



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Repérage des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français

Nelly Foucher Stenklov

Université de Trondheim, Norvège

nelly.stenklov@ntnu.no

Résumé

Afin de systématiser le traitement didactique des marqueurs de relations discursives, nous proposerons ici un examen de leurs emplois au prisme d'une approche psycholinguistique, issue d'un regard sur la faculté de l'apprenant à structurer ses textes. Avec ce point de départ théorique, nous identifierons les emplois de marqueurs dans un petit corpus de productions écrites et nous analyserons les difficultés qui en découlent, selon qu'elles tiennent de la cohérence du texte, ou qu'elles révèlent des défis spécifiques à la syntaxe, la sémantique ou la pragmatique de la langue cible, le français, pour l'apprenant norvégien.

Mots-clés : Marqueurs de relations, structuration textuelle, corpus, difficultés

The Norwegian learners' difficulty by using French markers of discursive relations

Abstract

A Corpus-based Analysis of Difficulties relating to the Use of Connectives by Norwegian Students of French as a Second Language. This paper will adopt a psycholinguistic approach to the use of connectives by French as a second language for Norwegian speakers. It will aim to systematize the didactics of French connectives, based on an analysis of learners' ability to structure texts. From this theoretical vantage point, we will identify the use of these connectives in a small-scale corpus of texts. We will then analyse the difficulties which emerge, whether they relate to text coherence, to syntactical challenges, or to the semantics or pragmatics of the target language.

Keywords: connectives, textual architecture, corpora, difficulties

La présente étude porte sur l'emploi des marqueurs de relations discursives qu'on définira ici de générateurs de cohérence textuelle. Elle s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'optimisation de l'enseignement de la production écrite en français. C'est une contribution au travail du groupe FRANOR, équipe

d'enseignants-chercheurs de l'Université de Trondheim dont le projet s'articule autour de deux axes : l'un concerne une série d'études propres à l'acquisition d'éléments linguistiques menées parallèlement sur la base de corpus de productions écrites tout au long des années universitaires 2015-2016 (en France) et 2017-2018 (en Norvège) par des étudiants français apprenant le norvégien et vice-versa; pour l'autre, il s'agira à plus long terme d'appliquer les résultats des analyses dans les explications et les sets d'exercices d'un cours en ligne à l'intention des étudiants norvégiens. Ce que ces deux pendants ont en commun, c'est bien sûr la dimension fondamentalement contrastive (français / norvégien) qui sera largement prise en compte dans nos observations.

1. Visées didactiques

En quoi les marqueurs de relations discursives méritent-ils qu'on leur consacre une nouvelle étude ? D'autres, spécialistes en psychologie cognitive (Karmiloff-Smith, 1985), en psycholinguistique (Hickmann, 2001) ou en analyse du discours (Adam, 1992) se sont attardés sur la question il y a déjà bien longtemps. Plus récemment, Nome (2013) s'est penchée sur la traduction des marqueurs.

Clé de voûte de l'architecture textuelle, la maîtrise des marqueurs de relations occupe un rôle central dans l'évaluation des compétences en langue étrangère. C'est ainsi l'une des compétences mises en exergue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) :

C2: Peut produire un discours soutenu cohérent en utilisant de manière complète et appropriée des structures organisationnelles variées ainsi qu'une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs.

B2: Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent ...

A2: Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

Bien que le CECRL souligne ainsi la corrélation entre l'utilisation, voire la fréquence, des marqueurs de relation et les niveaux de compétence des apprenants, on observe que ces marqueurs ne prêtent pas à un enseignement systématique. Ils sont ainsi peu traités dans les manuels d'enseignement du français en Norvège. En 2017, douze étudiants sur quinze en formation annuelle de français à Caen disent avoir entendu parler des mots de liaison au lycée. C'est, bien entendu, tout à l'honneur de leurs professeurs mais les mêmes étudiants peuvent confirmer que l'enseignement de ces mots de liaison incluait rarement plus que la distribution de listes traduites. Produits, par excellence, d'un imbroglio d'influences

