

## CONNECTEURS, ORGANISATEURS TEXTUELS ET CONNEXITÉ DANS LES TEXTES ARGUMENTATIFS ÉCRITS

Dominique Guy Brassart  
CREL-THEODILE  
Lille III

Depuis quelques années, le terme «connexité» apparaît dans la littérature spécialisée qui traite de l'analyse des textes, de leur production et de leur compréhension. Il complète dans le métalangage de description le doublet classique «cohérence/cohésion» qui, grossièrement, visait à distinguer les phénomènes globaux, «macro», des phénomènes locaux, «micro» : le texte comme structure d'ensemble organisée selon des «règles» spécifiques non réductibles à la grammaire phrastique, l'enchaînement des phrases ou d'énoncés contigus ou proches voire des propositions à l'intérieur des limites phrastiques.

En première approximation, on peut dire que l'introduction de «connexité» conduit à restreindre le domaine de la cohésion à l'organisation des *éléments* des phrases ou propositions en chaînes qui assurent la continuité (thématique) des séquences textuelles. Les reprises anaphoriques contribuent typiquement à la cohésivité. La connexité en effet est censée décrire l'enchaînement et l'articulation des phrases ou propositions elles-mêmes et non plus seulement de certains de leurs constituants. Elle est typiquement assurée par les connecteurs<sup>1</sup>.

On voit comment cette approche peut rejoindre une tradition linguistico-didactique qui tend à privilégier la voie syntaxique dans l'apprentissage de l'écrit considéré comme forme élaborée, riche et coûteuse de la mise en œuvre de la langue, avec ses phrases à la syntaxe complexe et aux relations sémantiques ou logiques explicitées, marquées par des conjonctions, adverbes et autres morphèmes connecteurs. Ainsi par exemple ces propos liminaires de Mouchon et alii (1991), qui ne sont pas sans rappeler les analyses de Bernstein (1975 ; cf. Brassart 1988) en termes de «code élaboré/code restreint» :

«Alors qu'à l'oral les liaisons entre les énoncés peuvent être éclairés par le contexte extralinguistique, à l'écrit, elles doivent être marquées explicite-

ment. Les «connecteurs» sont ces indices explicitant les relations entre deux propositions successives.» (Mouchon et alii 1991, 87).

En liaison avec cette approche de la connexité, deux types de recherches psycho-linguistiques se focalisent sur les marques linguistiques superficielles. En production, ces marques, et les connecteurs en particulier, sont considérées comme traces d'opérations psychologiques sous-jacentes mises en œuvre par le locuteur-scripteur dans sa production langagière : leur présence en surface linguistique est, en quelque sorte, l'indice sinon la «preuve» que le sujet a bien mis en œuvre ces opérations. On cherche alors à mettre en évidence des relations entre certaines variables liées à la tâche langagière ou aux sujets-producteurs et les modes de présence des connecteurs dans les productions. En réception, certaines de ces marques au moins sont considérées comme des indices voire des instructions données au destinataire pour le guider dans ses calculs interprétatifs et orienter sa compréhension. On cherche alors à mettre en évidence des relations entre modes contrastés de connexité et mesures de la compréhension.

Ces recherches sont importantes pour la didactique du français. Elles permettent entre autres d'évaluer s'il est psychologiquement pertinent de retenir comme objet privilégié de travail scolaire tel aspect de la langue et du langage. Or certains de leurs résultats peuvent sembler assez surprenants. L'objet de ce papier est de présenter quelques unes des recherches de ce type qui portent sur le texte argumentatif écrit et d'essayer de rendre compte des résultats paradoxaux ainsi obtenus.

### *I. Connexité et compréhension*

Rares sont, à notre connaissance, les recherches qui étudient les effets des connecteurs sur la compréhension des textes argumentatifs, d'où la référence au travail inaugural de Caron (1985)<sup>2</sup>.

Caron est de ceux qui militent pour une psychologie du langage, ou psycholinguistique, qui n'abandonne pas les déterminants linguistiques des processus de traitement de l'information, mais intègre le traitement syntaxique et lexical des énoncés dans ses modèles de compréhension des textes et discours. Selon lui, les travaux sur la compréhension des textes qui, comme ceux de Kintsch et Van Dijk, laissent de côté la forme linguistique des énoncés parce qu'ils tiennent pour acquis son traitement, réduisent en fait la fonction du langage à la simple transmission d'informations et négligent sa fonction pragmatique d'acte de discours dans lequel un individu prétend agir sur un autre. De plus, le fait que ces travaux aient porté sur des récits ou des descriptions voire des textes «expositifs» peut constituer un biais.

1. Dans sa recherche publiée en 1985, Caron choisit donc de mener une enquête sur le texte argumentatif, c'est-à-dire un texte qui vise à faire construire par le

lecteur une représentation conforme aux fins du scripteur et à agir sur lui par ce truchement. Son objectif est de vérifier que le rédacteur contrôle le traitement et la compréhension du lecteur par un dispositif de marques linguistiques superficielles qui «d'une part signalent une différenciation fonctionnelle des informations (leur importance, par exemple) et d'autre part orientent les inférences du lecteur» (p. 777). Il demande pour cela à deux groupes d'étudiants de faire un rappel immédiat d'un texte présenté oralement (deux fois de suite) soit dans sa version originale (A), soit dans une version manipulée (B).

## Version originale A

- La psychologie est une science jeune. Ne doit-elle pas passer par d'autres phases?

- Je ne le crois pas! Nous pouvons déjà parvenir à un niveau suffisant d'abstraction pour tout ce qui touche au fonctionnement de l'esprit humain. Les psychologues, même débutants, en témoignent d'ailleurs dans leurs projets de recherches. *Tout au contraire*, l'étude des différences en reste, elle, à une botanique sommaire. *Comment* mesurer des écarts si nous ignorons les échelles à utiliser? Rien dans ce type de travail ne me semble assez rigoureux pour pouvoir être retenu. Je me méfie beaucoup des applications pratiques de la psychologie individuelle, *même si* je ne conteste pas son droit à l'existence en tant que recherche.

