

Université de Montréal

La didactique de l'écriture :  
les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial

par

Jacques Lecavalier

Département de didactique

Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph. D.) en didactique

Octobre 2003

© Jacques Lecavalier, 2003

# IDENTIFICATION DU JURY

Cette thèse intitulée :

*La didactique de l'écriture :*

*les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*

présentée par :

Jacques Lecavalier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Thérien  
président-rapporteur

Marie-Christine Paret  
directeur de recherche

Richard Patry  
membre du jury

Suzanne-G. Chartrand  
examineur externe

Michel Thérien  
représentant du doyen de la FES

# RÉSUMÉ

## Mots-clés

Connecteurs, écriture, français, collégial, pragmatique, pertinence, discours, dissertation, exercices, grammaticalisation.

La didactique des marqueurs de relation dans les cours de français du collégial se rattache à celle de l'écriture. Les marqueurs de relation constituent un nouvel objet d'enseignement dans les collèges du Québec, mais le matériel didactique existant consiste dans des listes et dans des exercices limités au cadre de la phrase ou à la structure du paragraphe. Or, les marqueurs de relation, sous l'angle de la théorie de la pertinence, jouent un rôle surtout pragmatique, c'est-à-dire qu'ils guident l'interprétation des énoncés et aident le lecteur à construire le contexte. Ils se subdivisent en trois catégories : les connecteurs, les marqueurs de reprise et les marqueurs de modalité. Ces catégories sont définies et caractérisées selon leurs propriétés pragmatiques et linguistiques. Essentiellement, les marqueurs de relation sont des morphèmes ou des locutions grammaticalisées qui, au moyen d'instructions d'ordre inférentiel, rattachent un énoncé au contexte en cours d'élaboration. La notion d'organisateur textuel n'est pas considérée comme valable au plan didactique. Plus de 1600 marqueurs de relation sont inventoriés et classés selon 44 emplois, eux-mêmes regroupés autour de sept stratégies discursives.

Un corpus de 60 analyses littéraires et dissertations, écrites dans des cours de français par des étudiants du collégial, est évalué quant à l'usage des marqueurs de relation et comparé à des textes d'experts. Les résultats révèlent que les étudiants abusent des marqueurs de relation, même si leur répertoire est plus réduit que celui des experts, et que l'usage des marqueurs est juste seulement dans 68,5% des cas. Encore trop de marqueurs en début de paragraphe ancrent le texte dans la situation d'énonciation. Ces problèmes sont reliés à la didactique de l'écriture dans les cours de français du collégial.

Nous préconisons des stratégies d'enseignement en lecture et en écriture afin d'intégrer l'apprentissage des marqueurs de relation aux cours de français du collégial. Nos propositions didactiques consistent en un modèle et un exemple de

séquence didactique ainsi qu'en des types d'exercices sur les marqueurs de relation, allant des manipulations de base jusqu'à et la transformation de textes.

# SUMMARY

## Keywords

Discourse markers, connectives, writing, French, college, pragmatics, relevance, exercises, grammaticalization.

The didactics of discourse markers in the French courses of Quebec colleges (Canada) relates to the teaching of writing. Discourse markers are a new course content in Quebec colleges, but the existing learning material only consists in lists and exercises for clause level or paragraph structuring. In the framework of Relevance Theory, discourse markers play mainly a pragmatic role, which means that they guide utterance interpretation and help the reader in context elaboration. They subdivide in three categories: connectives, continuity markers and modality markers. These categories are defined and characterizes in accordance with their pragmatic and linguistic properties. Essentially, discourse markers are morphemes or grammaticalized expressions that relate an utterance to context by the means of their inferential instructions. The notion of textual organizer is not considered valid from a didactical point of view. More than 1600 discourse markers are listed and classified in 44 uses, gathered around seven writing strategies.

A sample of 60 literary analysis and essays, written in French courses by college students, has been evaluated for the use of discourse markers and compared to texts written by experts. Results show that students use too much discourse markers, even if their variety is reduced, compared to the experts. Use is correct only in 68.5% of the cases. Too many markers anchor the paragraphs in the writing situation instead of focusing on what is said. These problems are related with the didactics of writing in the colleges' French courses.

We are recommending teaching strategies in reading and writing in order to integrate to the French courses of Quebec colleges the learning of discourse markers. Our didactical propositions consist in a model and an example of didactic sequence just as various types of exercises on discourse markers, from basic manipulations to text transformation.

# RESUMEN

Palabras claves

Marcadores del discurso, conectores, escritura, francés, colegios, pragmática, pertinencia, ensayo, ejercicios, gramaticalización.

La didáctica de los marcadores del discurso en los cursos de francés de los colegios de Quebec (Canadá) está relacionada a la de la escritura. Los marcadores del discurso constituyen un nuevo contenido de enseñanza en los colegios, pero el material didáctico consiste en listas y en ejercicios limitados al marco de la frase o a la estructura del párrafo. Los marcadores del discurso, vistos bajo el ángulo de la teoría de la pertinencia, ejercen un papel sobre todo pragmático, es decir que guían la interpretación de los enunciados y ayudan al lector en la elaboración del contexto. Se dividen en tres categorías: conectores, marcadores de continuidad y modalizadores. Estas categorías son definidas y caracterizadas según sus propiedades pragmáticas y lingüísticas. Esencialmente, los marcadores del discurso son morfemas o locuciones gramaticalizadas que, mediante instrucciones de orden inferencial, relacionan un enunciado con el contexto. La noción de organizador textual no se considera válida didácticamente. Más de 1600 marcadores del discurso son inventariados y clasificados según 44 usos, que se agrupan alrededor de siete estrategias discursivas.

Un corpus de 60 análisis literarios y disertaciones, escritos en cursos de francés por alumnos de los colegios, ha sido evaluado en cuanto al uso de los marcadores de relación y comparado a textos de expertos. Los resultados señalan que los alumnos abusan de los marcadores de relación y que el uso de los marcadores es correcto en 68,5% de los casos, solamente. Demasiados marcadores, ubicados al principio de los párrafos, anclan el texto en la situación enunciativa. Estos problemas están ligados a la didáctica de la escritura en los cursos de francés de los colegios.

Hemos sugerido estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura con el fin de integrar el aprendizaje de los marcadores de relación a los cursos de francés. Nuestras propuestas didácticas consisten en un modelo y un ejemplo de secuencia

didáctica así como en varios tipos de ejercicios sobre los marcadores de relación, que van de las manipulaciones básicas hasta la transformación de textos.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉS .....</b>	<b>iii</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>xvi</b>
<b>SIGLES, ABRÉVIATIONS ET CONVENTIONS TYPOGRAPHIQUES .....</b>	<b>xvii</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>xx</b>
<b>INTRODUCTION. ....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 PROBLEMATIQUE ET ETUDE GENERALE DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>4</b>
<b>1. PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>5</b>
1.1. <i>La maîtrise de l'écrit au collégial.....</i>	<i>5</i>
1.2. <i>État de la didactique du français au collégial .....</i>	<i>12</i>
<b>2. OBJECTIFS, RETOMBÉES ET LIMITES DE NOTRE RECHERCHE .....</b>	<b>19</b>
2.1. <i>Type de thèse.....</i>	<i>19</i>
2.2. <i>Intérêt du sujet et retombées de la thèse .....</i>	<i>21</i>
2.3. <i>Limites de la thèse .....</i>	<i>22</i>
<b>3. DÉFINITION DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>23</b>
3.1. <i>Marqueur de relation.....</i>	<i>23</i>
3.2. <i>Connecteur et opérateur .....</i>	<i>27</i>
3.3. <i>Marque méta-représentative et marqueur de modalité .....</i>	<i>30</i>
3.4. <i>Marqueur de reprise .....</i>	<i>36</i>
3.5. <i>Préposition et interjection.....</i>	<i>38</i>
3.6. <i>Énoncé et phrase.....</i>	<i>41</i>
3.7. <i>Contexte.....</i>	<i>44</i>
<b>4. PROPRIÉTÉS PRAGMATIQUES ET LINGUISTIQUES DES MARQUEURS DE RELATION ..</b>	<b>45</b>
4.1. <i>Inférence.....</i>	<i>45</i>
4.1.1. <i>Production d'inférences .....</i>	<i>46</i>
4.1.2. <i>Validation expérimentale .....</i>	<i>50</i>
4.1.3. <i>Effets contextuels et instructions des marqueurs de relation .....</i>	<i>54</i>
4.2. <i>Implicature et explicature.....</i>	<i>56</i>
4.2.1. <i>Implicature .....</i>	<i>56</i>
4.2.2. <i>Explicature.....</i>	<i>56</i>
4.2.3. <i>Sens conceptuel et procédural .....</i>	<i>59</i>
4.3. <i>Grammaticalisation .....</i>	<i>63</i>
4.3.1. <i>Définition de la grammaticalisation .....</i>	<i>63</i>



4.3.2. Grammaticalisation diachronique .....	64
4.3.3. Grammaticalisation synchronique .....	66
4.4. <i>Séquence et corrélation</i> .....	68
4.5. <i>Propriétés structurales des marqueurs de relation</i> .....	71
4.5.1. Balisage .....	72
4.5.2. Ancrage .....	75
<b>5. APPRENTISSAGE DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>75</b>
5.1. <i>De la petite enfance à l'adolescence</i> .....	75
5.2. <i>Jeunes adultes</i> .....	77
<b>6. LA DIDACTIQUE DES MARQUEURS DE RELATION.....</b>	<b>78</b>
6.1. <i>Position épistémologique</i> .....	79
6.2. <i>Pratiques d'enseignement des marqueurs de relation</i> .....	84
6.3. <i>Les marqueurs de relation dans le matériel didactique du collégial</i> .....	85
6.3.1. Listes de marqueurs de relation.....	85
6.3.2. Exercices d'observation des marqueurs de relation.....	86
6.3.3. Exercices de manipulation des marqueurs de relation.....	87
6.3.4. Exercices de « fermeture » .....	88
6.3.5. Exercices d'écriture de marqueurs de relation.....	88
6.3.6. Didacticiel <i>Cohérence textuelle</i> .....	89
<b>7. CONCLUSION .....</b>	<b>90</b>
<b>CHAPITRE 2 CLASSEMENT DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>93</b>
<b>1. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>94</b>
1.1. <i>Inventaire des marqueurs de relation</i> .....	94
1.2. <i>Schéma instructionnel</i> .....	95
<b>2. EMPLOIS DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>97</b>
2.1. <i>La conséquence, la finalité et la visée</i> .....	97
2.1.1. La conséquence.....	97
2.1.2. L'analyse de la conséquence par Rossari.....	111
2.1.3. La finalité .....	111
2.1.4. La visée.....	113
2.2. <i>L'explication et la justification</i> .....	113
2.2.1. Le connecteur PARCE QUE .....	116
2.2.2. Les connecteurs CAR, EFFECTIVEMENT, EN EFFET .....	119
2.2.3. Le connecteur PUISQUE .....	122
2.2.4. Autres connecteurs explicatifs .....	124
2.2.5. Marqueurs de reprise justificatifs et marques explicatives .....	125
2.3. <i>L'extension, l'insistance et l'alternative</i> .....	127
2.3.1. L'extension.....	127
2.3.2. L'insistance .....	135
2.3.3. L'alternative .....	140
2.4. <i>L'illustration, la paraphrase, la rectification et la récapitulation</i> .....	141

2.4.1. L'illustration .....	141
2.4.2. La paraphrase .....	146
2.4.3. La rectification.....	151
2.4.4. La récapitulation.....	153
2.5. <i>La réactualisation, la conciliation et la réorientation</i> .....	156
2.5.1. La réactualisation .....	157
2.5.2. La conciliation .....	161
2.5.3. La réorientation.....	163
2.6. <i>La digression et l'interruption</i> .....	165
2.6.1. La digression.....	166
2.6.2. L'interruption .....	168
2.7. <i>Les emplois d'anti-orientation</i> .....	170
2.7.1. L'opposition directe.....	170
2.7.2. L'opposition indirecte .....	177
2.7.3. La contradiction.....	179
2.7.4. La réfutation .....	181
2.7.5. La réciprocité.....	183
2.7.6. La concession.....	186
2.8. <i>La comparaison</i> .....	187
2.9. <i>L'ordre et la localisation</i> .....	190
2.9.1. L'ordre.....	190
2.9.2. La localisation temporelle .....	195
2.9.3. La localisation spatiale .....	204
2.10. <i>La modalisation vériconditionnelle et normative</i> .....	207
2.10.1. La validation .....	208
2.10.2. L'appréciation.....	223
2.10.3. L'assurance .....	227
<b>3. CONCLUSION .....</b>	<b>228</b>
 <b>CHAPITRE 3 L'USAGE DES MARQUEURS DE RELATION DANS DES DISCOURS</b>	
<b>D'ÉTUDIANTS ET D'EXPERTS .....</b>	
<b>231</b>	
<b>1. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>232</b>
1.1. <i>Cueillette des données</i> .....	232
1.1.1. Corpus de discours étudiants.....	232
1.1.2. Corpus de discours experts .....	236
1.2. <i>Méthodologie de l'analyse des données</i> .....	236
1.2.1. Variables dépendantes et indépendantes .....	237
1.2.2. Critères d'évaluation de l'usage des marqueurs de relation .....	238
1.2.3. Méthode d'analyse statistique.....	240
<b>2. ANALYSE DE LA FRÉQUENCE DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>241</b>
2.1. <i>Fréquence de l'ensemble des marqueurs de relation</i> .....	241
2.1.1. Fréquence de l'ensemble des marqueurs de relation dans notre corpus .....	241

2.1.2.	Fréquence des marqueurs de relation selon notre corpus et Sabourin (1996) .....	244
2.1.3.	Fréquence des catégories de marqueurs de relation pour chaque groupe.....	245
2.1.4.	Fréquence des catégories de marqueurs de relation entre les étudiants et les experts.....	246
2.2.	<i>Fréquence des marqueurs de relation par cours</i> .....	251
2.2.1.	Fréquence des connecteurs par cours.....	251
2.2.2.	Fréquence des marqueurs de reprise par cours .....	252
2.2.3.	Fréquence des marqueurs de modalité par cours .....	253
2.2.4.	Fréquence des marques méta-représentatives selon les cours.....	253
2.2.5.	Bilan de la fréquence des marqueurs de relation dans les trois cours .....	254
2.3.	<i>Fréquence des marqueurs de relation par emploi</i> .....	254
2.4.	<i>Fréquence des marqueurs de relation les plus courants</i> .....	257
<b>3.</b>	<b>JUSTESSE DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>262</b>
3.1.	<i>Justesse de l'usage des marqueurs de relation en général et par catégories</i> .	262
3.2.	<i>Conformité des marqueurs de relation les plus courants</i> .....	268
3.3.	<i>Justesse de l'usage des connecteurs par emplois</i> .....	271
3.4.	<i>Conformité de l'usage des connecteurs selon les types de discours</i> .....	276
3.5.	<i>L'omission de marqueurs de relation</i> .....	277
3.6.	<i>Variété des connecteurs</i> .....	284
3.7.	<i>Justesse des marqueurs de relation selon Sabourin (1996)</i> .....	287
<b>4.</b>	<b>ANCRAGE DISCURSIF PAR LES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>288</b>
<b>5.</b>	<b>LES MARQUEURS DE RELATION ET LA DIDACTIQUE DU DISCOURS .....</b>	<b>294</b>
5.1.	<i>Analyse qualitative d'un extrait d'une analyse littéraire</i> .....	295
5.2.	<i>Analyse qualitative d'un extrait d'une dissertation explicative</i> .....	299
5.3.	<i>Analyse qualitative d'un extrait d'une dissertation critique</i> .....	301
<b>6.</b>	<b>DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>302</b>
6.1.	<i>Abus des marqueurs de relation</i> .....	302
6.2.	<i>Usage non conforme des marqueurs de relation</i> .....	304
6.3.	<i>Ancrage discursif des marqueurs de relation</i> .....	307
6.4.	<i>Qualité de l'argumentation</i> .....	308
<b>7.</b>	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>310</b>
	<b>CHAPITRE 4 DIDACTIQUE DES MARQUEURS DE RELATION .....</b>	<b>313</b>
<b>1.</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>313</b>
<b>2.</b>	<b>TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES CONNAISSANCES SUR LES MARQUEURS DE</b>	
<b>RELATION</b>	<b>314</b>	
2.1.	<i>Conception de l'intervention didactique</i> .....	316
2.2.	<i>Pratiques sociales de référence</i> .....	318
2.3.	<i>Séquence didactique</i> .....	321
2.3.1.	La notion de séquence didactique.....	321
2.3.2.	La séquence didactique proposée pour les cours de français du collégial .....	322
2.4.	<i>Transposition des schémas instructionnels</i> .....	331

2.4.1. Transposition didactique des connaissances déclaratives sur les marqueurs de relation.....	332
2.4.2. Transposition didactique des connaissances conditionnelles sur les marqueurs de relation.....	335
2.4.3. Transposition didactique des connaissances procédurales.....	342
<b>3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....</b>	<b>344</b>
3.1. Répartition des objets d'apprentissage selon les cours.....	345
3.2. Proposition de séquence didactique pour l'écriture d'une dissertation critique	347
3.2.1. Analyse de la tâche et détermination des objectifs.....	348
3.2.2. Exemple de séquence didactique pour l'écriture d'une dissertation critique incluant l'apprentissage de marqueurs de relation.....	350
3.3. Propositions didactiques pour le cours de mise à niveau.....	380
3.3.1. Motivation des étudiants.....	381
3.3.2. Exposé magistral sur les classes grammaticales des marqueurs de relation.....	381
3.3.3. Exercices sur les propriétés formelles des marqueurs de relation.....	385
3.4. Propositions didactiques pour le cours d'analyse littéraire.....	390
3.5. Propositions didactiques pour le cours de dissertation explicative.....	394
<b>4. CONCLUSION.....</b>	<b>394</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>398</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>409</b>
Annexe 1. Formulaire de consentement des sujets de la recherche.....	xxi
Annexe 2. Codage de l'analyse littéraire 101B086, de la dissertation explicative 102C152 et de la dissertation critique 103A042.....	xxii
Annexe 3. Données brutes de l'évaluation de l'ancrage discursif dans 171 discours étudiants.....	xxxv
Annexe 4. Bibliographie des exemples tirés du réseau Internet.....	xliii
Annexe 5. Curriculum vitæ de Jacques Lecavalier.....	xlvii

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Fréquence des marqueurs discursifs selon leur emploi et quatre catégories d'âge (tiré de Katzenberger et Cahana-Amitay, 2002) .....	78
Tableau II.	Ouvrages didactiques du collégial contenant des listes de marqueurs de relation 87	
Tableau III.	Marqueurs de conséquence .....	109
Tableau IV.	Marqueurs de finalité et de visée.....	112
Tableau V.	Marqueurs d'explication et de justification .....	119
Tableau VI.	Variantes et fréquence du marqueur pour cette raison.....	126
Tableau VII.	Marqueurs d'extension .....	132
Tableau VIII.	Marqueurs d'insistance et d'alternative .....	137
Tableau IX.	Marqueurs d'illustration.....	146
Tableau X.	Marqueurs de paraphrase.....	150
Tableau XI.	Marqueurs de rectification .....	152
Tableau XII.	Marqueurs de récapitulation .....	155
Tableau XIII.	Marqueurs de réactualisation et de conciliation.....	160
Tableau XIV.	Marqueurs de réorientation .....	165
Tableau XV.	Marqueurs de digression et d'interruption .....	167
Tableau XVI.	Marqueurs d'opposition .....	176
Tableau XVII.	Marqueurs de contradiction et de réfutation.....	180
Tableau XVIII.	Marqueurs de réciprocité .....	185
Tableau XIX.	Marqueurs de concession .....	187
Tableau XX.	Marqueurs comparatifs .....	191
Tableau XXI.	Marqueurs ordinaux .....	193
Tableau XXII.	Marqueurs temporels.....	200
Tableau XXIII.	Marqueurs de localisation spatiale .....	206
Tableau XXIV.	Marqueurs de validation inférentielle .....	212
Tableau XXV.	Marqueurs de validation empirique .....	214
Tableau XXVI.	Marqueurs de validation forcée.....	216
Tableau XXVII.	Marqueurs de validation restrictive.....	219
Tableau XXVIII.	Marqueurs de validation conditionnelle .....	221
Tableau XXIX.	Marqueurs d'invalidation .....	223

Tableau XXX. Marqueurs d'appréciation .....	226
Tableau XXXI. Marqueurs d'assurance.....	227
Tableau XXXII. Types et nombre de discours d'étudiants, au total et selon les semaines de production.....	234
Tableau XXXIII. Sujets d'analyse littéraire ou de dissertation dans les 7 groupes choisis	235
Tableau XXXIV. Fréquence brute des connecteurs, marqueurs de modalité, marqueurs de reprise et marques méta-représentatives dans 60 discours étudiants	242
Tableau XXXV. Fréquence brute des connecteurs, marqueurs de modalité, marqueurs de reprise et marques méta-représentatives dans 16 discours experts.	244
Tableau XXXVI. Fréquence totale des marqueurs de relation dans 60 discours étudiants et 16 discours experts, en nombre brut et en pourcentage .....	245
Tableau XXXVII. Fréquence des marqueurs et marques recensés dans notre corpus et par Sabourin (1996) .....	246
Tableau XXXVIII. Fréquence des marqueurs de relation dans 60 discours étudiants et 16 discours experts, à raison de 1 marqueur en moyenne à tous les x mots .....	248
Tableau XXXIX. Fréquence des marqueurs de relation par cours .....	251
Tableau XL. Fréquence des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives par emploi dans 60 discours étudiants et 16 discours experts.....	255
Tableau XLI. Fréquence des 54 marqueurs de relation et marques méta-représentatives les plus courants dans 60 discours étudiants .....	259
Tableau XLII. Justesse de l'usage des marqueurs de relation et marques méta-représentatives dans 60 discours étudiants.....	264
Tableau XLIII. Justesse de l'usage des marqueurs de relation et marques méta-représentatives dans 16 discours experts.....	265
Tableau XLIV. Moyenne par discours étudiant des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives non conformes aux critères .....	267
Tableau XLV. Justesse des 39 marqueurs de relation les plus courants dans 60 discours étudiants.....	269
Tableau XLVI. Répartition des usages non conformes entre les emplois des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives.....	272
Tableau XLVII. Fréquence et non-conformité des 20 principaux emplois des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives dans 60 discours étudiants	274
Tableau XLVIII. Conformité de l'usage des marqueurs de relation en fonction des types de discours.....	277
Tableau XLIX. Connecteurs omis et fonctions argumentatives dans un extrait de la dissertation explicative 102C165 .....	280
Tableau L. Variété des marqueurs de relation dans 60 discours étudiants et 16 discours experts .....	286

Tableau LI. Marques d'ancrage en position initiale de paragraphe dans 171 discours étudiants.....	290
Tableau LII. Ancrage discursif dans 17 discours experts.....	290
Tableau LIII. Fréquences des marques d'ancrage par catégories, en pourcentage, dans 171 discours étudiants et 17 discours experts.....	293
Tableau LIV. Répartition des emplois des marqueurs de relation selon les stratégies discursives 333	
Tableau LV. Classe et fonction grammaticales des connecteurs .....	382
Tableau LVI. Classe et fonction grammaticales des marqueurs de reprise.....	383
Tableau LVII. Classes grammaticales des marqueurs de modalité .....	384
Tableau LVIII Codes* d'évaluation de l'usage des marqueurs de relation dans les textes reproduits à la présente annexe .....	xxii

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Exemple de schéma instructionnel (Luscher, 1994, p. 194).....	96
Figure 2.	Schéma instructionnel des marqueurs de conséquence, de finalité et de visée. 101	
Figure 3.	Schéma instructionnel des marqueurs d'explication et de justification ..	118
Figure 4.	Schéma instructionnel de l'extension, de l'insistance et de l'alternative. 131	
Figure 5.	Schéma instructionnel de l'illustration, de la paraphrase, de la récapitulation et de la rectification.....	149
Figure 6.	Schéma instructionnel de la réactualisation, de la conciliation et de la réorientation 162	
Figure 7.	Schéma instructionnel de la digression, de la réorientation énonciative et de l'interruption. ....	168
Figure 8.	Schéma instructionnel de l'opposition, de la contradiction, de la réfutation et de la réciprocité. ....	172
Figure 9.	Schéma instructionnel des connecteurs comparatifs. ....	189
Figure 10.	Schéma instructionnel de l'ordre .....	192
Figure 11.	Schéma instructionnel de la temporalité et de l'aspectualité.....	197
Figure 12.	Schéma instructionnel de la localisation spatiale.....	206
Figure 13.	Schéma instructionnel de la validation.....	211
Figure 14	Schéma instructionnel de l'appréciation et de l'assurance.....	225
Figure 15	Fréquence aux 1000 mots des marqueurs de relation par catégories dans 60 discours étudiants et 16 discours experts .....	248
Figure 16.	Fréquence des marqueurs de relation et marques méta-représentatives non conformes dans 60 discours étudiants .....	266
Figure 17.	Évolution de l'ancrage discursif entre les types de discours, dans 171 discours étudiants.....	291
Figure 18.	Marques d'ancrage énonciatif, narratif et argumentatif, en pourcentage, dans le début des paragraphes de développement de 70 analyses littéraires, 25 dissertations explicatives et 76 dissertations critiques.....	293
Figure 19 (ci-contre).	Fac-similé du signet de lecture pour la pièce <i>Littoral</i> .....	351
Figure 20.	Extrait d'un document de cours en appui au diaporama électronique sur le schéma de plan.....	357
Figure 21.	Exemple de pages-écrans en appui à l'exposé magistral sur les marqueurs de modalité d'insistance et de validation. ....	362



# SIGLES, ABRÉVIATIONS ET CONVENTIONS TYPOGRAPHIQUES

## Sigles

DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
TLFi	<i>Le Trésor de la langue française informatisé</i>
CCDMD	Centre collégial de diffusion de matériel didactique
DFGJ	Direction de la formation générale des jeunes du ministère de l'Éducation du Québec
SRAM	Service régional d'admission du Montréal Métropolitain
$F$	Valeur calculée en statistiques, qui est fonction du nombre de degrés de liberté, de la somme des carrés et de la moyenne des carrés des valeurs comparées.
$F^*$	Valeur $F$ statistiquement significative, où la valeur de $p$ est inférieure à 0,05.
$F^{**}$	Valeur $F$ statistiquement significative, où la valeur de $p$ est inférieure à 0,01.
GAdv	Groupe adverbial
SN	Syntagme nominal
SP, GPrép	Syntagme prépositionnel, groupe prépositionnel
SV, GV	Syntagme verbal, groupe verbal
*	Un astérisque placé devant un mot ou un énoncé indique un usage incorrect. Dans un tableau, signale la présence d'une note.
?	Un point d'interrogation placé devant un énoncé indique un usage douteux.
$P$	Symbole d'un énoncé, souvent en relation avec un autre, symbolisé par $Q$ .
$Q$	Symbole d'un énoncé, toujours en relation avec un autre qui le précède, symbolisé par $P$ .
~	Symbole signifiant la négation logique d'un énoncé. Employé en général devant $P$ ou $Q$ .
$P'$	Symbole d'une assomption implicite et associée à l'énoncé $P$ .
$Q'$	Symbole d'une assomption implicite et associée à l'énoncé $Q$ .
→	Symbole d'implication logique entre deux énoncés.
$V$	Verbe

## Abréviations

adj.	Adjectif	Nb	Nombre (dans les tableaux)
adv.	adverbe	p.	page
chap.	chapitre	poss.	possessif
conj.	conjonction	région.	régionalisme
<i>et al.</i>	<i>et alii</i> (et autres)	subj.	subjonctif
<i>id.</i>	<i>idem</i> (le même)	suiv.	suivantes
<i>ibid.</i>	<i>ibidem</i> (au même endroit)	v.	voir
l.	ligne		

## Conventions typographiques

Nous utilisons les conventions typographiques suivantes afin de faciliter l'identification des catégories de marqueurs de relation et des autres types de marques linguistiques. Ces conventions ne s'appliquent pas dans les citations tirées d'auteurs mentionnés en bibliographie, mais elles servent dans les extraits de discours d'étudiants.

