

**Reconhecimento das dificuldades dos aprendentes noruegueses na utilização de marcadores de relações discursivas em francês/ *The Norwegian learners' difficulty by using French markers of discursive relations*<sup>1</sup>**

Nelly Foucher Stenkløv\*

**RESUMO**

A fim de sistematizar o tratamento didático dos marcadores das relações discursivas, proporemos aqui um exame do emprego de tais marcadores, sob o prisma de uma abordagem psicolinguística, a partir de um olhar sobre a capacidade que tem o aprendente para estruturar seus textos. A partir deste ponto de partida teórico, identificaremos os empregos dos marcadores em um pequeno corpus de produções escritas e analisamos as dificuldades que deles decorrem, considerando que eles sustentam a coerência dos texto, ou que eles revelam desafios específicos para a sintaxe, semântica e pragmática da língua alvo, o francês, para o aprendente norueguês.

Palavras-chave: Marcadores de relações, estruturação textual, corpus, dificuldades

**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.*

*Keywords: connectives, textual architecture, corpora, difficulties*

**1 Introdução: objetivos didáticos**

O presente estudo trata sobre o emprego dos marcadores de relações discursivas que serão definidas aqui como geradores de coerência textual. Inscreve-se no quadro de uma reflexão sobre a otimização do ensino da produção escrita em francês. Trata-se de uma contribuição para o trabalho do grupo FRANOR, constituído por uma equipe de professores-pesquisadores da Universidade de Trondheim, cujo projeto se articula em torno de dois eixos: um a concerne a uma série de estudos próprios para a aquisição de elementos linguísticos conduzido, paralelamente, sobre a base de corpus de produções

---

<sup>1</sup> Publicado pela primeira vez na *Revista Synergies Países Escandinavos*: "Repérage des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français", n° 13 / 2018 p. 91-103. Traduzido do francês por Solaneres Laértia Nascimento e Emanuelle Maria Brasil de Vasconcelos e revisado por Josilene Pinheiro-Mariz.

\* Universidade de Trondheim, Noruega, [nelly.stenklov@ntnu.no](mailto:nelly.stenklov@ntnu.no).

Todo o conteúdo da Revista Letras Raras está licenciado sob [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

escritas ao longo dos anos letivos de 2015-2016 (na França) e 2017-2018 (na Noruega), por estudantes franceses aprendendo norueguês e vice-versa; o outro eixo procederá a longo prazo, de aplicar os resultados das análises nas explicações e nos conjuntos de exercícios de um curso on-line para estudantes noruegueses. O que esses dois pêndulos têm em comum, é decerto a dimensão fundamental contrastiva (francês / norueguês), que será amplamente considerada nas nossas observações.

Em que aspectos, os marcadores das relações discursivas mereceriam ter novos estudos a eles consagrados? Ademais, especialistas em psicologia cognitiva (KARMILOFF-SMITH, 1985), em psicolinguística (HICKMANN, 2001) ou na análise do discurso (ADAM, 1992), se concentraram sobre a questão já há algum tempo. Mais recentemente, Nome (2013) debruçou-se sobre a tradução dos marcadores.

Pedra angular da arquitetura textual, o domínio da utilização dos marcadores de relações ocupam um papel central na avaliação das competências em língua estrangeira. Assim, uma das competências colocadas em destaque no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL):

C2: Pode produzir um discurso sustentado coerente, utilizando de maneira completa e apropriada das estruturas organizacionais variadas, bem como uma gama extensiva de palavras de ligação e outras articulações.

B2: Pode utilizar um número limitado de articuladores para conectar suas frases em um discurso claro e coerente ...

A2: Pode vincular grupos de palavras com conectores simples, tais como “e”, “mas” e “porque”.

Conquanto o QCERL sublinhe assim a correlação entre a utilização, até mesmo a frequência dos marcadores de ligação e os níveis de competência dos aprendentes, observa-se que esses marcadores não se prestam a um ensino sistemático. Eles são, assim, pouco tratados nos livros didáticos de ensino de francês na Noruega. Em 2017, doze dentre quinze estudantes, em formação anual de francês, em Caen, dizem que escutaram falar em palavras de ligação no ensino médio. É óbvio, graças aos seus professores, mas os mesmos estudantes podem confirmar que o ensino dessas palavras de ligação raramente incluía mais do que a distribuição de listas traduzidas. Produtos, por excelência, um imbróglio de influências contextuais - assim, pensar-se-á à recorrência dos “de

repente” ou “finalmente” no francês oral dos últimos dez anos - marcadores de relações textuais padecem, provavelmente de uma ausência de sistematização didática e converte-se em sintomas da complexidade da aprendizagem do francês como língua estrangeira.