(*C'est nous qui soulignons. DGB*)

## Version manipulée B

- La psychologie est une science jeune. Ne doit-elle pas passer par d'autres phases?

- Je ne le crois pas! Nous pouvons parvenir à un niveau suffisant d'abstraction pour tout ce qui touche au fonctionnement de l'esprit humain. Les psychologues débutants en témoignent dans leurs projets de recherches. L'étude des différences en reste, elle, à une botanique sommaire. Nous ne pouvons mesurer des écarts si nous ignorons les échelles à utiliser. Rien dans ce type de travail ne me semble assez rigoureux pour pouvoir être retenu. Je me méfie beaucoup des applications pratiques de la psychologie individuelle. Je ne conteste pas son droit à l'existence en tant que recherche.

Dans la version B, Caron a supprimé des connecteurs et opérateurs argumentatifs ainsi qu'une forme interrogative, sans, dit-il, modifier le contenu.

L'effacement de «**Tout au contraire**», dans ce co-texte, ne paraît pas devoir provoquer des pertes non-récupérables d'informations pour des étudiants connaisseurs du domaine qui peuvent distinguer/opposer psychologie générale et psychologie différentielle, et/ou pour des lecteurs qui repèrent l'opposition entre les formules neutres ou mélioratives «parvenir à un niveau suffisant d'abstraction» vs péjoratives «en rester à une botanique sommaire», voire l'emphase, «elle»,.

L'effacement de «**Même**» est en revanche plus problématique. Les expressions «les psychologues, même débutants» et «les psychologues débutants» n'ont manifestement pas la même extension ni, du coup, la même valeur argu-

mentative : le fait que *seuls* les psychologues débutants s'intéressent à la psychologie de l'esprit humain ne conforte pas, dans la version B, l'assertion qui précède, bien au contraire. Une formule comme «les psychologues, confirmés et débutants» aurait été préférable, mais elle ajoutait quelques mots...

De même, l'effacement de «*même si*» en fin de A laisse place en B à une simple juxtaposition parataxique, faiblement plausible stylistiquement, qui tend à donner au tout dernier énoncé une présence et un poids argumentatifs plus importants qu'en A. Tel est sans doute l'effet recherché par Caron : on pourrait donc s'attendre à ce que cette dernière phrase de B soit mieux rappelée que l'énoncé introduit par «*même si*» en A. Une formule comme «psychologie individuelle, dont je ne conteste pas le droit » était possible.

2. Les rappels immédiats analysés en prenant classiquement comme unité la proposition sémantique ne font apparaître aucune différence entre A et B. Seule l'analyse mot par mot met en évidence des différences sensibles conformes à l'hypothèse de Caron : «la présence de marques argumentatives dans le texte entraîne des variations significatives dans le rappel». Mais le sens de ces variations est parfois surprenant. Ainsi, globalement, les rappels de B tendent à être meilleurs ou plus fidèles que ceux de A :

. rappels «corrects» : B > A (écart non-significatif)

dont :

- rappels littéraux : B > A (écart non-significatif)

- paraphrases conservant le sens : A > B (écart significatif)

. intrusions i.e. «éléments étrangers au texte, représentant des élaborations personnelles des sujets» : A > B (écart significatif)

Les rappels de A s'éloignent du texte-source non-seulement du fait des reformulations paraphrastiques mais surtout, souligne Caron, du fait des intrusions ajoutées par les sujets au texte A. Caron ne précise pas le degré de compatibilité sémantique de ces intrusions avec le texte, mais leur importance même est surprenante dans la mesure où les marques argumentatives sont conçues par Caron comme des «indicateurs procéduraux» par lesquels le locuteur-scripteur cherche à contrôler le traitement et la compréhension de son texte par l'auditeur-lecteur, inférences y compris.

Une analyse plus fine, phrase par phrase, révèle également quelques surprises. Ainsi, l'absence de «*Tout au contraire*» ne provoque pas de différences entre les deux rappels. Ce phénomène peut étonner dans la perspective de Caron puisque «*au contraire*» apparaît spontanément comme une marque argumentative forte.

A l'inverse, la présence de l'opérateur «déjà» en A provoque une focalisation des sujets sur la seule première partie de la phrase et un oubli de la seconde («pour tout ce qui»), significativement mieux rappelée par les sujets B. Cet oubli touche cependant un élément important de la structure même du texte puisqu'il s'agit de l'un des deux termes de l'opposition «psychologie cognitive générale»/«psychologie différentielle». On a peine à imaginer que le locuteur ait «souhaité» provoquer et contrôler cet oubli en employant «déjà»!

Enfin, l'effet de marginalisation liée à la présence de «même si» est conforme aux prévisions mais relativement contradictoire avec l'amélioration du rappel liée à la présence de «d'ailleurs» : «même si» et «d'ailleurs» nous semblent l'un et l'autre introduire des arguments présentés comme étant de second rang et susceptibles d'un rappel moins assuré s'il est vrai que les connecteurs guident la compréhension.

3. Ces résultats, dont le caractère paradoxal n'est pas signalé ni analysé par Caron, peuvent peut-être s'expliquer en termes de «charge cognitive». Les sujets B, malgré l'absence parfois drastique de certaines marques, ont compris le texte comme un tout cohérent, puisque leurs résumés postérieurs aux rappels sont satisfaisants. Ils ont donc dû calculer les relations sémantiques entre propositions ou paquets de propositions pour construire cette représentation cohérente, calculs dont est l'indice l'ajout fréquent de connecteurs et anaphores dans leurs rappels. Ces opérations ont pu ne pas être nécessaires pour les sujets A du fait de la présence des marques : soumis à une charge cognitive moins forte, ils ont pu avoir la capacité de procéder «librement» à un certain nombre d'inférences identifiées par Caron comme des intrusions. Cette explication avancée à titre spéculatif devrait être validée, par exemple par une observation systématique des sujets en situation de lecture silencieuse (durée, pause, déplacement du regard,...).

