



Contents lists available at ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

## Academic Review of social and human studies

journal homepage: [www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552)



# Usage des connecteurs dans les productions écrites des apprenants de 3<sup>ème</sup> A. S

## The Use of Connectors in 3rd year Students Written Expression

Mohammed Amine BENTCHIKOU, Doctorant<sup>1,\*</sup>

Mohand Amokrane AIT DJIDA, Maître de conférences A<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie.

<sup>2</sup> Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie.

### Key words:

Writer

Text

Textual linguistics

Consistency

Connectors.

### Abstract

Any writer, when faced with the difficult task of putting his thoughts into words, must ask himself how to organize his statements into a coherent sequence. This principle inherent in the text is the result of a combination of a number of factors including the correct use of connectors. In the context of this research, relating to textual linguistics, we have dealt with the question of consistency through the capacity of learners to implement said connectors by reinvesting them wisely in their writings. The study corpus, resulting from written productions with a persuasive aim (argumentative type text) carried out in final letters classes, was the subject of a mixed analysis combining numbers and interpretation. As the approach is therefore both quantitative and qualitative, we will attempt to find explanations for the inability of learners to produce a coherent text, under the guidance of the connectors and their use. This will certainly allow us to get an idea of the capacity or inability of learners to use a language point studied in class and supposedly acquired at the service of speech.

### Informations sur l'article:

#### Historique de l'article:

Reçu le : 08-03-2021

Accepté le : 09-04-2021

#### Mots clés:

Scripteur

Texte

Linguistique textuelle

Cohérence

Connecteurs.

### Résumé

Tout scripteur, lorsqu'il est confronté à la rude tâche de mettre ses pensées en mots doit se demander comment organiser ses énoncés en une suite cohérente. Ce principe inhérent au texte est le résultat d'une conjugaison d'un certain nombre de facteurs dont l'usage correct des connecteurs. Dans le cadre de la présente recherche, relevant de la linguistique textuelle, nous avons traité de la question de la cohérence à travers la capacité des apprenants à mettre en œuvre lesdits connecteurs en les réinvestissant à bon escient dans leurs écrits. Le corpus d'étude, issu de productions écrites à visée persuasive (texte de type argumentatif) accomplies en classes de terminales lettres, a été l'objet d'une analyse mixte alliant les chiffres et l'interprétation. La démarche étant donc à la fois quantitative et qualitative, nous tenterons de vue de dégager des explications quant à l'incapacité des apprenants à produire un texte cohérent, et ce, sous la houlette des connecteurs et leur usage. Cela nous permettra, à coup sûr, de nous faire une idée sur la capacité ou l'incapacité des apprenants à mettre au service du discours un point de langue étudié en classe et censé avoir été acquis.

## 1. Introduction

L'un des objectifs majeurs que l'on assigne à l'enseignement de la langue française aux seins des institutions scolaires en Algérie (tous paliers confondus) ceux qui consistent à former des élèves aptes à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit semblent être prioritaires. Effectivement, du moins en ce qui concerne les activités d'écriture, un intérêt croissant semble se dessiner mettant ainsi à jour, par voie de conséquence, des difficultés tributaires de « l'acte d'écrire » et du degré de maîtrise de cet acte. Comment formuler un immuable avec des formes diversifiées ? Telle est l'interrogation qui vient à l'esprit de l'apprenant au moment d'entamer le pensum rituel de la « rédaction ». Cette crispation rédactionnelle est d'autant plus compréhensible qu'elle souligne des contraintes aussi bien au niveau des compétences (souvent complexes) à installer que des apprentissages à entreprendre.

Pareillement, dans la communication verbale (dans notre cas il s'agit de s'intéresser à l'écrit) le scripteur tente à travers une accumulation d'indicateurs de mettre en forme un texte<sup>(1)</sup> cohérent et intelligible ; en effet, le texte étant un moyen de communiquer parmi d'autres, il faut que « *tous les moyens qui le composent soient concordants au niveau des relations logiques et sémantiques (la cohérence)* » (Korut, 2002). Pour ce faire, bon nombre de dispositifs spécifiquement linguistiques sont mis à contribution dans l'organisation du texte à l'instar de la progression thématique, l'anaphore et les connecteurs.

En effet, les connecteurs sont des unités linguistiques qui prennent part, de manière significative, à l'édification du texte ; véritables jalons, ils l'imprègnent en marquant des relations sémantico-logiques aussi bien au niveau propositionnel qu'au niveau des différentes séquences<sup>(2)</sup> qui le constituent.

Ainsi, pour rendre compte de cet abord de la textualité, nous nous proposons de nous intéresser à la cohérence par le truchement des connecteurs. Nous nous interrogerons sur l'emploi qui en est fait, et le degré de maîtrise atteint par les apprenants du secondaire de ces outils.

