

**Étude des problèmes de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés
dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants
universitaires kabyles**

Mémoire

Siham Hocine

Maîtrise en linguistique de l'Université Laval

offert en extension à l'Université du Québec à Chicoutimi

Maître ès arts (M.A.)

Département des arts et lettres

Université du Québec à Chicoutimi

Chicoutimi, Canada

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Laval

Québec, Canada

© Siham Hocine, 2016

**Étude des problèmes de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés
dans des textes écrits en français langue étrangère par des étudiants
universitaires kabyles**

Mémoire

Siham Hocine

Sous la direction de :

Odette Gagnon, directrice de recherche

RÉSUMÉ

Les études menées sur les textes écrits en français langue étrangère (FLÉ) par des étudiants kabyles en Algérie mettent l'accent sur les aspects linguistiques de la rédaction comme l'emploi des auxiliaires et l'usage des prépositions. Elles laissent totalement dans l'ombre l'étude de la cohérence du texte. Il nous paraît donc pertinent de nous attarder à la compétence textuelle en FLÉ de ces étudiants. Notre recherche vise principalement l'étude des problèmes de cohérence liés à l'arrimage des énoncés dans les écrits des étudiants.

Notre cadre théorique s'appuie essentiellement sur les concepts de cohérence et la taxinomie des ruptures de cohérence proposés par Gagnon (1998, 2003) et Gagnon et Chamberland (2010). Cette taxinomie renvoie aux quatre niveaux de structuration d'un texte, lesquels représentent quatre niveaux d'arrimage des énoncés pouvant donner lieu à des ruptures de cohérence : événementiel, énonciatif, référentiel et informatif. Notre corpus est composé de 14 textes écrits par des étudiants algériens kabyles qui poursuivent leurs études au Québec. La méthode d'analyse des textes, inspirée de celle de l'étude de Gagnon. (2014), comporte les étapes suivantes: les ruptures sont observées dans chaque texte et classées en fonction du classement proposé par Gagnon (1998, 2003) et Gagnon et Chamberland (2010), puis expliquées; des suggestions de correction sont ensuite proposées.

L'analyse du corpus montre que la faiblesse des étudiants kabyles en ce qui concerne la rédaction en FLÉ se situe en grande partie au niveau événementiel, plus précisément, au niveau de la pertinence des énoncés ainsi que dans l'établissement des relations logiques (cause, opposition, etc.) entre les informations du texte par l'emploi des connecteurs. Les faiblesses qui ont été soulevées par notre étude pourront inspirer l'élaboration de contenus d'apprentissage pour l'enseignement de la rédaction en FLÉ en Algérie.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIERES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
REMERCIEMENTS.....	ix
INTRODUCTION.....	1
1. Introduction et problématique.....	1
2. Objectif.....	7
CHAPITRE 1 : ANCRAGES THÉORIQUES.....	8
PREMIÈRE PARTIE : Enseignement et apprentissage du FLÉ.....	9
1. Définition des concepts « Français Langue Seconde » et « Français Langue Étrangère ».....	9
2. Les problèmes que pose l'apprentissage du FLÉ pour les Kabyles : interférence de l'arabe et de tamazight.....	13
DEUXIÈME PARTIE : Cohérence et arrimage des énoncés.....	16
1. Cohérence textuelle.....	16
2. Pertinence et arrimage des énoncés.....	20
2.1 La pertinence.....	20
2.2 Arrimage des énoncés.....	21
2.2.1 L'arrimage référentiel.....	21
2.2.2 L'arrimage événementiel.....	22
2.2.3 L'arrimage énonciatif.....	24
2.2.4 L'arrimage informatif.....	25
CHAPITRE 2 : ÉTAT DE LA QUESTION.....	29
1. Coherence in the Argumentative Essays of ADZU College Freshmen: Assessment of Quality, Angeles, M. S. D.	30
2. Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts, Favart, M & Chanquoy, L. (2007).....	31
3. La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner, Pepin (1998).....	32
3.1. Défauts de cohésion à résolution automatique ou stratégique.....	33
3.2. Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation).....	35

3.3.	Défauts d'une autre nature à résolution automatique ou stratégique	35
3.4.	Défauts d'une autre nature à résolution incertaine.....	36
4.	Écrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen (1988).....	37
4.1.	L'interférence de l'oral et de l'écrit	37
4.2.	Ancrage énonciatif et mécanismes référentiels en langue écrite.....	37
4.3.	Les temps du passé.....	38
4.4.	Cohérence textuelle et progression de l'information	39
4.5.	L'ordre des compléments dans la phrase	39
5.	Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire, Gagnon (2014).	40
CHAPITRE 3 : ANALYSE.....		43
1.	Méthodologie.....	44
1.1	Le corpus de l'étude	44
1.2	Méthode d'analyse	45
1.2.1	Ruptures de cohérence au niveau référentiel	45
1.2.2	Ruptures de cohérence au niveau événementiel	45
1.2.3	Ruptures de cohérence au niveau énonciatif.....	46
1.2.4	Ruptures de cohérence au niveau informatif	46
2.	Analyse proprement dite.....	47
	Texte 1.....	47
	Texte 2.....	53
	Texte 3.....	54
	Texte 4.....	57
	Texte 5.....	58
	Texte 6.....	64
	Texte 7.....	66
	Texte 8.....	69
	Texte 9.....	72
	Texte 10.....	77
	Texte 11.....	81
	Texte 12.....	86
	Texte 13.....	87
	Texte 14.....	90
CHAPITRE 4 : DISCUSSION.....		94

1. Ruptures au niveau événementiel	97
2. Ruptures au niveau référentiel	104
3. Ruptures au niveau informatif	107
4. Ruptures au niveau énonciatif	109
5. Limites de l'étude	111
6. Quelques observations générales	112
7. Conclusion	113
CONCLUSION	115
ANNEXES	119
Annexe 1	120
Annexe 2	123
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Résultats de l'analyse du corpus.....	96
Tableau 2: Ruptures de cohérence au niveau événementiel.....	98
Tableau 3: Ruptures de cohérence au niveau référentiel.....	104
Tableau 4: Ruptures au niveau informatif.....	107
Tableau 5: Ruptures de cohérence au niveau énonciatif.....	110

À mes deux petits amours, Élyas et Zachary

Ce mémoire vous est dédié.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent spécialement à ma directrice de recherche, madame Odette Gagnon. Merci d'avoir accepté de diriger ce mémoire, merci de votre professionnalisme et de votre disponibilité. J'ai beaucoup appris de vous. Votre rigueur dans le travail et vos qualités humaines m'ont marquée. Vos commentaires précis ont été la clef de la réalisation de ce projet.

Mes chers parents, frères et sœurs (Fatma, je te compte parmi mes sœurs), votre amour n'a pas de limites. Vous avez su m'entourer et m'apporter le soutien moral dont j'ai besoin malgré la distance. Papa et maman, merci d'accorder autant d'importance au savoir et d'avoir inculqué le désir d'apprendre à vos enfants.

Mes remerciements s'adressent aussi à mon époux qui a financé ma maîtrise, et qui a travaillé la présentation matérielle de ce mémoire. Merci pour toutes les fois où tu as gardé les enfants pour que je puisse étudier, merci pour tout ce que tu m'apportes. Je veux aussi remercier mes beaux-parents pour leur soutien, surtout à mon arrivé au Québec.

Je remercie sincèrement tous les professeurs du Département des arts et lettres de l'UQAC pour la qualité de la formation que j'ai reçue, et mes collègues et amies de la maîtrise pour leurs encouragements. Je remercie aussi Mme Céline Beaudet, professeure titulaire à l'université de Sherbrooke, et Mr Khadiyatoulah Fall, professeur titulaire à l'UQAC, d'avoir pris le temps d'évaluer ce mémoire.

Enfin, je souhaite remercier les étudiants kabyles au Québec qui ont accepté de rédiger volontairement les textes qui constituent le corpus de ma recherche. Je leur en suis reconnaissante.

INTRODUCTION

1. Introduction et problématique

L'Algérie est un pays qui se caractérise par son contexte linguistique plurilingue où trois langues et plusieurs dialectes se côtoient : l'arabe et ses différents usages; le tamazight, qui détient le statut de deuxième langue nationale depuis l'an 2000; et enfin la langue française, qui détient officiellement le statut de première langue étrangère. Le tamazight, qui serait parlé par trente-deux millions de locuteurs environ¹, est la langue des *Imazighen*, les premiers habitants de l'Afrique du nord. Ceux-ci s'expriment dans des parlers différents selon les régions qu'ils habitent. Les Kabyles, qui représentent environ 30% de la population d'Algérie, sont le premier groupe en nombre de locuteurs du tamazight dans ce pays. Ils habitent la Kabylie, une région montagneuse, densément peuplée, située dans le nord de l'Algérie à l'est d'Alger.

Le contexte plurilingue de l'Algérie est lié à son histoire, marquée depuis quelque 3000 ans par des invasions étrangères : phénicienne, carthaginoise, romane, byzantine, arabe, turque et, la plus récente, française. Lors de ces invasions, chacun des conquérants a laissé des traces linguistiques dans le pays, mais aucun d'entre eux n'a pu supprimer la langue du peuple autochtone : le tamazight, nommé aussi le berbère. Jusqu'au XII^{ème} siècle, le phénicien, le grec, le latin et le berbère étaient les langues parlées en Afrique du nord. À partir du 12^e siècle, la région fut arabisée, conséquence directe des conquêtes islamiques. La période islamique prit fin en 1830 lorsque la France coloniale envahit l'Algérie et l'occupa durant 132 ans. Pendant cette période, le français devint la langue officielle de l'Algérie et l'enseignement de l'arabe fut dorénavant interdit. Après l'obtention de son indépendance en 1962, l'Algérie fit face à une crise linguistique. Elle devait adopter une langue nationale, ce qui signifiait de garder la langue française ou de rétablir le statut de la

¹ Lacoste-Dujardin, C. (2001) *Géographie culturelle et géopolitique en Kabylie. La révolte de la jeunesse kabyle pour une Algérie démocratique*. Hérodote, n°103, p. 57-91.

langue arabe comme première langue. L'État choisit de récupérer son identité arabo-musulmane et donc d'arabiser le pays de nouveau.

Cette décision fut prise dans une atmosphère de désaccord qui régnait dans le pays entre les défenseurs du français, qui voyaient en cette langue une solution au sous-développement, et les opposants au français, qui considéraient le français comme la langue de l'oppression coloniale et comme une menace à leur identité. L'Algérie fut ainsi arabisée, une arabisation qui a touché pratiquement tous les domaines y compris l'enseignement, qui a subi une arabisation partielle dans les années soixante, puis totale après les années quatre-vingt-dix.

Aujourd'hui, le français détient officiellement le statut de première langue étrangère en Algérie. En réalité, sa place est beaucoup plus importante que celle d'une langue étrangère si on considère son omniprésence dans la société, que ce soit dans les conversations de tous les jours, dans les médias ou dans les slogans publicitaires. Le français est aussi la langue des échanges économiques et commerciaux et de l'enseignement des matières scientifiques à l'université, et comme le souligne Temim, « cette langue héritée de la colonisation reste une composante essentielle de la réalité socioculturelle du pays » (Temim, 2006 :3).

En ce qui concerne le système éducatif, l'arabe est la langue de l'enseignement. Cela veut dire que toutes les matières des sciences humaines (l'histoire, la géographie et la philosophie) et les matières scientifiques sont enseignées en arabe. Ce n'est qu'à l'université que l'enseignement des matières scientifiques se fait en français. Pour les Kabyles, dont la langue maternelle est le kabyle (ou tamazight), l'arabe est la langue seconde, et leur premier contact avec cette langue se fait à l'école étant donné que celle-ci est la langue de l'enseignement. Cela veut dire que le français constitue leur troisième langue et leur première langue étrangère.

L'enseignement du français est passé par une série de réformes depuis l'indépendance du pays en 1962. La dernière réforme est celle de 2006, où la commission nationale de réforme du système éducatif a pris en compte l'importance de l'enseignement précoce des langues aux enfants. Ainsi, depuis 2006, l'enseignement du français aux élèves

commence dès la troisième année du cycle primaire, l'enseignement du tamazight commence dès la quatrième année du cycle primaire, l'anglais est enseigné à partir de la deuxième année du collège et une troisième langue étrangère est enseignée dès la première année du lycée dans le cadre du programme de langues étrangères. L'étudiant peut choisir, en guise de troisième langue étrangère, l'allemand ou l'espagnol. Pour les Kabyles, cela signifie que l'enseignement de la langue maternelle se fait après l'enseignement de l'arabe et du français.

Sur le plan de l'écriture, beaucoup de changements ont été apportés grâce à cette réforme: « les nouveaux programmes ont sonné le glas des clichés sur le « don d'écriture » » (Ferhani, 2006 :17). Les élèves découvrent désormais plusieurs types d'écriture : l'écriture de reformulation (résumé, synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emplois...), l'écriture d'invention (créations littéraires), et l'écriture collective sous forme de projets de groupes (Ferhani, 2006).

Cependant, le système éducatif en Algérie comporte une faille à cause de la rupture linguistique dans le passage du cycle secondaire au cycle universitaire, que ce soit pour les étudiants qui poursuivent leurs études dans les matières scientifiques ou pour ceux qui choisissent de se spécialiser dans une langue étrangère. En fait, les nouveaux étudiants de ces deux catégories doivent non seulement gérer les nombreuses informations qu'ils reçoivent à l'université, mais aussi maîtriser la nouvelle langue de l'enseignement, à savoir le français. Ammouden et Cortier affirment que « For several reasons specific to the Algerian context, including the fact that the preuniversity education language is Arabic, university entrance involves a rupture which is methodological, discursive, linguistic and cognitive » (p.1)². En effet, ce passage du secondaire à l'université, donc d'un système de scolarisation en arabe à un système totalement francophone, pourrait être l'une des raisons qui expliquent les difficultés que rencontrent les étudiants universitaires.

² Le titre de l'article est: *Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie: genres textuels et rapport à l'écrit*. La date de l'article n'est pas indiquée, rédigé à partir de l'année 2009 d'après les références de celui-ci.

À ce sujet, Djaroun (2008) a mené une enquête auprès d'étudiants algériens de niveau terminal dans la région de Kabylie. Son but était de comprendre les causes de l'échec « massif » des étudiants en première année de licence en français. D'après Djaroun, le problème était relié à leur méconnaissance des enjeux de l'écriture.

Il a souligné que « leurs représentations de l'écriture et de ses usages présentent des décalages par rapport aux représentations qu'il fallait construire pour aborder avec efficacité les exercices et tâches demandés en première année de licence de français et prévus dans les programmes algériens » (Djaroun, 2008 :18).

Dans le même contexte, N. Benhouhou et O. Yermèche (2013) ont étudié l'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère par les étudiants de première année de licence en français. Selon ces auteurs, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait sur la base des connaissances déjà acquises. Ainsi, le manque de connaissance des structures d'une langue étrangère mène l'apprenant à faire appel à des structures acquises dans sa langue maternelle. Cependant, le système scolaire algérien ne prend pas en considération la langue maternelle des apprenants (tamazight) dans l'enseignement du français langue étrangère. En conséquence, même après neuf ans d'apprentissage du français, les apprenants éprouvent encore des difficultés en ce qui concerne l'appropriation du système des auxiliaires en français langue étrangère : ils n'arrivent pas à distinguer l'utilisation des auxiliaires *être* et *avoir* aux temps composés. Outre cette difficulté liée à l'emploi de l'auxiliaire, les étudiants kabyles rencontrent aussi des difficultés dans l'emploi des verbes pronominaux.

En fait, la notion de verbes pronominaux et la notion de temps simples et composés n'existent pas dans les langues premières (arabe et tamazight) des apprenants kabyles. Ces apprenants réalisent « à la perfection » les exercices relatifs à l'utilisation des auxiliaires au passé composé ainsi qu'à l'emploi des temps verbaux, mais lorsqu'ils sont en situation de production écrite, ils forment ces auxiliaires sur la base de la langue kabyle (Benhouhou, 2013 :20). Par exemple, ils ont formé dans leurs écrits des séquences telles « il a tombé » ou encore « il a cassé la jambe ». D'après Benhouhou et Yermèche, l'appropriation des structures d'une langue étrangère peut être plus réussie si l'apprentissage se base sur la

comparaison entre la L1 et la L2, ce qui permet de reconnaître les différences entre les deux langues.

De son côté, Hanach (2009) a étudié l'usage de la préposition « dans » dans les productions écrites des étudiants de première année de licence en français langue étrangère en Algérie dans un contexte plurilingue. Son étude révèle un « suremploi » de cette préposition et un emploi fautif, comme on peut le constater dans les exemples suivants produits par les étudiants : « *Mes vacances sont toujours inoubliables surtout dans l'été passé* », et « *le retour de ma sœur qui est dans la France* ». En fait, comme le souligne Hanach dans cette étude, « *dans l'été* » et « *dans la France* » sont chacun le calque de l'équivalent de ces expressions dans la première langue de ces apprenants. En effet, en arabe ainsi qu'en tamazight, la préposition *dans* (*fī*, en arabe et *gue*, en tamazight) indique, comme le mentionne Hanach, « l'inclusion spatiale quel que soit le lieu (fermé ou ouvert), et l'inclusion temporelle même si c'est un point de temps limité, précis. » (Hanach, 2009 :17).

Pour leur part, Legros, Hoareau, Boudéliche, Makhoul et Gabsi (2007) ont mené une recherche auprès d'élèves d'un collège de la banlieue parisienne et d'élèves d'une classe de 9^e année de Tizi-Ouzou en Kabylie dans le but d'étudier « le rôle de la langue maternelle L1 (tamazight) utilisée dans un texte d'aide sur la réécriture à distance d'un texte explicatif en L2 (français) » (p. 6). Les participants de l'étude ont été amenés à produire un premier jet d'un texte explicatif en français sur les causes de la pollution des eaux douces. Cette activité a été suivie d'une tâche de lecture d'un texte scientifique sur le même sujet (texte d'aide) en vue d'aider les élèves à améliorer leur premier jet. Les élèves de Tizi-Ouzou ont été divisés en deux groupes : G1 et G2. Le texte d'aide était présenté au G1 dans leur langue maternelle, le tamazight, alors que dans l'autre groupe, le texte d'aide était présenté en français. Les élèves des deux collèges effectuaient ensuite une tâche de réécriture de leur propre texte, puis, après quelques jours, du texte de l'élève de l'autre pays. Les auteurs concluent que, dans un contexte bilingue, la lecture d'un texte d'aide en langue maternelle « favorise la réactivation du contenu sémantique du premier jet et fournit la possibilité de mettre en œuvre une stratégie d'ajout d'information du type *knowledge transforming* » (Marin et Legros, 2006 :123).

Plus récemment, Bouthiba (2014) a analysé les erreurs morphosyntaxiques dans des productions écrites en français par des apprenants algériens de 3^e année du secondaire, de la filière Lettres et Langues Étrangères. Les résultats de son étude indiquent que la classe grammaticale la plus déficiente est celle des verbes, avec un pourcentage de 23% du total des erreurs repérées, suivie de la maîtrise du genre et du nombre des noms, avec un pourcentage de 18 %. Les erreurs relatives à la catégorie du verbe touchent notamment l'accord entre le verbe et son sujet ainsi que l'emploi de l'auxiliaire.

Exemple : *ils trouve* au lieu de *ils trouvent*.

En ce qui concerne les erreurs relatives à l'utilisation des déterminants associés aux noms, les élèves ont produit des énoncés tels que *une phénomène* au lieu de *un phénomène*, *un solution* au lieu de *une solution*. L'auteure affirme que la presque totalité des erreurs reliées à l'emploi fautif des déterminants provient de l'interférence de la langue arabe (94 %). Elle souligne que ce type d'erreur pourrait être expliqué par le fait que « la plupart des sujets algériens utilisent des noms français en arabe dialectal mais en remplaçant l'article français par celui de l'arabe dialectal, "El". À titre d'exemple : " El-phénomène, El-diplôme, El-visa », etc., ce qui rend la reconnaissance du genre du nom plus difficile même si ces noms leur semblent familiers » (p.171). Bouthiba a également relevé un nombre important d'erreurs reliées à l'emploi des prépositions. Elle constate que les erreurs portant sur cette catégorie grammaticale proviennent pour la plupart des stratégies de transfert négatif de la langue maternelle. L'auteure conclut son article en précisant que « les représentations culturelles dans les deux langues varient et constituent parfois la source des difficultés de l'apprentissage, phénomène aggravé par sa non-prise en charge par la pédagogie » (p.175).

Les résultats de ces études menées sur des textes écrits en français langue étrangère (FLÉ) par des étudiants kabyles dans un contexte de contact de langues (français, arabe et tamazight) révèlent certaines difficultés auxquelles ces étudiants font face. Cependant, ces études limitent leur analyse au cadre de la phrase. Elles laissent totalement dans l'ombre l'étude de la cohérence du texte, notamment lorsqu'il s'agit de textes rédigés par des étudiants de niveau avancé. Il nous paraît donc pertinent de mener une étude sur la

compétence textuelle en français langue étrangère d'étudiants kabyles de niveau avancé ayant fait leurs études primaires, secondaires et universitaires en Algérie.

2. Objectif

Comme nous venons de le mentionner, les études qui ont porté sur les textes écrits en français langue étrangère par des étudiants kabyles s'intéressent principalement aux maladresses linguistiques (liées à l'orthographe, à la grammaire ou à la syntaxe) présentes dans ces textes, laissant dans l'ombre la dimension textuelle liée à l'enchaînement des énoncés et des séquences d'énoncés. C'est précisément ce vide que nous espérons combler.

Ainsi, l'objectif principal visé dans ce mémoire est l'étude de la compétence textuelle en français langue étrangère d'étudiants kabyles ayant fait leurs études primaires, secondaires et universitaires en Algérie et ayant appris le français dans un contexte de contact de trois langues (tamazight, arabe et français). Notre étude portera plus spécifiquement sur les problèmes de cohérence liés à l'arrimage des énoncés dans les écrits des étudiants. Nous souhaitons préciser leurs faiblesses liées à cet arrimage et répondre à la question suivante : Quelles sont les ruptures qui nuisent à la cohérence de ces textes ?

Le fait de préciser les difficultés textuelles rencontrées dans les textes de notre corpus pourrait éventuellement servir à proposer des contenus d'apprentissage pour l'enseignement de la rédaction en français langue étrangère en Algérie.

CHAPITRE 1 : ANCRAGES THÉORIQUES

Ancrages théoriques

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, plus précisément, l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde et langue étrangère. Il est donc important de clarifier, tout d'abord, les concepts « langue seconde » et « langue étrangère », « français langue seconde » et « français langue étrangère ».

PREMIÈRE PARTIE : Enseignement et apprentissage du FLÉ

1. Définition des concepts « Français Langue Seconde » et « Français

Langue Étrangère »

La distinction entre « langue seconde » (LS) et « langue étrangère » (LÉ) est difficile à cerner. La définition de ces deux concepts ne fait pas l'unanimité au sein des chercheurs en linguistique et en enseignement des langues secondes et étrangères. De façon générale, la distinction est déterminée par le statut de la langue dans le pays où elle est enseignée et par le niveau de son utilisation par les apprenants. Ainsi, la langue seconde constitue d'emblée « une langue ayant un statut officiel dans le pays des apprenants qui, par ailleurs, sont susceptibles de la parler de façon significative » (Chartrand et Paret, 1995 :4). La langue étrangère, elle, « serait celle qui est apprise en classe mais qui n'est pas parlée par la communauté environnante et qui ne jouit pas d'un statut officiel dans ce pays » (Chartrand et Paret, 1995 :4). Cette distinction, proposée par plusieurs didacticiens dont Chartrand et Paret, semble simple à priori, mais elle n'est pas partagée par tous les linguistes et elle n'est pas facile à appliquer dans les situations concrètes.

Prescod et Robert (2014), eux, distinguent les deux notions, LS et LÉ, selon qu'elles soient utilisées dans la didactique française ou dans la didactique anglo-saxonne. Ainsi, pour eux, en didactique française :

Le terme de langue étrangère définit une langue non maternelle, langue qui est apprise/enseignée à l'école (université, centre de langue, etc.), dans le pays de l'apprenant (si cette langue n'a pas de statut officiel) [...]. La langue seconde est, de son côté, toute langue non maternelle ou non initiale acquise par imprégnation sociale ou immersion scolaire [...] la langue seconde est aussi dans les pays où le multilinguisme est officiel, une langue non maternelle bénéficiant d'un statut privilégié (p.139).

Dans la didactique anglo-saxonne, les auteurs précisent que la langue étrangère est « apprise dans le pays de l'apprenant ou dans un pays autre que celui (ceux) où la langue étrangère est parlée. Elle concerne principalement l'enseignement/apprentissage d'une langue non maternelle en milieu scolaire, universitaire ou autre, sans avoir obligatoirement pour but la communication et encore moins l'intégration ». La langue seconde, quant à elle, « est une langue apprise ou acquise dans le pays où cette langue est parlée. C'est une langue apprise chronologiquement après la langue maternelle (ou initiale) » (p.140).

Malgré que Prescod et Robert semblent faire une distinction entre LS et LÉ selon que ces notions soient utilisées en didactique française ou en didactique anglo-saxonne, il est difficile de percevoir une nuance dans la définition de ces deux concepts selon les deux utilisations.

De leur côté, Mitchell & Myles (2004) croient que l'apprentissage des langues plus « locales » ou plus « éloignées » passe par le même processus. Ils incluent donc dans la définition de LS l'apprentissage de toute langue autre que la langue maternelle, à condition que l'apprentissage de cette deuxième langue s'effectue après avoir acquis la première. Selon eux,

“second languages” are any languages other than the learner’s “native language” or “mother tongue”. They include both languages of wider communication encountered within the local region or community (e.g. at the workplace or in the media) and truly foreign languages, which have no immediately local uses or speakers. They may indeed be a second language learners are working with, in a literal sense, or they may be their third, fourth, or even fifth language (p.5).

En fait, plusieurs facteurs entrent en jeu dans la définition de « langue seconde » et de « langue étrangère ». Prescod et Robert (2014) affirment qu'« on n'attache pas à ces notions la même signification selon les contextes géographique et sociolinguistique particuliers. Mais aussi selon le contexte politique » (p.145).

En ce qui concerne les notions « français langue seconde » et « français langue étrangère » plus précisément (désormais FLS et FLÉ), l'utilisation de la notion FLS parmi les didacticiens non francophones commence à apparaître au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle (Auger, 2014). Par la suite, ce concept a été largement utilisé grâce aux travaux de Jean-Pierre Cuq (2001, 2002, 2003). Celui-ci définit le concept de FLS comme suit :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (Cuq et Gruca cités dans Fenclovà (2014 :148).

Cuq (2003) ajoute que le FLS est la langue de l'enseignement « auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou une partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq dans Fenclovà, 2014 :148).

Le FLS est donc une langue étrangère, mais qui a un statut particulier dans le pays où elle est enseignée. Dans ce sens, Galisson et Coste (1976 :478) estiment que le FLS est une « expression pédagogiquement non justifiée mais qui introduit une nuance utile par rapport à “langue étrangère” pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...) ou dans lesquels une “langue non maternelle” bénéficie d'un statut spécial » (Galisson et Coste cités dans Ferhani, 2014 :225). Le FLS est aussi la langue de l'enseignement d'individus dont la langue maternelle est autre que le français, une langue que les apprenants doivent maîtriser pour réussir les autres matières comme le confirme Forges au même titre que Cuq (2003) :

En FLE, le français est une discipline parmi d'autres comme la mathématique ou l'histoire, etc. Les savoirs fondamentaux sont acquis en langue première. En FLS, le français n'est pas seulement une discipline parmi d'autres. C'est un enseignement du et en français. L'enjeu est capital : les élèves doivent maîtriser la langue orale, ensuite apprendre à lire et à écrire pour réussir dans les autres matières (Forges dans Ferhani, 2014 :226).

Contrairement au FLS, le FLÉ est une langue non maternelle qui n'a pas de statut dans le pays où elle est apprise. Son apprentissage « est circonscrit à un espace scolaire où celle-ci est enseignée. Elle pourra ensuite être pratiquée par l'apprenant dans un autre contexte sociolinguistique (pays, région) » (Auger, 2014 :166).

Defays (2003) définit quelques facteurs permettant de distinguer le FLÉ. Il évoque notamment l'éloignement géographique et la difficulté de contacts entre natifs et apprenants, la distance culturelle qui concerne les différences de style de vie, d'idéologie et de religion, et la distance linguistique qui peut être de différentes natures : syntaxique, phonétique, etc.

La définition proposée par Forges et par Cuq du concept FLS correspond à la situation de la langue française en Algérie, bien que cette dernière n'ait pas le statut « officiel » de la langue seconde dans ce pays. En effet, dans le contexte de l'Algérie, pour des raisons historiques et coloniales (l'indépendance a été arrachée après une longue guerre qui a duré sept ans et demi et qui a coûté la vie à un million et demi d'algériens), le français a longtemps été considéré comme la langue de l'oppression coloniale. Dès lors, le statut de la langue française dans ce pays est paradoxal. En effet, l'Algérie est un grand pays francophone. Certains le désignent comme étant le deuxième pays francophone du monde après la France (Hubert, 2011 : 174; Piérard, 1999 :7). Pourtant, l'Algérie ne fait pas partie de la francophonie, « car elle y voit, pour des raisons historiques, une forme déguisée de l'impérialisme français » (Piérard, 1999 :7). Par ailleurs, le français est largement utilisé dans la société algérienne. Cette langue est présente autant que la langue arabe, langue officielle du pays, que ce soit dans l'administration publique, l'enseignement, les lieux publics, etc. Mais officiellement, elle occupe le statut de première langue étrangère.

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons le concept « français langue étrangère », puisque c'est celui qui est utilisé dans l'école algérienne.