<i>Signes typographiques</i>	<i>Signification</i>
PETITES MAJUSCULES	Connecteurs
<i>Italiques</i>	Autres catégories de marqueurs de relation : marqueurs de reprise et de modalité
« Guillemets »	Marques méta-représentatives, marques linguistiques non grammaticalisées
<i>PETITES MAJUSCULES</i> <i>ITALIQUES</i>	Connecteurs dans une autre langue que le français
« <i>Italiques et guillemets</i> »	Marqueurs de reprise et de modalité, dans une autre langue que le français
2 lettres minuscules en romain droit, police de caractères Kabel (aa, ab, bc, etc.)	Code attribué aux instructions des marqueurs de relation et correspondant à une position dans le schéma instructionnel

*À Irma et Pablo*

# REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont en tout premier lieu à la professeure Marie-Christine Paret, notre directrice de thèse, qui non seulement nous a prodigué les conseils pour améliorer significativement la qualité de notre travail, mais qui n'a cessé, durant les sept années de notre recherche, de croire en notre projet et de nous encourager à le mener à terme.

Ces mêmes années se sont avérées fort longues aussi pour notre famille, à savoir Irma Ruiz Piñeyro, notre épouse, et pour notre fils, Pablo Lecavalier-Ruiz. Ils ont sacrifié bien des périodes de vacances de Noël et d'été pour nous permettre de poursuivre nos études. Ils ont su également nous soutenir dans les moments difficiles.

Nous tenons enfin à remercier nos collègues du collégial qui nous ont permis de photocopier les textes écrits par leurs étudiants et surtout les 171 étudiants qui nous ont autorisé à utiliser un de leurs textes sans en tirer profit pour eux-mêmes, mais dans l'espoir que nos travaux bénéficient à d'autres étudiants.

# INTRODUCTION

- Elle aussi ? demanda-t-il, donnant un sens évident à ces deux mots.
- Elle aussi, à l'occasion. Cela vous paraît-il monstrueux ?

Georges Simenon

Il n'y a pas de didactique du français dans les collèges du Québec. Le terme «didactique» ne fait pas partie du vocabulaire des enseignants de français de l'ordre collégial. Comme la prose de Monsieur Jourdain, on fait de la didactique sans le savoir. Le bulletin *Correspondance*, qui vise l'amélioration du français en milieu collégial et qui est publié depuis 1995 par le Centre collégial de diffusion de matériel didactique (CCDMD), traite de problèmes d'apprentissage linguistique, de stratégies d'enseignement de la langue, de l'épreuve uniforme de français, des centres d'aide en français et il présente le nouveau matériel didactique. Le CCDMD diffuse du matériel didactique sur la langue par le réseau des collèges et par l'intermédiaire de son site Internet. Il existe deux associations professionnelles d'enseignants de français, l'Association québécoise des professeurs de français et l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, auxquelles participent environ 3% à 5% des enseignants de français du collégial. La pédagogie collégiale constitue certes une réalité, concrétisée par le bulletin du même nom, publié par l'Association québécoise de pédagogie collégiale, dont le colloque annuel attire cependant peu d'enseignants de français.

Contrairement à l'ordre secondaire, les enseignants de français ne possèdent pas un baccalauréat spécialisé en enseignement, mais en études littéraires, parfois en linguistique. Spécialistes de leur discipline, ils ont appris la pédagogie sur le terrain. Pour didactiser leur contenu disciplinaire, ils n'ont longtemps compté que sur eux-mêmes, puis, grâce à une certaine homogénéisation des programmes survenue lors de la réforme de l'enseignement collégial en 1994, ils ont reçu de nombreux ouvrages didactiques, la plupart du temps écrits par des collègues du collégial. Anthologies littéraires, manuels pour chacun des cours, monographies sur des sujets spécifiques, éditions scolaires d'œuvres littéraires, les éditeurs n'ont rien

négligé pour ce nouveau marché : 72 institutions (48 cégeps et 24 collèges privés subventionnés), environ 1500 enseignants de français, plus de 140 000 nouveaux étudiants annuellement.

Le ministère de l'Éducation a réagi au taux d'échec en français et dans d'autres disciplines ou programmes, de même qu'au faible taux de délivrance des diplômes, en demandant aux collèges d'augmenter le taux de réussite. Cet accent sur l'effet plutôt que sur la cause semble se traduire dans les collèges par une pression accrue des administrations locales sur les enseignants afin de réduire les exigences de la réussite. À cet égard, les enseignants de français considèrent de longue date que leur charge de correction est supérieure à celle de leurs collègues des autres disciplines (Painchaud, 1998). Ils sont donc peu portés à accroître l'encadrement des étudiants, à modifier leurs stratégies d'enseignement et à rechercher une meilleure transposition didactique des connaissances sur l'écriture et la littérature.

Il demeure par contre, dans les départements de français des collèges, des enseignants qui n'ont pas lancé la serviette, qui ne cherchent pas seulement à parler de ce qui leur plaît ou à fournir des trucs pour le bachotage à l'épreuve uniforme :

«la littérature n'est pas un dédouanement de la grammaire ni un révélateur d'habiletés cognitives ciselées par la taxonomie. Analyse littéraire, dissertation explicative et dissertation critique deviennent des occasions privilégiées de manifester son intelligence, sa sensibilité et son jugement [...]» (Vital Gadbois, en préface à Saint-Gelais, 2001, p. VII).

C'est seulement dans cette optique qu'une recherche sur la didactique des marqueurs de relation au collégial prend sa pertinence. Autrement, il est possible pour l'étudiant de rédiger ses textes selon la même structure, en recourant au même jeu réduit d'une dizaine de marqueurs de relation. Nous considérons que l'usage des marqueurs de relation représente un apprentissage complexe, qui reflète le développement de la pensée argumentative au sortir de l'adolescence. Nous percevons déjà des indices qu'avec l'implantation de la «nouvelle grammaire» dans les collèges, les marqueurs de relation ne constituent qu'un objet d'enseignement supplémentaire, assorti de consignes d'usage exagérément simplifiées et coupé de l'apprentissage de l'écriture. C'est pourquoi nous voulons fournir aux enseignants et aux étudiants une alternative et situer l'apprentissage des marqueurs de relation dans une didactique intégrée de la littérature et de l'écriture.

Dans un premier chapitre, nous esquisserons une théorie des marqueurs de relation. Nous définirons cette notion ainsi que les catégories de marqueurs qui la composent et nous la caractériserons au moyen de propriétés pragmatiques et linguistiques. Nous examinerons la progression de l'apprentissage des marqueurs de relation avec l'âge et l'état actuel de leur enseignement au collégial, à partir des ouvrages didactiques. Nous fixerons en terminant les objectifs de la présente recherche.

Le chapitre 2 consistera en un inventaire et un classement des marqueurs de relation. Au lieu d'utiliser les critères logiques, sémantiques ou structuraux que l'on trouve habituellement dans les ouvrages didactiques, nous analyserons en détail plusieurs dizaines d'emplois différents des marqueurs, de façon à les rapprocher et à les distinguer à la fois.

Ce classement servira, au chapitre 3, à évaluer l'usage des marqueurs de relation dans un corpus d'analyses littéraires et de dissertations produites par des étudiants d'un collège, à l'aide de critères d'évaluation que nous aurons déterminés. Des textes modèles, écrits par des auteurs de manuels, seront aussi évalués et confrontés à ceux des étudiants, en regard de la justesse des marqueurs utilisés. Cette évaluation mettra en lumière les besoins des étudiants et guidera l'élaboration de propositions didactiques.

Celles-ci seront présentées au dernier chapitre. Résultant d'une transposition didactique d'une partie du classement réalisé au chapitre 2, elles consisteront surtout en un modèle de séquence didactique intégrant l'apprentissage des marqueurs de relation aux cours de français du collégial. De plus, on trouvera une répartition des objets d'apprentissage entre les cours de français du collégial, des exemples de matériel didactique ainsi que d'exercices de manipulation de marqueurs de relation et de transposition d'extraits de textes scolaires.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE ET ÉTUDE GÉNÉRALE

### DES MARQUEURS DE RELATION

Parfois, nous avons cru savoir ; il y avait toujours un « ça » pour garantir un « Quoi ? », un « jadis », un « aujourd'hui », un « toujours », justifiant un « Quand ? », un « car » donnant la raison d'un « Pourquoi ? ».

Georges Perec, *La disparition*

Le but de ce premier chapitre consiste à cerner notre objet de recherche, les marqueurs de relation. Nous ferons état en premier lieu des problèmes qu'ils posent tant pour la qualité des textes que pour la réussite des étudiants aux cours de français du collégial. À cette fin, il faudra replacer les marqueurs de relation dans le contexte de la didactique du français dans les collèges du Québec. Cela nous amènera à déterminer les objectifs de la présente thèse. D'autre part, nous proposerons une définition des marqueurs de relation et des catégories qui les composent. En effet, des problèmes terminologiques énormes, tant dans la tradition scolaire qu'en didactique et tant en linguistique qu'en pragmatique, minent à la base notre projet. Les définitions seront enrichies au moyen de propriétés pragmatiques et linguistiques : les marqueurs de relation sont des morphèmes grammaticalisés qui ne prennent souvent leur sens que grâce à des inférences contextuelles.

Après une revue des étapes de l'apprentissage des marqueurs de relation depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, nous considérerons des aspects proprement didactiques. Nous préciserons notre position épistémologique, puis nous tenterons de décrire les pratiques d'enseignement des marqueurs de relation dans les cours de français. Nous analyserons enfin les exercices proposés par les ouvrages didactiques élaborés pour l'ordre collégial.



## 1. Problématique

Les études collégiales n'enseignent pas assez aux étudiants la maîtrise de l'écriture. Depuis bientôt trente ans, le ministère de l'Éducation du Québec a essayé diverses mesures correctives et réformes de l'enseignement du français, qui ne semblent pas encore donner satisfaction. La langue écrite des diplômés ne satisfait pas les universités ni les employeurs et de nombreux étudiants abandonnent le collège sans avoir terminé leurs cours de français. La didactique du français au collégial représente une dimension essentielle de ces difficultés.

L'usage des marqueurs de relation pose problème en lui-même et il reflète du même coup la piètre qualité des textes écrits dans les cours de français. Parallèlement, l'amélioration de l'usage des marqueurs peut non seulement contribuer à la qualité des discours étudiants et à la réussite des étudiants, mais elle favorise une nouvelle approche didactique de l'écriture. Définissons provisoirement les marqueurs de relation comme regroupant les connecteurs (D'AILLEURS), les marqueurs de modalité (*même*) et certains « organisateurs textuels » (EN PREMIER LIEU). Voyons comment l'usage des marqueurs de relation participe de la qualité de l'écriture dans les cours de français du collégial ainsi que de la didactique qui y prévaut.

### 1.1. *La maîtrise de l'écrit au collégial*

La démocratisation du système d'éducation québécois qui a marqué la création des cégeps en 1967 s'est accompagnée de protestations croissantes à l'égard du manque de maîtrise de l'écrit des diplômés. Jusqu'au milieu des années 70, il restait possible de consacrer le premier des quatre cours obligatoires de français à l'explication de texte (à saveur structuraliste) ou carrément à la linguistique. Ces premières années d'existence des collèges ont reconduit l'héritage du cours classique, qui accordait peu d'importance à l'enseignement de la langue et de l'écriture. En 1976, le ministère a voulu insérer un cours de français correctif dans la séquence des quatre cours de littérature, mais les départements de français ont résisté. Cependant, afin de s'ajuster à des élèves moins bien préparés par leurs études secondaires abrégées d'un an, la plupart des collèges ont utilisé le premier cours pour enseigner les techniques d'écriture de textes et réviser le code grammatical. L'enquête EFEC avait révélé que les étudiants des collèges commettaient en

moyenne 1 faute à tous les 13,2 mots (Bibeau, Doucet, Poirier, Vermette, 1975). Les collèves subissaient en outre des pressions de la part des universités et des leaders d'opinion afin d'améliorer la maîtrise de l'écrit. Mais la qualité du français écrit était à toutes fins pratiques assimilée au respect du code. Puisque cette conception prévalait aussi chez les enseignants de français du collégial, qui ont toujours refusé de réduire leur rôle à l'enseignement de la grammaire, leur opposition a souvent conduit à refuser à enseigner l'écriture et à privilégier un enseignement le plus axé possible sur la littérature (DGEC, 1980, p. 46).

En 1985, un Groupe de travail des universités québécoises sur la connaissance de la langue ne fit que confirmer l'opinion courante :

« La qualité de la langue écrite et parlée chez les étudiants est insuffisante et révèle des carences préjudiciables à la poursuite de leurs études, voire même à l'exercice de leur future profession : tel est le constat global que dressent enseignants, responsables de programmes, et directions pédagogiques des universités du Québec, faisant écho aux doléances traditionnelles des autres niveaux d'enseignement et qui se répandent désormais dans le monde du travail. Au-delà du système de règles – orthographiques, morphologiques et lexicales – qui forment la grammaire de la langue et en déterminent l'usage comme outil de communication, ces carences affectent la capacité d'exprimer clairement des idées et de les organiser en un ensemble cohérent » (cité par Ouellet, 1992, p. 121).

Les universités québécoises se sont dotées tour à tour de tests d'admission en français écrit, qui évaluaient seulement les habiletés morphologiques et syntaxiques.

Des enseignants de français du collégial mandatés par leurs pairs, Lefebvre, Turcotte et Labelle, ont constaté en 1989 « [...] les difficultés qu'éprouvent les élèves du collégial à élaborer et organiser leur pensée selon des critères de validité » et ils ont souhaité « un enseignement systématique de ces notions au collégial » (1989, p. 15). Ces auteurs ont repris la théorie des niveaux de compétence langagière exposée dans la thèse de Lebrun (1987). Cette dernière propose trois types de compétence langagière qui sont en interaction constante dans toute activité de lecture et d'écriture. La compétence linguistique englobe le lexique, la morphologie et la syntaxe; la compétence textuelle (ou sémantique, selon Lebrun, 1992) correspond à l'organisation interne du texte, au-delà de la phrase ; enfin, la compétence pragmati-

que comprend la situation personnelle et sociale, les présupposés, les aspects idéologiques et culturels.

Plus précisément, le développement de la compétence textuelle amène l'élève

« [...] à saisir la cohérence interne d'un texte. Il doit être capable d'en repérer et d'en identifier les composantes, et d'établir des relations entre elles. Apprendre à reconnaître les grandes articulations d'un texte (les épisodes, les arguments), repérer les indices spatio-temporels ou les marqueurs de relations logiques, retracer l'élaboration, l'organisation d'un thème, formuler une hypothèse de signification, la vérifier, la redéfinir au cours de la lecture, saisir le contenu explicite et implicite d'un texte, tout cela exige de l'élève une lecture systématique et méthodique. » (Lefebvre *et al.*, 1989, p. 38).

Le rapport de Lefebvre *et al.* définit la spécificité de l'enseignement du français au collégial à partir des deux principes suivants : rendre l'étudiant autonome et viser un niveau assez haut, compte tenu que le collégial constitue le niveau le plus élevé où l'on développe la compétence langagière, sauf pour la langue de spécialité.

La réforme de l'ordre collégial, entreprise en 1993-1994 par la ministre libérale Lucienne Robillard, a pris un nouvel élan sous Pauline Marois, en 1997. L'approche par objectifs et standards a remplacé l'approche par objectifs et contenus comme méthode d'élaboration des programmes d'études. L'accent est ainsi mis sur les habiletés plus que sur les connaissances. La formation générale s'est vue modifiée : moins de philosophie et d'éducation physique, plus de français et d'anglais. En français, la panoplie de cours parmi lesquels pouvaient choisir les collèges a été limitée, pour la formation générale, à quatre « Ensembles » dont trois correspondent à des cours de littérature et le quatrième donne lieu, en principe, à quelques cours différents et adaptés à des familles de programmes. Le sens de la réforme Marois, sous cet angle précis, consiste à augmenter la marge de manœuvre des collèges par rapport à la réforme Robillard, qui prescrivait à grands traits les connaissances à acquérir. Cette révision, menée en consultation avec les enseignants de français du collégial, mais selon un mécanisme qui a suscité peu d'adhésion chez ces derniers, a produit de nouveaux « devis ministériels » – c'est le nom des ensembles de cours décrits par objectifs et standards.

Les types de discours enseignés avant 1993 étaient informatifs, analytiques (ou explicatifs) et argumentatifs, dans des formes libres variant d'un collègue à

l'autre, quand ce n'était pas d'un enseignant à l'autre. On rencontrait aussi de la création littéraire ou théâtrale dans plusieurs collèges. La réforme a ramené deux formes discursives traditionnelles, l'analyse littéraire et la dissertation, que les cégeps, issus de la Révolution Tranquille, avaient au départ écartées d'emblée.<sup>1</sup> L'analyse littéraire peut consister en une explication de texte ou en un commentaire composé. La division entre les variétés explicative et critique de la dissertation est consacrée. Le nombre minimal de mots pour une analyse littéraire est de 700 mots (MEQ, 2003*b*, compétence 0001); la dissertation explicative peut tenir en 800 mots (*id.*, compétence 0002) et la dissertation critique comporte 900 mots (*id.*, compétence 0003), alors qu'au début de la réforme, l'essai critique demandait 1250 mots. Les trois types de discours sont définis dans les devis au moyen de critères de performance qui servent à leur évaluation.

Certains de ces critères permettent de dégager le rôle des marqueurs de relation. Ainsi, dans le cours d'analyse littéraire, on demande des « liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques » ainsi qu'une « [o]rganisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux » (MEQ, 2003*b*, compétence 0001). La dissertation explicative ajoute à ces critères celui du « [d]éveloppement approprié des idées » (*id.*, compétence 0002.). Le cours de dissertation critique, enfin, joint aux précédents les critères de performance « [e]mploi d'arguments appropriés » et « [j]ustification du point de vue critique » (*id.*, compétence 0003). Il est difficile de trouver, dans le devis ministériel des cours de formation générale propre à un groupe de programmes, un critère de performance concernant les marqueurs de relation. La compétence textuelle y est en effet évaluée par des critères tels le « [r]espect des règles définissant les différents types de textes » et le « [r]espect de la situation et de l'objectif de communication dans le texte écrit » (*id.*, compétence 000K).

La réforme Marois de 1997 a cependant introduit un cours de mise à niveau, préalable à la séquence des quatre cours imposés, qui n'est suivi que par les

---

<sup>1</sup> La première version des devis ministériels imposait en fait trois types de discours : l'analyse littéraire, la dissertation explicative et l'essai critique. L'élaboration et l'expérimentation d'un nouvel examen ministériel de français, remplaçant le texte d'opinion par une dissertation critique, ont amené le Ministère à supprimer l'essai critique au profit de cette dernière. Il s'est avéré en effet que la forme de l'essai, trop libre, ne permettait pas une évaluation suffisamment comparable d'un correcteur à l'autre, lors de l'épreuve ministérielle uniforme.

étudiants faibles dépistés dans chaque collège. Le devis de ce cours contient des critères de performance qui laissent place à l'apprentissage des marqueurs de relation. On trouve en effet les critères d' «[o]rganisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux » et de «[r]econnaissance des règles d'organisation de paragraphe et des procédés de reprise et de progression dans un texte » (*id.*, cours 601-004-50 C). Bien que l'accent mis sur la structure et les règles nous semble relever d'une didactique normative, nous voyons dans les critères de performance cités pour les différents cours de français une place pour l'enseignement et l'apprentissage des marqueurs de relation. Il ne faut pas chercher dans les devis ministériels une mention explicite des marqueurs de relation, car la détermination des contenus d'apprentissage a été laissée aux collèges.

Un autre facteur hérité de la réforme vient influencer le contexte de l'enseignement du français au collégial. Les critères d'évaluation de l'épreuve unifiée de français (MEQ, 2003a), ainsi que son *Guide de correction* (MEQ, 2002), exercent sur les cours de français une pression indéniable, bien que variable d'un enseignant à l'autre. La compréhension des textes et l'intégration des connaissances littéraires forment ensemble l'un des huit critères d'évaluation. Les autres critères mettent l'accent sur la structure du contenu : respect du sujet de rédaction, qualité de l'argumentation, structure de l'introduction, du développement et de la conclusion, ou sur la langue : vocabulaire, syntaxe et ponctuation, orthographe d'usage et orthographe grammaticale. L'approche structurale du contenu est tempérée par le fait que l'appréciation de l'argumentation tient compte de la pertinence et de la force des arguments. Un argument pertinent est réputé provenir des textes à l'étude et justifier le point de vue avancé. L'argumentation s'appuie sur la compréhension d'un problème littéraire posé par le sujet et les textes en lecture, mais elle requiert aussi d'articuler des éléments littéraires dans un raisonnement dont la qualité doit être autant linguistique que logique. On voit ici le délicat équilibre de la pertinence du contenu et de la cohérence de la structure. Certains élèves et même certains professeurs semblent privilégier la cohérence selon un calcul assez vil : il est possible d'obtenir la note de passage à l'épreuve ministérielle en présentant une dissertation faite selon le modèle canonique, qui prend peu de risques aux plans linguistique et littéraire, car elle ne discute le problème que de façon superficielle. Bref, les cours de français du collégial sont menacés par le bachotage.

La maîtrise de la langue constitue la principale cause d'échec à l'épreuve. En effet, pour 1999-2000, 10,4% des échecs sont dus à ce critère, alors que la structure du texte n'a causé que 0,4% d'échecs et que la compréhension et la qualité de l'argumentation sont responsables de 2,9% des échecs seulement (MEQ, 2001, p. 26). Comme les marqueurs de relation ont surtout à voir avec les critères les mieux respectés, on serait tenté de conclure que les étudiants du collégial les utilisent bien. Cette hypothèse est suspecte pour deux raisons.

D'une part, la conception de l'épreuve ministérielle, au niveau discursif, repose sur la théorie de la cohérence textuelle (Charolles, 1978), qui met l'accent sur les aspects structuraux plus que sur la pertinence du contenu. Dans une telle approche, il est probable que la présence des marqueurs de relation à des endroits stratégiques importe davantage que leur choix, leur variété et leur justesse. Reconnaissons que, comme le souligne le concepteur de l'épreuve uniforme, Jean-Denis Moffet, le fait que le taux de réussite au cours de dissertation critique, en 1997-1998, ait été de 92,8% et que 87,3% des étudiants de cette même cohorte aient réussi l'épreuve ministérielle accorde une certaine validité à cette dernière (Moffet, 1999, p. 6). Le programme de français du secondaire de 1995 et la réforme du collégial ont certainement amélioré la maîtrise du français écrit. Il reste cependant que, d'une manière générale, la didactique de l'écriture au collégial repose elle aussi sur la théorie de la cohérence textuelle. Certains textes d'étudiants sont calqués sur des modèles ou des schémas fixes, surtout en classe, mais aussi à l'épreuve ministérielle, où leur consultation est interdite.

« Au cours des sessions de correction, nous avons cependant remarqué que des présentations trop rigides (utiliser un type de plan) desservent mal les élèves, car ils appliquent une façon de faire qui ne respecte pas toujours le sujet de rédaction » (Moffet, 1999, p. 7).

Ce genre de cas ne se produit pas assez souvent pour réduire significativement le taux de réussite à l'épreuve uniforme, mais il révèle indirectement un problème de didactique du français au collégial, dont il s'avérera nécessaire de tracer un bilan. En somme, la concordance entre l'épreuve uniforme et les cours de français ne prouve pas nécessairement la qualité des discours. Moffet lui-même constate qu'en Europe « le taux de réussite varie assez en fonction du rôle que l'on donne à ces épreuves » (*id.*, p. 6). Aux épreuves du baccalauréat en France, le taux de réussite a été de 80,1% en juin 2003 (Ministère de l'Éducation, France, 2003, p. 1). Le seuil de réussite

exprime davantage ce que la société et l'État reconnaissent comme apprentissage valable à la fin d'un cycle d'études. La question est aussi de savoir si l'on veut que la qualité augmente au rythme de la réussite.

Cela nous amène au second facteur qui perturbe l'impression de succès à la fin des études collégiales : le nombre d'étudiants non diplômés. Le taux d'obtention du diplôme d'études collégiales en 1997-1998 a été de 69,2% pour le secteur pré-universitaire et de 52,9% au secteur technique (MEQ, 2000, p. 3). Le ministère entend hausser ces taux à 85% d'ici 2010 (*id., ibid.*) et il a demandé aux institutions de se doter de « plans de réussite » en ce sens. Le cours de français 601-101-04, que les étudiants suivaient en premier dans la majorité des collèges, a obtenu pour sa part un taux de réussite de 75% à l'automne 1998 (CEEC, 2001, p. 25). Les étudiants les plus faibles, auxquels les collèges ont imposé un cours de mise à niveau, se sont retrouvés dans les groupes de 601-101-04 pour la session d'hiver 1999, où le taux de réussite a baissé à 66% (*id., ibid.*). En 2000-2001, pour les nombreux collèges affiliés au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), les taux de réussite en Français 101 avaient peu varié : 76% à l'automne et 62% à l'hiver (Collège de Valleyfield, 2001, p. 8). Au cours suivant (601-102-04), les taux rejoignent pratiquement la moyenne de l'ensemble des cours; ils étaient en effet de 85% à l'automne 2000 et de 79% à l'hiver 2001, pour les collèges du SRAM. Ces moyennes de réussite en français masquent un écart certain entre les collèges. Ainsi, au Collège de Valleyfield, le taux de réussite au cours 601-101-04 était de 61% à l'automne 2000 et de 52% à l'hiver 2001 (*id., ibid.*). Il faut également considérer que les mêmes étudiants échouent souvent plus d'un cours et plus d'une fois le même cours. Par exemple, au Collège de Valleyfield, les « [...] étudiants échouent leurs cours de français I et II une ou deux fois maximum [*sic*], pratiquement jamais trois fois » (*id.*, p. 9). Finalement, la réussite du premier cours de Philosophie (340-103-04), qui porte notamment sur l'argumentation, pose aussi problème à l'échelle du réseau : le taux s'élevait 79% à l'automne 2000 et à 66% à l'hiver 2001, pour les collèges affiliés au SRAM (*id.*, p. 5).

En somme, le taux de réussite à l'épreuve ministérielle est élevé et concorde sensiblement avec celui du troisième cours (601-103-04) pour la raison que plusieurs étudiants ne parviennent pas ni à ce cours ni à cette épreuve. Dans certains programmes techniques, des étudiants finissent avec succès leur formation spécifique tout en échouant leurs cours de français et ils trouvent un emploi dans

leur domaine sans avoir obtenu le diplôme. Au secteur préuniversitaire, les échecs en français peuvent empêcher des étudiants d'accéder à l'université. Même si ces étudiants traînent souvent leurs problèmes de langue depuis l'enfance, ils ont tout de même obtenu un diplôme d'études secondaires; pourquoi ne peuvent-ils acquérir en deux ou trois ans ce qui leur manque pour obtenir un diplôme d'études collégiales ? Les enseignants de français soutiennent que c'est la faute du secondaire et que l'écart entre les deux ordres d'enseignement est trop considérable. Mais cela convient surtout aux connaissances littéraires et moins à l'écriture et à la grammaire. Or, ces dernières constituent les principales causes d'échec en français.