## 2. Cadre théorique

Avant de nous intéresser à la notion de cohérence proprement dite, nous jugeons utile de mettre l'accent sur la complexité de l'activité scriptural en général, et plus particulièrement, sur les spécificités de la rédaction en langue étrangère.

En effet, le caractère complexe de la production écrite est tel qu'il est moins intéressant de l'appréhender comme simple moment d'évaluation que comme un ensemble de processus mis en jeu par l'apprenant dans la réalisation d'un type d'écrit donné. Ces mêmes processus sont susceptibles d'être analysés et peuvent renseigner sur les éventuelles lacunes du scripteur.

Dans cet ordre d'idée, Cornaire et Raymond mettent l'accent sur cette complexité en se livrant notamment à un ensemble d'interrogations se rapportant à la prise en charge didactique de la production écrite :

*« Rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée. Comment favoriser la rencontre du scripteur et du texte ? comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs qu'ils vont utiliser lorsqu'ils seront en situation de scripteurs ? »* (Cornaire & Raymond, 1999 : 3)

David et Plane abondent dans le même sens en soutenant :

*« L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage. »*

<sup>1</sup> La notion de texte est loin de faire consensus. Effectivement, la problématique qui se pose est de savoir en quoi un enchaînement de phrases peut être perçu, différemment, comme formant un texte ou non. A cet effet, plusieurs théories ont vu le jour en essayant de proposer une modélisation et une description qui soit la plus consensuelle possible ; ainsi l'une de ces tentatives consistait à mettre en application les principes régissant la phrase (la syntaxe) au texte considérant ainsi ce dernier comme étant une « super-phrase » organisée par des relations de même ordre que la phrase.

<sup>2</sup> Nous empruntons le terme à J.M.Adam, pour qui un texte est un ensemble de séquences qui peuvent être aussi bien descriptives, narratives ou argumentatives. Cependant, dans un texte il concède le fait qu'il y ait la domination d'un type de conséquence sur une autre, ce qui conférerait au texte son type : texte à dominante argumentative, texte à dominante descriptive etc.

(David & Plane, 1996 : 3)

Les spécialistes sont unanimes à dire que le texte est asservi par un principe de cohérence<sup>3</sup>, ce dernier en incarne la caractéristique fondamentale, sans cette « cohérence » point de texte. La cohérence est le résultat partagé entre un destinataire qui fonde du sens et un destinataire qui reconstruit du sens (il reconstruit l'intention de signification qui était au départ du texte). La fabrique et la transmission du sens dans un texte convoque l'emploi d'indicateurs textuels et discursifs (les connecteurs étant l'une de ces représentations) qui sont considérés comme pivot des conditions linguistiques (la cohésion). Ces marqueurs ne sont donc que des indices d'une cohérence à construire par un travail d'interprétation et d'une collaboration tacite entre un destinataire et un destinataire. Dès lors, il paraît indispensable de mettre au clair la signification que nous donnons aussi bien à la notion de cohérence qu'à celle relative aux connecteurs.

### 2.1. Qu'est-ce que la cohérence ?

L'activité scripturale est une tâche contraignante à plus d'un titre, elle convoque à la fois des efforts d'ordre cognitif et linguistique. Cela veut dire que le scripteur doit être en mesure d'avoir « *une représentation aussi claire et explicite que possible de ce qu'est un texte, des manifestations de sa textualité, de sa structuration, de sa pertinence, de sa fonction et de son destinataire* » (Lemonier & Guimont, 1995). Nous comprenons ainsi les appréhensions qui peuvent surgir lorsque les apprenants se retrouvent à exécuter leur tâche : produire un texte. L'une des manifestations, sinon la plus importante, concerne l'assurance d'une unité de sens : la cohérence. Qu'est-ce que la cohérence ?

La cohérence textuelle est une notion relativement récente. Elle constitue l'objet d'étude de la grammaire textuelle qui, contrairement à la phrastique, s'intéresse à dégager les différentes règles régissant la progression d'un texte et l'enchaînement correct des idées. En effet, la cohérence confère au texte toute son unité et conditionne son intelligibilité. Lorraine Pepin

définit ainsi un texte cohérent :

« *Un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases. En comparaison, un texte jugé moins cohérent aura exigé du lecteur qu'il relise des passages ou qu'il reconstruise mentalement, souvent avec effort, l'unité momentanément brisée du texte. Dans un cas comme dans l'autre, c'est la somme de travail requise par le lecteur pour comprendre les liens ou le tissu du texte qui aura conditionné son jugement sur la cohérence de ce texte.* » (Pepin, 2001 : 1)