Cette hypothèse explicative trouve un certain écho dans la rhétorique classique et ses savoirs empiriques sur les effets persuasifs de certaines mises en mots.

Parmi les figures de construction, l'asyndète est une ellipse qui supprime les connecteurs temporels ou logico-argumentatifs. Par quels biais le non-marquage, l'effacement de connecteurs peuvent-ils contribuer à l'efficacité des argumentations alors que ces connecteurs sont précisément censés contrôler le lecteur-auditeur en lui suggérant des instructions de traitement? Les pouvoirs de l'asyndète tiennent à ce qu'«elle est à la fois expressive, par l'effet de surprise : «je vins, je vis, je vainquis», et pédagogique, car elle laisse à l'auditoire le soin de rétablir le lien manquant, ce qui le met dans le coup, le rend complice de l'orateur, quoi qu'il en ait» (Reboul 1991, 132-133).

L'explicitation des relations sémantiques entre propositions ou énoncés n'est en effet pas une fin en elle-même ni une nécessité incontournable de l'écrit ou, plus largement, de la communication décontextualisée.

Sans doute le choix de marquer ou non n'est-il pas toujours possible. Dans une micro-séquence comme

«Pierre n'aimait pas Martine parce qu'elle n'était pas gentille avec lui. Pourtant il n'oubliait jamais de lui offrir des fleurs à l'occasion de son anniversaire»,

l'effacement de «parce que» est acceptable avec un remaniement de la ponctuation, mais pas celui de «pourtant» sous peine de coq à l'âne : le postulat temporel-causal («post hoc, ergo propter hoc») ne serait pas recevable ici.

Sans doute également l'asyndète peut-elle provoquer des flottements sémantiques pas toujours innocents. Reboul (1991, 133) signale ainsi l'ambiguïté possible d'un slogan lancé en 1987 par le gouvernement, après avoir décrété la liberté des prix :

«Les prix sont libres. Vous êtes libres. Ne dites pas oui à n'importe quel prix».

«Outre le calembour sur les derniers mots, on joue sur l'asyndète ; que faut-il ajouter entre 1 et 2, et entre 2 et 3 : donc, ou mais?». On pourrait d'ailleurs se demander si, dans cet exemple, l'ambiguïté n'est pas d'abord provoquée par l'embrayeur «vous» qui peut désigner les commerçants et, plus sûrement vu le mode de diffusion du message, les consommateurs.

Mais l'univocité n'est pas automatiquement garantie par l'emploi des connecteurs. La conclusion inférable de

«Cette voiture était belle mais chère»

est quelque chose comme «(donc) on ne l'a pas achetée», sauf à imaginer le désir «para-doxal» d'acheter quelque chose de cher et de laid... Or, cette conclusion devra être niée par calcul inférentiel rétrospectif dans un co-texte comme

«Cette voiture était belle mais chère ; Pierre dut donc s'endetter pour l'acheter».

La présence des connecteurs n'implique donc pas que le sens soit explicité et transparent. Asyndète ou non, une part de calcul sémantique est laissée au lecteur-auditeur, à l'oral comme à l'écrit.

## *II. Connexité et production*

1. La problématique présentée par Bronckart et ses collaborateurs (1985) constitue ici une référence incontournable. Rappelons qu'il s'agit d'identifier et de

décrire deux ensembles d'observables : les observables contextuels extra-langagiers, i.e. les éléments extra-langagiers considérés comme pertinents pour/par l'activité langagière, et d'autre part un certain nombre d'unités linguistiques considérées, au titre de variables dépendantes, comme observables verbaux. Entre ces deux ensembles d'observables, on postule un dispositif d'opérations psychologiques, les opérations langagières, qui seraient articulées aux variables contextuelles et dont les unités linguistiques seraient la trace. Ces options méthodologiques reposent sur un «postulat de matérialité» :

«Les construits théoriques que nous retiendrons doivent pouvoir être validés par les traces qu'ils laissent en surface des textes, c'est-à-dire par des unités ou configurations d'unités spécifiques. Les traces sont en effet les seules variables dépendantes observables à partir desquelles nous pouvons contrôler l'adéquation de nos propositions théoriques» (Bronckart 1985, 54)<sup>3</sup>.

Les opérations de connexité qui nous intéressent et que Bronckart distingue des opérations de cohésion, font partie des opérations de textualisation ou de mise en mots proprement dites. Elles ont pour objet de produire une structure de texte effective, «en emboîtant les éléments organisateurs issus des structures propositionnelles dans les éléments de structures inter-propositionnelles et en intégrant ces derniers dans une structure de plan elle-même marquée. La connexité règle donc le marquage de l'ensemble des points de connexion d'un texte, au moyen d'un ensemble d'unités spécifiques» (Bronckart 1985, 55), en l'occurrence les «organiseurs textuels» argumentatifs ou temporels.

La validation de ce modèle est envisageable selon deux voies. D'une part, des recherches descriptives. Elles visent à mettre en évidence des configurations spécifiques de traces linguistiques dans des textes de types différents, i.e., selon Bronckart, contrastés par leur type d'ancrage (cf. par ex. Bronckart 1985, Schneuwly et Bronckart 1986).

D'autre part, des recherches développementales. Si les opérations langagières sont, comme toutes les opérations psychologiques «construites par l'Humain au cours de son développement socio-cognitif» (Bronckart 1985, 12) et si, théoriquement, l'activation de ces opérations langagières dans la production de textes et de discours laisse des traces observables en surface linguistique, il doit y avoir une évolution avec l'âge de ces traces linguistiques :

- évolution quantitative marquée par une fréquence de plus en plus importante des unités caractéristiques de tel type de discours et, éventuellement, une disparition progressive de celles qui sont typiquement absentes des productions expertes,
- évolution qualitative caractérisée par des configurations différentes d'unités linguistiques selon les phases développementales (cf. par ex. Schneuwly 1984, Bronckart et Schneuwly 1984).

