisons d'apprendre cette langue.
5. Il aurait été plus logique que P3 fasse partie du deuxième paragraphe en guise de conclusion. Le troisième paragraphe aurait très bien pu commencer par P4.
6. En P5, le scripteur a peut-être voulu utiliser le marqueur « en somme » plutôt que « en total ».
7. Les séquences qui forment P5 auraient eu intérêt à être inversées. En effet, l'apprentissage d'une langue seconde élargit l'éducation, ce qui aide à avancer dans la vie. Il semble que la suite logique des éléments constituant l'information n'ait pas été respectée.

3.3.15.3 Ruptures au niveau énonciatif

1. En P1, l'emploi du verbe être conjugué au passé simple de l'indicatif crée une rupture au niveau énonciatif. Le mode subjonctif était attendu étant donné l'utilisation du marqueur « quoique ».

Un point mériterait d'être précisé à la suite de notre analyse. Il est évident que le classement des cas de rupture de cohérence a été fait selon un cadre théorique rigoureux, mais aussi selon notre jugement de chercheur néophyte. Comme nous l'avons mentionné au début de

cette partie, un autre lecteur aurait pu juger plus opportun de classer certains cas dans des catégories différentes. Il n'en demeure pas moins que tous les écarts de cohérence qui se sont présentés à l'intérieur du corpus ont été examinés avec minutie et associés aux différentes catégories selon la définition que Gagnon (2003) a donnée pour chacune d'elles.

C'est donc bien humblement que nous vous soumettons nos résultats d'analyse en ayant bonne confiance que ces résultats sont le reflet de la réalité et que ceux-ci aideront les enseignants en français langue seconde et étrangère à mieux comprendre et identifier les phénomènes textuels qui causent les ruptures de cohérence.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

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

4.1 Ruptures au niveau référentiel

L'étude des textes de notre corpus révèle un grand nombre de ruptures au niveau référentiel (environ 84 ruptures) réparties en dix différents types de ruptures. Une première remarque s'impose : sur les 13 cas potentiels de ruptures identifiés par Gagnon, deux n'ont pas été relevés dans notre corpus, soit l'inadéquation pragmatique, c'est-à-dire la reprise d'un GN par un terme précédé d'un démonstratif dont l'adéquation pragmatique est discutable, et le manque de typicité (relation abusive entre deux termes) que Gagnon définit comme suit :

Lorsque l'introduction d'un nouvel acteur textuel se fait, sur la base d'une relation de contiguïté sémantique, à l'aide d'un déterminant défini, une rupture de cohérence peut survenir si l'introduction repose sur une relation abusive entre le GN introduit et le GN repère, en ce sens qu'elle n'apparaît pas assez prototypique (Gagnon, 1998 : 99).

Il est à noter qu'un seul cas d'inadéquation sémantique, (reprise d'un GN par un terme ou une expression dont l'adéquation sémantique est discutable) a été relevé.

Il ne faudrait pas croire cependant que l'absence de ruptures dans ces catégories signifie que les apprenants maîtrisent bien ces ressources linguistiques. Le fait est qu'ils ne les ont tout simplement pas utilisées ou alors très peu, peut-être parce que cette stratégie exige une maîtrise considérable du lexique de la langue cible et que d'autres façons de faire (comme la répétition du GN) semblent plus faciles à employer. C'est aussi ce qu'a pu observer Connor (1984) (cf. 2.1.3) dans son étude sur la cohésion et la cohérence en anglais langue seconde. En effet, elle affirme que les étudiants non natifs présentent un haut pourcentage de réitération avec un nombre relativement petit de synonymes et de cooccurrences, ce qui mène à une redondance lexicale.

Voici donc les différents cas de ruptures de cohérence au niveau référentiel rencontrés à l'intérieur de notre corpus. Il est à noter que les ruptures sont présentées en ordre de fréquence des phénomènes observés pour chacun des niveaux (référentiel, événementiel et énonciatif).

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

La maîtrise du lexique français semble représenter une difficulté de taille pour les apprenants du français langue seconde ou étrangère, comme en témoignent les nombreux cas d'incomplétude présents dans notre corpus. Ce type de ruptures, que Gagnon (1998 : 97) définit comme étant l'utilisation de termes vagues, ambigus, imprécis ou employés dans un sens qui ne convient pas, a été relevé environ 35 fois à l'intérieur des 15 textes étudiés, et ce, malgré le fait que les apprenants avaient le droit d'utiliser le dictionnaire lors de la production écrite. Étant donné que certains cas d'incomplétude relevés dans notre corpus présentaient des caractéristiques communes, nous avons tenté de les regrouper en différentes sous-catégories, dont l'une constituée de calques de l'anglais, ce qui nous laisse croire, à l'instar de Hedcock (2002) (cf. 2.1.5.1), à

l'influence de la L1 sur la L2 en ce qui concerne le lexique. Soulignons par ailleurs que la catégorie « incomplétude », telle que définie par Gagnon (1998), porte uniquement sur les GN(s). Cependant, nous avons pu remarquer dans notre corpus que ce phénomène s'observe également dans l'emploi des verbes. Nous avons donc décidé d'intégrer ces verbes aux différentes sous-catégories créées. Notons que nous les avons aussi regroupés dans une seule et même sous-catégorie que nous avons intitulée « cas d'incomplétude portant sur le verbe ».