Dans cette définition, c'est la réception par le lecteur du message que véhicule le texte qui est mise en avant. Ainsi, la cohérence d'un texte est-elle synonyme de sa compréhensibilité. Or, sachant que les lecteurs se distinguent par leurs habiletés personnelles, il est possible qu'un texte souffrant d'incohérence soit compris par un lecteur expert. Par conséquent, la réception ne constitue à elle seule un critère fiable sur la base duquel on pourrait la cohérence d'un texte. Il était donc indispensable d'entreprendre des recherches au niveau du texte lui-même pour en dégager des éléments intrinsèques transformés par la suite en règles de cohérence. C'est le domaine de la grammaire du texte dont PÉPIN dit :

« *Dans le texte, les objets à agencer sont les phrases, lesquelles sont composées à leur tour des objets « propositions », ces dernières rassemblant enfin les objets « mots ». Les règles d'agencement des mots dans la proposition appartiennent à la traditionnelle grammaire de la phrase. Les règles d'agencement des phrases dans le texte participent plutôt à ce qu'il est convenu d'appeler la grammaire du texte. Quant aux règles d'agencement des propositions dans la phrase, elles relèvent autant de la grammaire de la phrase que de la grammaire du texte.* » (Pepin, 2001 : 2)

Par conséquent, nous pouvons dire à la suite de Van Dijk, que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau

<sup>3</sup> Pour certains spécialistes, la cohérence est de moindre importance au regard de la cohésion textuelle. Cet état de fait émane du fait que l'observable (les indices linguistiques) étant concret, est par voie de conséquence objectivement analysable.

des phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble). (Van Dijk, 1998)

En outre, il est admis dans le domaine de la grammaire du texte, que CHAROLLES a été le premier à s'être intéressé aux problèmes de cohérence textuelle. S'il est vrai que son corpus était composé essentiellement de récits, il n'en demeure pas moins que les métarègles qu'il a dégagées peuvent s'appliquer à tous les autres types de textes, notamment l'argumentatif en raison de sa structure particulière qui se caractérise par l'abondance d'articulateurs (Charolles, 1978).

Charolles définit quatre métarègles de cohérence : il s'agit de la répétition (ou référence), la progression, la non contradiction et la relation. Hormis la première qui est exprimable en termes de propriétés de la langue, les autres demandent plutôt une considération des connaissances sur le monde. Aussi, parle-t-on de cohérence interne et externe pour expliciter davantage la fonction de chaque règle.

En définitive, qu'est-ce qu'un texte cohérent selon Charolles ?

1. Il doit comporter un ou des éléments qui, d'une phrase à une autre, ou d'un passage à un autre, se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour en assurer la continuité. Un texte comprend donc obligatoirement des reprises de l'information, par l'emploi de substituts.

2. *A contrario*, un texte doit présenter des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif. Si le texte consiste à répéter de différentes façons la même chose, on dira qu'il piétine, qu'il fait du sur-place et son intérêt sera faible, voire nul. Ce principe correspond à la règle de progression de l'information. Il y a différentes façons de faire progresser l'information. Toutefois, un bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information.

3. De plus, pour qu'un texte soit considéré comme cohérent, il faut qu'il soit exempt de contradictions internes. Un passage ne peut pas apporter une ou plusieurs informations en contradiction avec ce qui est exprimé implicitement ou explicitement dans le même

texte, car toute contradiction nuit à sa cohérence.

4. Enfin, un texte qui présente des informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire sera considéré comme incohérent. Par exemple, parler d'une ville du Sahara algérien et dire qu'il y neige, constitue une contradiction avec tout ce que sait le lecteur du climat saharien dominé par la chaleur durant toute l'année.

Lorraine Pépin, pour sa part, mettant l'accent sur les contraintes imposées par la linéarité du discours, considère comme cohérent tout texte remplissant ces trois conditions : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des énoncés.

Examinons de près ces trois conditions :

#### a- La cohésion

La cohésion est notamment ce qui rappelle au lecteur ce qui vient d'être dit dans le texte. En effet, un texte n'est pas une suite de phrases sans lien apparent. C'est un ensemble bien structuré assurant au message toute son intelligibilité. Ainsi, la cohésion thématique qui fait rappeler ce dont on vient de parler, et la cohésion sémantique relative à ce que l'on vient de dire implique-t-elle un ensemble de procédés. Il s'agit de la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique, la résonnance et la jonction. Mais, comme le souligne si bien Pépin, « *pour qu'il y ait cohésion, il importe bien sûr, que ces traces puissent être reconnues par le lecteur* » (Pépin, 2001 : 3)

La récurrence peut être définie comme la reprise d'éléments du texte dans son développement linéaire. C'est en quelque sorte une famille de procédés englobant la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale et la contiguïté sémantique. Le parallélisme sémantique, quant à lui, est l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases ; alors que le contraste sémantique est la mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases, et ce, par l'utilisation d'antonymes.