### *1.2. État de la didactique du français au collégial*

La pression du ministère sur les taux de réussite des collèges tend à modifier, à l'interne, davantage les exigences que les méthodes pédagogiques. Sans trop de succès, le ministère a tenté depuis 1975 d'améliorer l'enseignement de la langue et de l'écriture dans les cours de français du collégial. À travers ces années, l'exposé magistral est demeuré prédominant :

« Pour concevoir une intervention susceptible d'aider les étudiants à progresser sur le double plan de l'écriture et de la compréhension de la matière, ne faut-il pas que le professeur se dote d'une nouvelle compétence en plus de celle pour laquelle il a été engagé, qui était essentiellement disciplinaire ? [...] C'est en quelque sorte à un changement de mentalité que l'on convie le milieu collégial, car la plupart des professeurs se définissent d'abord comme des transmetteurs de contenu et le moyen privilégié reste pour eux l'exposé magistral » (Thérien et Smith, 1996, p. 28).

L'enseignement de la langue, sauf dans le cours de mise à niveau, est effectué à la pièce, sous forme de révision des principales règles ayant donné lieu à des fautes fréquentes dans les textes des étudiants. C'est un exposé magistral de la règle, accompagné d'exemples tirés des copies ou cités hors contexte. Il est plutôt paradoxal de constater, si l'on considère les intentions du MEQ depuis 1975, qu'il reste très peu de temps pour la langue, dans les cours de la réforme. C'est que les étudiants souffrent aussi de lacunes énormes en littérature et en écriture. Il a fallu créer un cours de mise à niveau hors séquence et non crédité. De 45 heures, sa durée a été augmentée à 60 heures à l'automne 2002. Les centres d'aide en français, créés à partir de 1975, sont pleins à craquer et fonctionnent par listes d'attente.



L'enseignement de l'écriture au collégial, pour sa part, ne repose pas sur une aussi longue tradition que celui de la littérature. Certains enseignants ont acquis de l'expérience, entre 1980 et 1993, dans le premier cours de la séquence. Mais ils ne bénéficient d'aucune formation en ce domaine. Puisque l'analyse littéraire et la dissertation s'enseignaient par imitation de modèles au cours classique, tout indique que la même approche pédagogique a cours depuis la réforme de 1994. Il n'existe pas de recherche descriptive pour en attester, mais les nombreux manuels produits depuis lors à l'intention des cours de français du collégial continuent à fournir des textes modèles. Quelques-uns seulement (Berger, Déry et Dufresne, 1998; Laferrière, 2001) ajoutent un commentaire explicatif en marge du texte alors que d'autres (Lafortune et Cyr, 1996) critiquent plutôt d'authentiques textes étudiants. Cet enseignement par imitation de modèles reste magistral et normatif. Il y a certainement une résistance didactique des enseignants de français du collégial. Sinon, comment expliquer que le MEQ, depuis 1975, n'ait pas réussi dans ses nombreuses tentatives, aussi maladroites soient-elles, pour rendre l'enseignement moins magistral et pour réduire la part de la littérature en faveur de la langue et de l'écriture ?

Par contre, il serait faux de soutenir qu'aucun changement didactique n'est survenu en trente-cinq ans. Une attention notable semble accordée, par les enseignants comme par les manuels, à l'étape de planification du texte. Certains enseignants commentent les plans des étudiants ou supervisent leur élaboration, d'autres vérifient qu'ils ont été élaborés. Plusieurs manuels proposent des schémas de plans, que des enseignants font «remplir» par les étudiants. Cette méthode ne garantit pas la pertinence des idées, même si elle améliore certainement la structure du texte.

Il faut néanmoins nous interroger sur cette approche didactique et pédagogique du plan. À cet égard, le journal *La Presse* a recueilli le témoignage d'une élève de 5<sup>e</sup> secondaire :

« On avait travaillé le plan toute l'année. C'était devenu tellement mécanique, que j'avais l'impression de remplir des blancs à l'intérieur d'un schéma tout fait. [...] On ne comprenait même pas pourquoi on faisait ça » (Brouillet, 1997, p. A 21).

Au collégial, des enseignants ont réagi dans le même sens, comme cette auteure et enseignante de français au collégial, Claudette Charbonneau-Tissot, qui a choisi Aude comme nom de plume :

« Certes, nous devons nous assurer du développement des habiletés intellectuelles de nos étudiants, mais il ne faut jamais que la structure prenne le pas sur le contenu. L'important n'est pas tant de faire un paragraphe respectant à la lettre la structure imposée que d'avoir une pensée articulée que l'on réussit à transmettre non seulement clairement, mais de façon dynamique et personnelle » (Aude, 1998).

Du point de vue didactique, la conception du paragraphe comme unité structurale (Longacre, 1983) repose sur des savoirs savants contestés (Delcambre, 1995). Nous-même avons mis en garde contre les schématisations : « Demander aux élèves de respecter scrupuleusement un schéma de plan revient à les empêcher de développer leurs habiletés discursives et argumentatives » (Lecavalier, 1998, p. 10). Cette approche structurale met l'accent sur l'usage des marqueurs de relation, mais ne risque-t-on pas d'insister plus sur leur quantité que sur leur qualité ? Or, comme le signalent Moeschler (1994, p. 94), Charolles (1994, p. 130) et bien d'autres chercheurs, la présence de marques argumentatives ne suffit pas à assurer la qualité de l'argumentation. Dans une telle approche, la variété des marqueurs de relation peut aussi s'avérer problématique. Quand on enseigne l'écriture selon une perspective normative, les étudiants n'apprennent pas comment se servir des marqueurs et sont laissés à eux-mêmes, avec des listes brèves, classées approximativement, et quelques conseils prescriptifs qui restent muets sur la répétition des mêmes marqueurs de relation.

Les élèves n'ont pas uniquement besoin qu'on leur dise quoi faire, mais surtout comment le faire. Dans le vocabulaire de la psychologie cognitive, ils ne manquent pas seulement de connaissances déclaratives, mais aussi de connaissances procédurales et conditionnelles. Selon Tardif (1992), les connaissances déclaratives sont des règles, des lois, des principes, soit « des connaissances plutôt statiques que dynamiques [...] [qui] doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures ou en conditions » (p. 48). Ainsi, la connaissance des structures de texte et du sens des marqueurs de relation doit être complétée par des activités de lecture et d'écriture qui les mettent en œuvre. Les connaissances procédurales sont quant à elles « essentiellement des séquences d'action » (*id.*, p. 51) qui permettent d'exécuter des tâches globales comme la lecture d'un texte, l'élaboration d'un plan et « de rédi-

ger un texte cohésif et cohérent » (*id.*, p. 52). À un niveau plus local, le choix d'un connecteur approprié au contexte constitue une connaissance procédurale. Les connaissances conditionnelles ou stratégiques, pour leur part, équivalent à une sorte de connaissances procédurales que Tardif met en évidence pour des raisons didactiques :

« Dans le milieu scolaire, les connaissances conditionnelles sont très probablement la catégorie de connaissances la plus négligée. [...] Les connaissances conditionnelles sont les connaissances responsables du transfert des apprentissages. Elles sont également les connaissances qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel » (*id.*, p. 52-53).

L'habileté à décider quand l'emploi d'un marqueur de relation est nécessaire ou superflu dans un contexte donné constitue une connaissance conditionnelle. C'est seulement une fois la nécessité du marqueur établie que l'élève puise dans son répertoire (connaissance déclarative) celui qui donnera à l'interprète les bonnes instructions pour comprendre le contexte (connaissance procédurale). De même, le choix de stratégies argumentatives et d'un type de plan, parmi d'autres possibles, relève de connaissances conditionnelles. Il ne suffit donc pas de savoir appliquer une procédure, mais de pouvoir déterminer quand il est opportun de la mettre en œuvre.

Les textes modèles et les schémas de plan constituent des connaissances déclaratives, qui illustrent les qualités que devrait posséder un discours. Mais le modèle n'indique pas à l'élève comment l'expert est parvenu à ce résultat. Plusieurs élèves tendent à considérer le modèle comme la seule forme acceptable que peut prendre leur discours, renonçant ainsi à exercer leurs connaissances conditionnelles : au lieu de décider eux-mêmes du nombre de paragraphes, de leur structure, du choix des marqueurs de relation, etc., ils reproduisent le plus fidèlement possible la structure textuelle et même syntaxique, se limitant à changer les termes propres au nouveau sujet à traiter. Cette pratique semble aussi conduire l'étudiant à écarter certaines de ses meilleures données ou idées parce qu'elles ne concordent pas avec la structure recommandée. Comment peut-on d'une part préconiser un développement en trois paragraphes et d'autre part une seule idée principale par paragraphe, sans se plaindre ensuite de la pauvreté du contenu ? En fixant personnellement le nombre d'exemples ou de preuves à tirer de l'œuvre littéraire, l'enseignant décourage l'exercice du jugement de pertinence chez l'étudiant. Il est vrai que celui-ci, lorsqu'il

est dépourvu des connaissances conditionnelles requises par la tâche, manifeste une nette anxiété ; mais la manière appropriée de calmer cette insécurité ne consiste pas à faire le travail à la place de l'élève, mais à lui enseigner à évaluer par lui-même la pertinence de ses idées. Enfin, l'étudiant qui suit un schéma de plan rigide en trois parties, n'ayant plus besoin de se demander pourquoi il n'y en a pas deux ou quatre, ne voit pas non plus la nécessité de construire une progression argumentative entre les trois idées. Il sait qu'en respectant la consigne, il lui suffit de relier les trois paragraphes entre eux par des marqueurs de relation énumératifs pour obtenir tous ses points au regard de la cohérence textuelle.

La subordination des connaissances conditionnelles dans l'enseignement du français au collégial peut aussi être expliquée à la lumière de la distinction établie par Tardif (1992) entre connaissances générales et spécifiques. Selon cet auteur, les connaissances générales sont transdisciplinaires, comme c'est le cas pour l'écriture :

« Il faut toujours prévoir les connaissances de l'interlocuteur, tenir activement compte de l'intention d'écriture, établir des liens entre les diverses parties du texte, vérifier la sémantique et la syntaxe, etc. Toutes ces actions illustrent des connaissances générales » (p. 54).

Les connaissances spécifiques sont quant à elles disciplinaires. Dans les cours de français, elles correspondent aux notions sur le langage littéraire, le contexte sociohistorique, les courants et genres littéraires, etc. Mais quelle proportion accorder dans l'enseignement et l'apprentissage à ces deux types de connaissances ? Analysant une recherche expérimentale de Recht et Leslie (1988), qui porte sur la compréhension en lecture et la performance en écriture, Tardif conclut que :

« [...] les connaissances générales en lecture qu'ont développées les bons lecteurs sont des connaissances utiles et importantes, mais [...] elles ne peuvent leur permettre de comprendre un texte pour lequel ils n'ont pas de connaissances spécifiques. Ce n'est pas parce qu'un élève a des connaissances générales en lecture (c'est le cas des bons lecteurs) qu'il peut comprendre n'importe quel texte » (1992, p. 56).

Pour réussir leur analyse littéraire ou leur dissertation, les élèves ont donc besoin de bien comprendre le ou les textes littéraires qui font l'objet de leur travail. Les connaissances spécifiques à l'œuvre varient selon les œuvres, les sujets d'analyse littéraire ou de dissertation et les types de discours, mais elles appartiennent à des

catégories comme le style de l'auteur, les thèmes, le contexte sociohistorique, le courant littéraire ou d'autres questions esthétiques semblables. Les exemples et les preuves dont l'élève a besoin pour son texte proviennent de ces connaissances spécifiques. Or, quand l'accent est mis sur les connaissances générales plutôt que sur les connaissances spécifiques, l'élève est incité à écrire un texte bien fait, mais dont le contenu reste déficient. On privilégie la cohérence de la structure à la pertinence des propos. Et si cette cohérence peut être obtenue à peu de frais, en imitant un modèle ou en suivant fidèlement un plan imposé, la tâche de lecture et d'écriture devient trop facile au regard du degré de complexité qui caractérise la compétence langagière visée pour l'ordre collégial.

L'accent sur les connaissances générales conduit au bachotage, parce que l'élève cherche à réussir sans comprendre le sens de la tâche demandée, sans exercer les habiletés requises :

« Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture (un ensemble de connaissances générales) ne devraient pas se réaliser à partir de situations prétextes qui n'entretiennent peu ou pas de relations signifiantes avec ce qui se déroule en dehors de la classe » (Tardif, 1992, p. 57).

Dans les cours de français du collégial, une tâche d'écriture est signifiante pour l'étudiant lorsqu'il doit penser par lui-même, chercher dans les œuvres littéraires les données pertinentes et les agencer pour qu'elles servent d'argument à ses thèses. Il semble que plusieurs enseignants, découragés par les lacunes de leurs étudiants en lecture littéraire, réduisent leurs exigences et fournissent à ces derniers les données à insérer dans les textes à produire.

À l'heure actuelle, en didactique du français, les marqueurs de relation ne sont pas considérés comme des connaissances conditionnelles, mais comme des unités linguistiques à la valeur sémantique stable et occupant une position prédéfinie dans le texte. Il existe pourtant en linguistique et en pragmatique des recherches nombreuses, bien que partielles, sur les propriétés des connecteurs et des marqueurs de modalité, qui se prêteraient à une transposition didactique. Plusieurs marqueurs de relation, par contre n'ont pas été étudiés ni même inventoriés. Il n'existe qu'une seule étude sur l'usage des marqueurs de relation par les étudiants du collégial et il s'agit d'un mémoire de maîtrise en linguistique (Sabourin, 1996) dont nous ne partageons pas les conclusions positives. On ignore si les étudiants utilisent trop de mar-

queurs ou pas assez, s'ils sont bien choisis, employés de manière juste, placés au bon endroit et suffisamment variés.

Une étude didactique de l'usage des marqueurs de relation dans les cours de français du collégial se situe au carrefour de la langue, de la littérature et de l'écriture. Si la compréhension de l'œuvre littéraire n'est pas suffisante, les relations entre les idées de l'étudiant s'en ressentent. Lorsque les connaissances et habiletés linguistiques font défaut, ce sont la variété et la justesse des marqueurs qui s'en trouvent affectées. Qu'on impose un modèle structural aux étudiants, et ils seront portés à placer des marqueurs de relation même là où les liens argumentatifs s'avèrent déjà explicites. Enfin, si le scripteur ne parvient pas à développer ses idées suffisamment et clairement, les marqueurs de relation risquent de devenir superflus, redondants ou impropres.

Cette problématique se manifeste aussi dans le taux d'échec élevé des étudiants les plus faibles ainsi que dans l'insatisfaction persistante des universités et des employeurs à l'égard de ceux qui ont réussi l'épreuve uniforme de français et obtenu leur diplôme d'études collégiales. Afin de modifier les pratiques d'enseignement, il faut proposer des alternatives à l'enseignement magistral et normatif ainsi qu'à l'approche structurale des textes. Or, il ne suffit pas d'offrir aux enseignants une pédagogie globale dite d' « enseignement stratégique » (Tardif, 1992; Lecavalier et Brassard, 1993); il faut aussi, dans une perspective didactique, mieux cerner les connaissances procédurales et conditionnelles à l'œuvre dans l'écriture. En modifiant l'usage de ses marqueurs de relation, un étudiant peut transformer son rapport à l'écriture de textes scolaires, prendre conscience qu'un texte n'est pas un moule à remplir, mais le lieu d'articulation de sa pensée. Quant à l'enseignant de français, s'il possédait de meilleurs outils pour enseigner l'usage des marqueurs de relation, il serait porté à changer sa façon d'enseigner l'écriture. Ceux-ci ne semblent représenter qu'un aspect mineur de la didactique de l'écriture et leur statut de « mots outils » conduit souvent à les subordonner ou à les traiter de façon purement syntaxique. La grammaire du texte a ajouté la catégorie des « organisateurs textuels » et elle accorde dorénavant aux marqueurs de relation une plus grande importance; toutefois, elle renforce leur rôle structural et ignore leur dimension pragmatique. La cohérence n'est pas une propriété textuelle, mais un effet cognitif. Pour saisir le rôle profond des marqueurs de relation, il faut considérer

tous les aspects de la relation de communication entre le scripteur et le lecteur, dont le texte ne constitue que l'interface.

## 2. Objectifs, retombées et limites de notre recherche

La présente recherche poursuit les objectifs suivants :

- Inventorier les marqueurs de relation et les classer de façon rigoureuse et transposable didactiquement.
- Recueillir un corpus d'analyses littéraires et de dissertations (explicatives et critiques) réalisées par des étudiants du collégial, en respectant les règles d'éthique de travail avec des sujets humains.
- Évaluer l'usage des marqueurs de relation dans des textes d'étudiants et d'experts, afin de déterminer les besoins d'apprentissage, en utilisant les méthodes quantitatives et qualitatives appropriées.
- Vérifier s'il existe un lien entre l'usage des marqueurs de relation par les étudiants de l'ordre collégial et la didactique de l'écriture utilisée dans les manuels de français du collégial.
- Élaborer des propositions didactiques adaptées aux besoins de l'apprentissage et de l'enseignement des marqueurs de relation pour les cours de français du collégial.

### 2.1. *Type de thèse*

Il nous est impossible, dans le cadre de la présente thèse, de mener une recherche expérientielle<sup>2</sup>, et encore moins expérimentale, sur l'enseignement et l'apprentissage des marqueurs de relation dans les cours de français du collégial. Une étape préalable à une telle recherche nous a paru nécessaire, tant à cause des théories multiples sur les marqueurs de relation que de la diversité des pratiques didactiques du collégial. En ce sens, notre thèse possède un caractère exploratoire. Cependant, pour élaborer notre cadre didactique de l'enseignement–apprentissage des marqueurs de relation, nous avons besoin de décrire, ne serait-ce que de façon

---

<sup>2</sup> Recherche expérientielle : « La recherche expérientielle vise à rassembler empiriquement des opinions, des analyses de travaux, des discussions, des activités lors de certaines pratiques pédagogiques dans le but de mettre en application un programme amélioré ou nouveau. Ce genre de recherche met l'accent sur l'expression subjective de l'expérimentation » (Ouellet, 1990, p. 106).

approximative, la façon dont les marqueurs de relation sont enseignés et appris dans les cours de français du collégial. Une enquête sur les pratiques d'enseignement aurait monopolisé tout notre temps, car la diversité est considérable d'un collègue à l'autre et d'un professeur à l'autre, sans compter que les marqueurs de relation ne constituent pas un objet d'enseignement autonome. Pour le pôle de l'enseignement, nous devons donc nous limiter aux ouvrages didactiques utilisés dans les cours de français du collégial, en faisant l'hypothèse optimiste que les pages qu'ils consacrent aux marqueurs de relation font partie de la matière des cours.

Les restrictions que nous nous imposons au plan de l'enseignement s'expliquent aussi par la complexité de l'objet d'enseignement, les marqueurs de relation eux-mêmes. Aucun ouvrage n'en donne une liste complète et plusieurs soutiennent l'impossibilité d'une telle tâche. Nous croyons pourtant que notre cadre didactique a besoin d'un large répertoire de marqueurs de relation, non seulement sous forme de liste, mais comportant une description fonctionnelle qui guide leur emploi par les élèves. C'est pourquoi notre objectif de théorisation de l'objet d'enseignement consiste à établir les conditions d'emploi linguistiques et pragmatiques des marqueurs de relation. Puisque nous les concevons comme des formes grammaticales stables, les marqueurs de relation forment une liste longue mais finie, théoriquement parlant. Un tel inventaire suppose toutefois, pour atteindre l'exhaustivité, des moyens lexicographiques dont nous ne disposons pas pour cette thèse. La faisabilité s'avère meilleure pour les connecteurs et les marqueurs de reprise, par rapport aux marqueurs de modalité.

Au plan de l'apprentissage, nous entendons, comme spécifié plus haut, préparer un cadre didactique pour l'enseignement–apprentissage des marqueurs de relation, dans lequel s'insérera une batterie d'exercices variés et gradués. Ceux-ci serviront d'illustration, mais ne suffiront pas pour un apprentissage complet de l'emploi des marqueurs de relation. Notre contribution consistera surtout dans la conception des types d'exercices et leur format.

Notre thèse est d'une part descriptive. « Elle porte davantage sur la description claire, systématique du matériel et du phénomène étudiés, et cela dans un intérêt fonctionnel à partir de différentes modalités comme l'enquête, le projet pilote, l'interview. » (Ouellet, 1990, p. 106). Nous visons en effet une description claire et systématique du phénomène des marqueurs de relation. Notre matériel est constitué



d'un corpus de textes d'experts et d'élèves, ainsi que d'ouvrages didactiques dédiés aux cours de français du collégial ou présentant un attrait pour ceux-ci. Notre motivation est effectivement fonctionnelle, par opposition à l'approche purement théorique d'une recherche fondamentale et à l'attitude normative qui ressort des manuels et, à notre connaissance, de l'enseignement mené par plusieurs enseignants de français du collégial.

La thèse projetée possède aussi une dimension évaluative, c'est-à-dire qu'« [e]lle touche le processus décisionnel et permet de recueillir des données pour évaluer le processus ou les résultats d'un programme, d'une intervention ou d'un système » (*id.*, p. 107). L'objet d'évaluation est double ; il est d'abord constitué par un corpus d'ouvrages didactiques élaborés pour les cours de français du collégial ou présentant un intérêt pour ces derniers. Ces ouvrages sont évalués au regard des modèles de discours présentés aux élèves. L'autre volet consiste à évaluer l'usage des marqueurs de relation dans des analyses littéraires et des dissertations produites par des élèves du collégial. Nous comparerons enfin les résultats des deux évaluations.

## ***2.2. Intérêt du sujet et retombées de la thèse***

Une thèse sur la didactique des marqueurs de relation, même limitée à l'ordre collégial, nous semble une nécessité. Le sujet n'est pas neuf, loin de là, car plusieurs articles ou chapitres d'ouvrages collectifs traitent des marqueurs de relation dans une perspective didactique, linguistique ou pragmatique. L'abondance de la documentation sur les marqueurs de relation justifie notre effort de synthèse, d'autant que nous avons aussi repéré des lacunes que nous tenterons de combler. En effet, les marqueurs de relation sont nombreux et seuls les plus notoires ont fait l'objet d'études. Les ouvrages savants n'étudient qu'une dizaine de marqueurs à la fois, les ouvrages scolaires en énumèrent quelques dizaines, parfois quelques centaines; nous entendons en classer rigoureusement plus de 1500. Notre définition précisera aussi la forme et l'usage des marqueurs de relation par rapport à la vaste catégorie des « organisateurs textuels », c'est-à-dire les divers moyens lexicaux de marquer la structure textuelle ou de faire progresser l'information ou l'argumentation dans le discours. Un autre aspect intéressant de notre travail est représenté par l'évaluation, du point de vue des marqueurs de relation, des textes modèles fournis par les ouvrages didactiques servant à l'enseignement du discours dans les cours de français du collégial. Bien que plusieurs d'entre eux soient utilisés

sur une large échelle, aucune étude n'en a été faite. Nous analyserons un corpus de textes d'étudiants du collégial et nous déterminerons dans quelle mesure l'usage des marqueurs de relation est juste, suffisant et varié.

Le cadre didactique d'enseignement et d'apprentissage des marqueurs de relation constitue le principal intérêt de notre thèse. Il n'est pas difficile de pressentir que l'évaluation des ouvrages didactiques utilisés au collégial fera ressortir de graves lacunes dans ce domaine. Nos propositions viendront donc combler un manque et pourraient donner lieu à la production de manuels et de cahiers d'exercices, voire d'un didacticiel, tout en inspirant aux enseignants de nouvelles stratégies d'enseignement de l'écriture.

### *2.3. Limites de la thèse*

Du point de vue des besoins didactiques, notre thèse présente des limites considérables. Les problèmes discursifs des élèves du collégial débordent largement les marqueurs de relation ; qu'on pense seulement à d'autres systèmes de marquage, comme la reprise anaphorique, la coréférence et la citation. L'ensemble de ces mécanismes ne constitue à son tour qu'une partie relativement technique de l'habileté à argumenter. Les enseignants de français risquent ainsi de considérer notre contribution comme largement insuffisante, au point, peut-être, de ne pas en percevoir la pertinence. Mais la recherche n'a pas le choix de travailler sur des sujets qui, pour les praticiens, semblent trop spécialisés. En outre, la recherche en didactique doit s'efforcer de toucher, ne serait-ce qu'inégalement, aux trois pôles de la matière, de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui confère à la recherche un caractère à la fois tirillé et concret. Du point de vue linguistique et pragmatique, on pourrait par ailleurs estimer qu'à vouloir considérer l'ensemble des marqueurs de relation, nous choisissons un objet d'étude beaucoup trop vaste. Nous considérons qu'après des centaines d'études sur de petits groupes de connecteurs et d'autres variétés de marqueurs, il est possible de tenter une synthèse et que, malgré les embûches, seule une typologie globale des marqueurs de relation présente un intérêt didactique.

En somme, cette recherche devrait constituer le prélude à plusieurs autres, visant à mieux connaître les pratiques d'enseignement des marqueurs de relation et de l'écriture au collégial, à doter les enseignants de français de meilleurs outils didactiques et stratégies d'intervention, à articuler l'apprentissage des marqueurs entre les ordres secondaire et collégial, à mieux décrire les propriétés des marqueurs

de relation, etc. Il reste encore beaucoup à faire, mais nous espérons que notre recherche aidera à prendre conscience du problème de la didactique des marqueurs de relation et que ses résultats et propositions didactiques amélioreront la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiants.

### 3. Définition des marqueurs de relation

Cette section vise à apporter une définition aux marqueurs de relation, aux catégories qui les composent ainsi qu'aux concepts afférents. Elle aborde en premier lieu la notion de marqueur de relation, puis celles de connecteur, d'opérateur, de marque méta-représentative, de marqueur de modalité et de marqueur de reprise. Nous expliquons plus avant le lien que les prépositions et les interjections entretiennent avec les marqueurs de relation. Enfin, nous définissons les concepts d'énoncé, de phrase et de contexte.

#### 3.1. Marqueur de relation

L'appellation *marqueur de relation* pour désigner une classe particulière de morphèmes provient de la tradition scolaire, pas de la grammaire. On n'en trouve pas trace dans la documentation savante, mais elle fait partie du programme de français pour l'ordre secondaire (Direction de la formation générale des jeunes, 1995, 1997*a* et *b*). Les marqueurs de relation y sont définis comme «certains mots ou groupes de mots [...] qui servent à marquer explicitement des relations sémantiques (d'addition, de temps, de but, etc.) entre des éléments dans une phrase ou entre des phrases» (DFGJ, 1995, p. 146). Le programme les distingue des *organiseurs textuels*, c'est-à-dire «les mots, groupes de mots ou les phrases qui révèlent les articulations du texte en indiquant l'ordre ou la progression» (*id.*, *ibid.*). Les deux notions se retrouvent dans le matériel didactique publié à l'intention de l'ordre secondaire depuis l'implantation de ce programme (par exemple, Fortier, Pouliot, Sabourin, Rousselle, 1998; Bourdeau, Hould, Lusignan, 1999; Fortier, Trudeau, Rousselle, Pouliot, 1999). Elles apparaissent également sur divers sites Internet de commissions scolaires ou d'enseignants (Comm. scol. de Montréal, 2003; Leralu, 2003; Ménard, 2003; Rancourt, 2003; Therrien, 2003). Des didacticiennes du français au secondaire reprennent la notion de marqueurs de relation : Préfontaine (1998, p. 105), Chartrand (2001), Paret (2003*a*).