contextuelles - on pensera ainsi à la récurrence des « du coup » ou « au final » dans le français oral de ces dix dernières années - les marqueurs de relations textuelles pâtissent probablement d'une absence de systématisation didactique et deviennent les symptômes de la complexité de l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous revendiquerons ici un apprentissage plus efficace et plus systématique de la construction textuelle dans la langue cible, en esquissant une articulation du processus d'acquisition de l'architecture textuelle pour rendre cette dernière moins complexe qu'elle n'en paraît. Dès lors, les buts de cette étude sont doubles. Il s'agira, dans un premier temps, d'établir une typologie des erreurs propres à l'usage des marqueurs de relations par les apprenants norvégiens. A plus longue échéance, cette typologie devrait participer à un ciblage meilleur des enseignements concernant les marqueurs de relations.

2. Le processus cognitif de structuration textuelle

Notre recherche est une recherche en cours, tant au niveau théorique qu'analytique. Côté corpus, un premier repérage des difficultés associées à l'usage des mots de liaison a été effectué sur la base de quatre textes produits à quatre moments bien échelonnés sur l'année universitaire 2015-2016.

D'un autre côté, une orientation théorique se profile dans notre dessein typologique. Parallèlement aux classifications tantôt syntaxiques où se côtoient les connecteurs, les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination, tantôt sémantiques pour lesquelles *le mot de liaison (ou marqueur de relation) est un mot ou groupe de mots dont la fonction dans le discours est d'établir des relations logiques, spatiales ou temporelles entre les phrases* (centre d'aide en français de l'Université de Montréal), nous accorderons, pour notre part, une place privilégiée à la classification psycholinguistique, issue d'un regard sur la faculté de l'apprenant à structurer ses textes. Tout comme pour les enfants locuteurs natifs du français, l'acquisition des mots de liaison se réalise selon trois types d'opérations liées à la faculté de structurer les textes (Schneuwly et al, 1989). Chacun de ces stades révèle des types d'erreurs spécifiques concernant les mots de liaison et nous argumentons ici que toutes les difficultés relevées par les enseignants seront traitées plus efficacement si on les replace dans un schéma d'apprentissage partant du stade cognitif de structuration textuelle.

Un tel point de départ théorique permettra ainsi de dégager les erreurs qui, comme pour les locuteurs natifs, tiennent de la représentation cognitive associée au texte : la cohérence, soit, ici, *ce qui fait qu'un texte est perçu comme un texte, c'est-à-dire un ensemble énoncé qui se tient* (Jaubert, 2005 : 8). L'apprenant

parvient-il à anticiper lors de la réalisation du texte sur la suite et à concevoir sa production comme un tout cohérent ? On voit à ce stade que la démarche enseignante implique une prise en compte des pratiques de chaque apprenant en termes de composition textuelle.

Voici, selon Schneuwly repris par Favart (2005 : 311), les trois opérations cognitives intervenant dans la structuration des textes :

- L'opération de *liage* : niveau local ; il s'agit là d'assurer les enchaînements des segments textuels (*et, mais, alors, donc*, etc.)
- L'opération d'*empaquetage* : elle reflète une certaine volonté de planification. L'empaquetage dit 'intégratif' « traduit un début de prise en compte de la structure globale du texte » (*de plus, cependant*, etc.)
- L'opération de *balisage* : elle marque la hiérarchie textuelle, de manière comparable au balisage assuré par la ponctuation et témoigne d'une faculté à anticiper dans la conception textuelle. (*dans un premier temps, par ailleurs, d'une part... d'autre part, d'ailleurs*, etc.)