Concernant la résonnance, elle consiste en l'utilisation de termes disjoints pour maintenir la continuité

thématique. Elle est généralement assurée par des pronoms (*pierre, lui..., les enfants, eux.... Etc. ...*) ou par l'utilisation de certaines expressions telles que *pour ma part, quant à lui, en ce qui me concerne etc. ...*

Enfin, la jonction est l'utilisation de connecteurs pour indiquer explicitement des relations logiques ou temporelles. Ces connecteurs remplissent deux types de fonctions :

- une fonction sémantique dans la mesure où ils sont porteurs de sens (un connecteur exprime un seul rapport logique et se distingue par le sens des autres connecteurs) ; et une fonction structurelle en ce sens qu'ils contribuent à l'organisation du discours.

Soulignons que ces procédés sont observables et analysables dans un texte. Mais comme l'affirme Pépin, « *la cohérence est relative et elle s'apprécie par défaut* » (Pépin, 2001 : 8). Autrement dit, c'est l'absence de ces procédés qu'il convient de relever en ce sens qu'elle fait du texte un énoncé incohérent. Ainsi, dans cette optique, l'auteure propose-t-elle une typologie de défaut de cohérence textuelle qu'elle analyse en mettant l'accent sur l'absence des traces sus mentionnées dans le texte.

### **b- La hiérarchisation**

La cohésion est certes une qualité importante d'un texte cohérent, mais elle demeure une condition nécessaire non suffisante. En effet, les énoncés constituant le texte doivent être présentés dans un ordre logique et selon leur degré d'importance si bien que tout texte dont les idées ne sont hiérarchisées est considéré comme incohérent.

La hiérarchisation, ou l'étagement du texte, est assurée quand les premiers énoncés présentés sont d'une importance qui les rend dominants. Elle l'est également lorsque la jonction entre les énoncés est prise en charge par des éléments appelés cohésifs, et que sont les différents connecteurs.

Pépin explicite davantage cette notion en affirmant :

*Ainsi l'ordre de présentation des énoncés joue un rôle primordial dans l'organisation, la hiérarchisation, l'étagement du texte. L'énoncé présenté le premier, par exemple, est considéré comme dominant, les autres devant le servir pour l'élaborer, l'expliquer,*

*l'illustrer. Mais comme un texte ne peut pas et ne doit pas être perçu comme une longue phrase, comme l'élaboration sans fin du premier énoncé, d'autres procédés telle la jonction (ou la liaison par connecteurs), sont utilisés pour scander le texte, pour rythmer (et nous nous rapprochons ici de la musique, un autre événement séquentiel) et remettre en jeu un nouveau cycle « énoncé dominant – énoncés subordonnés ». Ainsi, le connecteur « mais » de la phrase précédente marque le recommencement d'un tel cycle, tout en exprimant le sens de la relation entre deux phrases ». (Pépin, 2001 : 4)*

En outre, pour qu'il y ait hiérarchisation, trois grands procédés s'avèrent indispensables : il s'agit du regroupement, de la coordination et de la progression. Par regroupement, nous entendons le fait de lier dans un même espace spatio-temporel les informations se rapportant au même thème. Ainsi, il y a problème lié au regroupement lorsque le thème est éclaté, autrement dit, les informations s'y rapportant sont séparées par un thème intrus. Il en résulte que « *ni le thème éclaté, ni le thème intrus ne sont réellement mis en évidence comme ils le devraient, dilués qu'ils sont l'un dans l'autre* » (Pépin, 2001 : 74)

La coordination des informations, elle, est généralement assurée par l'utilisation des connecteurs. Il faut que les informations soient liées entre elles et présentées dans un ordre qui marque l'importance relative de chacune d'elle. On parle alors du statut hiérarchique de l'énoncé dans la mesure où celui qui est présenté en premier sur l'axe spatio-temporel, est considéré comme dominant, et que les autres lui sont subordonnés.

Enfin, la progression est la troisième condition que doit remplir un discours cohérent. Par progression, nous entendons le fait que les énoncés, présentés dans un ordre hiérarchique, ne doivent pas véhiculer une seule information qui se répète tout au long du texte. Au contraire, chaque énoncé devrait enrichir le précédent d'un apport informatif renouvelé « *pour que le lecteur n'ait pas le sentiment qu'un énoncé en répète un autre* » (Pépin, op. cit., p. 84)

Signalons, avant de passer à la troisième règle, que Pépin inclut dans les défauts d'étagement les

problèmes liés à l'annonce d'une organisation, le manque de parallélisme syntaxique, ainsi que les problèmes de mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne. Nous n'avons jugé utile de retenir ici que les règles qui nous paraissent essentielles dans la mesure où elles pourraient être remplies par un texte rédigé par un collégien et, par conséquent, susceptibles d'être analysées.