Reivindicaremos aqui uma aprendizagem mais eficaz e mais sistemática da construção textual na língua alvo, esboçando uma articulação do processo de aquisição da arquitetura textual para tornar esta última como menos complexa do que parece ser. Portanto, os objetivos deste estudo são duplos. Em um primeiro momento, estabeleceremos uma tipologia dos erros próprios do uso de marcadores de relações para os aprendentes noruegueses. A longo prazo, esta tipologia deveria contribuir para uma melhor orientação dos ensinamentos concernentes aos marcadores de relações.

## **2 O processo cognitivo da estruturação textual**

Nossa pesquisa é uma investigação em andamento, tanto ao nível teórico quanto analítico. Quanto ao corpus, uma primeira identificação das dificuldades associadas ao uso de palavras de ligação foi realizada sobre base de quatro textos produzidos em quatro momentos bem distribuídos no ano letivo de 2015-2016.

Quanto à uma orientação teórica, esta é perfilada no nosso propósito tipológico. Paralelamente às classificações, ora sintáticas em que se juntam os conectores, as conjunções de coordenação e as conjunções de subordinação, ora semânticas para as quais, *a palavra de ligação (ou marcador de relação) é uma palavra ou grupo de palavras, cuja função no discurso é de estabelecer relações lógicas, espaciais ou temporais entre as frases* (centro de ajuda para da Universidade de Montreal), nós daremos, de nossa parte, um lugar privilegiado à classificação psicolinguística, resultante de um olhar sobre a faculdade do aprendente para estruturar seus textos. Assim como, para as crianças locutores nativos, em francês, a aquisição das palavras de ligação é realizada de acordo com três tipos de operações relacionadas à faculdade de estruturar os textos (SCHNEUWLY et al, 1989). Cada um desses desses estágios revela tipos específicos de erros concernentes às palavras de ligação e argumentamos, aqui, que todas as dificuldades identificadas pelos professores serão tratadas mais eficazmente, se as repusermos em um esquema de aprendizagem partindo da etapa cognitiva da estruturação textual.

Tal ponto de partida teórico permitirá identificar erros que, como para locutores nativos, mantenham a representação cognitiva associada ao texto: “a coerência, ou seja, o que permite um texto ser percebido como um texto, isto é, um conjunto enunciado que está presente” (JAUBERT, 2005, p. 8). O aprendente conseguiria antecipar-se, durante a realização do texto, sobre a sequência e conceber a sua produção como um todo coerente? Neste estágio, pode-se perceber que o processo de ensino implica em considerar as práticas de cada aprendente em termos de composição textual.

Conforme Schneuwly, (1989, apud FAVART, 2005, p. 311), as três operações cognitivas intervêm na estruturação de textos:

- A operação de colagem: nível local; trata-se de assegurar o encadeamento das segmentos textuais (e, mas, então, assim etc.)
- A operação de acondicionamento: reflete certa vontade de planificação. O acondicionamento dito ‘integrativo’ “traduz o princípio de levar em consideração a estrutura geral do texto” (além disso, no entanto etc.)
- A operação de balizagem: marca a hierarquia textual, de maneira comparável à balizagem assegurada pela pontuação e testemunha a faculdade de antecipar na concepção textual. (em primeiro lugar, por outro lado, de uma parte ... de outra parte, a propósito, etc.)

As duas últimas operações, de acondicionamento e balizagem, são garantidas por *marcadores de integração lineares cuja função é assegurar a linearidade texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos complementares que facilitam o tratamento interpretativo* (MAINGUENEAU, 2003, p. 187). A abordagem cognitiva, que Favart (2005) nos provê, tem a vantagem de esboçar as etapas de um processo didático. Assim, examinaremos as produções de um público norueguês sob o prisma da perspectiva cognitiva, sustentando, por exemplo, que a recorrência do arquiconector ‘e’ poderia mais simplesmente ser interrompida por uma gestão global da planificação textual – tanto em norueguês quanto em francês - apenas por uma correção pontual do francês.