Les deux dernières opérations d'empaquetage et de balisage sont assurées par les *marqueurs d'intégration linéaire dont la fonction est d'assurer la linéarité du texte, de l'organiser en une succession de fragments complémentaires qui facilitent le traitement interprétatif* (Maingueneau : 187). L'approche cognitive que nous procure Favart a l'avantage d'esquisser les étapes d'un processus didactique. Nous examinerons ainsi les productions d'un public norvégien au prisme de la perspective cognitive, en soutenant par exemple que la récurrence de l'archi-connecteur *et* pourra plus simplement être enrayée par une gestion globale de la planification textuelle - en norvégien comme en français - que par une correction ponctuelle du français.

3. Présentation de l'analyse

Le tableau 1 mis en annexe est une représentation schématisée de l'usage à l'écrit des marqueurs de relations discursives par un petit échantillon de cinq étudiants parmi les vingt de la promotion 2015-2016 de la formation d'enseignants norvégiens en français langue étrangère à l'université de Caen. Nous nous livrerons ensuite à une analyse qualitative des entrées du tableau.

Avec le théoricien d'analyse conversationnelle Schegloff (1993 : 102), nous défendons l'importance de la dimension interprétative dans la recherche discursive, afin de mettre en évidence la singularité des parcours langagiers. Notre sélection de participants à l'enquête et la restriction de leur nombre à cinq participants ainsi

d'une intention d'examiner en profondeur des parcours d'acquisition assez différents, en raison du point de départ de chacun, certes, mais aussi pour leurs profils d'apprenants tout au long de l'année. Ainsi, cinq moments clés ont été choisis pour l'établissement de ce mini-corpus : août, pour le test de niveau, puis septembre, décembre, mars et juin, mois auxquels des rédactions, toutes de types explicatifs, ont été réalisées.

Le test d'évaluation eLAO¹ auquel chaque étudiant a été soumis en août ne compte pas précisément l'usage des mots de liaison parmi ses critères. En rendant compte de ces évaluations, nous avons retenu deux paramètres évalués, considérant leur impact sur la faculté future à produire des textes cohérents : 1) la maîtrise des structures grammaticales 2) le vocabulaire général passif.

Notre classification des connecteurs s'inspire de celle de Paolacci et Favart (2010 : 119). Dans une étude sur l'usage des marqueurs de relations textuelles par les enfants français en classe de sixième, elles définissent cette liste - appelée désormais liste M - comme *présentant les connecteurs majoritairement utilisés dans le récit* afin de décrire les relations discursives les plus communes telles que la succession (*et, alors, puis, après*), la temporalité (*alors, quand, tout à coup, soudain*), la cause (*car, parce que*) et la conséquence (*alors, donc*). On remarque déjà que la liste en question ne recouvre que les relations textuelles résultant d'opérations cognitives de liage ou d'empaquetage.

Nous nous attacherons à mettre en évidence les éléments suivants :

- L'apparition des marqueurs de la liste M dans les quatre productions des cinq participants de notre enquête.
- L'apparition d'autres marqueurs (liste M') dans les quatre productions des cinq participants de notre enquête.
- Les emplois incorrects de certains marqueurs dans les quatre productions des cinq participants de l'enquête.

Trois hypothèses guideront notre examen. Dans un premier temps, nous chercherons, par cette schématisation, à vérifier que les apprenants maîtrisent la même liste de base (M) que les élèves testés par Paolacci et Favart. Ensuite, nous émettons l'hypothèse que les autres marqueurs employés (M') relèveront d'opérations de structuration plus ambitieuses, telles que celles d'empaquetage, voire de balisage. Enfin, en corollaire de ces postulats, les erreurs propres aux usages de M' devraient tenir de difficultés locales - transferts sémantiques négatifs du norvégien au français, fautes d'orthographe - tandis que les erreurs dans les emplois des marqueurs de M relèveraient de difficultés plus fondamentalement vissées à la maîtrise du français et à ses structures syntaxiques, par exemple.

Les analyses suivantes s'appuient sur les résultats fournis dans l'annexe. Nous procéderons à quelques commentaires généraux auxquels nous ferons suivre des analyses spécifiques à chaque participant de notre enquête. Ces participants sont nommés respectivement A, B, C, D et E. Les marqueurs de relations textuelles répertoriés sont extraits des occurrences listées en annexe.