### c- L'intégration

Le principe d'intégration est d'une importance capitale dans la mesure où, dans un texte, tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie du texte antérieur. Dans le cas contraire, il y aurait un défaut de cohérence que Pépin appelle *défaut de résolution interne*. Ce défaut affecte tellement la cohérence d'un texte qu'il est presque impossible d'y apporter des correctifs. En effet, c'est un défaut qui révèle l'entière insouciance du scripteur qui passe d'un énoncé à un autre sans qu'il réfléchisse aux liens qui devraient les unir.

En outre, ce défaut se démultiplie à son tour en plusieurs autres défauts touchant tous à l'organisation des informations à l'intérieur du texte. Il s'agit notamment de la juxtaposition des informations, la mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, la déviation des informations et le retard des informations.

Pour ce qui est de la juxtaposition, différents cas de figure pourraient se présenter. L'absence d'un marqueur de relation, l'emploi inutile d'un marqueur, la juxtaposition d'une séquence à une phrase d'introduction avec laquelle elle n'entretient aucune relation, et, enfin, la juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble. Dans ce dernier cas, la phrase ajoutée vient perturber la cohérence en ce qu'elle n'apporte pas d'information nouvelle, et qu'elle n'est pas intégrée de ce fait à ce qui précède.

La deuxième sous-catégorie relevant du défaut d'intégration concerne la mauvaise organisation des informations. Celle-ci se manifeste souvent par la mauvaise position des phrases ou séquences ou par la répétition.

Dans le premier cas, il est question de

l'incompréhensibilité de la relation entre deux informations présentées l'une après l'autre. Ce défaut est à distinguer donc de celui relatif à la hiérarchisation, car celui-ci concerne des informations entretenant des relations logiques entre elles mais présentées dans un ordre qui n'est pas correct.

Dans le deuxième cas, la répétition entrave la progression du discours et, donc, son élaboration. En effet, la répétition d'une séquence ou d'une phrase, outre le fait qu'elle n'apporte aucune nouvelle information, déstabilise la structure du texte, et la meilleure façon d'y remédier, est de supprimer carrément les énoncés répétés.

Concernant l'imprécision de l'information, le défaut semble être moins grave. En effet, ce qui est fautif dans ce cas, c'est l'absence de relation explicite entre deux énoncés contigus. Le lecteur sent pourtant que ces derniers sont reliés mais de manière implicite. Il s'ensuit, par conséquent, que le lecteur doit fournir plus d'efforts de réflexion pour comprendre ce lien, et, dans ce cas, les interprétations erronées ne sont pas à écarter. Aussi, pour remédier à ce défaut, y a-t-il lieu de clarifier et la première phrase et la seconde et la relation.

Le défaut de déviation des informations concerne l'abandon d'une information à laquelle le lecteur s'attend au profit d'une autre moins importante, voire secondaire. Le lecteur est donc déçu dans ses attentes et son attention détournée. Il ne s'agit pas, ici, d'un changement brutal de propos comme c'est dans le cas du défaut de juxtaposition, mais d'une illusion de relation qui laisse le lecteur sur sa faim. C'est que, comme l'affirme Pépin « *l'information principale est avalée* » par de l'information secondaire » (Pépin, 2001 : 110).

Dans le cas d'un retard des informations, le lecteur qui s'attend à une réponse ou à une explication au problème posé n'y accède que difficilement, indirectement, et parfois même, qu'après avoir oublié le problème. Ce sont généralement les détours nombreux et maladroits qui retardent cet accès.

De son côté, Anne Reboul, en mettant l'accent sur la difficulté à cerner la notion de cohérence énonce que cette dernière « *n'a pas de définition claire* ». L'auteure

met dos à dos les tenants d'une cohérence axée sur un tout linguistique et les partisans d'une cohérence qui serait le résultat d'opérations cognitives de la part de l'interlocuteur. Elle opte en définitif pour une position tierce qui consisterait à considérer la cohérence comme une notion intuitive et pré-théorique.

En définitive, ce petit tour d'horizon ne prétend pas apporter une quelconque réponse, ni ajouter à une polémique déjà grandissante, mais attire l'attention sur une notion qui, jusqu'à l'heure actuelle, ne fait pas consensus. Pour notre part, et dans le cadre de cette recherche, nous stipulons, de manière peu novatrice, que les connecteurs sont une marque linguistique de la cohérence et concourent à assurer l'unité du texte argumentatif.

## 2.2. Qu'est-ce qu'un connecteur ?

A la lumière des lectures que nous avons faites, nous pouvons affirmer que le terme en question a connu plusieurs acceptions, d'où le caractère problématique de sa polysémie. Deux inclinations semblent se dégager et que l'on pourrait résumer ainsi :

- Les tenants d'une définition laxiste ouvrant la voie à des unités d'appartenance (catégories) aussi diverses que variées,
- Les rigoristes, tenants d'une définition plus restrictive et accordant plus de spécificité.