Cette désignation prévaut aussi pour l'ordre collégial. Le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) s'aligne sur le programme du secondaire et réutilise les termes « marqueurs de relation » et « organisateurs textuels » (Desnoyers, vol. 3, 2002, p. 21-22; L'Accord, 2002; fiches d'autocorrection du CCDMD, 2002; Maisonneuve, 2003; Maisonneuve, Frémont et Izaute, 2003). Le *Guide de correction de l'épreuve uniforme de français* (MEQ, 2003a, p. 30) ne réfère toutefois qu'aux marqueurs de relation, sans les définir. Les ouvrages didactiques préparés pour les cours de français du collégial utilisent le plus souvent cette notion (sans celle d'organisateur textuel) : Garneau (1993, p. 76), Fournier (1998a, p. 57-58), Frankland (1998, p. 14), Laferrière (2001, p. 113), Saint-Gelais (2001, p. 148), Antoniadès, Belzile et Richer (2002a, p. 34). Cette influence se fait sentir jusqu'à l'université (Centre de communication écrite de l'Université de Montréal, 2003). Cependant, des dénominations concurrentes apparaissent aussi au collégial. Bataïni et Dion (1997, p. 143) hésitent entre « mots-liens » et marqueurs de relation; Berger, Déry et Dufresne proposent « expressions de transition » (1998, p. 120), tout en signalant l'équivalence avec les marqueurs de relation. Béland et Bertrand (1993) se servent de « mots-liens » et de « mots charnières ». L'expression « mots-liens » se trouve dans des grammaires influentes, soit Le Bidois et Le Bidois (1968, t. II) et encore chez Riegel, Pellat et Rioul (1994/1997, p. 536), où elle ne correspond plus cependant qu'aux prépositions, conjonctions et déterminants. Quant au terme « charnière », le *Trésor de la langue française* informatisé (désormais TLFi) le définit, au sens figuré, comme « [p]oint d'articulation, de jonction, de transition ». C'est le mot qu'Arcand et Bourbeau ont choisi pour désigner les « mots-charnières », « locutions-charnières » et « tournures-charnières » (1995, p. 368) de leur classement.

L'expression « marqueurs de relation » est usitée dans le domaine scolaire, soit, mais ce n'est pas une raison suffisante pour la conserver. En didactique de l'écriture, on distingue habituellement trois fonctions ou opérations du discours : la *connexion*, la cohésion et la *modalisation* (Béguelin, 2000, p. 123-124). À la notion de cohésion, mal définie (Paret, 2003a), nous préférons toutefois celle de *reprise*, utilisée dans la nouvelle grammaire didactique (Genevay, 1994, p. 168). Nous démontrerons que les marqueurs de relation peuvent remplir ces trois fonctions, bien qu'inégalement. Les notions de *connecteur*, de *marqueur de reprise* et de *marqueur de modalité*, que nous définirons et conserverons (v. sections 3.2, 3.3 et

3.4), couvrent à elles trois le champ des opérations discursives, mais prises isolément, elles ne possèdent pas une extension équivalente à celle du concept de marqueur de relation.

Nous élargissons donc la définition habituelle des marqueurs de relation, sans compter que nous devons aussi à la modifier. Par rapport à la définition du ministère, en effet, les relations exprimées n'appartiennent pas toujours à la sémantique, elles peuvent même ne pas la concerner du tout, dans le cas des connecteurs pragmatiques (ou procéduraux), comme nous le verrons à la section 2.1.3. De plus, les éléments reliés ne sont pas la phrase ou des constituants de la phrase. Nous prenons le mot « relation » dans son sens de « [r]apport d'interdépendance entre deux ou plusieurs variables, défini sur la base d'un principe commun tel que toute modification de l'une d'entre elles entraîne la modification des autres » (TLFi). Ces variables, dont le nombre dépasse souvent deux, consistent en des représentations actives en mémoire, non en des structures syntaxiques. Les relations sont établies par le scripteur durant l'écriture et par l'interprète au cours du processus d'interprétation de l'information communiquée. Ces processus d'écriture et de lecture construisent le contexte, qui n'est pas donné d'avance, de sorte que, pour simplifier, on peut dire qu'un marqueur de relation relie un énoncé au contexte, lui-même formé de plusieurs représentations. Le marqueur de relation guide l'interprète durant l'interprétation, qui comporte toujours des inférences, même si celle-ci peut aussi inclure des significations (d'ordre sémantique). Il véhicule des instructions interprétatives qui aident à déterminer quelles représentations s'avèrent les plus pertinentes.

Du point de vue du scripteur, l'usage des marqueurs de relation gagne en complexité. Même un expert en écriture a parfois du mal à déterminer quand et jusqu'à quel point il est nécessaire de guider l'interprétation du lecteur. Dans la communication orale interpersonnelle, la rétroaction est immédiate, mais à l'écrit, le scripteur doit se constituer une représentation du lecteur (Dabène, 1995, p. 156) et choisir les marqueurs de relation selon ce modèle. Il est bien connu que (v. Deschesnes, 1988, p. 99) l'étudiant scripteur a du mal à dépasser son point de vue égocentrique. Le concept de relation renvoie, en dernière analyse, à l'interaction entre le locuteur et l'interprète. La relation entre des unités linguistiques ne constitue que le point de départ des processus d'écriture et de lecture : « ... ce n'est

pas le texte qui sert de médium à l'interaction entre le scripteur et le lecteur, mais les sens produits à la fois par le scripteur et le lecteur » (Dabène, 1995, p. 157).

Le mot « marqueur », pour sa part, est usité en linguistique, où il désigne des morphèmes grammaticaux. Culioli, par exemple, reconnaît des « marqueurs » (1985, p. 22) pour la modalité, l'aspectualité, le nombre, etc. En outre, selon de Beaugrande et Dressler (1981, p. 110), le terme « *markers* » se trouvait déjà en 1963 chez Katz et Fodor, associé à des relations sémantiques. Le concept anglo-américain de « *discourse marker* » apparaît chez de nombreux chercheurs : Schiffrin (1987), Fraser (1988 et 1999), Jucker (1993), Blakemore (1996), Hansen (1998), Jucker et Ziv (1998), Rouchota (1998*a*), Tabor et Traugott (1998), Archakis (2001), etc. Il est réutilisé en linguistique espagnole, traduit par « *marcadores discursivos* » (Fernández Ulloa, 2000 ; Cifuentes Honrubia, 2001). Cela montre non seulement la vitalité du terme «marqueur», mais donne aussi le goût d'utiliser l'expression « marqueurs du discours » au lieu de marqueurs de relation. Malheureusement, la notion de « *discourse marker* » correspond tout à fait à celle de connecteur, de sorte qu'elle ne saurait inclure les opérations de modalisation et de reprise de l'information.

Un marqueur se distingue d'une *marque* grammaticale, souvent associée à une désinence, notamment chez Riegel *et al.* (1994/1997, p. 247). Le suffixe *-eur* renvoie à une fonction assumée de façon stable, sinon permanente, par une unité morphologique, comme dans « opérateur », « quantificateur », « modalisateur », etc. Le signe linguistique de cette stabilité réside dans le caractère grammaticalisé du marqueur. La grammaticalisation, définie à la section 4.3, se caractérise, dans le cas des marqueurs de relation, par l'emploi d'un morphème ou d'une expression lexématique coalescente, c'est-à-dire d'un groupe de mots figés, qui n'acceptent pas de variation paradigmatique, ni lexicale, ni morphologique.

Par ailleurs, les marques linguistiques ne constituent pas notre objet d'étude. Cependant, nous en considérerons certaines, telles *on voit (bien) que* ou *pour la (seule) raison que*, susceptibles d'exercer une fonction sémantiquement équivalente aux marqueurs de relation et d'éclairer l'usage que les étudiants du collégial font de ces derniers. Au plan formel, ces marques sont instables, à un stade peu avancé de grammaticalisation et, au plan pragmatique, elles ne suscitent pas d'inférences chez le scripteur ou l'interprète (v. section 3.3).

Le présent chapitre complétera la définition des marqueurs de relation par l'étude de leurs propriétés linguistiques et pragmatiques. Mais d'emblée, nous définissons un *marqueur de relation* comme *un morphème ou une locution grammaticalisée qui a pour fonction de relier un énoncé au contexte, plus précisément de fournir des instructions d'ordre inférentiel qui favorisent le rattachement d'un énoncé au contexte en cours d'élaboration.*

### 3.2. *Connecteur et opérateur*

Les connecteurs forment une catégorie à l'intérieur des marqueurs de relation, celle qui, tautologiquement, correspond à la fonction discursive de connexion. Au contraire de la notion de marqueur de relation, ils sont reconnus en recherche linguistique, pragmatique<sup>3</sup> et didactique, alors qu'ils commencent à peine à l'être dans les collèges québécois. La diversité des appellations et des définitions dépasse toutefois largement celle du milieu scolaire pour les marqueurs de relation. Jucker et Ziv (1998) de même que Fraser (1999) recensent chacun une dizaine de désignations proposées par autant de chercheurs, parmi lesquelles on retrouve tout de même souvent le mot « connecteurs » : « *sentence connectives* » (Halliday et Hasan, 1976), « *pragmatic connectives* » (van Dijk, 1977), « *discourse connectives* » (Blakemore, 1987). D'autres théoriciens préfèrent des termes comme « *discourse operators* » (Redeker, 1990) ou « *pragmatic particles* » (Östaman, 1995).

Ces différences terminologiques reflètent des désaccords quant aux définitions et aux unités linguistiques qu'elles englobent. « [...] there is no generally agreed upon definition of the term « discourse marker <sup>4</sup> » (Jucker et Ziv, 1998, p. 1). On ne s'entend pas non plus pour décider si les connecteurs peuvent intervenir à un autre niveau que celui du discours. Selon Hansen (1998, p. 236), ils servent dans la phrase (« *sub-sentential* ») et au-delà de la phrase (« *supra-sentential* »), mais leur portée minimale est celle de l'acte de parole. Chez Schiffrin (1987, chap. 10), l'unité d'analyse est l'énoncé (« *utterance* »), alors qu'Adam (1990, p. 35, et 1999, p. 50) ainsi que Riegel *et al.* (1994/1997, p. 616) partent de la « proposition ».

La nature des unités connectées varie selon les théories du discours ou de la communication à la base des recherches. Si l'on part d'une conception structurale du

---

<sup>3</sup> La pragmatique est l'étude de l'interprétation des énoncés (Gibbs, 2001, p. 76).

<sup>4</sup> Il n'y a pas de définition du terme « marqueur de discours » faisant l'objet d'un consensus (notre traduction).

discours en plans d'organisation, comme le font Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel, et Schelling (1985) ou Roulet, Fillietaz et Grobet (2001), les connecteurs sont vus comme des « articulateurs », source de « cohérence textuelle » (Duffy, 2002a et b). C'est la théorie qui prévaut actuellement en « nouvelle grammaire ». Pour Genevay, en effet, la fonction des connecteurs est « d'établir entre les énoncés d'un texte à visée argumentative des rapports qui ne relèvent pas de la syntaxe, et donc de participer à l'organisation générale du texte » (1994, p. 163). D'autre part, une théorie partant de « relations primitives d'ordre cognitif » (Rossari, 1999, p. 181) voit les connecteurs à la fois comme sémantiques et pragmatiques, tandis que la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1986) défend une vision uniquement procédurale des connecteurs. Nous considérons pour notre part qu'il existe des connecteurs procéduraux (MAIS, D'AILLEURS, EN EFFET, PUIS, etc.), qui n'ont à peu près pas de « sens de base », c'est-à-dire de valeur conceptuelle. Par contre, nous sommes d'accord avec la demande de Redeker à l'effet d'élargir le répertoire des connecteurs : « what is needed is [...] a broader framework that embraces all connective expressions and is not restricted to an arbitrary selected subset »<sup>5</sup> (1991, citée par Fraser, 1999, p. 935). C'est pourquoi nous incluons aussi parmi les connecteurs des marqueurs conceptuels qui comportent, au moins à l'occasion, des instructions pragmatiques : PARCE QUE, PAR EXEMPLE, ENTRE PARENTHÈSES, JUSQU'AU MOMENT OÙ, etc.

Nous sommes ainsi d'accord avec Rouchota :

« [...] there are two categories of connectives with procedural meaning: some procedural connectives constrain the implicitly communicated content of an utterance and some constrain the explicitly communicated content of an utterance » (1998b, p. 37)<sup>6</sup>.

Les connecteurs conceptuels relient deux énoncés, tandis que les connecteurs procéduraux peuvent aussi relier au contexte un énoncé unique. Ces derniers possèdent en effet la particularité de pouvoir se greffer sur une situation où aucune communication n'était intentionnelle (ou *ostensive*) avant le premier énoncé :

---

<sup>5</sup> Ce qui est nécessaire, c'est un cadre théorique plus large, qui embrasse toutes les expressions connectives et qui ne soit pas restreint à un sous-ensemble arbitrairement sélectionné (notre traduction).

<sup>6</sup> Il y a deux catégories de connecteurs à sens procédural : certains connecteurs procéduraux contraignent le contenu implicitement communiqué d'un énoncé et d'autres contraignent le contenu explicitement communiqué d'un énoncé (notre traduction).



Exemple 1 Contexte : Pierre dépose du saumon dans l'assiette de Marie.  
 Marie: « Mais je suis allergique au poisson » (traduit de Rouchota, 1998*b*, p. 17).

Il faut sortir du cadre uniquement structural afin de parvenir à une meilleure définition, d'autant plus que la reprise d'information au moyen d'anaphores peut elle aussi relier deux énoncés, mais pas dans le même but. Celui des connecteurs est de guider l'intégration au contexte d'un nouvel énoncé (même unique), d'aider à déterminer sa pertinence, alors que la reprise anaphorique construit une persistance de l'information dans le changement. Cela ne signifie pas que les connecteurs se limitent à apporter de l'information nouvelle. Au contraire, ils peuvent susciter un regard neuf sur de l'information déjà disponible et, de manière plus générale, ils jouissent d'effets contextuels riches et diversifiés (v. section 4.1.3, p. 54). Ainsi, les connecteurs sont des marqueurs de relation qui aident à déterminer les effets contextuels d'un énoncé, en le reliant soit à un autre énoncé, soit à une situation sans communication ostensive.

La notion de connecteur renvoie à une fonction discursive de connexion, non à une catégorie grammaticale. Il est possible que certaines unités linguistiques agissant comme connecteur exercent une autre fonction dans d'autres contextes. Par exemple, « même » n'est employé comme connecteur qu'en position initiale d'énoncé et suivi d'une virgule, sinon il devient un marqueur de modalité (v. section 3.3), voire un morphème pronominal (« soi-même ») ou un déterminant (« le même »). Dans l'Exemple 2, « même » appartient à un constituant de l'énoncé, à savoir le syntagme prépositionnel « en France » ; il renforce l'opposition entre ce syntagme et le marqueur de modalité spatiale *ici*.

Exemple 2 L'unité linguistique s'est réalisée ici sous le Régime français, avant de se réaliser en France même (Jean-Paul Desbiens)\*.

Cela est vrai aussi du septième mot le plus fréquent de la langue française, « et » (Baudot, 1992, p. 211). Celui-ci se comporte toujours comme un coordonnant, ce qui constitue sa catégorie grammaticale, mais sa fonction principale est de coordonner des constituants de la phrase, pas des énoncés. Bien qu'il s'avère le plus fréquent des connecteurs, ET n'exerce cette fonction qu'à « temps partiel ».

\* La bibliographie complète des exemples tirés du réseau Internet apparaît à l'Annexe 4, p. xliii.

comme connecteur lorsque l'énoncé qu'il introduit possède sa propre valeur de vérité (Lee, 2002, p. 858-859).

Dans le discours, il n'y a donc rien d'étonnant à ce que des formes bien grammaticalisées se prêtent à plusieurs usages. Cela est d'ailleurs déjà le cas en grammaire de la phrase et la tendance à créer des catégories étanches relève bien plus d'une conception rationaliste de la langue que de sa réalité. La même désinence *-s* sert à marquer la deuxième personne du singulier des verbes tout autant que le pluriel des noms. En tout état de cause, nous utiliserons le terme *opérateur* pour désigner des *morphèmes qui cessent d'exercer la fonction de marqueurs de relation* pour se prêter à des usages internes à l'énoncé, c'est-à-dire *pour modifier des constituants de la phrase*.

### 3.3. *Marque méta-représentative et marqueur de modalité*

La *modalisation*, en tant qu'opération discursive, permet «au locuteur d'exprimer son point de vue sur ce qu'il dit et d'indiquer ses certitudes, ses doutes, ses espoirs, bref, sa manière d'envisager les contenus relatés» (Béguelin, 2000, p. 124). Elle est omniprésente dans le discours, car elle peut être exprimée par tous les types de lexèmes, comme les verbes épistémiques (« elle me trouve pâle ») ou modaux (« devoir », « pouvoir »), les noms et adjectifs riches en connotations (« destrier », « idiot »), sans toujours recourir à des marqueurs de modalité (*heureusement, en général, même, certes*). Nous y incluons les circonstances de temps et de lieu, que Cuenca (2001, p. 230) considère aussi comme modales.

Effectivement, un marqueur de modalité spatiotemporelle exerce toujours une fonction de complément de phrase, de sorte qu'il est supprimable. Ce trait montre que la mention ou l'omission d'une circonstance spatiotemporelle constitue un choix de l'énonciateur. L'énoncé doit rester vrai sans le marqueur, sinon on a affaire à un constituant de la phrase. Au contraire de l'attitude énonciative, la circonstance concerne au premier titre l'état de choses représenté dans l'énoncé. Le sens conceptuel du marqueur prédomine nécessairement. Il reste que le choix de préciser ou non la circonstance révèle une dimension pragmatique. Considérons les trois variantes de l'Exemple 3. Dans l'Exemple 3*a*, « le lendemain » n'est pas un marqueur de modalité si le contexte nie l'assomption explicitée dans l'Exemple 3*b*, à savoir que le personnage est mort sur-le-champ. Le syntagme « le lendemain » agit en ce cas comme complément du verbe. Autrement dit, le complément de phrase doit être permutable et pouvoir occuper, comme dans l'Exemple 3*c*, la position initiale. L'inférence consiste alors, dans la variante *c* ainsi que dans la variante *a*

interprétée de la même façon, à établir le moment de la mort en fonction de l'événement survenu la veille, « un lundi ». La position finale de « le lendemain » dans la variante *a* rend presque impossible son emploi comme marqueur de modalité; il faudrait compliquer le contexte de la variante *c* de telle sorte que l'inférence « le banquier est mort un mardi » devienne plus importante que sa mort même.

Exemple 3a Il est mort le lendemain.

Exemple 3b Son véhicule a été heurté de plein fouet. Il est mort immédiatement.

Exemple 3c Le banquier a fait faillite un lundi. *Le lendemain*, il est mort.

Le rôle du marqueur spatiotemporel ne consiste donc pas à préciser les circonstances de l'état de choses, mais à guider l'inférence du point d'ancrage spatial ou temporel qui rend l'énoncé vrai. Le sens conceptuel du marqueur ajoute une circonstance, mais ce n'est pas cela qui en fait un marqueur. L'analyse inférentielle s'avère ici plus précise que les manipulations syntaxiques :

«Les opérations consistant à supprimer ou à déplacer un groupe sont donc, parfois, délicates, et leur résultat peut être difficile à apprécier. Il peut arriver que, dans certains cas, on ne puisse trancher à coup sûr» (Genevay, 1994, p. 57).

Au fond, la suppression et le déplacement de syntagmes servent à mieux faire prendre conscience des assomptions implicites. Pourquoi ne pas présenter cette recherche pragmatique comme le but des manipulations?

Nous élargissons aussi la définition de la modalisation à toutes les *méta-représentations*. «A metarepresentation is a representation of a representation: a high order representation with a lower-order representation embedded within it»<sup>7</sup> (Wilson, 1999, p. 127). L'attribution de pensées à autrui (Exemple 4), la citation directe ou indirecte, de même que le commentaire métalinguistique (Exemple 5) représentent des formes de méta-représentations.

Exemple 4 Jean croit que Suzie croit que la balle est dans la boîte (*id.*, p. 128; notre traduction)

---

<sup>7</sup> Une méta-représentation est une représentation d'une représentation : une représentation de niveau supérieur avec, enchâssée en elle, une représentation de niveau inférieur (notre traduction).

Exemple 5 «*Bee*» n'est pas un mot français (Wilson, 1999, p. 153; notre traduction).

Adam appelle «*marques d'attribution*» (1990, p. 61) ce que Genevay désigne comme «modalisation en discours second» (1994, p. 40) ; ces méta-représentations prêtent l'énonciation à un locuteur autre que celui qui s'exprime et peuvent concerner tant des énoncés (citation) que des pensées (représentations non énoncées). Les *marques métalinguistiques* (au sens de Jakobson, 1963) commentent une expression au point de vue linguistique; la modalisation implique alors que l'énoncé ne prend pas sa vérité dans le contexte des interlocuteurs, mais seulement en vertu des règles de la langue.

Une méta-représentation tire sa pertinence de son degré de fidélité à la représentation enchâssée (Papafragou, 2000, p. 526). L'effet de modalisation dépend de la fidélité ou de l'écart entre la méta-représentation et les conditions de vérité de l'énoncé de niveau inférieur. La méta-représentation ne modalise pas à l'aide de mots qui appartiennent à l'énoncé de niveau inférieur et qui participent à sa valeur de vérité, comme les lexèmes connotatifs ou les verbes épistémiques. Elle peut se réaliser dans deux formes syntaxiques particulières, la phrase de niveau supérieur («Nous avons vu que») et l'incise («croyons-nous»). Comme si ces traits syntaxiques suffisaient, les termes de ces phrases sont peu ou pas grammaticalisés et les structures syntaxiques présentent une variété sans doute aussi grande que pour une phrase de base, sans compter les permutations lexicales. Plus les variations se manifestent, moins une même forme a de chances de réapparaître telle quelle. Autrement dit, ces *marques méta-représentatives* sont d'autant plus rares qu'elles sont variées. Même celles qui présentent une forme élémentaire plutôt fréquente («je pense que») sont susceptibles de recevoir des ajouts («je pense sérieusement que») et de subir des variations morphologiques («je pensais que») et syntaxiques («Ai-je pensé que»). Une autre variété de marques méta-représentatives équivaut à une sorte de paraphrase de marqueurs de modalité. Ainsi, *peu importe* constitue une expression assez grammaticalisée pour appartenir à cette dernière catégorie, tandis que «n'importe», «il n'importe», «qu'importe !», «il m'importe peu», etc., sont autant de métamorphoses du verbe impersonnel «importe», souvent en position incise, qui représentent des marques méta-représentatives. Le même phénomène peut se produire avec les connecteurs : PAR EXEMPLE est bien grammaticalisé, mais les tournures «prenons l'exemple de», «si on prend l'exemple de», «voici un

exemple entre mille» le sont nettement moins et sont considérées parmi les marques méta-représentatives.

En plus de leur faible degré de grammaticalisation, les marques méta-représentatives se distinguent par leur caractère non pragmatique. Comme dans le cas des lexèmes à sens péjoratif ou mélioratif ou celui des verbes modaux, ces marques, au moyen de leur seul sens conceptuel, explicitent l'attitude du locuteur ou bien précisent les conditions de validité de l'énoncé. Nous pouvons ainsi définir les marques méta-représentatives comme des *marques linguistiques qui présentent un faible degré de grammaticalisation et qui expriment par leur sens conceptuel une méta-représentation du locuteur relativement à l'énoncé de niveau inférieur qu'elles introduisent ou à l'énoncé non enchâssé dans lequel elles se trouvent.*

Pour leur part, les *marqueurs de modalité* expriment implicitement ce que les marques méta-représentatives disent ouvertement. Au contraire de celles-ci, ils ne possèdent aucune structure syntaxique particulière et se fondent plutôt assez librement dans l'énoncé, qui perd ainsi son caractère enchâssé ou sa phrase incise. Ainsi, l'Exemple 6a, où un marqueur de modalité apparaît en position initiale, peut être paraphrasé par l'Exemple 6b, qui comporte une marque méta-représentative sous la forme d'une phrase de niveau supérieur.

Exemple 6a *Sans doute*, le premier ministre démissionnera (adapté de Papafragou, 2000, p. 526).

Exemple 6b Il ne fait pas de doute que le premier ministre démissionnera.

Le sens conceptuel de *sans doute* et de «il ne fait pas de doute» est identique et demande à l'interprète de récupérer en mémoire ou dans le contexte une hypothèse qui justifie la démission du premier ministre. Par contre, la marque méta-représentative explicite la confiance de l'énonciateur dans le fait énoncé, tandis que le marqueur de modalité transmet moins de certitude parce qu'il annule l'assomption que le locuteur prend l'énonciation à son compte. Cette différence peut ainsi être amplifiée dans certains contextes, où le même énoncé n'accepterait plus qu'une des deux variantes. Il est plus facile de juger la justesse de ces dernières lorsque la prémisse servant à justifier la démission est explicitée. Dans l'Exemple 7, où le motif est fortement lié, dans le savoir encyclopédique correspondant à la tenue d'élections, à la démission envisagée, le marqueur *sans doute* apparaît trop dubitatif. Dans l'Exemple 8, où le lien causal a perdu de sa force, le marqueur peut venir

exprimer le doute, tandis que la marque «il ne fait pas de doute que» devient trop certaine.

Exemple 7 Le parti au pouvoir a perdu les élections. Il ne fait pas de doute que/  
? Sans doute, le premier ministre démissionnera.

Exemple 8 Le gouvernement n'a pas tenu sa promesse de réduire le chômage. ? Il  
ne fait pas de doute que/ Sans doute, le premier ministre démissionnera.

Puisque les deux sens conceptuels du marqueur de modalité et de la marque méta-représentative étaient identiques dans les exemples ci-dessus, la part imputable à l'inférence devient plus visible. Comme les connecteurs, les marqueurs de modalité possèdent des instructions confirmant ou infirmant des hypothèses interprétatives et ce, que leur sens conceptuel soit prédominant ou non sur leur sens procédural. Le sens conceptuel domine chez la grande majorité des marqueurs de modalité. Par contre, les marqueurs à sens procédural, les moins nombreux, s'avèrent les plus usités : *bien, certes, encore, même, seulement, surtout, etc.*

À la différence d'une tendance forte chez les connecteurs, les marqueurs de modalité ne relient jamais deux énoncés, mais toujours un énoncé – celui où ils apparaissent – au reste du contexte, dont ils facilitent la construction. Ce critère formel demeure toutefois aléatoire, puisqu'il se trouve aussi des connecteurs dans un énoncé unique, et il est préférable de considérer que les marqueurs de modalité permettent d'inférer une méta-représentation de l'énoncé en cours. Celle-ci possède ses propres conditions de vérité, auxquelles se rattache le marqueur, qui reste indépendant des conditions de vérité de l'énoncé qu'il modalise. Autrement dit, la modalisation apporte un point de vue extérieur à l'énoncé, qui, dans le cas des marqueurs de modalité, porte essentiellement sur les conditions de validité de l'énoncé en cours.