2. Or, les résultats de ce deuxième type de recherche sont là aussi quelque peu surprenants.

2.1. Ainsi, une des tâches retenues par Schneuwly (1984) consiste à écrire un texte argumentatif en réponse à une lettre sur le thème les jeunes et l'argent de poche. L'écriture individuelle a lieu après une préparation collective. La population comprend des élèves des classes suisses de 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>S et G (10,12 et 14 ans, pour ces derniers : filière longue/courte). L'analyse consiste à calculer la fréquence des organisateurs logico-argumentatifs (O.T.A.) et temporels par rapport au nombre de propositions (syntaxiques?).

	4 <sup>o</sup>	6 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup> S	8 <sup>o</sup> G
O.T.A.	40,9	41,5	35,5	41,0
O.T.n.A.	24,6	17,7	21,6	18,4
total	65,5	58,2	56,1	59,4

Tableau 1 : fréquence des organisateurs textuels dans les textes argumentatifs (pour 100 propositions ; d'après Schneuwly 1984, 146 : les ET ont été ajoutés par nous aux O.T.T., d'où notre catégorie O.T.n.A., organisateurs textuels non-argumentatifs).

Les résultats (cf. tableau 1) indiquent une relative stabilité de la fréquence des organisateurs textuels avec l'âge et le niveau de formation avec cependant une tendance à la baisse après la 4<sup>e</sup>. Pour les O.T.A., qui sont censés être les organisateurs caractéristiques du texte argumentatif et qui de fait sont nettement plus fréquents que les O.T.n.A., c'est une tendance à la baisse que l'on constate à partir de la 8<sup>e</sup>S, avec l'âge et le niveau de formation<sup>4</sup>.

2.2. Nos propres données vont également dans le même sens. Nous avons demandé à des élèves de 8 à 13 ans et à des adultes d'écrire d'une part un texte pour convaincre les fumeurs d'arrêter de fumer (T1) et d'autre part un texte commençant et se terminant par deux phrases imposées : «La voiture, c'est pratique pour se déplacer :» et «Vous voyez bien qu'aujourd'hui il n'y a pas mieux que le train pour voyager sur de longues distances» (T2).

L'échantillon comprend 117 élèves, 59 garçons et 58 filles, issus de 10 classes qui s'échelonnent du CE2 (8-9 ans) à la 5<sup>e</sup> (12-13 ans). Chaque groupe comprend 24 élèves (12 garçons, 12 filles) qui ont un âge normal pour le niveau scolaire (soit, du CE2 à la 6<sup>e</sup> : a.m. 8;4, 9;5 , 10;4, 11;11), sauf pour la 5<sup>e</sup> : 21 élèves (11 garçons, 10 filles) un peu plus âgés (13;3) du fait de redoublements dans une des deux 5<sup>e</sup>. Ces élèves appartiennent en majorité à des CSP moyennes ou supérieures.

L'échantillon «adultes» comprend 26 sujets, essentiellement des femmes (20), qui suivaient au moment de la passation une formation initiale en Ecole

Normale pour devenir instituteurs après avoir été recrutés par un concours ouvert aux titulaires d'un diplôme sanctionnant au moins deux années d'études après le baccalauréat. Ils ont entre 22 et 34 ans et peuvent être considérés comme des rédacteurs compétents, sinon experts.

Les résultats montrent que la qualité des textes produits en T1 et T2 est stable du CE2 au CM1 et s'améliore sensiblement avec l'âge à partir du CM2 (pour plus de détails, cf. Brassart 1989b, 1990, 1991). Mais la fréquence des connecteurs argumentatifs et non-argumentatifs ne suit pas cette évolution (tableaux 2 et 3). Le degré de connexité reste stable en T1 et fléchit en T2, légèrement à partir de la 6<sup>e</sup>, nettement chez les adultes. Si l'on retrouve bien une fréquence plus grande des C.A. par rapport au C.n.A. (sauf en 6<sup>e</sup> pour T1), l'écart ne se creuse pas avec l'âge. Enfin, la tendance globale est à la baisse de la fréquence des C.A. avec l'âge, particulièrement en T2. De manière générale, les élèves tendent à «surmarker» leurs textes par rapport aux adultes.

	CE2	CM1	CM2	6 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	Adultes
C.A.	4,13	3,23	5,08	3,84	3,70	3,30
C.n.A.	3,85	2,48	2,91	3,93	2,32	2,46
Total	7,98	5,71	7,99	7,77	6,02	5,76

Tableau 2 : fréquence des connecteurs argumentatifs (C.A.) et non-argumentatifs (C.n.A.) pour 100 mots<sup>6</sup>, dans la tâche T1.

	CE2	CM1	CM2	6 <sup>o</sup>	5 <sup>o</sup>	Adultes
C.A.	5,60	5,20	6,10	4,80	5,30	3,56
C.n.A.	4,10	4,20	4,90	3,70	3,40	3,01
Total	9,70	9,40	11,0	8,50	8,70	6,57

Tableau 3 : fréquence des connecteurs argumentatifs (C.A.) et non-argumentatifs (C.n.A.) pour 100 mots, dans la tâche T2.

Une investigation un peu plus fine qui prend en compte les types de connecteurs argumentatifs et non-argumentatifs utilisés permet de formuler quelques remarques intéressantes (cf. tableaux 4 et 5).