2. Les problèmes que pose l'apprentissage du FLÉ pour les Kabyles :

interférence de l'arabe et de tamazight

Écrire en français langue seconde ou étrangère n'est pas une mince tâche. Si la tâche d'écriture constitue déjà un défi pour un scripteur en français langue maternelle (FLM), elle l'est encore plus pour celui qui rédige en FLS ou en FLÉ. Celui-ci doit non seulement maîtriser la langue cible, respecter la grammaire et la syntaxe de celle-ci, mais aussi respecter les règles de rédaction d'un texte. En effet, les difficultés que pose la rédaction en langue maternelle sont différentes de celles que pose la rédaction en langue seconde ou étrangère. Par exemple, si la planification peut aider le scripteur à mieux réussir en langue maternelles (LM), les résultats des études concernant l'impact de la planification sur la rédaction en LS sont partagés. Dans une revue de littérature, Mark D. Johnson (2014) conclut que l'effet de la planification sur la qualité de la production écrite en LS est minime. Selon cet auteur, lorsque le niveau de maîtrise de la langue cible est faible, la planification peut même affecter la qualité de la production écrite et la diversité du lexique employé. Mais le problème majeur que rencontrent les scripteurs en LÉ est celui de l'interférence de la langue maternelle. Selon Mitchell et Myles (2004), la performance des apprenants d'une langue seconde est influencée par la première langue qu'ils maîtrisent déjà. Cette influence est notable dans leur accent étranger ou dans leurs erreurs de grammaire, comme c'est le cas d'un apprenant anglophone qui produit l'énoncé suivant en français pour préciser son âge : *je suis douze*, influencé par l'expression *I'm twelve* en anglais (Mitchell & Myles, 2004). Ce phénomène est appelé en linguistique « le transfert de la langue ».

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction (p.7-8), les études réalisées jusqu'à présent montrent une influence du tamazight et de l'arabe sur la performance des étudiants kabyles en français langue étrangère. Cela se manifeste principalement par l'emploi fautif des prépositions et des auxiliaires, qui se fait sur la base des deux premières langues des apprenants kabyles. Ainsi, influencés par leur langue maternelle, des étudiants kabyles ont produit des énoncés tels que *il a tombé* ou encore *le retour de ma sœur qui est dans la France*.

Comme il n'y a pas eu d'étude portant sur la cohérence dans les productions écrites en FLS par des étudiants kabyles, il est difficile de prévoir comment l'interférence du tamazight et de l'arabe pourrait provoquer des ruptures de cohérence en français langue étrangère. Une étude de Simard (2007) sur les ruptures de cohérence dans des textes écrits en français langue seconde par des scripteurs anglophones et arabophones inscrits à des cours de FLS de niveau avancé révèle un nombre important de cas de répétitions d'un même GN en raison de la pauvreté lexicale en FLS. Nous croyons donc que la pauvreté du lexique en FLÉ pourrait éventuellement mener les scripteurs kabyles à répéter un même syntagme au lieu d'employer des synonymes et autres concepts pour le rappeler. Par ailleurs, Tacine et Jablonka³ ont analysé des textes rédigés en FLÉ par des étudiants kabyles de l'université de Tizi-Ouzou. Leur objectif était de voir comment les deux premières langues de ces étudiants (tamazight et arabe) se présentaient dans leurs productions écrites, et comment ces apprenants faisaient appel à leur langue maternelle pour mieux s'exprimer en FLÉ. Les auteurs ont observé, dans les textes de ces étudiants, plusieurs énoncés produits à partir de règles morphosyntaxiques tamazight, et des énoncés mixtes, où il y a « coexistence des règles morphosyntaxiques de la langue maternelle et de la langue étrangère » (p.5). Les erreurs relevées concernent notamment l'emploi de l'anaphore, comme le montrent les exemples suivants :

Je suis allé au stade 1^{er} novembre de Tizi-Ouzou pour regarder un grand match entre la JS Kabylie et ESS de Sétif [...] à cinq minutes du début du match, une première action pour les jaunes et verts (p.5).

Dans cet exemple, il est difficile pour un non natif de Kabylie de comprendre à quoi réfère « les jaunes et verts » (les deux couleurs de l'équipe de football « Jeunesse Sportive de Kabylie » et un surnom donné à celle-ci). Le scripteur devrait donc prendre en considération le destinataire.

Dans les exemples qui suivent, on peut remarquer un problème d'accord en genre avec le référent :

³ Tacine, F., & Jablonka, F. « Le français dans le contexte universitaire de Tizi-Ouzou : entre norme, usage et identité », Université de Tizi-Ouzou, Université de Picardie Jules Verne & Université de Vienne. L'année de l'article n'est pas mentionnée.

J'étais un peu effrayée par ces examens, car à chaque fois qu'elles s'approchent le stress augmente

[...] le bac qui est une expérience très intéressante dans la vie de chaque personne parce que c'est l'avenir de ce dernier.

Le problème d'accord dans ces deux exemples pourrait être expliqué par l'interférence des deux premières langues de l'apprenant, parce que « ces examens » est un SN féminin en arabe et « personne » est un SN masculin en arabe et en tamazight. L'exemple suivant illustre un emploi fautif de l'anaphore pronominale dû à un transfert de la langue maternelle.

J'ai fait courage à moi. En tamazight, on dit : *Khemaghd afud imaniw*

(j'ai fait) (courage) (à moi-même)

Le scripteur a donc repris la structure de la langue maternelle.

Au niveau textuel, la répétition abusive d'un même GN et l'emploi inadéquat de l'anaphore sont des problèmes qui peuvent nuire à la cohérence sur le plan référentiel. Le problème concernant le manque de vocabulaire en FLÉ pourrait également provoquer l'emploi d'un même connecteur ou l'emploi fautif de celui-ci. Cela entraînerait une mauvaise mise en rapport entre les informations et affecterait ainsi la cohérence événementielle. Au niveau informatif de la cohérence, les problèmes dus au transfert de la langue maternelle, s'il y en avait dans notre corpus, pourraient être reliés à l'emploi des pronoms relatifs dans les phrases complexes (subordination), puisque, par rapport à l'arabe et au tamazight, l'emploi des pronoms relatifs en français est plus complexe. Voici d'ailleurs un exemple de l'étude de Tacine et Jablonka dans lequel un étudiant utilise la subordination d'une façon erronée, c'est-à-dire en traduisant directement de la langue maternelle.

Je dois terminer la révision avant les derniers jours de l'examen et sans oublier mon amie qu'elle a révisé avec moi. Le temps de révision est terminé et il arrive le jour de l'examen qui il est plein de peur et terrible [...] enfin j'écoute que l'administration affiche les noms qu'ils ont gagnés le BAC [...] (p.7).

Nous venons donc de présenter brièvement les concepts FLÉ et FLS, et les problèmes que cause l'interférence de la langue maternelle dans la rédaction en FLÉ. Il reste à vérifier si les problèmes que nous venons de mentionner en ce qui concerne l'influence du tamazight dans la rédaction en FLÉ ont un impact sur la cohérence des textes constituant notre corpus.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la présente recherche porte précisément sur l'étude des problèmes de cohérence dans des textes rédigés en français langue étrangère par des scripteurs kabyles. Pour être en mesure de repérer les problèmes de cohérence présents dans les textes de notre corpus et de pouvoir en expliquer les causes, il est important de bien évaluer la cohérence d'un texte. Pour ce faire, il s'avère essentiel de comprendre tout d'abord le concept de cohérence et de connaître les conditions dans lesquelles la cohérence est assurée ou compromise.

DEUXIÈME PARTIE : Cohérence et arrimage des énoncés

1. Cohérence textuelle

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la cohérence textuelle en français, notamment depuis les travaux de Michel Charolles (1978), l'un des premiers linguistes à évoquer la possibilité d'une grammaire de texte. Dans son article intitulé « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes* », Charolles expose les procédés qui assurent la cohérence et dont l'absence ou l'emploi fautif résulte en ruptures de cohérence. L'auteur affirme que « Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte. À l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des critères efficaces de bonne formation instituant une norme minimale de composition textuelle » (p.8). Dans son article, Charolles présente quatre méta-règles de cohérence textuelle : la méta-règle de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

Selon Charolles, pour qu'un texte soit cohérent « il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (p. 14). La répétition est donc nécessaire pour faire des liens entre les phrases et les séquences qui structurent un texte

donné. Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de plusieurs ressources lexicales et grammaticales : la pronominalisation, les substitutions lexicales, le recouvrement présuppositionnel et les reprises d'inférence.

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut aussi « que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (p.20). Cela veut dire qu'un texte doit être caractérisé par l'apport constant de nouvelles informations qui font progresser le texte. Ainsi, les redondances affectent la cohérence du texte.

La troisième méta-règle de Charolles stipule qu'un texte cohérent ne doit pas manifester de contradictions, ce qui veut dire qu'une proposition ne peut pas être à la fois vraie et fausse. Les contradictions peuvent être de nature énonciative, c'est-à-dire que chaque séquence dans un texte est définie par un contexte temporel et discursif qui, comme le dit Charolles : « ne peut être modifié sans précautions spéciales » (p.23). Les contradictions peuvent aussi être de nature inférentielle et présuppositionnelle, lorsque le contenu sémantique implicite d'une proposition se trouve contredit dans une autre proposition qui la suit. Finalement, il peut s'agir de contradictions de monde(s) et de représentation du (ou des) monde(s) lorsque le contexte du texte contredit des réalités du monde ordinaire du lecteur.

La quatrième méta-règle de cohérence précise que « pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés » (p.31). Ainsi, les éléments d'informations qui construisent le texte (actions, états ou événements) doivent avoir une relation de congruence entre eux. Ces relations peuvent être de cause, de condition ou de conséquence et elles sont exprimées le plus souvent par des connecteurs.

À ces quatre règles de cohérence, Charolles (2011) ajoute ce qu'il nomme « les adverbiaux cadratifs ». Selon lui, les adverbiaux cadratifs, syntagmes qui marquent essentiellement la temporalité et l'espace, se positionnent en tête de phrase et contribuent à structurer le contenu textuel. Ils fonctionnent à la fois comme des marqueurs de segmentation et de regroupement. L'auteur donne l'exemple suivant :

[En France, on dénombre chaque année une cinquantaine de cas mortels,]_{E1}
[mais on n'a pas de recensement officiel de la maladie] _{E2} [parce que les
médecins ne sont pas tenus de la déclarer aux services de santé.] _{E3}

Dans cet exemple, le syntagme prépositionnel « en France » localise les faits f2 et f3 dénotés par les énoncés E2 et E3. En fait, la compréhension de ce passage entier dépend du syntagme prépositionnel placé en tête de phrase qui regroupe les séquences de ce passage dans un même cadre spatial, soit « en France » (p.7).

Lorraine Pepin (1998) s'est intéressée, elle aussi, à l'étude de la cohérence textuelle. Selon elle, un texte dit cohérent est un texte dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs entités. Pour que ces entités soient unifiées, le texte doit réunir trois conditions essentielles : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration.

La cohésion selon Pepin se définit par « la qualité d'un ensemble dont les éléments paraissent reliés entre eux, harmonisés en quelque sorte ». Ainsi, le passage d'une entité à l'autre dans le texte doit être marqué par un rappel thématique ou sémantique. En ce qui concerne la hiérarchisation, Pepin précise que le texte se déroule dans le temps. Il est donc important de bien organiser les éléments qui le composent de façon à ce qu'apparaisse la linéarité des informations, dans un ordre allant des plus importantes aux moins importantes. Parmi les procédés qui assurent la hiérarchisation des informations dans le texte, elle mentionne l'ordre de la présentation des énoncés : « l'énoncé présenté en premier est considéré comme dominant, les autres devant le servir pour l'élaborer, l'expliquer, l'illustrer » (p.4). Elle mentionne aussi la jonction, c'est-à-dire, la liaison par connecteurs, et le regroupement des informations qui impose de ne pas séparer les énoncés qui traitent d'un même thème.

Enfin, la troisième condition, considérée comme étant la plus fondamentale pour la cohérence d'un texte selon Pepin, est le principe d'intégration « par lequel tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie du texte antérieur » (p.5).

Pepin (1998) précise dans son ouvrage qu'un texte peut être plus ou moins cohérent selon l'effort déployé par le lecteur pour le comprendre. Ainsi, la cohérence se construit à la fois par les caractéristiques textuelles évoquées ci-dessus (cohésion, hiérarchisation et

intégration), et les inférences que fait le lecteur à partir de ses connaissances encyclopédiques pour comprendre le texte. Plus la compréhension de l'ensemble devient couteuse pour le lecteur sur le plan inférentiel, moins le texte lui semble cohérent.

À cet égard, Vandendorpe (1995) estime que le jugement d'incohérence est porté de l'extérieur : « c'est le point de vue d'un lecteur qui ne parvient pas à identifier les enchaînements entre les informations qui lui sont livrées. On dit alors des choses comme « Je ne vois pas le lien », « J'ai perdu le fil » » (p.3). Selon l'auteur, ce jugement d'incohérence survient lorsque des liens entre des informations qui étaient évidents pour le scripteur au moment de l'écriture sont absents dans le texte, et que le lecteur qui n'a pas de connaissances communes avec le scripteur ne parvient pas à établir ces liens par inférence. Vandendorpe présente six aspects qui lui semblent importants pour fonder la cohérence d'un texte. Tout comme Charolles et Pepin, il propose la continuité thématique, la progression, la non-contradiction (Charolles, 1978), la cohésion (Pepin, 1998); il ajoute la gestion adéquate du temps et de l'espace et l'absence d'ellipses trop fortes. La première concerne la compatibilité des temps utilisés ainsi que l'emploi des déictiques, et la deuxième concerne la nécessité d'explicitier les liens essentiels à la compréhension du texte.

De son côté, Masseron (2003) définit trois niveaux de structuration du discours sur lesquels sont portés les jugements de cohérence. Premièrement, au niveau global, la recevabilité du discours dépend de l'appréciation globale qu'on se fait du texte, ce qui comprend la simplicité de la mise en forme, la fluidité du discours et la capacité de l'implication du lecteur. Deuxièmement, au niveau inférieur, ou local, le jugement porte sur le contenu linguistique, dont le respect des règles orthographiques et syntaxiques et les choix lexicaux.

Enfin, au niveau intermédiaire, ou transphrastique, le jugement porte sur la cohésion et la cohérence du discours tels que décrit par Charolles (1978). Cela implique donc l'unité du discours, l'organisation textuelle et la planification interne. Masseron estime que le jugement de cohérence au niveau transphrastique est le plus délicat à fonder, les maladresses sanctionnées à ce niveau étant souvent intuitives et difficiles à justifier. À

partir de ces trois niveaux de structuration, Masseron distingue six types de ruptures discursives :

- Cohésion/cohérence : les ruptures concernent les problèmes qui touchent au traitement thématique de l'objet du discours;
- Problèmes de gestion référentielle du texte;
- Difficultés à gérer simultanément le continuum thématique et la progression rhématique;
- Les ruptures de topicalisation ou de changement de point de vue;
- Problèmes dans l'organisation du texte;

Pour sa part, Gagnon (1998, 2003) soutient qu'un texte est comparable à un casse-tête dans lequel toutes les pièces s'emboîtent et où chacune doit être pertinente par rapport aux autres pour former l'image globale. À ce titre, la cohérence des énoncés dans un texte dépend de la pertinence de chaque énoncé par rapport au contexte et de la manière dont ces énoncés s'arriment l'un à l'autre. Pour elle, donc, la cohérence textuelle dépend de deux facteurs clés : la pertinence et l'arrimage.

2. Pertinence et arrimage des énoncés

2.1 La pertinence

L'idée que la cohérence textuelle repose notamment sur des considérations de pertinence est issue de la théorie de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson (1986). Pour ces derniers, la pertinence est relative aux notions de « coût cognitif » et de « bénéfice informationnel ».

Cela veut dire que tout effort déployé par le lecteur pour l'interprétation d'un énoncé doit être justifié par un bénéfice informationnel (Charolles, 1995). Ainsi, chaque information donnée dans le texte doit avoir « sa raison d'être », « elle doit faire progresser la construction de l'univers textuel » (Gagnon, 2003 :62). Il y a rupture de pertinence lorsqu'une information n'est pas reliée au contexte, lorsqu'une information est redondante ou contradictoire par rapport au contexte, mal placée ou non reprise dans le contexte postérieur (Gagnon, 2003 :63).

2.2 Arrimage des énoncés

La pertinence ne suffit pas à elle seule pour assurer la cohérence, il faut aussi que les énoncés et les séquences d'énoncés qui composent un texte soient arrimés correctement les uns aux autres. Dans ce sens, Gagnon (1998, 2003, 2014, 2015, Gagnon et Chamberland 2010) met l'accent sur le caractère multidimensionnel des textes. Elle distingue quatre plans de structuration des textes qui représentent quatre niveaux de l'arrimage des énoncés : référentiel, événementiel, informatif et énonciatif. Ainsi, pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les énoncés soient à la fois pertinents à l'égard du contexte auquel ils sont confrontés et qu'ils soient arrimés les uns aux autres de façon harmonieuse à ces quatre niveaux, simultanément. Voici donc comment Gagnon définit le concept de l'arrimage :

Le concept d'arrimage, quant à lui, s'appuie sur l'idée que la production d'un texte suppose une structuration aux niveaux suivants : référentiel (ce dont on parle), événementiel (ce que l'on dit de ce dont on parle), énonciatif (la manière dont on le fait) et informatif (façon dont les éléments d'information sont répartis et hiérarchisés). Pour être réussi, pour que le texte donne l'impression de « couler de source », l'arrimage des énoncés (ou séquences d'énoncés) les uns aux autres doit se faire au moins à ces quatre niveaux, simultanément, et de façon harmonieuse. (Gagnon et Chamberland, 2010 :78).

2.2.1 L'arrimage référentiel

L'arrimage au niveau référentiel renvoie aux différentes expressions linguistiques dont le scripteur fait usage pour l'introduction, la reprise et la mise en relation des différentes entités textuelles. La reprise peut se faire à l'aide de tous les cas d'anaphore ou de cataphore : la répétition intégrale ou partielle dans le cas des noms propres, notamment lorsque ceux-ci sont en concurrence avec d'autres noms dans le même contexte; la pronominalisation, qui consiste à rappeler une expression référentielle par l'emploi d'un pronom; et le rappel fidèle ou infidèle en ce N ou le N. Le rappel fidèle d'un acteur textuel signifie que « le nom anaphorique est identique au nom préalablement introduit » ([...] un soldat. Ce soldat/Le soldat [...]), tandis que le rappel infidèle constitue une reprise par substitution lexicale ([...] un soldat. Cet/ L'homme [...] Cet/ L'individu [...]) (Gagnon, 1998 :103).

Certaines maladresses peuvent nuire à l'arrimage référentiel. Dans le cas de la reprise à l'aide de la pronominalisation, ces maladresses se traduisent par l'absence du référent, lorsque celui-ci ne figure pas de manière explicite dans le contexte verbal; par l'ambiguïté référentielle, lorsque deux ou plusieurs référents présentant les mêmes caractéristiques morphologiques de genre et de nombre apparaissent comme candidats à un même anaphorique dans le texte; par l'éloignement, si le référent est trop loin du pronom; et par des problèmes d'accord en genre et en nombre du pronom avec le référent. Dans ce cas, le genre et/ou le nombre du pronom ne coïncident pas avec ceux du référent envisagé par le scripteur.

Dans le cas de l'anaphore lexicale fidèle ou infidèle, la reprise à l'aide d'un syntagme du type le N assure « une saisie « externe » de la notion, opposée à d'autres notions, lesquelles figurent souvent, mais non toujours, dans le cotexte discursif », tandis que les syntagmes démonstratifs du type ce N « assurent au contraire une saisie « interne » de la notion, c'est à-dire qu'ils procèdent à une identification de l'objet à l'intérieur de la classe des objets du même nom » (Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988 :75). Une rupture de cohérence peut survenir lorsqu'un déterminant défini est employé là où un déterminant démonstratif est attendu ou vice-versa, mais aussi dans le cas de la reprise à l'aide d'un démonstratif, lorsque le référent auquel renvoie le syntagme nominal démonstratif n'a pas été mentionné dans le contexte antérieur. Pour ce qui est des substitutions lexicales en particulier, certaines restrictions sémantiques s'ajoutent. Par exemple, le terme le plus générique ne peut pas précéder son représentant. De plus, l'item de substitution choisi doit représenter correctement les entités auxquelles il réfère.

2.2.2 L'arrimage événementiel

Un texte n'est pas qu'un simple assemblage d'équivalences référentielles. Celles-ci doivent s'accompagner « d'un apport sémantique constamment renouvelé » (MR2 de progression de Charolles (1978)), car il faut bien dire des choses sur les référents que l'on introduit dans le texte. Cependant, dans un texte cohérent, l'apport de nouvelles informations ne se fait pas de n'importe quelle façon, car celles-ci doivent être introduites de manière organisée en fonction des informations déjà connues : les informations

nouvelles doivent être directement reliées aux informations du contexte qui précède, comme le stipule la MR4 de relation de Charolles (1978) qui soutient que pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les éléments qui le composent (actions, états ou événements) aient une relation de congruence entre eux. Ainsi, deux éléments « p » et « q » sont congruents si « p » présente une relation pertinente avec « q ». Ces relations peuvent être, selon Charolles (1995), des relations causales, de contiguïté spatio-temporelle ou des relations de ressemblance. Inspirée de la typologie des relations de cohérence proposée par Sanders et alii (1992), Gagnon suggère pour sa part une classification qui distingue deux catégories de relations de cohérence : les relations causales, lorsqu'il y a une relation de cause entre deux segments (cause, justification, condition, etc.), et les relations additives, « lorsque l'un des deux segments s'ajoute à l'autre ou à son contraire, sans que ce dernier ait forcément conditionné cet ajout » (addition, élaboration, etc.) (Gagnon, 1998 : 137).

Les relations peuvent être établies implicitement, sur la base du contenu propositionnel des énoncés, ou de façon explicite par l'emploi des connecteurs. « La grammaire textuelle regroupe sous ce terme tous les éléments qui servent à établir des relations entre deux propositions ou deux phrases » (Vandendorpe, 1995). Les connecteurs sont rassemblés en catégories sur la base du type de relation (Halliday et Hasan, 1976) ou d'organisation (Schneuwly et al., 1989) qu'ils induisent dans le texte. Il y a par exemple des connecteurs qui expriment la cause (car, parce que), la concession (même si, toutefois), ou qui sont adversatifs (mais, cependant). Certains connecteurs sont employés davantage dans certains types de texte. Par exemple, le texte argumentatif nécessite l'emploi de connecteurs de causalité et de finalité, ainsi que des connecteurs adversatifs et concessifs.

L'arrimage événementiel touche donc « la façon dont les relations logiques sont établies entre les événements décrits dans les énoncés et la façon dont ces relations sont marquées ou non par l'emploi (ou l'absence) de connecteurs » (Gagnon, 2014 :60). Certains problèmes comme l'absence de certaines informations contextuelles nécessaires à la compréhension du texte, l'utilisation inadéquate ou l'absence d'un connecteur peuvent nuire à la cohérence sur le plan événementiel.

2.2.3 L'arrimage énonciatif

L'arrimage énonciatif concerne la position proche ou distante qu'adopte le scripteur à l'égard de ses propos. Cette plus ou moins grande distance manifeste deux plans d'énonciation différents : celui de l'histoire, et celui du discours. En ce qui concerne l'énonciation historique, « il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit ». (Benveniste, 1966 :239). Dans ce type d'énonciation, « les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici; les événements semblent se raconter eux-mêmes » (Benveniste, 1966 : 239). Pour ce qui est de l'énonciation du discours, Benveniste la définit comme suit : « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966 : 242). Dans ce type d'énonciation, l'auteur s'implique dans son texte, d'où la présence de certains indices de première personne. Dans un texte, ce sont les temps verbaux et les caractéristiques du mode de fonctionnement discursif qui permettent de reconnaître le plan d'énonciation choisi par l'auteur.

En ce qui concerne les temps de verbes, ils peuvent être répartis en deux catégories du point de vue textuel en fonction du plan d'énonciation adopté : les temps commentatifs (présent, passé composé, futur) pour l'énonciation du discours, et les temps narratifs (imparfait, plus-que-parfait, passé simple, conditionnel) pour l'énonciation historique. Lorsque le locuteur fait usage des temps commentatifs, « il situe son propos dans le monde commenté et s'en montre proche ». Par contre, lorsqu'il fait usage des temps narratifs, « il situe son propos dans le monde raconté et s'en montre "distancié" » (Gagnon, 1998 :212). Les temps verbaux peuvent aussi être envisagés en fonction de la relation qu'ils expriment entre « temps du texte » et « temps de l'action ». De ce point de vue, les temps verbaux transmettent des informations rapportées (passé composé//plus-que-parfait), anticipées (futur//conditionnel) ou neutres (présent//passé simple et imparfait) (Gagnon, 1998 : 213). Les temps verbaux ont également une fonction de mise en relief de certaines informations dans le texte. Ainsi, l'usage du passé simple sert à mettre en valeur les informations de premier plan et à tisser le déroulement des événements, tandis que le temps de l'imparfait

exprime les informations d'arrière-plan qui constituent le cadre dans lequel se déroulent ces événements.

Pour ce qui est du mode de fonctionnement discursif, il est relatif à la nature de la relation que le scripteur désire instaurer entre lui-même et son lecteur et au degré d'implication qu'il veut accorder à chacun. Le scripteur peut adopter un comportement allocutif en impliquant l'interlocuteur dans son acte d'énonciation. Cela se manifeste dans le texte par l'usage des pronoms de deuxième personne, de l'impératif et de l'interrogation.

L'auteur peut aussi choisir d'adopter un comportement élocutif en imposant ses propres propos. Dans ce cas, l'auteur assume personnellement ses dires et son texte est caractérisé notamment par la présence de pronoms de première personne. Finalement, le scripteur peut choisir d'être tout à fait distant de son acte d'énonciation en adoptant le comportement délocutif. Dans ce cas-ci, il « laisse s'imposer le propos en tant que tel, comme s'il n'en était nullement responsable » (Gagnon, 1998 : 216). Ce type de texte est caractérisé par l'absence des marques de personnes et par la présence des tournures impersonnelles.

Le mode discursif et les temps verbaux instaurent un cadre énonciatif que le scripteur doit maintenir tout au long du texte. Tout changement non justifié engendre une rupture de cohérence énonciative. Plus précisément, il y a rupture au niveau énonciatif lorsque les temps verbaux employés ne correspondent pas au plan d'énonciation choisi par le scripteur, lorsqu'il y a une confusion dans l'emploi des indices de lieu et de temps par rapport au plan d'énonciation choisi (hier/ la veille), et lorsque l'utilisation de marques de personnes crée une ambiguïté quant à la position du scripteur par rapport à son texte, tel que l'emploi du pronom « on » qui peut inclure ou exclure l'auteur.

2.2.4 L'arrimage informatif

Un scripteur averti doit non seulement faire apparaître les relations logiques et sémantiques entre les différentes informations qu'il présente (arrimage événementiel), mais aussi faire apparaître le degré de saillance de chaque information, c'est-à-dire montrer si l'information est nouvelle ou ancienne, principale ou secondaire. L'arrimage informatif

comprend donc deux dimensions, soit la répartition des informations (information nouvelle/ancienne) qui se manifeste par l'usage d'une structure syntaxique plutôt qu'une autre (phrase active ou passive, phrase neutre ou emphatique, complément de phrase en tête ou en fin de phrase) et la hiérarchisation des informations (information principale/secondaire) qui se manifeste quant à elle par l'alternance entre structure syntaxique juxtaposée et structure syntaxique subordonnée (Gagnon et Chamberland, 2010 :79).

Répartition des informations

La répartition des informations est étroitement liée à l'ordre des mots dans la phrase comme dans l'exemple suivant :

- a) Un grand artiste a peint ce tableau.
- b) Ce tableau (il) a été peint par un grand artiste.

Bien que les deux phrases soient différentes sur le plan syntaxique (la première est active alors que la deuxième est passive), elles ne présentent pas de différence notable sur le plan sémantique. Cependant, au niveau textuel, l'une des deux sera plus appropriée que l'autre en fonction du contexte. Par exemple, dans le contexte Ce tableau me plait beaucoup, la phrase b) est plus appropriée. En fait, la structure syntaxique de la phrase dépend de la manière dont le scripteur veut répartir les éléments d'information en thème (ce de quoi on parle) et en rhème (ce qu'on dit sur le thème). Le thème « contient d'ordinaire des éléments connus du lecteur, ou posés comme connus et acceptés » (Combette, 1997 :95). Il recouvre les informations qui contribuent le moins au développement de la communication. Le rhème, pour sa part, est porteur d'informations nouvelles qui font progresser la communication. Ce dernier recouvre les éléments qui présentent le plus fort « dynamisme communicatif » (Combette, 1991). Le thème est généralement placé en tête de phrase, et le rhème, en fin de phrase, même si cette généralité s'accompagne de nuances (Combette, 1997).

Hiérarchisation des informations

Le concept de hiérarchisation des informations est lié à celui de l'opposition des plans. Selon Gagnon et Chamberland (2010), tout texte est découpé en deux niveaux

discursifs complémentaires : le premier plan et le second plan. Les informations principales qui contribuent au déroulement des événements, ont le statut du premier plan, alors que les constituants qui n'influencent pas la succession chronologique des événements sont considérés comme étant de second plan ou d'arrière-plan. L'appartenance d'une information au premier ou au second plan « dépend de la valeur que le scripteur accorde à une information donnée » (Gagnon et Chamberland, 2010 : 80). Cette valeur se traduit par l'insertion de l'information dans une structure subordonnée ou dans une structure juxtaposée.

Une rupture de cohérence peut survenir au niveau informatif lorsque le scripteur insère une information dans une structure syntaxique (juxtaposée, coordonnée ou subordonnée) qui ne lui donne pas la saillance appropriée (information principale ou information secondaire). Une rupture de cohérence peut aussi toucher la répartition des informations lorsque l'ordre des mots d'une phrase donnée ne coïncide pas avec le caractère nouveau (rhème) ou ancien (thème) de l'information. Par exemple, lorsque la forme active est employée là où le passif est attendu. Le passif, qui permet la permutation des groupes nominaux sujet et objet de la phrase, fait en sorte de placer en tête de phrase l'élément thématique et en fin de phrase, le groupe rhématique.

Les ancrages théoriques que nous venons de présenter nous permettront d'identifier les facteurs qui assurent la cohérence d'un texte. Nous avons vu que l'impression de cohérence d'un énoncé ou d'une séquence d'énoncés découle de la présence simultanée de deux caractéristiques : la pertinence et l'arrimage des énoncés. Ainsi, pour qu'une séquence textuelle donnée soit cohérente, le scripteur doit s'assurer que chaque information introduite dans cette séquence soit pertinente : elle doit produire un effet contextuel important à un coût cognitif minime. En même temps, le scripteur doit s'assurer d'arrimer les énoncés les uns aux autres de façon harmonieuse, et ce, aux quatre niveaux de structuration textuelle simultanément. Autrement, des ruptures de cohérence pourront surgir. Celles-ci peuvent toucher la pertinence des énoncés ou toucher les niveaux de l'arrimage : référentiel, événementiel, informatif ou énonciatif.