Voici donc les cas de verbes qui sont employés dans un sens qui ne convient pas. Précisons que la fréquence de ce phénomène est notable, soit 24 occurrences rencontrées :

4.1.1.1 Cas d'incomplétude portant sur le verbe

1. Le verbe **dédier** a été utilisé à la place du verbe dévouer (P8, texte 2)
2. Le verbe **durer** a été utilisé à la place des verbes exiger, nécessiter ou même prendre (P9, texte 2)
3. Le verbe **offrir** a été utilisé à la place du verbe ouvrir (P21, texte 2)
4. La séquence **recevoir** une expérience est utilisée à la place de la séquence acquérir une expérience (P12, texte 3)
5. Le verbe **séparer** est utilisé à la place du verbe se séparer (P18, texte 3)
6. Le verbe **disputer** a été utilisé à la place du verbe discuter (P1, texte 5)
7. La séquence **faire** une décision est utilisée à la place de la séquence prendre une décision (P2, texte 5)
8. Le verbe **deviser** est utilisé à la place du verbe diviser (P4, texte 5)
9. La séquence **apprendre** des personnes est utilisée à la place de la séquence connaître des personnes (P18, texte 5)
10. La séquence **prendre** un cours est utilisée à la place de la séquence suivre un cours (P15, texte 3 et P5, texte 6)
11. Le verbe **se sentir** est utilisé à la place du verbe sentir (P5, texte 6)
12. Le verbe **venir** a été utilisé à la place du verbe **venir de** (P10, texte 6)
13. La séquence **commencer** ma passion est utilisée à la place de la séquence engendrer, éveiller, ou allumer, etc. (P11, texte 6)
14. La séquence **rencontrer** de nouvelles expériences est utilisée à la place de la séquence vivre ou faire de nouvelles expériences... (P3, texte 8)
15. La séquence **agir** ses travaux est utilisée à la place de ? (P7, texte 8)
16. La séquence **ils sont maîtrisés** est utilisée à la place de la séquence ils maîtrisent (P4, texte 9)
17. Le verbe **brouiller** est utilisé à la place du verbe débrouiller (P5, texte 9)

18. La séquence **j'avais entendu que** est utilisée à la place de la séquence j'avais entendu dire que... (P1, texte 13)
19. La séquence **suivre l'anglais** est utilisée à la place de la séquence apprendre l'anglais (P6, texte 13)
20. La séquence **parler d'une langue étrangère** est utilisée à la place de la séquence parler une langue étrangère (P2, texte 14)
21. Les verbes **obtenir** ou **occuper** aurait dû précéder le substantif « poste » (P11, texte 14)
22. Le verbe **passer** est utilisé à la place du verbe se passer (P13, texte 14)
23. Le verbe **amuser** est utilisé à la place du verbe s'amuser (P13, texte 14)
24. La séquence **on besoin** est utilisée à la place de la séquence on a besoin (P2, texte 15)

4.1.1.2 Mots utilisés dans un sens qui ne convient pas

1. Le mot **migration** est utilisé à la place du mot déplacement (P5-P6, texte 1)
2. Le mot **humeurs** est utilisé à la place du mot relations (P15, texte 4)
3. Le mot **exactement** est utilisé à la place du mot vraiment (P14, texte 2)
4. La séquence **rencontrer de nouvelles expériences** est utilisée à la place de la séquence vivre ou faire de nouvelles expériences... (P3, texte 8)
5. La séquence **apprendre des personnes** est utilisée à la place de la séquence connaître des personnes (P18, texte 5)

4.1.1.3 Mots de même consonance entraînant une confusion dans l'usage

1. Le mot **dédier** est utilisé à la place du mot dévouer (P8, texte 2)
2. Le mot **offrir** est utilisé à la place du mot ouvrir (P21, texte 2)
3. Le mot **deviser** est utilisé à la place du mot diviser (P4, texte 5)
4. Le mot **pointes** est utilisé à la place du mot points (P29, texte 3)
5. Le mot **vous** est utilisé à la place du mot veut (P4, texte 7)
6. Le mot **brouiller** est utilisé à la place du mot débrouiller (P5, texte 9)

4.1.1.4 Créations (mots inexistants dans le lexique français)

1. Le mot **instectuellement** est utilisé à la place du mot instinctivement (P8, texte 2)
2. Le mot **apprentisseur** est utilisé à la place du mot apprentissage (P7, texte 5)

4.1.1.5 Calques de l'anglais

1. La séquence **commission d'investigue** est utilisée à la place de la séquence commission d'enquête (P6, texte 3)
2. La séquence **recevoir une expérience** est utilisée à la place de la séquence acquérir une expérience (P12, texte 3)

3. Le mot **scientists** est utilisé à la place du mot scientifiques (P1, texte 5)
4. La séquence faire une **décision** est utilisée à la place de la séquence prendre une décision (P2, texte 5)
5. Le mot **résumé** est utilisé à la place du mot curriculum vitae (P3, texte 6)
6. La séquence prendre un **cours** est utilisée à la place de la séquence suivre un cours (P5, texte 6 et P15, texte 3)

4.1.1.6 Confusion entre les catégories grammaticales

1. Le mot **intéressant** est utilisé à la place du mot intéressé (P1, texte 4)
2. Le mot **motivent** est utilisé à la place du mot motivation (P11-P12, texte 4)
3. La séquence **programme bénévolat** est utilisée à la place de la séquence programme bénévole (P10, texte 6)
4. Le mot **réunis** est utilisé à la place du mot réunions (P7, texte 8)

4.1.1.7 Confusion dans l'emploi des verbes pronominaux

1. Le verbe **se sentir** est utilisé à la place du verbe sentir (P5, texte 6)
2. Le verbe **passer** est utilisé à la place du verbe se passer (P13, texte 14)
3. Le verbe **séparer** est utilisé à la place du verbe se séparer (P18, texte 3)

4.1.1.8 Cas particuliers

1. La séquence **commencer ma passion** est utilisée à la place de vivre ma passion (P11, texte 6)
2. La séquence **agir ses travaux** est utilisée à la place de ? (P7, texte 8)
3. La séquence **ils sont maîtrisés** est utilisée à la place de la séquence ils maîtrisent (P4, texte 9)
4. La séquence **suivre l'anglais** est utilisée à la place de la séquence apprendre l'anglais (P6, texte 13)
5. Le mot **langue** veut dire langue maternelle ou langue seconde ? (ambiguité) (P4 texte 14)
6. La séquence **on besoin** est utilisée à la place de la séquence on a besoin (P2, texte 15)

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

Le deuxième type de rupture le plus fréquemment relevé est l'absence de référent lors de l'emploi d'un pronom ou d'un GN démonstratif. Il arrive également que le référent soit trop éloigné ou alors que le scripteur n'arrive pas à savoir exactement ce à quoi le pronom ou le GN démonstratif utilisé fait référence. Dugué (2002) (cf. 2.1.7) a aussi fait ressortir ce phénomène dans

son étude en affirmant que les erreurs récurrentes concernant la cohésion textuelle sont, entre autres choses, la pronominalisation et l'ambiguïté des référents. Ces genres de ruptures sont survenus à 11 reprises à l'intérieur des 15 textes constituant notre corpus. En voici quelques exemples :

Texte numéro 3

(P18) Les incidents avec le FLQ m'ont encouragé d'apprendre pourquoi ils ont décidé d'utiliser la violence pour séparer du Canada.