Les marqueurs spatiaux et temporels se trouvent souvent dépendants des conditions de vérité de l'énoncé, même si la circonstance qu'ils ajoutent implique un choix énonciatif (Exemple 9). Ils varient selon que leur ancrage est «cotextuel» ou «contextuel» (Adam, 1990, p. 101). Dans le premier cas, un marqueur temporel comme *à l'aube* réfère à un état de choses dans lequel il est possible qu'aucun énonciateur ne soit présent, tandis qu'un marqueur comme *récemment* suppose une telle présence. La situation est identique pour les marqueurs de modalité spatiale. Il faut noter que la plupart des marqueurs convenant à un ancrage cotextuel peuvent faci-

lement se prêter à un ancrage énonciatif, alors que la réciproque est plus rare : *maintenant* et *ici* se traduisent en *à ce moment-là* et *à cet endroit-là*, en vue d'un ancrage dans l'état de choses. Seuls les marqueurs spatiotemporels à ancrage énonciatif restent indépendants de la valeur de vérité de l'énoncé : à l'Exemple 10, le marqueur *maintenant* est vrai non pas si l'interlocuteur croit le locuteur, mais s'il s'est passé quelque chose qui fasse changer l'attitude de l'interlocuteur.

Exemple 9 *Maintenant* il pleut (Giono, cité par TLFi).

Exemple 10 Vous me croyez, *maintenant*? (Mauriac, cité par TLFi).

Au même titre que les connecteurs, les marqueurs de modalité se retrouvent souvent en situation d'opérateurs. C'est surtout vrai des adverbes à sens procédural, qui qualifient des adjectifs, des verbes ou d'autres adverbes. La position dans la phrase sert alors de critère pour distinguer leur fonction : plus ils s'éloignent de la position initiale, plus leur portée risque de se réduire à un constituant de l'énoncé. Ce critère n'est pas absolu, toutefois, parce qu'en position finale, on peut encore trouver des marqueurs de modalité comme *justement* et *assurément*, par exemple.

Les marqueurs de modalité ont peu attiré l'attention des chercheurs, en comparaison avec les connecteurs. Nølke (1990 et 1993 ; v. aussi Nef et Nølke, 1982) s'y est intéressé et il les appelle «modalisateurs de l'énonciation». Nous avons préféré conserver le terme «marqueur», mais celui de «modalisateur» (tout court) nous convient aussi, sans ériger l'énonciation en trait essentiel. Toulmin, dans son modèle de l'argumentation, a créé une catégorie de qualifiants, qui servent à limiter les conditions de vérité d'un énoncé (1958, analysé par Stein et Albro, 2001). Dans le domaine scolaire, Bourdeau, Hould et Lusignan (1999, p. 429), dans un ouvrage conçu pour la troisième secondaire, utilisent le terme «marqueurs de modalité», mais au sens large, pour les noms, les verbes et leurs désinences, les adjectifs et les adverbes. La grammaire scolaire de Fortier *et al.* (2000) mentionne des «marques de modalité» comme synonyme de «marques de point de vue» (p. 59). Nous nous rapprochons davantage de la terminologie de Genevay (1994), qui appelle «modificateur» l'adverbe portant sur le verbe ou la préposition et «modalisateur» l'adverbe qui «a pour effet de modaliser l'énoncé» (p. 83). De même, Riegel *et al.* définissent les modalités comme «[...] des éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé» (1994/1997, p. 579). Ils distinguent entre des «modalités d'énonciation», caractéristiques des types d'énoncés, et des

« modalités d'énoncé » (*id.*, p. 580), celles où se manifestent les marqueurs de modalité.

En résumé, un *marqueur de modalité est un marqueur de relation qui permet d'inférer une méta-représentation de l'énoncé en cours ou d'ancrer l'énoncé dans un contexte spatiotemporel*. Celle-ci exprime une attitude du locuteur à propos de l'énoncé et influence ses conditions de vérité, ce qui implique que le marqueur soit indépendant de ces dernières. Toutefois, les marqueurs spatiotemporels ancrés dans l'énoncé partagent ses conditions de vérité.

### 3.4. *Marqueur de reprise*

Si les connecteurs semblent exercer un quasi-monopole sur la fonction de connexion, à l'exception peut-être des « transitions » entre paragraphes, les marqueurs de modalité ne dominent pas le champ des marques de modalisation. En ce qui a trait à la reprise d'information, la troisième opération discursive, elle est essentiellement assurée par les marques de reprise lexicales et pronominales. Ce phénomène est connu en linguistique sous le nom d'anaphore, bien que le programme de français du secondaire, comme le remarque Chartrand, utilise « le terme « substitut » pour reprendre la notion « mot de substitution » utilisée dans le programme du primaire de 1994 » (2001, note 1). L'anaphore n'est pas un marqueur de relation parce qu'au premier titre, elle ne constitue pas un marqueur. Les lexèmes et morphèmes qui servent de marques de reprise appartiennent tous à des constituants de l'énoncé, ils contribuent à sa valeur de vérité et, au plan syntaxique, ils ne sont pas supprimables. Tous ? Non, pas les marqueurs de reprise.

Ceux-ci restent plutôt ignorés des chercheurs. Toutefois, Cuenca (2001, p. 231) note la présence de déictiques dans des syntagmes prépositionnels fonctionnant comme des connecteurs. Elle cite les cas, en espagnol, de « *por eso* », « *para ello* », « *esto es* », « *eso sí* », etc., dont les équivalents français pourraient être à cause de cela, pour cela, c'est-à-dire, cela va de soi. Elle constate pour ces marqueurs une perte de la valeur anaphorique:

« [...] en la medida en que el deíctico se ha incorporado a una estructura gramaticalizada, ha perdido su



fuerza demostrativa y ha dejado de ejercer una función pronominal » (*id.*, p. 232)<sup>8</sup>.

Il existe cependant d'autres formes grammaticalisées, qui respectent notre définition de connecteur et qui comportent un déictique dont l'instruction de recherche d'antécédent demeure active. Pensons à *en ce sens*, à *cet égard*, *pour cette raison*, *de cette façon*, *vu sous cet angle*, etc. Ces marqueurs de reprise possèdent sans aucun doute des équivalents dans d'autres langues, dont l'espagnol.

Nous démontrerons à partir d'exemples, au chapitre 2, que les marqueurs de reprise utilisent les mêmes séries d'instructions inférentielles que les connecteurs correspondant au même emploi. La différence consiste en la présence ou non d'une instruction supplémentaire de recherche de l'antécédent.

Jusqu'à maintenant, les exemples fournis comportaient tous un déterminant démonstratif. Or, les marqueurs de reprise peuvent utiliser d'autres formes de référence anaphorique : un pronom indéfini (*comme tel*), un pronom démonstratif (*en plus de cela*), un pronom relatif (*après quoi*), un déterminant défini (*dans le cas présent*), un déterminant possessif (*pour sa part*), un déictique adverbial (*là-dessus*). La référence adjectivale et nominale peut même se produire avec des noms comme « cas » et « occurrence » ou des adjectifs comme « pareil » ou « même » : *dans les deux cas*, *en pareille circonstance*, etc.

La grammaticalisation des marqueurs de reprise n'est pas aussi élevée que celle des connecteurs et des marqueurs de modalité. Les déterminants et les pronoms peuvent s'accorder morphologiquement et certains lexèmes acceptent l'alternance singulier/pluriel (*dans ce cas/dans ces cas*). Le fait que des marqueurs aient perdu leur valeur anaphorique constitue un signe de grammaticalisation supérieure et le marqueur de reprise se confond alors à toutes fins pratiques avec un connecteur. Toutes les locutions que nous retiendrons comme marqueurs de reprise devront donc être examinées pour leur degré de grammaticalisation.

En bref, nous définissons les marqueurs de reprise comme une *variété de connecteurs qui comporte un morphème (ou même un lexème) anaphorique situé*

---

<sup>8</sup> [...] dans la mesure où le déictique s'est incorporé à une structure grammaticalisée, il a perdu sa force démonstrative et a cessé d'exercer une fonction pronominale (notre traduction).

*dans un syntagme grammaticalisé qui conserve, dans certains cas, son instruction de recherche d'antécédent.*

### **3.5. Préposition et interjection**

Les prépositions et locutions prépositionnelles présentent tellement d'affinités avec les marqueurs de relation que nous aurions voulu les étudier davantage dans le cadre de la présente recherche. Les grammairiens ont signalé l'homologie entre des mots subordonnants et des prépositions, comme *afin que/de*, *au point où/de*, *de façon que/à*, *pendant (que)*, *selon (que)*, etc. Dalcq, Englebert, Uyttebrouck, Van Raemdonck et Wilmet (1999) ont recensé de nombreuses locutions prépositionnelles, qu'ils ont classées selon leur sens aux côtés de locutions correspondant, dans notre terminologie, à des marqueurs de relation. Leur travail se prêterait bien à une transposition didactique, car nous supposons que les étudiants du collégial tireraient grand profit d'un emploi plus fréquent et plus varié des locutions prépositionnelles. Le marquage de l'opposition, par exemple, peut fort bien être effectué avec des locutions prépositionnelles comme « à l'opposé de », « au lieu de », « bien loin de », « en dépit de » ou, plus simplement, avec les prépositions « contre » et « malgré ». Ces expressions nous semblent beaucoup plus rares dans les textes d'étudiants que les connecteurs MAIS, PAR CONTRE, CEPENDANT et MALGRE QUE. En plus de varier le répertoire des marques, les locutions prépositionnelles expriment des relations sémantiques que ne peuvent pas rendre les marqueurs de relation : l'instrument (« en présence de », « par l'entremise de »), la manière (« en présence de », « sous l'égide »), l'avantage (« aux dépens de »), l'exclusion (« hormis »), etc. Même quand les marqueurs de relation peuvent communiquer les mêmes aspects, les locutions prépositionnelles permettent d'économiser des énoncés souvent inutiles. Les deux énoncés de l'Exemple 11a, en ce sens, prennent sans doute leur pertinence dans certains contextes ; mais dans bien des cas, le scripteur préférera l'énoncé unique de l'Exemple 11b, plus concis, moins exigeant en coût de traitement cognitif pour le lecteur.

Exemple 11a Le technicien s'est absenté SANS QUE son patron le sache.

Exemple 11b Le technicien s'est absenté à l'insu de son patron.

Nous ne pouvons pas pour autant inclure les locutions prépositionnelles parmi les marqueurs de relation. Comme le suggèrent nos deux derniers exemples, les locutions prépositionnelles ne servent pas à relier un énoncé au contexte. Elles

participent à la valeur de vérité de l'énoncé et ne sont pas supprimables d'un point de vue syntaxique. La complémentarité des marqueurs de relation et des prépositions vient de ce que tous deux peuvent exprimer des relations sémantiques du même ordre, mais les prépositions n'interviennent pas au plan pragmatique, alors que c'est ce qui caractérise les marqueurs de relation. Si le connecteur, dans l'Exemple 11a, semble si facile à remplacer par une locution prépositionnelle, c'est qu'aucun effet contextuel ne semble ajouté par la présence de ce connecteur vériconditionnel, le sens du verbe «savoir» pouvant ici être exprimé par la locution « à l'insu de ».

Par contre, quand le connecteur ne participe pas aux conditions de vérité de l'énoncé, son remplacement par une préposition supprime des informations inférées par l'interprète. L'Exemple 12, dans ses deux variantes, exprime la même cause ; mais le connecteur PUISQUE présente celle-ci comme connue par les interlocuteurs, tandis que la locution «à cause de» ne précise rien de la sorte, ce qui fait choisir le cas non marqué, soit qu'il s'agit d'information nouvelle.

Exemple 12a PUISQUE son patron l'a réprimandé, le technicien ne s'absente plus.

Exemple 12b À cause de la réprimande de son patron, le technicien ne s'absente plus.

Le syntagme nominal ou le verbe à l'infinitif qui sert d'expansion à une locution prépositionnelle varie habituellement en fonction de la signification de l'énoncé. Par exemple, « à cause de » peut être suivi par tout syntagme nominal susceptible d'exprimer la raison, le motif ou l'explication. Autrement dit, le SN « à cause de + GN » n'est pas grammaticalisé (sauf dans *à cause de cela*, un marqueur de reprise). Nuançons donc notre affirmation antérieure : les locutions prépositionnelles ne font pas partie des marqueurs de relation, sauf certains syntagmes nominaux grammaticalisés. Il faut donc que les locutions prépositionnelles soient intégrées à un SN grammaticalisé pour devenir des marqueurs de relation. D'ailleurs, la plupart des SN servant de marqueurs de relation ne possèdent pas de complément du nom, ce qui réduit leurs possibilités de variation. Le connecteur PAR EXEMPLE en est une illustration. Sur ce modèle, on peut construire « par négligence », excepté que les dictionnaires ne recensent pas ce SN comme une expression ; de la sorte, il ne peut pas être marqueur de relation, il demeure un complément de phrase avec son sens plein et sa participation à la valeur

de vérité de l'énoncé. Cependant, d'autres SN semblables se comportent autrement : «Notons que les expressions *par miracle*, *par accident*, *par hasard*, *par bonheur* et *par malheur* représentent des locutions où la préposition *par* n'a pas le sens causal» (Iordanskaja et Arbatchesky-Jumarie, 2000, p. 119). Nous considérons ces SN comme des marqueurs de modalité à sens conceptuel. Nous doutons que le sens causal de *par* soit disparu, surtout dans les deux ou trois premiers SN. Ce qui selon nous explique l'impression de perte de sens conceptuel, c'est la grammaticalisation et la non-vériconditionnalité de ces marqueurs. Ceux-ci, comme nous l'avons vu à la section 3.3, expriment une attitude de l'énonciateur et leurs conditions de vérité s'appliquent à cette attitude, non à l'énoncé de l'état de choses qui la motive.

Comme les locutions prépositionnelles, les interjections ne font pas partie de notre objet d'étude. Cette décision est motivée seulement par des considérations méthodologiques, cependant. C'est que les interjections sont bannies, en principe, des textes scolaires du collégial, que l'on veut argumentatifs et neutres. Nous avons donc voulu faire l'économie d'un inventaire et d'une analyse. Nous reconnaissons pourtant que les interjections abondent à l'écrit dans les discours expressifs et la langue journalistique, bien que moins qu'à l'oral. Surtout, elles appartiennent aux marqueurs de relation, même si Fraser (1988, p. 25) les exclut avec raison des connecteurs. Les interjections constituent toutefois une forme de modalisation et elles sont très bien grammaticalisées, comme l'ont montré Jucker et Smith (1998) à propos de « *oh* » et « *yeah* » en anglais oral. Nous n'avons pas non plus tenu compte des emplois particuliers que peuvent exercer à l'oral les connecteurs et les marqueurs de modalité. On peut penser à l'emploi de *comme* chez les adolescents, étudié pour sa contrepartie anglaise « *like* » par Andersen (1998). Jucker et Smith (1998) se sont de plus penchées sur l'usage oral de « *you know* », « *I mean* » et plusieurs autres « particules de discours ». Étant donné que l'écriture des étudiants du collégial porte encore des traces de l'oralité, nos limites nous empêchent de tracer des parallèles qui auraient pu leur venir en aide.

Cette section, en somme, a permis d'établir que les locutions prépositionnelles n'appartiennent pas aux marqueurs de relation, mais que les syntagmes nominaux grammaticalisés s'y rattachent. En outre, les interjections appartiennent à la catégorie des marqueurs de modalité, même si elles n'entrent pas dans notre objet d'étude à cause de leur rareté dans les textes rédigés au collégial.

### 3.6. *Énoncé et phrase*

Suivant la théorie de la pertinence, nous définissons un énoncé comme la *représentation encodée linguistiquement et plus ou moins littérale d'un état de choses ou d'une pensée, ainsi que d'une attitude du locuteur face à cette représentation, celle-ci permettant à l'interprète d'inférer l'intention informative du locuteur* (Wilson et Sperber, 1988, p. 133 ; Sperber et Wilson, 1986, p. 180 et 189). L'interprétation de l'énoncé ne garantit pas le recouvrement de la pensée intégrale du locuteur : « We see communication as a matter of enlarging cognitive environments, not of duplicating thoughts » (Sperber et Wilson, 1986, p. 193). Une définition didactique de l'énoncé, accessible aux étudiants du collégial, est celle de Genevay : « On nomme énoncés les messages verbaux échangés, oralement ou par écrit, entre émetteur et récepteur » (1994, p. 10). Nous exprimons toutefois des réserves face à l'emploi des termes « émetteur » et « récepteur », qui renvoient au modèle de Shannon, conçu en 1948 pour la communication entre machines (v. Willet, 1992), et qui privent les interlocuteurs du statut d'interprètes.

L'énoncé est une unité pragmatique (Reboul et Moeschler, 1998, p. 190) parce que sa forme linguistique a besoin d'être enrichie par des inférences (v. section 4.2.2, p. 56). Il n'existe pas de correspondance rigoureuse entre un énoncé et une phrase : un énoncé peut résulter d'inférences portant sur plus d'une phrase, parfois il correspond exactement à une phrase et à d'autres moments, on peut trouver plus d'un énoncé par phrase. L'énoncé possède ses propres conditions de vérité (Ifantidou-Trouki, 1993), alors que la phrase ne peut être évaluée pour sa vérité tant qu'elle n'est pas interprétée en contexte, c'est-à-dire devenue un énoncé. Les frontières de l'énoncé sont interprétées au niveau cognitif et non pas linguistique. Les linguistes qui veulent se fier aux « critères syntaxiques, sémantiques et prosodiques » (Dewaele, 2000, p. 19) constatent que « la délimitation d'énoncés [...] demeure donc une entreprise essentiellement intuitive » (*id.*, *ibid.*). Culioli a observé que « l'on ne peut pas passer de la phrase [...] à l'énoncé, par une procédure d'extension » (1984, cité par Adam, 1990, p. 11).

À cet égard, les marqueurs de relation constituent des outils privilégiés pour la reconnaissance des énoncés dans le discours. La distinction que nous avons apportée entre marqueur de relation et opérateur (v. sections 3.2 et 3.3) trouve ici une application. Tant qu'un interprète ne parvient pas, selon des procédés décrits

plus avant, à trouver des effets contextuels à un segment de discours, il n'a pas affaire à un énoncé. Or, étant donné que les marqueurs de relation servent à analyser les effets contextuels, leur seule apparition constitue un indice de la présence d'un énoncé. Toutefois, les marqueurs de relation *vériconditionnels*, c'est-à-dire qui sont vrais si et seulement si l'énoncé où ils se trouvent est vrai, ne signalent pas l'apparition d'un nouvel énoncé. Et comme les mêmes connecteurs peuvent passer parfois de vériconditionnels à non vériconditionnels, l'interlocuteur ne peut pas faire l'économie d'une interprétation et se fier seulement aux signes linguistiques.

Ainsi, le connecteur de l'Exemple 13*a* relie deux états de choses, la pluie étant l'explication déductive du gazon mouillé. Les deux termes de cette explication entrent dans une seule et même relation de vérité. Le connecteur est vériconditionnel et il n'y a qu'un énoncé. Par contre, dans l'Exemple 13*b*, la pluie est inférée à partir du gazon mouillé, qui n'est plus une cause mais un indice. La pluie devient une hypothèse avec ses propres conditions de vérité, moins crédibles que le fait que le locuteur voit réellement tomber la pluie. Le gazon pourrait être mouillé parce qu'on vient d'arroser. L'interprète doit construire une méta-représentation, telle « le locuteur dit (ou pense) qu'il pleut ». Le connecteur n'est pas vériconditionnel, au sens où il ne participe pas aux conditions de vérité du premier énoncé, ni à celles du second, d'ailleurs. C'est une intervention énonciative, un *acte de parole*, qui justifie l'usage du connecteur, non une relation de cause à effet.

Exemple 13*a* Le gazon est mouillé PARCE QU'il pleut.

Exemple 13*b* Il pleut, PARCE QUE le gazon est mouillé (exemples traduits de Wilson, 1999, p. 147).

L'absence de virgule dans la variante *a* et sa présence dans la variante *b* servent d'indices du nombre d'énoncés. *Le bon usage* signale l'emploi de la virgule « [a]vant les propositions circonstancielles ayant une valeur simplement explicative » (Grevisse, 1964, p. 1116) et la proscrit lorsque la circonstancielle est « intimement liée à la principale et qu'aucune pause n'est demandée » (*id.*, *ibid.*). Dans notre terminologie, un lien « intime » équivaut à une relation entre deux états de choses tandis que l'« explication » signale une méta-représentation, un acte de langage justifiant l'énonciation.

L'étude des propriétés pragmatiques des marqueurs de relation, à la section 4 (p. 45), clarifiera la notion d'énoncé, un peu comme l'étude de la syntaxe aide à comprendre le concept de phrase.

La *phrase* connaît pour sa part tellement de variations que sa spécificité devient difficile à cerner. Riegel *et al.* critiquent à bon droit les définitions graphique, phonétique et sémantique de la phrase (1994/1997, p. 104-105) et ils s'en tiennent à une définition syntaxique : « la phrase constitue l'unité supérieure [de la syntaxe], à la fois complète et autonome, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morpho-syntaxiques » (*id.*, p. 105 ; nos crochets). La définition didactique éclaire encore moins : « Une phrase est un ensemble de constituants ordonnés selon des règles » (Genevay, 1994, p. 47). Nous observerons néanmoins cette terminologie grammaticale, nouvelle pour le collégial, qui n'utilise plus la notion de proposition, et pour laquelle les subordonnées sont des phrases enchâssées dans une phrase de niveau supérieur (Genevay, 1994, p. 120). Le point d'enchâssement, où se situe un mot coordonnant ou subordonnant, ne représente pas un critère suffisant de la détermination du nombre d'énoncés, comme l'ont montré les deux variantes de l'Exemple 13 ci-dessus. À l'instar de Combettes, nous croyons que la phrase « n'apparaît pas comme le lieu nature et pertinent où s'exerceraient certaines activités cognitives [...] » (2000, p. 226), même si nous ne le suivons pas pour adopter la séquence textuelle comme unité d'analyse.

Au plan du discours, aucune unité structurale n'existe :

« Sorti de la phrase il n'y a plus, ainsi que le soulignaient déjà E. Benveniste (1974) et R. Jakobson (1963), de cadre préconfigurant la distribution des unités verbales, il n'existe pas de structure formelle dans laquelle les unités phrastiques devraient rentrer pour occuper une position prédéfinie » (Charolles, 1994, p. 127).

Autant, au plan syntaxique, l'interprète joue un rôle limité (à la résolution des ambiguïtés, par exemple), autant sa participation, au plan discursif, contribue largement à créer des configurations structurales. Adam fait abstraction de cet aspect pragmatique lorsqu'il soutient que « l'unité textuelle [...] est l'unité minimale du texte » (Gardes-Tamine et Pelliza, cités par Adam, 1999, p. 48) et aussi « l'unité réelle de la communication » (*id.*, cités par Adam, 1999, p. 49). Cette notion repose sur la prémisse que la cohérence constitue une propriété intrinsèque du texte. Or, les

principaux théoriciens de la cohérence (van Dijk, 1977, p. 93, et 1981, p. 268; Petöfi, 1983, p. 266; Lundquist, 1985, p. 15) ont tous indiqué qu'elle résulte d'un travail interprétatif à partir de données textuelles : « L'interprétation de la cohérence du discours [...] n'est donc jamais qu'une forme particulière d'application du principe de pertinence » (Charolles, 1994, p. 136; en gras dans l'original).

Lorsque Adam affirme qu'« un savoir rhétorique et stylistique minimal s'avère nettement supérieur à l'instrumentation cognitive de la pragmatique du discours » (1999, p. 49), il admet implicitement que le lecteur a besoin de connaissances pour construire la structure du texte. Or ce savoir n'est pas fixe (déclaratif), mais adapté au contexte, de sorte qu'il s'agit de connaissances procédurales et conditionnelles (v. section 1.2, p. 14). De surcroît, Adam (1999) n'indique pas quelles caractéristiques rhétoriques et stylistiques permettent de segmenter le texte en unités textuelles, si ce n'est qu'elles se combinent en paragraphes (*id.*, p. 48).

### 3.7. *Contexte*

Les choses ont bien changé depuis que Ducrot et Todorov (1972) définissaient le contexte en tant que « l'entourage strictement linguistique d'un élément [...] à l'intérieur d'un énoncé » (p. 417) et la situation de discours comme « l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation » (*id.*, *ibid.*). Aujourd'hui, le « cotexte » comprend l'entourage linguistique non seulement de l'énoncé, mais de ceux qui précèdent, et le contexte équivaut à la situation de discours. Ainsi, chez Adam (1990), le discours est égal au texte plus ses conditions de production, la réciproque étant que le texte se définit comme « un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours) » (p. 23). La possibilité de faire abstraction du contexte signifie que, pour ce linguiste et bien d'autres, le contexte constitue une donnée de départ, ce qui est su au moment d'interpréter l'énoncé. À la lumière de la psychologie cognitive et en particulier, de la théorie de la pertinence, nous concevons plutôt le contexte en mouvement constant, jamais prédéterminé. Tel que l'indique Rouchota (1998*b*, p. 43), il est choisi ou construit durant le traitement de l'énoncé. Le *contexte* doit être défini en termes psychologiques :

« [...] by *context* we mean the beliefs and assumptions the hearer constructs for the interpretation of an utterance either on the basis of her perceptual abilities or on



the basis of the assumptions she has stored in memory or on the basis of her interpretation of previous utterances » (Blakemore, 1994, p. 87)<sup>9</sup>.

Une conséquence de cette définition pour l'étude des marqueurs de relation est que les interlocuteurs n'ont pas besoin d'avoir le même bagage de connaissances communes. Ils ont simplement à être placés dans le même environnement cognitif, c'est-à-dire de pouvoir accéder aux mêmes représentations.

## 4. Propriétés pragmatiques et linguistiques des marqueurs de relation

Les termes de base de la première section ont été définis à l'aide de propriétés qui n'ont pas encore été abordées suffisamment, ce qu'entreprend la présente section. Au plan pragmatique, d'abord, il sera fait état du caractère inférentiel des marqueurs de relation, ce qui amènera la caractérisation des notions d'effet contextuel, d'implicature et d'explicature, afin de mieux comprendre l'interrelation du sens conceptuel et procédural dans un même marqueur. En second lieu, les propriétés linguistiques se regroupent autour de la théorie de la grammaticalisation, qui sera appliquée aux marqueurs de relation. On considèrera aussi la possibilité pour les marqueurs de constituer des séquences et d'entrer en corrélation, de même que de marquer la structure textuelle, ce qui entraînera la discussion de la notion d'organisateur textuel.

### 4.1. *Inférence*

Le code linguistique accorde aux phrases des significations conventionnelles, mais « [...] l'interprétation d'une phrase dépasse généralement de beaucoup la signification qui lui est conventionnellement attribuée » (Reboul et Moeschler, 1998, p. 50). L'interprète relie l'énoncé à une représentation à laquelle il pense, mais qui n'a pas été énoncée. Il effectue ainsi une « [o]pération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie » (TLFi), c'est-à-dire une *inférence*.

---

<sup>9</sup> Par *contexte*, les croyances et les assomptions que l'interlocutrice construit pour l'interprétation d'un énoncé, soit sur la base de ses habiletés perceptuelles, soit sur la base des assomptions qu'elle a stockées en mémoire ou sur la base de ses interprétations d'énoncés antérieurs (notre traduction).