Ce sont précisément ces ruptures de cohérence qui font l'objet du présent travail. Mais avant d'analyser ces ruptures dans les textes de notre corpus, nous présenterons quelques études qui ont mis l'accent sur les problèmes qui perturbent la cohérence dans des textes d'étudiants.

CHAPITRE 2 : ÉTAT DE LA QUESTION

État de la question

Les études menées sur la cohérence textuelle en français langue étrangère ne sont pas nombreuses. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée à des études portant sur la cohérence des textes écrits en français langue maternelle ou étrangère mais aussi en anglais langue maternelle ou étrangère. Les résultats de ces recherches nous aideront à comprendre quels sont les facteurs qui provoquent des ruptures de cohérence, et quels sont les problèmes de cohérence les plus fréquents dans les textes des étudiants. Ils nous permettront aussi de faire une analyse plus fine des ruptures de cohérence perceptibles dans notre corpus.

1. Coherence in the Argumentative Essays of ADZU College

Freshmen: Assessment of Writing Quality, Angeles, M. S. D.⁴

Angeles s'est intéressée à l'étude de la cohérence dans des textes argumentatifs⁵ rédigés en anglais. L'objectif de son étude était d'appréhender la relation entre les cinq aspects qu'elle avait préalablement définis (l'objectif, l'organisation, la cohésion, l'élaboration et le respect des règles grammaticales) et la compréhensibilité du texte d'une part, et la relation entre la compréhensibilité du texte et le type d'école fréquentée par le scripteur (privée ou publique) d'autre part.

Trente étudiants ont participé à cette étude. La compréhensibilité de leur texte a été évaluée selon la clarté du sujet, la position du scripteur par rapport à son sujet, la division du texte, l'usage approprié des éléments de cohésion (l'anaphore et les connecteurs) et la répétition.

Les résultats révèlent que la plupart des étudiants ont clairement défini le sujet de leur argumentation et ont exprimé leur position par rapport au sujet. Cependant, peu d'étudiants ont divisé leur sujet au départ. En ce qui concerne l'organisation du texte, les

⁴ La date de l'article n'est pas indiquée

⁵ L'étude a été réalisée dans un collège aux Philippines. Il n'est pas mentionné si les participants de l'étude sont des apprenants d'anglais LÉ ou LM.

étudiants ont réparti leur texte en trois parties distinctes : une introduction, un développement et une conclusion. La majorité d'entre eux ont procédé par raisonnement déductif dans l'exposition de leurs arguments.

L'étude montre que peu d'étudiants ont réussi des passages cohérents d'un paragraphe à l'autre par l'emploi de l'un des procédés de cohésion (éléments linguistiques qui servent à établir des liens entre les différentes parties du texte)⁶. Elle montre aussi que les étudiants ne développent pas leurs arguments et ne fournissent pas suffisamment de détails pour étayer leurs idées. En ce qui concerne l'influence du type d'école (privée ou publique) fréquentée par les scripteurs sur la compréhensibilité du texte, l'étude révèle qu'il n'y a pas de relation significative.

Bien que l'étude d'Angeles porte sur des textes écrits en anglais, elle présente des résultats particulièrement intéressants pour notre étude. En effet, tout comme Angeles l'a fait, il serait pertinent de vérifier si dans notre corpus les étudiants réussissent des passages cohérents d'une unité à l'autre par l'emploi des ressources liées à tous les niveaux d'arrimage (particulièrement l'arrimage référentiel et l'arrimage événementiel). L'étude révèle aussi que les étudiants ne fournissent pas suffisamment de détails pour étayer leurs arguments. Il serait donc intéressant de voir si le même problème se présente dans des textes écrits en français langue étrangère, dans la mesure où l'absence d'informations nécessaires à la compréhension du texte peut perturber la cohérence au niveau événementiel.

2. Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts, Favart, M & Chanquoy, L. (2007).

Dans une étude comparant des scripteurs novices à des scripteurs adultes experts, Favart et Chanquoy ont analysé l'usage des trois systèmes de cohésion (connecteurs,

⁶ Angeles (2014) donne une définition claire du concept de « cohésion » à la page 6 de son article.

anaphores et ponctuation) en fonction du niveau d'expertise en rédaction⁷. Leur méthodologie consistait à présenter quatre textes lacunaires (trois textes narratifs et un texte argumentatif) dans quatre épreuves à des scripteurs adultes experts d'une part et à des scripteurs novices d'autre part. Les deux groupes de scripteurs devaient compléter les textes lacunaires par des marques de référence dans l'épreuve 1, par des signes de ponctuation dans l'épreuve 2, et par des connecteurs dans les épreuves 3 et 4.

Par la suite, les textes ont été analysés en tenant compte de l'aspect qualitatif et de l'aspect quantitatif de la rédaction. Les résultats montrent tout d'abord que la performance des experts était supérieure à celle des novices : les adultes font un usage plus diversifié des marques de référence et des connecteurs. Ensuite, les résultats montrent une utilisation plus adéquate des marques de référence et des connecteurs dans le récit que dans l'argumentation, et ce, chez les deux niveaux de scripteurs. Finalement, l'étude révèle une difficulté dans la gestion de la ponctuation et une difficulté à maîtriser le rôle structurant des connecteurs, même chez les adultes.

Il ressort de l'étude de Favart et Chanquoy que les scripteurs ont des difficultés dans la gestion des marques de référence et des connecteurs dans les textes argumentatifs. Étant donné que notre corpus est constitué lui aussi de textes argumentatifs et que notre étude s'intéresse, entre autre, aux ruptures événementielles et référentielles, nous prêterons une attention particulière à l'emploi de ces deux procédés (connecteurs et marques de référence) dont l'absence ou l'emploi inapproprié provoque des ruptures de cohérence.

3. La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner, Pepin (1998)

Pepin (1998) a analysé 90 textes d'étudiants d'université et d'élèves de la cinquième secondaire. Son objectif était d'établir des critères d'évaluation permettant de repérer les défauts de cohérence d'un texte, d'en identifier la cause, et de proposer une correction appropriée. Elle propose un classement des défauts de cohérence en fonction de 3 critères : selon la nature, selon la gravité et selon la position dans le texte.

⁷ Les auteurs ne précisent pas si les participants de l'étude sont des apprenants de français LE ou LM.

Le classement selon la nature cherche à préciser « les règles d'application de différents procédés de cohérence auxquelles ces défauts contreviennent et à justifier ainsi le jugement de dyscohérence qui sont portés sur les textes » (p.16). Dans ce classement, elle répertorie deux types de défauts: ceux liés à la cohésion et ceux liés à la hiérarchisation.

Le classement selon la gravité repose sur le fait que les défauts n'ont pas tous le même impact sur la compréhension : « certains entravent plus ou moins gravement les processus inférentiels du lecteur [...]. D'autres ne font que ralentir ces processus. D'autres encore passent presque inaperçus » (p.14). Pepin classe donc les défauts de cohérence selon la difficulté qu'a le lecteur à les corriger : défauts à résolution automatique, stratégique ou incertaine.

Quant au troisième classement, il fait référence à la position du défaut dans le texte : celui-ci se produit soit dans l'interphrases⁸, soit dans l'interpropositions, soit dans l'intraproposition.

Pour raffiner ses catégories, Pepin fait ensuite un croisement de ces trois critères : défauts de cohésion à résolution automatique ou stratégique dans l'interphrases, défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique dans l'interphrases, notamment. Finalement, elle ajoute « d'autres défauts » à résolution automatique, stratégique ou incertaine dans l'interphrases. On comprend qu'il s'agit en fait de défauts d'une autre nature que ceux qui sont liés à la cohésion ou à la hiérarchisation.

Nous présenterons maintenant quelques défauts de cohérence répertoriés par Pepin selon qu'ils touchent la cohésion ou la hiérarchisation, ou selon qu'ils sont d'une autre nature.

3.1. Défauts de cohésion à résolution automatique ou stratégique

L'auteure présente six procédés qui assurent la cohésion : la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique,

⁸ Nous avons gardé la graphie utilisée par l'auteure dans la rédaction des concepts « interphrases » et « interpropositions ».

la résonance, et la jonction. Il y a défaut de cohésion lorsque ces procédés sont absents ou mal employés.

En voici quelques exemples :

La contiguïté sémantique renvoie au lien sémantique entre deux expressions dans le texte. Ce lien sémantique contribue à la continuité thématique du texte.

Exemple : La télé, quel instrument à endormir le peuple! Beaucoup de gens regardent cette boîte pleine d'idées et d'illusions.

Dans cet exemple, l'incompatibilité sémantique entre les deux expressions « instrument à endormir » et « cette boîte pleine d'idées », nuit à la reconnaissance de la continuité thématique (p.51).

Le parallélisme sémantique est l'établissement d'une correspondance sémantique entre deux phrases qui se suivent. Il importe de mettre en évidence tout ce qui a été dit dans une phrase précédente, soit pour le rappeler, pour l'expliquer ou bien pour l'opposer dans la phrase qui suit. Le parallélisme incomplet est le défaut qui peut contrevenir à cette règle. Il prend forme lorsque les termes de la phrase 1 qui peuvent faire l'objet de comparaison n'ont pas été repris dans la phrase 2.

Exemple : Le premier ministre est la personne qui dirige tout le pays et il a à régler les problèmes passés, présents et futurs (type d'indice). Le joueur de baseball, lui, ne dirige qu'une balle.

Il faudrait ajouter « et ce, dans le seul moment présent », pour faire un lien avec l'information soulignée (p. 53).

La résonance concerne l'usage de termes disjoints (« Pierre, lui, ... », « moi-même, je... ») pour souligner la présence d'une autre personne ou d'un autre objet dans le contexte antérieur et assurer ainsi la continuité thématique. Les défauts qui peuvent nuire à la résonance sont les suivants : la non-application du procédé, l'application nuisible du procédé et l'application maladroite du procédé. Voici un exemple de non application du procédé :

Pour les enfants, ma mère disait que ...Eh bien, c'est faux. Les plus vieux disent que...

Le scripteur aurait dû utiliser la séquence « les plus vieux, eux... » ou « Pour leur part, les plus vieux... » afin de rappeler la présence de la mère (p.56).

3.2. Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation)

Le concept d'étagement concerne l'organisation et la hiérarchisation des informations dans le texte. Certains problèmes peuvent nuire à ce niveau de cohérence : 1) des problèmes dans le regroupement des informations lorsque des parties d'un même thème sont séparées par un thème intrus; 2) des problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des informations lorsque la structure hiérarchique d'un ensemble est confuse; 3) des problèmes dans l'articulation des informations qui consiste à présenter deux informations dans deux phrases lorsqu'il est possible de les réunir dans une seule.

Il y a aussi défaut d'étagement lorsqu'il y a des problèmes de mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne, et lorsqu'il y a un manque de parallélisme syntaxique. Ce dernier est un procédé qui vise à établir la même structure hiérarchique dans deux phrases pour préserver la continuité thématique. Pour ce faire, il faudrait mettre les termes comparables des deux phrases dans le même ordre hiérarchique. Voici un exemple :

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

Chacune des deux phrases répond à une question différente. Conséquemment, il est difficile de deviner le thème de l'énoncé : parle-t-on des activités de Michel ou de son horaire ? En mettant en ordre les termes comparables des deux phrases on obtiendra « Hier, Michel a joué au football. Demain, il ira nager ». Dans ce cas, les deux phrases répondent à une même question : « qu'a fait ou que fera Michel tel et tel jour ? » (p. 80)

3.3. Défauts d'une autre nature à résolution automatique ou stratégique

Cette catégorie concerne les défauts qui touchent la conclusion, la gestion des modalisations de l'énonciation et la concordance des temps et des modes verbaux.

Concernant la conclusion, il y a défaut dans quatre cas : lorsque le texte ne comporte aucune conclusion, lorsque la conclusion est portée sur un thème inédit et non préparé, lorsqu'une conclusion porte sur un thème secondaire et finalement, lorsqu'une conclusion n'a pas de lien avec le sujet posé au début du texte.

En ce qui concerne les défauts liés à la modalisation, « la source et le destinataire des énoncés ne sont pas précisés à chaque fois qu'ils le devraient, c'est-à-dire à chaque nouvel énoncé dont la source et le destinataire ne sont pas le scripteur et le lecteur impersonnel » (p.92). Quant au jugement de congruence ou d'incongruence, temporelle ou modale, il est conditionné par l'environnement syntaxique des phrases qui précèdent.

3.4. Défauts d'une autre nature à résolution incertaine

Les défauts à résolution incertaine sont quasi-incorrigibles. Cinq types de défauts sont classés dans cette catégorie : la juxtaposition des informations, une mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, une déviation des informations, et le retard des informations. Pour corriger les défauts à résolution incertaine, il faudrait, dans la plupart des cas, reconstruire tout le passage touché. Dans d'autres cas, il faudrait même reconstruire tout le texte. Voici un exemple de déviation d'information :

Selon une enquête faite récemment auprès des Canadiens, les Québécois sont les plus gros consommateurs d'autos au pays. / L'auto leur permet une plus grande indépendance. Avec ce véhicule, en effet, ils peuvent aller où bon leur semble.

La phrase 1 laisse croire que la phrase 2 donnera plus d'informations sur les raisons pour lesquelles les Québécois sont les plus gros consommateurs d'autos dans le pays. Le discours a plutôt dévié dans la phrase 2, dans laquelle le scripteur aborde les raisons qui motivent quiconque à acheter une voiture. (p.111)

Bien que l'analyse de Pepin porte sur la rédaction en français langue maternelle, elle nous semble intéressante pour notre étude dans la mesure où elle répertorie les défauts susceptibles de perturber la cohérence textuelle. La typologie des défauts qu'elle propose, nous semble-il, n'est pas typique aux étudiants francophones. Elle nous aidera donc à

mieux détecter et à mieux identifier les maladresses relatives à la cohérence dans des textes écrits en français langue étrangère.

4. Écrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen (1988)

À partir des erreurs qu'elles ont constatées dans des textes d'étudiants de français langue étrangère de niveau avancé, Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen ont classé les types de ruptures de cohérence les plus fréquentes.

4.1. L'interférence de l'oral et de l'écrit

Le premier type d'erreur rencontré dans les textes des étudiants résulte de l'interférence de l'oral et de l'écrit. Les particularités de l'oral qui influencent l'écrit sont principalement la syntaxe, les variantes morphologiques et le lexique. Par exemple, pour ce qui est de la particularité syntaxique, l'utilisation très fréquente des phrases détachées à l'oral telle que « la mer, c'est une grande consolatrice », entraîne une diminution de l'utilisation des moyens de subordination, alors que l'écrit privilégie l'usage de la subordination au sein des phrases complexes.

4.2. Ancrage énonciatif et mécanismes référentiels en langue écrite

Les ruptures qui relèvent de cette catégorie concernent des problèmes liés à la situation d'écriture, ainsi qu'à l'emploi fautif des déictiques et des anaphores.

En ce qui concerne la situation d'écriture, les auteurs précisent que contrairement à l'oral, dans le cadre de l'écrit le lecteur ne partage pas la même situation de communication que l'auteur. Il est donc important d'explicitier les données contextuelles nécessaires à sa compréhension. Ainsi, l'absence de certaines informations contextuelles peut entraver la compréhension de l'ensemble. Pour ce qui est des déictiques et des anaphores, les premiers

sont des expressions linguistiques qui ont comme fonction de renvoyer à la situation d'énonciation alors que les deuxièmes renvoient au cotexte de l'énonciation (le texte de l'énoncé). Certains outils linguistiques peuvent assumer à la fois le rôle de deixis et celui de l'anaphore. Parmi ces outils, se trouvent les pronoms de la troisième personne et les pronoms démonstratifs. Toutefois, certaines expressions qui assurent la localisation temporelle fonctionnent uniquement soit comme déictiques (*maintenant, en ce moment, aujourd'hui, etc.*), soit comme référents au cotexte (*alors, à ce moment-là, ce jour-là, etc.*).

Une rupture peut se produire lorsqu'un déictique est employé là où un référent cotextuel est attendu. Certains problèmes touchent particulièrement l'usage des anaphores. Par exemple, dans le cas de la reprise à l'aide de la pronominalisation, il devient parfois difficile d'identifier un référent à cause du non-respect d'une règle d'accord de genre ou de nombre ou lorsque plusieurs référents apparaissent comme candidats à un même lien anaphorique.

4.3. Les temps du passé

L'usage des temps du passé représente un grand défi pour les étudiants de français langue étrangère. Pour maîtriser l'usage des temps du passé, il est important de comprendre les fonctions assumées par les oppositions temporelles en français.

Le passé simple est caractérisé par le fait que l'action est envisagée comme coupée du moment de l'énonciation et que le sujet énonciateur s'exclut de l'énonciation au moment où il rapporte les faits.

Contrairement au passé simple, le passé composé présente une relation étroite avec le présent. Il envisage une action qui est achevée dans le présent mais qui exerce des conséquences sur le moment de l'énonciation. Ce qui détermine l'usage de l'un ou de l'autre des deux temps du passé, c'est le type de lien que l'énonciateur veut établir entre l'événement qu'il rapporte et la situation de l'énonciation.

Par opposition au passé simple et au passé composé, qui ont un rôle important dans la progression de la narration dans le récit, l'imparfait exprime une action qui est envisagée comme le *cadre* ou le *décor* de cette narration.

Le plus-que-parfait et le passé antérieur permettent de situer une action comme antérieure à une autre. Le premier a une valeur explicative, et le deuxième contribue à la progression du récit. Une maladresse peut surgir dans l'usage de ces deux temps composés, lorsque le passé antérieur est utilisé là où le plus-que-parfait est attendu ou, à l'inverse, lorsque le plus-que-parfait est utilisé là où le passé antérieur est attendu.

Dans un texte, le passage de l'un des temps verbaux à l'autre doit être adéquat pour préserver la cohérence du texte.

4.4. Cohérence textuelle et progression de l'information

Le texte obéit à des règles de bonne formation textuelle, tant au niveau local qu'au niveau global. Parmi ces règles se trouvent la progression, la non-contradiction, la continuité et la règle que Charolles appelle « de relation ». Les auteures ajoutent à ces règles le rôle que jouent les connaissances encyclopédiques partagées au sein d'une communauté, la connaissance des circonstances de l'énonciation et les attentes du lecteur dans la perception de la cohérence.

4.5. L'ordre des compléments dans la phrase

L'ordre des compléments dans la phrase obéit à un ensemble de règles. Par exemple, il existe la règle de l'ordre logique : verbe+ objet direct + objet indirect+ circonstants.

On trouve aussi la règle de la focalisation, qui veut que le complément focalisé soit placé à la fin.

[...] ce Brahms inconnu qui trouve (1) dans les textes bibliques (2) une source d'inspiration extraordinaire.

Puis, il y a la règle de longueur, selon laquelle les compléments sont placés dans un ordre de longueur croissant. Finalement, il est important de placer les compléments de façon à éviter les suites de syntagmes introduits par une même préposition.

L'application simultanée de ces règles peut donner lieu à des confusions. Le scripteur devra donc choisir d'appliquer la règle qui lui semble la plus judicieuse.

Le travail de Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen nous paraît le plus proche de notre étude puisqu'il traite des problèmes qui perturbent la cohérence dans des textes d'étudiants de français langue étrangère. Plusieurs points ont attiré notre attention en ce qui concerne les difficultés que rencontrent ces étudiants. Le problème de l'organisation des compléments dans la phrase (arrimage informatif) et les problèmes de l'usage des temps du passé (arrimage énonciatif) sont quelques exemples de ces difficultés. Il reste donc à voir si ces mêmes types de difficultés se trouvent chez des scripteurs kabyles.

5. Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire, Gagnon (2014).

Gagnon (2014) a étudié des difficultés rédactionnelles liées aux séquences explicatives produites par de futurs enseignants de français langue maternelle au secondaire. L'objectif de son étude était « de voir quelles étaient les principales difficultés rédactionnelles liées à ce type de séquence, de façon à ce que les étudiants puissent en prendre conscience et éventuellement les surmonter ». (Gagnon, 2014 :55)

Pour ce faire, les étudiants ont été amenés à rédiger une séquence explicative à partir d'informations présentées sous forme de graphiques. Ensuite, les séquences ont été analysées au niveau macrostructurel et au niveau microstructurel de la cohérence.

Au niveau global (macrostructurel), les productions analysées respectent le plus souvent la macrostructure d'une séquence explicative. Au niveau local, trois aspects de la cohérence ont été étudiés : l'aspect énonciatif, l'aspect référentiel et l'aspect événementiel.

En ce qui concerne l'aspect énonciatif, les résultats montrent que les difficultés reliées à ce niveau de cohérence ne sont pas nombreuses. D'après Gagnon, cela est lié au fait que les rédactions ont été rédigées en français langue maternelle.

Pour ce qui est de l'aspect référentiel, plusieurs maladresses ont été repérées. Celles-ci concernent notamment l'absence de référent et l'ambiguïté référentielle. Voici un exemple d'absence de référent :

(...) En ce qui a trait à cette zone côtière, elle regorge de dioxines et de furanes qui sont des contaminants dangereux sur notre santé. Ces effets peuvent être ressentis sur la peau, le foie, le système immunitaire... (p.59).

Finalement, l'analyse des séquences explicatives révèle que la difficulté rédactionnelle majeure de ces étudiants se situe au niveau de la gestion de l'aspect événementiel de la cohérence. Cela concerne essentiellement l'établissement des relations entre les événements décrits. En voici un exemple accompagné du commentaire de l'auteure :

Dans l'extrait suivant, une relation étonnante de cause-conséquence est établie: puisque les usines jettent leurs déchets contaminés dans l'eau où vivent les crabes, ceux-ci sont de bons indicateurs environnementaux (puisque'ils accumulent...) donc il faut fermer des zones de pêche ! L'information cruciale concernant les niveaux de dioxines/furanes dans l'hépatopancréas des crabes est complètement évacuée, alors qu'en revanche, l'information secondaire concernant le fait que le crabe est un bon indicateur environnemental est mise en exergue.

Pourquoi certains secteurs de la zone côtière de la Colombie-Britannique ont été rouverts à la pêche aux crustacés ? Puisque les usines jettent leurs déchets contaminés dans l'eau où vivent les crabes, *ceux-ci sont de bons indicateurs des contaminants toxiques* puisque'ils accumulent les dioxines/furanes, contaminants dangereux qui peuvent avoir un effet néfaste sur la santé des humains, dans leurs tissus. *On décide donc de fermer plusieurs zones de pêche* sur les côtes de la Colombie-Britannique pour éviter de contaminer les habitants qui consomment les crabes. Après quelques années, lorsque les effluents de neuf usines de pâtes et papier situées le long du littoral de la Colombie-Britannique ont fait l'objet d'un traitement secondaire, le nombre de contaminants qui se retrouvent dans les eaux est diminué et donc on remarque que les crabes présentent un taux de dioxines/furanes presque nul. Suite à ces observations, on décide donc de rouvrir certaines zones de pêche dans les secteurs de la zone côtière de la Colombie-Britannique (Gagnon, 2014 : p.64).

Le corpus analysé dans l'étude de Gagnon (2014) n'est pas écrit en français langue étrangère. Cependant, ce qui nous intéresse dans l'étude, ce sont les aspects analysés par Gagnon au niveau local de la cohérence, c'est-à-dire l'arrimage des énoncés aux niveaux référentiel, événementiel et énonciatif. Ce sont exactement ces trois niveaux de l'arrimage, en plus de l'arrimage informatif, qui font l'objet d'étude de la présente recherche. Il est donc important de voir comment Gagnon, qui a elle-même élaboré ce classement des ruptures de cohérence, relève et explique les ruptures de cohérence touchant à l'arrimage des énoncés dans des textes d'étudiants. De plus, il sera intéressant de vérifier si les difficultés observées chez les participants de l'étude de Gagnon sont les mêmes que celles rencontrées par les participants de notre étude.

CHAPITRE 3 : ANALYSE

1. Méthodologie

1.1 Le corpus de l'étude

Dans une première tentative de recueillir des textes écrits par des étudiants kabyles, nous avons contacté des enseignants en Algérie. Pour toutes sortes de raisons, cette tentative a été vaine. Nous avons donc fait appel à des étudiants kabyles qui poursuivent leurs études au Québec.

Ainsi, le corpus de l'étude est constitué de 14 textes argumentatifs rédigés par des étudiants algériens d'origine kabyle qui poursuivent leurs études au Québec (10 hommes et quatre femmes). La durée de leur séjour au Québec est de six mois à trois ans. À l'exception d'un participant qui est étudiant en sciences sociales, tous les autres participants sont des étudiants ou de récents diplômés dans des domaines scientifiques, le niveau d'étude étant différent d'un participant à l'autre.

Le tamazight, ou kabyle, est la langue maternelle de tous les sujets de l'étude. Ces derniers ont tous fait leurs études primaires, secondaires et universitaires en Algérie, ce qui veut dire qu'ils ont connu le même système éducatif. Les participants ont appris le kabyle, leur langue maternelle, qui est plutôt une langue orale, par l'intermédiaire de leurs parents et de la société (le tamazight a été introduit dans l'enseignement scolaire en 2003, les sujets de notre étude ne l'ont pas étudié à l'école), puis leur seconde langue, l'arabe, qui est la langue de l'enseignement en Algérie, à l'âge de six ans. Le français fut appris en tant que première langue étrangère dès la quatrième année scolaire, tandis que l'anglais, deuxième langue étrangère, fut apprise dès la première année du secondaire.

Nous avons envoyé aux participants, par courriel, un questionnaire (voir l'annexe 1) suivi d'une consigne pour rédiger un texte argumentatif. Ils avaient une semaine pour remplir le questionnaire et faire le travail de rédaction, puis nous les renvoyer. Le questionnaire portait particulièrement sur des questions concernant le niveau d'étude des participants, les langues parlées, leur utilisation de chaque langue parlée et leur compétence à l'écrit en français.

Quant à la rédaction, les participants ont été appelés à choisir un thème parmi deux sujets proposés dans la consigne et à présenter leur opinion à propos du thème choisi dans un texte argumentatif de deux pages environ. Le premier sujet était à propos de l'importance grandissante de l'apprentissage des langues étrangères dans le monde actuel et le deuxième concernait l'importance de la maîtrise du français pour réussir dans une province francophone comme le Québec.

1.2 Méthode d'analyse

À partir des ancrages théoriques et des résultats des différentes études menées sur les problèmes de cohérence dans des textes d'étudiants, nous avons identifié de façon précise les types de ruptures qui sont susceptibles de se retrouver dans les textes du corpus à chacun des quatre niveaux de l'arrimage des énoncés. Les voici :

1.2.1 Ruptures de cohérence au niveau référentiel

- Problème d'accord en genre et /ou en nombre avec le pronom;
- Répétition abusive d'un même groupe nominal qui aurait dû être pronominalisé;
- Erreur de genre dans l'emploi des pronoms possessif ou démonstratif ou des déterminants;
- Référent trop éloigné;
- Absence de référent;
- Ambiguïté référentielle;
- Inadéquation sémantique: reprise d'un groupe nominal par un terme ou une expression dont l'adéquation sémantique est discutable;

1.2.2 Ruptures de cohérence au niveau événementiel

- Ellipse : absence d'informations essentielles à l'établissement d'une relation entre deux phrases;
- Absence d'un connecteur lorsque requis;
- Emploi inapproprié d'un connecteur;
- Redondances, contradictions;
- Problèmes de pertinence : lorsqu'une information n'est pas pertinente ou n'est que partiellement pertinente par rapport au contexte dans lequel elle est insérée;
- Problèmes d'organisation des informations : lorsque l'ordre dans lequel les informations sont présentées est inadéquat;

1.2.3 Ruptures de cohérence au niveau énonciatif

- Temps verbaux employés ne correspondant pas au plan d'énonciation choisi par le scripteur;
- Confusion dans l'emploi des indices de lieu et de temps par rapport au plan d'énonciation choisi (hier/ la veille);
- Utilisation maladroite des marques de personnes qui crée une ambiguïté quant à la position du scripteur par rapport à son texte, tel que l'emploi du pronom « on » qui peut inclure ou exclure l'auteur;

1.2.4 Ruptures de cohérence au niveau informatif

- Problèmes de hiérarchisation des informations : le scripteur insère une information dans une structure syntaxique (juxtaposée, coordonnée ou subordonnée) qui ne lui donne pas la saillance appropriée (information principale ou information secondaire);
- Problème dans la répartition des informations : l'ordre des mots d'une phrase donnée ne coïncide pas avec le caractère nouveau (rhème) ou ancien (thème) de l'information;
- Informations présentées dans deux phrases alors qu'elles auraient pu (ou dû) être réunies en une seule phrase.

L'analyse proprement dite des textes de notre corpus est inspirée de celle de l'étude de Gagnon (2014). Après qu'une première lecture de chacun des textes recueillis a été faite pour repérer les ruptures de cohérence les plus évidentes, les phrases de chaque texte ont été numérotées pour mieux localiser et expliquer les problèmes de cohérence. Une deuxième lecture plus approfondie a permis de mieux identifier les problèmes de cohérence qui se présentent dans ces textes.

Ensuite, les ruptures observées ont été classées en fonction du classement adopté ci-dessus, puis expliquées. Des suggestions de corrections ont ensuite été faites pour remédier aux maladroites observées dans les extraits analysés.

Les résultats de l'analyse nous ont permis de savoir à quel niveau de l'arrimage des énoncés se situe la plus grande difficulté des participants. L'étude nous a donc permis de situer les principales faiblesses des apprenants de français langue étrangère, plus précisément ceux d'origine kabyle, en ce qui a trait à la cohérence textuelle. Cela pourra

éventuellement servir à proposer des contenus d'apprentissage pour l'enseignement de la rédaction en français langue étrangère en Algérie.