Dans l'exemple ci-dessus, le pronom personnel sujet « ils » n'a aucun référent. Le lecteur peut deviner que le pronom utilisé remplace les auteurs de cette violence. Cependant, si le lecteur doit deviner, c'est qu'il y a rupture.

Texte numéro 13

(P8) je croyais que au Canada on ne parlait que l'anglais et je me suis rendu compte qu'il fallait commencer à apprendre français. (P9) Mon mari et moi avons décidé de quitter notre pays et nous nous sommes mis d'accord. (P10) Au début j'avais tellement peur mais malgré tout je m'y suis forcée et j'ai fait tout mon possible.

Voilà un exemple dans lequel le pronom est trop éloigné de son référent. En effet, dans ce cas-ci, une phrase complète sépare le pronom « y » du GN référent (commencer à apprendre le français).

L'exemple suivant, quant à lui, laisse le lecteur perplexe puisque le pronom « la » pourrait tout aussi bien référer à la langue anglaise qu'à la langue française. Il s'agit donc d'un cas où le référent est ambigu.

(P11) C'était curieux que de plus en plus les mots l'anglais remplaçaient par les mots français. (P12) j'étais contente mais d'autre côté un peu inquiétée d'oublier mon anglais. (P13) Avec le temps je la trouvais difficile mais très belle.

Il est important de préciser que pour un locuteur non natif, l'emploi des pronoms personnels sujets ou compléments en français représente un défi de taille. Ainsi, pour utiliser un pronom personnel complément, le scripteur doit se demander si l'élément qu'il souhaite remplacer occupe la fonction complément direct ou indirect, si cet élément est féminin ou masculin, singulier ou pluriel et s'il s'agit d'une personne ou d'une chose. Une fois qu'il détient ces informations, il peut enfin choisir le pronom approprié et le placer au bon endroit dans la phrase selon que le verbe de la phrase est conjugué ou à l'infinitif. Il doit également s'assurer que ce verbe n'exige pas l'utilisation d'un pronom disjoint ou tonique puisque dans ce cas, l'apprenant devra faire son choix parmi d'autres pronoms et selon d'autres critères grammaticaux. Je passe ici sous silence tout ce que le scripteur non natif doit également prendre en considération en ce qui concerne l'utilisation des pronoms « y » et « en ».

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

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

Texte numéro 1

(P2) *Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société.*

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

Texte numéro 2

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

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

Texte numéro 3

(P26) Pour donner un bon exemple à mes fils et aux autres personnes « d'un certain âge » qu'il est toujours possible d'apprendre une autre langue. (P27) J'ai décidé de prendre ce cours pour savoir si je suis capable de surmonter les difficultés qu'on a quand on fait un effort d'apprendre une deuxième langue.

À l'image de la seconde phrase du premier texte, l'utilisation du GN démonstratif (ce cours) ne réfère à aucun GN repère.

Texte numéro 10

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

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

Texte numéro 11

La langue français.

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

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

Texte numéro 14

(P8) Finalement, l'intégration à la société ne marche pas sans parler la langue de société.

On a vu précédemment que certains scripteurs utilisaient le GN démonstratif sans qu'il y ait de GN repère. D'autres, au contraire, lui préféraient une autre structure (pronome, déterminant défini). Dans ce cas-ci, aucun élément ne précède le substantif « société » alors que le lecteur se serait attendu à l'utilisation d'un GN démonstratif.

Il semble que ces ressources linguistiques (utilisation de pronoms et de GN démonstratifs) posent des difficultés pour certains scripteurs non natifs. De plus, aucune piste n'émerge quant à l'interprétation de ces cas de ruptures puisque ceux-ci sont très diversifiés. Étant donné leur récurrence (17 cas à l'intérieur de 15 textes) il ne fait aucun doute que ces stratégies référentielles doivent continuer à être enseignées en classe de français langue seconde et même faire l'objet d'exercices écrits plus approfondis.

4.1.3 Répétition

Viennent au troisième rang les cas de répétition. Par exemple, dans le premier texte qui contient 15 phrases, le scripteur utilise le mot langue à 16 reprises. Il n'a recours à aucun autre procédé référentiel pour reprendre le concept de langue. En employant cette stratégie (répétition), le scripteur croit peut-être pouvoir éviter les difficultés qu'impliquerait l'utilisation d'autres ressources linguistiques.

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

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

Texte numéro 6

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

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

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

(P17) Mais pour tous les raisons que j'ai déjà dit, je pense que le plus grand raison que les personnes apprennent un autre langue est au cause de la curiosité. (P18) Ils sont curieux des autre personnes, des autres cultures et ils sont curieux de découvrir eux-mêmes.

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

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

Le nombre d'occurrences de ce phénomène est plutôt restreint et concentré à l'intérieur d'un seul et même texte. De plus, les occurrences relevées gravitent autour d'un seul GN repère, soit le substantif « personne ». Pour toutes ces raisons, il s'avère difficile de tirer quelque conclusion que ce soit.