## Types de connecteurs T1

	Connecteurs non-argumentatifs	Connecteurs argumentatifs
CE2	11/55/3,9 et: 29/2,04 quand: 11/0,77 après: 4/0,28	18/59/4,1 mais: 12/0,84    pourquoi: 6/0,42 parce que: 7/0,49    pour: 4/0,28 si: 7/0,49    alors: 4/0,28
CM1	8/33/2,4 et: 21/1,59    en +V: 3/0,23 quand: 3/0,23	13/42/3,2 pour: 11/0,83    car: 7/0,53 si: 9/0,68
CM2	12/48/2,9 et: 27/1,64 quand: 6/0,36 en +V: 6/0,36	18/84/5,1 mais: 10/0,61    pour: 9/0,35 car: 10/0,61    alors: 9/0,55 parce que: 10/0,61    pourquoi?: 7/0,42
6°	19/91/4 et: 15/2,09    en plus: 6/0,26 en +V: 6/0,83    quand: 6/0,26 aussi: 7/0,30    d'abord: 3/0,13	25/89/3,8 mais: 23/0,99    si: 10/0,43 alors: 12/0,52    pourquoi?: 4/0,17 car: 10/0,43
5°	11/45/2,4 et: 21/1,12 quand: 6/0,23 en +V: 4/0,21	23/69/3,6 si: 19/1    alors: 6/0,32 mais: 12/0,63    car: 5/0,26 pour: 7/0,37
Adultes	20/76/2,46 et: 41/1,32    en +V: 4/1,12 quand: 7/0,22 sans +V: 4/1,12	32/102/3,89 alors: 15/0,48    pour: 10/0,2 si: 14/0,45    pourquoi?: 9/0,29 mais: 13/0,42    donc: 8/0,25

Tableau 4: les principaux types de connecteurs en T1  
A/B/C = nbre. de types différents/ nbre. total/ fréquence pour 100 mots  
X/Y= nbre. total/ fréquence pour 100 mots

## Types de connecteurs T3

	Connecteurs non-argumentatifs	Connecteurs argumentatifs
CE2	8/33/4,1 et: 16/1,98 aussi: 7/0,87	11/45/5,6 mais: 21/2,6    parce que: 6/0,74 pour: 9/1,12
CM1	11/55/4,2 et: 29/2,22    aussi: 4/0,92 quand: 11/2,53	10/68/5,2 mais: 28/2,15    car: 6/0,46 pour: 13/1    si: 6/0,46
CM2	11/52/4,9 et: 29/2,27 quand: 17/1,34 aussi: 4/0,31	20/78/6,1 mais: 26/2,04    car: 6/0,47 pour: 12/0,94    alors: 6/0,47 si: 8/0,62    parce que: 5/0,39
6°	10/69/3,7 et: 32/1,69    en plus: 5/0,26 quand: 13/0,68    lorsque: 4/0,21 aussi: 7/0,37	26/92/4,8 mais: 25/1,31    car: 6/0,47 pour: 9/0,41    alors: 6/0,47 8/0,42    parce que: 5/0,39
5°	6/45/3,4 et: 21/1,60    lorsque: 2/0,33 quand: 5/0,82 aussi: 3/0,50	21/69/5,3 mais: 11/1,82    si: 3/0,50 car: 6/1    ou: 2/0,33 pour: 4/0,66    tandis que: 2/0,33
Adultes	17/86/3,01 et: 34/1,18    lorsque: 6/0,20 quand: 13/0,45    de plus: 4/0,13 en +V: 7/0,24	30/102/3,56 mais: 23/0,80    bien sûr: 4/0,13 si: 17/0,59    quand même: 4/0,13 pour: 12/0,41

Tableau 5: les principaux types de connecteurs en T2  
A/B/C = nbre. de types différents/ nbre. total/ fréquence pour 100 mots  
X/Y= nbre. total/ fréquence pour 100 mots

La fréquence des ET tend à décroître à partir de la 5<sup>e</sup> en T1 et, plus nettement, à partir de la 6<sup>e</sup> en T2. Cette baisse, moins sensible que celle enregistrée par Schneuwly (1984, 459), nous paraît significative dans la mesure où, initialement de moins, l'«archi-connecteur» ET joue un rôle d'«échafaudage matériel» (Schneuwly 1984, 160) qui vise à maintenir la continuité matérielle de l'activité langagière. Or, avec l'âge, les élèves devraient avoir de moins en moins besoin de cette «béquille» quasi phatique, au fur et à mesure qu'ils deviennent capables de concevoir et de produire leur texte comme un tout organisé, de traiter la tâche d'écriture par concept et non plus seulement par données.

Mais le phénomène le plus frappant est la diversification progressive des connecteurs non-argumentatifs chez les adultes (et en 6<sup>e</sup> en T1) et, surtout des connecteurs argumentatifs en T1, à partir de la 6<sup>e</sup>, et en T2, dès le CM2. Cette observation est loin d'être triviale puisqu'elle prouve que si les élèves avec l'âge et les adultes ne marquent pas plus fréquemment leurs textes à l'aide des connecteurs, ce n'est pas parce qu'ils manqueraient du lexique nécessaire. Si les progrès enregistrés dans la maîtrise du texte argumentatif écrit ne se traduisent pas par une hausse de la fréquence des divers connecteurs alors que cela est lexicalemement possible, c'est vraisemblablement parce que la structure d'ensemble du texte argumentatif est progressivement mieux maîtrisée et qu'ainsi les relations entre propositions et ensembles de propositions sont plus facilement gérées.

3. On l'aura constaté, les deux remarques qui précèdent sont convergentes et complémentaires. Elles permettent d'avancer une explication proprement textuelle à l'évolution paradoxale de la fréquence des connecteurs dans les textes argumentatifs écrits. Elles conduisent du même coup à redéfinir les fonctions des connecteurs et, plus largement, des organisateurs textuels dans une perspective qui est aussi celle de certains travaux genevois dont nous reprendrons la terminologie (Rosat 1989a et b, 1990, 1991, Schneuwly, Rosat et Dolz 1989, Rosat, Schneuwly et Rosat 1986).

Certains connecteurs, essentiellement ET, ont une fonction de **liage** qui vise à garantir la poursuite matérielle de l'activité matérielle, au même titre que les «euh» phatiques de l'oral indiquent à l'interlocuteur que la prise de parole n'est pas encore terminée. Ils constituent un des indices de la stratégie primitive de rédaction, la stratégie du «what next?». Leur fréquence diminue avec l'âge et le degré de maîtrise textuelle. Et ce d'autant plus qu'une fonction de liage est parallèlement assurée par les reprises locales propres aux phénomènes de cohésion (cf. les «chaînes de liage» de Adam 1990, 52).