2. Analyse proprement dite

Avant d'entamer l'analyse de notre corpus, nous aimerions préciser que les textes ont été rédigés directement sur ordinateur par nos participants, puis ils nous ont été envoyés par courrier électronique. Les textes ont été ensuite intégrés dans notre travail sans aucune modification touchant l'orthographe, la syntaxe, ou la cohérence. Nous nous sommes toutefois permis d'uniformiser les textes (police, taille de police et interligne). Nous avons également numéroté les phrases de chaque texte et mis en caractère gras les phrases touchées par des ruptures de cohérence pour faciliter l'analyse. Il est aussi important de préciser que nous n'avons corrigé les erreurs d'orthographe et de grammaire que dans les suggestions de correction textuelle que nous avons faites.

Rappelons aussi que les participants ont reçu comme consigne de choisir entre deux thèmes proposés pour rédiger un texte argumentatif de deux pages environ. Le premier sujet portait sur l'importance d'apprendre au moins une langue étrangère dans le monde d'aujourd'hui; le deuxième concernait l'importance de la maîtrise du français pour réussir dans une province francophone comme le Québec. Nous avons demandé aux participants de ne demander aucune aide de la part d'un francophone pour la rédaction de leurs textes (voir la consigne envoyée aux participants à l'annexe 2), et ce dans le but d'obtenir un portrait le plus fidèle possible de la compétence textuelle d'un scripteur kabyle.

Texte 1

P1 Il existe différentes manières de communiquer avec les gens **et** parmi elles, la communication orale. P2 Pour nous qui vivons ici au Québec, **de nos jours** la maîtrise de la langue française est devenu primordiale à tout les niveaux.

P3 **au niveau** scolaire, **où il faut savoir bien s'exprimer pour transmettre l'idée voulu au niveau du parlé ainsi que de l'écrit**. P4 L'écrit peut être utilisé dans bien des cas comme, les messages quotidiens avec les différents professeurs, les rapports d'avancement, un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat qui seront utilisés plus tard comme référence.

P5 Au niveau de l'oral, **c'est la vie de tous les jours**. P6 La connaissance de la langue permet d'entretenir de très bons contacts avec l'entourage surtout que nous **sommes dans un pays francophone**. P7 Un bon français est vraiment indispensable **afin de bien présenter son projet d'étude afin d'être évalué** au même niveau que **les personnes qui ont le français comme langue maternelle**. P8 En générale, la maîtrise de la langue française permet de mieux s'intégrer.

P9 Pour finir **j' expérience concernant l'intérêt de la maîtrise de la langue française pour une demande d'immigration. P10 Récemment le service de l'immigration **ont inclut** l'obligation de la passation **de l'examen de connaissance du français** pour ceux ou celles qui aimeraient immigrer au Québec dans la catégorie du programme régulier.**

P11 **Un des examen qui est le tefaq** porté sur deux parties **dont l'une** se fait ordinateur en écoutant des conversation et en cochant sur la bonne réponse et **la deuxième** partie portée sur une entrevue. P12 Durant l'entrevue, **on nous remet** deux sujets, le premier portant sur une annonce et le deuxième sur une publicité. P13 Pour le premier thème, il fallait **appeler** pour avoir le plus de renseignements possible. P14 Pour le deuxième thème, il fallait convaincre un ami à faire une activité avec **nous**. P15 Donc, dans les deux cas c'était très important de savoir argumenter, utiliser son imagination et être spontané

Ruptures au niveau référentiel :

Texte1 : le premier texte comporte quatre ruptures de cohérence au niveau référentiel

En P6, le GN « un pays francophone » fait référence au mot « Québec ». Mais le Québec n'est pas un pays mais plutôt une province. Il s'agit donc d'inadéquation sémantique. L'étudiant devrait plutôt dire : « dans une région francophone ».

L'utilisation de deux structures infinitives introduites par « afin d'être » en P7 provoque un problème d'ambiguïté référentielle. En effet, il est difficile de comprendre à qui est attribuée l'action exprimée par le verbe : qui présente son projet d'étude ? Qui est évalué ? Telle que la phrase est formulée, la réponse à ces questions se trouve dans le groupe sujet : *un bon français*. Ce n'est sûrement pas ce que le scripteur souhaitait communiquer ! Pour corriger ce problème, il faudrait reformuler et mettre « un étudiant » en position de sujet. Ainsi, P7 corrigée se lirait ainsi :

Un étudiant doit avoir un bon français pour bien présenter son projet d'étude et être évalué au même niveau que des personnes qui ont le français comme langue maternelle.

En P10, il serait préférable de remplacer le déterminant défini du GN « l'examen » par le déterminant indéfini « un » puisque l'examen en question n'a jamais été introduit. P10 corrigée pourrait se lire ainsi :

Récemment, le service de l'immigration a inclus l'obligation de la passation d'un examen de connaissance du français pour ceux ou celles qui aimeraient immigrer au Québec dans la catégorie du programme régulier.

En P11, la reprise du GN « l'examen de connaissance du français » par le GN « un des examens » est inadéquate. Cette reprise laisse entendre qu'il y a plusieurs examens, alors que le contexte affirmait qu'il n'y en avait qu'un. Il y a donc ambiguïté référentielle. Pour corriger le problème, il faudrait préciser en P10 :

Le tefaq est un test que j'ai passé dans le cadre de ma demande d'immigration

Ruptures au niveau événementiel

Texte1 : le premier texte contient sept ruptures au niveau événementiel

Le premier problème que nous avons constaté concerne l'absence d'un lien logique entre P1 et P2. En effet, une information supplémentaire qui éclairerait le lien entre ces deux phrases nous semble nécessaire. Ainsi, il serait préférable d'ajouter l'information : « la langue parlée au Québec est le français » en P2 pour mieux la relier à P1. Ainsi, P2 se lirait :

P2 Pour nous qui vivons ici au Québec, où la langue parlée est le français, la maîtrise de la langue française est primordiale à tous les niveaux.

Ensuite, l'usage du connecteur « et » entre « les gens » et « parmi » dans la première phrase est discutable. La proposition introduite par « et » ne constitue pas une nouvelle information mais constitue plutôt la suite de l'information annoncée par la première proposition. Ce connecteur n'est pas requis, il vaudrait donc mieux le supprimer.

Dans le deuxième paragraphe, la dernière proposition de P4 est incomplète. En fait, il manque une information nécessaire pour comprendre à quoi serviront les références dont parle le scripteur à la fin de la phrase. L'étudiant voulait probablement lier son idée à la recherche d'emploi. Le scripteur aurait pu préciser son idée comme suit :

L'écrit peut être utilisé dans bien des cas comme [...] qui seront utilisés plus tard comme référence pour la recherche d'emploi.

La façon dont les informations sont présentées dans les deux paragraphes P3-P4 et P5-P8 est discutable. Tout d'abord, « Au niveau scolaire » devrait être mis en rapport avec « au niveau de la vie de tous les jours ». Ensuite, « À l'oral », qui a été annoncé en P4 par « au niveau du parler », devrait être mis en rapport avec « l'écrit en milieu scolaire ».

Par ailleurs, il faudrait regrouper les idées qui sont liées aux deux thèmes présentés : « au niveau scolaire » et « la vie de tous les jours ». Les deux paragraphes P3-P4 et P5-P8 modifiés se liraient comme suit :

P3 Au niveau scolaire, il faut savoir bien s'exprimer pour transmettre l'idée voulue que ce soit à l'écrit ou à l'oral. P4 L'écrit peut être utilisé dans bien des cas comme les messages quotidiens avec les différents professeurs, les rapports d'avancement, un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat qui seront utilisés plus tard comme référence pour la recherche d'emploi. Quant à l'oral, P7 Un bon français est vraiment indispensable afin de bien présenter son projet d'étude pour qu'il soit évalué au même niveau que celui des personnes qui ont le français comme langue maternelle.

Dans la vie de tous les jours, P6 la connaissance de la langue française permet d'entretenir de très bons contacts avec l'entourage surtout que nous sommes dans une région francophone. P8 En générale, la maîtrise de la langue française permet de mieux s'intégrer.

Dans les deux derniers paragraphes, on peut déceler trois problèmes qui touchent la cohérence événementielle. Le premier cas concerne l'absence d'une information importante pour attacher P10 à P11. Le scripteur nous informe en P10 que le service de l'immigration avait inclus l'obligation de passation d'un examen de connaissance de français. Puis, en P11, il donne des détails sur sa propre expérience par rapport à cet examen sans préciser

tout d'abord qu'il l'avait déjà passé. Il serait donc préférable que le scripteur indique en début de P11 qu'il avait passé l'examen en question. Ainsi, P11 se lirait :

Le tefaq est un test que j'ai passé dans le cadre de ma demande d'immigration.

Le deuxième problème relevé concerne l'emploi inadéquat des marqueurs « l'autre » et « le deuxième » en P11. Étant donné que le scripteur utilise « l'un » dans la première proposition de la phrase 11, il devrait employer le marqueur « l'autre » au lieu de « la deuxième » dans la deuxième proposition pour répondre aux attentes du lecteur. Le scripteur aurait pu également garder le marqueur « la deuxième » dans la deuxième proposition et employer « la première » au lieu de « l'une » au début de la phrase.

Finalement, on peut constater en P13 une rupture de cohérence qui concerne précisément l'absence d'un complément de verbe pour le verbe transitif « appeler » ce qui laisse le lecteur se demander après la lecture de cette phrase : « appeler qui ? ». Pour corriger ce problème, il serait préférable de remplacer le verbe « appeler » par « faire un appel » et préciser que les renseignements dont parle le scripteur porte sur l'annonce mentionnée dans la phrase précédente. P13 corrigée se lirait :

Pour le premier thème, il fallait faire un appel pour avoir le plus de renseignements possible sur l'annonce.

Ruptures au niveau informatif`

Texte1 : le premier texte présente cinq ruptures au niveau informatif

P3 montre un cas de répartition de l'information plus ou moins approprié. En fait, pour que l'arrimage de P3 avec P4 soit mieux réussi, il serait préférable de modifier l'ordre des mots dans P3 de façon à que le GN « l'écrit » soit placé avant le GN « le parlé » puisque l'étudiant commence par développer le thème « l'écrit » en P4.

Dans P3, en plaçant la proposition « il faut savoir bien s'exprimer pour transmettre l'idée voulu au niveau du parlé ainsi que de l'écrit » dans une subordonnée introduite par « où », le scripteur lui attribue le statut d'information secondaire, alors qu'elle constitue une information principale puisqu'elle contient l'idée développée dans la suite du paragraphe.

Pour rétablir la saillance de P2 il suffirait de supprimer « où » en début de la phrase. En rétablissant les deux problèmes de répartition et de hiérarchisation de l'information à l'intérieur de P3, la phrase se lirait comme suit :

Au niveau scolaire, il faut savoir bien s'exprimer pour transmettre l'idée voulue à l'écrit ainsi qu'à l'oral.

Après le déplacement de la première partie de P5 (voir les ruptures événementielles), il serait préférable d'intégrer le syntagme « c'est la vie de tous les jours » à P6. Étant donné que celui-ci constitue une précision, donc une information secondaire, et que P6 représente une information principale, « c'est la vie de tous les jours » devrait être placée dans une subordonnée introduite par « dans » comme suit : « dans la vie de tous les jours, la connaissance (...) ». Cela permet aussi de faire le parallélisme entre les deux thèmes exploités : Au niveau scolaire, (...). Dans la vie de tous les jours, (...).

Deux problèmes de hiérarchisation de l'information sont perceptibles dans le dernier paragraphe. Le premier cas se trouve à P11 et touche particulièrement le statut accordé au GN « le tefaq ». En plaçant ce GN dans une subordonnée, le scripteur lui accorde le statut d'information secondaire alors qu'il s'agit d'une information principale puisque « le tefaq » est le thème abordé dans la séquence suivante P12-P13. Il faudrait donc placer le GN « le tefaq » en position d'information principale.

Le deuxième problème que nous avons constaté dans le dernier paragraphe concerne la saillance accordée à la proposition « l'une se fait sur ordinateur en écoutant des conversations et en cochant sur la bonne réponse » introduite par « dont ». Le scripteur lui accorde le statut d'arrière-plan alors que le lecteur la perçoit plutôt comme une information de premier plan. Pour rétablir la saillance de cette phrase il faudrait supprimer le pronom relatif « dont », et juxtaposer les deux premières propositions de P11. Le dernier paragraphe corrigé se lirait ainsi :

P11 Le tefaq, un des tests de cet examens, que j'ai passé moi-même dans le cadre de ma demande d'immigrations avec un groupe de candidats, portait sur deux parties. La première partie se fait sur ordinateur en écoutant des conversations et en cochant sur la bonne réponse, et la deuxième partie portait sur une entrevue. P12 Durant l'entrevue, on nous avait remis deux sujets, le

premier portant sur une annonce et le deuxième sur une publicité. P13 Pour le premier thème, il fallait appeler celui qui a publié l'annonce pour avoir le plus de renseignements possible. P14 Pour le deuxième thème, il fallait convaincre un ami de faire une activité avec nous. P15 Donc, dans les deux cas c'était très important de savoir argumenter, d'utiliser son imagination et d'être spontané.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte1 : le premier texte ne présente aucune rupture au niveau énonciatif

Au total, seize ruptures de cohérence ont été observées dans le premier texte. Au niveau référentiel, quatre ruptures ont été observées : une inadéquation sémantique, deux ambiguïtés référentielles et un mauvais emploi de déterminant. Au niveau événementiel, sept ruptures ont été repérées : quatre absences d'informations essentielles à l'établissement d'un rapport entre deux phrases, deux utilisations inadéquates d'un connecteur, et un problème de l'organisation des informations. Sur le plan référentiel, cinq ruptures ont été repérées : un problème de répartition et quatre problèmes de hiérarchisation de l'information. Finalement, le texte ne présente aucune rupture sur le plan énonciatif.

Texte 2

P1 La langue est un moyen de communication entre les humains. P2 Chaque peuple ou culture a une langue avec la quelle s'effectue la communication et la gestion administrative de ses des affaires. P3 Avant, rare son les gents qui connaissent une autres langue que celle de leur pays ou de leurs mères. P4 Mais les temps ont changés et aujourd'hui à l'ère de la mondialisation la maitrise d'au moins une langue étrangère est vraiment nécessaire voir primordiale travailler et se réaliser.

P5 Au Québec, une province francophone de CANADA, beaucoup d'offres d'emplois, telle que les services à la clientèle, **la restauration, le secteur du tourisme**, priorisent ou préfèrent les personnes maitrisantes au moins une langue étrangère, à savoir l'anglais et l'espagnole.

P6Beaucoup d'immigrant qui arrivent au Québec apprennent en plus de la langue française, la langue anglaise ou la langue espagnole pour avoir plus d'opportunités à être recruter.

Ruptures au niveau référentiel

Texte2 : le deuxième texte ne compte aucune rupture au niveau référentiel

Ruptures au niveau événementiel

Texte2 : le deuxième texte contient une seule rupture au niveau événementiel

P6 n'est pas très informative dans la mesure où elle répète l'information de P5 sans ajouter vraiment d'information nouvelle. Il y a donc un problème de redondance.

Ruptures au niveau informatif

Texte2 : le deuxième texte ne présente aucune rupture au niveau informatif

Ruptures au niveau énonciatif

Le texte 2 ne compte pas de ruptures au niveau énonciatif

Le texte2 ne compte qu'une seule rupture de cohérence qui se situe au niveau événementiel. Il s'agit plus précisément d'un problème de redondance. En réalité, le principal problème de ce texte est qu'il est trop court. Le scripteur annonce deux aspects : la maîtrise du français est essentielle pour **travailler** et **se réaliser**. Mais il n'en développe qu'un seul (travailler), et il le fait dans une seule phrase (si on admet que P6 répète P5).

Texte 3

P1 La mondialisation, l'ouverture des frontières, les opportunités commerciales, sont tous des éléments qui contribuent à la diversité culturelle mais aussi linguistique. P2 la connaissance des langues étrangères est désormais une question de primordiale pour ceux qui veulent conquérir le monde et ouvrir leurs portes de réussite. **P3 Et vous ? combien de clés possédez vous ?**

P4 imaginez vous connaître que votre langue maternelle, à l'ère de l'industrie, de la technologie de pointe et de l'internet ! P5 **parler plusieurs langues et apprendre les langues du monde, est aussi une question de marketing**

personnel et de réalisation de sois.P6Se faire une place dans ce monde necessite une communication active et cela ne peux ce faire sans le canal!

P7Je pense que si on veut avoir la clé du monde on doit apprendre la langue de notre pays de résidence où de travail et cela n'est que le minimum !

Ruptures au niveau référentiel

Texte 3 : le troisième texte compte une rupture sur le plan référentiel

P6 présente un problème d’ambiguïté référentielle. Le problème réside dans le fait que le scripteur ne précise pas à quoi le mot « canal » fait référence. Le scripteur fait certainement référence à une langue commune. Il serait peut-être préférable que cela soit indiqué clairement. Corrigée, P6 se lirait :

Se faire une place dans ce monde nécessite une communication active et cela ne peut pas se faire sans une langue commune.

Ruptures au niveau événementiel

Texte3 : quatre ruptures de cohérence événementielles sont décelables dans le texte3

Tout d’abord, l’information présentée en P2 n’est pas mise en rapport avec P1. Le problème réside d’abord dans le sens de P1. Qu’est-ce que cela veut dire au juste « la mondialisation contribue à la diversité culturelle et linguistique » ? En fait, il semble que c’est uniquement l’emploi du verbe « contribuer » qui pose problème. Ce que le scripteur voulait probablement dire, c’est que « la mondialisation... impose la nécessité d’une diversité culturelle et linguistique. Ainsi, on peut comprendre que P2 constitue en fait, une conséquence par rapport à P1. Il serait donc préférable d’utiliser un connecteur pour que le lien entre les deux phrases soit plus clair, par exemple « donc ». Par ailleurs, l’utilisation de « et » en P3 est inappropriée. L’étudiant dit « et vous ? », puis pose une question au lecteur comme s’il avait parlé de lui-même ou de quelqu’un d’autre sur le nombre des langues parlées et qu’il veut savoir la même chose sur le lecteur. Avec la suppression du « et », le problème ne se poserait plus. Corrigé, l’ensemble P1-P3 se lirait ainsi :

La mondialisation, l'ouverture des frontières, les opportunités commerciales, sont tous des éléments qui imposent la nécessité d'une diversité culturelle mais aussi linguistique. P2 La connaissance des langues étrangères est donc désormais une question primordiale pour ceux qui veulent conquérir le monde et ouvrir leurs portes de réussite. P3 Vous, combien de clés possédez-vous ?

En outre, l'information présentée en P5 constitue le thème du deuxième paragraphe. Il serait donc préférable de placer cette phrase en début du paragraphe avant P4.

Enfin, l'absence d'un connecteur entre P6 et P7 contraint le lecteur à faire un effort de déduction quant au lien entre ces deux phrases. P7 constitue probablement une conclusion. Conséquemment, l'utilisation d'un connecteur qui exprime la conclusion, par exemple « donc », permettrait de mieux faire ressortir le lien entre P7 et le reste du paragraphe. La séquence P4-P7 pourrait se lire ainsi :

P4 Parler plusieurs langues et apprendre les langues du monde est aussi une question de marketing personnel et de réalisation de soi. P5 Imaginez-vous connaître que votre langue maternelle, à l'ère de l'industrie, de la technologie de pointe et de l'internet. P6 Se faire une place dans ce monde nécessite une communication active et cela ne peut se faire sans une langue commune. P8 Donc, pour avoir la clé du monde il faut apprendre la langue de son pays de résidence ou de travail et cela n'est que le minimum !

Ruptures au niveau informatif

Texte3 : aucune rupture de cohérence n'a été observée au niveau informatif.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte3 : le troisième texte ne compte aucune rupture au niveau énonciatif

Cinq ruptures de cohérence ont été repérées dans le troisième texte. Au niveau référentiel, une seule rupture a été repérée : une ambiguïté référentielle. Au niveau événementiel, quatre ruptures ont été observées : deux absences d'un connecteur, une utilisation maladroitement d'un connecteur, et un problème de l'organisation des informations. Ajoutons que ce texte est trop court, surtout que dans la consigne de rédaction, il est précisé de rédiger un texte de deux pages environ.

Texte 4

P1 La maîtrise de la langue française est importante à mon avis pour **s'intégrer facilement dans la société Québécoise** en général et dans le monde du travail en particulier. P2 Le parlé, et l'écrit en Français permettent au immigrants de **s'adaptés facilement à la nouvelle société d'accueil** à travers les différentes interactions quotidiennes avec les individus et les institutions. P3 Donc, il s'avère important de bien parler, bien comprendre et bien rédiger pour **trouver sa place dans ce pays francophone** qui est le Québec. P4 À travers mes différentes expériences notamment en France, j'ai pu constater que les personnes qui parlent moins bien le français et s'expriment mal, ont souvent moins de chance de trouver un travail, de louer un logement, ou tout simplement de nouer des contacts avec leurs entourages pour se faire un réseau social qui peut les tirer vers le haut. **P5 À partir de là**, il est frappant de constater que les personnes qui maîtrisent moins la langue française sont souvent soit : 1) communautaires, ils interagissent uniquement avec leur communauté, **car ils trouvent des difficultés avec le reste de la société**, 2) marginaux et **sujet à différents problèmes d'ordre sociaux et économiques** (accès au travail, au logement, racisme, etc.). P6 Donc il est important de parler la langue du pays d'accueil (Français) pour mieux trouver sa place et avoir ainsi les mêmes chances que le reste de la population.

Ruptures au niveau événementiel

Texte4 : le texte 4 compte trois ruptures de cohérence au niveau événementiel

Dans le premier paragraphe, on peut observer que P1, P2 et P3 répètent toutes les trois une même information : maîtriser la langue française est important pour s'intégrer à la société québécoise. La première phrase ajoute l'information concernant l'importance de la langue pour trouver un emploi, et la deuxième phrase ajoute l'information concernant l'importance de la langue pour les interactions quotidiennes. Il serait donc plus approprié de réunir ces trois phrases en une seule pour éviter les répétitions. L'extrait reformulé pourrait prendre la forme suivante :

La maîtrise de la langue française est importante à mon avis pour s'intégrer facilement dans la société Québécoise, que ce soit pour trouver un emploi, ou pour simplement communiquer avec les individus.

L'emploi de « à partir de là » au début de P5 est inapproprié. En effet, P5 ne constitue pas une conséquence mais fait plutôt le constat tiré de P4, que les personnes qui

maitrisent moins la langue sont communautaires et marginales. Il serait donc préférable d'employer « En réalité ». Finalement, le texte 4 est court et il n'est pas divisé en paragraphes.

Le texte ne présente pas des ruptures sur les plans référentiel, informatif, et énonciatif

Trois ruptures de cohérence événementielles ont été observées dans le texte 4 : une redondance, une utilisation maladroite d'un connecteur et un problème de l'organisation des informations. Le texte ne présente aucune rupture sur les plans référentiel, informatif et énonciatif.

Texte 5

P1 De nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est devenue primordial a toutes et tous. P2 Il est le seul et unique chemin pour **avoir accès à d'autres littératures et d'autres cultures**. P3 **Cette deuxième langue** permet de voir et de découvrir de **nouveaux horizons et de nouvelles cultures**. P4 Pour cela, il est important de s'engager pour la maîtrise des langues et d'encourager nos enfants à en étudier.

P5 D'abord, une langue est un outil de communication, elle permet de se communiquer avec notre entourage, soit par écrit ou par oral. P6 Malgré les milliers de langues qui existent sur terre, l'utilité initiale est la même, exprimer aux autres et comprendre ce qu'ils disent. P7 Généralement, toutes les langues sont composées de lettres sauf quelques unes qui sont composées de calligraphies comme les langues anciennes des Égyptiens et des Sumeriens. P8 Connaître une autre langue, va certainement élargir la gamme des gens avec lesquels tu peux entamer une conversation. P9 De plus, pour ceux qui aiment le voyage, il est important de connaître au moins quelques notions et les expressions utiles de la langue du pays visité. P10 Par exemple, connaître le chinois, va vous permettre de se communiquer avec plus d'un milliard de personnes et avoir accès à plus de 4% des pages du web.

P11 Encore, la langue est la clé du savoir, alors tant que tu maîtrises **une autre langue, tu** auras une autre clé pour pouvoir accéder à d'autres sciences et de nouvelles connaissances. P12 En fait, en maîtrisant **une autre langue**, de nouvelles bibliothèques s'ouvrent **pour consulter et lire** tout ce qui a été écrit en utilisant cette langue. P13 **pour illustrer par un exemple**, je vous cite l'allemand. P14 Lire et comprendre F. Nietzsche ne peut se faire qu'en allemand, même si il y a des traductions de ses livres. P15 **A mon avis, on ne peut**

connaître Zarathoustra sans lire la version allemande du livre Ainsi parlait Zarathoustra. P16 De même pour le russe et le japonais et les autres langues.

P17 De plus, avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la télécommunication, la maîtrise d'autres langues est l'équivalent de la suppression des frontières entre les peuples. P18 Avec un simple clic, **tu pourras te communiquer** avec : n'importe qui dans le monde, de n'importe quelles races, la seule et unique frontière est la différence de langue. P19 Pour cela, je pense que la maîtrise de langue étrangère est un visa illimité dans le temps et dans l'espace. P20 Certes, de nos jours, l'anglais est la langue la plus utilisée dans le monde mais **ça** n'empêche pas de connaître d'autres langues pour pouvoir se communiquer avec les non anglophones. **P21 Le Tchat en ligne, Skype et les autres sites de rencontres donnent la chance de rencontrer des gens de toutes les races pourvu qu'il y a un lien entre vous qui est la maîtrise d'une langue commune.**

P22 La maîtrise d'autres langues **nous** permet aussi de découvrir et de connaître d'autres cultures et d'autres civilisations. P23 Comme la langue fait partie des composantes d'une nation, elle a un rôle important dans la construction de la personnalité nationale et la culture d'un peuple. **P24 En Algérie, la langue Amazigh a résisté à toute les vagues d'invasions et de colonisateurs ; elle a sauvé une culture orale transmise de générations en générations par des poèmes et des histoires.** P25 Connaître cette langue va certainement **vous** éclaircir d'avantage sur l'amazighité et **vous** permettre de découvrir des notions inexistantes dans d'autres cultures comme les Issefras de Cix Mohand et de Si Mohan Oumhand et la hiérarchie de la société kabyle.

P26 En fin, connaître une langue étrangère va vous permettre de déguster de la littérature écrite, de la poésie et tout ce qui a été écrit avec cette langue. P27 Les milliers d'écrivains et de romans écrits à travers les siècles, vous les aurez tous devant vous sans passer par un traducteur. P28 La poésie arabe, par exemple, n'aura pas de sens en lisant sa traduction, si vous voulez vivre dedans, il faut maîtriser l'arabe et lire les poèmes d'amour et de guerre écrits par Antar, le célèbre guerrier amoureux des arabes anté-islam. **P29 Les misérables, de V. Hugo, n'a pas la même influence en lisant sa traduction. P30 Il faut lire en français pour pouvoir vivre et sentir l'histoire.**

P31 Pour conclure, il est important de rappeler que la maîtrise des langues étrangères est tellement importante et primordiale. P32 Elle nous permet, en outre, de se communiquer avec plus de personnes, d'avoir accès à de nouvelles cultures et sciences et de lire d'autres littératures.

Ruptures au niveau référentiel

Texte5 : le texte 5 présente cinq ruptures référentielles

En P3, la reprise du GN « langues étrangère » par « cette deuxième langue » est douteuse. Non seulement le GN repère est pluriel alors que « cette deuxième langue » est singulier, mais aussi le premier GN n'est pas autonome. Le scripteur ne parle pas de « les langues étrangères » mais plutôt de « l'apprentissage des langues étrangères ». De plus, ce n'est pas « une langue étrangère » en soi qui permet de « découvrir de nouveaux horizons » en P3; c'est la maîtrise de cette langue. Il faudrait donc reformuler en P3 : « la maîtrise des langues étrangères permet... ».

Dans la séquence P29-P30, on décèle trois ruptures référentielles. D'abord, P30 ne semble avoir aucun lien avec la phrase qui la précède. Il serait de mise de reprendre « Les misérables » en P30 à l'aide d'un pronom pour mieux la rattacher à P29. Ensuite, l'emploi du déterminant défini dans « l'histoire » porte à croire que le scripteur parle de l'histoire de façon générale alors qu'il réfère plutôt à l'histoire du roman *Les misérables*. Il faudrait donc remplacer le déterminant défini par un déterminant possessif.

Par ailleurs, l'emploi de la structure participiale laisse entendre que ce sont « les misérables » qui vont faire l'action de lire la traduction. Il y a donc ambiguïté référentielle. Pour corriger ce problème, il faudrait ajouter le pronom indéfini « on » en position de sujet. Ainsi, P29-P30 se lirait :

Les misérables, roman de V. Hugo, n'a pas non plus la même influence lorsqu'on lit sa traduction. P30 Il faut le lire en français pour pouvoir vivre et sentir son histoire.

En P12, la structure infinitive laisse entendre que ce sont les « nouvelles bibliothèques » qui vont faire l'action de consulter et de lire. Pour corriger ce problème, il faudrait employer un pronom en position de sujet et préciser que les bibliothèques s'ouvrent au lecteur. Ainsi, P12 se lirait :

P12 En fait, lorsque l'on maîtrise une autre langue, on a accès à de nouvelles bibliothèques pour consulter et lire tout ce qui a été écrit en cette langue.

Ruptures au niveau événementiel

Texte5 : le texte 5 compte dix ruptures événementielles

Dans l'introduction, P3 est redondante par rapport à P2. Il serait peut-être préférable de réunir ces deux phrases en une seule. Cela permettrait du même coup d'éviter la reprise inadéquate du GN « l'apprentissage des langues étrangères ». Ainsi, P2-P3 pourrait se lire ainsi :

P2 Il est le seul et unique chemin qui permet de voir et de découvrir de nouveaux horizons, de nouvelles littératures et de nouvelles cultures.

Ensuite, P7 semble surgir de nulle part. Comme il est difficile de la relier à quoi que ce soit, il serait préférable de la supprimer. Par ailleurs, P8 devrait être reliée à P6 par le connecteur « ainsi » puisque c'est une relation de conséquence qui semble lier P8 à P6.

En P11, l'emploi des connecteurs « encore » et « tant que » est inadéquat. Il aurait été plus approprié d'utiliser « en outre » ou « par ailleurs » à la place de « encore », et « lorsque » à la place de « tant que ».