4.1.5 Ambiguïté référentielle ou mauvais emploi du pronom cela (ou ça)

Le pronom « cela » s'utilise pour reprendre un élément qui a été préalablement introduit non pas sous forme d'un GN mais sous forme d'une prédication. L'ambiguïté référentielle a été relevée chaque fois que le lecteur n'était pas en mesure d'attribuer le bon référent, sans équivoque, au pronom « cela ». Les cas d'ambiguïté référentielle que voici dans l'emploi du pronom « cela » sont au nombre de trois et proviennent de différents textes.

Texte numéro 4

(P24) C'est plus facile d'apprendre une autre langue quand tu es jeune. (P25) Ca donne une avantage pour les jeune qui peut parler deux langues.

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

Texte numéro 14

(P12) Cependant, une langue étrangère devient plus important nous nous trouvons dans un autre pays. (P13) Ça peut passer même si on habite dans notre pays pendant un voyage d'affair ou juste en amusant les vacances.

Le lecteur devine dans cette phrase que le pronom « ça » réfère à la langue étrangère qui devient plus importante. Par contre, si le lecteur fait l'exercice de remplacer ce pronom par le référent suggéré, la cohésion entre le sujet et le verbe passer (se passer) est compromise comme en témoigne la séquence suivante : « Une langue étrangère (qui) devient plus importante peut (se) passer même si on habite dans notre pays... ». Il ne s'agit donc pas d'un problème d'ambiguïté mais bien d'une mauvaise utilisation du pronom « ça ».

Texte numéro 15

(P4) Parfois on adore savoir une langue étrangère pour les possibilités qu'elle apporte en elle-même comme : occasion de travail, lire les spécific articles....dessous (mot illisible) qu'apprendre ça, nous donne une supériorité en comparaison des autres personnes.

Dans ce contexte, le pronom « ça » est trop éloigné de ce que le lecteur croit être le référent (une langue étrangère). En fait, le scripteur aurait eu intérêt, dans ce cas-ci, à utiliser la reprise du GN indéfini pour plus de clarté.

Encore une fois, le trop petit nombre d'occurrences portant sur ce phénomène ne permet pas d'en arriver à des résultats concluants.

4.1.6 Reprise douteuse d'une prédication sous forme d'expression nominale démonstrative (nominalisation)

Gagnon (1998 : 111) entend par inadéquation sémantique d'un prédicat les cas où il y a reprise douteuse d'une prédication sous forme d'expression nominale souvent précédée d'un démonstratif. Ce phénomène a été rencontré une fois seulement.

Texte numéro 5

*(P19) Maintenant que je suis dans une situation d'immersion, c'est pour cette raison que je continue d'essayer parler Français. (P20) Il faut utiliser ce **raison** de motiver les personnes d'apprendre une autre langue.*

En fait, dans cette phrase, il y a inadéquation sémantique d'un prédicat puisque le fait d'être dans une situation d'immersion ne constitue pas une raison qui motive les gens à apprendre une autre langue. La décision ou l'obligation d'apprendre une autre langue précède l'immersion qui elle, se révèle être un moyen et non une raison.

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

Lorsqu'un nouveau GN est introduit à l'aide d'un déterminant possessif, une difficulté d'ordre grammatical s'ajoute, soit l'accord en personne avec le GN repère. Cette difficulté mène à un genre de rupture souvent rencontré dans les textes d'étudiants francophones (Gagnon, 1998 : 100). Or, il en est autrement dans les textes de locuteurs non natifs. En fait, seulement deux cas de ce genre ont été répertoriés. Il serait erroné de prétendre que les apprenants non natifs maîtrisent cette structure. En fait, ils utilisent très peu ce procédé linguistique référentiel, ce qui limite les possibilités d'erreurs. Voici les cas de ruptures de cohérence concernant le mauvais accord du déterminant possessif avec le GN repère.

Texte numéro 9

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

Texte numéro 15

(P2) Quand on habite dans un pays étranger, on besoin d'apprendre sa langue il faut qu'on puisse rester et aussi utiliser sa possibilités et puis, quand on veut continuer sa étude dans une université étrangère.

Les GN(s) possessifs de cette phrase sont relativement problématiques. Il ne s'agit pas seulement de problèmes d'accord avec le GN repère, mais aussi avec le nom que le déterminant possessif détermine. De plus, il s'avère très difficile de savoir exactement ce à quoi réfère le possessif. Par exemple, lorsque le locuteur écrit « utiliser sa possibilité », parle-t-il de la possibilité (ou des possibilités) qu'offre l'apprentissage de la langue ou alors des possibilités de « on » ? La même interrogation s'applique à la séquence « sa étude ». Le scripteur voulait-il faire référence à l'étude de la langue française ou aux études qu'entreprendra « on » ? De plus, les erreurs d'accord entre le possessif et le nom qu'il détermine ne fournissent aucun indice pouvant aider le lecteur à faire des liens.

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

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

L'utilisation d'un pronom possessif devrait permettre au lecteur de repérer, dans le texte, le référent qui donnera un sens au pronom et ainsi d'éviter la répétition. Lorsque l'emploi d'un pronom possessif n'arrive pas à assumer cette fonction, il y a rupture de cohérence.

Comme nous l'avons précisé auparavant, le genre des noms représente une grande difficulté pour les locuteurs non natifs, ce qui pourrait laisser croire à un nombre élevé de ruptures à ce niveau. Tel n'est pourtant pas le cas, comme le montre notre corpus à l'intérieur duquel nous n'avons relevé qu'une seule occurrence de ce genre. Encore une fois, ce n'est pas la maîtrise de cette stratégie référentielle qui explique le nombre peu élevé d'occurrences, mais bien le non-emploi de cette ressource linguistique. Il est intéressant de rappeler que la situation est bien différente en ce qui concerne l'anglais langue seconde. En effet, comme l'a révélé l'étude de Hinkel (2001) (cf. 2.1.10), plusieurs scripteurs non natifs (japonais, coréens, indonésiens et arabes) utilisent ce type de pronom à l'excès et lui attribuent des propriétés référentielles qu'il n'a pas en anglais. Voici le cas qui nous intéresse en français langue seconde :

Texte numéro 3

(P17) Dans le monde d'aujourd'hui il faut être ouvert à l'histoire et la culture des autres peuples que les vôtre et on ne peut pas vraiment comprendre la culture si on ne peut pas comprendre la langue des gens.

