

ARTICLES

La cohésion dans les textes narratifs : analyse d'un corpus d'apprenants

Cohesion in narrative texts: evidences from a learner corpus

Laurie Dekhissi

FoReLLIS – EA 3816 / MSHS USR 3565 CNRS-Université de Poitiers

laurie.dekhissi@univ-poitiers.fr

Freiderikos Valetopoulos

FoReLLIS – EA 3816 / MSHS USR 3565 CNRS-Université de Poitiers

freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

Abstract

In this paper, we propose the study of the cohesion in the narrative texts written by B2 and C1 level learners of French as a FL. We will focus on the sentence connectors. We will analyse different parameters such as the frequency and variety of connectors used. We will then focus on some unexpected uses found in the learner corpus *Corpus-CFLE*. Our aim is to study the students' narrative productions and their knowledge in the use of specific connector according to the type of the text produced.

Keywords: narrative texts, French as a FL, cohesion, sentence connectors

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons d'étudier la cohésion dans les textes narratifs rédigés par les apprenants de FLE. Pour l'étude de ce corpus, nous avons mis en place une grille d'analyse permettant de souligner différents contenus tels que la reprise de l'information (répétition, substitution par un groupe du nom

synonyme, un pronom, un terme générique ou spécifique, une périphrase, etc.), l'usage d'un déterminant approprié (défini, possessif, démonstratif, etc.), les connecteurs et les organisateurs textuels, ainsi que les marques de temps utilisés. Pour les besoins de cet article, nous porterons notre attention sur les connecteurs interphrasiques assurant la cohésion (voir par exemple Halliday & Hasan, 1976 ; Berrendonner, 1983 ; Charolles, 1983, 1989, 1995, 2011 ; Valetopoulos, 2010).

Le corpus d'étude a été collecté dans le cadre d'un projet ayant pour objectif l'élaboration d'un corpus d'apprenants contenant des textes descriptifs, narratifs et argumentatifs rédigés lors d'un test de placement au Centre FLE de l'Université de Poitiers. Le test comporte une image en tant que document déclencheur permettant ainsi aux apprenants de rédiger tout d'abord un texte descriptif et de narrer par la suite une histoire inspirée de cette image. Enfin, ils rédigent un texte argumentatif à partir d'une consigne qui a un rapport avec l'image. Les apprenants, de tous les niveaux, rédigent les trois textes en temps limité sans aucun support complémentaire.

2. TEXTES NARRATIFS

Le texte narratif est un type de texte hautement hiérarchisé. Décrivant une histoire fictive, vraisemblable ou non, il se compose d'une suite d'événements se déroulant dans le temps (Adam & Revaz, 1996, p. 42). Il est ainsi constitué de propositions qui sont soumises à des contraintes logiques, telles que l'ordre causal-temporel, mais aussi pragmatiques sachant que le scripteur doit conserver l'attention du lecteur (Adam, 1985, p. 51). Nous n'avons pas l'intention de retracer toute l'histoire des approches narratives. Nous nous proposons de nous concentrer sur l'analyse avancée par Adam et de parcourir très brièvement la description du schéma narratif.

D'après son analyse, le schéma narratif est constitué de cinq macro-propositions (= Pn). La première (Pn1), *la situation initiale*, permet de situer le temps de l'action, de décrire le lieu et les personnages du récit. La deuxième (Pn2) permet l'introduction d'un *élément perturbateur* qui vient modifier la situation initiale et déclencher le récit. La suite (Pn3), la partie la plus longue, correspond aux *péripéties* ; cette partie inclut toutes les actions entraînées par l'élément perturbateur. La Pn4 contient la solution qui est enfin trouvée aux problèmes rencontrés par le(s) protagoniste(s). Il s'agit de la *résolution* (ou *dénouement*) qui marque la fin de péripéties. Il s'ensuit la partie Pn5, la fin du récit, la *situation finale*, qui indique le retour à l'état stable des protagonistes tel qu'il était décrit en Pn1.

Bien que fictif, le récit doit répondre à une certaine logique et cohérence pour convaincre son lecteur et pour que les cinq macro-propositions forment une unité textuelle. Chiss et David (2011, p. 155) rappellent que cette unité textuelle doit

« tenir compte d'une organisation pour être comprise par un auditoire réel ou supposé ; obéir à des règles de composition ou de mise en texte par l'emploi ajusté de marques linguistiques spécifiques ». Ainsi, les propositions doivent s'enchaîner sans se contredire et tous les énoncés doivent être liés. La temporalité et la causalité sont donc deux notions principales du récit ; la chronologie des événements se manifeste par exemple par le recours à des procédés linguistiques tels que les indicateurs spatio-temporels, comme par exemple *hier, la veille, tous les jours, ici, là* (Tisset, 2000). Ainsi, des outils tels que les connecteurs et autres organisateurs temporels permettent la cohésion et la cohérence tant au niveau externe qu'au niveau interne des différentes étapes du schéma narratif. Ces connecteurs signalent les articulations logiques et chronologiques de cette unité textuelle et ils font progresser le récit, permettant ainsi au lecteur de se repérer et de créer des transitions dans la succession des événements.