La fin de P15 semble non pertinente. En fait, le problème est que le scripteur ne précise pas clairement que *Ainsi parlait Zarathoustra* est un livre de F. Nietzsche. Pour corriger ce problème, il faudrait relier P15 à P14 par « ainsi » pour aider le lecteur à faire le lien entre *Ainsi parlait Zarathoustra* et Nietzsche. Modifiée, P15 se lirait comme suit :

P15 Ainsi, à mon avis, on ne peut connaître Zarathoustra sans lire la version allemande du livre *Ainsi parlait Zarathoustra*.

En P13, la présence de « par exemple » à la suite de « pour illustrer » marque une redondance. Le scripteur aurait dû utiliser un seul de ces deux marqueurs.

Les propos de P24 constituent une illustration de ce qui a été avancé dans P22 et P23. Cette relation d'illustration aurait été mieux mise en évidence par l'emploi du connecteur « par exemple » en début de P24.

Il faudrait ajouter le connecteur « non plus » en P29 pour la lier correctement à P28. De plus, il manque une information essentielle à la compréhension de la séquence P28-P29. En effet, il serait important de préciser que « les misérables » est le titre d'un roman de V. Hugo. Parce que même si ce livre est célèbre, ce n'est pas nécessairement tout le monde qui le connaît. P29 modifiée se lirait donc comme suit :

Les misérables, roman de V. Hugo, n'a pas non plus la même influence lorsque tu lis sa traduction. P30 Il faut le lire en français pour pouvoir vivre et sentir son histoire.

P32 vient affirmer ce qui a été avancé en P31 concernant l'importance de maîtriser les langues étrangères. Il aurait été donc plus approprié d'employer « en effet » au lieu de « en outre » au début de P32.

Ruptures au niveau informatif

Texte5 : le texte 5 compte trois ruptures au niveau informatif

P21 présente un problème de répartition doublé d'un problème de hiérarchisation de l'information. En ce qui concerne le problème de répartition, il faudrait poursuivre en P20 avec comme thème de phrase l'idée de communiquer avec les personnes qui ne parlent pas anglais. Cela permettrait de respecter le principe de dynamisme communicatif, selon lequel une information ayant le moins de poids informationnel est présentée en début de phrase. Pour ce qui est du problème de hiérarchisation, il concerne la saillance accordée aux deux propositions « Tchat en ligne, Skype et les autres sites de rencontres » et « donnent la chance de rencontrer des gens de toutes les races ». Le scripteur leur accorde le statut d'informations de premier plan, alors qu'elles devraient plutôt être placées au second plan puisque celles-ci servent à fournir des précisions supplémentaires. Il faudrait donc placer ces deux propositions dans des subordinées relatives pour rétablir leur saillance. Ainsi, P21 rectifiée pourrait avoir la forme suivante :

Lorsque vous avez une langue commune avec ces personnes qui ne parlent pas anglais, vous pouvez communiquer avec eux grâce au Tchat en ligne, Skype, et les autres sites de rencontre qui donnent la chance de rencontrer des gens de toutes les races.

En P24, le scripteur place au premier plan à titre d'information principale la proposition « La langue amazigh a résisté à toute les vagues d'invasisseurs et de colonisateurs » alors qu'il serait préférable de lui accorder le statut d'information secondaire puisqu'elle ajoute un commentaire visant à informer davantage. Il faudrait donc la placer dans une subordonnée relative pour lui redonner son statut d'information secondaire. P24 rectifiée se lirait ainsi :

Par exemple, en Algérie, la langue tamazight, qui a résisté à toutes les vagues d'invasisseurs et de colonisateurs, a sauvé une culture orale transmise de générations en générations par des poèmes et des histoires.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte5 : le texte 5 présente trois ruptures énonciatives

En P18, outre le fait que le verbe « communiquer » n'a pas d'emploi pronominal en français, l'alternance entre le tutoiement et le vouvoiement n'est pas justifié. Pour corriger cette maladresse, le scripteur devrait continuer d'employer « vous » puisque c'est par ce pronom qu'il a commencé à s'adresser au lecteur au début du texte.

En P20, le scripteur emploie le pronom « ça ». Cependant, ce pronom est plus approprié dans le registre familier. À l'écrit, il aurait été préférable d'employer « cela ».

Dans le passage P22-P25, le scripteur débute P22 en s'impliquant dans le discours par l'emploi de « nous ». Cependant, en P25, l'exemple qu'il donne concerne uniquement le lecteur puisqu'il emploie le pronom « vous ». Il faudrait donc remplacer le pronom « nous » au début du paragraphe par le pronom « vous » pour respecter le cadre énonciatif instauré dans ce paragraphe.

Au total, 21 ruptures de cohérence ont été observées dans le texte 5. Au niveau référentiel, cinq ruptures ont été observées : une inadéquation sémantique, une absence de référent, un mauvais emploi de déterminant et deux ambiguïtés référentielles. Au niveau événementiel, dix ruptures ont été décelées : une redondance, une absence de pertinence, quatre absences d'un connecteur, trois utilisations inadéquates d'un connecteur et une absence d'informations essentielles. Au niveau informatif, trois ruptures ont été décelées :

un problème de répartition et deux problèmes de hiérarchisation de l'information. Au niveau énonciatif, trois ruptures ont été observées : deux utilisations inadéquates des marques de personnes et une utilisation d'un terme appartenant au registre familier.

Texte 6

P1 La langue est le moyen de communication primaire de chaque humain. **P2 Cet outil orthophonique de la nature** a joué un rôle indispensable dans le développement des sociétésP3. **Cela** commence bien par l'apprentissage de la langue maternelle afin de bien communiquer avec l'entourage familiale et environnemental, chose qui facilitera la découverte et la connaissance de son milieu socio-culturelle et linguistique.

P4 **Ces étapes** font que **l'homme** soit en progression constante dans sa vie socio-professionnelle. P5 la curiosité et l'instinct du savoir ont conduit **l'homme** à plus de découverte et d'apprentissage. P6les langues constitue un élément important dans ce processus. **P7Le savoir est parfois exigeant de certains éléments afin de constitué une base de donnée. P8 Si l'homme ne trouve pas ce qu'il cherche dans un milieu donné, il doit donc trouver une autre destination qui va le conduire à son objectif précis.** P9 **Ici**, la connaissance d'une langue autre que sa langue maternelle peu constitué une clé dans ses recherches, et qui va le Conduirevers des resultats dont il souhaite obtenir.

P10 Il est donc important pour chaque être humain de connaître plus qu'une langue afin de faciliter son accès vers d'autres horizons meilleurs

Ruptures au niveau référentiel

Texte6 : le texte 6 compte quatre ruptures référentielles

La reprise du GN « la langue » par « cet outil orthophonique de la nature » dans la phrase2 nous semble inadéquate. En effet, la langue est un moyen de communication, alors que l'orthophonie est une discipline qui s'intéresse à l'étude des troubles de la communication et du langage. Il serait donc plus acceptable d'utiliser le pronom « elle » pour la reprise de « la langue ».

En P3, il est difficile de comprendre à quoi fait référence le pronom « cela ». Le scripteur voulait probablement référer au GN « le développement » évoqué en P2. Cependant, le pronom « cela » s'utilise pour référer à une idée introduite sous forme

prédicative, et non nominale. Pour corriger ce problème, il faudrait nommer directement le référent :

La langue est le moyen de communication primaire de chaque humain. Elle a un rôle indispensable dans le développement des sociétés. Ce développement commence bien par l'apprentissage de la langue maternelle [...] de son milieu socio-culturel et linguistique.

Le scripteur commence le deuxième paragraphe par le GN démonstratif « ces étapes ». Or, dans le paragraphe qui précède, il ne présente pas clairement des étapes précises. Donc, il aurait été plus pertinent de commencer le deuxième paragraphe par le GN « la connaissance de son milieu socio-culturel et linguistique » pour établir un lien de cohérence entre P4 et P3. Par ailleurs, dans la séquence P4-P8, il y a une répétition abusive du GN « l'homme » qui aurait dû être pronominalisé en P5. L'extrait P4-P5 rectifié pourrait se lire ainsi :

La connaissance de son milieu socioculturel et linguistique fait que l'homme est en progression constante dans sa vie socio-professionnelle. Sa curiosité et son instinct du savoir l'ont conduit à plus de découverte et d'apprentissage.

Ruptures au niveau événementiel

Texte6 : le texte 6 présente trois ruptures au niveau événementiel.

Dans le deuxième paragraphe, il y a absence de relation de pertinence entre P4 et P5. Il semble qu'il manque trop d'informations pour établir un lien quelconque entre les deux phrases.

Dans ce même paragraphe, il est très difficile de saisir le sens de P7. Il manque probablement des informations importantes qui aideraient le lecteur à comprendre le sens de cette phrase. Il serait donc préférable de la supprimer puisqu'elle nuit à la cohérence du deuxième paragraphe. Également, le connecteur « donc » en P8 devrait être supprimé puisque la structure conditionnelle implique que la deuxième partie de la phrase est une conséquence de la première. L'emploi de « donc » n'est donc pas nécessaire. P8 se lirait donc ainsi :

P8 Si l'homme ne trouve pas ce qu'il cherche dans un milieu donné, il doit trouver une autre destination qui va le conduire à son objectif précis.

Ruptures au niveau informatif.

Texte 6 : le texte 6 ne contient pas de ruptures au niveau informatif.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte6 : le texte 6 compte une rupture au niveau énonciatif

L'emploi du déictique « ici » dans la phrase 9 est inadéquat. L'étudiant ne précise pas à quoi il réfère par « ici ». Cette maladresse aurait pu être évitée par l'emploi de « dans ce cas-là » à la place de « ici ».

Huit ruptures de cohérence ont été relevées dans le texte6. Au niveau référentiel, quatre ruptures ont été observées : une inadéquation sémantique, une ambiguïté référentielle, une absence de référent et une répétition abusive d'un même GN. Au niveau événementiel, trois ruptures ont été relevées : une absence d'une relation de pertinence entre deux phrases, une absence d'informations essentielles, et une utilisation inadéquate d'un connecteur. Au niveau énonciatif, une seule rupture a été relevée. Celle-ci concerne précisément l'utilisation inadéquate d'un indice de lieu. Aucune rupture n'a été observée au niveau informatif.

Texte 7

Apprendre au moins une langue étrangère est devenu primordial de nos jours.

P1Aujourd'hui il est quasiment indispensable de connaître une ou plusieurs langues étrangères, que ce soit pour son travail ou tout simplement pour le plaisir de communiquer et d'apprendre.

P2Tout d'abord, en ce qui me concerne, je suis d'avis que le fait de parler uniquement sa langue maternelle, contribue pour beaucoup à fermer les portes sur le monde qui nous entoure. P3Cela va nous priver de toute la richesse culturelle que pourra-nous apporter les autres peuples qui ne parlent pas la même langue que la nôtre. P4De plus, aujourd'hui, à l'ère de l'internet et des réseaux sociaux, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu une

nécessité : P5 en effet, rien que surfer sur internet pour trouver l'information qui nous intéresse, on se sent vraiment démuni **si on ne maîtrise pas la langue anglaise** pour déchiffrer le contenu de tous les sites rédigés dans la langue de Shakespeare.

P6 Par ailleurs, pouvoir parler une langue étrangère est considéré, de nos jours, comme une compétence très importante et très demandée. P7 **D'une part**, pour les scolaires et les étudiants, c'est devenu une nécessité d'apprendre au moins une langue étrangère, **car les cursus sont de plus en plus exigeants et certains obligent et plus on est diplômé plus on a besoin de maîtriser ces langues pour pouvoir faire des recherches et d'un autre côté** c'est un moyen de trouver plus rapidement un emploi **avec l'ouverture des marchés internationaux** car l'apprentissage d'une langue étrangère est une compétence très recherchée par les employeurs.

P9 Enfin, personnellement, je parle et je comprends trois langues en dehors de ma langue maternelle, mais je continue à apprendre d'autres langues, pour le plaisir d'apprendre et aussi pour pouvoir voyager et communiquer avec des étrangers natifs de différents pays. P10 Je suis consciente, que la maîtrise de ces langues étrangères m'aide à comprendre beaucoup de choses et surtout d'avoir une vision et une compréhension du monde différente.

P11 En guise de conclusion, l'apprentissage d'une langue étrangère est une source de richesse énorme qui nous permet d'avoir les yeux grands ouverts sur le monde.

Ruptures au niveau référentiel

Texte7 : le texte 7 compte une seule rupture sur le plan référentiel

En P7, l'emploi du GN démonstratif « ces langues » est inapproprié. En effet, dans le contexte antérieur, il est question de « apprendre au moins une langue étrangère ». Il faudrait donc remplacer le GN démonstratif par le GN indéfini « des langues étrangères ».

Ruptures au niveau événementiel

Texte7 : le texte 7 compte six ruptures événementielles

En P5, le scripteur limite l'apprentissage des langues étrangères à l'apprentissage de l'anglais. Il serait préférable d'ajouter « par exemple » devant « la langue anglaise » pour

préciser que l'anglais constitue un exemple de l'une des langues étrangères intéressantes à apprendre.

Le deuxième paragraphe devrait être placé avant le premier paragraphe pour respecter l'ordre des thèmes annoncés dans l'introduction. Il aurait été également possible d'inverser dans l'introduction l'ordre des thèmes annoncés.

Dans la phrase 7, on peut observer une utilisation maladroite des marqueurs « d'une part » et « d'un autre côté ». En effet, étant donné que le scripteur emploie le connecteur « d'une part » dans la première proposition de P7, il devrait commencer la deuxième proposition avec le connecteur « d'autre part » et non pas « d'un autre côté ». Par ailleurs l'utilisation de « et » pour introduire « d'un autre côté » marque une redondance. Il serait préférable de le supprimer et de le remplacer par un point puisque la relation entre les deux propositions de P7 est déjà marquée par les deux connecteurs « d'une part » et « d'autre part ».

En P7, le passage « et certains obligent » est complètement nébuleux. Il devrait être supprimé. De plus, Il semble qu'il manque des informations supplémentaires pour comprendre la deuxième partie de P7. Voici comment ces informations manquantes auraient pu être introduites :

D'un côté, pour les élèves et les étudiants, c'est devenu une nécessité d'apprendre au moins une langue étrangère, car les cursus sont de plus en plus exigeants en matière de l'apprentissage des langues. Plus l'étudiant avance dans ses études, plus il a besoin de maîtriser des langues étrangères pour pouvoir faire des recherches.

Ruptures au niveau informatif

Texte7 : le texte 7 compte deux ruptures au niveau informatif

On décèle dans ce texte une rupture de hiérarchisation doublée d'une rupture de répartition de l'information dans P7. En ce qui concerne le problème de hiérarchisation, il aurait été plus approprié d'accorder à la proposition « avec l'ouverture des marchés internationaux » le statut d'information secondaire. Ainsi, il aurait été préférable de la

placer dans une apposition pour rétablir sa saillance. Pour ce qui est du problème de répartition, il serait plus approprié de placer la même proposition « avec l'ouverture des marchés internationaux » en position de thème. Ainsi, la deuxième proposition de P7 se lirait :

D'un autre côté, avec l'ouverture des marchés internationaux, c'est un moyen de trouver plus rapidement un emploi car l'apprentissage d'une langue étrangère est une compétence très recherchée par les employeurs.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte7 : le texte 7 ne présente aucune rupture au niveau énonciatif

En somme, neuf ruptures de cohérence ont été observées dans le texte7. Au niveau référentiel, une rupture de cohérence a été observée : un mauvais emploi de déterminant. Au niveau événementiel, six ruptures de cohérence ont été repérées : une absence d'un connecteur, un problème dans l'organisation des informations, deux utilisations inadéquates d'un connecteur, une absence de pertinence, et une absence d'informations essentielles. Au niveau informatif, deux ruptures de cohérence ont été observées : un problème de répartition et un problème de hiérarchisation de l'information. Au niveau énonciatif, aucune rupture n'a été observée.

Texte 8

P1 Apprendre au moins une langue étrangère est-il primordial aujourd'hui? C'est la question que beaucoup de monde se pose aujourd'hui. P2 Des linguistes de plusieurs universités mènent des recherches sur ce sujet. P3 Plusieurs d'autres **y ont confirmé et répondent positivement** à la question. P4 Effectivement, l'ouverture sur le monde actuellement nous oblige à apprendre et comprendre une ou plusieurs langues étrangères. P5 Voyage dans un pays étranger où vouloir simplement s'y installer; ou trouver un emploi à responsabilité confirme que l'idée de l'apprentissage des langues devient une nécessité actuelle.

P6 Premièrement, pour pouvoir voyager, dans la plupart des pays, une langue étrangère est nécessaire pour se faire comprendre et même, quelques fois une seule langue ne suffit pas, P7 voyager par exemple au Moyen-Orient ou en Amérique latine, là-bas, le monde ne parle pas tous anglais, rien que pour manger ou acheter quelque chose, c'est utile de **baragouiner** dans plusieurs

langues, arabe ou espagnole. P8 En débarquant dans n'importe quel pays, parler la langue locale est une marque d'intérêt qui facilite le contact et les rapports avec les gens; ils se sentent flattés même si ce n'est que merci ou au revoir.

P9 Deuxièmement, apprendre une langue étrangère c'est développer un autre système de pensée. P10 La pensée est naturellement forgée par la langue maternelle et elle change d'une langue à une autre. P11 En arabe par exemple, les auxiliaires être et avoir sont rarement ou nullement utilisés. P12 En allemand, le placement du verbe à la fin de la phrase incite à penser à la phrase avant de la dire.

P13 Finalement, avec le phénomène de la mondialisation, trouver un emploi nécessite d'avantages de langues. **P14 Afin de multiplier les chances de trouver un emploi, il est essentiel de parler plusieurs langues différentes.** P15 Les entreprises multinationales comme Arcelor Mittal ou Xstrata Nickel, pour citer que ces deux –là, privilégient beaucoup le bilinguisme pour faciliter la communication la collaboration entre les différentes nations et, bien sûr, l'élaboration et la réalisation des projets ayant des objectifs communs.

P16 Pour toutes ces raisons, apprendre une langue étrangère permet tout simplement de développer les capacités intellectuelles et d'ouvrir son esprit au monde des autres. P17 On peut se permettre de dire que, ceux qui parlent une seule langue voient le monde en noir et blanc par contre, ceux qui parlent plusieurs, voient un monde **bariolé**.

Ruptures au niveau référentiel

Texte8 : le texte 8 présente une rupture référentielle

En P3, le pronom « y » fait probablement référence aux « linguistes » mentionnés dans P2. Cependant, ce pronom sert à remplacer des lieux et des objets et non pas des personnes. Alors, le scripteur devrait utiliser le pronom approprié : « eux ». Pour rétablir complètement la cohérence de P3, il faudrait également supprimer le verbe « confirmer » dont la présence à côté de « répondent positivement » marque une redondance. P3 corrigée se lirait ainsi :

Plusieurs d'entre eux répondent positivement à la question

Ruptures au niveau évènementiel

Texte8 : le texte 8 présente trois ruptures événementielles

Le scripteur introduit dans P9 et P10 une idée sur le rôle de l'apprentissage des langues étrangères dans le développement de différents systèmes de pensées, ce qui suscite de très fortes attentes. Cependant, cette idée est abandonnée en P11-P12 pour parler de la différence entre les langues en ce qui concerne la syntaxe. Le scripteur aurait dû donc développer son idée de départ pour répondre aux attentes du lecteur.

Dans le quatrième paragraphe, P14 est redondante par rapport à P13.

Dans le dernier paragraphe, l'emploi de « pour toutes ces raisons » aurait été plus pertinent si la suite du texte reprenait l'idée principale : « pour toutes ces raisons (celle que nous venons d'évoquer), il est essentiel de maîtriser plusieurs langues... ». Et si la suite du texte ne répétait pas les « raisons » en question : développer les capacités intellectuelles et ouvrir son esprit au monde des autres.

Ruptures au niveau informatif

Texte8 : le texte 8 ne compte aucune rupture de cohérence au niveau informatif.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte8 : le texte 8 contient une rupture au niveau énonciatif

En P7 et en P17 le scripteur emploie les termes « baragouiner » et « bariolé » appartenant au registre familier. L'emploi de ces deux termes dans le cadre de l'écrit est inapproprié.

Au total, cinq ruptures de cohérence ont été repérées dans le texte8. Au niveau référentiel, une rupture a été observée : l'emploi du pronom « y » au lieu du pronom « eux ». Au niveau événementiel, trois ruptures ont été observées : une redondance et deux absences de pertinence. Au niveau énonciatif, une rupture a été observée : une utilisation de deux termes appartenant au registre familier. Au niveau informatif, aucune rupture n'a été décelée.

Texte 9

P1 **En effet**, la maîtrise d'une langue étrangère est un outil incroyablement nécessaire pour se permettre d'avoir une place dans le monde **actuel ainsi que de pouvoir explorer le monde de la science** parce que a mon point de vue la progression de la science ne s'arrête jamais **ce** qui permet aux scientifiques et aux gens du savoir grâce **a leurs bagage linguistique de suivre cet évolution. là!**

P2 Au départ à mon avis une langue étrangère est comme un point qui relie deux rives l'une est extrêmement loin par rapport à l'autre, ce qui veut dire pour **réussir à s'intégrer dans une société ou dans un domaine professionnel tel que mon cas comme étudiant en ingénierie au Québec**, va falloir **que j'apprends le français pour étudier ou bien pour pouvoir communiquer** avec les **Québécois qui sont très exigeants à ce niveau là**. P3 Supposons que j'ai jamais eu l'occasion d'étudier en français dans mon pays de provenance (Algérie) là où j'ai appris deux autres langues étrangères je serai jamais capable de poursuivre des études en ingénierie soit dans mon pays ou ailleurs c'est parce que tout simplement **le français est devenu une langue internationale, de plus le français au Québec ou ailleurs dans le monde soit en Afrique ou en Asie** gagne d'avantage le terrain **moi personnellement je suis convaincu que le français au Québec est devenu une nécessité pour se permettre d'avoir une place dans cette société majoritairement francophone** et pour être capable de réussir dans **se pays là**.

P4 Le monde d'aujourd'hui nous pousse d'apprendre le maximum possible de langues étrangères, dont le français, **à cause** qu'avec les moyens technologiques et les réseaux sociaux du 21^{ème} siècle le monde est devenu genre un petit village là où il y a tellement de gens et de langues. P5 **Donc** pour être capable de suivre cette évolution là on doit s'embarquer dedans sinon le train du développement culturelle, linguistique,...etc nous laisseras à genoux!

P6 Pour conclure, la vie devient de plus en plus compliqué à mon avis soit pour décrocher un poste d'emploi ou vivre dans un autre pays **exemple du Québec là ou il ya le multiculturalisme il faut vraiment avoir des connaissances linguistiques en français** pour pouvoir réussir;

Ruptures au niveau référentiel

Texte9 : le texte 9 présente quatre ruptures référentielles

Il est difficile d'attribuer un référent au pronom démonstratif « ce » qui se trouve en P1 : « [...] la progression de la science ne s'arrête jamais **ce** qui permet aux scientifiques [...] ». Une première lecture suggère que « ce » renvoie à la proposition qui précède : « la

progression de la science ne s'arrête jamais », mais cette interprétation est incompatible avec la proposition qui suit le pronom « ce » : ce n'est certainement pas le fait que la progression de la science ne s'arrête jamais qui permet aux scientifiques de suivre l'évolution de la science. Après plusieurs lectures, on peut comprendre que c'est la maîtrise d'une langue étrangère qui permet aux scientifiques de suivre cette évolution. « ce » fait donc référence à la maîtrise des langues étrangères. Le scripteur aurait pu éviter cette ambiguïté référentielle par la reprise intégrale du GN « la maîtrise d'une langue étrangère ».

Dans la dernière proposition de P1, la reprise du GN « la progression de la science » aurait été mieux réussie à l'aide du GN démonstratif « cette progression » au lieu de « cette évolution ». Cela éviterait au lecteur un retour en arrière pour comprendre à quoi réfère « cette évolution ». Pour rétablir complètement la cohérence de P1, il serait également souhaitable de supprimer « grâce à leur bagage linguistique » qui est redondante par rapport à « la maîtrise d'une langue étrangère permet [...] ». P1 rectifiée se lirait :

P1 La maîtrise d'une langue étrangère est un outil incroyablement nécessaire pour se permettre d'avoir une place dans le monde actuel ainsi que pour pouvoir explorer le monde de la science. Parce que, à mon point de vue, la progression de la science ne s'arrête jamais. La maîtrise d'une langue étrangère permet aux scientifiques et aux gens du savoir de suivre cette progression-là !

Dans la phrase 2, le GN démonstratif « à ce niveau-là » ne réfère à aucun référent immédiat. Le scripteur voulait probablement faire référence à l'exigence des Québécois en matière de l'apprentissage du français. Cependant, cela n'apparaît pas clairement dans le contexte. Pour réparer cette rupture, le scripteur devrait introduire clairement le référent. Celui-ci pourrait être introduit comme ceci :

[...] Il faudrait que j'apprenne le français pour étudier et pour pouvoir communiquer avec les Québécois qui sont très exigeants en matière de l'apprentissage de la langue française.

On peut constater un problème d'ambiguïté référentielle en P3. Le problème concerne précisément l'emploi de « ce pays-là » à la fin de phrase. Dans le contexte antérieur, il est question de « mon pays de provenance (l'Algérie) ». Cependant, le scripteur

veut certainement faire référence au Québec. Or, le Québec n'est pas un pays. Il faudrait donc corriger : « dans cette province-là ».

Ruptures au niveau événementiel

Texte9 : le texte 9 compte onze ruptures au niveau événementiel

Le premier élément que nous avons constaté dans ce texte d'étudiant est le manque de signes de ponctuation. Le scripteur n'utilise pas de points pour séparer les phrases de chaque paragraphe, ce qui complique la compréhension des liens de cohérence qui relient les énoncés.

L'emploi de « En effet » au début du texte est inapproprié. En effet, ce connecteur introduit une justification de ce qui précède. Or, il n'y a pas d'informations précédentes que « en effet » pourrait justifier. Par conséquent, il serait préférable de le supprimer.

On peut constater en P2 une rupture de cohérence à cause de l'absence de certaines informations essentielles à la compréhension de la proposition « tel que mon cas comme étudiant en ingénierie au Québec, va falloir que j'apprends le français pour étudier ou bien pour pouvoir communiquer avec les Québécois ». En effet, l'étudiant aurait dû préciser que la langue parlée au Québec est le français, et que lui, est un étudiant non francophone dans cette province. Cela justifierait son exemple concernant la nécessité d'apprendre le français dans son cas. De plus, la conjonction « ou », qui relie les deux propositions « pouvoir étudier » et « communiquer avec les québécois », aurait dû être remplacée par le connecteur « et » parce que c'est une relation d'addition qui relie ces deux propositions et non l'alternative; autrement dit, l'une de ces deux propositions n'exclut pas l'autre. On peut également constater que les deux verbes « falloir » et « apprendre » sont mal conjugués dans cet énoncé. Même si cela n'affecte pas la cohérence de ce passage puisqu'il s'agit d'une erreur de conjugaison, il aurait été évidemment préférable que ces deux verbes soient conjugués convenablement. Le passage corrigé se lirait ainsi :

Comme c'est mon cas en tant qu'étudiant non francophone en ingénierie au Québec, où la langue parlée est le français, il faudrait que j'apprenne la langue française pour étudier et pour pouvoir communiquer avec les Québécois.

Le passage « moi personnellement je suis convaincu [...] pour être capable de réussir dans se pays là » du deuxième paragraphe est répétitif par rapport à l'exemple donné en P2.

Dans le passage P4-P5, on décèle trois ruptures de cohérence événementielle. Tout d'abord, il manque un marqueur en début de P4 pour relier correctement le troisième paragraphe à celui qui précède. Le scripteur aurait pu utiliser, par exemple, « de plus ». Par ailleurs, la deuxième proposition de P4 vient justifier ce qui a été avancé dans la première proposition. Le marqueur « en effet » aurait donc été plus approprié que le marqueur « à cause que » à l'initiale de la deuxième proposition de P4. Finalement, le lien entre P5 et P4 dans le troisième paragraphe est difficilement perceptible. On pourrait comprendre, à cause de la présence du connecteur « donc », que P5 introduit une conséquence par rapport à P4. Cependant, P5 semble tourner en rond et ne fournit pas une suite claire à P4. Après plusieurs lectures, on peut comprendre que ce que le scripteur voulait dire est que l'apprentissage des langues devient une nécessité pour communiquer avec plus de gens et pour suivre l'évolution du 21^e siècle. La compréhension du passage aurait été plus facile si le scripteur avait écrit « on doit apprendre des langues étrangères » au lieu de « on doit s'embarquer dedans ». Le passage P4-P5 modifié se lirait :

De plus, le monde d'aujourd'hui nous pousse à apprendre le maximum possible de langues étrangères dont le français. En effet, avec les moyens technologiques et les réseaux sociaux du 21^{ème} siècle, le monde est devenu genre un petit village où il y a tellement de gens et de langues. P5 Pour être capable de suivre cette évolution là et de communiquer avec plus de gens, on doit apprendre des langues étrangères sinon le train du développement culturel, linguistique,...etc. nous laisseras à genoux!

Dans la phrase 6, on constate un cas de contradiction. Le scripteur annonce que le Québec est une région multiculturelle, et ajoute qu'il faudrait donc avoir des connaissances linguistiques en français pour réussir. En fait, le multiculturalisme implique plusieurs langues et non pas seulement la langue française. Il aurait été donc préférable de dire « une province francophone » au lieu de « le Québec là où il y a le multiculturalisme ». De plus, la conclusion est confuse, il est difficile de comprendre quel est son thème principal. Le scripteur voulait probablement rappeler l'importance de l'apprentissage des langues pour

réussir. Il faudrait donc nommer ce thème clairement au début de la conclusion. Ainsi, la conclusion se lirait :

Pour conclure, l'apprentissage des langues étrangères devient de plus en plus une nécessité à mon avis soit pour décrocher un poste ou pour vivre dans un autre pays. Par exemple pour vivre dans une province francophone comme c'est le cas au Québec, il faut vraiment avoir des connaissances linguistiques en français pour pouvoir réussir.