#### 4.1.1. Production d'inférences

Au contraire de la logique classique, d'inspiration aristotélicienne et thomiste, qui s'intéressait à la déduction comme mode de connaissance, la psychologie cognitive a montré que l'inférence hypothétique constitue une façon bien plus courante de communiquer et d'apprendre. L'inférence se rattache plutôt de la sorte à la rhétorique, qui a recours aux *enthymèmes*, à savoir des syllogismes incomplets dont la prémisses majeure, laissée implicite, doit être inférée par l'interlocuteur. La majeure s'avère généralement un « argument de communauté » (Breton, 2001, p. 67) reposant sur des valeurs et opinions communes, que les sophistes de l'Antiquité classaient sous des lieux communs (*topoi*). Ce lien historique reste partiel parce qu'à vrai dire, la psychologie cognitive élargit le mode de connaissance inférentielle à tous les secteurs de la vie humaine. Avant les philosophes du langage (Austin et Grice) et les psychologues, c'est le sémioticien Peirce qui, sous le nom d'abduction, a remis à l'honneur l'inférence hypothétique. L'*abduction* est l'inférence d'un cas à partir d'un résultat et d'une règle (Ch. S. Peirce, 1931-1935, cité par Carontini, 1988, p. 21). L'Exemple 13*b*, donné à la page 42, illustre cette définition : la présence de pluie représente un résultat et le cas est le gazon mouillé, inféré à partir d'une règle implicite, elle-même basée sur une connaissance encyclopédique, soit que la pluie laisse le gazon détrempé. Le rôle du connecteur PARCE QUE, dans son emploi non vériconditionnel, consiste à signaler qu'une inférence est requise, qu'il ne suffit pas d'une interprétation sémantique comme dans l'Exemple 13*a*.

En 1986, la linguiste britannique Deirdre Wilson et le psychologue cognitiviste français Dan Sperber reprennent l'inférence hypothétique et en font le mécanisme central de la connaissance ordinaire (non syllogistique). Le processus inférentiel n'est pas logique, l'inférence étant l'inverse de la déduction, mais il utilise des règles déductives élémentaires, l'addition et la disjonction (Sperber et Wilson, 1986, p. 69). Il part de prémisses et aboutit à une conclusion, alors que dans les modèles linguistiques, le processus de décodage part d'un signal et aboutit à un message. « In general, conclusions are not associated to their premises by a code, and signals do not warrant the messages they convey »<sup>10</sup> (*id.*, p. 13). La communication

---

<sup>10</sup> En général, les conclusions ne sont pas associées à leurs prémisses par un code et les signaux ne garantissent pas les messages qu'ils véhiculent (notre traduction).

implicite est plus faible que la communication codée, au sens où les risques d'erreurs sont accrus, les hypothèses plus approximatives que le décodage (*id.*, p. 60). En fait, l'inférence s'avère tellement incertaine qu'il faut en expliquer le succès quand il survient. Le risque d'incompréhension se trouve réduit lorsque l'inférence est guidée par un connecteur (Takeuchi, 1997, p. 11) et l'interprète conserve toujours une part de responsabilité quant au résultat obtenu (Wilson et Sperber, 2000, p. 249). Par opposition, le décodage linguistique forme un système si rigoureux (bien qu'imparfait) que c'est son échec qui mérite l'attention.

Le système déductif produit quantité d'inférences, de sorte que la théorie doit expliquer comment certaines d'entre elles sont éliminées de la mémoire à court terme, de faible capacité. Une implication mise en mémoire est une *assomption*, c'est-à-dire une *pensée que le sujet considère comme une représentation du réel* (*id.*, p. 2). Sperber et Wilson retiennent de la logique deux règles d'élimination qui leur paraissent psychologiquement réelles et qui dérivent de la règle *modus ponens*. Cette règle du syllogisme conditionnel présente 1) une majeure qui pose un lien de dépendance entre deux propositions, 2) une mineure qui affirme la condition et 3) une conclusion qui affirme le conséquent. C'est la forme *si P alors Q; or P; donc Q*. Les règles d'élimination intègrent dans une proposition une autre proposition, par conjonction ou par disjonction<sup>11</sup>. Sperber et Wilson fournissent les exemples suivants, que nous traduisons :

- Exemple 14
- (a) « Si les trains sont en grève et si l'auto est en panne, il n'y a aucun moyen de se rendre au travail. [Prémisse]
  - (b) Les trains sont en grève. [Prémisse]
  - (b') Si l'auto est en panne, il n'y a aucun moyen de se rendre au travail [Tiré de (a) et (b) par *modus ponens* conjonctif]
  - (c) L'auto est en panne. [Prémisse]

---

<sup>11</sup> Voici le schéma logique des deux règles d'élimination (traduit de Sperber et Wilson, p. 99) :

*Modus ponens* conjonctif

- (a) Entrée : (i) (Si (P et Q) alors R)  
(ii) P  
Sortie : (Si Q alors R)
- (b) Entrée : (i) (Si (P et Q) alors R)  
(ii) Q  
Sortie : (Si P alors R)

*Modus ponens* disjonctif

- (a) Entrée : (i) (Si (P ou Q) alors R)  
(ii) P  
Sortie : R
- (b) Entrée : (i) (Si (P ou Q) alors R)  
(ii) Q  
Sortie : R

Exemple 15 Il n'y a aucun moyen de se rendre au travail. »  
(1986, p. 99-100; notre numérotation).

Ces règles sont conservées en mémoire sous l'entrée logique des opérateurs *et, si... alors, ou* (*id.*, p. 87). Les règles d'élimination par conjonction et disjonction évitent le recours à des règles d'introduction par *et*, sans élimination, qui posent le problème de la logique circulaire et de la boucle infinie. Elles permettent de dériver de nouvelles conclusions à partir de l'information nouvelle et des représentations déjà formées chez un individu. Elles ne prétendent pas expliquer la production de toutes les inférences, car il existe d'autres types d'habiletés déductives, mais seulement l'élimination du nombre d'assomptions à stocker en mémoire.

Le modèle inférentiel distingue deux types d'implications. L'*implication analytique* constitue une dérivation à partir d'une seule assomption. Elle est sémantique, elle ne travaille qu'avec des assomptions déjà en mémoire, sans en dériver de nouvelles (*id.*, p. 105-107). Par exemple, l'assomption « Le billet est dans le portefeuille » peut être dérivée analytiquement sous la forme « Le billet est quelque part ». Une assomption reste incomprise si toutes ses implications analytiques ne sont pas interprétées. Par ailleurs, une *implication contextuelle* ne peut pas être dérivée seulement d'un ensemble d'assomptions, elle origine plutôt de cet ensemble et d'une nouvelle information. Si l'information nouvelle est « Le portefeuille est dans la mallette », on peut dériver l'implication contextuelle « Le billet est dans la mallette ». C'est pourquoi cette implication est aussi dite synthétique. Comme elle provient de deux sources disparates, elle n'est pas logique ni sémantique, mais pragmatique. La production d'inférences analytiques reste triviale tant qu'elle ne débouche pas sur une inférence contextuelle. Le modèle inférentiel explique donc l'intégration de l'information nouvelle autrement que par simple addition.

Cette interaction produit un *effet contextuel* (*id.*, p. 109). Celui-ci peut prendre trois formes. Si l'information nouvelle vient contredire une assomption existante, l'effet consiste en l'*élimination* de cette assomption, ainsi que de toutes les implications analytiques associées à celle-ci. L'information nouvelle peut aussi *affaiblir* ou *renforcer* une assomption existante. Enfin, elle peut conduire à la *dérivation* d'une autre implication contextuelle. La production d'effets contextuels correspond à ce que Sperber et Wilson appellent la pertinence : « When the processing of new information gives rise to such a multiplication effect, we call it

*relevant*. The greater the multiplication effect, the greater the relevance »<sup>12</sup> (*id.*, p. 48; italiques des auteurs).

Le modèle inférentiel de la théorie de la pertinence explique donc les modalités de la formation du contexte. Il montre comment on peut passer d'un contexte comportant un nombre d'assomptions virtuellement infini à un petit nombre d'assomptions activées en mémoire de travail. De latentes, les assomptions deviennent *manifestes*. L'interprète procède comme le locuteur, il peut commencer à inférer le contexte avant même d'avoir perçu un message linguistique à décoder. Leur bagage commun, à un moment précis de la communication, est constitué des assomptions *mutuellement manifestes*. Une assomption peut être manifeste sans être consciente (Gibbs, 2001, p. 77), de sorte que la part d'intersubjectivité et d'intentionnalité diminue par rapport à la conception courante, reflétée par Adam :

« [...] le lecteur — comme l'auditeur du texte oral — comprend ce qui est dit-écrit [...] parce qu'il dispose d'un stock de représentations supposées partagées dans lequel il puise pour retrouver les repères à partir desquels l'énoncé a été formulé » (1990, p. 27).

Dans cette optique, le contexte sert à compléter les insuffisances du code ou à interpréter les particularités de son utilisation. La théorie de la pertinence déplace plutôt l'accent du code vers l'inférence.

Il reste à expliquer ce qui amène le démarrage et l'arrêt du processus inférentiel. Celui-ci s'enclenche quand l'une des assomptions contextuelles de l'interprète est que le locuteur manifeste son intention de communiquer. La communication est *ostensive* (*id.*, p. 50) et elle motive l'interprète à rechercher le message parce qu'elle contient une garantie de *pertinence*. Ce comportement est automatique, ce n'est pas une convention ou une règle à respecter. De même, un locuteur qui veut communiquer ne se mettra pas à le faire tant qu'il n'aura pas la conviction d'avoir obtenu l'attention d'un interlocuteur (ou de pouvoir l'obtenir, dans le cas d'une communication différée comme l'écriture). Toute communication n'est pas ostensive : l'information peut être transmise accidentellement ou cachée (Wilson et Sperber,

---

<sup>12</sup> Quand le traitement de l'information nouvelle donne lieu à un tel effet multiplicateur, nous l'appelons *pertinent*. Plus grand est l'effet multiplicateur, plus grande est la pertinence (notre traduction).

1993). Rien n'en empêche l'interprétation, mais elle ne porte pas de garantie de pertinence. Celle-ci prend la forme suivante :

« *Optimal relevance*

An utterance, on a given interpretation, is optimally relevant iff:

- (a) It is relevant enough to be worth the addressee's effort to process it.
- (b) It is the most relevant one compatible with the communicator's abilities and preferences »<sup>13</sup>  
(Sperber et Wilson, 1995, p. 9).

Il s'agit d'une version révisée du principe de pertinence, car la variante de 1986 mettait l'accent sur la pertinence maximale, au lieu d'optimale. Cela a été interprété à tort comme la nécessité pour le locuteur de toujours communiquer de la meilleure façon possible. La pertinence concerne les effets contextuels à attendre de la communication, pas son expression linguistique ou autre. C'est pourquoi l'alinéa *b* du principe de pertinence n'exige pas du locuteur qu'il cherche à dépasser son niveau d'habileté communicative. Cela ne signifie pas que l'enseignant doive renoncer à améliorer la compétence à écrire, mais qu'il considère les textes des étudiants comme un reflet fidèle de leur habileté à communiquer par écrit et de leur motivation.

Le principe de pertinence explique aussi l'arrêt du processus inférentiel. L'interprète produit des inférences tant que les effets contextuels justifient le coût du traitement cognitif, soit jusqu'à ce que l'alinéa *a* du principe de pertinence cesse de s'appliquer. Au contraire des maximes de Grice (1978), des lois du discours de Ducrot (1980) ou du code linguistique, le principe de pertinence n'est ni appris, ni transgressé. C'est un principe explicatif, non une norme. Sa connaissance n'a aucun effet sur les acteurs de la communication.

#### 4.1.2. Validation expérimentale

Des expérimentations en psychologie cognitive, menées ou non dans le cadre de la théorie de la pertinence, ont validé les principaux points de cette dernière et

---

<sup>13</sup> Pertinence optimale. Un énoncé, pour une interprétation donnée, est pertinent de façon optimale si et seulement si :

- a) Il est suffisamment pertinent pour valoir la peine d'être traité par le destinataire.
- b) C'est le plus pertinent énoncé compatible avec les habiletés et les préférences du communicateur (notre traduction).

éclaircit du même coup la contribution des marqueurs de relation. Campion et Rossi (2001) ont soumis à des étudiants de l'Université de Paris XI plusieurs séries de quatre énoncés, reliés de façons différentes, dont deux, dites associative et causale, qui pouvaient générer des inférences. La mesure du temps de réaction des étudiants lors de la présentation d'un mot-clé de l'inférence présumée a démontré que les deux versions inférentielles facilitaient l'inférence. Les chercheurs ont même établi que la version associative, la moins efficace des deux, améliorait la prédiction sans établir de lien causal, tandis que l'autre le faisait. La version associative, selon notre lecture, a renforcé une assomption pertinente alors que la version causale a dérivé une implication contextuelle. Une version dite simple, dont les temps de réaction se sont avérés les plus longs, ne comportait ni indice inférentiel ni marqueur de relation, de sorte que le dénouement du court récit restait imprévisible.

Une expérience de Roy, Gaonac'h et Fayol (2002) a comparé l'effet de la ponctuation et du connecteur ET sur le traitement des phrases en lecture. Les résultats des temps de lecture montrent que ET maintient le niveau d'activation des informations déjà traitées, mais que le point l'affaiblit. Le connecteur renforce une assomption en mémoire, tandis que « [l]e *point* semble donc faire intervenir le mécanisme de suppression de la structure en cours de construction » (*id.*, p. 147; italiques des auteurs). Roy *et al.*, dans une variante de leur première expérience, ont utilisé un énoncé où *et* fonctionne comme un opérateur : « Laure et Julie se prélassent dans la piscine » (*id.*, p. 155). Aucune différence significative dans la durée de la lecture n'a été constatée par rapport à l'autre énoncé, qui ne contenait pas de marqueur non plus. Nous y voyons une preuve que ET renforce une assomption seulement lorsqu'il coordonne deux phrases, c'est-à-dire quand il agit en connecteur.

De Neys, Schaeken et d'Ydewalle (2003) ont quant à eux testé les temps de réaction à la présentation d'énoncés consécutifs demandant de générer des inférences hypothétiques. La cause et la conséquence étaient reliées par des inférences plus ou moins plausibles. Les résultats ont démontré qu'il était plus long pour les sujets de réagir aux énoncés qui présentaient des liens causaux plus distants. En outre, les énoncés étaient construits suivant quatre modèles logiques, les conjonctions *modus ponens* et *modus tollens* (v. p. 47), de même que deux formes associées aux sophismes, la négation d'un antécédent (si *P* alors *Q*, *non-P* donc *non-Q*) et l'assertion du conséquent (si *P* alors *Q*, *Q* donc *P*). Les résultats ont révélé que seules

les deux formes du syllogisme généraient des inférences. Avec la validation de ces règles, c'est la question de l'élimination des assomptions en mémoire qui se trouve démontrée expérimentalement.

Un autre aspect important de la théorie de la pertinence, la dérivation d'implications contextuelles, a aussi reçu une confirmation psychologique. Cette notion suppose non seulement l'existence d'inférences, mais leur maintien en mémoire pour sa combinaison avec d'autres assomptions, tout au moins pour la durée du traitement d'un énoncé ultérieur. Halldorson et Singer (2002) ont pu établir expérimentalement que les connaissances activées pour valider un énoncé exigeant une inférence causale sont intégrées par les lecteurs à leur représentation du texte. Autrement dit, les implications contextuelles sont stockées en mémoire à long terme avec la représentation du texte lu. L'intérêt pour l'étude des connecteurs est évident, puisque ceux-ci guident souvent leur dérivation qui suppose, rappelons-le, une synthèse d'informations en mémoire et nouvelles.

Dans le même sens que les précédents, Engelkamp et Rummer (2002) ont démontré expérimentalement que les connecteurs favorisent la conservation d'énoncés en mémoire et que les coordonnants sont moins efficaces à cet égard que les subordinants. Des étudiants allemands, d'un niveau scolaire équivalant au premier cycle universitaire québécois, ont en effet mieux retenu des énoncés consécutifs. Les résultats réfutent aussi, selon les chercheurs, deux théories courantes. La première, d'ordre phonologique, soutient que les mots sont évacués de la mémoire à court terme sans laisser davantage de traces. La seconde, inverse, soutient que l'information est entièrement conceptuelle. Leur conclusion est que cette hypothèse est trop restrictive et que le rappel de phrases lues dépend de toute source d'information disponible. Cela revient à montrer l'importance combinée du contexte et de la connaissance du monde pour la production d'inférences.

D'autres chercheurs, Millis, Golding et Barker (1995), ont comparé l'effet sur l'inférence d'un connecteur causal (« *because* »), du connecteur « *and* » et de la préposition « *after* ». Les sujets étaient des étudiants du premier cycle universitaire américain. Dans des conditions expérimentales, ils ont mesuré le temps de lecture avant, durant et après ces mots. Ils ont pu établir qu'un connecteur augmente le temps de lecture, mais qu'il améliore la compréhension. De plus, ils ont démontré que « *because* » génère une inférence causale alors que « *and* » produit un autre



type d'assomption, vraisemblablement d'addition, et que « *after* » ne suscite aucune inférence. Les énoncés à réunir conservaient dans la moitié des cas un écart sémantique important, par choix des auteurs : « It is unlikely that a connective would generate new inferences if its semantic function can be readily inferred from the surrounding discourse »<sup>14</sup> (*id.* p. 47).

Une autre conclusion de cette recherche est que l'absence d'un connecteur ne supprime pas l'équivalent de son temps de lecture. Effectivement, le dernier mot de la phrase et son signe de ponctuation, de même que le début de la nouvelle phrase, ont demandé un certain temps de traitement, à savoir 573 et 710 millisecondes respectivement, pour un total de 1,283 seconde; cette durée reste inférieure au temps de lecture qui précède (430 ms), accompagne (465 ms) et suit (551 ms) le connecteur « *because* », pour un total de 1,446 seconde. Au surplus, la lecture du reste des mots (environ huit) a demandé 429 ms pour le premier énoncé et 434 ms pour le second. Autrement dit, la lecture du connecteur causal demande autant de temps que celle du reste de l'énoncé. Des durées équivalentes avaient déjà été obtenues dès 1989 par Foulin, Chanquoy et Fayol ainsi que par Adam et Fayol (1989). Ces résultats suggèrent que la lecture d'un connecteur ne consiste pas seulement à décoder un mot ou une locution, mais qu'elle déclenche une procédure de traitement d'un ensemble d'informations.

Bestgen et Vonk (1995) ont quant à eux travaillé sur les connecteurs temporels et sur le renforcement ou l'annulation d'assomptions en mémoire. Des étudiants de l'Université catholique de Louvain ont aidé à mesurer le temps de lecture de courts récits. Là où une marque d'ellipse temporelle avait été insérée, sans connecteur, le temps de lecture s'est avéré le plus long. L'emploi du connecteur temporel ALORS au même endroit a réduit la durée, mais moins que la non-connexion sans ellipse temporelle et l'usage de ET. Les chercheurs concluent que ce dernier a favorisé la persistance des assomptions en mémoire, tandis que l'ellipse et ALORS les ont affaiblies ou annulées. Nous obtenons ici une preuve expérimentale des effets contextuels produits par les connecteurs. Dans la même veine, Ziti (1995) a étudié au moyen d'un texte de trois paragraphes les temps de lecture des connecteurs POURTANT, AINSI et DONC. Il rejoint les conclusions d'autres chercheurs pour

---

<sup>14</sup> Il est improbable qu'un connecteur puisse générer de nouvelles inférences si sa fonction sémantique peut être aisément inférée à partir du discours environnant (notre traduction).

confirmer que « le connecteur montre d'avance au lecteur le sens vers lequel est dirigée l'information à traiter, ce qui se traduit par une accélération du traitement de cette information » (*id.*, p. 393). Il note aussi que la position initiale ou proche du début de l'énoncé favorise la vitesse de lecture. Sa conclusion rejoint tout à fait notre thèse :

« [...] les connecteurs sont des marques linguistiques qui fonctionnent comme des «instructeurs de traitement» et comme des «marques de signalisation» indiquant au lecteur l'importance relative des informations rencontrées et par conséquent le coût cognitif et l'intensité des ressources qu'il convient d'engager pour construire une représentation du contenu du texte » (*id.*, p. 396).

Cette recension d'études expérimentales sur les connecteurs et l'inférence ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous ne pensons pas avoir démontré la vérité de la théorie de la pertinence, pas plus que nous ne pouvons répliquer à ses détracteurs. Nous espérons seulement avoir établi que notre recherche sur les effets contextuels des marqueurs de relation s'appuie sur une base crédible.

#### 4.1.3. Effets contextuels et instructions des marqueurs de relation

La théorie de la pertinence (Higashimori et Wilson, 1996, p. 4; Blakemore, 1992, p. 135-136) reconnaît les effets contextuels suivants : l'implication contextuelle (v. section 4.1.1, p. 46) ainsi que le renforcement, la contradiction et l'élimination d'assomptions. (L'affaiblissement d'assomptions représente un effet contextuel indirect du renforcement d'une autre assomption.) Ces quatre effets contextuels directs ont dans un premier temps tenu lieu d'instructions pour les connecteurs. Ainsi, Blakemore a décrit le fonctionnement du connecteur *INDEED* (EN EFFET) comme confirmant une assomption (1992, p. 140) et celui de *HOWEVER* (QUOI QU'IL EN SOIT) comme annulant une assomption en cours. Carston (1993) a ajouté une instruction consistant à considérer une assomption comme la prémisse d'un argument. Se référant à Blakemore, Archakis (2001, p. 1246) regrette avec raison que ces descriptions générales ne puissent pas cerner les subtiles différences entre expressions semblables.

Parallèlement, en Suisse, Moeschler a travaillé sur les connecteurs, avec la collaboration de Luscher, dans le cadre de la théorie de la pertinence. Leurs publications ont ajouté aux effets contextuels deux instructions relatives à la formation du

contexte : « la sélection d'assomption(s) contextuelle(s); la récupération obligatoire, possible ou interdite d'assomption(s) d'un contexte récent » (Luscher, 1989a, p. 111). Ils se sont mis à utiliser un jeu d'instructions pour décrire plus précisément le fonctionnement des connecteurs, en particulier les quasi-synonymes. Ils ont recouru à la méthodologie, habituelle en linguistique, consistant à opposer des formes similaires. Il est apparu que certains connecteurs partageaient deux ou trois instructions et se distinguaient soit par une instruction caractéristique, soit par l'ordre instructionnel. De plus, Luscher a montré qu'un connecteur comme D'AILLEURS pouvait changer de jeu d'instructions et posséder ainsi quatre emplois, qu'il qualifie respectivement d'argumentatif, d'auto-correction, de commentaire sur l'énonciation et de commentaire digressif (*id.*, p. 120). Il devenait donc éclairant de représenter graphiquement les instructions d'un connecteur ou de connecteurs semblables dans un « schéma instructionnel » (*id.*, p. 134; v. Figure 1 au chapitre 2, p. 96).

De son côté, Moeschler (1986, 1989) a étudié le connecteur PARCE QUE et, avec Luscher (1990), les emplois de ET et ENFIN. Ce dernier, en 1994, précisait que les schémas instructionnels doivent respecter l'ordre de traitement et définissait les instructions des connecteurs D'AILLEURS, DE TOUTE FAÇON, ET, DONC, MAIS, POURTANT. En tout et pour tout, ils ont étudié une vingtaine de connecteurs. Moeschler (2002b) a apporté deux effets contextuels de son cru : « Addition d'une nouvelle information; modification du degré de confiance avec laquelle une hypothèse est entretenue » (*id.*, p. 7). Ceux-ci conviennent selon nous aux marqueurs de relation à sens conceptuel.

Malgré un grand nombre de publications en d'autres langues dans le cadre de la théorie de la pertinence (v. la bibliographie de Yus, 2003), seuls les connecteurs les plus fréquents ont été abordés et il n'existe pas à notre connaissance de description unifiée, comme le constatent aussi Roulet, Fillietaz et Grobet (2001, p. 195). Nous nous sommes donc donné comme objectifs de recherche d'une part, d'élargir considérablement le répertoire des connecteurs analysés et de tenir compte des autres catégories de marqueurs de relation et d'autre part, de systématiser le jeu des instructions ainsi que la procédure de description des emplois des marqueurs de relation. Ce travail fait l'objet du chapitre 2 et il est conçu en fonction d'une transposition didactique, qui sera esquissée au chapitre 4. Entre-temps, poursuivons l'étude d'autres propriétés pragmatiques des marqueurs de relation.

## 4.2. *Implicature et explicature*

Selon la théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1986, p. 27), le système d'entrée linguistique, responsable du décodage, et le module conceptuel collaborent souvent pour parvenir à une interprétation d'un énoncé. Les notions d'implicature et d'explicature servent à décrire deux modes interprétatifs distincts, qui correspondent à des instructions différentes chez les marqueurs de relation. Elles éclairent aussi la définition de sens conceptuel et de sens procédural.

### 4.2.1. Implicature

Lorsque l'assomption est inférée du contexte parce qu'elle est communiquée implicitement, c'est une *implicature* (Sperber et Wilson, 1986, p. 182). Comme elle n'est pas énoncée, le décodage linguistique n'est pas mis en oeuvre. Il y a deux sortes d'implicatures : les prémisses impliquées et les conclusions impliquées. Les *prémisses impliquées* sont fournies par l'interprète, de mémoire ou à partir de schémas en mémoire. Le locuteur, pour sa part, doit estimer si son interlocuteur possède ces informations en mémoire. Les conclusions impliquées sont déduites du contexte et des explicatures de l'énoncé. Le locuteur s'attend à ce que l'interprète infère ces conclusions. Elles peuvent être appelées *implicitations*, au lieu d'implications, à cause de ce caractère intentionnel, mais nous recourrons surtout au terme d'implication contextuelle, utilisé à la section 4.1 (p. 45). Les instructions des marqueurs de relation reposent largement sur les deux sortes d'implicatures.

Certaines implicatures sont rendues plus manifestes que d'autres par le locuteur. Une implicature forte laisse peu de marge de manœuvre à l'interprète, qui est guidé dans une direction précise. C'est le cas de l'allusion transparente. Mais une implicature peut être faible et l'interprète doit alors exercer son imagination. Le style littéraire, dans la mesure où il est plus suggestif qu'explicite, représente un exemple d'implicature faible. La clarté, que l'on attend dans les discours des étudiants, correspond à exiger des implicatures fortes.

### 4.2.2. Explicature

La notion d'explicature est plus complexe, car en plus de l'inférence, elle repose sur le décodage linguistique. Celui-ci produit la *forme logique* de l'énoncé. La théorie de la pertinence ne fournit pas d'instrument pour schématiser la forme logique, mais cela a été fait par des grammaires formelles, comme la grammaire généra-

tive. La théorie note surtout que la forme logique ne peut être évaluée pour sa valeur de vérité (Reboul et Moeschler, 1998, p. 89-90). L'Exemple 16*a* constitue un énoncé et, comme sa structure est très simple, c'est aussi un exemple de forme logique, du moins tel qu'on peut le représenter en termes courants. Comme tel, l'énoncé est indécidable : il pleut certainement quelque part sur la Terre au moment de l'énonciation de «Il pleut», mais ce n'est pas ce que le locuteur veut communiquer. La forme logique est sous-déterminée, la langue ne dit pas tout ce qu'il y a à comprendre et qui est peut-être explicité dans l'Exemple 16*b*, celui-ci constituant, sous une forme lisible, un exemple d'explicature.

Exemple 16 a. Il pleut.

b. Il pleut à Christchurch, Nouvelle-Zélande, à l'heure  $h_x$   
(Traduit de Carston, 2000, p. 12).