Dans le cadre de ce travail, nous nous focaliserons sur la cohésion et plus précisément sur les connecteurs intraphrastiques. Nous examinerons quels sont les connecteurs spécifiques au texte narratif qui sont utilisés par les apprenants et nous soulignerons les emplois inattendus de certains connecteurs.

3. DÉFINITION DE LA COHÉSION

Dans cette section, nous nous proposons de présenter tout d'abord une définition de la cohésion et ensuite de nous concentrer sur la cohésion dans le CECRL. Notre objectif est de souligner l'importance de cette propriété des textes mais qui reste pour autant assez vague dans les référentiels pour l'enseignement des langues.

3.1. Définition

Il serait inutile de présenter en détail toute la discussion qui se poursuit depuis plusieurs années sur la définition de la cohérence et de la cohésion. Slatka (1975) distingue le plan de la signifiante, régi par un système de règles linguistiques formelles, du plan de la signification, qui correspond à un ensemble de normes concrètes. La cohésion « se détermine [alors] linguistiquement au plan de la signifiante et du texte » (1975, p. 31). Pour Halliday and Hasan (1976), qui voient la cohésion comme une étape obligatoire afin d'avoir un texte cohérent, elle serait un concept sémantique qui se réfère à des relations de sens qui existent dans le texte, établissant ainsi une interdépendance entre différents éléments. Ils précisent ainsi l'existence de deux types de cohésion : la *cohésion grammaticale* et la *cohésion lexicale*. La première se réfère à des phénomènes syntaxiques telles que la *référence*,

l'*ellipse*, la *substitution* et les *conjonctions* alors que la deuxième renvoie à des stratégies de *réitération* de mots ayant un sens proche.

Dans une approche similaire, Charolles (1995) propose plusieurs systèmes permettant d'obtenir la cohésion du texte. Ainsi, il propose les connecteurs qui indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels, les différentes formes d'anaphore, les expressions introductrices de cadres de discours qui délimitent des domaines ou cadres (temporels, spatiaux, modaux, etc.), et enfin les marques configurationnelles.

Dans la suite de cet article, nous nous focaliserons sur l'étude des connecteurs, et plus précisément sur les connecteurs qui permettent de construire le continuum textuel en position interphrastique.

3.2. Cohésion et CECRL

Dans le cadre du CECRL, la cohésion, suivie de la cohérence, apparaît sous la compétence pragmatique, qui, elle, recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue. Ainsi, les auteurs du référentiel proposent (2001, p. 98) les échelles suivantes pour décrire la cohésion et la cohérence :

- C1 Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
- B2 Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

A part ces quelques mentions, les auteurs ne s'étalent pas plus sur la question de la cohésion et ne précisent guère les mots de liaison qui pourraient permettre la rédaction d'un texte cohésif. Ce manque de précision a tenté d'être compensé dans le volume complémentaire, publié en 2018 en français, avec l'ajout de nouveaux descripteurs (2018, p. 149) :

- C1 Peut produire un texte bien organisé et cohérent en utilisant une variété d'articulateurs et de schémas d'organisation.
- B2 Peut produire un texte en général bien organisé et cohérent, utilisant toute une gamme de mots de liaison et d'articulateurs. Peut organiser des textes longs en paragraphes logiques.

Ces nouveaux descripteurs restent aussi généraux que les anciens descripteurs.

4. CORPUS *CFLE*

Dans cette partie, nous nous proposons de présenter la mise en place du corpus et de préciser la méthodologie que nous avons suivie pour l'analyse de notre corpus ainsi que nos hypothèses.

4.1. Elaboration du corpus

Le corpus trouve sa source dans les constats suivants. Tout d'abord, relativement peu d'études portent actuellement sur l'appropriation du français langue étrangère par les apprenants d'un niveau avancé (Bartning, 1997). Le deuxième constat concerne les difficultés persistantes dans les rédactions des apprenants, comme cela a déjà été démontré par Valetopoulos (2010). A partir de ces constats, nous avons souhaité élaborer un corpus ayant pour objectif :

- L'étude de l'appropriation du français par des apprenants d'un niveau intermédiaire-avancé dans un contexte universitaire, en milieu endolingue. Cette étude peut porter sur le lexique-grammaire (par exemple emploi des connecteurs, subordination, structure de la phrase et prédicats, etc.) ou la linguistique textuelle (par exemple cohésion et cohérence des textes).
- Le développement de la compétence écrite des apprenants et leurs besoins au niveau universitaire. Cette analyse concerne non seulement les stratégies utilisées par les apprenants en tant que scripteurs, mais également les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans la rédaction d'un texte.

Sujet : Observez la photo et répondez aux questions suivantes.

1. Présentez les trois petites filles de la photo (âge, famille, loisirs, ce qu'elles aiment, etc.).
Environ 40 mots.
2. Imaginez la journée passée par ces trois petites filles. Utilisez les temps du passé.
Environ 60 mots.
3. « Le smartphone sert-il vraiment à communiquer ? » Qu'en pensez-vous ?
Environ 150 mots.