4. Commentaires généraux

- L'usage des marqueurs de relations textuelles - toutes catégories et tous participants confondus - devient plus fréquent au rythme des productions écrites. On en totalise 9 usages en septembre, contre 23 en décembre, 38 en mars et 18 en juin. Pour ce dernier cas, on souligne qu'il s'agissait, exceptionnellement, d'une situation d'examen sur table. Il se peut que les participants se soient cantonnés à employer les marqueurs dont ils étaient parfaitement sûrs.
- L'usage des marqueurs de relations textuelles de la catégorie M' s'intensifie au rythme des productions écrites. Quoique cette analyse ne puisse être réellement quantitative, nous jugeons intéressant de relever que la fréquence des recours à la liste M' est de 54 % avant Noël et de 77 % pour les productions suivantes.
- Il y a une nette émergence, au printemps, des marqueurs M', aptes à assurer l'opération de balisage. Alors qu'on note seulement trois usages de ce type avant Noël (*en conséquence, enfin et en plus*), la panoplie dont disposent les étudiants en mars et en juin s'est largement étoffée. Citons ainsi les emplois - en versions orthographiques corrigées - de *d'une part, en premier lieu, tout d'abord, pour conclure, globalement, en plus, en fin de compte, somme toute, etc.*
- Les emplois incorrects de marqueurs usuels (liste M) sont peu fréquents (21 %) et concernent uniquement *car, donc, parce que* et *mais*. Nous reviendrons sur les cas de *car* et *donc* dont nous sommes d'avis que les erreurs d'emplois relèvent de la dimension contrastive.
- Les emplois incorrects de marqueurs moins usuels (M') sont relativement fréquents (35 %) et les erreurs sont de natures diverses. Nous les commenterons dans les analyses du travail de chaque participant.

5. Commentaires spécifiques à chaque participant

Participant A

Les résultats du test de niveau du participant A révèlent un point de départ correct au niveau de la compréhension générale avec une maîtrise de 58 % du vocabulaire passif. En revanche, la maîtrise syntaxique évaluée à 34 % est, en ce début de formation, le point faible du candidat. Ceci se confirme dans les premières productions écrites du participant. En effet, il n'y a pas de véritable prise de risque textuelle en début d'année et on peut imaginer que l'étudiant se concentre en

priorité sur la correction syntaxique globale. Ceci doit d'ailleurs constituer l'un des points forts de l'enseignement des premiers mois. On repère rapidement l'erreur de l'emploi de *car* en tête de phrase, malheureusement transféré d'un probable *siden* en norvégien. On remarque ensuite, au fil des textes, une plus grande aisance syntaxique, parallèle à un recours plus fréquent aux marqueurs de relations discursives. Le participant s'approprie visiblement les nuances de l'architecture textuelle et accède au stade cognitif de l'empaquetage voire du balisage textuel. Parallèlement, cette nouvelle aisance l'amène à cumuler les difficultés ponctuelles d'ordre orthographique apparaissant dans *d'un autre part*, *en première lieu* et *En même temp*. À ce stade, on peut parler de véritable compétence textuelle et passer à un niveau de correction local, en s'attardant, par exemple sur les implications syntaxiques et sémantiques de l'emploi de la conjonction *car*.

Participant B

Le participant B fait montre d'un point de départ moyen dans son test de niveau avec des scores de 46 % en vocabulaire et 48 % en syntaxe. Le progrès enregistré durant l'année révèle une capacité cognitive croissante de structure textuelle dans les textes produits, très nettement illustrée par l'abondance de marqueurs de relations textuelles, notamment de type *M'*. Cette capacité s'affine durant l'année. Au niveau de la correction de points de détails, l'étudiant passe du *en plus* récurrent, mais propre à l'oral - répertorié en conséquence en tant qu'emploi incorrect - au *de plus* mieux adapté à l'écrit. Dans le même ordre d'idées, le participant a recours à l'adverbe *autrement* à réserver, dans ce contexte, à un registre familier. Dès le mois de mars, on note donc que l'étudiant maîtrise toutes les étapes cognitives de la construction textuelle et ne nécessite que d'une aide d'ordre local, tantôt sémantico-pragmatique tantôt orthographique pour la correction d'expressions telles *en fin du compte*.