Le décodage linguistique ne constitue donc qu'une étape de la compréhension. La suivante est celle de l'*enrichissement*. Celui-ci comporte une série de tâches : la clarification des ambiguïtés linguistiques par inférence ou par choix d'une des possibilités interprétatives offertes par la grammaire, l'assignation des référents (« saturation » des anaphores, ellipses, noms propres, etc.), la construction de concepts *ad hoc* (leur « adaptation » au contexte) et l'identification de l'attitude du locuteur. Visiblement, l'Exemple 16*b* assigne des référents spatiotemporels, mais l'enrichissement consiste aussi à construire le contexte. Celui-ci, tel que l'a imaginé Carston (2000), pourrait consister en une conversation téléphonique internationale, où le locutrice de (*a*) se trouverait à Christchurch. Il va de soi que l'interlocuteur qui forme l'explicature (*b*) pourrait regarder par la fenêtre et voir le soleil briller, sans douter de la véracité de (*a*). La construction du concept de « pluie » en fonction du contexte implique de décider du degré ou de la sorte de pluie. Il pleut certainement assez pour que la locutrice juge digne de le mentionner dans un appel outre-mer. Par contre, la pluie ne menace certainement pas sa sécurité, sinon un énoncé plus explicite aurait été nécessaire. Vraisemblablement, la mention de la pluie permet à l'interlocuteur de se représenter le climat qui prévaut dans l'autre hémisphère au moment de la conversation. Dans un contexte où la pluie servirait de raison pour ne pas sortir, il faudrait construire un concept *ad hoc* avec une intensité plus grande ou avec des circonstances climatiques désagréables (vent, humidité, froid).

La procédure d'enrichissement consiste à vérifier les hypothèses interprétatives en ordre d'accessibilité, en suivant la loi du moindre effort, jusqu'à ce qu'une

interprétation pertinente soit trouvée (Carston, 2000, p. 9). Elle s'arrête alors, même s'il reste des assomptions à évaluer. Comme le fait remarquer Carston (1999), il ne s'agit pas de comparer les hypothèses entre elles après les avoir regroupées, ainsi que le fait Chomsky dans *The Minimalist Program* (1995), car cela augmente le coût de traitement inutilement. L'enrichissement est une opération inférentielle qui démarre en même temps que le décodage et souvent même auparavant parce que l'interprète anticipe ce qui peut être dit dès qu'il perçoit le caractère ostensif de la communication. L'enrichissement inférentiel de la forme logique de l'énoncé produit la *forme propositionnelle* (Reboul et Moeschler, 1998, p. 89). Une *explicature* peut donc être définie comme une *assomption dotée d'une forme propositionnelle* (Carston, 2000, p. 41). Les marqueurs de relation guident le traitement des explicatures autant que des implicatures, mais de façon différente, d'où l'importance de les distinguer.

Les mécanismes psychologiques d'enrichissement et d'inférence ont fait l'objet de validations expérimentales. Schmalhofer, McDaniel et Keefe (2002) ont élaboré un programme de simulation par ordinateur pour calculer le degré d'activation et d'interrelation des assomptions. Il repose sur un modèle à trois niveaux, équivalents à l'énoncé, à la forme logique et à la forme propositionnelle, bien que leur terminologie soit différente. Les chercheurs ont préparé un très court récit, dont une version indiquait explicitement la mort d'un personnage, alors que celle-ci devait être inférée dans l'autre version. Les résultats de la simulation ont prédit une activation et une interconnexion plus grandes au niveau logique pour la version explicite et au niveau propositionnel pour la version inférentielle. Les temps de réaction prévus pour les deux versions ont été comparés avec ceux mesurés auprès d'un groupe d'étudiants en 2001 par les mêmes chercheurs et les corrélations se sont avérées statistiquement significatives.

Une autre expérimentation, menée dans le cadre de la théorie de la pertinence, démontre la réalité psychologique de l'implicature et de l'explicature. Hamblin et Gibbs (2003) ont d'abord étudié le temps de réponse à une série de 24 paires de textes de 7 lignes. Chaque paire de textes possédait une version où la compréhension ne demandait que la formation d'une explicature et une autre requérant la dérivation d'une implicature. Les résultats vont dans le sens de ceux rapportés à la fin de la section 4.1.2 (p. 50), c'est-à-dire que l'inférence a demandé plus de temps que le décodage linguistique. Dans une autre expérience à partir du

même matériel, les chercheurs ont demandé aux sujets, des étudiants universitaires californiens, de choisir entre trois énoncés celui qui correspondait le mieux à leur compréhension. Un premier énoncé formulait l'explicature, un second, l'implicature et le troisième, une implication contextuelle intégrant l'explicature et l'implicature. Par exemple, deux récits différents se terminaient par le même énoncé : « I drive a sports utility vehicle ». À la suite de la lecture de la version explicite, les sujets ont choisi l'explicature (Exemple 17a) dans 95% des cas; après la version inférentielle, ils ont préféré l'implication contextuelle (Exemple 17c) dans 92% des réponses.

Exemple 17a « I drive a particular kind of car that is a sports utility vehicle » (explicature).

Exemple 17b « My car is capable of handling stormy weather » (inférence).

Exemple 17c « I drive a particular kind of car, a sports utility vehicle, that is capable of handling stormy weather »<sup>15</sup> (implication contextuelle). (Hamblin et Gibbs, 2003, p. 67-68; nos parenthèses).

L'inférence seule (Exemple 17b) a été négligée par les répondants parce que, d'une part, elle n'est pas nécessaire dans la version explicite et que, d'autre part, dans la version inférentielle, elle est moins riche que l'implication contextuelle.

#### 4.2.3. Sens conceptuel et procédural

Les notions d'implicature et d'explicature reposent sur celle d'assomption dont nous n'avons pas encore précisé la part sémantique et la composante pragmatique. Une *assomption* est une forme propositionnelle composée de constituants qui sont des concepts (Sperber et Wilson, 1986, p. 85). Un *concept* est un objet psychologique possédant une adresse en mémoire qui en permet le stockage et la récupération. Lorsqu'une assomption est traitée, l'adresse est activée et le système déductif obtient l'accès à l'information stockée. Cette information se divise en trois types : logique, encyclopédique et lexicale. L'*entrée logique* consiste en une série de règles déductives qui s'appliquent aux formes logiques dont ce concept fait partie. Les opérateurs *et, si... alors, ou* possèdent des règles d'élimination comme entrée logique. L'information *encyclopédique* contient des assomptions factuelles ainsi que des schémas d'assomptions. Ici se greffent les diverses théories sur les modes

---

<sup>15</sup> Je conduis un type particulier d'auto qui est un véhicule sportif utilitaire.

Mon auto est capable d'affronter un climat de tempête.

Je conduis un type particulier d'auto, qui est un véhicule sportif utilitaire et qui est capable d'affronter un climat de tempête (notre traduction).

d'organisation des connaissances encyclopédiques : schéma, « *frame* », prototype ou script. Sperber et Wilson observent que l'entrée encyclopédique est ouverte, toujours susceptible d'être enrichie et différente d'un individu à l'autre, tandis que l'entrée logique est fermée, de faible taille et relativement constante d'une personne à l'autre et à travers le temps; par contre, l'apprentissage d'une information encyclopédique s'avère progressif et théoriquement illimité. Inversement, du point de vue de son apprentissage, une entrée logique ne connaît que deux stades : elle n'est pas acquise du tout lorsqu'elle n'est pas tout à fait maîtrisée. Les deux types sont interdépendants, chacun ayant besoin de l'autre pour qu'il y ait compréhension.

L'*entrée linguistique* attachée à un concept est celle qu'on trouverait en principe dans une grammaire générative, c'est-à-dire sa catégorie syntaxique, ses possibilités de co-occurrence, sa structure morphologique et phonologique, etc. L'information linguistique et l'entrée logique permettent le contact, pour un concept donné, entre le système d'entrée linguistique, responsable du décodage, et le module conceptuel, chargé des inférences. L'information linguistique est cruciale pour l'élaboration des explications. Elle sert à résoudre par exemple les ambiguïtés posées par un mot comme « entre », qui peut correspondre à deux concepts, en permettant au système de décodage de savoir s'il s'agit d'un verbe conjugué ou d'une préposition. Toutefois, *le sens d'un concept ne se trouve pas dans son entrée linguistique*, mais dans ses entrées logique et encyclopédique. Parler du sens d'un mot est un raccourci qui présume que l'entrée linguistique a été rattachée à la bonne adresse mémoire pour ce concept, qui est la source du sens représentationnel et du sens procédural<sup>16</sup>.

Comme nous l'avons vu à la section 3.6 (p. 41), un énoncé représente non seulement un état de choses, mais aussi des pensées du locuteur. Dans le premier cas, Sperber et Wilson parlent de représentation *descriptive* et, dans le second, de représentation *interprétative*. Une représentation descriptive possède une *valeur de vérité*, elle est *vériconditionnelle*. La véracité reste indécidable, même dans une assertion, tant que l'interprète n'a pas inféré l'intention du locuteur relative à l'énoncé. Cette intention possède aussi sa propre valeur de vérité, car le locuteur

---

<sup>16</sup> Nous traduisons « *computational* » par *procédural*, suivant Wilson et Sperber (1990), bien que l'Office de la langue française du Québec définisse ce terme en y incluant le sens représentationnel : « Qui contient à la fois la représentation d'une connaissance et la façon de l'utiliser » (*Grand dictionnaire terminologique*, 2003).



peut signifier qu'il n'appuie pas la véracité ou la fausseté de ce qu'il affirme ou l'interprète peut n'être parvenu qu'à une représentation incomplète, voire faussée, de l'intention initiale. On ne peut donc pas poser une relation d'identité entre une pensée et la seule représentation descriptive. Seule la forme propositionnelle, qui intègre les représentations descriptive et interprétative, permet de décider de la valeur de vérité de l'énoncé.

La représentation interprétative, puisqu'elle participe de la forme propositionnelle d'un énoncé, est nommée *attitude propositionnelle*. Elle exprime le degré de prise en charge de l'énoncé par le locuteur. Elle est contrainte par la forme linguistique de l'énoncé, bien que la forme assertive ne suffise pas pour produire la valeur de vérité, car certains procédés de style comme la litote, l'hyperbole, la métaphore et l'ironie s'accommodent bien de la phrase déclarative. Sperber et Wilson ne font pas reposer la communication verbale sur une notion de véracité (« *truthfulness* ») maximale, ainsi que le faisait Grice, par exemple. L'attitude propositionnelle indique souvent qu'une interprétation littérale de l'énoncé est appropriée, mais cela n'implique pas nécessairement que le locuteur y engage toute sa crédibilité. Il peut se faire l'écho d'une attitude autre que la sienne, comme dans le discours rapporté. Une garantie de sincérité est suffisante pour assurer l'interprète que l'énoncé est pertinent.

« In our view, all interpretations start loosely; some may then be tightened to the point of literalness. [...] an utterance will be understood as loose or metaphorical unless nothing less than a fully literal interpretation will do » (Wilson et Sperber, 1988, p. 144).

Par exemple, un énoncé comme l'Exemple 18a est perçu comme vrai, à condition que soit accessible une assomption telle : « Les Anciens croyaient que la Terre était plate ». Dans ce cas, l'adjectif « ronde » est employé dans un sens vague, suffisant ici pour nier l'assomption. Par contre, l'Exemple 18b utilise le concept de sphéricité dans toute sa rigueur, renforcée par le marqueur de modalité *parfaitement*. L'assomption renvoie alors à la Renaissance, où les astronomes ont découvert que la Terre était ronde, sans connaître sa forme exacte.

Exemple 18a Aujourd'hui nous savons que la Terre est ronde.

Exemple 18b Aujourd'hui nous savons que la Terre n'est pas parfaitement sphérique.

L'attitude propositionnelle, lorsqu'elle est encodée linguistiquement, donne lieu à une explicature particulière, que Wilson et Sperber appellent « de niveau supérieur » (« *higher-level explicatures* », 1993, p. 3). Elle introduit un énoncé, une pensée ou une représentation abstraite. C'est une forme de *méta-représentation*, dont nous avons traité à la section 3.3 (p. 30) et qui se manifeste notamment dans les marqueurs de modalité et les marques méta-représentatives.

La recherche sur les connecteurs, dans le cadre de la théorie de la pertinence, a porté au départ sur les inférences induites par les connecteurs procéduraux (Blakemore, 1987 et 1988 ; Moeschler, 1989). Elle s'est ensuite élargie aux explicatures (Blakemore, 1996) et aux marqueurs de modalité conceptuels (Rouchota, 1998a). Il a fallu attendre l'article de Takeuchi (1997, p. 22) pour l'analyse de marqueurs qui encodent des sens à la fois conceptuels et procéduraux ainsi que celui de Rouchota (1998b) pour apprendre que des connecteurs procéduraux pouvaient porter sur une explicature. Autrement dit, il était possible au départ de croire à une relation d'étanchéité entre d'une part les connecteurs procéduraux et l'inférence et d'autre part, les marqueurs conceptuels et l'explicature. Cela s'est avéré faux, mais a suscité entre-temps des critiques de la part de chercheurs externes à la théorie de la pertinence. Signalons le groupe de la *Revue de Sémantique et de Pragmatique* (Université d'Orléans), qui travaille dans une optique où la pragmatique contextuelle est intégrée à la sémantique de l'énonciation. Rossari, membre de ce groupe et chercheuse en matière de connecteurs, refuse « [...] d'accepter le *distinguo* net entre signification conceptuelle et signification procédurale [...] » (2000, p. 11) de Sperber et Wilson. Elle note que « [...] la sémantique s'intéresse de plus en plus aux représentations que la langue donne des parcours inférentiels » (*id.*, p. 12). Tout en reconnaissant que la sémantique a dû repenser « [...] de manière plus complexe l'articulation entre les formes (le code) et les processus non linguistiques [...] », Rossari soutient que ces formes « [...] se révèlent beaucoup plus complexes que ce que les courants pragmatiques avaient supposé » (*id.*, p. 13). Nous sommes d'accord avec cette dernière remarque, qui se vérifie dans le fait que plusieurs publications récentes, dans le cadre de la théorie de la pertinence, ont porté sur le sens conceptuel (v. recension de Yus, 2003). Entre autres, Moeschler (2000 et 2002a) remet en cause l'étanchéité des catégories de sens procédural et conceptuel.

On voit qu'en pragmatique et en sémantique, les marqueurs de relation sont analysés de manière de plus en plus semblable, mais que la divergence des théories

demeure. Notre classement des marqueurs de relation, au chapitre 2, tiendra compte tant des connecteurs procéduraux que des marqueurs conceptuels et tant des implicatures que des explicatures. Ces notions resteront toutefois nécessaires pour expliquer des différences d'emploi. Nous les utiliserons à titre de traits distinctifs, non pour créer des catégories.

### 4.3. *Grammaticalisation*

Nous passons maintenant à l'étude des propriétés linguistiques des marqueurs de relation. Celles-ci peuvent toutes être regroupées dans le cadre de la théorie de la grammaticalisation.

#### 4.3.1. Définition de la grammaticalisation

La théorie de la grammaticalisation est une théorie linguistique au départ, qui a vu son objet d'étude l'entraîner aux plans cognitif et pragmatique. Il y a consensus des chercheurs (Thompson et Mulac, 1991; Heine, Claudi et Hunnemeyer, 1991) pour admettre que le terme « grammaticalisation » a été utilisé la première fois par Meillet en 1912, bien que des études diachroniques se soient intéressées à la question au XIX<sup>e</sup> siècle et même avant. Meillet concevait la grammaticalisation comme l'« [a]ttribution du caractère grammatical à un mot jadis autonome » (cité par Thompson et Mulac, 1991, p. 317). Plusieurs définitions du concept ont été fournies ultérieurement, mais celle qui est considérée comme classique provient de Kurylowicz en 1965 :

« Grammaticalization consists in the increase of the range of a morpheme advancing from a lexical to a grammatical or from a less grammatical to a more grammatical status, e.g. from a derivative formant to an inflectional one »<sup>17</sup> (cité par Heine *et al.*, 1991, p. 3).

On pourrait ajouter, avec Traugott et Heine (1991), que l'étude de la grammaticalisation met en évidence la tension entre des expressions lexicales relativement peu contraintes et l'encodage plus contraignant de la morphologie et de la syntaxe. D'abord apparue avec des préoccupations diachroniques, la grammaticalisation a

---

<sup>17</sup> La grammaticalisation consiste en l'augmentation du champ d'action d'un morphème, qui passe d'un statut lexical à grammatical ou d'un statut moins grammatical à plus grammatical, c'est-à-dire d'un formant à dérivation à formant à inflexion (notre traduction).

ensuite développé un volet synchronique. Les deux spécialités jettent un éclairage différent et complémentaire sur les marqueurs de relation.

#### 4.3.2. Grammaticalisation diachronique

Hopper et Traugott (1993) ont défini cinq principes de grammaticalisation diachronique : la divergence, la superposition, la spécialisation, la persistance et la décatégorisation. La divergence signifie que des formes lexicales possédant une même étymologie se distinguent par leur fonction. Nous en trouvons un exemple parmi les connecteurs avec EN SOMME et SOMME TOUTE. Seul ce dernier peut laisser place à TOUT BIEN CONSIDÉRÉ, pour exprimer la réactualisation énonciative (v. section 2.5.1 du chap. 2, p. 157). La superposition concerne pour sa part les formes plus anciennes, qui restent en usage après l'apparition d'une forme grammaticalisée. À ce propos, le TLFi donne *dans la vérité* comme une forme vieillie qui équivaut au connecteur actuel À LA VÉRITÉ. Le principe de spécialisation implique qu'une série de formes lexicales laissent place à un plus petit nombre de formes grammaticalisées. Par exemple, EN ABRÉGÉ et EN RÉSUMÉ sont grammaticalisés, mais « en condensé », « en comprimé », « \*en groupé », « \*en resserré » ne le sont pas, bien que ces participes passés appartiennent à la même liste de synonymes que les deux connecteurs.

Par ailleurs, la persistance désigne la conservation, par la forme grammaticalisée, de vestiges du sens lexical originel. Cette caractéristique apparaît dans tous les marqueurs conceptuels qui, comme plusieurs adverbes en *-ment* (*exceptionnellement, clairement*, etc.), peuvent retrouver à l'occasion ou fréquemment leur sens fort, lorsqu'ils n'interviennent pas en tant que marqueurs de relation. Chez les connecteurs procéduraux, la persistance s'avère beaucoup moins perceptible, sauf pour les étymologistes : LORSQUE combine *lors* et *que*, CEPENDANT résulte de *ce* et *pendant* (v. aussi Melis et Desmet, 1998, p. 18-19). Enfin, la décatégorisation correspond à un changement de catégorie grammaticale, le terme grammaticalisé passant des catégories majeures du nom et du verbe à une catégorie secondaire telle l'adverbe ou la préposition : C'EST-À-DIRE, EN UN MOT en sont des exemples.

Nous ne soutenons pas qu'il faille analyser chaque marqueur de relation en regard de ces cinq critères afin de démontrer sa grammaticalisation. Il existe des degrés de grammaticalisation et ce processus suit un cycle. Seuls les marqueurs de

relation dont la grammaticalisation n'est pas encore avancée doivent être analysés de façon précise. Le problème est que les marqueurs de relation ne suivent pas le cycle de grammaticalisation décrit par Givón (1979, cité par Tabor et Traugott, 1998, p. 229) : « discourse > syntax > morphology > morphophonemics > zero ». Comme le constatent Tabor et Traugott, les marqueurs de relation deviennent des adverbes de phrase et exercent une fonction discursive. Le cycle de Givón convient aux unités qui ne dépassent pas le niveau de la phrase, mais depuis lors, la théorie s'est élargie au discours.

Ainsi, Heine (2002) propose un autre cycle de grammaticalisation, qui convient mieux aux marqueurs de relation. Il s'agit d'un processus en quatre étapes. La première, dite stade initial, est celle où l'expression possède son sens originel et ne subit aucune contrainte contextuelle. Le deuxième stade, de pontage (« *bridging context* », *id.*, p. 86), offre une nouvelle signification qui se présente comme plus plausible que le sens originel. Au troisième stade, dit de revirement (« *switch context* »), apparaissent des contextes où le sens originel devient incompatible. Au dernier stade, de langage conventionnel (« *conventionalization* »), la nouvelle expression n'a plus besoin d'être soutenue par le contexte et le sens originel n'est plus usité. Nous classons comme marqueurs de relation ceux qui se trouvent aux deux derniers stades. Pour le stade de revirement, nous signalons que le sens originel demeure actif en même temps que la forme grammaticalisée du marqueur, comme DANS LE MÊME SENS. Les expressions au stade de pontage, telles *au risque de se répéter*, sont parfois retenues parmi les marqueurs de relation, mais signalées comme encore instables. La plupart des marques méta-représentatives se situent encore au stade initial, sauf quelques cas sur lesquels nous hésitons, comme *il (c')est vrai (que), quoi qu'on (en) dise*.

Un dernier aspect de la définition de la grammaticalisation diachronique est qu'une forme grammaticalisée tend à le devenir davantage. Heine et Kuteva appliquent ce principe aux catégories grammaticales qui touchent les marqueurs de relation : « Prepositions often develop into conjunctions, temporal conjunctions tend to give rise to causal or concessive conjunctions, demonstrative determiners develop

into definite articles or relative clause markers [...]» (2002, p. 4). L'aspect le plus fréquent pour nous réside dans l'évolution des syntagmes nominaux vers des fonctions de connexion ou de modalisation. La grammaticalisation des démonstratifs se reflète quant à elle dans les marqueurs de reprise. Il ne faut quand même pas négliger la migration des emplois temporels vers des emplois argumentatifs. Le cas de ALORS est signalé par Melis et Desmet (1998). En outre, un connecteur comme EN MÊME TEMPS exprime davantage l'opposition que la simultanéité, sans avoir tout à fait perdu cette valeur, mais son doublet EN MÊME TEMPS QUE reste encore entièrement temporel. Nous pensons avec Melis et Desmet que le glissement de DU MOMENT QUE vers un sens causal « [...] pourrait s'expliquer par exemple à base d'une implicature du type «post hoc, ergo propter hoc »<sup>19</sup> (1998, p. 17) et que la fréquence des inférences liées à un même terme peut contribuer à sa grammaticalisation.

#### 4.3.3. Grammaticalisation synchronique

Il est long, nous l'avons vu, d'analyser chaque marqueur de relation afin de trouver sa place sur l'axe diachronique de grammaticalisation. Il existe heureusement des critères synchroniques qui contribuent à déterminer le degré de grammaticalisation d'un terme ou d'une expression. Nous empruntons d'abord deux critères d'ordre lexical à Heine et Kutova (2002), la désémantisation et la coalescence. Au néologisme plutôt rébarbatif de désémantisation (qu'on trouve cependant chez d'autres auteurs, tels Jucker et Ziv, 1998; Melis et Desmet, 1998; Heine, 2002), on peut préférer l'expression métaphorique « blanchiment sémantique ». On entend par là, dans notre terminologie, que le terme grammaticalisé perd une large part de son sens conceptuel pour exprimer un sens procédural. Ce critère ressemble à celui de la persistance, mais il met l'accent sur l'aspect synchronique, la perte de sens conceptuel. Par exemple, DU MÊME COUP a perdu l'idée de choc ou de heurt, que le lexème « coup » conserve tout à fait hors d'un syntagme grammaticalisé. La coalescence (Heine, Claudi et Hunnemeyer, 1991; Melis et Desmet, 1998), pour sa part, est définie comme la « réunion, dans une unité nouvelle, d'éléments compatibles quoique de soi disjoints [*sic*] » (TLFi). Elle

---

<sup>18</sup> Les prépositions se développent souvent en conjonctions, les conjonctions temporelles tendent à devenir des conjonctions causales ou concessives, les déterminants démonstratifs se développent en articles définis ou en marqueurs de phrase relative (notre traduction).

<sup>19</sup> Littéralement : « à la suite de cela, par conséquent à cause de cela ». Sophisme courant dans l'opinion.

exprime le figement lexical qui caractérise cette nouvelle unité. La moindre variation paradigmatique ou syntagmatique au sein de l'expression peut lui faire perdre son sens procédural. Le caractère coalescent est crucial pour juger de la grammaticalisation des syntagmes nominaux. Par exemple, de tous les SN susceptibles de se constituer autour du lexème «mot», seuls EN UN MOT, EN DEUX MOTS et EN QUELQUES MOTS sont assez figés pour devenir des connecteurs de récapitulation. On utilise ailleurs (Levinson, 2000) le terme de lexicalisation pour désigner la coalescence, mais il correspond, du moins au sens de la théorie de la grammaticalisation, à la création de nouveaux lexèmes (Traugott et Heine, 1991, p. 6-7).

Par le biais de Heine, Claudi et Hunnemeyer (1991, p. 19), nous empruntons à Lehmann (1982 et 1986) le critère syntaxique de la fixation, ainsi définie : « Item occupies fixed slot »<sup>20</sup>. Plusieurs marqueurs de relation possèdent en effet une position privilégiée, qui aide à reconnaître leur fonction. C'est souvent la position initiale de l'énoncé, même pour les marqueurs qui ne sont ni coordonnants ni subordonnants. La variabilité syntagmatique, la caractéristique inverse selon Lehmann, est un indice de faible grammaticalisation. Cela s'applique incontestablement aux marqueurs les moins grammaticalisés (certains adverbes en *-ment*, par exemple), dont la fonction syntaxique oscille entre complément du verbe et complément de phrase. Toutefois, et curieusement, les connecteurs procéduraux les plus grammaticalisés, tels AINSI, ALORS, EN EFFET, jouissent aussi d'une grande liberté syntaxique. Le critère demeure néanmoins utilisable pour analyser les cas problèmes.

En 1987, Schiffrin s'inspirait déjà des travaux en grammaticalisation et prescrivait des conditions formelles pour les marqueurs, soit l'indépendance syntaxique (« *syntactically detachable* », p. 328), la position initiale d'énoncé, la désémantisation et des traits prosodiques, à savoir un accent tonique suivi d'une pause. Ce dernier critère se vérifie à l'écrit par la présence d'une virgule après le marqueur ou, dans des cas de position médiane, par l'insertion entre deux virgules. On trouve même la virgule devant un marqueur de relation en position finale, comme *précisément*, D'AILLEURS, etc.

---

<sup>20</sup> L'unité occupe une position fixe (notre traduction).

Le critère de position peut également servir à distinguer deux emplois différents d'un même connecteur. Toutefois, il ne constitue qu'un indice qui ne peut remplacer l'analyse pragmatique, mais il la guide. Tabor et Traugott (1998) analysent le cas de *ANYWAY* qui, en position initiale, exprime la récapitulation et, en position finale, la concession (selon elles; pour nous, il s'agit de réactualisation, abordée à la section 2.5.1 du chap. 2, p. 157). Comme elles, toutefois, nous considérons que la position représente un meilleur critère que celui de la portée, mal défini (*id.* p. 265). Luscher (1994) a dû distinguer entre la portée syntaxique d'un connecteur, interne à la phrase, et celle de ses instructions inférentielles, dont la portée n'est pas de nature textuelle. Un connecteur doit cependant englober tout l'énoncé dans sa portée syntaxique, de sorte que cela ne nous apprend rien sur sa position dans la phrase. Cette notion nous sert seulement à expliquer qu'un opérateur porte sur un constituant de la phrase, alors qu'un marqueur concerne l'énoncé entier.