Exemple de test 1

A partir de ces objectifs nous avons élaboré un corpus écrit d'apprenants allophones étudiant le FLE au Centre FLE de l'Université de Poitiers. Le corpus contient les productions écrites rédigées par les apprenants lors du test de placement. Le test, qui dure une heure et demie, a pour support une photo permettant de poser une situation sur laquelle trois questions sont posées, la première demandant aux apprenants de décrire, la deuxième de raconter et la troisième d'argumenter.

Sujet : Observez la photo et répondez aux questions suivantes.

1. Imaginez la personne qui habite dans cette maison (âge, profession, loisirs, etc.)
Environ 40 mots.
2. Vous avez vécu toute l'année dans la vieille maison photographiée ci-dessous. Racontez votre expérience.
Environ 60 mots.
3. « Vivre loin de tout est un bonheur absolu ». Qu'en pensez-vous ? Aimerez-vous le faire et pourquoi ?
Environ 150 mots.



Exemple de test 2

En effet, les apprenants en FLE dès le niveau A1 sont amenés à décrire. À chaque niveau de l'enseignement, la description est travaillée, de manière plus approfondie, en vocabulaire, grammaire, syntaxe. Une narration au passé, en lien avec la photo constitue le deuxième exercice écrit (autour de 80 mots). En fonction de leur niveau les apprenants vont proposer des narrations plus ou moins enrichies, mais même une personne ayant un petit niveau pourra produire un texte. Les éléments suivants sont évalués : la conjugaison et emploi des temps du passé / futur, l'enrichissement de la narration (vocabulaire / par des passages descriptifs, explicatifs), l'organisation tem-

poelle, voire spatiale, la cohérence textuelle. Enfin, le texte argumentatif (autour de 150 mots) s'adresse plutôt aux apprenants de niveau B1 et plus, mais non exclusivement. Dans cet exercice, l'attention des correcteurs est portée sur des éléments tels que l'introduction, l'expression de son opinion et de ses arguments, le développement et l'explication à l'aide de différents exemples, la hiérarchisation de ses idées, et la conclusion. Les apprenants n'ont pas accès à des outils tels que les dictionnaires, unilingues ou bilingues, ou les grammaires.

Pour les besoins de notre analyse, nous nous sommes concentrés sur un corpus de travail de niveaux 5 et 6 (d'après le classement du CFLE), autrement dit de niveau B2 et C1 du CECRL. Nous avons alors analysé les copies de 28 apprenants du niveau 5 et de 23 apprenants du niveau 6. Les apprenants sont d'origines diverses ayant réalisé une partie de leurs études dans leur pays d'origine. Leur objectif est d'intégrer une formation diplômante en France.

4.2. Méthodologie

Les copies collectées étaient en version manuscrite que nous avons par la suite retranscrites en version électronique. Nous n'avons pas souhaité la rédaction des textes directement en version électronique pour des raisons bien précises. Tout d'abord, à cause des compétences des apprenants en matière d'informatique et de saisie au clavier. Les apprenants, en grande majorité, ont des compétences très variées qui pourraient être fortement influencées par le fait qu'ils utiliseraient le clavier français. Cela pourrait générer quelques erreurs qui ne représenteraient pas forcément leur compétence linguistique. Même si nous pouvons minimiser l'importance de ces erreurs dans l'étude de l'appropriation du français langue étrangère, il nous a paru que cela ajouterait une contrainte superflue. La deuxième contrainte concernait la correction automatique des erreurs morphologiques et syntaxiques ainsi que les traductions en ligne. Nous avons souhaité que les apprenants déposent des productions qui représentent leur niveau linguistique sans avoir recours à des supports qui pourraient leur permettre de varier leurs écrits avec par exemple une grande variété de connecteurs, ce qui modifierait nos observations en matière de choix et de compétence linguistique. Ces copies ont été par la suite analysées à l'aide du concordancier AntConc (Anthony, 2018).

4.3. Liste des connecteurs et hypothèses de travail

Pour les besoins de notre analyse, nous nous focaliserons sur les organisateurs textuels au sens de Adam (1990) qui distingue les connecteurs à visée argumentative, plus connus sous le nom de connecteurs logiques (*en raison de, bien que,*

même si...), et les organisateurs textuels qui, eux, ne sont pas marqués sur le plan argumentatif mais qui jouent un rôle de balisage du texte (Devilla, 2006) tels que les énumératifs *d'abord, ensuite, puis* ou les temporels *en même temps, plus tard, le lendemain*. Nous adoptons dans cet article le terme *connecteurs interphrastiques* pour décrire les organisateurs textuels, faisant ainsi référence à leur position dans le texte mais aussi à leur fonction cohésive.