Participant C

Le point de départ du participant C est très faible dans toutes les rubriques évaluées. On note ici un score de 15 % en syntaxe et 13 % en vocabulaire. Notre tableau dévoile d'une part que les marqueurs de la liste *M'* n'interviennent qu'à la troisième production écrite. D'autre part, l'usage des marqueurs semble s'accompagner d'une prise de risques au niveau linguistique car on repère des erreurs sur quatre des marqueurs employés - *donc*, *parce que*, *contre et en fait* - dont les deux premiers cités font partie de la liste *M*. Les erreurs enregistrées dans l'emploi de *donc* sont dues à une incompréhension - ou une méconnaissance - du sémantisme véhiculé par le terme. Alors que *donc* devrait introduire la conclusion d'un syllogisme strict (du type $A + B = C$ donc $C - B = A$), il laisse place à des arguments sous-entendus dans les deux occurrences 1. et 2. suivantes :

1. *L'adjectif épithète qualifie le group nominal, donc les adjectifs qualificatifs.*

2. Il s'accorde avec du nom qui est pluriel, donc le "s" à la finale.

Comme *derfor* en norvégien, par lequel il est probablement traduit par l'étudiant, *donc* est considéré à tort comme facile d'emploi et passe-partout dans l'établissement des relations de cause à effet. Un autre aspect de la subtile complexité de *car* sera commenté dans le passage concernant le participant D. Par ailleurs, on peut imaginer que l'emploi de *contre* est encore plus directement issue d'un transfert négatif, d'une traduction incorrecte de *kontra* au lieu de *tandis que* ou *alors que* pour exprimer l'opposition. Enfin, à un niveau très local et orthographique, la locution *parce que* devrait être réduite à *parce qu'* devant la voyelle i.

Confronté à la grammaticalité globale des phrases produites de septembre à juin, l'emploi des marqueurs de relations semble refléter les progrès de l'étudiant dont l'usage de *donc* devient sémantiquement approprié dans la dernière production. Petit à petit, on voit dans l'usage des marqueurs M' tels que *d'un autre côté* et *pour finir* que l'étudiant commence à concevoir le texte dans sa globalité, non plus de phrase en phrase.

Participant D

Le test d'évaluation du participant D annonçait un bon niveau de vocabulaire, avec un score de 53 % mais des failles du point de vue syntaxique dont le score s'élevait seulement à 30 %. Ces difficultés réapparaissent lorsque l'étudiant se risque à enrichir son expression pour structurer son texte. Les erreurs syntaxiques et sémantiques sont nombreuses et freinent le progrès en structuration textuelle bien que la compréhension cognitive accède à un niveau d'empaquetage. Voyons ces deux phrases tirées de la production de mars :

3. *Tandis que j'ai suivi un professeur j'ai seulement observé et fait des notes*

4. *Tandis que les professeurs en Norvège font l'impossible pour terminer les préparations avant de partir chez eux.*

On peut imaginer qu'elles relèvent de calques linguistiques encore mal gérés, ainsi l'usage de la locution conjonctive *tandis que* pour traduire à la fois, peut-être, *mens*, locution de simultanéité (3.), et *imens*, adverbe exprimant également la simultanéité, comme le fait par exemple la locution adverbiale *pendant ce temps* (4.). L'hypothèse du transfert négatif laisse supposer que D n'est pas conscient de cette dichotomie syntaxique en norvégien non plus.