### **3 Apresentação da análise**

A tabela 1 (em anexo) é uma representação esquematizada da utilização, por escrito dos marcadores de relações discursivas, de uma pequena amostra de cinco estudantes dentre os vinte da turma de formação de docentes noruegueses, de 2015-2016, em francês como língua estrangeira na Universidade de Caen. Em seguida, realizaremos uma análise qualitativa das entradas na tabela.

Com o teórico de análise conversacional Schegloff (1993, p. 102), defendemos a importância da dimensão interpretativa na pesquisa discursiva, a fim de evidenciar a singularidade dos percursos languageiros. Nossa seleção de participantes da pesquisa e a restrição de seu número para cinco, partiram de uma intenção de examinar, de modo mais profundo, os diferentes percursos da aquisição, em razão do ponto de partida de cada um, -certamente-, mas também por seus perfis de aprendentes, ao longo do ano. Dessa maneira, cinco momentos-chave foram escolhidos para o estabelecimento deste mini corpus: agosto, para o teste de nível, depois setembro, dezembro, março e junho, meses em foram realizadas todas as redações de tipos explicativos.

O teste de avaliação eLAO<sup>2</sup> ao qual cada aluno foi submetido em agosto não conta precisamente a utilização de palavras de ligação dentre seus critérios. Considerando essas avaliações, selecionamos dois parâmetros avaliados, levando em conta seu impacto sobre a faculdade futura para produzir textos coerentes: 1) domínio das estruturas gramaticais 2) vocabulário geral passivo.

Nossa classificação de conectores se inspira na de Paolacci e Favart (2010, p. 119). Em um estudo sobre a utilização de marcadores de relações textuais por crianças francesas no sexto ano, eles definem essa lista - agora chamada de lista M - como a que apresenta os conectores mais usados na narrativa a fim de descrever as relações discursivas mais comuns, como que a sucessão (e, então, depois, depois), a temporalidade (então, quando, de repente, de repente), a causa (porque, porque) e a consequência (então, portanto). Observa-se que a lista em questão abrange apenas as relações textuais resultantes de operações cognitivas de ligação ou condicionamento.

Concentrar-nos-emos em destacar os seguintes elementos:

---

<sup>2</sup> Para mais informações, consultar <http://www.comefica.com/tests-de-niveau-de-langues-formationen-a-distance/test-de-niveau-de-langues-elao/>  
Conseil de l'Europe. 2001. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.  
[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) [consulté le 12/1/2017].

- O aparecimento dos marcadores de lista M, nas quatro produções dos cinco participantes da nossa pesquisa.

- O aparecimento de outros marcadores (lista M), nas quatro produções dos cinco participantes da nossa pesquisa.

- Os empregos incorretos de alguns marcadores, nas quatro produções dos cinco participantes da pesquisa.

Três hipóteses guiarão nossa análise. Em princípio, procuraremos, por meio dessa esquematização, verificar se os aprendentes dominam a mesma lista de base (M), que os alunos testados por Paolacci e Favart (2010). Em seguida, emitiremos a hipótese de que os outros marcadores empregados (M) destacarão operações de estruturação mais ambiciosas, tal como acondicionamento ou mesmo de balizagem. Finalmente, como em um corolário desses postulados, os erros específicos dos usos de M' deveriam conter dificuldades locais - transferências semânticas negativas do norueguês para o francês, erros de ortografia – ao passo que erros no emprego dos marcadores de M destacariam dificuldades mais fundamentalmente fixadas ao domínio do francês e às suas estruturas sintáticas, por exemplo.

As análises a seguir são baseadas nos resultados fornecidos no anexo. Realizaremos alguns comentários gerais, os quais serão seguidos de análises específicas de cada participante de nossa pesquisa. Esses participantes são nomeados respectivamente A, B, C, D e E. Os marcadores de conexão de texto catalogados são extraídos das ocorrências listadas no anexo.

#### **4 Comentários gerais**

- A utilização dos marcadores de ligação de texto - todas as categorias e todos participantes amalgamados - torna-se mais frequente no ritmo das produções escritas. Há a totalização de nove usos em setembro, em comparação com 23 em dezembro, 38 em março e 18 em junho. Para este último caso, enfatize-se que foi, excepcionalmente, de uma situação de exame em tabela. Pode ser que os participantes tenham se limitado a empregar os marcadores, dos quais eles estivessem perfeitamente seguros.