Aux niveaux textuels les plus «macro», les connecteurs participent au marquage du plan du texte, à son découpage en parties. Ils constituent ainsi une des traces linguistiques possibles de l'opération psychologique de planification textuelle<sup>7</sup>. Ils remplissent alors une fonction de **balisage** ou de **segmentation**<sup>8</sup> que l'on doit distinguer de la fonction de connexion proprement dite. La fréquence des connecteurs ayant cette fonction devrait croître avec l'âge et le niveau de

maîtrise rédactionnelle. On notera cependant que d'autres dispositifs peuvent également contribuer à la segmentation textuelle et entrer en « concurrence » avec les connecteurs : la ponctuation (alinéas et blancs) mais aussi les énoncés métatextuels (qui assurent explicitement les transitions entre les parties d'un texte, qui annoncent que l'on va commencer une nouvelle partie), les énoncés thématiques (qui résument en quelque sorte le contenu qui va être développé dans le paragraphe ou la partie qui suit), voire les titres quand les conventions du genre (la dissertation, par exemple) ne les interdisent pas<sup>9</sup>.

Enfin, les connecteurs assurent la fonction, locale ou « intermédiaire », de **connexion** ou d'**empaquetage**. Ils articulent des propositions (syntaxiques) à l'intérieur des limites phrastiques ou des phrases contiguës ou voisines, et constituent ainsi des paquets de propositions ou des phrases. La fréquence des connecteurs ayant cette fonction devrait croître avec l'âge, jusqu'à un niveau plafond possiblement. Mais ici aussi, d'autres dispositifs peuvent remplir la même fonction : Adam (1990, 72-73) distingue ainsi les parenthésages, empaquetages marqués par des connecteurs, et les périodes, empaquetages essentiellement rythmiques<sup>10</sup>.

C'est dans ce cadre général que Schneuwly et Rosat (1986, 50-51) proposent de distinguer trois niveaux de planification à partir d'une analyse d'un corpus de textes « informatifs » (explicatifs en comment?-descriptifs) oraux et écrits produits par des élèves de 8, 10 et 2 ans et des adultes. A 8 ans domine la « linéarité pas à pas » et la nécessité de la continuité matérielle de l'activité langagière en cours semble largement déterminer l'utilisation des (quasi?) organisateurs textuels. Le contrôle essentiellement extérieur de l'activité est ensuite progressivement remplacé par un contrôle intérieur, de type « cognitif » d'abord en fonction de la représentation du contenu en mémoire. Les unités de liage disparaissent au bénéfice des organisateurs textuels d'empaquetage. Chez les adultes, on trouverait un troisième niveau de planification. Le contrôle essentiellement cognitif semble alors être supplanté par un contrôle qui articule plus précisément le texte au but poursuivi et au destinataire visé. Des unités de balisage apparaissent ainsi qu'un découpage en paragraphes et une numérotation.

Ce modèle en trois phases ne sont pas sans rapport avec les analyses de Bereiter et Scardamalia (1986, par exemple, pour une synthèse) qui distinguent les stratégies du « what next? », du « knowledge telling » caractéristiques des rédacteurs débutants et apprentis, de celles de l'expert définies en termes de but et de « vue d'ensemble » (goal et gist).

Est-il légitime de généraliser ces éléments d'ontogénèse au texte argumentatif dont la planification ne paraît pas pouvoir être fortement soutenue par la connaissance structurée d'un contenu, d'un frame ou d'un script, mais pose des problèmes de « tabularité » ? Une recherche menée par Rosat (1990, 1991) semble permettre de répondre positivement.

Rosat demande à des élèves 10, 12 et 14 ans de produire une argumentation orale puis écrite sur « pour ou contre la voiture? », à destination d'un adulte neu-

tre, en l'occurrence l'enseignant... Une phase de préparation collective permet de générer des contenus ; la consigne imposée : prendre la position intermédiaire à la fois pour et contre, nous paraît au demeurant très orientatrice du plan de texte.

Les résultats indiquent que la fréquence globale des organisateurs textuels (par rapport au nombre de verbes) diminue à l'écrit avec l'âge (à partir de 14 ans), parallèlement à une spécification et à une diversification de leurs fonctions. A 10 ans, les principaux organisateurs utilisés sont des marques de continuité (ET à l'écrit) et quelques organisateurs subordonnants non-temporels («parce que»). A 12 ans, on compte encore des organisateurs de liage, mais aussi un grand nombre d'organismes d'empaquetage, subordonnants temporels et non-temporels. A 14 ans, aux organisateurs d'empaquetage s'ajoutent ceux de balisage, les 2/3 des textes étant par ailleurs segmentés en paragraphes.

### *En guise de conclusion*

D'un point de vue didactique, on peut s'interroger sur l'importance classiquement attribuée aux connecteurs, logico-argumentatifs en particulier. D'une part en effet, les principales relations sémantiques (additive, temporelle, causale, adversative, conditionnelle, concessive) et les connecteurs correspondants émergent dans la production spontanée des enfants entre 2 et 5 ans et selon un ordre quasi identique dans toutes les langues. Leur maîtrise en compréhension paraît majoritairement assurée vers 10-11 ans (cf. Kail et Weissenborn 1984). D'autre part, la polyfonctionnalité des connecteurs ou organisateurs textuels est telle que, bien souvent, ce sont les mêmes unités qui peuvent assurer des fonctions de balisage ou d'empaquetage.

L'approche métadiscursive de l'emploi des connecteurs mais aussi des autres dispositifs de marquage des opérations de segmentation et de connexion devrait donc être intégrée dans un enseignement-apprentissage de la planification (de texte, de partie de texte, de paragraphe). De manière complémentaire et d'un point de vue communicationnel ou pragmatique, les élèves devraient devenir capables d'évaluer (épi-langagièrement) les pouvoirs de l'asyndète et du non-marquage, c'est-à-dire d'effectuer des calculs de risques sémantiques et d'effets stylistiques.