A ce titre, nous citons O. Ducrot pour qui les connecteurs sont des « *mots dont le rôle habituel est d'établir un lien entre deux entités sémantiques* » (Ducrot, 1980) en d'autres termes des unités qui peuvent être de nature différente. Moeschler & Reboul, aux antipodes du premier, font allusion au rôle que joue un connecteur en ces termes :

« *Sert de guide pour l'interprétation et, en minimisant les efforts de traitement et en dirigeant le processus de découverte des effets contextuels, il assure de manière efficace la pertinence du discours* » (Moeschler & Reboul, 1998).

Les deux auteurs, opèrent ainsi une discrimination dans le sens où se sont, uniquement les unités qui assurent l'articulation et assignent des instructions sur la manière de relier des énoncés, qui peuvent se prévaloir du titre de connecteur. Cette désunion plus qu'apparente, nous a contraint à adopter une position de neutralité<sup>4</sup> dans le sens où nous avons fait nôtre les deux acceptions. S'agissant des niveaux d'analyse des connecteurs, il est à distinguer ceux qui opèrent localement de ceux qui assurent l'enchaînement et structurent hiérarchiquement le texte (Riegel, Pellat et Rioul : 2004.). Aussi, avons-nous décidé, dans le cadre de la présente recherche, de faire appel indifféremment et à chaque fois que le besoin se fait sentir à une analyse syntaxique, sémantico-logique et pragmatique estimant que chacune d'elles concourt à cerner et à comprendre les opérations par lesquelles le lecteur reconstruit du sens.

## 3. Cadre méthodologique

L'objectif assigné à cette recherche est de déceler les raisons qui font que les textes des apprenants souffrent d'incohérence. A travers le prisme des connecteurs, outil linguistique de choix, nous scruterons l'usage qui est fait desdits connecteurs en essayant d'apporter des éléments de réponse. S'inscrivant dans une optique essentiellement descriptive, notre but est de mettre, tant soi peu, en exergue le degré de maîtrise et l'usage qui est fait des connecteurs.

A propos de la collecte des données, celle-ci a été effectuée en milieu naturel des participants. En effet, c'est lors des séances en classe, -séances auxquelles nous n'avons pas pu assister-, que les produits des élèves (aussi bien l'exercice structural que les deux productions écrites) ont été récupérés. Au demeurant, pour garantir l'anonymat des participants nous les avons désignés par des numéros (apprenant 1, 2, 3).

Le corpus sur lequel nous nous sommes appuyés pour rendre compte de l'usage qui est fait des connecteurs est la résultante d'un certain nombre de tâches :

<sup>4</sup> Cette neutralité toute apparente, ne nous a pas empêchés d'écarter certaines classifications qui nous paraissaient discutables. C'est le cas des propositions qui constituent, pour Bernard Pottier, des unités appartenant à la classe des connecteurs.

- En séance d'analyse, une activité de type structurale a été proposée pour évaluer le degré de maîtrise dans l'utilisation des connecteurs au niveau de l'interproposition. Il s'agissait essentiellement de phrases à compléter par un connecteur,

- En séance de production écrite, où il est question de reproduire un modèle étudié tout au long de la séquence pédagogique, aucune indication, mis à part le libellé du sujet, n'a été adjoint. Cette liberté toute relative nous permettra de recenser les apprenants ayant eu recours ou non à l'emploi des connecteurs et dans quelle mesure cet usage est fautif ou non, en essayant au passage d'expliquer les maladresses observées,

- Enfin, une dernière séance supplémentaire a été proposée aux participants et durant laquelle ils devaient réécrire un deuxième texte, avec toujours le même libellé que le premier, mais cette fois-ci une indication supplémentaire portant sur l'obligation d'utiliser des connecteurs leur a été accolée ; le but étant de voir si les participants ont eu recours à cet outil linguistique et dans quelle mesure cet emploi est fautif ou non. Une fois encore il est question d'essayer d'apporter des éléments de réponse aux maladresses constatées.

Ainsi constitué, notre expérimentation devrait nous permettre de mettre en lumière les dysfonctionnements dans l'usage des connecteurs et par-delà même permettre de comprendre pourquoi les textes produits souffrent d'incohérence.

### 3.1. Analyse des résultats

Il ressort de notre analyse que l'emploi des connecteurs donne lieu à des utilisations diverses et variées. Rappelons au passage que cette analyse se veut à la fois quantitative et qualitative. Ces deux versants, à notre sens, ne pouvant être dissociés lorsqu'on entreprend une telle recherche (au moins) eu égard à l'exigence de rigueur scientifique. Se sont ainsi détachés, à la suite de l'analyse des données récoltées, trois manières de faire :