- A utilização de marcadores textuais de conexão da categoria M' intensifica-se com o ritmo das produções escritas. Ainda que esta análise não possa ser realmente quantitativa, julgamos interessante ressaltar que a frequência do recurso na lista M' é de 54% antes do Natal e 77% para produções seguintes.
- Há uma clara emergência, na primavera, dos marcadores M', capazes de garantir a operação de balizagem. Enquanto nota-se somente três utilizações deste tipo antes do Natal (em consequência, finalmente e além disso), a panóplia de que os estudantes dispõem, em março e em junho, expandiu-se amplamente. Citemos, assim, os empregos – em versões ortográficas corrigidas – *de uma parte, em primeiro lugar, inicialmente, para concluir, globalmente, ademais, no fim das contas, em suma, etc.*
- Os empregos incorretos de marcadores usuais (lista M) são pouco frequentes (21%), e concernem unicamente ao *pois, portanto, porque e mas*. Retornaremos a falar sobre os casos de *pois* e *portanto*, nos quais somos da opinião de que os erros de emprego ressaltam a dimensão contrastiva.
- Os empregos incorretos de marcadores menos usuais (lista M') são relativamente frequentes (35%) e os erros são de natureza diversas. Comentaremos na análise do trabalho de cada participante.

## 5 Comentários específicos de cada participante

### Participante A

Os resultados dos testes de nível do participante A revelam um bom ponto de partida para compreensão geral com 58% de domínio do vocabulário passivo. No entanto, o domínio sintático avaliado em 34% é, neste início da formação, o ponto fraco do candidato. Isto é confirmado nas primeiras produções escritas do participante. De fato, não há nenhum risco real em termos textuais no início do ano e podemos imaginar que o estudante está focado prioritariamente sobre a correção da sintaxe global. Este deve ser um dos pontos fortes do ensino dos primeiros meses. Observa-se rapidamente o erro do uso de *pois* no início da sentença, infelizmente transferido de uma provável *siden* em norueguês. Notamos então, ao longo dos textos, uma maior facilidade sintática, paralela a um recurso mais frequente aos marcadores de relações discursivas. O participante se apropria visivelmente das nuances da arquitetura textual e atinge o estágio cognitivo do

acondicionamento ou até mesmo da balizagem textual. Ao mesmo tempo, essa nova facilidade leva-o a acumular as dificuldades específicas da ordem ortográfica que aparecem, *de outra parte, em primeiro lugar e ao mesmo tempo*. Nesse ponto, pode-se falar em verdadeira competência textual e passar para um nível local de correção, focalizando, por exemplo, as implicações sintáticas e semânticas do uso da conjunção *pois*.

### **Participante B**

O participante B mostra um ponto de partida médio no seu teste de nível com pontuações de 46% no vocabulário e 48% na sintaxe. O progresso registrado durante o ano revela uma crescente capacidade cognitiva de estrutura textual nos textos produzidos, muito claramente ilustrada pela abundância de marcadores de relações textuais, em particular do tipo M'. Essa capacidade é refinada durante o ano. Quanto à correção de pontos de detalhes, o estudante passa do *além disso* recorrente, mas próprio do oral - indexado conseqüentemente como uso incorreto - ao *no mais* melhor adequado à escrita. Na mesma ordem de ideias, o participante usa o advérbio *caso contrário* reservando, nesse contexto, um registro familiar. Desde o mês de março, notamos então que o estudante domina todos os estágios cognitivos da construção textual e necessita apenas uma ajuda de ordem local, às vezes semântico-pragmática e, às vezes, ortográfica para a correção de expressões tais como *no final das contas*.

### **Participante C**

O ponto de partida do participante C é muito baixo em todas as rubricas avaliadas. Observamos aqui uma pontuação de 15% na sintaxe e 13% no vocabulário. Nossa tabela revela, por um lado, que os marcadores da lista M' só intervêm na terceira produção escrita. Por outro lado, o uso de marcadores parece ser acompanhado por riscos linguísticos porque são encontrados erros em quatro dos marcadores utilizados - *portanto*, *porque*, *contra* e *de fato* - dos quais os dois primeiros citados fazem parte da lista M. Os erros registrados no uso, *portanto*, são devidos a um mal-entendido - ou falta de conhecimento - do semantismo veiculado pelo termo. Enquanto *portanto* poderia

introduzir a conclusão de um silogismo estrito (do tipo  $A + B = C$ , portanto,  $C - B = A$ ) que deixa espaço para argumentos implícitos nas duas ocorrências seguintes: 1. e 2.