Dans cette phrase, l'utilisation du pronom possessif « les vôtre » (qui est d'ailleurs mal accordé) mène à l'interprétation qu'un individu peut appartenir à plus d'un peuple, ce qui n'est pas impossible en soi, mais plutôt inhabituel donc inattendu pour un lecteur qui ne partagerait pas le monde du scripteur.

À la suite des observations portant sur les ruptures de cohérence les plus fréquentes au niveau référentiel, nous pouvons conclure que la maîtrise du lexique français représente une difficulté majeure pour les apprenants en français langue seconde. En effet, les nombreux cas d'incomplétude et la répétition abusive d'un même terme tendent à nous faire croire à la pauvreté lexicale des apprenants. La non-utilisation d'un GN par un terme ou une expression dont l'adéquation sémantique ou pragmatique est satisfaisante tend également à confirmer cette conclusion. Le scripteur a sans doute préféré avoir recours à la répétition malgré le fait que cette ressource donne souvent au lecteur l'impression de piétiner, de ne pas progresser dans le texte.

Il est ressorti également de notre étude que la pronominalisation apparaît comme étant une ressource linguistique référentielle que les apprenants maîtrisent difficilement. Les cas d'absence de référent, de référent trop éloigné ou ambigu sont survenus à 11 reprises à l'intérieur des quinze textes qui constituent notre corpus. Ce phénomène s'explique peut-être par la complexité liée à l'emploi des pronoms en français.

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

4.2 Ruptures au niveau événementiel

C'est à ce niveau que l'on a pu observer le plus grand nombre de ruptures (environ 98).

Rappelons que l'arrimage au niveau événementiel est la façon dont le scripteur relie une nouvelle information à une information ancienne. Voici comment Gagnon (2003 : 64) définit ce concept :

Cet apport d'information nouvelle, on s'en doute, ne peut s'arrimer à l'information ancienne de n'importe quelle façon. Il ne suffit pas que l'information soit « nouvelle », encore faut-il qu'elle soit reliée, et adéquatement, à l'information préalablement présentée ; encore faut-il, donc, que les deux (informations nouvelle et ancienne) *mettent en rapport des faits, événements, états de choses susceptibles d'être mis en rapport dans le monde « réel »*, ce à quoi Charolles réfère en termes de « plausibilité événementielle » (1995 : 143). Cette plausibilité événementielle se traduit par la possibilité, pour le récepteur, d'établir une relation vraisemblable entre les événements décrits, laquelle possibilité pourra être sérieusement compromise par l'inaccessibilité du contexte, l'absence ou l'emploi inapproprié d'un connecteur.

Nous avons donc vérifié cette capacité qu'ont les apprenants en français langue seconde de niveau avancé à effectuer des arrimages réussis au niveau événementiel. Nous avons porté tout d'abord notre attention sur les connecteurs. L'absence d'un connecteur lorsque requis ou son emploi inapproprié ont été classés comme étant des ruptures de cohérence au niveau événementiel. Il en est de même pour tous les cas où certains éléments d'information étaient manquants, nuisant ainsi à l'établissement de liens entre les informations nouvelle et ancienne.

4.2.1 Absence de connecteur lorsque requis

En tout, 29 cas d'absence de connecteur lorsque celui-ci était pressenti comme étant requis ont été répertoriés. Nous avons jugé que l'emploi d'un connecteur était requis dans les cas où le rapport à établir entre deux séquences n'était pas suffisamment explicite, exigeant ainsi un trop grand effort cognitif de la part du lecteur. À ce nombre de cas d'absence de connecteur, s'ajoutent les textes 10 et 11 à l'intérieur desquels on n'en retrouve aucun. Même si, comme le mentionne Connor (1984) (cf 2.1.3), la présence des liens cohésifs n'est pas garante de la qualité d'un texte, l'emploi de marqueurs à l'intérieur de certaines productions écrites constituant notre corpus aurait grandement contribué à leur enrichissement.

Voici quelques exemples qui représentent assez bien ce phénomène :

Texte numéro 3

(P10) Pendant l'année 66-67 j'ai enseigné des écoliers à une base militaire en France.

(P11) Pendant l'année 67-68 j'ai enseigné en Allemagne près de Strasbourg. (P12) Même si je travaillais en anglais j'ai reçu une bonne expérience à la langue française. (P13) Quant on commence quelque chose on veut le finir. (P14) J'ai eu envie d'améliorer mon français.

(P15) En 1977 j'ai pris mon cours d'été en français ici à l'UQAC. (P16) Ce cours m'a aidé beaucoup.

Cet extrait, tiré du texte numéro 3, montre bien ce phénomène d'absence de connecteur lorsque requis. Les informations arrivent les unes après les autres sans considérer l'ancienne information. Le lecteur doit constamment tenter d'établir des rapports entre les énoncés. Il interprète plus qu'il ne lit. Voyons comment le scripteur aurait pu enrichir de connecteurs cette partie de texte et la rendre ainsi plus cohérente.

(P12) Même si je travaillais en anglais j'ai reçu une bonne expérience de la langue française et parce que quand on commence quelque chose on veut le finir, j'ai eu envie d'améliorer mon français.

(P15) Par conséquent, en 1977, j'ai pris mon cours d'été en français ici à l'UQAC. (P16) Ce cours m'a aidé beaucoup.

Texte numéro 6

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

En P5 et P6, les idées sont liées (parler avec un francophone, aller en France), mais l'usage d'un marqueur du genre « par exemple » aurait été nécessaire pour établir un rapport de

façon explicite, surtout que le scripteur amène l'idée d'enseigner l'anglais alors qu'il apprend le français. Voici ce à quoi aurait pu ressembler cette phrase en lui ajoutant quelques marqueurs :

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

Voici un dernier exemple de cette forme de rupture récurrente au niveau de l'arrimage événementiel :

Texte numéro 13

(P7) Mais il n'y avait pas d'autre moyen je ne savais même pas que au Canada il y avait une province où les gens parlaient en français « Québec ».