#### a- L'activité structurale

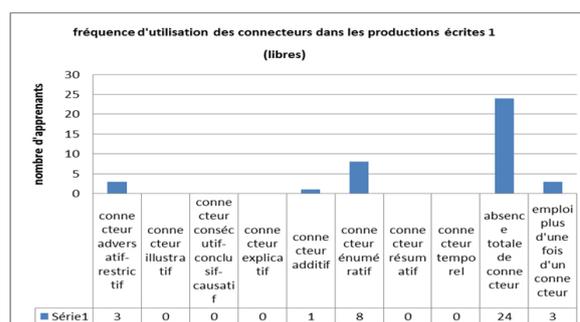
L'analyse des phrases proposées en première séance se cantonnera essentiellement à vérifier si les élèves

éprouvent des difficultés à assurer la jonction interpropositionnel. A cet effet, force est de constater que plus de la moitié de l'effectif (soit 21/35) a su utiliser correctement les connecteurs et seulement une minorité (soit 3/35) à qui cette tâche pose problème. Il semblerait donc, qu'au niveau intra-phrastique, l'utilisation du connecteur adéquat assurant le rapport correct soit une tâche aisée. Qu'en serait-il lorsqu'il s'agira de passer à un niveau supérieur (niveau textuel) ? Cette maîtrise apparente garantit-elle la maîtrise au niveau textuel ? C'est là des questions auxquelles nous avons essayé de répondre dans la suite de l'expérimentation.

#### b- Les productions écrites 1 (libres)

L'observation des données fournies par les textes produits permet de voir que sur les 35 participants, seuls 12 d'entre eux a fait usage de connecteurs, faisant la part belle (soit 22 %) aux plus simples d'entre eux (les énumératifs). De plus, sur les 8 participants ayant usité ces connecteurs énumératifs 2 seulement on en fait un usage correct. Le plus frappant à ce stade de l'expérimentation étant l'absence totale des connecteurs illustratifs, des consécutifs-conclusifs-causatifs et des résumatifs. L'une des explications que nous pouvons avancer, eu égard aux chiffres avancés ci-devant, réside dans l'ambiguïté même que certains connecteurs véhiculent. En effet, si certains d'entre eux ont des significations contraires (par contre/en effet), d'autres se distinguent de manière plus nuancée (d'ailleurs/par ailleurs) alors que quelques-uns sont presque synonymes (toutefois/cependant). A ce fatras vient s'ajouter une catégorie de connecteurs polysémiques (aussi = addition ou conséquence). Un tel imbroglio pourrait, nous en faisons ici l'hypothèse, être à l'origine des utilisations observées.

Figure 1 : Taux de réussite dans les productions écrites libres



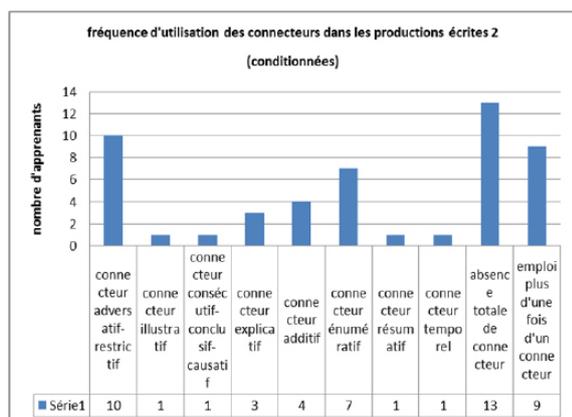
**c- Les productions écrites 2 (conditionnées)**

Le but de l’expérimentation qui suit est de voir si les apprenants, qui dans leur majorité, n’avaient pas jugé utile de recourir aux connecteurs quand il s’agissait de rédiger librement un texte argumentatif (les productions1) s’exécuterait, cette fois-ci, du moment qu’il leur a été expressément demandé. Étant donné que la mise en présence face à une difficulté est de nature à dévoiler les lacunes de chacun, cette expérimentation nous permettra de comprendre l’absence massive de connecteur dans la première et éventuellement savoir si cela était dû à un choix délibéré (l’apprenant ne voyant pas d’intérêt en faire usage) ou un indicateur d’un malaise dans l’usage (stratégie d’évitement).

L’observation des données, nous permet de faire les constats qui suivent :

- prédominance dans l’emploi des connecteurs adversatifs-restrictifs ainsi que les énumératifs avec un total de 17 apprenants qui ont en fait usage sur 35,
- un emploi assez modéré des connecteurs
- explicatifs et additifs avec respectivement 3 et 4 apprenants sur 35,
- très faible fréquence dans l’emploi des connecteurs illustratifs, résumatifs, temporels ainsi que les consécutifs conclusifs-causatifs avec un emploi unique pour chaque apprenant,
- usage aléatoire et donc fautif des connecteurs par la majorité des apprenants.

**Figure 2 : Taux de réussite dans les productions écrites conditionnées**



Le tableau qui suit, nous permet d’avoir un aperçu chiffré sur la fréquence d’utilisation des connecteurs aussi bien pour la première expérimentation que pour la deuxième.