1. O adjetivo epíteto qualifica o grupo nominal, portanto os adjetivos qualificativos [*L'adjectif épithète qualifie le group nominal, donc les adjectifs qualificatifs*].

2. Ele concorda com o grupo do nome que está no plural, portanto, o “s” no final [*Il s'accorde avec du nom qui est pluriel, donc le "s" à la finale*].

Como *derfor* em norueguês, pelo qual é provavelmente traduzido pelo estudante, como, *portanto*, erroneamente considerado de fácil utilização e chave-mestra no estabelecimento de relações de causa e efeito. Outro aspecto da complexidade sutil de *car* será comentado na passagem relativa ao participante D. Além disso, podemos imaginar que o uso de *contra* é ainda mais diretamente originado de uma transferência negativa, de uma tradução incorreta de *kontra* em vez de *enquanto* ou *então*, que para exprimir uma oposição. Finalmente, em um nível muito local e ortográfico, a locução *porque* (*parce que*) deveria ser reduzida a *parce qu'* antes da vogal *i*.

Confrontado à gramaticalidade global das sentenças produzidas de setembro a junho, o emprego de marcadores de relações parece refletir o progresso do estudante cujo uso de *portanto* se torna semanticamente apropriado na última produção. Pouco a pouco, se vê no uso de marcadores *M'* tais como *de outro lado* e *para concluir* que o estudante começa a conceber o texto como um todo, não mais de sentença em sentença.

### Participante D

O teste de avaliação do participante D anunciava um bom nível de vocabulário, com uma pontuação de 53%, mas com as falhas do ponto de vista sintática cujo score subia apenas a 30%. Essas dificuldades aparecem quando o estudante arriscar-se a enriquecer sua expressão para estruturar seu texto. Erros sintáticos e semânticos são numerosos e freiam o progresso na estruturação textual, embora a compreensão cognitiva aceda um nível de condicionamento. Vejamos essas duas frases retiradas da produção de março:

3. Enquanto eu segui um professor, eu apenas observei e fiz anotações [*Tandis que j'ai suivi un professeur j'ai seulement observé et fait des notes*].

4. Enquanto professores na Noruega fazem o máximo para terminar os preparativos antes de sair de casa [*Tandis que les professeurs en Norvège font l'impossible pour terminer les préparations avant de partir chez eux*].

Pode-se imaginar que elas revelam calques linguísticos ainda mal geridos, dessa forma, o uso da locução conjuntiva *enquanto* para traduzir às vezes, talvez, *mens*, frase de simultaneidade (3.), e *imens*, advérbio que exprime igualmente a simultaneidade, como por exemplo a frase adverbial *durante aquele tempo* (4.). A hipótese da transferência negativa sugere que o participante D não está consciente dessa dicotomia sintática também em norueguês.

### Participante E

O participante E demonstrava certo domínio avaliado como relativamente alto, sobretudo a nível de vocabulário. Nessa seção, ele obteve 59% contra apenas 40% em sintaxe. Isso sugere uma fluência lexical que se materializou amplamente em textos pontuados por marcadores de relações muito variadas. O estudante, sistematicamente consciente da importância da arquitetura textual e dos diferentes estágios cognitivos de estruturação, assume riscos, no entanto, gerando erros semântico-pragmáticos (*além disso: en plus* no lugar de *mais: de plus*) e erros pontuais de língua (*A l'autre côté, Au même temps*) que terão, por sua vez, de ser tratados pontualmente. O erro do emprego de *portanto* está aqui para ser notado. Através do jogo de traduções, uma simplificação semântico-discursiva sentença essa conjunção a usos inapropriados. No texto de junho do participante E, *portanto*, é usado equivocadamente como um instrumento de conclusão específico para o processo de balizamento textual. Esta observação reforça a ideia de que *portanto* deve dar lugar a explicações específicas afim deixar claro que essa conjunção serve primordialmente para as relações inter-frásicas.

### Conclusão

Neste estudo, defendemos a consideração das habilidades psico-cognitivas de estruturação textual no ensino de marcadores de relação e fizemos um breve panorama

geral de como tal método permite diferenciar a natureza dos erros cometidos na escrita. Mantemos então os três pontos seguintes:

1. Os progressos linguísticos dos estudantes, aparente na correção do uso de marcadores de relações textuais, parecem caminhar de mãos dadas com a faculdade de estruturar produções escritas. Vê-se claramente no uso mais frequente de marcadores M' na segunda metade do ano letivo universitário.