En ce qui concerne la liste de ces connecteurs, nous avons adopté la liste proposée par Lundquist (1980) qui nous semble la plus complète, tout en ajoutant pour autant deux groupes : les connecteurs évaluatifs (par exemple *malheureusement*) et modaux (par exemple *effectivement, évidemment*). Même si nous partons du principe que ces connecteurs ont peu de chances d'être rencontrés dans un texte narratif, cela nous permet de récupérer éventuellement des occurrences qui ne seraient pas adéquates pour un texte narratif. Nous rappelons ainsi la liste des connecteurs de Lundquist :

1. ADDITIF : et, de nouveau, encore, également, de plus, aussi, de même, or, voire.
2. ENUMERATIF : d'abord – ensuite – enfin, finalement, premièrement – deuxièmement..., a) – b) – c) ...
3. TRANSITIF : d'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre.
4. EXPLICATIF : car, c'est que, c'est-à-dire, en d'autres termes, à savoir.
5. ILLUSTRATIF : par exemple, entre autres, notamment, en particulier, à savoir.
6. COMPARATIF : ainsi, aussi, plus..., moins..., plutôt, ou mieux.
7. ADVERSATIF : or, mais, en revanche, au contraire, par contre, d'un côté – d'un autre côté.
8. CONCESSIF : toutefois, néanmoins, cependant.
9. CAUSATIF / CONSECUTIF / CONCLUSIF : c'est pourquoi, donc, ainsi, en effet, aussi, en conséquence, alors.
10. RESUMATIF : bref, en somme, enfin.
11. TEMPOREL : d'abord, ensuite, puis, en même temps, plus tard, alors.
12. METATEXTUEL : voir p., cf. p., comme il été signalé plus haut.

4.4. Hypothèses de travail

A partir de notre analyse théorique et nos observations concernant le corpus analysé, nous pouvons alors émettre les hypothèses de travail suivantes :

- Au niveau B2 / C1, on devrait rencontrer une grande diversité de connecteurs, comme cela a été décrit dans les descripteurs du CECRL (2001). Puisque le texte narratif fait apparaître une « complication » (cf. schéma narratif), les fonctions cohésives des connecteurs seront nécessaires (Fayol, 1986).

- On devrait rencontrer des connecteurs spécifiques au récit tels que *tout à coup* ou *soudain* (Mouchon, Fayol & Gombert, 1989), qu'on imagine moins trouver dans les textes argumentatifs des apprenants.

Nous nous tournons maintenant vers l'analyse des copies collectées.

5. ANALYSE DES TEXTES NARRATIFS

Dans cette partie nous nous proposons d'analyser les textes narratifs. Nous nous proposons tout d'abord d'analyser le schéma narratif de certaines productions et ensuite nous nous concentrerons sur l'analyse des connecteurs fréquemment utilisés dans notre corpus mais qui ont un emploi inattendu.

5.1. Analyse du schéma narratif

Nous avons souhaité présenter tout d'abord l'analyse du schéma narratif dans deux textes afin de montrer que l'organisation du texte peut expliquer en partie le choix de certains connecteurs. Le premier texte a été rédigé par un apprenant qui a été positionné au début du niveau B2 et le deuxième par un apprenant qui a été positionné au début du niveau C1. Examinons tout d'abord le premier texte :

*[Pn1] C'est l'année 1950 et M. et Mme sont partis pour la première fois en vacances. Ils souhaitent visiter de différents lieux en France et c'est facile à faire maintenant qu'ils ont acheté une voiture. Comme ils ne sont pas riches ils ont long temps préparé pour leur première vacances. Mme. Leconte a commencer d'économiser d'argent il y un an. **Maintenant** ils sont bien préparés. Les vacances durent pour deux semaines seulement parce que M. Leconte doit rentré au travail.*

[Pn2] C'est leur première jour en route et déjà ils ont quelques problèmes. Pas avec leur voiture comme c'est toute nouvelle mais entre eux-mêmes.

*[Pn3] Mme Leconte est assez (?) et ne veut pas faire des mêmes choses comme son mari. **Donc** ils se discutent beaucoup quelle route vaut mieux prendre et où aller. **Quand même** ils ont décidé de rouler jusqu'à l'océan Atlantique parce que ils sont jamais vu l'océan. **Peut-être** ils vont visiter aussi quelques amis de M. Leconte. Ce sont les amis de son enfance. **Mais** ils le font seulement en cas si c'est bien à Mme. Leconte.*

Texte 1 2004_SA_Su_5_texte_2

L'organisation du texte en trois macropropositions nous amène déjà à émettre des hypothèses concernant les connecteurs que l'apprenant pourrait utiliser. La coupure qui intervient avec la deuxième macroproposition (*élément perturbateur*) devrait le pousser à utiliser des connecteurs qui signalent une certaine modification par rapport à l'état initial. La troisième macroproposition (*péripiéties*) qui relate

différents événements devrait être organisée de manière à ce que l'apprenant soit amené à construire son discours avec des connecteurs temporels, adversatifs, causatifs ou même énumératifs.