(P8) je croyais que au Canada on ne parlait que l'anglais et je me suis rendu compts qu'il fallait commencer à apprendre français.

Le scripteur aurait eu intérêt à avoir recours à l'usage de connecteurs afin de lier entre eux les éléments qui composent cette partie de texte de sorte qu'elle devienne davantage recevable aux yeux du lecteur. Voici une nouvelle formulation qui permettrait de lier P7 à P8.

(P7) Mais il n'y avait pas d'autre moyen (que d'apprendre le français) de plus, je ne savais même pas que au Canada il y avait une province où les gens parlaient en français « Québec ».

(P8) En effet, je croyais que au Canada on ne parlait que l'anglais et (l'opposition aurait été souhaitable) je me suis rendu compts qu'il fallait commencer à apprendre français.

Ce type de rupture de cohérence, soit l'absence de connecteur lorsque requis, pullule à l'intérieur de notre corpus et il est difficile d'en deviner la cause exacte. Shakir et Obeidat (1992) (cf.

2.2.1) ont relevé les mêmes observations en analysant des textes rédigés en arabe langue étrangère dont les faiblesses se traduisaient par l'absence ou l'emploi inadéquat de connecteurs. Rappelons qu'au niveau référentiel, nous avons constaté que les scripteurs non natifs faisaient preuve d'une pauvreté en matière lexicale. Peut-être que ce manque de vocabulaire se répercute également sur l'emploi des connecteurs.

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

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

4.2.2 Emploi inapproprié d'un connecteur

Ce type de rupture au niveau événementiel a été relevé à 32 reprises environ. On dit d'un connecteur qu'il est utilisé de façon inappropriée lorsque l'emploi de celui-ci brouille les pistes au lieu de guider le lecteur vers une interprétation certaine des rapports qu'entretiennent entre elles les idées d'un texte. Voici quelques exemples qui illustrent bien ce phénomène :

Texte numéro 13

(P2) Evidemment, l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension d'une culture(s) L'histoire et la condition sociale. (P3) En effet, l'apprentissage de la langue étrangère, vous permet de vivre dans cette société

Dans la troisième phrase (P3), le marqueur « en effet » est utilisé. Ce marqueur en est un de justification. Or, dans P2, le scripteur nous dit que l'apprentissage d'une langue étrangère nous apporte une compréhension de la culture, de l'histoire et de la condition sociale. Dans P3, il ajoute que l'apprentissage d'une langue étrangère vous permet de vivre dans la société. Il devrait donc y avoir une relation d'addition et non de justification puisque le scripteur énumère les avantages que permet l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi il s'agit d'un emploi inapproprié du connecteur.

Texte numéro 2

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

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

Texte numéro 4

(P14) Quand tu parle plusieurs langues c'est vraiment intéressant parce que ça donne une avantage. (P15) Par exemple humeurs entre Québec et les provinces Anglophone sont très différents.

Dans ce cas, la présence du connecteur « par exemple » est difficilement explicable. En effet, en quoi les différences d'humeurs entre le Québec et les provinces anglophones peuvent-elles constituer un exemple d'avantage que permet le fait de parler deux langues ? L'utilisation de

ce connecteur brouille les pistes du lecteur quant à l'interprétation du rapport existant entre ces deux séquences, si toutefois rapport il y a.

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

4.2.3 Absence d'information supplémentaire (ou ellipse)

Cette rupture très fréquemment rencontrée dans notre corpus (environ 35 occurrences) fait entrave au principe d'accessibilité du contexte, que Gagnon (2003 : 64) expose comme suit :

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

Considérons l'extrait suivant tiré de notre corpus :

Texte numéro 3

(P18) Les incidents avec le FLQ m'ont encouragé d'apprendre pourquoi ils ont décidé d'utiliser l'violence pour séparer du Canada. (P19) Aussi le mouvement souvrenist m'a poussé d'apprendre plus de la culture, l'histoire et la langue des québecois.

Dans cet extrait, le scripteur ne prend pas soin de préciser ce qu'est le FLQ et parle du **mouvement souverainiste** comme s'il était convaincu que le lecteur partageait son savoir.

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

Voyons maintenant quels genres de ruptures de cohérence textuelle surviennent au niveau énonciatif.

4.3 Ruptures au niveau énonciatif

4.3.1 Mauvaise utilisation d'un temps de verbe

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

Texte numéro 2

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

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

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

L'utilisation du verbe trouver au conditionnel présent est tout à fait injustifiée dans ce contexte et crée une rupture pour le lecteur.

Texte numéro 5

(P16) *Avant d'arriver, j'ai voulu faire quelque chose différent. (P17) J'avais « romancer » la langue du Français et c'était l'intrigue qui m'intéressait. (P18) C'était aussi le curiosité d'apprendre une culture, une façon de pensée que j'ai jamais utilisé, et d'apprendre les personnes qui parlent Français.*

En P16, le scripteur utilise le passé composé du verbe vouloir qui fait en sorte que le lecteur s'attend au récit d'un événement ponctuel quelconque survenu avant l'arrivée du scripteur. En fait, ce que le scripteur cherchait peut-être à dire, c'est qu'il voulait faire quelque chose de différent, d'où son arrivée ici à Chicoutimi pour apprendre le français langue seconde. Le marqueur temporel « avant d'arriver » situe l'action dans un temps antérieur à celui de son arrivée. Le temps de verbe ainsi que le marqueur de temps utilisés orientent le lecteur vers une interprétation complètement différente de l'intention de communication du scripteur, intention que l'on peut deviner en lisant P17 et P18, qui semblent être une explication de ce que le scripteur entend par « vouloir faire quelque chose de différent » sans toutefois l'exprimer clairement à l'aide d'un marqueur de justification du genre « en effet ».