2. Levando-se em conta as operações cognitivas de estruturação textual no estudo da aquisição de marcadores de relações discursivas possibilita classificar as dificuldades de acordo com os seus contrastes ou não. Para os aprendizes iniciantes, as barreiras são de ordem cognitiva e provavelmente comparáveis àquelas encontradas por uma criança locutora nativa. Pensamos, por exemplo, ao caso do participante C.

3. As dificuldades de ordem constrativa (erros semântico-pragmáticas e sintáticas) ocorrem quando os estudantes começaram a tomar consciência da necessidade da arquitetura textual : suas tentativas inerentes ao domínio cognitivo engendram erros que, por sua vez, podem ser tratados sintaticamente (a ordem das palavras na frase) ou pontualmente, configurando contextos que revelam as nuances do significado.

Nossa revisão de marcadores de relações textuais e de identificação das dificuldades que afetam seus empregos no corpus do nosso estudo nos permitiu classificar as dificuldades dos estudantes segundo os estágios cognitivos de planejamento textual, sintático, semântico que estavam situados, revelando erros pontuais do francês habitual.

A partir desse exercício, cujo acreditamos que o principal mérito seja a simplificação da abordagem didática dos elementos-chave da construção discursiva francesa, ressaltamos claramente que as dificuldades puramente textuais não decorrem obrigatoriamente do fato de o francês ser uma língua estrangeira. Ao contrário dos três últimos tipos de dificuldades mencionadas.

Graças a essa identificação das dificuldades dos aprendizes, as correções serão adaptadas, melhorando, assim, individualmente, o nível de escrita de cada aluno e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhes possibilidades pedagógicas que ele poderá explorar, ao seu tempo, como professor.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. *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. 1992.

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.

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. *Cohésion et cohérence : étapes et relais pour l’interprétation*. In : *Cohésion et cohérence*, ENS éditions, 2015, p. 7-12.

KARMILOFF-SMITH, A. 1985. « Language and Cognitive processes from a developmental perspective », *Language and cognitive processes* 1 (1), 61-85.

MAINGUENEAU, D. 2003 (4ème édition). *Linguistique pour le texte littéraire*. Nathan, Paris, 175-224. Nome A. 2013. *Connectives in Translation: Explication 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].

Data de recebimento: 01/06/2019

Data de aceite: 25/06/2019

## **Anexo**

### **Amostra das ocorrências**

#### **Participante A**

- Dezembro 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 construire avec la préposition à et s'emploie pour des personnes seulement. L'imparfait est utilisé parce que on ne sait pas pour combien de temps il avait cinq ans L'emploi du passé composé est utilisé parce que le verbe mettre marque une transition*

- Março 2016:

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

- Junho 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.*

#### **Participante B:**

- Setembro 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.*

- Dezembro 2015:

*D'ailleurs, ils peuvent avoir plusieurs fonctions syntaxiques... On a d'ailleurs l'élision. 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 quelque chose qui n'est pas déjà introduit dans le texte*

• Março 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 quelque chose qui peut toucher plusieurs domaines La communication était donc possible, bien qu'il y ait eu des défis linguistiques.*

• Junho 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.*

### **Participante C:**

• Dezembro 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.*

• Março 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*

- Junho 2016:

*La pièce est avant tout une pièce tragique. On verra donc comment c'est utilisé...*

#### **Participante D:**

- Setembro 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 ...*

- Dezembro 2015:

*On peut aussi dit 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 adjectif court, 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 des pronoms et on emploie les pronom... Dans cette phrase on a utilisé l'imparfait parc qu'il exprime une action inacheve*

- Março 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...*

- Junho 2016:

*On lui reproche car il se concentrait surtout sur les questions sociales. Comme les français trouve comme une défaite qui déclenchait les conséquences terribles... Les conséquences sont que l'Europe face une montée du totalitarisme.*

#### **Participante E:**

- Setembro 2015:

*Si j'étais une princesse, j'habiterais là. En fait, c'est une abbaye. Il y a aussi beaucoup de vêtements*

• Dezembro 2015:

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

• Março 2016:

*Pourtant, cela n'est probablement pas juste. Cependant, ce que l'on a fait s'agissait plutôt des 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 meilleure En fait, le niveau d'anglais de la prof m'a surprise.*

• Junho 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 finalement 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 lutter...*