Ainsi, au niveau de la cohésion, nous constatons que l'apprenant utilise tout d'abord le pronom personnel *ils* pour faire référence au sujet initial. Même quand le sujet de la phrase devient *Mme Leconte*, l'apprenant reprend la narration en utilisant le pronom *ils* qui fait référence au sujet initial. Au niveau des connecteurs, l'apprenant utilise tout d'abord un adverbe temporel dans la première macroproposition pour planter le décor mais ensuite, dans la troisième macroproposition, il utilise des connecteurs au début de chaque phrase. Ces connecteurs traduisent en réalité des nuances que l'apprenant ne semble pas pouvoir exprimer d'autre manière, comme par exemple l'utilisation du conditionnel présent à la place du connecteur *peut-être*.

Passons maintenant au deuxième texte qui est organisé en quatre paragraphes qui ne correspondent pas aux macropropositions du schéma narratif. Nous pouvons facilement constater que les premier et deuxième paragraphes décrivent le cadre avec différents événements positifs. Le troisième paragraphe est celui qui décrit l'événement perturbateur alors que le dernier paragraphe permet la conclusion à l'aide d'une phrase en guise d'une phrase moralisatrice.

[Pn1] Il fut 1950. En cette année, Monsieur et Madame Leconte ont décidé de partir, pour la première fois, en vacances avec leur nouvelle voiture. Heureusement, il faisait très beau temps – le soleil brillait et il n'y avait pas de nuages dans le ciel. Madame Leconte attendait avec impatience cette journée ! Son mari avait été débordé de travail récemment et elle voulait bien passer une quinzaine avec lui sans boulots, sans taches ménagères mais surtout sans soucis ! Le couple venait d'acheter leur voiture toute neuve donc ils espéraient que tout allait bien se passer ! Ils comptaient faire le tour de la région, en voyant tous les sites historiques et culturelles les plus importants. Mais d'abord, Madame Leconte a prévu un pique-nique au bord du lac, près de leur maison. En fait, elle a préparé un petit mélange des plats préférés de son mari – une assiette de crudités, du saumon fumé, du pain croustillant et pour finir, de nombreux fruits et bien sûr du vin !

Après avoir fini à manger, ils se sont baignés pendant une bonne heure. Jusqu'à là, une excellente journée ! Finalement, ils ont pris la route, voyageant vers un tout petit village qui se situait à plusieurs kilomètres du lac.

[Pn2] Tout allait vraiment bien lorsque tout d'un coup un bruit étranger rayonnait de leur belle voiture ! « Il faut que nous arrêtons ici ! » a crié Madame Leconte, remplie de consternation. « Ne t'inquiète pas, ma chérie, je m'en occuperai ! » a dit son mari. La leçon ? Même si on est en vacances, il y aura toujours des soucis !!

Texte 2 2004_BR_An_6_texte_2

Au niveau de la cohésion, nous observons des stratégies plus élaborées que dans le texte 1. L'apprenant alterne les outils de cohésion grammaticale (*elle, il*) et de

cohésion lexicale (*le couple, son mari*). Au niveau des connecteurs, nous pouvons en effet constater une certaine variété qui se concentre dans la première macroproposition. Les connecteurs permettent de construire la suite temporelle jusqu'au moment de la rupture : *tout d'un coup*. Ce qui nous semble intéressant est de souligner également la présence d'un connecteur évaluatif qui véhicule la position du narrateur (*heureusement*) et qui a pour objectif de renforcer l'ambiance positive de la description du cadrage.

5.2. Analyse du corpus de textes narratifs

Dans cette partie, nous nous proposons de présenter les connecteurs utilisés par les apprenants. Nous présenterons tout d'abord l'ensemble des connecteurs et nous nous concentrerons par la suite sur certains connecteurs qui semblent avoir un emploi inattendu dans les textes.

5.2.1. Présentation générale

L'analyse du corpus analysé, nous a permis de collecter 72 occurrences dans le corpus des apprenants positionnés au début du niveau B2 et 76 occurrences dans le corpus des apprenants du niveau C1. Ces occurrences correspondent à 33 connecteurs différents dans le premier corpus et à 22 connecteurs dans le deuxième corpus. Le nombre de mots et de types est comparable. Nous pouvons ainsi proposer le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 1. Les connecteurs présents dans le corpus

72 occ (33 conn) Types : 1126 Mots : 6037	NARR B2 %	76 occ (22 conn) Types : 1201 Mots : 6444	NARR C1 %
TEMPORELS	30,6	ADVERSATIFS	21,1
ENUMERATIFS	13,9	TEMPORELS	18,4
CONCESSIFS	12,5	ENUMERATIFS	17,1
ADVERSATIFS	8,3	CAUSATIFS	13,2
ADDITIFS	6,9	CONCLUSIF	9,2
CAUSATIFS	6,9	ADDITIFS	6,6
DEBUT	6,9	COUPURE	5,3
CONCLUSIF	5,6	CONCESSIFS	3,9
CONSECUTIF	2,8	CONSECUTIF	3,9
COUPURE	2,8	EXPLICATIFS	2,8

Ce tableau nous permet en effet de constater que les apprenants utilisent en priorité les connecteurs temporels qui leur permettent de construire le schéma narratif et la suite des événements (par exemple *et peu après*, *et après*, *en ce moment*). Cette suite est également exprimée à l'aide de certains connecteurs énumératifs comme *d'abord* et *ensuite*. La faible présence de connecteurs de coupure pourrait témoigner éventuellement du fait que les apprenants ne respectent pas forcément la structure du schéma narratif.