Texte numéro 13

(P4) *À ce moment-là je ne pensais jamais que un jour je l'ais apprise.*

Le scripteur a tenté d'utiliser le subjonctif passé du verbe apprendre probablement à cause du verbe « penser que » qui entraîne très souvent la confusion chez les apprenants, qui croient que cette structure verbale est suivie du subjonctif. Le conditionnel présent est préférable dans ce contexte puisque l'apprentissage du français n'est pas encore chose du passé pour le scripteur.

4.3.2 Mauvaise utilisation des indices de temps ou de lieu

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

Voici trois exemples puisés à l'intérieur même des textes qui constituent notre corpus :

Texte numéro 3

(P20) Presque tous les Acadiens de chez-moi parlent l'anglais et le français.

Aucun référent ne peut être attribué au déictique « chez moi » puisque le scripteur n'a pas mentionné ailleurs dans le texte l'endroit où il habitait. Cette fois, la pauvreté du lexique ne peut être mise en cause pour expliquer ce genre d'erreur. Force est d'admettre que le scripteur a tout simplement omis de donner une valeur au déictique.

Texte numéro 6

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

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

Texte numéro 6

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

Le marqueur temporel « pendant que » en P3 exprime une durée et est incompatible avec

l'idée de simultanéité des prédictats en cause (habiter, avoir besoin). Il rend plus ou moins bien l'idée de ponctualité de l'événement. Le marqueur « quand » aurait été préférable.

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

4.3.3 Marque de personne qui crée une ambiguïté quant à l'inclusion ou l'exclusion du scripteur par rapport aux propos tenus

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

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

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

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

Les ruptures de cohérence textuelle les plus évidentes au niveau énonciatif se retrouvent donc dans l'emploi des temps verbaux. Cette observation était à prévoir puisque ce phénomène de non-maîtrise des temps du passé et de la concordance des temps se manifeste régulièrement en salle de classe lors d'activités d'exploitation orale. En fait, l'apprenant qui se voit dans l'obligation

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

4.4 Conclusion

Les résultats de notre analyse nous ont appris que les ruptures de cohérence textuelle se retrouvent en plus grand nombre au niveau événementiel, plus particulièrement dans le non-emploi des marqueurs textuels. Les stratégies d'écriture relevant du niveau événementiel sont peut-être les grandes oubliées des classes de français langue seconde. Les manuels d'exercices qui ont émergé de l'approche communicative visent davantage l'enseignement d'un français oral fonctionnel et abordent très peu le concept de « connecteurs ». En effet, l'emploi de marqueurs relève plus du registre de l'écrit que du registre de l'oral et fait appel à un niveau de langue plutôt « recherché ».

Aux niveaux référentiel et énonciatif, les nombreux cas d'incomplétude et de répétition d'un même morphème révèlent une pauvreté lexicale indéniable ou encore l'incapacité à utiliser d'autres outils linguistiques servant à référer à une information déjà mentionnée. Certains apprenants ont osé la pronominalisation, mais sans grand succès. La confusion semble également régner au niveau énonciatif quant à l'emploi des temps du passé. Pourtant, nombreux sont les livres d'exercices en français langue seconde qui traitent de l'emploi des temps du passé (niveau énonciatif) et de la pronominalisation (niveau référentiel). Les enseignants ne sont donc pas sans ressources pour expliquer et exploiter ces phénomènes textuels. Enseignant moi-même à des apprenants de niveau avancé, j'ai été témoin, à maintes reprises, de cette confusion qui règne dans l'utilisation des temps du passé. J'ai également pu observer les stratégies d'évitement dans l'emploi

des pronoms personnels compléments, stratégies qui amènent l'apprenant à choisir d'abord la répétition comme ressource linguistique référentielle.

Devant la difficulté qu'ont les apprenants à créer des textes cohérents tant au niveau événementiel, référentiel qu'énonciatif, il serait pertinent de se questionner sur la nécessité et sur les façons d'enseigner ces concepts de cohérence en salle de classe. Comme nous l'avons mentionné précédemment, de nombreuses ressources existent afin d'aider les formateurs à enseigner certains procédés référentiels comme l'emploi adéquat des pronoms, mais le fait est, et cette étude le montre clairement, que les apprenants n'arrivent pas à les utiliser correctement, et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit. Il en est de même en ce qui concerne l'emploi des temps verbaux qui constitue le principal écart au niveau énonciatif. Les livres de grammaire destinés aux non-francophones abondent, livres à l'intérieur desquels la théorie portant sur les différents emplois des temps du passé est explicitée de long en large. Pourtant, il n'est pas rare de voir ou d'entendre des apprenants de niveau très avancé confondre le passé composé et l'imparfait menant ainsi à des ruptures de type énonciatif. Il faut avouer cependant que les ressources matérielles se font plus rares, voire inexistantes, en ce qui concerne l'enseignement de la cohérence au niveau événementiel. C'est d'ailleurs à ce chapitre que notre étude a révélé le plus grand nombre de ruptures, d'où la nécessité de poursuivre la recherche dans le domaine de la linguistique textuelle associée à l'enseignement du français langue seconde.

CONCLUSION

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

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons pris soin de présenter le concept de cohérence selon les différentes perspectives des auteurs qui ont fait leur marque dans le domaine de la linguistique textuelle. Nous avons considéré comme étant des ruptures de cohérence ce qui ne correspondait pas aux critères de cohérence établis. À l'aide du corpus recueilli, nous avons pu observer de plus près quelles formes pouvaient prendre ces ruptures pour ensuite les classifier selon un classement élaboré par Gagnon (1998) dans sa thèse de doctorat et repris en partie dans Gagnon (2003). Selon cette dernière, les ruptures de cohérence en ce qui concerne l'arrimage des éléments d'information peuvent se situer à trois niveaux, soit référentiel, événementiel et énonciatif.

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

L'arrimage des éléments au niveau référentiel est également très mal maîtrisé par la majorité des scripteurs. Des erreurs de type « incomplétude » pullulent à l'intérieur de notre corpus, ce qui nous a contrainte à créer une nouvelle catégorie de cas d'incomplétude portant sur le verbe alors que ce phénomène touche, habituellement, le groupe nominal.