\*

\* \*

## BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.M. (1990) *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège, Mardaga.
- SCARDAMALIA M. & BEREITER C. (1986) «Research on writing composition» - in : M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching (778-803)*. New York, Mac Millan.
- BERNSTEIN B. (1975) *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit (trd.)
- BRASSART D.G. (1988) «Arguments pour une didactique du texte» - *Recherches* 8 (5-17).
- BRASSART D.G. (1989a) «Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite» - *Recherches* 11 (79-112).
- BRASSART D.G. (1989b) «La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez des élèves de 8 à 12 ans et des adultes compétents» - *Journal Européen de Psychologie de l'Education* IV, 1 (51-69).
- BRASSART D.G. (1990) «Une approche psycho-linguistique et didactique des textes argumentatifs écrits par des élèves de 8 à 13 ans» - *Enjeux* 19 (107-134).
- BRASSART D.G. (1991) «Les débuts de la rédaction argumentative. Approche psycholinguistique et didactique» - in : M. Fayol (Ed.) *La production d'écrits de la maternelle au collège (95-122)*. Dijon, CRDP.
- BRASSART D.G. (à paraître) «Le paradoxe de la planification-révision» - *Repères* 4 (93-110).
- BRONCKART J. P. & SCHNEUWLY B. (1984) «La production des organisateurs textuels chez les enfants» - in : M. Moscato et G. Piérait-Le Bonniec (Eds.) (165-178).
- CARON J. (1985) «Le rôle de marques argumentatives dans le rappel d'un texte» - *Bulletin de Psychologie* XXXVIII, 371 (775-784).
- BRONCKART J.P. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- EHRlich M.F. & CAHOUR B. (1991) «Contrôle métacognitif de la compréhension : cohésion d'un texte expositif et auto-évaluation de la compréhension» - *Bulletin de Psychologie* XLIV, 399 (148155).
- FAYOL M. (1988) «L'emploi des connecteurs dans les descriptions orales d'événements. Etude expérimentale chez l'enfant de 4 à 8 ans.» - in : J. Vivier (Ed.) *Acquisition du langage et développement cognitif : états des recherches (173-199)*. Caen, CUFÉ.

- KAIL M. & WEISSENBORN J. (1984) «L'acquisition des connecteurs : critiques et perspectives» - in : M. Moscato et G. Piérait-Le Bonniec (Eds.) (101-118).
- LUNDQUIST L. (1980) *La cohérence textuelle*. Copenhague, Nyt Nordisk Forlag.
- MOESCHLER J. (1985) *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Crédif-Hatier.
- MOSCATO M. & PIERAUT-LE BONNIEC G. (Eds.) *Le langage : construction et actualisation*. Rouen, PUR.
- MOUCHON S., FAYOL M. & GOMBERT J. E. (1991) «L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans» - *Repères* 3 (87-98).
- REBOUL O. (1991) *Introduction à la rhétorique*. Paris, PUF.
- ROSAT M.C. (1989a) «Notes relatives au fonctionnement des organisateurs dans quatre types de textes» - in : C. Rubattel (Ed.), *Modèles du discours* (423-436), Berne, Peter Lang.
- ROSAT M.C. (1989b) «Texte injonctif chez l'élève. Organismes textuels et conditions de production» - *Le Français Aujourd'hui* 86 (40-50).
- ROSAT M.C. (1990) «Pour ou contre une analyse de formes textuelles argumentatives» - *Tranel* 16 (99-111)
- ROSAT M.C. (1991) «A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif» - *Etudes de Linguistique Appliquée* 81 (119-130).
- SCHNEUWLY B. (1984) *Le texte discursif écrit à l'école*. Thèse, université de Genève. Publié en 1988 : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.P. (1986) «Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants» - *Cahiers de Linguistique Française* 7 (279-284).
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1987) «La planification langagière chez l'enfant. Eléments pour une théorie» - *Revue Suisse de Psychologie* 46 (55-64).
- SCHNEUWLY B. & ROSAT M.C. (1986) «Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits», *Pratiques* 51 (39-53).
- SCHNEUWLY B., ROSAT M.C. & DOLZ J. (1989) «Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans» - *Langue Française* 81 (40-58).

\*

\* \*

## NOTES

1. — Le terme «connecteur» est susceptible de plusieurs autres définitions.

En linguistique distributionnelle, le connecteur est un «opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase transformée» (Dubois et alii 1973 *Dictionnaire de Linguistique* Paris, Larousse). Ce point de vue strictement syntaxique conduit à retenir, par exemple, la conjonction de subordination que ou le pronom relatif en proposition déterminative ou appositive, alors qu'ils ne contribuent pas à déterminer comment, sémantiquement, les deux propositions (syntaxiques) connectées s'articulent l'une à l'autre.

La formule Lundquist 1980 (47-48) est plus satisfaisante de ce point de vue, qui considère les connecteurs comme des «particules de liaison (...) qui jouent le rôle de passeurs d'une phrase à une autre (et dont) la fonction est de spécifier la manière dont une phrase doit être reliée à une autre phrase du contexte». Mais elle ne retient de manière injustifiée que les relations entre phrases et non également entre propositions dans les limites d'une phrase complexe ou entre paquets de phrases ou de propositions.

Pour Moeschler (1985, 62) qui s'inspire de Ducrot, «le connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbale, etc...) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique (...). Il articule des actes de langage, c'est-à-dire des énoncés intervenant dans la réalisation d'actes d'argumentation». Cette définition sémantique pragmatique exclut «parce que» de la liste des connecteurs argumentatifs (c'est l'ensemble «p parce que q» qui constitue un acte d'explication, alors que «puisque» introduit un acte de justification q par rapport à p dans «p puisque q»). Elle ne vaut que pour les connecteurs argumentatifs et non pour les connecteurs «temporels, énumératifs,...».

Les connecteurs dont il sera question ici sont considérés comme remplissant une fonction textuelle (au minimum) inter-propositionnelle.

2. — La recherche de Ehrlich et Cahour (1991) est de la même veine, mais elle manipule dans le même temps connexion et cohésion anaphorique, et elle porte sur un texte «informatif».