Dans la suite de cette section, nous nous proposons de nous concentrer sur les connecteurs *et*, *puis*, *donc* et *mais*. Le premier est utilisé d'une manière qui se rapproche de celle des locuteurs natifs. Le deuxième assume une fonction énumérative alors que le connecteur *donc* ne serait pas attendu dans un texte narratif. Enfin, le connecteur *mais* assume une nouvelle fonction, celle d'un connecteur de coupure.

5.2.2. Le connecteur *et*

Favart et Passerault (1995) ont observé que le connecteur *et* est le plus employé dans les textes narratifs d'enfants natifs mais que sa fréquence d'utilisation diminue au cours de la scolarité. Partant du même constat, Mouchon, Fayol et Gombert (1989) supposent qu'au cours de l'apprentissage, le recours aux autres connecteurs sera de plus en plus fréquent au détriment de l'emploi de *et*.

Pour les besoins de notre étude nous avons fait la différence entre le *et* de coordination intraphrastique et le *et* interphrastique qui permet la cohésion.

Puis, ils commencent leur voyage à sept heures au matin et ils apportent tout avec eux leur nouvelle voiture qu'offre beaucoup d'espace, le pique-nique, leurs valises avec leur vêtements et tout qu'ils auront besoin de pendant leur séjour. Monsieur Leconte se sentit très bien dans la voiture et il est très content d'avoir choisi ce modèle.

Texte 3 2004_HO_De_5-6_texte_2

La présence du *et* interphrastique est rare dans notre corpus, contrairement au *et* de coordination qui, comme ont pu le souligner les auteurs cités ci-dessus est très fréquent dans les textes d'enfants natifs. Nous faisons le même constat dans notre corpus d'apprenants. En effet, nous observons dans le texte 3, qui correspond à la *situation initiale* du récit dans le texte de l'apprenant, le recours à quatre organisateurs textuels dont trois correspondent à la coordination *et*. Ce manque de variété témoigne d'un problème de maîtrise de la cohésion. Si l'on se penche sur les propositions, on observe que seul l'énoncé b) propose une coordination *et* cohésive et cohérente car elle permet de donner une explication à ce qui précède. En revanche, le *et* présenté en a) n'a pas lieu d'être ni celui apparaissant en c) qui conduit plutôt à un état résultatif émotionnel.

- a) [ils commencent leur voyage à sept heures au matin] **et**
- b) [ils apportent tout avec eux le pique-nique, leurs valises avec leur vêtements] **et** [tout qu'ils auront besoin]
- c) [Monsieur Leconte se sentit très bien dans la voiture] **et** [il est très content]

Dans le texte 4, nous avons considéré la deuxième occurrence de *et* comme un organisateur textuel interphrastique puisque l'apprenant a délibérément choisi de séparer les propositions par un point final et de commencer son énoncé par *et*, qui a une valeur ici temporelle et conclusive contrairement aux occurrences présentes dans le texte 3.

Finally, it was broken and they had to fight against the wind to not die. They were on a piece of their boat and Paul had caught his bag on his back which contained the food. On the sixth day, the sea was as before. And they arrived on a small island where no one was.

Texte 4 2005_KI_Je_5-6_texte_2

5.2.3. Le connecteur énumératif *puis*

Les connecteurs énumératifs sont également très présents dans les textes narratifs de notre corpus puisque leur fonction est de développer une série d'éléments et d'indiquer une progression, comme c'est le cas du connecteur *puis*. Une étude menée par Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000) auprès d'apprenants polonophones en milieu scolaire a montré qu'avant 30 mois d'apprentissage, les apprenants avaient très peu recouru aux connecteurs dans leurs récits. Après ces 30 mois, apparaissent des connecteurs de cause à effet tels que *et*, *et puis*, *puis* mais Noyau et Paprocka-Piotrowska précisent qu'ils sont assez rares (2000, p. 17). Özçelebi (2015) fait le même constat auprès d'étudiants de première année de licence à la faculté de pédagogie : ces derniers, après quatre semaines de travail sur le texte narratif, ont des difficultés à lier les propositions entre elles, à rendre le texte cohésif et cohérent, surtout en ce qui concerne le cadre spatio-temporel. Contrairement aux études précitées, nous constatons dans les textes du corpus, un recours assez fréquent au connecteur *puis*.

Comme le rappellent Bras, Le Draoulec et Vieu (2003) *puis* est d'abord un indicateur de succession temporelle du point de vue sémantique. C'est bien ce que l'on observe dans le texte 5 : plusieurs indicateurs spatio-temporels sont mentionnés (*l'après-midi*, *la prochaine soirée*, *le dîner*) et le connecteur *puis* permet de faire le lien temporel entre ces deux propositions.

Mathilde était très fatiguée et à déjà commecé avec pleire et enfin Madame Martin a passé l'après-midi avec la petite fille et elle a lu qc.

Puis Madame Bernard a pu finir ses choses et était très remarquable et elle a invité Madame Martin pour la prochaine soirée pour diner ensemble.