En P3, le connecteur « de plus » est inutile. Le passage introduit par ce connecteur n'ajoute pas une information au fait que « le français est devenu une langue internationale ». Il faudrait peut-être supprimer tout le passage répétitif, ou bien supprimer seulement « de plus » si on considère que le passage qui suit « de plus » élabore celui qui précède. Par ailleurs, la pertinence du passage « dans mon pays ou ailleurs (...) de plus, le français au Québec ou ailleurs dans le monde soit en Afrique ou en Asie gagne d'avantage de terrain » est douteuse. Le scripteur introduit l'idée concernant le français dans le monde alors que plus loin il parle uniquement du Québec (société majoritairement francophone).

Ruptures au niveau informatif

Texte9 : le texte 9 compte une seule rupture niveau informatif

Ce texte présente un problème de hiérarchisation de l'information en P3. En effet, la proposition « la ou j'ai appris deux autres langues étrangères » aurait dû être mise dans une apposition. Le scripteur lui accorde le statut d'information de premier plan alors qu'elle constitue plutôt une information de second plan puisqu'elle donne une information supplémentaire qui n'est pas développée dans la suite du paragraphe.

Ruptures au niveau énonciatif

Le texte ne présente aucune rupture au niveau énonciatif

Quinze ruptures de cohérence ont été relevées dans le texte 9. Au niveau référentiel, quatre ruptures ont été relevées : deux ambiguïtés référentielles, une inadéquation sémantique, et une absence de référent. Au niveau événementiel, dix ruptures ont été relevées : quatre utilisations maladroites d'un connecteur, une absence d'informations

essentielles, une redondance, une absence d'un connecteur une contradiction et deux problèmes de pertinence. Au niveau informatif, une rupture a été repérée : un problème de hiérarchisation de l'information. Finalement, le texte ne compte aucune rupture sur le plan énonciatif.

Le texte 9 présente un problème de ponctuation. Les paragraphes ne sont pas séparés en phrases, ce qui rend difficile l'établissement des liens de cohérence entre les phrases dans certains cas.

Texte 10

P1 La maîtrise des langues étrangers, est importants **dans nos jours**, surtout la langue anglaise **comme une langue international et la langue française puisque c'est une langue de plusieurs pays** dans le monde. P2 **aujourd'hui la maîtrise des langues étrangers est très importante pour décroché un poste de travail même dans les pays qui ne sont pas ni francophone, ni anglophone comme l'exemple** d'algerie, ou surtout la maîtrise de la langue française est presque indiscutable pour travailler.

P3 En plus, **en Algérie, dans les grandes entreprises comme le sontrach, notamment pour travailler dans l'administration demandent la maîtrise parfaite de la langue française, orale et écrite**, par ce que à notre époque c'est la mondialisation, tout est connecté le transfert d'information se fait par un simple click, et l'information prend de plus en plus d'importance dans les lieux du travail, **P4 donc la maîtrise des langues est important par ce que nous permet de communique avec plusieurs gents dans le monde entiers.**

P5 **Cela** la ne reste pas seulement dans le domaine professionnel mais aussi même dans la vie quotidienne, par exemple moi **j'ai travaillé** dans une école de la petite enfance en Algérie, j'ai remarque**dans nos jours** que les parents viellent à que nous communiquant parfois avec leurs enfant en français, et meme des fois, quelques parents prend plus du temps et d'importance a faire apprendre a leur enfants des langues étranger que a transmettre leurs langues maternelle, soit le berbère ou arabe.

P6 **Les journaux les plus vendu aujourd'hui en algerie sont plus celle ecrit en français,**P7 chercher d'information sur intenet, vous avez plus de données en langues étrangères, plus que vous maîtriser des langues étrangers plus que vous avez plus d'informations, et de fait plus de possibilité a decroche des postes d'emploies, par exemple à Montréal la maîtrise de la langue française ne suffit pas pour être embouchées plusieurs employées demandent la maîtrise de l'anglais.

P8 donc la maîtrise des langues **étrangers** est de plus en plus une condition de réussite et aujourd'hui même est un besoin social et professionnel, les gens prennent d'importance à apprendre des langues **étranges**, **l'apparition des écoles de langues étrangères est toujours en croissance**.

Ruptures au niveau référentiel

Texte10 : le texte 10 présente trois ruptures référentielles

Dans la phrase 5, il est difficile de savoir à quoi le démonstratif « cela » fait référence. Le scripteur a élaboré deux points dans le paragraphe précédent : l'importance de parler plusieurs langues et l'importance de maîtriser le français en Algérie, ce qui amène le lecteur à se demander auquel de ces deux éléments le pronom « cela » fait référence. Pour éviter cette ambiguïté référentielle, le scripteur aurait dû nommer directement le référent : « l'importance de maîtriser le français dans le contexte algérien ne se limite pas au domaine professionnel... ».

En P6, l'utilisation de « celle » au lieu de « ceux » pose un problème d'accord en genre et en nombre avec l'antécédent « les journaux ».

En P3, une impression d'incohérence se dégage de la proposition « en Algérie, dans les grandes entreprises comme le sontrach, notamment pour travailler dans l'administration demandent la maîtrise parfaite de la langue française, orale et écrite » parce que le scripteur ne précise pas qui demande la maîtrise du français pour travailler. Il faudrait utiliser le pronom impersonnel « il » pour remédier à ce problème. Voici comment ce pronom aurait pu être introduit :

En plus, en Algérie, dans les grandes entreprises comme Sonatrach, il est demandé de maîtriser parfaitement la langue française orale et écrite pour travailler dans l'administration.

Ruptures au niveau événementiel

Texte10 : le texte 10 compte six ruptures événementielles.

On observe un problème dans l'organisation des informations dans ce texte. Le scripteur place parfois ses propos dans le contexte de l'Algérie et parfois il parle de la connaissance des langues dans le contexte mondial, le passage du premier contexte au deuxième ne se fait pas de façon adéquate, ce qui brouille les pistes de compréhension au lecteur. Pour éviter ce problème, le scripteur aurait pu, par exemple, développer tout d'abord l'idée de l'importance de l'apprentissage des langues dans le contexte mondial, puis, donner l'exemple de l'Algérie.

Dans l'introduction, « aujourd'hui » devrait être supprimé parce qu'il est répétitif par rapport à « de nos jours ».

On peut constater un problème de pertinence dans la première phrase, plus précisément dans la proposition « la maîtrise des langues étrangères est très importante pour décrocher un poste de travail même dans les pays qui ne sont pas ni francophone, ni anglophone ». Le problème réside dans le fait que le terme « langues étrangères » ne se limite pas uniquement au français et à l'anglais, il concerne plutôt toute langue qui n'est pas en usage dans un pays donné. Pour réparer cette rupture, le scripteur aurait dû présenter ces deux langues comme étant un exemple de deux langues étrangères importantes à apprendre (voir la suggestion de correction ci-dessous).

Le lien entre P1 et P2 n'est pas clairement établi. Le scripteur aurait pu utiliser une expression référentielle en P2 pour rappeler l'idée concernant l'importance de maîtriser le français et l'anglais. Cela réglerait du même coup le problème de pertinence entre « la maîtrise des langues étrangères » et « pays francophones et anglophones ». P1-P2 se lirait donc comme suit :

La maîtrise des langues étrangères est importante dans nos jours, surtout la langue anglaise qui est une langue internationale et la langue française qui est la langue de plusieurs pays dans le monde. P2 l'apprentissage de ces deux langues est très important pour décrocher un poste de travail même dans les pays qui ne sont ni francophones, ni anglophones.

P6 n'est pas pertinente à l'égard du paragraphe dans lequel elle est insérée. Cette phrase qui traite d'une information liée à l'importance de la langue française en Algérie aurait dû être placée dans le paragraphe précédent qui traite de la même idée.

En P8, il manque un connecteur pour lier « les gens prends d'importance a apprendre des langues étrangères » à « donc la maitrise des langues étrangers est de plus en plus une condition de réussite et aujourd'hui même est un besoin social et proffisionel ». Le scripteur aurait pu utiliser par exemple « c'est pour cela » pour établir une relation de cause entre les deux propositions. Ainsi, P8 se lirait :

Donc, la maitrise des langues étrangères est de plus en plus une condition de réussite et aujourd'hui elle est même un besoin social et professionnel. C'est pour cela que les gens accordent une grande importance à l'apprentissage des langues.

Ruptures au niveau informatif

Texte10 : le texte 10 comporte deux ruptures au niveau informatif

Ce texte recèle deux ruptures de hiérarchisation de l'information. Le premier problème se trouve à P2. Celui-ci concerne la saillance attribuée à la proposition « où surtout la maitrise de la langue française est presque indiscutable pour travailler ». Le scripteur lui accorde le statut d'information secondaire en la plaçant dans une subordonnée introduite à l'aide du pronom relatif « où » alors qu'elle devrait plutôt apparaitre à titre d'information principale puisqu'elle transmet l'information développée dans la phrase qui suit. Il faudrait donc supprimer « où ». Il serait également souhaitable de supprimer « surtout » puisqu'il n'est pas utile dans ce contexte. Corrigée, la proposition se lirait comme suit :

Par exemple, en Algérie, la maitrise de la langue française est presque indiscutable pour travailler.

Un autre problème de hiérarchisation est décelable dans la phrase 8. Celui-ci concerne le statut d'information principale attribué à la proposition « l'apparition des écoles de langues étrangères est toujours en croissances » alors qu'elle véhicule une information secondaire puisqu'elle sert à appuyer l'idée de l'importance accordée à l'apprentissage des

langues étrangères présentée dans la proposition précédente. Il faudrait donc placer cette proposition dans une subordonnée pour lui redonner son statut d'information secondaire. Ainsi, P7 pourrait prendre la forme suivante :

Donc, la maîtrise des langues étrangères est de plus en plus une condition de réussite et aujourd'hui elle est même un besoin social et professionnel. C'est pour cela que les gens accordent une grande importance à l'apprentissage des langues étrangères, d'où l'apparition croissante des écoles de langues.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte10 : le texte 10 compte une rupture au niveau énonciatif

En P5, la présence de « j'ai travaillé » et « de nos jours » dans une même phrase provoque une confusion énonciative, parce que le verbe est conjugué au passé alors que « de nos jours » fait référence au présent. Le contexte de la phrase indique bien que les propos du scripteur se situent dans le passé, il faudrait donc supprimer « de nos jours » pour préserver la cohérence sur le plan énonciatif de ce passage.

Au total, douze ruptures de cohérence ont été repérées dans le texte10. Au niveau référentiel, trois ruptures ont été repérées : une ambiguïté référentielle, un problème d'accord en genre et en nombre avec le référent, et une absence de référent. Au niveau événementiel, six ruptures ont été repérées : un problème dans l'organisation des informations, une répétition, trois problèmes de pertinence, et une absence d'un connecteur. Au niveau informatif, trois ruptures ont été repérées : deux ruptures de hiérarchisations et une rupture de répartition de l'information. Au niveau énonciatif, une rupture a été repérée : une confusion dans l'emploi d'un indice de temps.

Texte 11

P1 À notre époque la communication prend de plus en plus de place dans le travail, l'éducation, la politique,,etc.,. **P2 c'est un élément clé de la réussite pour les entreprises, la capacité de communiqué et une condition pour le recrutement des employés, la hiarchie organisationnels dans les instituts et les lieux du travail est basée aujourd'hui sur un bon fonctionnement de la communication entres les acteurs, la transmission de l'information entres les employés d'une manière très rapides est souhaité de tous les**

gestionnaires de nos jours. P3Donc la maîtrise de la langue employée dans une entreprise est indiscutable.

P4avec l'aire de l'information et de la technologie et notamment de l'internet, l'individu n'est plus en fermées dans sa société et sa culture, si il veut connaître d'autres cultures et faire de connaissance avec le monde extérieur **aujourd'hui** c'est possible avec l'internet, pour y faire la première des choses est de connaître la langue de l'autre, P5 connaître au moins une ou deux langues étrangères, **est une exigence de nos jours, une exigence** social et même parfois professionnels, puisque même les entreprises sont généralement connectées professionnellement avec d'autres entreprises étrangères.

P6En plus, **aujourd'hui** avec le phénomène de l'immigration (économique, humain et social, climatique), par exemple dans une entreprise vous êtes confrontés à travailler avec des collègues qui parlent d'autres langues différentes que la vôtre, en effet pour communiquer avec eux vous êtes obligés soit de connaître leur langue maternelle ou bien de connaître une langue que **lui** aussi maîtrise ou bien capable de comprendre, par exemple connaître le français et l'anglais vous permet de communiquer non seulement avec les canadiens mais avec plusieurs immigrants qui viennent soit de l'Amérique latine ou des asiatiques et des africains, dans leurs langues maternelles et d'autres que le français et l'anglais.

P7socialement parlant, la maîtrise de langues étrangères est devenue comme un signe de civisme, et d'ouverture au monde, par exemple en Algérie la maîtrise de la langue française est une marque de civisme, et même des fois liée à la connaissance, c'est pourquoi dans les grandes villes **surtout prend de plus en plus la place.**

P8pour **moi**, je trouve la connaissance des langues étrangères est un moyen qui **vous** permet non seulement de communiquer avec des étrangers, mais aussi **vous** permet de connaître d'autres cultures, coutumes, traditions, l'histoire, d'intégrer socialement, de connaître et de comprendre des peuples qui sont loin de **nous**, de découvrir d'autres manières de pensées et des modes de vivre.

P9la connaissance des langues étrangères dans l'histoire ancienne, permet la traduction de la philosophie grecque du latin à l'arabe et de l'arabe à la langue européenne comme le français, l'espagnol, l'anglais,,etc. P10donc un moyen d'échange d'informations et des connaissances et de savoirs.

Ruptures au niveau référentiel

Texte11 : le texte 11 compte quatre ruptures référentielles

En P4, le « y » fait sans doute référence à « connaître d'autres cultures et faire de connaissance avec le monde extérieur ». Cependant, le pronom « y » sert à remplacer des GN inanimés introduits par la préposition « à » ou des compléments de lieux. L'emploi de ce pronom dans ce contexte n'est pas donc approprié. Il aurait été plus judicieux d'utiliser « ce » ou « cela » qui peuvent rappeler une phrase entière.

En P6, l'utilisation du pronom « lui » impose la recherche d'un référent singulier, alors que le seul syntagme disponible dans le contexte antérieur est « les collègues » qui est pluriel. Il y a donc un problème d'accord en nombre avec l'antécédent. Le pronom qu'il fallait utiliser est « eux ».

En P7, il manque un pronom « elle » dans la proposition « c'est pourquoi dans les grand villes surtout prend de plus en plus la place » pour rappeler le syntagme « langue française » afin de préciser que c'est le français qui prend de plus en plus de place dans les grandes villes.

Le thème de la phrase 10 est sans doute « la connaissance des langues étrangères ». Cependant, celui-ci ne figure pas verbalement dans la phrase, il faudrait donc rappeler ce syntagme en début de P10 pour que le thème de cette phrase soit clair. P10 corrigée se lirait :

La connaissance des langues étrangères est donc un moyen d'échange d'informations et des connaissances et de savoirs.

Ruptures au niveau événementiel

Texte 11 : le texte 11 compte cinq ruptures événementielles

On observe une gestion maladroite des relations entre les informations en P2. Celles-ci sont présentées sous forme d'une suite de propositions juxtaposées sans que les liens qui les unissent ne soient explicités. Le scripteur aurait dû utiliser des connecteurs

pour établir des liens de cohérence entre les propositions de cette phrase. Pour commencer, il faudrait utiliser le marqueur « en effet » pour mettre en relief la relation de justification qui existe entre la proposition « la capacité de communiquer est une condition pour le recrutement des employés » et la proposition « c'est un élément clé de la réussite pour les entreprises ». Par la suite, après avoir corrigé le problème de répartition de l'information à l'intérieur de la proposition « la hiérarchie organisationnelle dans les instituts et les lieux du travail est basée aujourd'hui sur un bon fonctionnement de la communication entre les acteurs », celle-ci doit être liée à l'aide d'un connecteur d'addition, par exemple « de plus » à celle qui la suit. Voici une proposition de ce que pourrait donner P2 :

C'est un élément clé de la réussite pour les entreprises. En effet, la capacité de communiquer est une condition pour le recrutement des employés, c'est la base de la hiérarchie organisationnelle dans les instituts et les lieux du travail. De plus, la transmission de l'information entre les employés d'une manière très rapide est souhaité de tous les gestionnaires de nos jours

Dans la séquence P4-P5, le passage de l'idée de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le but de connaître d'autres cultures et d'autres personnes à celle de l'importance de connaître des langues étrangères dans le domaine professionnel et social aurait été mieux réussi s'il avait été introduit par un connecteur. Par exemple : « par ailleurs ». L'extrait P4-P5 modifié se lirait alors ainsi :

À l'ère de l'information et de la technologie et notamment de l'internet, l'individu n'est plus enfermé dans sa société et sa culture. S'il veut connaître d'autres cultures et faire des connaissances avec le monde extérieur, c'est possible avec l'internet. Pour ce faire, la première des choses est de connaître la langue de l'autre. P5 Par ailleurs, connaître au moins une ou deux langues étrangères est une exigence sociale et même parfois professionnelle, puisque même les entreprises sont généralement connectées professionnellement avec d'autres entreprises étrangères.

Le sens de la proposition « dans leurs langues maternelles et d'autres que le français et l'anglais » de P6 est ambiguë, il serait préférable de la supprimer parce qu'elle perturbe la cohérence de la phrase 6.

En P5, il serait préférable de supprimer « de nos jours » puisqu'il est redondant par rapport à « aujourd'hui » qui apparaît dans la phrase 4.

Ruptures au niveau informatif

Texte11 : le texte 11 présente une rupture au niveau informatif

On décèle un problème de répartition de l'information en P2. En effet, il faudrait revoir l'organisation des informations à l'intérieur de la proposition « la hiarchie organisationnelle dans les instituts et les lieux du travail est basée aujourd'hui sur un bon fonctionnement de la communication entre les acteurs » de façon à que le thème « la communication » soit maintenu en début de la proposition. P2 corrigée se lirait comme suit :

[...] En effet, la capacité de communiquer est une condition pour le recrutement des employés, c'est la base de la hiérarchie organisationnelle dans les instituts et les lieux du travail.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte11 : le texte 11 compte une rupture au niveau énonciatif

L'emploi du pronom personnel « vous » dans la phrase 8 est douteux. Le scripteur commence la phrase par « pour moi », le lecteur s'attend donc à que le scripteur parle de lui-même. Cependant, celui-ci emploie le pronom « vous » puis le pronom « nous » dans une même proposition. Ce passage d'un pronom à l'autre n'est pas adéquat, le scripteur aurait dû employer uniquement le pronom « nous » dans cette phrase.

Onze ruptures de cohérence ont été relevées dans le texte 11. Au niveau référentiel, quatre ruptures ont été relevées : une utilisation maladroite du pronom « y », un problème d'accord en nombre avec le référent, deux absences de référent. Au niveau événementiel, cinq ruptures ont été observées : trois absences d'un connecteur, un problème de pertinence, une répétition. Au niveau informatif, une rupture de répartition de l'information a été observée. Au niveau énonciatif, une rupture a été relevée : une utilisation maladroite des marques de personnes.

Texte 12

P1 Nous communiquons entre nous en utilisant, des phrases, des locutions et des mots qui appartiennent à une certaine langue. P2 Lors de notre communication avec les autres, il est primordial de bien se faire comprendre, de faire entendre ses idées et ainsi de bien s'exprimer. P3 Une bonne expression orale et/ou écrite ne peut être accomplie que par la maîtrise de la langue en question. P4 Dans un pays francophone comme le Québec par exemple, il est ainsi vital de maîtriser la langue véhiculaire qu'est le français. P5 **Le spectre** de l'utilisation de cette langue va bien au-delà du domaine des études ou du travail. **P6 Il nous permet de communiquer avec nos concitoyens, d'établir des relations de respect, de faire entendre nos besoins mais aussi de comprendre ceux des autres.** P7 Bien sûr, dans le cadre des études ou du travail, la maîtrise du français est d'autant plus importante qu'elle est un facteur déterminant de réussite. P8 Elle permet de comprendre ce que l'on apprend et ce qui est attendu de nous mais aussi d'être efficace dans l'accomplissement de nos tâches.

Ruptures au niveau référentiel

Texte12 : le texte 12 présente deux ruptures au niveau référentiel

En P5, le GN « le spectre de l'utilisation » ne réfère à rien de précis, de sorte que le lecteur a de la difficulté à avoir une représentation claire de ce que le « spectre » veut dire. Le scripteur devrait supprimer ce mot pour préserver la cohérence de ce paragraphe.

En P6, le pronom « Il » fait référence au syntagme « le spectre de l'utilisation de cette langue ». Cependant, « le spectre » devrait être supprimé puisqu'il provoque une rupture de cohérence. Ainsi, le syntagme qui devrait être rappelé en P6 serait « l'utilisation de cette langue ». Donc, le pronom qu'il faudrait employer serait « Elle » et non « Il ».

Ruptures au niveau événementiel

Texte12 : le texte 12 compte une rupture événementielle

P5 et P7-P8 traitent de l'importance de la langue française dans le domaine des études et du travail, mais elles sont séparées par P6 qui, elle, porte sur l'importance du français dans le contexte social. Il serait donc important de réunir P5 et P7. Ce changement

nécessiterait d'ajouter un connecteur « mais » en début de P5 pour mieux l'attacher à P8.
Corrigée, la séquence P5-P8 se lirait :

Bien sûr, dans le cadre des études ou du travail, la maîtrise du français est d'autant plus importante qu'elle est un facteur déterminant de réussite. Elle permet de comprendre ce que l'on apprend et ce qui est attendu de nous mais aussi d'être efficace dans l'accomplissement de nos tâches. Mais l'utilisation de cette langue va bien au-delà du domaine des études ou du travail. Elle nous permet de communiquer avec nos concitoyens, d'établir des relations de respect, de faire entendre nos besoins mais aussi de comprendre ceux des autres.

Le texte ne présente pas des ruptures aux niveaux informatif et énonciatif

Trois ruptures de cohérence ont été relevées dans le texte 12. Au niveau référentiel, deux ruptures ont été relevées : deux ambiguïtés référentielles. Au niveau événementiel, une rupture a été relevée : une absence de pertinence. Sur les plans informatif et énonciatif, aucune rupture de cohérence n'a été observée.

Texte 13

P1 La maîtrise de la langue française est effectivement importante dans un pays francophone. P2 En tant qu'étrangers, **nous ressentons à notre arrivée des difficultés d'adaptations liées à nos différences de cultures, sans qu'il y ait une barrière linguistique qui limite fortement le développement des liens sociaux, encourageant ainsi au repli identitaire.** P3 L'apprentissage du Français au Québec est donc essentiel pour notre épanouissement personnel, notre réussite professionnelle et notre intégration à une société très attachée à sa culture linguistique. P4 Cette nécessité de parler Français au Québec se fait encore plus ressentir en région que dans les grandes villes, comme Montréal, où la moitié de la population est anglophone et l'autre moitié à majorité bilingue. P5 En région, l'équation est tout autre. P6 **La population paraît plus farouchement opposée à l'utilisation de l'anglais.** P7 **Ayant vécu en Abitibi-Témiscamingue, je fus ravi de constater l'engouement de la population pour la découverte d'autres cultures bien plus éloignées mais finalement unies par une langue commune** qui permet ainsi de tisser des liens solides et qui efface pour beaucoup les différences.

Ruptures au niveau référentiel

Texte13 : le texte 13 ne compte aucune rupture référentielle

Ruptures au niveau événementiel

Texte13 : le texte 13 compte trois ruptures événementielles

En P2, l'information concernant les difficultés d'adaptation liées à la différence des cultures semble contradictoire par rapport à l'information « sans qu'il y ait une barrière linguistique ». Pour corriger cette maladresse, il faudrait reformuler P2. Ainsi, P2 corrigée se lirait :

P2 En tant qu'étrangers, nous ressentons à notre arrivée des difficultés d'adaptations liées à nos différences de cultures, sans compter la barrière linguistique qui limite fortement le développement des liens sociaux, encourageant ainsi au repli identitaire.

À partir de P4 on constate que le texte dérive. Les informations qui suivent traitent plutôt de la position des grandes villes et des régions de Québec par rapport à la place de langue française et non pas de l'importance, pour un étranger, de maîtriser le français dans cette province francophone. Cela perturbe évidemment la cohérence de ce texte parce que le contenu des phrases qui suivent P4 s'éloigne du thème principal.

L'information présentée en P7 n'est pas mise en rapport avec P6. Le lecteur peut même percevoir une certaine contradiction entre ces deux phrases. En effet, le scripteur parle en P6 de l'opposition de la population habitant en région à l'anglais, puis en P7, il parle de l'engouement de cette même population à la découverte d'autres cultures. On pourrait comprendre après quelques lectures que l'idée du scripteur est que cette population s'oppose à l'anglais, tout de même elle est ouverte à d'autres cultures éloignées mais unis par une langue commune, c'est-à-dire le français. C'est cette opposition qu'il faudrait expliciter pour rétablir la cohérence de ce passage (voir la suggestion de correction ci-dessous).

Ruptures au niveau informatif

Texte13 : le texte 13 présente une rupture au niveau informatif

On observe un problème de hiérarchisation de l'information dans la séquence P6-P7. Le nœud du problème est le fait que le scripteur accorde à la phrase 7 le statut d'information principale alors qu'elle devrait être considérée comme une information secondaire. En effet, on peut comprendre à partir du contexte que l'information présentée en P7 constitue un exemple de l'une des régions qui tiennent à langue française, donc une information secondaire. Pour corriger ce problème, il faudrait d'abord expliciter l'illustration par l'emploi d'un marqueur, par exemple « tel que ». Ensuite, il faudrait mettre la proposition en question dans une subordonnée relative introduite par « où » pour lui redonner sa saillance appropriée. Voici une proposition de ce que pourrait donner P6-P7 après les modifications :

P5 En région, l'équation est tout autre. P6 La population paraît plus farouchement opposée à l'utilisation de l'anglais. P7tel est le cas en Abitibi-Témiscamingue, où la population s'oppose à l'utilisation de l'anglais, sans que cela ne l'empêche, pour autant, d'avoir un engouement pour la découverte d'autres cultures bien plus éloignées mais finalement unies par une langue commune qui permet ainsi de tisser des liens solides et qui efface pour beaucoup les différences.

Ruptures au niveau énonciatif

Texte13 : le texte 13 ne présente aucune rupture au niveau énonciatif

Quatre ruptures de cohérence ont été relevées dans le texte 13. Au niveau événementiel, trois ruptures ont été observées : une contradiction et deux absences de pertinence. Au niveau informatif, une rupture a été observée : un problème de hiérarchisation de l'information. Sur les plans référentiel et énonciatif, aucune rupture n'a été observée.

Texte 14

P1 La langue constitue un objet d'étude de plusieurs sciences (la linguistique, la sociologie, la psychologie..etc). P2 elle recèle plusieurs éléments sur la personnalité des individus et leurs rapports avec les autres. P3 La langue est un moyen de communication, mais pas seulement, elle est aussi révélatrice de notre appartenance identitaire, historique et géographique. P4 On distingue deux types de langues: la langue mère (maternelle) et la langue étrangère. P5 le premier concept implique une intériorité à l'individu, c'est-à-dire que la langue est une partie intégrante de sa personnalité et regroupe des caractéristiques auxquelles il s'identifie (son histoire, son identité, son territoire) alors que le deuxième désigne l'extériorité à l'individu. Autrement dit, quelque chose qui nous vient d'ailleurs et qui nous est pas familière.

P6 De nos jours, l'apprentissage des langues étrangères est devenue incontournable, voire même indispensable pour le parcours des individus. P7 Au cours de **cette analyse**, nous tenterons de répondre à l'interrogation suivante: Dans quelle mesure l'apprentissage de la langue étrangère peut-il être un vecteur de réussite pour les individus? P8 Pour répondre à cette question nous allons d'abord connaître les facteurs qui déterminent le classement des langues, puis nous verrons comment la langue peut-elle être un élément d'intégration. l'économie comme un moyen de classement des langues.

P9 Le monde est constitué d'une richesse linguistique importante, au sein duquel il faut distinguer les langues mortes des langues vivantes, les langues nationales des langues officielles et les dialectes des langues. P10 Le classement des langues aujourd'hui est intimement liée à la force économiques des pays qui les représentent. P11 De nos jours, la langue anglaise occupe la première place car elle est représentée par les grands leaders de l'économie mondiale à savoir l'Amérique, et l'Angleterre. l'anglais s'est aussi imposée par l'histoire **de ces pays, leurs anciennes colonies continuent à les représentés.**P12 La langue anglaise, est **donc** devenue "la langue commune" à travers laquelle les individus peuvent transmettre des messages. P13 l'anglais s'est aussi imposée par les moyens technologiques. P14 il faut rappeler que les géants de l'informatique viennent de la SiliconValley; le berceau des nouvelles technologies. C'est ainsi que cette langue a gagné aussi de la notoriété grâce à l'économie de savoir. P15 Il faut souligner qu'aujourd'hui, la richesse économique des territoires ne se vaille pas uniquement par des richesses matérielles ou naturelles mais aussi par le savoir et la connaissance. P16 La créativité est le mot d'ordre pour permettre aux pays d'asseoir leur légitimité économique à l'international. P17 la langue anglaise est un exemple parmi tant d'autres. **P18 D'autres langues se voient aussi acquérir une place importante dans le monde aujourd'hui: la langue chinoise, à titre d'exemple, s'est aussi imposée de part la grandeur de la chine, sa culture et son histoire qui suscitent la curiosité du monde de percer les mystères de ce "dragon asiatique".** P19 Le choix d'une langue étrangère donc n'est pas uniquement

basé sur des préférences individuelles, mais aussi sur leur importance sur le marché du travail, si un étudiant choisit d'apprendre la langue anglaise au lieu de la langue turque c'est par ce qu'il a plus de chance de faire valoir ses connaissances en langue anglaise sur le marché du travail qu'une autre langue.