**Tableau 1: comparatif entre les productions 1 et 2 en matière d’emploi des connecteurs**

tâche	Nbre d'apprenants	
	P1	P2
Emploi des connecteurs de type adversatif-restrictif	03	10
Emploi des connecteurs de type illustratif	00	01
Emploi des connecteurs de type consécutif-conclusif-causatif	00	01
Emploi des connecteurs de type explicatif	00	03
Emploi des connecteurs de type additif	01	04
Emploi des connecteurs de type énumératif	08	07
Emploi des connecteurs de type résumatif	00	01
Emploi des connecteurs de type temporel	00	01
Absence de connecteurs	24	13
Emploi, plus d’une fois, d’un connecteur	03	09

L’observation des données chiffrées fournies par le tableau ci-dessus, nous permet de conclure que l’ajout de la consigne supplémentaire (usage des connecteurs) n’a pas eu l’effet escompté. En effet, hormis les connecteurs adversatif-restrictif-explicatif et additifs dont la fréquence d’emploi a progressé, tout le reste n’a connu aucune variation significative. De plus, sur les 35 apprenants, un bon nombre d’entre eux (13) n’ont pas voulu s’aventurer en usant de connecteur, nous pouvons avancer donc que, pour cette catégorie, l’absence de connecteurs obéit bel et bien à une stratégie d’évitement et est révélatrice d’une totale méconnaissance de la fonction et du sens d’un connecteur.

L’analyse des textes produits, nous a permis de constater que seule une minorité d’apprenants soit 4/35 a fait un usage correct de leurs connecteurs ; alors que 15 d’entre eux ont utilisé de manière « anarchique » (aucun respect des règles de fonctionnement ni du sens) leurs connecteurs donnant ainsi l’impression d’être soucieux de respecter coûte que coûte une

consigne dont ils ne saisissent pas la portée.

#### 4. Conclusion

Il apparaît clairement, au terme de la présente recherche, que les textes produits par les élèves souffrent d'incohérence. Cet état de fait est à mettre en relation avec l'emploi des connecteurs et par ricochet, à l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale telle qu'elle est dispensée. En effet, cet objet complexe qu'est le texte n'est pas un seul assemblage de phrases, même bien formées, mais une unité dont la signification s'apprécie d'une part, par le degré de communicabilité et d'autre part, par l'intelligibilité des différentes unités (mots, phrases, paragraphes) qui le composent. Ces deux préalables ne peuvent être, à notre sens, réalisés qu'à la seule condition d'une cohérence interne de l'ensemble. Cette même cohérence interne, pensons-nous, pourrait être mieux prise en charge dans la mesure, pour ne citer que l'exemple qui nous concerne, où la liste des connecteurs est presque close et les contributions scientifiques à ce sujet sont fort abondantes et appréciables pour constituer autant de références à l'élaboration d'une pédagogie pertinente et efficace.

#### Conflit d'intérêt

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts

#### Bibliographie

- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris, Seuil.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle », in *Langue française*, 38, pp. 7-42.
- Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes [Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques] ». In: *Langue française*, n°38. Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 7-41.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique : Revue internationale de linguistique française*, De Boeck université, pp 125-151 <halshs-00334043>
- Cornaire, C & Raymond, P-M. (1999). *La production écrite*, Paris, CLE International.
- David, J., & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Ducrot, O. (1980). Analyse de textes et linguistique de l'énonciation, in O, Ducrot et al. *Les mots du discours*. Paris, Minuit.
- EceKorut. (2002). *Revue québécoise de linguistique*, vol 31, n°1 : la valeur linguistique, le jugement de valeur et la cohérence textuelle, ou un intrus dans « le petit prince ». URL : [www.erudit.org](http://www.erudit.org)
- Lemonier, L.H, et Guimont, L. (1995). Un cours de rédaction axé sur le processus d'écriture et sur la linguistique textuelle. *Revue canadienne des langues vivantes*, 51.

Moeschler et A. Reboul. (1998). *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, Armand Colin.

Pépin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection*. Lyon, Editions Chronique Sociale.

Reboul, A. (1997). (In) cohérences et anaphores : mythes et réalités. *Relations anaphoriques et (in) cohérences*, Rodopi, pp.297-314. <halshs-00003797>

Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF

Salles, M. (2006). « Cohésion-cohérence : accords et désaccords », Corela [En ligne], HS-5 | mis en ligne le 27 octobre 2006. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1426> ; DOI : 10.4000/corela.1426

Van Dijk, T-A. (1998). « Le texte » in *Dictionnaire des littératures de langue française*, tome III, Bordas.

---

#### Comment citer cet article selon la méthode APA:

M. BENTCHIKOU, M. AIT DJIDA (2022), Usage des connecteurs dans les productions écrites des apprenants de 3<sup>ème</sup> A. S, *revue académique des études sociales et humaines*, vol14, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pages .pp : 87-96