Participant E

Le participant E faisait preuve d'une maîtrise évaluée comme relativement élevée, surtout au niveau du vocabulaire. Il totalisait dans cette rubrique un score de 59 % contre seulement 40 % en syntaxe. Ceci laisse entrevoir une aisance lexicale qui s'est largement concrétisée dans les textes ponctués de marqueurs de relations très variés. L'étudiant, systématiquement conscient de l'importance de l'architecture textuelle et des différents stades cognitifs de la structuration, prend toutefois des risques engendrant des erreurs sémantico-pragmatiques (*en plus* au lieu de *de plus*) et des incorrections locales de langue (*A l'autre côté, Au même temps*) qui devront, pour leur part, être traitées ponctuellement. L'erreur de l'emploi de *donc* est ici à noter. Par le jeu des traductions, une simplification sémantico-discursive condamne cette conjonction à des emplois inappropriés. Dans le texte de juin du participant E, *donc* est utilisé maladroitement comme instrument de conclusion propre au processus de balisage textuel. Cette observation conforte l'idée que *donc* doit donner lieu à des explications spécifiques afin de préciser qu'il sert en priorité à assurer les relations inter-phrastiques.

Conclusion

Dans la présente étude, nous avons défendu la considération des aptitudes psycho-cognitives de structuration textuelle dans l'enseignement des marqueurs de relation et avons donné un bref aperçu de la façon dont une telle méthode permet de différencier la nature des erreurs effectuées à l'écrit. On retiendra les trois points suivants :

1. Les progrès linguistiques des étudiants, apparents dans la correction de l'usage des marqueurs de relations textuelles, semblent aller de pair avec la faculté à structurer les productions écrites. On le voit clairement dans l'usage plus fréquent de marqueurs *M'*en deuxième partie d'année universitaire.
2. La prise en compte des opérations cognitives de structuration textuelle dans l'étude de l'acquisition des marqueurs de relations discursives permet de classer les difficultés selon qu'elles relèvent du contrastif ou non. Pour les étudiants débutants, les obstacles sont d'un ordre cognitif, et probablement comparables à ceux que rencontre un enfant locuteur natif. Nous pensons par exemple au cas du participant C.
3. Les difficultés d'ordre contrastif (erreurs sémantico-pragmatiques et syntaxiques) interviennent lorsque les étudiants ont commencé à prendre conscience d'un besoin d'architecture textuelle : leurs tentatives inhérentes au domaine cognitif engendrent des erreurs qui, cette fois, pourront être

traitées syntaxiquement (ordre des mots dans la phrase) ou ponctuellement, par des mises en contextes révélant les nuances de sens.

Notre examen des marqueurs de relations et le repérage des difficultés qui concernent leurs emplois dans le corpus de notre étude nous ont permis de classer les difficultés des apprenants selon qu'elles étaient liées aux stades cognitifs de la planification textuelle, syntaxiques, sémantiques ou relevaient d'incorrections locales du français usuel.

De cet exercice, dont nous estimons que le mérite principal est de simplifier l'approche didactique d'éléments phares de la construction discursive française, nous ressortons clairement que les difficultés purement textuelles ne tiennent pas obligatoirement du fait que le français est une langue étrangère. Ce, par opposition aux trois derniers types de difficultés mentionnés.

Grâce à un tel repérage des difficultés des apprenants, on adaptera les corrections, en améliorant ainsi, individuellement, le niveau d'écrit de chaque étudiant et en lui fournissant, parallèlement, des pistes de pratiques pédagogiques qu'il pourra à son tour exploiter en tant qu'enseignant.

Annexe

Relevé des occurrences

Participant A:

- *Décembre 2015:*

Il y a différents déterminants, **mais** ils se placent devant le nom...

En français, le déterminant se place devant le nom qu'il détermine, **mais** en norvégien le déterminant se place derrière le nom.

Le verbe se construit avec la préposition à **et** s'emploie pour des personnes seulement.

L'imparfait est utilisé **parce que** on ne sait pas pour combien du temps il avait cinq ans
L'emploi du passé composé est utilisé **parce que** le verbe mettre marque une transition

- *Mars 2016:*

D'une part les impressions sont bonnes et **d'un autre part** mauvais.