P20 Il faut rappeler que cette quête d'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas uniquement à son importance pour l'insertion dans le domaine du travail, mais elle est aussi un levier social permettant aux individus de se fondre dans une société étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère: un moyen d'intégration

P21 Depuis l'arrivée de la mondialisation à la fin du XX^{ème} siècle, les frontières des pays ont été effacées. P22 Si les individus éprouvent aujourd'hui ce besoin de parler la langue de l'Autre, c'est pour mieux le connaître et le comprendre. P23 La langue est un moyen d'intégration dans un pays étranger, avant de choisir un pays d'accueil on épouse d'abord sa langue. P24 Toutefois, la langue suffit-elle pour assurer son intégration? P25 Il est clair que la langue ne suffit pas en elle même pour permettre une meilleure intégration mais elle constitue l'un des critères indispensables. P26 La langue est un moyen d'apprentissage pour avoir accès à l'information et à la connaissance. P27 Quand bien même l'apprentissage d'une langue étrangère est important pour s'ouvrir au monde, découvrir l'histoire des peuples, connaître leur culture. P28 il n'en demeure pas moins que la langue reste un moyen et non pas une finalité en soi. P29 C'est pour cette raison que ce moyen doit être accompagné et appuyer par des actions culturelles et politiques pour rapprocher les pays et instaurer un meilleur vivre ensemble parmi les peuples de différentes aires géographique

Ruptures au niveau référentiel

Texte14 : le texte 14 présente deux ruptures sur le plan référentiel

En P7, le GN démonstratif « cette analyse » fait probablement référence au texte que l'étudiant est en train d'écrire. Mais le terme « analyse » n'est pas adéquat, et l'utilisation du démonstratif ne suffit pas à faire la référence au texte. L'étudiant aurait dû préciser davantage son idée pour être plus clair (« dans le texte qui suit »).

En P11, « ces pays » fait référence à l'Amérique et l'Angleterre. Cependant, l'Amérique n'est pas un pays mais plutôt un continent. Cette rupture est due à un transfert de la langue maternelle puisque le scripteur voulait désigner par « l'Amérique » les États-Unis. En kabyle, ce pays est appelé « marikane ». Pour réparer cette rupture, il faudrait remplacer « l'Amérique » par les « États-Unis ».

Ruptures au niveau événementiel

Texte 14 : le texte 14 présente neuf ruptures au niveau événementiel

La pertinence du premier paragraphe pour introduire le sujet est discutable. Non seulement l'introduction est trop longue puisqu'elle représente plus du tiers du texte, mais aussi certains éléments évoqués dans l'introduction (la langue comme objet d'étude, la langue et l'identité) ne sont pas liés à ce qui suit. En fait, la première partie de l'introduction pourrait être éliminée sans que cela affecte la cohérence du texte.

Dans le titre du deuxième paragraphe, le scripteur annonce uniquement le facteur économique comme moyen de classement des langues, mais dans le paragraphe, il évoque d'autres facteurs tels que l'histoire et la technologie. Le scripteur devrait donc annoncer tous les thèmes développés dans le deuxième paragraphe.

Dans le troisième paragraphe, on peut constater que P9 n'est pas pertinente par rapport au contexte dans lequel elle est insérée. En effet, il est difficile d'établir un lien de cohérence entre l'idée concernant la distinction entre les « langues mortes des langues vivantes, les langues nationales des langues officielles (...) » présentée en P9 et celle concernant le classement des langues selon « la force économique des pays qui les représentent » présentée en P10. Il est aussi difficile de rattacher P9 à un quelconque élément dans le texte. Il serait donc préférable de la supprimer.

Les faits dénotés en P11 sont inexacts. Le scripteur affirme que l'anglais s'est aussi imposé à cause de l'histoire de l'Amérique (pour désigner les États-Unis) et de l'Angleterre, puisque leurs colonies continuent de les représenter. Or, les États-Unis n'ont pas de colonies qui les représentent. C'est ce que Charolles (1978) appelle une « contradiction de représentation de monde et des mondes » puisque le contexte du texte contredit des réalités du monde ordinaire du lecteur. Dans la même phrase, le scripteur conclut que l'anglais est la langue commune puisqu'elle est représentée par les grands leaders de l'économie mondiale, mais il ne précise pas à qui cette langue est commune. Il manque donc certaines informations contextuelles pour comprendre ce passage.

Par ailleurs, l'emploi de « donc » en début de P12 est inadéquat. Le fait que les États-Unis et l'Angleterre soient des leaders économiques et que « leurs anciennes colonies continuent à les représenter » ne peut pas amener à conclure que l'anglais est une langue commune.

La présence de « donc » en P19 laisse croire que P19 découle de P18, et que l'idée de l'importance de la langue sur le marché du travail est liée à « la grandeur de la Chine, sa culture, et son histoire », ce qui n'est pas le cas puisque l'idée présentée en P18 est plutôt liée à ce qui suit. « donc » n'est donc pas approprié.

La pertinence de la séquence P15-P16 est douteuse. En effet, l'absence d'un connecteur au début de P16 laisse croire que celle-ci élabore l'idée que la richesse économique passe « aussi par le savoir et la connaissance » introduite en P15. Or, le scripteur passe plutôt à une autre idée, la créativité, sans que cette dernière soit liée à ce qui précède.

La pertinence de P11 par rapport à P10 aurait été mieux mise en évidence par l'emploi du connecteur « ainsi » pour expliciter la relation de conséquence entre les deux phrases.

Ruptures aux niveaux informatif et énonciatif

Le texte ne présente pas de ruptures sur les plans informatif et énonciatif

Onze ruptures de cohérence ont été relevées dans le texte 14. Au niveau référentiel, deux ruptures ont été relevées : une absence de référent et une inadéquation sémantique. Au niveau événementiel, neuf ruptures ont été relevées : quatre problèmes de pertinence, une contradiction, une absence d'informations essentielles, deux utilisations maladroites d'un connecteur, et une absence d'un connecteur. Aucune rupture de cohérence n'a été relevée aux niveaux informatif et énonciatif.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

Discussion

L'analyse de notre corpus révèle que la gestion de la cohérence textuelle chez les scripteurs kabyles de niveau universitaire qui rédigent en français langue étrangère pose un problème. En effet, dans les 14 textes analysés, nous avons observé 124 ruptures de cohérence. Le nombre le plus élevé de ruptures a été observé au niveau événementiel, soit 71 ruptures. Au deuxième rang, nous avons constaté 31 ruptures au niveau référentiel. Par ailleurs, nous avons décelé 15 ruptures de cohérence au niveau informatif. Finalement, le nombre le plus bas de ruptures a été répertorié au niveau énonciatif, soit sept ruptures se trouvant dans cinq textes.

Précisons que nous tenons à calculer le nombre total de ruptures repérées dans le corpus ainsi que dans chaque dimension de la cohérence dans le but de savoir précisément quels aspects de la cohérence représentent la plus grande source de difficulté aux étudiants. Toutefois, ce qui pose principalement problème dans les textes analysés ce n'est pas tant le nombre élevé des ruptures mais c'est surtout le fait que celles-ci se produisent dans la dimension événementielle de la cohérence. Les ruptures qui touchent cette dimension perturbent plus que d'autres la cohérence du texte puisqu'elles nuisent à l'établissement des liens entre les énoncés et séquences d'énoncés. Si le lecteur ne parvient pas à établir facilement ces liens, la compréhension de l'ensemble risque d'être compromise.

Le nombre total de ruptures relevées dans chaque texte ainsi que dans chaque dimension de la cohérence est détaillé dans le tableau récapitulatif ci-dessous. Nous avons noté pour chaque texte le nombre de phrases ainsi que le nombre de mots. Le nombre de phrases n'est pas souvent représentatif de la longueur des textes, puisque les signes de ponctuation sont presque absents dans certains textes.

Tableau 1: Résultats de l'analyse du corpus

	Ruptures référentielles	Ruptures événementielles	Ruptures informatives	Ruptures énonciatives	Total
T1 :15p, 332m	4	7	5	0	16
T2 :6p, 149m	0	1	0	0	1
T3 :7p, 150m	1	4	0	0	5
T4 :5p, 217m	0	3	0	0	3
T5 :32p, 756m	5	10	3	3	21
T6 :16p, 196m	4	3	0	1	8
T7 :11p, 350m	1	6	2	0	9
T8 :17p, 392m	1	3	0	1	5
T9 :6p, 366m	4	10	1	0	15
T10 :8p, 361m	3	6	2	1	12
T11 :10p, 451m	4	5	1	1	11
T12 :8p, 183m	2	1	0	0	3
T13 :7p, 177m	0	3	1	0	4
T14 :29p, 774m	2	9	0	0	11
Total	31	71	15	7	124

Une première lecture de ce tableau nous permet de constater qu'aucun texte n'est totalement exempt de ruptures de cohérence. La dimension événementielle semble être la première source de ruptures de cohérence avec un total de 71 ruptures. Celles-ci sont d'ailleurs présentes dans tous les textes du corpus. Par ailleurs, on peut constater que la dimension énonciative est celle où il a été répertorié le moins de ruptures. Effectivement, seulement cinq textes présentent des ruptures sur le plan énonciatif. On peut également observer que les textes les plus longs sont ceux qui présentent le plus de ruptures. Ainsi, on peut voir que le nombre le plus élevé de ruptures, soit 21 ruptures, a été relevé dans le texte 5, qui est le deuxième texte le plus long avec 756 mots. Par ailleurs, le texte 2, qui est le plus court (seulement 149 mots), est celui qui présente le moins de ruptures, soit une seule. En somme, à l'exception du texte 8, qui est relativement long (392 mots) et qui contient seulement cinq ruptures, les textes dont la longueur varie entre 149 et 217 mots présentent entre une et huit ruptures et les textes dont la longueur varie entre 332 et 776 mots présentent un nombre de ruptures allant de neuf à vingt-et-une. On peut donc déduire, en ce qui concerne notre corpus, que plus le texte est long, plus le nombre de ruptures de cohérence augmente.

Voyons maintenant ce que révèle l'analyse des quatre niveaux de l'arrimage des énoncés dans chacun des 14 textes de notre corpus. Il est important de préciser que les cas

de ruptures relevés sont présentés en ordre de leur fréquence dans les textes. Nous nous attarderons davantage sur les types de ruptures qui posent le plus de problèmes dans les textes analysés.

Les types de ruptures retrouvés dans chaque niveau de l'arrimage des énoncés sont présentés dans un tableau.

1. Ruptures au niveau événementiel

La cohérence événementielle, rappelons-le, concerne « la façon dont les relations logiques sont établies entre les événements décrits dans les énoncés et la façon dont ces relations sont marquées ou non par l'emploi (ou l'absence) de connecteurs » (Gagnon, 2014 :60). Nous avons vu que les problèmes qui peuvent nuire à la cohérence événementielle sont, entre autres, l'absence de certaines informations essentielles à l'interprétation d'un énoncé, l'absence ou l'emploi inadéquat d'un connecteur.

L'analyse de notre corpus révèle que l'aspect événementiel est le plus difficile à gérer pour les étudiants. En effet, 71 ruptures événementielles ont été décelées dans le corpus et celles-ci sont présentes dans tous les textes. Le nombre le plus élevé a été relevé dans les textes 5 et 9 (dix ruptures) et le nombre le plus bas a été observé dans les textes 2 et 12 (une seule rupture dans chacun). Cependant, il faut préciser que ces deux derniers textes sont très courts : ils sont composés de seulement 149 et 183 mots respectivement (voir Tableau 1). Par ailleurs, nous avons décelé sept ruptures événementielles dans le texte 1, quatre dans le texte 3, trois dans les textes 4, 6, 8 et 13, six dans les textes 7 et 10, cinq dans le texte 11 et neuf dans le texte 14 (voir Tableau 2).

Tableau 2: Ruptures de cohérence au niveau événementiel

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	Total
Absence d'un connecteur	0	0	2	0	4	0	1	0	1	1	3	0	0	1	13
Utilisation maladroite d'un connecteur	2	0	1	1	3	1	2	0	4	0	0	0	0	2	16
Absence d'informations	4	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	9
Absence de pertinence	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	1	1	2	4	18
Problèmes dans l'organisation des infos.	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
Redondances	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	7
Contradictions	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3
Total	7	1	4	3	10	3	6	3	10	6	5	1	3	9	71

Un regard sur les types de ruptures événementielles les plus fréquents dans le corpus montre que le problème de pertinence est la première source de ruptures au niveau événementiel.

Au total, dix-huit cas de problèmes de pertinence ont été décelés dans le corpus. Seulement quatre textes ne présentent pas ce type de problème. Il faut préciser que, le plus souvent, un problème de pertinence a été relevé parce qu'il manquait trop d'informations pour comprendre un passage donné. Les énoncés jugés non pertinents semblent surgir de nulle part, c'est-à-dire qu'il est impossible de les lier à un quelconque élément du texte dans lequel ils apparaissent. Il semble donc que les étudiants ne fournissent pas toutes les informations nécessaires pour établir des liens de cohérence entre les entités textuelles, liens qui assurent la pertinence de chaque énoncé dans le texte.

L'absence de ce type d'informations (l'ellipse) est attribuable à deux facteurs selon Vandendorpe (1995). Le premier est le savoir partagé. Lorsqu'un scripteur s'adresse à des lecteurs avec qui il partage le même bagage cognitif, il peut passer sous silence certains liens évidents. Par contre, lorsqu'il s'adresse à un public peu familier avec les éléments dont il parle, il doit prendre le soin de détailler les liens qui facilitent la compréhension de son texte. La deuxième cause, celle qui est le plus souvent à l'origine de l'ellipse dans les textes d'étudiants selon Vandendorpe, « provient du décalage dans le traitement des actions

appartenant à une même séquence » (p.18). Vandendorpe donne l'exemple suivant pour expliquer cette deuxième cause de l'ellipse selon lui :

Entendant son réveil, Caroline se leva et s'approcha du miroir. Quelle nuit! Elle n'avait pas bien dormi. Une bonne douche ferait sûrement l'affaire. Elle coiffa sa longue chevelure blonde, puis elle enfila un pantalon de rayonne noir et une jolie blouse de soie rose.

L'auteur nous annonce que son personnage pense à prendre une douche puis enchaîne immédiatement sur son habillement. Il faudrait au minimum un « Cela fait » entre les deux phrases, afin d'éviter une ellipse temporelle peu acceptable du fait que le texte prend bien soin de détailler les autres actions du personnage à un niveau quasi microscopique. La sensation d'une lacune, ici, provient du décalage dans le traitement des actions appartenant à une même séquence (Vandendorpe (1995 : 18)).

Vandendorpe évoque aussi des contraintes liées à la situation de l'écriture. D'après lui, dans le cadre de l'écrit, le scripteur doit non seulement fournir tous les « éléments d'ordre contextuel nécessaires à la compréhension d'un message en dehors d'une situation naturelle », mais aussi « il devra se donner les moyens linguistiques de traduire ces éléments dans l'ordre textuel » (p.17).

La question concernant les contraintes liées à la situation de communication a déjà été soulevée dans l'étude de Reichler-Beguelin, Denervaud et Jeperson (1988) portant sur des textes d'étudiants de FLÉ de niveau avancé. Les auteurs ont constaté dans les textes analysés des ruptures de cohérence liées à la situation d'écriture. Ils expliquent que, dans le cadre de l'écrit, le lecteur ne partage pas la même situation de communication que l'auteur. Celui-ci se doit donc d'explicitement toutes les données contextuelles nécessaires à la compréhension de son texte.

Gagnon (1998) a également observé dans son étude des ruptures événementielles qui mettent en cause la pertinence des énoncés. Elle suggère que ce problème est attribuable, entre autres, au fait que « les étudiants ne semblent pas conscients que leur texte doit avoir un SENS, c'est-à-dire non seulement une signification, mais aussi une *direction* » (p.362).

Il se pourrait donc que les scripteurs de notre corpus ne soient pas conscients que leur texte doit avoir « une direction ». Ils n'agencent pas correctement leurs idées de façon à amener le lecteur « d'un point A (correspondant au niveau initial de la représentation que le l'interlocuteur se fait du monde avant la lecture du texte) à un point Z (correspondant au niveau final, c'est-à-dire le niveau auquel le scripteur veut amener l'interlocuteur par l'entremise de son texte), en passant successivement par le point B, le point C, le point D, et ainsi de suite » (Gagnon, 1998 :362). Cela expliquerait le nombre de passages non pertinents repérés dans leurs textes.

Les deux pistes, c'est-à-dire la situation d'écriture et la conscience des étudiants du fait que leur texte doit avoir une direction, devraient être exploitées pour comprendre exactement la source du problème de pertinence dans les écrits des étudiants kabyles.

Au deuxième rang des ruptures les plus fréquentes au niveau événementiel, on trouve l'emploi inadéquat d'un connecteur, suivi de l'absence d'un connecteur lorsque requis. En fait, les connecteurs sont responsables des ruptures de cohérence dans 29 cas. Seulement trois textes ne présentent aucune rupture liée à l'absence ou au mauvais usage des connecteurs. Plus précisément, nous avons dénombré 13 absences d'un connecteur requis et 16 utilisations maladroites d'un connecteur. En ce qui concerne le premier cas, un connecteur est toujours requis lorsque la relation qu'il exprime ne peut pas être anticipée dans le contexte qui précède. Par exemple, le connecteur « donc » est requis lorsqu'il est déductif; il sert à justifier le passage du général au particulier. Les connecteurs d'addition, quant à eux, sont toujours requis pour marquer le passage d'une information à l'autre ou d'un sujet à l'autre lorsque la relation de l'addition n'a pas été annoncée (Pepin, 1998).

Ainsi, dans notre corpus, une rupture liée à l'absence d'un connecteur a été relevée chaque fois que l'absence d'un marqueur de relation entravait l'établissement d'un lien entre les informations nouvelles et anciennes, ce qui se perçoit par un brusque changement de propos entre deux séquences adjacentes. Pour ce qui est de l'utilisation maladroite d'un connecteur, une rupture est relevée soit parce que ce n'est pas le connecteur approprié qui a été utilisé, soit parce que le connecteur est utilisé à un endroit où un connecteur n'est pas nécessaire. Le nombre élevé des ruptures de cohérence liées à l'usage des connecteurs nous

amène à déduire que les participants de notre étude, bien qu'ils soient des étudiants de niveau avancé, ne maîtrisent pas encore l'usage des connecteurs en FLÉ.

Nous avons également constaté que les maladresses liées à l'emploi inapproprié d'un connecteur sont plus nombreuses que celles liées à l'absence de celui-ci. Cela pourrait être expliqué par la méconnaissance des conditions d'emploi de chaque connecteur. Les scripteurs auraient donc de la difficulté à choisir le bon connecteur qui exprime la nature de la relation qu'ils veulent établir entre deux informations. Pour ce qui est de l'absence des connecteurs, il semble que les étudiants de notre échantillon ne sont pas conscients de l'importance de l'emploi des connecteurs pour expliciter les liens de cohérence entre les différents éléments du texte. C'est comme si le scripteur se contente d'avoir ces liens en tête, mais ne les livrent pas au lecteur pour rendre le contenu plus accessible.

La difficulté rédactionnelle liée à l'utilisation des connecteurs a été abordée dans l'étude de Pepin (1998). Elle explique que les connecteurs ont deux fonctions principales : la fonction sémantique et la fonction structurelle. Dans le premier cas, les connecteurs sont porteurs de sens. Par exemple, le connecteur « par contre » exprime l'opposition, alors que le connecteur « aussi » peut exprimer l'addition ou la conséquence. Dans le deuxième cas, la fonction concerne le rôle d'organisateur des informations dans le discours. Il semble que les étudiants de notre échantillon ne comprennent pas ces deux fonctions des connecteurs. Ainsi, la méconnaissance de la fonction sémantique pourrait expliquer le nombre élevé de cas d'utilisations inadéquates des connecteurs et la méconnaissance du rôle d'organisateur des connecteurs expliquerait le nombre d'absences de connecteurs requis.

Les résultats concernant l'emploi inapproprié d'un connecteur ou l'absence de l'emploi d'un connecteur requis concordent avec ceux de l'étude de Chanquoy et Favart (2007) comparant des scripteurs novices à des scripteurs adultes. Cette étude révèle une difficulté dans la gestion de la ponctuation et une difficulté à maîtriser le rôle structurant des connecteurs même chez les adultes. L'étude révèle aussi un usage plus adéquat des marques de cohérence dans le récit que dans l'argumentation chez les deux niveaux de scripteurs. D'après Favart et Chanquoy, la production des connecteurs varie non seulement en fonction du niveau d'expertise du scripteur, mais aussi en fonction du type de texte.

C'est la structure du texte qui influence le choix et la position des connecteurs. Ainsi, dans le récit, par exemple, on emploie généralement les connecteurs « temporels rupteurs » pour introduire la complication, les connecteurs chronologiques pour marquer le déroulement successif des événements, ainsi que les connecteurs de but et de cause « du fait de la structure causale du récit » (Favart et Chanquoy, 2007 :55). Le texte argumentatif, quant à lui, nécessite l'emploi de connecteurs permettant l'organisation des relations logiques entre les différents arguments qui justifient la prise de position du scripteur. Ce dernier doit non seulement faire des liens entre les arguments qu'il avance, mais il doit aussi tenir compte d'éventuelles positions opposées à la sienne. Ainsi, dans ce type de texte, sont utilisés des connecteurs exprimant la causalité et la finalité pour étayer la position du scripteur, des connecteurs adversatifs pour exprimer des contrastes entre positions opposées, ainsi que des connecteurs exprimant la concession pour marquer la reconnaissance de positions alternatives (Favart et Passeraut, 1999 :159). Favart et Chanquoy soulignent que « Les connecteurs argumentatifs sont, vu leur complexité, acquis beaucoup plus tardivement que les autres » (p.55). La structure du texte argumentatif et la complexité des connecteurs employés dans ce type de texte pourrait donc avoir un rôle dans le fait que les participants de notre étude n'ont pas fait bon usage des connecteurs. Il se pourrait que les étudiants ne savent pas comment se servir des connecteurs pour mieux organiser leur texte et défendre leur thèse tout en tenant compte des opinions opposées et en faisant des concessions.

En ce qui concerne les cas d'absences de connecteurs requis dans les textes de notre corpus, ils pourraient être attribuables à l'interférence du kabyle dans la rédaction des textes en FLÉ. Si en français il est généralement important d'explicitement les liens inter phrastiques par l'emploi des connecteurs, en tamazight, langue essentiellement orale, on use davantage « du signifiant zéro de la parataxe qui permet le lien syntactico-sémantique sans marque formelle de connexion » (Zaboot, 2002 :73). Effectivement, comme l'explique Zaboot, « lors de la pratique de sa langue première, le kabylophone effectue des rapprochements phrastiques qui n'exigent pas nécessairement une marque identifiable pour matérialiser la mise en relation et donc indiquer de façon explicite la nature des relations inter phrastiques qu'il établit » (p.73). L'influence de la langue maternelle pourrait donc amener le scripteur kabyle à laisser implicites, en FLÉ, certains liens qui aurait dû être marqués par des connecteurs.

Quelques-unes des ruptures événementielles sont liées à l'absence d'informations importantes pour comprendre un passage donné ou pour comprendre le lien entre deux informations. Neuf ruptures d'absence d'informations ont été relevées dans notre corpus. La cohérence des passages touchés par ce type de rupture a été, dans la plupart des cas, récupérée après avoir fait un effort pour deviner les informations manquantes à partir du contexte précédent. Mais comme nous l'avons vu dans le premier chapitre (p.12), la cohérence d'un texte se mesure en termes d'équilibre entre coût cognitif et gains informationnels. Ainsi, plus la compréhension devient coûteuse pour le lecteur, moins le texte est perçu comme cohérent. Le scripteur doit donc faire en sorte que toutes les informations nécessaires à l'interprétation d'une séquence donnée soient présentes dans le contexte immédiat de celle-ci pour éviter au lecteur de consentir des efforts inutiles.

En outre, le corpus compte cinq problèmes dans l'organisation des informations. Une rupture de ce type est relevée lorsque l'ordre dans lequel les informations sont présentées est inadéquat. Ce cas a été notamment observé dans le texte 1, où le scripteur annonce une idée, en développe une autre, puis revient à l'idée initiale. Dans d'autres cas, c'est l'ordre des thèmes annoncés qui n'a pas été respecté.

Par ailleurs, sept redondances ont été relevées dans le corpus. Bien que celles-ci ne soient pas nombreuses, elles sont présentes dans sept textes. Les redondances affectent la cohérence du texte dans la mesure où elles nuisent à la règle de progression du discours. La désorganisation des données dans certains textes pourrait être à l'origine de ces cas. Finalement, seulement trois contradictions ont été observées dans notre corpus. Celles-ci ont été relevées dans les textes 9,13, et 14.

L'analyse des textes au niveau événementiel montre que cette dimension textuelle est la responsable du plus grand nombre de ruptures de cohérence. Les problèmes de pertinence et l'utilisation inadéquate des connecteurs représentent la grande majorité de ces ruptures.

Voyons maintenant ce que révèle l'analyse des ruptures sur le plan référentiel.

2. Ruptures au niveau référentiel

Il est important de rappeler que la cohérence référentielle est assurée lorsque les acteurs textuels sont introduits efficacement dans le texte, puis sont repris de façon à ce que le lecteur puisse les identifier aisément. Les difficultés liées à cet aspect de la cohérence concernent notamment l'absence de référent, l'ambiguïté référentielle et l'inadéquation sémantique. Dans notre corpus, les ruptures de cohérence au niveau référentiel représentent le deuxième type de ruptures le plus fréquemment relevé. Seulement trois textes ne présentent aucune rupture de ce type. Au total, 31 cas de ruptures référentielles ont été repérés (voir Tableau 3). Cinq cas ont été relevés dans le texte 5, quatre cas dans les textes 1, 6, 9, et 11, trois dans le texte 10, deux dans les textes 12 et 14, un seul cas dans les textes 3, 7 et 8 et aucun cas dans les textes 2, 4, et 13.

Tableau 3: Ruptures de cohérence au niveau référentiel

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	Total
Inadéquation sémantique	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	5
Ambiguïté référentielle	2	0	1	0	2	1	0	0	2	1	0	2	0	0	11
Absence de référent	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	2	0	0	1	7
Problèmes d'accord	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Mauvais emploi d'un déterminant	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Répétitions	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Erreur dans l'emploi du pronom y	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Total	4	0	1	0	5	4	1	1	4	3	4	2	0	2	31

Une observation des types de ruptures référentielles rencontrées dans les textes de notre corpus montre que l'ambiguïté référentielle est le type de ruptures le plus fréquemment relevé. Rappelons qu'une ambiguïté référentielle survient lorsque deux ou plusieurs référents potentiels se disputent le rôle d'antécédent d'un même anaphorique. Il semble donc que les étudiants ont de la difficulté à employer des expressions référentielles pour rappeler clairement un seul référent et assurer que celui-ci soit facilement identifié par le lecteur.

Certaines ambiguïtés relevées dans le corpus sont liées à l'emploi de la structure infinitive ou participiale. Dans ces cas, le lecteur a de la difficulté à identifier l'objet textuel dont parle le scripteur. Dans d'autres cas, c'est l'emploi d'un groupe nominal (GN) (ou

syntagme nominal (SN)) démonstratif qui provoque une ambiguïté, soit parce qu'il y a non-concordance entre le nombre du déterminant et celui du syntagme nominal (SN) repère ou soit parce que le terme utilisé pour la reprise du référent n'est pas adéquat. C'est ce que nous avons observé, par exemple, dans le texte 9. Dans ce dernier, le scripteur a employé le GN [ce pays-là]. Dans le contexte antérieur, il avait évoqué « mon pays de provenance (l'Algérie) ». Cependant, le scripteur voulait faire référence au Québec. Or, le Québec n'est pas un pays. Il y avait donc deux référents potentiels (Algérie et Québec) pour le GN démonstratif [ce pays-là]. Nous avons donc dû deviner lequel était le bon à partir du contexte.

Nous avons également noté deux ambiguïtés liées à l'utilisation de « cela ». Dans la première utilisation, ce pronom, qui sert à rappeler une prédication, a été utilisé pour rappeler un SN. Dans la deuxième utilisation, le pronom a été employé pour rappeler un référent qui était en concurrence avec d'autres référents potentiels.

Au deuxième rang des ruptures référentielles, nous avons dénombré six absences de référents. Nous avons remarqué que la substitution lexicale à l'aide d'un démonstratif était à l'origine de plusieurs de ces cas. Comme l'indique Vandendorpe (1995), l'emploi des déterminants démonstratifs assure la cohésion dans le texte en indiquant au lecteur qu'il doit se référer à des éléments énoncés précédemment. Cependant, l'emploi de ces déterminants ne suffit pas à lui seul pour réussir la reprise du référent envisagé par le scripteur. Gagnon (1998) présente deux conditions : elle estime qu'il faut « s'assurer que le référent du SN démonstratif a bel et bien été verbalisé dans le contexte immédiat, et que les unités lexicales utilisées présentent certaines affinités sur le plans sémantique ». La première condition semble la plus difficile à respecter pour les étudiants. Ils ne s'assurent pas que les SN repères soient bel et bien présents dans le contexte immédiat.

Par ailleurs, le corpus compte cinq inadéquations sémantiques. Une rupture de ce genre a été identifiée à chaque fois que l'item de substitution choisi par le scripteur ne représentait pas correctement le mot répété. Ces maladroites ont été observées dans les textes 1, 5, 6, 9 et 14. Pour ce qui est des ruptures liées au mauvais emploi d'un déterminant, nous avons cherché des cas où le déterminant employé dans une anaphore

lexicale n'était pas adéquat, par exemple, lorsqu'un déterminant défini est employé là où un déterminant démonstratif est attendu (voir premier chapitre, p.15). Seulement trois cas ont été observés dans le corpus. Il semble donc que cet aspect de la cohérence ne représente pas une difficulté majeure pour les étudiants.

Contrairement à ce à quoi l'on s'attendait et à ce qui ressort de l'étude de Simard (2007) portant sur des textes écrits en FLÉ, le nombre de répétitions relevées dans notre corpus est négligeable. En effet, seulement un cas a été observé. Il semble donc que les étudiants ont une certaine maîtrise du lexique de la langue française. Cela pourrait être expliqué par le séjour de ces étudiants au Québec et leur contact quotidien avec des francophones. Les répétitions ne sont pas le seul aspect qui ne semble pas représenter une source de difficultés aux étudiants kabyles de niveau avancé. Notons que nous n'avons rencontré aucun problème lié à l'accord en genre avec le référent. Ces résultats sont différents de ceux de l'étude de Bouthiba (2014), évoquée dans le premier chapitre. Celle-ci indique que les erreurs relatives à la non-maîtrise du genre des noms représentent le deuxième type d'erreurs morphosyntaxiques rencontré dans les productions écrites d'étudiants kabyles. Il faut toutefois tenir compte que les participants de cette étude sont des étudiants de secondaire, alors que la présente recherche porte sur des textes d'étudiants universitaires de niveau avancé. Soulignons également que parmi les types de ruptures référentielles que nous avons identifiées, un cas n'a été relevé aucune fois, soit le référent trop éloigné.