Un autre phénomène a été observé, à savoir que la répétition est souvent préférée à tort à la pronominalisation et lorsque l'apprenant risque l'emploi d'un pronom, celui-ci souffre fréquemment de l'absence d'un référent ou alors d'ambiguïté référentielle.

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

Voilà donc les grandes conclusions qui ressortent de notre étude. Évidemment, ces conclusions nous ont amenée à nous interroger sur les causes de ces phénomènes et nous croyons que la pauvreté du lexique des apprenants en est en grande partie responsable. Les répétitions abusives, les nombreux cas d'incomplétude, l'absence de marqueur lorsque requis ou l'emploi d'un marqueur dans un sens qui ne lui convient pas en sont peut-être la preuve.

Nous savons que l'enseignement de la cohérence n'a pas encore franchi le seuil des classes de français langue seconde ou étrangère ou alors très peu. Les règles grammaticales et syntaxiques y sont bien sûr enseignées, mais sans que l'on tienne compte de la perspective textuelle. En effet, nombreux sont les ouvrages pédagogiques qui expliquent l'emploi des pronoms, du passé composé, de l'imparfait et de la concordance des temps. Alors comment se fait-il qu'il y ait un si grand nombre de ruptures de cohérence portant sur ces thèmes ? Les formateurs devraient opter pour une approche plus axée sur le texte, une approche qui aiderait l'apprenant à comprendre que ces ressources linguistiques permettent au lecteur de progresser «naturellement» à l'intérieur du texte.

Quant aux marqueurs de relation, eh bien mon expérience en tant qu'enseignante en français langue seconde me laisse croire que leur présence dans les manuels mis à la disposition des formateurs est plutôt timide, voire inexistante, d'où la cause probable de la non-maîtrise de cette ressource linguistique chez les apprenants.

Il est vrai que la linguistique textuelle est un domaine encore peu connu où presque tout

reste à faire. Notre recherche a su montrer en partie les principales faiblesses rencontrées chez les scribeurs non francophones. Riche de nouvelles informations, je pourrai, à la lumière des résultats de cette recherche, aller au-delà de l'enseignement des principes morphosyntaxiques habituels et développer du matériel pédagogique approprié pouvant servir à l'enseignement d'une grammaire du texte.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BASTURKMEN, H. (2002), « Clause Relations and Macro Patterns : Cohesion, Coherence and the Writing of Advanced ESOL Students », *English Teaching Forum Magazine*, vol. 40, no 1, p. 50-56.
- BOUCHARD, R. (1996), « L'étude de la production discursive », *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 172.
- CHAROLLES, M. (1978), « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, 38, p. 7-37.
- CONNOR, U. (1984), « A Study of Cohesion and Coherence in English as a Second Language Student's Writing », *Papers in Linguistics*, 17 (1-4), p. 301-316.
- DE BEAUGRANDE, R. (1990), « Text linguistics through the years », *Text* 10, (1/2), p. 9-17.
- DE BEAUGRANDE, R. et W. DRESSLER (1981), *Introduction to the Text Linguistic*, London-New-York : Longman, p. 49-111, 270 p.
- DIJK, T. A. van. (1996), « De la grammaire de texte à l'analyse sociopolitique du discours » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 18.
- DUGUÉ, F. (2002), « L'évaluation de la production écrite par le dialogue apprenant/apprenant et le dialogue enseignant/apprenant », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVII, no 1, p. 117-124.
- DUPONT, D. (2000), « La perspective textuelle en FLES : le cas du paragraphe », *Le langage et l'homme*, vol. XXXV, no 1, p. 13-29.
- GAGNON, O. (1998), « Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois », Thèse de doctorat, Université Laval, 394 p.
- GAGNON, O. (2003), « Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés », *Québec français*, no 128, hiver 2003, p. 62-66 (article accompagné d'un *Cahier pratique*, p. 73-77).
- HALLIDAY, M.A.K. et R. HASAN (1976), *Cohesion in English*, Éditions Longman, 374 p.
- HEDGCOCK, J. S. (2002), « Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing », *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, (2005) 1,250 p. 597-613.
- HINKEL, E. (2001), « Analyses of Second Language Text and What Can Be Learned From Them », *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, (2005), 1,250 p. 615-628.
- HINKEL, E. (2001), « Matters of Cohesion in L2 Academic Texts » *Applied Language Learning*, vol. 12, 2, p. 111-132.

- LEE, I. (2002), « Exploring Reading-Writing Connections through a Pedagogical Focus on Coherence », *Canadian Modern Language Review*, vol. 57, 2, p. 352-356.
- LEE, I. (2002), « Helping Students Develop Coherence in Writing », *English Teaching Forum*, p. 32-39.
- LINDEBERG, A. C. (1984), « Cohesion and Coherence in Short Expository Essays », *Proceedings from the Second Nordic Conference for English Studies*, H. Ringbom et M. Rissanen (éd.), Abo Akademi : Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation, p.199-207.
- LUNDQUIST, L. (1980), *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Kobenhavn, 244 p.
- LUNDQUIST, L. (1993), « La cohérence textuelle argumentative : illocution, intention et engagement de consistance », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 22, no 2, p. 109-138.
- PEPIN, L. (1998), « Analyse de quelques défauts de cohérence textuelle », *Correspondance*, vol. 4, no 2.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988b), « Anaphore cataphore et mémoire discursive », *Pratiques*, p. 57, 15-41.
- SHAKIR, A. et H. OBEIDAT (1992), « Aspects of Cohesion and Coherence in AFL Student-Written Texts » *Al- Arabiyya*, 25, p. 1-28.
- SPERBER, D. et D. WILSON (1989), *La pertinence. Communication et cognition*. Traduit par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber, Paris : Minuit.
- VANDENDORPE, C. (1995), « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de S. G. Chartrand, Les Éditions Logiques, p. 83-105.