C'est donc pourquoi **en première lieu**, je discuterai ... , **puis** je parlerai de la salle des professeurs pour **enfin** donner mes opinions...

Car j'étais dans d'autres classes au lycée et les élèves étaient beaucoup moins intéressés...
il n'a pas été échangé un seul mot en anglais...

- *Juin 2016:*

Même si notre pays soit occupé... les français se battaient..

En même temps c'est la guerre de hiver en Finlande.

Le héros Phillippe Pétain est chef de gouvernement **et puis** il est voté chef de l'Etat.

Participant B:

- *Septembre 2015:*

En conséquence, on peut voir plusieurs styles architecturaux différents

Néanmoins, il y avait aussi des marques au fil du temps

Autrement la construction a été rénovée plusieurs fois.

- *Décembre 2015:*

D'ailleurs, ils peuvent avoir plusieurs fonctions syntaxiques...

On a d'ailleurs l'éllision.

Et ils peuvent **donc** avoir tous les fonctions grammaticales du nom

En plus, cela serva à distinguer l'adjectif de son contraire

En plus, on peut dire que c'est aussi un cas d'un adjectif épithète de nature..

En plus, c'est quelquechose qui n'est pas déjà introduit dans le texte

- *Mars 2016:*

En plus, cela peut être difficile pour les formules de politesse.

Tout d'abord, la France est un pays un peu isolé du monde anglophone...

Pour conclure, j'ai observé des méthodes bien intéressantes

Globalement, j'ai l'impression qu'on fait des tentatives pour améliorer la motivation...

En fin du compte, j'ai vu le système éducatif de la France à travers l'exemple d'un lycée professionnel.

Ensuite, je pense aussi que les discussions seraient avantageuses...

En outre, c'est quelquechose qui peut toucher plusieurs domaines

La communication était **donc** possible, **bien qu'**il y ait eu des défis linguistiques.

- *Juin 2016:*

Montesquieu ... développe l'idée de la séparation des pouvoirs **tandis que** Diderot dirige le développement de l'Encyclopédie.

Pourtant cette guerre fait partie des raisons des caisses vides.. qui favorise l'éclatement de la Révolution en 1789.

De plus, ils rencontrent des défis.

Néanmoins, il a toujours des opposants dans le royaume.

Participant C:

- *Décembre 2015:*

Il y a plusieurs types des adjectifs, **mais** ici on regardera l'adjectif épithète.

L'adjectif épithète qualifie le group nominal, **donc** les adjectifs qualificatifs.

L'adjectif est antéposé **parce que** il est dans le group "courts et fréquents"

Il s'accorde avec du nom qui est pluriel, **donc** le "s" à la finale.

La plupart des adjectifs sont postposés du nom, **contre** en norvégien où l'adjectif est toujours antéposé du nom.

On utilise épithète pour indiquer que quelque chose est ajouté **et** pour le distinguer des autres types des adjectifs.

- *Mars 2016:*

Mais c'est un point de vue subjectif par moi.

Toutes les formations ont des cours d'anglais, **mais** j'ai remarqué qu'il y a une grande différence...

D'un autre côté, ce lycée a beaucoup plus de matières...

J'ai été étonné que plusieurs élèves ne savaient rien en anglais, **en fait** qu'ils ne pouvaient pas dire leur nom...

La première chose qu'on a faite dans ce lycée, était une visite guidée.

La deuxième chose que j'ai faite, était observer un conseil de classe.

Puis dans ce dossier, j'écrirai...

Pour finir je pense qu'il y a une grande similarité entre les deux pays

- *Juin 2016:*

La pièce est **avant tout** une pièce tragique.

On verra **donc** comment c'est utilisé...

Participant D:

- *Septembre 2015:*

Le Mont st Michel est une abbaye **mais** il a été aussi une église.

Il est sur une île **et** cette se trouve entre deux régions.

Enfin, le Monte Saint Michel est aussi connu pour d'être le troisième site ...