Malgré les résultats précédents, nous avons constaté une difficulté dans l'utilisation du pronom *y*. Ce pronom, qui sert à remplacer un GN exprimant des lieux ou des objets inanimés introduits par la préposition *à*, a été utilisé d'une façon maladroite à deux reprises, une première fois pour rappeler un GN dans le texte 8, et une deuxième fois pour rappeler une phrase entière dans le texte 11.

L'analyse des textes de notre corpus au niveau référentiel révèle que l'emploi d'un SN démonstratif est à l'origine d'un grand nombre de ruptures dans cette dimension de la cohérence, soit parce que le nombre du déterminant ne concorde pas avec celui du SN repère, soit parce que l'unité lexicale utilisée est inadéquate ou soit parce que le référent

n'est pas présent dans le contexte immédiat. Nous avons constaté au cours de cette analyse que seulement deux ruptures référentielles sont liées à la pronominalisation. Celles-ci concernent l'emploi du pronom *y*. Aucune rupture d'accord en genre avec le référent n'a été relevée.

Voyons maintenant ce qui ressort de l'étude des textes au niveau informatif.

3. Ruptures au niveau informatif

Rappelons que l'arrimage au niveau informatif concerne la répartition et la hiérarchisation de l'information dans le texte. Une rupture de cohérence survient à ce niveau lorsque la saillance accordée à une information n'est pas la saillance appropriée (hiérarchisation) ou lorsque l'ordre des constituants dans la phrase ne correspond pas au caractère nouveau et ancien des informations (répartition). Dans notre corpus, 15 ruptures ont été répertoriées sur le plan informatif. Nous en avons dénombré cinq dans le texte 1, trois dans le texte 5, deux dans les textes 7 et 10 et une dans les textes 9, 11 et 13 (voir Tableau 4). Aucune rupture de ce niveau n'a été observée dans les textes 2, 3, 4, 6, 8, 12 et 14. En somme, un texte sur deux du corpus compte au moins une rupture informative. On pourrait donc déduire que certains étudiants éprouvent des difficultés à répartir et à hiérarchiser efficacement les informations à l'intérieur de leur texte.

Tableau 4: Ruptures au niveau informatif

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	Total
Répartition	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	4
Hiérarchisation	4	0	0	0	2	0	1	0	1	2	0	0	1	0	11
Total	5	0	0	0	3	0	2	0	1	2	1	0	1	0	15

Une observation de la nature des ruptures relevées montre que seulement cinq ruptures touchent la répartition de l'information, alors que 11 d'entre elles concernent la hiérarchisation de l'information. Cela laisse comprendre qu'il est plus facile pour les étudiants de répartir les informations que de les hiérarchiser.

Il semble donc que la gestion du statut de premier plan ou de second plan représente une source de difficulté pour les étudiants kabyles. Gagnon et Chamberland (2010) expliquent que l'appartenance d'une information au premier ou au second plan relève du

niveau textuel. C'est le scripteur qui, contraint par le contexte antérieur et postérieur, fait le choix d'attribuer un tel statut à une telle information selon la valeur qu'il veut lui accorder, et ce par l'alternance entre structure syntaxique juxtaposée et structure syntaxique subordonnée. Gagnon indique que l'intérêt des grammairiens à ces structures syntaxiques se limite très souvent à des considérations phrastiques. C'est le cas des propositions subordonnées « qui sont traitées en terme de « type de subordonnées » à distinguer les uns des autres, selon la fonction occupée dans la phrase matrice, mais non en terme de « hiérarchisation de l'information » » (p.78). Le contexte algérien n'en fait sans doute pas exception, puisqu'aucun des ouvrages que nous avons consultés dans le cadre de notre recherche ne traite du rôle de la structure de la phrase au niveau textuel. Effectivement, même après plusieurs recherches, nous n'avons pas pu trouver des travaux à ce sujet dans le contexte algérien. Il est donc probable que le rôle que jouent les différentes structures syntaxiques, plus particulièrement la subordination, dans la hiérarchisation de l'information au niveau textuel ne soit pas abordé dans les grammaires scolaires en Algérie. Cela expliquerait le problème de hiérarchisation de l'informations que rencontrent les étudiants algériens, plus précisément les étudiants kabyles qui semblent ne pas savoir comment utiliser une structure syntaxique plutôt qu'une autre pour mettre en valeur une information qu'ils veulent présenter comme une information principale. Où à l'inverse, comment placer une information au second plan.

Par ailleurs, nous n'avons pas observé de maladroites relatives à l'emploi fautif de la subordination et des pronoms relatifs en raison de l'influence de la langue maternelle, comme il a été constaté dans l'étude de Bouthiba (2014). Cela s'explique peut-être par la difficulté que pose l'utilisation de la subordination, ce qui incite probablement les étudiants à éviter d'employer des phrases complexes.

En fait, la majorité des ruptures de hiérarchisation relevées sont survenues parce que le scripteur accordait le statut d'information principale à une information qui devait être plutôt considérée comme une information secondaire. Cela a été le cas pour des commentaires ou des informations supplémentaires qui ne faisaient pas progresser le texte. Signalons aussi que l'absence de signes de ponctuation a été à l'origine de certaines des

ruptures de hiérarchisation. Il a parfois seulement suffi de placer une information donnée dans une apposition (entre deux virgules) pour lui redonner sa saillance.

Dans une étude portant sur l'arrimage informatif des énoncés, Chamberland (2013) a analysé la cohérence informative dans des textes écrits en français langue maternelle par des étudiants universitaires québécois. Les résultats qui ressortent de son étude sont semblables à ceux qui ressortent de l'analyse de la dimension informative de notre corpus, puisque tout comme les textes qui constituent notre corpus, la moitié des textes analysés dans l'étude de Chamberland présentent au moins une rupture de cohérence informative. De plus, les ruptures de hiérarchisation relevées dans les deux corpus sont beaucoup plus nombreuses que les ruptures de répartition de l'information. Chamberland suppose que cela est probablement attribuable au fait que la grammaire scolaire n'aborde pas suffisamment le « rôle textuel important que possède la subordonnée lorsque vient le temps d'exprimer le statut principal ou secondaire d'une information par une saillance appropriée ». En somme, Chamberland croit que la difficulté que pose la gestion de la saillance d'une information en fonction de son statut (nouvelle ou ancienne, principale ou secondaire) provient du fait que le rôle textuel important que jouent les diverses structures syntaxiques est encore peu connu. Elle estime qu'il y a urgence de sensibiliser les scripteurs à ce sujet.

Nous croyons donc qu'il est important de s'assurer que le rôle textuel que jouent les différentes structures syntaxiques dans la hiérarchisation de l'information soit suffisamment abordé dans l'enseignement du FLÉ en Algérie pour aider les étudiants à mieux maîtriser cet aspect de cohérence.

Voyons maintenant ce que révèle l'analyse des textes au niveau énonciatif.

4. Ruptures au niveau énonciatif

Pour que l'arrimage au niveau énonciatif soit assuré, le cadre énonciatif instauré par le scripteur doit être maintenu tout au long du texte. La cohérence au niveau énonciatif pourrait être perturbée lorsque, par exemple, les temps de verbe ne correspondent pas au plan d'énonciation adopté par l'auteur. Dans notre corpus, seulement sept ruptures

énonciatives ont été repérées. Plus précisément, nous en avons relevé trois dans le texte 5 et une dans les textes 6, 8, 10 et 11 (voir Tableau 5). Aucune rupture énonciative n'a été observée dans les textes 1, 2, 3, 4, 7, 9, 12, 13 et 14.

Tableau 5: Ruptures de cohérence au niveau énonciatif

	Problèmes dans l'emploi des temps verbaux	Confusion dans l'emploi des indices de lieu et de temps	Utilisation maladroite des marques de personnes	Utilisation du registre familier	Total
T1	0	0	0	0	0
T2	0	0	0	0	0
T3	0	0	0	0	0
T4	0	0	0	0	0
T5	0	0	2	1	3
T6	0	1	0	0	1
T7	0	0	0	0	0
T8	0	0	0	1	1
T9	0	0	0	0	0
T10	0	1	0	0	1
T11	0	0	1	0	1
T12	0	0	0	0	0
T13	0	0	0	0	0
T14	0	0	0	0	0
Total	0	2	3	2	7

L'étude des textes au niveau énonciatif nous a permis de constater que cette dimension est la plus facile à gérer pour les étudiants. En effet, seulement cinq textes présentent des ruptures énonciatives. Celles-ci touchent notamment le mode de fonctionnement discursif. La difficulté qu'ont rencontrée les étudiants consiste à insérer correctement les indices de personnes dans les textes de façon à ce que lorsqu'il y a alternance entre deux ou plusieurs marques de personnes, par exemple entre « vous » et « tu », celle-ci soit faite de façon adéquate.

Par ailleurs, le système temporel n'a fait l'objet d'aucune rupture. Ce résultat paraît un peu surprenant, puisque plusieurs études soulignent la difficulté que pose l'usage des temps verbaux, notamment les temps du passé, aux étudiants de FLÉ et FLS (l'étude de Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen (1988) en est un exemple). Néanmoins, il faut préciser que, dans les textes argumentatifs (tel est le cas des textes de notre corpus), ce n'est pas l'emploi des temps du passé qui prime, contrairement à ce qui peut se produire dans les textes narratifs. Les textes argumentatifs portent plus naturellement vers l'emploi du présent intemporel que vers l'emploi des temps du passé. Notons aussi que l'absence de ruptures de cohérence relatives au registre temporel ne signifie pas que les textes du corpus

ne présentent pas des maladresses liées à l'usage des temps de verbe. Nous avons, effectivement, rencontré ce genre de maladresses en grand nombre, surtout en ce qui concerne les verbes pronominaux. Seulement, celles-ci n'étaient pas d'ordre textuel. Autrement dit, aucune n'avait affecté la cohérence du texte.

L'analyse des textes au niveau énonciatif montre que la gestion de cette dimension de la cohérence est celle qui pose le moins de problèmes aux étudiants kabyles de niveau avancé. La difficulté que nous avons constatée en ce qui concerne cette dimension se situe dans l'insertion des indices de personnes de façon à éviter des ambiguïtés quant à la position du scripteur par rapport à son texte et par rapport au lecteur.

L'analyse de chacun des quatre niveaux de l'arrimage des énoncés dans les textes qui constituent notre corpus nous permet à présent de faire quelques observations générales concernant les difficultés qui entravent la cohérence textuelle dans les textes d'étudiants kabyles, tout en tenant compte des limites du corpus de l'étude.

5. Limites de l'étude

Notre étude recèle quelques limites. D'abord, le corpus se limite à 14 textes. Un corpus plus étendu aurait probablement donné des résultats plus concluants. Cependant, ce petit nombre de textes s'explique par la difficulté à recruter, au Québec, des étudiants dont la langue maternelle est le tamazight et qui veulent se prêter volontairement à un exercice d'écriture. La composition d'un corpus plus grand aurait sans doute été facilitée si nous avions pu être sur place, en Algérie, dans un milieu universitaire. Notons que nous avons essayé d'obtenir un corpus de textes écrits par des étudiants qui se trouvent actuellement dans le programme de langues étrangères en Algérie. Malheureusement, nous n'avons pas pu nous rendre en Algérie pour réunir le corpus voulu. De plus, nos diverses tentatives afin de communiquer avec l'une des universités de la Kabylie ont été vaines.

Par ailleurs, comme le corpus a été recueilli dans un contexte non formel, sur une base volontaire, et non dans le cadre d'un cours ou d'une activité professionnelle, il se peut que certains scripteurs aient pris ce travail de rédaction à la légère, surtout qu'il n'y avait

aucune évaluation liée à cette rédaction. Par conséquent, les textes obtenus sont très inégaux non seulement en termes de longueur, mais aussi en termes de qualité.

Toutefois, l'inégalité des textes en termes de longueur et de qualité pourrait aussi s'expliquer par le fait que la rédaction constitue une tâche ardue pour beaucoup d'universitaires kabyles. Rappelons que ces étudiants ont reçu un enseignement en arabe jusqu'à la fin du secondaire. C'est seulement à l'université que l'enseignement se fait en français en ce qui concerne les programmes scientifiques, domaine dans lequel l'enseignement et l'évaluation de la rédaction n'occupent pas une grande place.

Il y a aussi des limites concernant l'analyste, puisque le jugement de cohérence peut contenir une part de subjectivité. De plus, il est parfois difficile de trancher en ce qui concerne la nature d'une rupture. Cependant, les ruptures de cohérence que nous avons décelées dans le corpus ont été confirmées par notre directrice de recherche, madame Odette Gagnon, cette dernière ayant l'expérience nécessaire pour juger la cohérence des textes.

6. Quelques observations générales

Bien que notre étude s'intéresse uniquement aux problèmes qui touchent la cohérence dans le texte, nous ne pouvons passer sous silence certains autres problèmes que nous avons constatés en grand nombre dans les textes étudiés. Soulignons, en particulier, les problèmes syntaxiques. Ceux-ci sont si nombreux dans les textes du corpus que la cohérence finit par être compromise en raison d'une syntaxe déficiente.

Nous avons aussi constaté une grande difficulté dans l'utilisation des prépositions. Celle-ci se fait le plus souvent sur la base de la langue maternelle, comme il a été déjà constaté dans d'autres études portant sur les écrits d'étudiants kabyles de différents niveaux (quelques-unes ayant été citées dans le premier chapitre).

Outre les problèmes syntaxiques et les problèmes de l'emploi des prépositions, l'absence des signes de ponctuation dans les textes du corpus est celui qui a le plus attiré notre attention. Effectivement, nous avons constaté que la ponctuation est très peu présente

dans les textes analysés. Cela pourrait s'expliquer par l'influence de l'arabe, première langue apprise à l'école par les sujets de notre étude. En fait, à cause de « la richesse des propriétés morphologiques et syntaxique de la langue arabe [...] le discours arabe tend à utiliser des phrases longues et complexes » (Keskes, Benamara Zitoune, et Belguith, 2013 :3). La ponctuation n'a pas un rôle important dans cette langue. Comme le souligne Belguith, Baccour, et Mourad, (2005) : « l'arabe n'est pas appuyé principalement sur les signes de ponctuations et les marqueurs typographiques; ces derniers ont généralement un rôle pausale. Ainsi, nous pouvons trouver tout un paragraphe arabe ne contenant aucun signe de ponctuation à part un point à la fin de ce paragraphe » (p.6). Contrairement à l'arabe, en français, la ponctuation joue un rôle important dans l'organisation du texte. Elle constitue l'un des trois systèmes de marques de cohésion qui, selon Favart et Chanquoy (2007) « œuvrent, en compréhension, comme des instructions de traitement pour le lecteur, en lui indiquant le mode d'intégration à effectuer » (p.52). Plus précisément, la ponctuation a pour fonction principale de séparer les segments textuels. Elle œuvre ainsi comme « une instruction de rupture » selon Favart et Chanquoy. Il semble donc que beaucoup d'étudiants kabyles, probablement influencés par la langue arabe, ne soient pas conscients de l'importance des signes de ponctuation dans la rédaction en FLÉ.

Pour finir, nous avons émis dans le premier chapitre des hypothèses quant à d'éventuelles ruptures de cohérence causées par l'interférence de la langue maternelle. Une seule rupture de ce type a été observée. Il s'agit d'une inadéquation sémantique relevée dans le texte 14 en raison de l'utilisation du GN « l'Amérique » pour désigner les États-Unis. Excepté cette rupture, nous n'avons pas pu observer d'autres maladroites liées à un transfert de la langue maternelle qui perturbent directement la cohérence du texte. Cela ne signifie pas que l'influence de la langue maternelle est totalement absente dans le corpus, mais elle touche plutôt d'autres aspects de la langue qui ne font pas partie des phénomènes analysés dans le cadre de notre étude.

7. Conclusion

L'analyse du corpus montre que les maladroites touchent tous les aspects de la cohérence. Les plus nombreuses se trouvent au niveau événementiel et concernent

notamment les problèmes de pertinence ainsi que l'utilisation inadéquate des connecteurs. En ce qui concerne les problèmes de pertinence, les contraintes liées à la situation d'énonciation dans le cadre de l'écrit expliquent peut-être le grand nombre de ruptures relevées. En effet, dans le cadre de l'écrit, l'étudiant doit non seulement fournir toutes les informations d'ordre contextuel qui lui semblent évidentes au moment de l'écriture et qui sont nécessaires à la compréhension de son texte, mais il doit aussi se munir d'outils linguistiques pour faire parvenir efficacement les informations au lecteur. En ce qui concerne les connecteurs, dans plusieurs cas, le marqueur utilisé pour établir un lien entre deux énoncés n'est pas adéquat.

L'analyse des textes révèle aussi que l'aspect référentiel de la cohérence est mal maîtrisé. Les ruptures qui relèvent de cette dimension textuelle représentent le deuxième type de ruptures le plus fréquemment relevé dans le corpus après les ruptures événementielles. Les difficultés repérées à ce niveau concernent en grande partie la reprise lexicale à l'aide d'un démonstratif.

Par ailleurs, il ressort de l'étude des textes que certains étudiants éprouvent des difficultés en ce qui concerne la gestion de la saillance des énoncés en fonction du statut principal ou secondaire des informations. Ces difficultés sont probablement dues au fait que le rôle textuel de certaines structures syntaxiques est peu connu des étudiants.

Enfin, la dimension énonciative est celle où ont été répertoriées le moins de ruptures de cohérence. En effet, seulement cinq textes présentent des ruptures énonciatives. Les maladresses relevées à ce niveau touchent le mode de fonctionnement discursif et témoignent notamment d'une difficulté à insérer correctement les marques de personnes dans les textes, tout en évitant de créer une ambiguïté quant à la position du scripteur à l'égard de ses propos et à l'égard du lecteur.

CONCLUSION

Conclusion

L'objectif de notre recherche était l'étude de la compétence textuelle en français langue étrangère d'étudiants universitaires kabyles. Plus précisément, nous avons cherché à comprendre quels étaient les types de ruptures qui entravaient la cohérence dans leurs écrits. Pour atteindre nos objectifs, nous avons tout d'abord pris le soin de définir le concept de cohérence selon les différentes perspectives des chercheurs qui se sont intéressés à la cohérence textuelle. Nous avons ensuite analysé un corpus constitué de 14 textes écrits par des étudiants universitaires kabyles qui poursuivent leurs études au Québec. Le corpus a été analysé selon le classement des ruptures de cohérence proposé par Gagnon (1998, 2003) et repris dans Gagnon et Chamberland (2010). Ce classement s'appuie notamment sur l'idée que la cohérence d'un texte est assurée lorsque le lecteur est en mesure de reconnaître la relation de pertinence de chaque énoncé par rapport à son contexte. Ces liens de pertinence s'établissent aux quatre niveaux de structurations d'un texte, lesquels représentent quatre niveaux de l'arrimage des énoncés : référentiel, événementiel, énonciatif et informatif.

Nous avons vu que « l'établissement des quatre dimensions de la cohérence exige du scripteur la mise en œuvre adroite et simultanée de nombreuses ressources linguistiques » (Gagnon, 1998 :379). Si ces ressources sont mal utilisées, elles peuvent engendrer des ruptures de cohérence. Ainsi, au niveau référentiel, la cohérence est assurée lorsque le lecteur est en mesure d'attribuer le bon référent aux expressions référentielles qui désignent les acteurs textuels. Au niveau événementiel, la cohérence est assurée lorsque le lecteur est en mesure de comprendre les liens que le scripteur établit entre les énoncés. Au niveau énonciatif, la cohérence est assurée si le cadre énonciatif instauré est maintenu tout au long du texte. Au niveau informatif, nous avons vu que les structures syntaxiques dans lesquelles apparaissent les informations doivent refléter le caractère nouveau et ancien, et le statut principal et secondaire de celles-ci. Le choix d'une structure syntaxique plutôt qu'une autre dépend étroitement du contexte.

Rappelons toutefois que, bien qu'ayant été séparés, ces quatre niveaux de l'arrimage des énoncés doivent être gérés simultanément et judicieusement pour assurer la cohérence du texte.

L'analyse de ces quatre niveaux de structuration du texte dans notre corpus révèle que les ruptures touchent tous les aspects de la cohérence et se produisent en plus grand nombre au niveau événementiel. Ces ruptures concernent notamment le problème de pertinence. Nous croyons que les nombreux cas d'énoncés non pertinents relèvent de la difficulté pour les étudiants de tenir compte de la situation d'écriture et de s'assurer que toutes les informations nécessaires pour comprendre un énoncé donné ou pour l'établissement d'un lien de pertinence entre deux énoncés soient accessibles au lecteur. Une autre explication plausible serait que les scripteurs ne sont peut-être pas conscients que chaque séquence introduite dans le texte doit avoir un sens.

Les connecteurs sont eux aussi responsables d'un grand nombre de ruptures au niveau événementiel. Dans plusieurs cas, l'établissement d'un lien entre deux passages est brouillé par l'emploi d'un connecteur inapproprié ou par l'absence d'un connecteur. Il semble donc que beaucoup d'étudiants ne comprennent pas encore bien les deux fonctions sémantique et structurelle des connecteurs. Pourtant, les connecteurs sont enseignés aux étudiants kabyles à plusieurs niveaux de leur parcours scolaire et font l'objet de nombreux exercices. Il serait donc pertinent de se questionner sur la façon dont cet enseignement se fait, puisque ces marqueurs de relations représentent encore une source de difficulté pour les étudiants de niveau avancé.

La dimension référentielle de la cohérence n'est pas non plus maîtrisée par beaucoup d'étudiants. La majorité des ruptures relevées à ce niveau touchent la reprise lexicale à l'aide d'un démonstratif et se manifestent notamment par l'ambiguïté référentielle. Il semble que les étudiants ne s'assurent pas toujours que les éléments qu'ils veulent rappeler ne soient pas en concurrence avec d'autres référents potentiels.

Par ailleurs, l'analyse du corpus au niveau informatif laisse entrevoir que cet aspect de la cohérence est peu connu des apprenants. En effet, 15 ruptures informatives ont été repérées dans le corpus. Ce nombre nous paraît élevé compte tenu que le nombre de textes

constituant notre corpus est très petit. Finalement, l'aspect énonciatif de la cohérence semble le mieux géré par les apprenants : sur 14 textes analysés, seulement 5 textes présentent des ruptures énonciatives.

L'analyse des textes d'étudiants kabyles de niveaux avancés nous a donc permis de localiser précisément les sources des ruptures de cohérence dans leur écrits. Nous croyons que la méconnaissance des facteurs qui créent la cohérence dans le texte est à l'origine d'un grand nombre de difficultés que rencontrent ces étudiants. Nous pensons donc qu'il est important de leur enseigner les principes de pertinence et de l'arrimage des énoncés. Cela leur permettrait de surmonter certaines difficultés d'ordre textuel et de rédiger des textes plus cohérents et plus accessibles aux lecteurs. Nous souhaitons donc que ces résultats servent à des fins pédagogiques pour l'enseignement des facteurs qui créent et qui régissent la cohérence textuelle aux étudiants de FLÉ en Algérie.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire

Age

Sexe Homme Femme

Profession

- Quel est votre lieu de résidence actuel?

- Depuis combien de temps?

- Quel est le lieu de votre résidence antérieure?

- Vous y avez résidé combien de temps?

- Avez-vous déjà vécu dans un pays autre que l'Algérie et le Canada? Si oui, lequel?
Et pour quelle durée?
- Depuis combien de temps êtes-vous au Canada?

- Quel est votre domaine et niveau d'étude?

Exemple : Bac en informatique en Algérie plus maîtrise en informatique au Québec.

- Quelle est la langue que vous utilisez :

Aux études?	<input type="text"/>
Au travail?	<input type="text"/>
Avec le conjoint?	<input type="text"/>
Avec vos enfants?	<input type="text"/>
Avec les amis?	<input type="text"/>

- Comment jugez-vous vos compétences en français?

	Très bien	bien	Assez bien	Pas du tout
Je comprends le français à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je parle le français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je lis en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'écris en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Êtes-vous confronté à rédiger en français :

Souvent Rarement Jamais

- Selon vous, la maîtrise de l'écrit en français est-elle indispensable?

Quels types de difficultés éprouvez-vous lors de la rédaction en français?

- Syntaxe Lexique Grammaire Organisation du texte
- Je n'ai pas de difficultés

- Dans quelle langue principale avez-vous fait vos études?

Primaires

Secondaires

Universitaires

- Avez-vous déjà étudié le français dans une école de langue? Si oui, pour quelle durée?

Annexe 2

Consigne pour la rédaction écrite

Choisissez un des deux thèmes suivants:

Thème1:

Apprendre au moins une langue étrangère est devenu primordial de nos jours.

Rédigez un texte argumentatif de deux pages environ dans lequel vous présentez votre point de vue sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères.

Thème2 :

La maîtrise de la langue française est incontournable pour réussir dans un pays francophone.

Rédigez un texte argumentatif de deux pages environ dans lequel vous présentez votre point de vue sur l'importance de la maîtrise du français pour réussir au Québec.

Important : Il est important que vous fassiez vous-même ce travail d'écriture. Ne demandez aucune aide de la part d'un francophone, ni pour la correction orthographique, ni pour la précision du vocabulaire, ni pour l'organisation textuelle en général. Le but de notre recherche est d'obtenir un portrait le plus fidèle possible de la compétence textuelle en français de la part d'un scripteur kabyle.

N.B. Nous apprécierions recevoir votre texte au plus tard le 03-12-2012

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Auger, N. (2014). « Langue (s) de scolarisation, langue (s) seconde (s) et langue (s) étrangère (s): quelles articulations? », *Ela, Études de linguistiques appliquée*, 174 (2), p.165-173.

Benhouhou, N. et Yermèche, O. (2013). « L'appropriation de l'auxiliation en français langue étrangère dans un contexte plurilingue », *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences, 18, p.17-38.

Benveniste, E. (1966). « Problèmes de linguistique générale ». Paris: NRF-Gallimard.

Bouthiba, F. Z. (2014). « Apprentissage de la grammaire : Erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3ème année du secondaire », *Synergies Algérie*, 21, p. 165-176.

Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, 38, p.7-37.

Charolles, M. (2011). « Cohérence et cohésion du discours ». *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent-Dimensionidell'analisi di testi e discorsi*, p. 153-173.

Chartrand, S. G., & Paret, M. C. (2008). « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », *Savoirs en Pratique*, p.169-178.

Combettes, B. (1991). « Hiérarchie et dépendance au niveau informationnel : la perspective fonctionnelle de la phrase », *L'information grammaticale*, 1, p. 48-51.

Combettes, B. (1977). « Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte », *Pratiques*, 13, p. 91-101.

Combette, B. (1987). « Types de textes et faits de langues », *Pratique*, 56, p. 5-17

Defays, J. M., & Deltour, S. (2003). « Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage », Spromont, Belgique : Mardaga.

Djaroun, A. (2010). « Quand les lycéens algériens parlent de leurs compétences scripturales: enjeux et perspectives didactiques », *Autour des langues et du langage*, 64, 28, p. 381-387.

Favart, M. (2005). « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte ». *Psychologie française*, 50, p. 305-322.

Favart, M., & Chanquoy, L. (2007). « Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation: une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts », *Langue française*, 3, p. 51-68.

Fenclová, M., (2014). « Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 174(2), p.147-155.

Ferhani, F. (2014). « Statut du français à l'École Supérieure de Banque d'Alger : FLE, FOS OU FLS? ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, 174(2), p. 221-229.

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

Gagnon, O. (2003). « Apprécier la cohérence d'un texte, l'arrimage des énoncés », *Québec français*, 128, p.62-66.

Gagnon, O & Chamberland, A.E (2010). « Cohérence textuelle : l'arrimage informatif », *Québec français*, 156, p. 78-81.

Gagnon, O. (2014). « Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire », *Le français aujourd'hui*, 1, p. 55-68.

Gagnon, O. (2015). « Travailler la cohérence du texte », In *Écrire dans l'enseignement supérieur*, sous la direction de Françoise Boch et Catherine Frier, Les Éditions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.

Hanach, D. (2009). « Usage de la préposition « dans » dans un contexte de Contact de langues (français/arabe algérien, arabe standard et berbère) par un public d'étudiants algériens préparant une licence de FLE », In *Discours et savoirs sur les langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris : L'Harmattan p. 91-97.

Hubert, C. V., (2011). « A propos du partenariat franco-algérien. », *Confluences Méditerranée*, 1, 76, p. 171-182.

Johnson, M.D. (2014). « Does Planning Really Help? Effectiveness of Planning in L2 Writing », *Journal of Second Language Teaching & Research*, 3 (1), p.107-118.

Lacoste-Dujardin, C. (2001) « Géographie culturelle et géopolitique en Kabylie La révolte de la jeunesse kabyle pour une Algérie démocratique », *Hérodote*, 103, p. 57-91.

Legros, D., Hoareau, Y. V., Boudéliche, N., Makhlouf, M., & Gabsi, A. (2007). « (N) TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde-Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ». *Alsic, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10 (1).

Marin, B., Legros, D. (2006). « Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en contexte plurilingue. », *Langages*, 164, p.113-125.

Massart-Piérard, F. (1999). « La Francophonie internationale. », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 30, p. 1-47.

Masseron, C. (2003). « Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives », *Le français aujourd'hui*, 2, p. 83-97.

Pépin, L. (1998). « La cohérence textuelle : l'évaluer et l'enseigner : pour en savoir plus en grammaire du texte », Laval : Québec : Beauchemin, 128 pages.

Prescod, P., & Robert, J. M. (2014). « La langue seconde à la croisée des chemins », *Ela, Études de linguistique appliquée*, 174 (2), p.139-146.

Reichler-Béguelin, M.-J.& Marie-José, R.-B. (1988). « Écrire en français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite », Lausanne : Delachaux et Niestlé, 223 pages.

Schnedecker, C. (1995). « Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle », *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, 85, p. 3-25.

Temim, D. (2006). « Politiques scolaire et linguistique : quelle(s) perspective(s) pour l'Algérie ? », *Le français aujourd'hui*, 3, p.19-24.

Vandendorpe, C. (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de Suzanne G. Chartrand. Les Éditions Logiques, 83-105.