Texte 5 2004_KN_Ni_5_texte_2

Il est à noter que la fonction de *puis* en français parlé est passée progressivement de la valeur temporelle initiale aux valeurs énumérative et argumentative (Hansen, 1995 cité par Bras, Le Draoulet & Vieu, 2003).

5.2.4. Les différentes valeurs de *donc*

Comme nous avons pu le voir avec *et* et *puis*, le sens des connecteurs varie en fonction du type de texte, voire de l'énoncé dans lequel il est utilisé (Paolacci & Favart, 2010). Ainsi, Jadir (2010) a testé l'impact du type de discours sur le choix des connecteurs en sélectionnant trois œuvres littéraires : *L'assommoir* de Zola (récit), *Les liaisons dangereuses* de Laclos (mélange récit et conversations), *Les fausses confidences* de Marivaux (pièce de théâtre, texte conversationnel). Son analyse montre que les connecteurs *alors* et *tandis que* sont exclusifs au récit narratif et que la conséquence est davantage exprimée par *alors*. Jadir ajoute que *donc* prédomine dans le discours conversationnel.

Les observations de Jadir ne s'appliquent pas aux textes narratifs de notre corpus. En effet, nous n'avons recueilli aucune occurrence de *tandis que* et uniquement cinq occurrences de *alors* consécutif. En revanche, le connecteur *donc* est bien présent à l'écrit et cela pourrait éventuellement s'expliquer par l'influence de l'oral sur l'écrit du fait des différentes fonctions de *donc* rencontrées dans le corpus.

À l'oral, les fonctions de *donc* sont diverses, il peut marquer la conséquence, être un marqueur de clôture, de récapitulation, de transition (Dekhissi, Lamprou & Valetopoulos, 2018) et être un marqueur proprement discursif (Bolly & Degand, 2009). Les textes 6, 7 et 8 illustrent les différentes fonctions que peut revêtir *donc* selon les apprenants : consécutif (6), conclusif (7), explicatif (8).

Quand Paul est arrivé au bureau, il a reconnu qu'il a oublié son portable et un dossier à la maison. **Donc**, il est revenu chez lui et il a vu un autre homme avec sa femme. Il a quitté la maison en buvant beaucoup d'alcool.

Texte 6 2006_KAT_Me_5_texte_2

Madame Martin vive seule; un gros chat fait elle compagnie. Madame Bernard a décidé changer appartement quand le propriétaire a augmenté le loyé. **Donc** elle a trouvée une chambre dans le même immeuble ou habite Madame Martin, que vive dans le plein inferieur.

Texte 7 2005_PIR_Ma_6_2

Notre quatre pauvres amis ont eu la chance d'échapper avec leurs vies. Malheureusement, tous les quatre ont reçu des graves blessures sur la tête. **Donc**, il s'agit maintenant de bon fonctionnement du cerveau.

Texte 8 2005_RO_Sh_6-7_texte_2

5.2.5. Les connecteurs de coupure

Les connecteurs *tout à coup* et *soudain* sont peu utilisés dans notre corpus de textes narratifs contrairement à nos attentes (Mouchon, Fayol & Gombert, 1989), puisque ce sont des connecteurs spécifiques au récit. Néanmoins si l'on se penche sur l'étude de Paolacci et Favart (2010) menée auprès d'élèves de CM2 lors de test d'entrée en 6ème, ces deux connecteurs sont les moins utilisés dans les récits des élèves : 0,5% pour *tout à coup* et 0,4% pour *soudain* (cf. tableau de l'étude de Paolacci & Favart, 2010). De ce fait, on pourrait s'interroger sur le type de connecteur utilisé pour introduire les macropropositions entraînant des complications dans le récit. Du fait de la forte fréquence du connecteur *mais* dans le corpus de Paolacci et Favart (2010) et dans notre corpus, celui-ci a attiré notre attention.

En effet, le connecteur *mais*, généralement classé dans la catégorie des connecteurs adversatifs est très présent dans notre corpus. Ainsi, on peut le rencontrer dans l'exemple suivant :

Un jour, Madame Bernard va au supermarché. Elle a besoin de légumes pour préparer le dîner. **Mais** dans la maison, il n'y a rien de légumes. Au marché, elle demande quelques légumes de frais au marchand. **Mais** après quelques instants, elle sait que elle n'a pas son portefeuille.

Texte 9 2004_RO_Ho_6_texte_2

Dans l'exemple ci-dessus (texte 9), nous rencontrons la fonction usuelle du connecteur *mais*, celle de l'opposition sémantique entre deux propositions. En effet, nous avons une opposition entre « Mme Bernard a besoin de légumes » mais « il n'y en pas dans la maison ». Cependant, le second emploi de *mais* dans cet extrait n'a pas la même fonction puisqu'il apparaît en tête de la macro-proposition introduisant l'*élément perturbateur* « elle n'a pas son portefeuille ». Habituellement, les complications dans le récit sont introduites par des connecteurs tels que *tout à coup* ou *soudain* néanmoins comme nous l'avons signalé précédemment ces connecteurs ne sont pas utilisés par les auteurs des récits de notre corpus. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'il est plus simple pour les apprenants d'utiliser un même connecteur pour signifier plusieurs fonctions ou tout simplement parce que les apprenants n'ont pas intégré la structure du schéma narratif et la nécessité d'agencer de manière cohérente et cohésive les différentes macro-propositions entre elles.