- *Décembre 2015:*

On peut aussi dire que l'adjectif décrit un enfant qui manque de force, **et** dans le texte l'adjectif donne une qualité ...

Il y a certains adjectifs longs qui sont par analogie avec les adjectifs courts, **et** ils sont en antéposition

Dans cette phrase on emploie l'article défini "les" **parce qu'**il désigne un nom connu

Il y a plusieurs types de pronoms **et** on emploie les pronoms...

Dans cette phrase on a utilisé l'imparfait **parce qu'**il exprime une action inachevée

- *Mars 2016:*

Tout d'abord je voudrais écrire

C'est à dire que nous devons nous adapter... **mais toutefois** c'était un peu provocant...

Tandis que j'ai suivi un professeur j'ai seulement observé et fait des notes

Tandis que les professeurs en Norvège font l'impossible pour terminer les préparations avant de partir chez eux.

Donc la plupart du temps j'observais.

Mais une raison pour laquelle ces élèves ont un bas niveau peut être que le système a commencé plus tard...

D'autre part, j'avais eu l'expérience...

Somme toute,... j'ai constaté que plusieurs choses sont différentes...

- *Juin 2016:*

On lui reproche **car** il se concentrait surtout sur les questions sociales.

Comme les Français trouvent comme une défaite qui déclençait les conséquences terribles...

Les conséquences sont que l'Europe face une montée du totalitarisme

Participant E:

- *Septembre 2015:*

Si j'étais une princesse, j'habiterais là.

En fait, c'est une abbaye.

Il y a **aussi** beaucoup de vêtements

- *Décembre 2015:*

Pourtant, l'adjectif s'accorde avec le nom.

- *Mars 2016:*

Pourtant, cela n'est probablement pas juste.

Cependant, ce que l'on a fait s'agissait plutôt de choses pertinentes...

Néanmoins, évidemment il faut pratiquer oralement...

A l'**autre côté**, suivre le programme ... n'est pas une mauvaise idée.

Pour conclure, il y a des objectifs similaires...

Donc, il fallait que les élèves fassent une feuille...

En plus, cet exercice est meilleur

En fait, le niveau d'anglais de la prof m'a surpris.

- *Juin 2016:*

Pourtant, on ne sait pas si cela est la vérité.

Donc, c'était important pour eux de ne pas perdre le contrôle des églises.

Quand l'Allemagne **finally** ont lancé leur attaque, la France ne pouvait pas résister longtemps.

En plus, la France devait payer des impôts...

En plus, pendant la guerre, la collaboration entre la France et l'Allemagne a été forte.

Au même temps, Charles de Gaulle voulait continuer à lutter...

Bibliographie

Adam, J.-M. 1992. *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris : Nathan.

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

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 12/1/2017].
- Hickmann, M. 2001. Le développement de l'organisation discursive. In : Kail, M., Fayol, M., (eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2 : *le langage en développement au-delà de trois ans*, P.U.F., Paris, p. 83-115.
- Jaubert, A. 2005. Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l'interprétation. In : Cohésion et cohérence, ENS éditions, 7-12.
- Karmiloff-Smith, A. 1985. « Language and Cognitive processes from a developmental perspective », *Language and cognitive processes* 1 (1), 61-85.
- Mangueneau, D. 2003 (4^{ème} édition). *Linguistique pour le texte littéraire*. Nathan, Paris, 175-224.
- Nome A. 2013. *Connectives in Translation: Explicitation and Relevance*, PhD-thesis, Universitet i Oslo.
- Paolacci, V., Favart, M. 2010. « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième », *Langages* 177, p.113-128.
- Schegloff, E. A.1993. « Reflections on quantification in the study of conversation » In: *Research on Language and Social Interaction*, p. 99-128.
- Université de Montréal, Centre d'aide en français, <http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm> [consulté le 23/1/2017].

Note

1. Pour plus de renseignement, consulter <http://www.comefica.com/tests-de-niveau-de-langues-formations-a-distance/test-de-niveau-de-langues-elao/>