3. — Ce postulat de matérialité, ce parti pris d'ancrage matériel se heurte à l'absence de relation bi-univoque entre opération et unité linguistique (1 opération = 1 unité linguistique et une seule). Certaines opérations postulées ne laissent pas de traces en surface linguistique (non-marquage) ; certaines unités linguistiques peuvent être la trace de plusieurs opérations distinctes non-exclusives (unités pluri-fonctionnelles) ou d'opérations différentes exclusives (unités ambiguës). «Le postulat de matérialité apparaît comme un garde-fou méthodologique efficace mais les limites de son application indiquent qu'il ne constitue pas un principe théorique pertinent. Et il en est ainsi, d'ailleurs, de la plupart des formulations behavioristes : une méthode, même si elle est efficace et salutaire face au danger mentaliste n'en constitue par pour autant une théorie juste de l'objet auquel elle s'adresse» (Bronckart 1985, 16).

D'autres observables peuvent également être retenues dans le cadre de recherches sur les opérations de rédaction, par exemple les protocoles verbaux recueillis à partir d'une tâche d'écriture ou les pauses pendant la rédaction (cf. Brassart 1989a, à paraître).

4. — On retrouve des résultats analogues, par exemple dans Bronckart et Schneuwly 1984, avec des élèves de 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> suisses (10 et 12 ans) dans des tâches d'explication orale «en comment» après apprentissage d'une technique de construction, de description orale après entraînement à la description d'objets familiers, de récit conversationnel écrit («Ce que tu as fait hier»).

	Explic. com. oral	Description orale	Récit convers. écrit
4°	9,13	8,66	9,03
6	9,30	5,49	7,75

Fréquences des organisateurs textuels (argumentatifs et non-argumentatifs, y compris les expressions de «ponctuation orale» bon, ben, eh ben) dans 3 types de productions (% / nombre de mots).

5. — Nous gardons ici le terme «connecteur» tel qu'il a été défini plus haut, non par refus de la formule «organisateur textuel», mais simplement parce que, du fait que nous ne travaillons que sur des textes argumentatifs et non des récits, nous n'avons pas eu à intégrer dans nos grilles de pointages des syntagmes prépositionnels (temporels) qui remplissent également une fonction d'ancrage.

Et, Et puis	Enfin bref	Après	Un jour	Une fois que
Aussi, Non plus	Sans	A la fin	Tout d'un coup	Dès que
De plus	D'abord	Enfin	Quand	Chaque fois que
En plus (que)	Premièrement, 1°	En dernier	Lorsque	Au fur et à mesure
D'autant plus que	Au début	Plus tard	Après que	Jusqu'à ce que
Avec cela	Ensuite	Depuis	Avant que/de	En (+ V-ant)
Bon	2°	Maintenant	Il y a longtemps	Sans
Bref	Puis	Aujourd'hui	Dans le temps	

Liste des «connecteurs non-argumentatifs» attestés dans notre corpus T1 et T2.

Car	Tellement ... que	D'ailleurs	Autrement	Le plus important
Parce que	Si ... que	De toute manière	Sauf	c'est
Puisque	C'est pareil que	De toute façon	(Et) Alors	Seulement
A cause de/que	Ou	Tout de même	Donc	Cependant
Comme (+P)	Soit ... soit	Quand même	Aussi	Certainement
C'est pour cela que	Ou alors	Non seulement	Même	Encore moins/plus
C'est ainsi que	Au lieu de	D'accord (que)	Surtout	Bien que
Voilà pourquoi	Plutôt (+ P)	Bien sûr	D'autant plus que	Malgré tout
En effet	Mais	Bien entendu	Malheureusement	Par contre
C'est-à-dire	Pourtant	(Tout) Au moins	Heureusement	En revanche
Pourquoi?	Or	Evidemment	C'est comme	Par exemple
Pour (+ P)	Au contraire	Si	Comme	Tel que
De peur de	En fait	A condition de	Naturellement	Il est vrai que ...
Comme ça	Toute fois	Comme si	Egalement	(mais)
Ainsi	Alors que	Même si	De même	D'autre part
Plus ... plus	Tandis que	Sinon	Peut-être (que)...	
			(mais)	

Liste des «Connecteurs argumentatifs» attestés dans notre corpus T1 et T2.

6. — Retenir le nombre de mots pour calculer la fréquence des connecteurs est une solution simple, automatisable et univoque. Cette solution présente l'inconvénient de ne pas tenir compte de la longueur des unités syntaxiques minimales que les connecteurs sont censés articuler, longueur qui peut évoluer avec l'âge.

Il paraît donc plus judicieux de tenir compte du nombre de propositions syntaxiques (cf. Schneuwly 1984 par exemple) ou de verbes (conjugués? cf. Schneuwly et alii 1989 par exemple), mais cela peut poser quelques problèmes. Par exemple, dans l'énoncé «Pierre n'aime pas la télévision mais le cinéma», le MAIS intra-propositionnel ne devrait pas être retenu comme connecteur textuel «inter-propositionnel» alors qu'en co-texte il peut contribuer à articuler un premier développement (Pierre et la télévision) à un second (Pierre et le cinéma).

7. — Dans Bronckart (1985, cf. citation supra), l'opération de planification ne paraît pas laisser de traces «directes» en surface linguistique, elle semble «médiatisée» par les opérations de textualisation et plus particulièrement de connexion. De ce point de vue, les analyses récentes de Schneuwly apportent des précisions utiles : «Les organisateurs textuels sont considérés comme étant la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle ; il s'agit non seulement d'opérations de connexion, i.e. d'enchaînement de structures propositionnelles comme le suggère le terme «connecteur», mais aussi d'opérations de segmentation fonctionnant à différents niveaux du texte.» (Schneuwly, Rosat et Dolz 1989, 40).

8. — Adam (1990, 68) reprend également le terme de «segmentation», mais il semble restreindre son emploi au découpage typographique du texte en alinéas.

9. — Cf. Fayol (1988) pour une étude expérimentale de ce phénomène à propos du récit.

10. — On constate que, par rapport à ces distinctions, la recherche inaugurale de Caron (1985) présentée plus haut est imprécise. Le chantier reste ouvert.