6. CONCLUSION

Comme nous le pensions, les apprenants des niveaux B2/C1 utilisent une grande diversité de connecteurs principalement temporels, adversatifs et énumératifs liés au type de texte rédigé à savoir le texte narratif. Cependant, nous observons des difficultés quant à la mise en place de la cohésion, peut-être à cause d'un manque de connaissance de la structure du schéma narratif et des possibilités de connecteurs à employer en fonction de l'apparition des macro-propositions au cours de la narration.

L'analyse de ce corpus de textes narratifs nous a permis d'observer l'absence complète de connecteurs de types illustratifs (*par exemple, à mon avis*), modaux (*effectivement, évidemment*), transitifs (*d'une part, d'autre part*) ou de validation (*bien sûr, évidemment*). Cette absence est due sans doute au fait qu'ils sont considérés comme appartenant au genre argumentatif, servant à mettre en évidence les relations entre les arguments (Riegel & al., 1994, p. 623). Par contre, dans le texte narratif, le recours aux connecteurs est moins indispensable car le déroulement chronologique est garanti par la succession des énoncés et des événements. Puisque nous disposons des textes argumentatifs des mêmes étudiants, il sera intéressant de comparer leur utilisation des connecteurs : est-ce que leurs textes argumentatifs témoignent d'une plus grande diversité de connecteurs comme le suggèrent Riegel & al. (1994) ? Les étudiants mettent-ils en place les mêmes stratégies pour rendre leur texte argumentatif cohésif ?

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Anthony, L. (2018). *AntConc (Version 3.5.7)* [Computer Software]. Tokyo : Waseda University.
URL : <http://www.laurenceanthony.net/software>.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 9. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1316>.
- Berrendonner, A. (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphores. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 215-246.
- Bolly, C., Degand, L. (2009). Quelle(s) fonction(s) pour *donc* en français oral ? Du connecteur conséquentiel au marqueur de structuration du discours. *Linguisticae Investigationes*, 32, 1-32.
- Bras, M., Le Draoulec, A., & Vieu, L. (2003). Connecteurs et temps verbaux dans l'interprétation temporelle du discours : le cas de *puis* en interaction avec l'imparfait et le passé simple. *Cahiers Chronos*, 11, 71-97.
- Charolles, M. (1983). Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. *Text*, 3-1, 71-99.
- Charolles, M. (1989). Text Coherence and Text Interpretation Processings. In M.-E. Conte et al. (Eds.), *Text and Discourse Connectedness* (pp. 377-387). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151.
- Charolles, M. (2011). Cohérence et cohésion du discours. In K. Holker, & C. Marelllo (Eds.), *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent* (pp. 153-173). Berlin : Lit Verlag.
- Chiss, J.-L., David, J. (2011). Linguistique textuelle et didactique du français. *Le Français Aujourd'hui*, vol. hs01, no. 5, 155-166.
- Dekhissi, L., Lamprou, E., & Valetopoulos, F. (2018). « Les traces de l'oral à l'écrit dans un corpus d'apprenants de FLE ». Colloque international *Langues largement diffusées : valeur ajoutée pour Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées* (MoDiMEs), Université Aristote de Thessalonique, 1-2 juin, 2018.
- Devilla, L. (2006). « Analyse de *La linguistique textuelle – Introduction à l'analyse textuelle des discours* », *Alsic* [En ligne], vol. 9, document alsic_v09_14-liv4, mis en ligne le 20 décembre 2006. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/300>.
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1995). Evolution du rôle fonctionnel des connecteurs et de la planification du récit écrit chez les enfants de 7 à 11 ans. *Revue de Phonétique Appliquée*, 115-116-117, 198-212.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.
- Jadir, M. (2010). Typologie textuelle et connecteurs. In F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada, & S. Prévost (Eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2010)*. DOI : 10.1051/cmlf/2010260.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Mouchon, S., Fayol, M., & Gombert, J.E. (1989). L'utilisation de quelques connecteurs dans les rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans. *L'année psychologique*, 89-4, 513-529.

- Noyau, C., & Paprocka-Piotrowska, U. (2000). La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. *Roczniki Humanistyczne*, XLVIII-5, 87-121.
- Özçelebi, H. (2015). Problèmes de répétition et de progression dans les textes narratifs écrits chez les apprenants turcs en FLE. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 413-429.
- 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, 113-128.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Slatka, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de Linguistique Appliquée*, 19, 30-42.
- Tisset, C. (2000). *Analyse linguistique de la narration*. Paris : Sedes.
- Valetopoulos, F. (2010). Quelques réflexions sur les critères d'élaboration d'un corpus d'apprenants. *Travaux Linguistiques du CerLiCO*, 23, 235-245.