#### 4.4. *Séquence et corrélation*

Par *séquence* de marqueurs de relation, nous entendons la possibilité pour deux marqueurs (ou plus) de connecter ou de modaliser un même énoncé, donc d'apparaître dans une même phrase. Le sens de corrélation se conforme à celui des grammaires (Riegel *et al.*, 1994/1997, p. 521; Genevay, 1994, p. 144). Avant de traiter de ce sens, disposons de la question des séquences.

L'usage des marqueurs de relation suit le principe de la pertinence optimale, de sorte que la présence de deux marqueurs ou plus dans un même énoncé est acceptable tant que chacun contribue à guider l'interprétation, sans augmenter inutilement le coût cognitif. Si deux marqueurs de relation possèdent des instructions redondantes, il faut que leurs instructions différentes justifient leur usage, sinon l'un des deux devient superflu (« *\*voire même* », « *\*DONC PAR CONSÉQUENT* »). L'usage d'un connecteur et d'un marqueur de modalité dans un même énoncé (PUISQUE *généralement...*) est chose courante et ne pose aucun problème, car le premier exerce une fonction de connexion et le second, de modalisation. La juxtaposition de deux connecteurs (MAIS EN EFFET) donne lieu à une « séquence additive » au sens de Luscher (1994) quand il est « [...] possible de manipuler l'énoncé pour détacher les connecteurs » (*id.*, p. 222). Si deux connecteurs ou deux marqueurs de modalité présentent des instructions contradictoires, l'interprète doit chercher un autre parcours instructionnel pour l'un



des deux, de façon à éviter la contradiction. Ce cas de « séquence compositionnelle » (*id.*, *ibid.*) se produit plus souvent qu'on pourrait le croire. Le connecteur MAIS, en plus de traduire l'opposition, exprime l'insistance; c'est pourquoi la séquence MAIS AUSSI s'avère possible et même courante. Pourtant, dans son emploi adversatif, MAIS ne peut insérer un énoncé de la même orientation argumentative que celui qui précède, ce qu'exige AUSSI. « Dans la composition, le second connecteur joue le rôle de renforçateur : il force à sélectionner un des emplois du premier connecteur » (*id.*, *ibid.*). Les séquences compositionnelles AUSSI BIEN, ET ENCORE, OU PLUTÔT, Toutefois, quand il n'existe pas d'instructions non contradictoires, l'un des marqueurs est employé de façon impropre (\*DE MÊME TOUTEFOIS).

Les séquences de marqueurs de relation ne sont pas plus grammaticalisées que leurs composantes, c'est-à-dire qu'une séquence ne peut être traitée comme un seul marqueur. Higashimori et Wilson (1996, p. 11) stipulent bien que les connecteurs procéduraux ne se combinent pas en une même forme linguistique, bien qu'ils puissent interagir. Les séquences compositionnelles fréquentes, telles ET ALORS, *là encore*, MAIS POURTANT doivent toutes être analysées en tant que combinaison de deux parcours instructionnels.

D'un autre côté, certaines combinaisons d'adverbes ne constituent pas des séquences de marqueurs de relation parce que l'un de leurs termes ne joue pas un rôle de marqueur. C'est le cas des adverbes de modalité quantifiés par un autre adverbe : *plus particulièrement*, *tout bonnement*, *très probablement*, etc. On n'a alors affaire qu'à un seul marqueur de relation. Plusieurs cas de figures peuvent se présenter :

- Les instructions du marqueur peuvent rester identiques à celles du marqueur non quantifié et l'adverbe quantificateur n'ajoute à ce moment qu'une nuance sémantique de quantité ou d'intensité : *souvent/très souvent/le plus souvent/peu souvent*, *au plus/tout au plus*, *évidemment/bien évidemment*, *bien/très bien*, *encore/moins encore*.
- La combinaison de l'adverbe quantificateur et du marqueur de relation peut donner lieu à un nouveau marqueur, aux instructions différentes : *précisément* (marqueur d'insistance)/*plus précisément* (marqueur de paraphrase ou de restriction), *exactement/plus exactement*.

- L'adverbe quantifié peut ne jamais servir de marqueur de relation lorsqu'il n'est pas quantifié : *tout bonnement* (registre familier), *bien plus*. (Employés seuls, « bonnement » et « plus » ne sont pas des marqueurs).
- L'adverbe quantifié peut cesser d'agir comme marqueur de relation (ou change de catégorie) parce que son emploi en combinaison avec un autre adverbe réduit son degré de grammaticalisation : *sûrement*/« assez sûrement », *naturellement*/« plutôt naturellement ».

Semblablement aux adverbes quantificateurs dans le paragraphe 2 ci-dessus, les négations portant sur un adverbe peuvent créer de nouveaux marqueurs de relation. Ainsi, *non seulement* et *pas seulement* n'exercent pas les mêmes emplois que *seulement* employé seul. Comme au paragraphe 3, l'adverbe comparatif « plus », habituellement employé comme opérateur (v. Riegel *et al.*, p. 364-5), devient un connecteur, lorsque précédé de la négation: NON PLUS.

Le mot subordonnant «que» entre dans la composition de très nombreux connecteurs (D'AUTANT PLUS QUE, PARCE QUE) et de quelques marqueurs de reprise (*par cela seul que, en plus de ce que*). Toutefois son rôle, purement syntaxique, consiste à indiquer le point d'enchâssement d'une subordonnée, de sorte que ce morphème ne constitue pas à lui seul un marqueur et qu'il ne donne pas lieu à des séquences de marqueurs de relation.

Syntaxiquement, les connecteurs d'une séquence compositionnelle ne sont pas toujours placés côte à côte; c'est alors qu'on parle de *corrélation*, dont l'exemple le plus courant est sans doute *non seulement... MAIS encore*. Il existe même des connecteurs qui ont absolument besoin de leur corrélatif pour exercer leur fonction : SOIT... SOIT, TANTÔT... TANTÔT, OU... OU, PLUS... PLUS. Ceux qui amorcent une corrélation jouissent de moins d'autonomie que ceux qui la closent : D'UNE PART a besoin de D'AUTRE PART, mais la réciproque n'est pas vraie. Employés seuls, les marqueurs essentiellement corrélatifs deviennent des opérateurs, de simples prépositions, adverbes ou conjonctions. Quelques-uns seulement, tels PREMIÈREMENT et D'ABORD, peuvent apparaître sans suite et ils cessent alors d'exprimer l'ordre au profit de la réactualisation énonciative ou de l'interruption (v. chap. 2, sections 2.5.1, p. 157 et 2.6.2, p. 168). Genevay (1994, p. 144) considère que le premier corrélatif constitue le point d'enchâssement de la subordonnée corrélatif et que celle-ci débute avec le second corrélatif.

#### 4.5. *Propriétés structurales des marqueurs de relation*

Nous estimons avec Hansen (1998, p. 254) que la structure d'un texte émerge de facteurs pragmatiques. Celle-ci constitue une représentation cognitive (Chambliss et Murphy, 2002; Schmalhoffer, McDaniel et Keefe, 2002, p. 125). Les « relations de cohérence » sur lesquelles se base Rossari (2000) pour l'analyse instructionnelle des connecteurs reposent, de son propre aveu, sur des « critères cognitifs » (*id.*, p. 15, note 9). Tel que l'explique Unger (1996, p. 419-20), la dérivation de relations de cohérence a lieu, dans le processus interprétatif, après l'atteinte de la pertinence, elle dépend de la seule responsabilité de l'interprète; les relations de cohérence ne sont pas communiquées mais inférées, de sorte qu'il est exagéré de les considérer comme des « primitives cognitives » (Rossari, 2000, p. 26).

Toujours suivant Unger, un discours n'est pas un ensemble de propositions collées ensemble par des relations de cohérence. L'ordre des arguments prépare la conclusion et évite des efforts inutiles à l'interprète. La « règle » de progression des idées repose sur le besoin cognitif que l'assomption la plus importante soit aussi la plus accessible au moment de la conclusion. Le degré de connexion résulte du principe de pertinence et il varie selon les besoins du scripteur, ce qui fait changer la structure du paragraphe. Un groupe d'énoncés peut avoir en commun le renforcement (ou l'annulation) d'une assomption antérieure, mais aussi la préparation d'une implication contextuelle. À ce propos, Chambliss et Murphy (2002, p. 95) ont noté qu'en lecture, la stratégie d'identification des structures du texte au moyen de critères formels est typique des enfants et que cette stratégie laisse place avec l'âge à l'inférence de la structure globale du discours. Il nous apparaît donc douteux de conférer à des unités linguistiques la propriété de structurer le discours.

La notion d'*organisateur textuel* entendait au départ disposer de celle de connecteur, car en plus de la fonction de connexion, elle ajoutait deux nouvelles fonctions discursives, la segmentation du texte et l'ancrage discursif (Rosat, 1989, p. 43). La transposition didactique ultérieure a plutôt conservé les deux notions, réservant aux organisateurs textuels une partie de la connexion, appelée le « balisage » (Schneuwly et Bronckart, 1986, p. 284), qui consiste à marquer la « macro-structure sémantique » et la « superstructure séquentielle » (*id.*, *ibid.*) du texte. Or, Adam (1990, p. 99) a fait remarquer que la macrostructure n'est pas sémantique, mais pragmatique, et il préconise l'abandon de la notion de

superstructure (p. 96). Examinons tout de même les fonctions de balisage et d'ancrage.

#### 4.5.1. Balisage

La notion de balisage suppose que les organisateurs textuels exercent une portée maximale d'au moins un paragraphe : « On entend par « organisateurs textuels » les termes qui permettent de dégager le plan du texte, son organisation d'ensemble, sa structure hiérarchisée » (Maisonneuve, 2003, p. 52). Toutefois, un marqueur véhicule ses propres instructions, que le lecteur applique sans attendre le marqueur suivant. Si une série de marqueurs peuvent apparaître disposés les uns en fonction des autres, comme une structure, c'est lors d'une vue rétrospective de l'ensemble du discours. Or, celle-ci n'est pas requise par le principe de pertinence optimale. Si l'analyse *a posteriori* constitue le seul moyen de créer une représentation globale du discours, c'est que le principe de pertinence a été transgressé durant le traitement cognitif d'au moins l'un des énoncés.

Un marqueur opère seulement sur l'explicature qu'il introduit (Unger, 1996, p. 429). S'il donne l'impression de porter sur tout le paragraphe, c'est que le contexte est homogène, que tous ses énoncés concourent à un même but, à savoir la démonstration de la conclusion. Lorsque celle-ci a mal été démontrée, l'usage d'un DONC conclusif sonne faux en fin de paragraphe. Un marqueur de récapitulation n'indique pas jusqu'où remonte la synthèse, c'est au lecteur de l'inférer. Les « **marqueurs d'intégration linéaire** (*d'une part, d'autre part, d'abord, ensuite, enfin...*) » (Adam, 1999, p. 58; gras et italiques de l'auteur) sont des corrélatifs qui réfèrent l'un à l'autre, si aucun écran ne vient les séparer, mais leur portée n'est pas définie dans leurs instructions. Ils n'indiquent en fait que l'ordre de l'énonciation et la prétendue intégration, si elle se produit, relève bien davantage de la récapitulation. Ils n'exercent pas non plus de fonction argumentative, comme le reconnaît Adam (*id.*, p. 59).

Placés en début de paragraphe, il est vrai, ces marqueurs semblent provoquer une synthèse. Mais cela provient en fait du changement de paragraphe, qui transmet un signal de désactivation mémorielle; sa fonction est cognitive, non structurale. Selon Unger, la segmentation du texte doit être vue cognitivement : le paragraphe accroît la durée de la pause de lecture, il réduit ainsi l'accessibilité de la dernière assomption et fait en sorte que plus d'assomptions acquièrent le même degré

d'accessibilité (*id.*, p. 431). C'est ce qui crée l'effet de récapitulation ou de synthèse, aux fins de stockage en mémoire à long terme. La segmentation en paragraphes sert de transition et facilite le changement de contexte. Stark (1988) a vérifié pour trois textes, auprès d'étudiants préuniversitaires, qu'ils ne s'accordent pas pour segmenter des paragraphes. La division en paragraphes n'est pas laissée au hasard, mais elle varie selon les lecteurs. Ceux-ci segmentent là où ils sentent des changements de thème, mais certaines ruptures thématiques n'ont pas donné lieu à de nouveaux paragraphes. Les phrases en début de paragraphe sont considérées plus importantes, mais pas au point de perturber la compréhension de textes mal segmentés. Stark conclut, comme Unger, que la structure d'un paragraphe est une représentation cognitive, non textuelle.

La segmentation du texte peut aussi s'effectuer au moyen de «marques non linguistiques» (Genevay, 1994, p.160), soit la typographie, les paragraphes, l'interlignage et la numérotation, auxquels Genevay ajoute les connecteurs pour créer une catégorie de « marques d'organisation du texte » (*id.*, *ibid.*), sans recourir à la notion d'organisateur textuels.

Les marques de balisage sont très hétérogènes et n'ont en commun que leur caractère énonciatif. On y trouve en effet :

- Les marqueurs d'intégration linéaire, abordés ci-dessus.
- Des « **marqueurs de structuration de la conversation** (*bon, ben, pis, alors...*) et autres **phatiques** » (Adam, 1999, p. 58; gras et italiques de l'auteur). Adam ne précise pas que la portée de ces marqueurs dépasse rarement l'énoncé. En plus de segmenter des énoncés, ils peuvent exprimer des attitudes propositionnelles, telles l'hésitation, et ne jouent pas alors de rôle structurel.
- Des «marques d'attribution» (Adam, 1990, p. 61; v. section 3.3, p. 30) qu'Adam renomme en 1999 « introducteurs d'univers du discours » (p. 58) et qui servent au balisage « dans la mesure où ils délimitent des portions de texte » (*id.*, *ibid.*), car elles modalisent le plus souvent un seul énoncé.
- Des compléments de phrase détachés de la structure syntaxique de base : « **Quand il aperçut son visage dans la glace, il se reconnut à peine** » (Maisonneuve, 2003, p. 52; gras de l'auteur).
- Des marques méta-représentatives : « Nous démontrerons que...» (CCDMD, 2002, p. 2).

- Des connecteurs argumentatifs : « d'ailleurs, donc, en revanche » (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, (1999), p. 51). Tous les marqueurs de relation peuvent à ce titre servir d'organisateur textuels, sauf les marqueurs énumératifs et spatiotemporels, qui apparaissent dans d'autres catégories de cette liste...
- Des marques d'ancrage temporel ou référentiel : « [...] au XVIII<sup>e</sup> siècle... / Dans l'œuvre de Diderot » (CCDMD, 2002, p. 2). L'ancrage peut aussi servir au balisage, ce qui place ces fonctions à des niveaux discursifs différents.
- Des marqueurs temporels et spatiaux, bien que plusieurs d'entre eux ne constituent pas des locutions grammaticalisées : « *de chaque côté de la fenêtre, au pied du lit, derrière le bureau* » (Adam, 1990, p. 166). Ces marqueurs servent à structurer l'état de choses (v. section 3.3, p. 30), à en situer les composantes dans l'espace et le temps de l'énoncé; ils ne structurent pas les parties du discours, à moins que celui-ci ait une structure tellement variable qu'elle puisse convenir à n'importe quel univers discursif, ce qui est justement notre thèse. Mais alors, c'est l'interprète qui construit cet espace-temps à partir d'indices textuels, ce n'est pas la structure du texte qui le fournit.

La catégorie des organisateurs textuels exerce donc une fonction fort discutable, en plus de regrouper des éléments disparates. Sa transposition didactique, dans le cadre de la grammaire de texte, nous fait craindre toutes sortes de dérapages. Selon Cifuentes Honrubia (2001, p. 241), le rôle d'une grammaire consiste à dresser un inventaire structuré d'unités linguistiques conventionnelles. Or, la grammaire de texte, en acceptant des unités non grammaticalisées comme marqueurs du discours, coupe tout lien avec la grammaire de la phrase. D'autre part, elle repose sur une théorie structurale du texte qui, une fois transposée didactiquement, neutralise les différences pragmatiques entre des marques discursives. C'est pourquoi les unités linguistiques réunies dans la notion d'organisateur textuels doivent être reclassées et étudiées en tenant compte de leurs propriétés non seulement discursives, mais formelles. La catégorie des syntagmes prépositionnels non grammaticalisés, à sens spatial (« au-dessus de la table ») ou temporel (« vers 1940 »), doit notamment être abordée dans le cadre d'une étude du rôle discursif des prépositions et locutions prépositionnelles, surtout en début d'énoncé.

#### 4.5.2. Ancrage

Quant à l'ancrage, c'est une caractéristique importante de l'énonciation, mais pas une fonction discursive pour autant. Adam et Revaz (1989) définissent l'ancrage comme l'opération consistant à « poser d'entrée un objet du discours » (p. 82). Adam (1990) approfondit la question et il rappelle que ce concept est issu de la distinction que Benveniste a signalée en 1966 entre discours et histoire, le premier étant un « ancrage énonciatif contextuel » (*id.*, p. 101), où la situation d'énonciation constitue le repère des événements, et le second, « un ancrage énonciatif cotextuel », dans lequel les événements se situent mutuellement. Les marques d'ancrage, qui couvrent les personnes du verbe, les modes et temps verbaux, les pronoms, les types de phrase, les marques du discours rapporté de même que les marqueurs de relation, caractérisent les types de discours ou de séquences discursives. Elles guident l'interprétation du discours, en indiquant si la représentation est descriptive ou interprétative (v. section 4.2.3), mais elles ne servent pas à créer des structures textuelles ni des plans d'organisation du discours. De toute façon, tous les marqueurs de relation ainsi que les marques méta-représentatives participent à l'ancrage, pas seulement les organisateurs textuels. Du point de vue fonctionnel, cette notion n'a donc pas de raison d'être.

## 5. Apprentissage des marqueurs de relation

Maintenant que les marqueurs de relation sont définis et caractérisés, il est possible de les considérer du point de vue de leur apprentissage. Ce survol des premières années de la vie devrait montrer que les connecteurs procéduraux ne s'apprennent pas aussi facilement que des lexèmes référentiels. Nous nous attarderons aussi sur les jeunes adultes, dont l'âge est celui des étudiants du collégial.

### 5.1. *De la petite enfance à l'adolescence*

Braunwald (1985) a tenu un journal quotidien de l'apprentissage linguistique de sa fille Laura. Le premier marqueur de relation, le connecteur *AND*, est apparu à l'âge de 1 an 7 mois (*id.*, p. 517). L'emploi de la conséquence, avec *SO*, a débuté à 1 an 10 mois; l'explication (*BECAUSE*) s'est manifestée à 2 ans précis et l'opposition, marquée par *BUT*, quatre mois plus tard. Ces données sont confirmées par McCabe et Peterson (1997, p. 144), qui constatent que l'expression de la causalité commence à 2½ ans. Laura n'a pas été vraiment productive, en matière de connecteurs, avant

l'âge de 3 ans, même si dès 2 ans, elle possédait un lexique de 899 mots. Braunwald a constaté un long délai entre la présence de la pensée causale et l'usage de connecteurs causaux (1985, p. 520). Laura faisait des juxtapositions causales à 19 mois et sa mère conclut à une compréhension de la causalité avant l'émergence du connecteur correspondant (Braunwald, 1997, p. 126). Cela appuie la thèse de Wilson (1999, p. 132), qui soutient que l'enfant pré-verbal fait des inférences, dès l'âge de 1 an. On voit que le système inférentiel n'est pas une extension du module du langage (Higashimori et Wilson, 1996, p. 5).

L'acquisition d'un connecteur s'effectue en réduisant l'incertitude. Elle survient en contexte limité, puis l'usage s'élargit (Braunwald, 1985 p. 524). L'apprentissage semble donc plus empirique que déductif. La chercheuse insiste sur l'importance de la décontextualisation des connecteurs (1997, p. 124). McCabe et Peterson (1997, p. 145) constatent pour leur part que le nombre de connecteurs de la mère entre en corrélation avec celui des enfants. L'âge de début varie considérablement d'un enfant à l'autre, mais ceux-ci emploient un connecteur environ six mois après leur usage par leurs parents (*id.*, p. 146).

De 4 à 9 ans, il y a accroissement de la fréquence de *AND* (McCabe et Peterson, 1997, p. 140). Ce connecteur sert alors à tout : coordination, temporalité, cause, opposition, paraphrase. La seule particularité est que *AND* sert plus à traduire les relations temporelles que la juxtaposition, tandis que celle-ci est plus usitée que la coordination pour relier des phrases de même niveau. Les autres connecteurs – *THEN*, *AND SO*, *THEN –*, sont temporels à plus de 85%. Les connecteurs *BECAUSE* et *BUT* expriment la cause dans 70% de leurs occurrences et sont pragmatiques le reste du temps. L'emploi de *BUT* se révèle souvent incorrect (*id.*, p. 141), mais au total, seulement 5% des emplois de connecteurs sont jugés impropres. Les enfants ne se trompent pas plus que les adultes dans l'inversion de *BECAUSE* et *SO*, et ces «erreurs» se justifient au plan pragmatique (*id.*, p. 143).

En français, les données ne couvrent pas les premiers apprentissages, mais elles confirment pour le reste les tendances déjà constatées. Chez des enfants de 4 ans, il est possible de provoquer l'utilisation de *ET*, *MAIS*, *SOUDAIN*, *TOUT A COUP*, *ALORS*, selon Mouchon, Fayol et Gombert (1989, p. 525). D'ailleurs Ninio et Snow (1996, p. 188) ont constaté l'incapacité d'enfants de 5 ans à expliquer un phénomène, si ce n'est en réponse à des questions d'adultes. Ils ont besoin de



participation adulte pour ajouter à leurs récits factuels l'évaluation qu'ils ne savent pas y mettre eux-mêmes (*id.*, p. 184). Fayol (1996, p. 146) confirme les résultats de Mouchon *et al.*, tout en ajoutant des données pour l'écrit, à l'âge de 7 ans : apparition des connecteurs temporels en compagnie de ET et MAIS. De 6 à 10 ans, le nombre moyen des textes comportant le connecteur ET augmente, mais la fréquence de ET par texte diminue rapidement (Fayol, 1986, p. 104). Le ET de relance se manifeste vers 7 ou 8 ans. PUIS, APRES, ENSUITE apparaissent progressivement, jusqu'à atteindre la moitié des textes à 10 ans (*id.*, p. 107). Les faits juxtaposés sont plus étroitement unis par leur sens que ceux reliés au moyen de PUIS, APRES, ENSUITE (*id.*, p. 108). Le groupe MAIS, SOUDAIN, TOUT A COUP, ALORS apparaît surtout à 9-10 ans. À cet âge, on trouve rarement DONC, D'AILLEURS, C'EST POURQUOI (*id.*, p. 112, note 10). De 7 à 11 ans, le nombre de connecteurs par texte augmente (Favart et Passerault, 1995, p. 205). La fréquence du connecteur ET baisse tandis que celle de l'opérateur *et* augmente.

De 10 à 14 ans, il se produit une baisse du nombre total de connecteurs, (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989, p. 51). En fait, le connecteur ET ainsi que les temporels PUIS, APRÈS, ALORS diminuent, alors que les argumentatifs augmentent. Le connecteur MAIS devient plus courant dans le fait divers que dans les lettres, ce qui signale à notre avis la transition d'un emploi énonciatif à un autre plus argumentatif. À l'âge de 14 ans, CAR devient plus fréquent à partir de 14 ans et remplace AUSSI (Schneuwly, 1988, p. 120). Il faut attendre l'âge adulte pour trouver TOUTEFOIS, NÉANMOINS, EN PREMIER LIEU, DE MÊME, VOICI, C'EST-À-DIRE, PAR EXEMPLE (*id.* p. 116).

## **5.2. Jeunes adultes**

Les étudiants du collégial ont entre 16 et 21 ans. Nous nous intéressons donc particulièrement à cette période d'âge pour l'apprentissage des marqueurs de relation. L'étude de Katzenberger et Cahana-Amitay (2002) couvre à la fois un large empan temporel et les principaux emplois des marqueurs de relation, dans des textes rédigés en hébreu. Nous reproduisons au Tableau I (p. 78) la fréquence brute des marqueurs discursifs (« *discourse markers* ») observés dans des textes, selon les emplois des marqueurs.

Tableau I. *Fréquence des marqueurs discursifs selon leur emploi et quatre catégories d'âge (tiré de Katzenberger et Cahana-Amitay, 2002)*

<i>Emplois des marqueurs discursifs</i>	<i>Catégories d'âge</i>			
	<i>9 ans</i>	<i>12 ans</i>	<i>16 ans</i>	<i>Adultes*</i>
Illustration	0	0	13	4
Opposition	0	0	7	26
Paraphrase	0	0	20	6
Énumération	0	43	0	6
Explication	0	0	20	24
Addition	0	0	13	4
Généralisation /conclusion	0	0	0	12
Généralisation temporelle	67	43	20	18
Séquence temporelle	33	14	7	0

\* Les adultes sont récemment diplômés du premier cycle de l'Université de Tel Aviv. Chaque catégorie d'âge comporte 20 sujets.

On constate dans un premier temps dans ce tableau la confirmation des études résumées ci-dessus quant à la diminution des marqueurs temporels et l'apparition progressive des marqueurs argumentatifs. Surtout, ceux-ci peuvent être subdivisés en emplois plus précis. À 16 ans, l'opposition fait timidement son apparition et ne se confirme que chez les diplômés universitaires. La paraphrase et l'addition surviennent subitement et diminuent fortement par la suite. L'explication se manifeste d'un coup et se maintient chez les adultes. Nous voyons en outre la disparition des marqueurs énumératifs à l'âge de 16 ans. Au début de leurs études collégiales, les étudiants se trouvent donc à une étape charnière de leur apprentissage des marqueurs de relation. Ils ne semblent pas avoir acquis avant leur arrivée au collège les marqueurs argumentatifs dont ils ont besoin dès le premier cours de français et ils en sont encore à se défaire des marqueurs temporels et énumératifs qui ont caractérisé la fin de leurs études secondaires.

Ces résultats ont reçu confirmation pour la langue française, quoique d'une façon plus générale quant aux emplois, répartis en quatre catégories (Golder et Chanquoy, 1994).

## 6. La didactique des marqueurs de relation

La définition et la caractérisation des marqueurs de relation, de même que l'examen de leur ordre d'acquisition par les enfants et les jeunes adultes, nous ont

amené au cœur de notre sujet, la didactique des marqueurs de relation. Dans un premier temps, nous précisons notre position épistémologique. Ensuite, à partir de données fragmentaires, nous traçons un portrait approximatif des pratiques d'enseignement des marqueurs de relation au secondaire et au collégial. Une autre partie, plus documentée, recense les exercices sur les marqueurs proposés dans le matériel didactique pour les cours de français du collégial.

### *6.1. Position épistémologique*

L'expression « didactique des marqueurs de relation », qui se retrouve dans le titre de la présente thèse, pourrait faire croire trompeusement que nous préconisons la création d'un nouveau champ de recherche et d'un nouvel objet d'enseignement. Nous sommes sensible à la critique de Bucheton, qui évoque le risque d'une spécialisation excessive :

« Les didacticiens [...] peuvent subdiviser le champ en autant de micro-objets de recherche; didactique de la grammaire, didactique de l'écriture, didactique de la littérature, et pourquoi pas du discours explicatif, de la description ou de la ponctuation ! » (Bucheton, 1995, cité par Rosier, 2002, p. 41).

Cette mise en garde pose le problème de notre position épistémologique d'enseignant de français au collégial et de chercheur en didactique du français. Dans notre pratique de classe, les marqueurs de relation constituent en effet un micro-objet d'enseignement : leur apprentissage ne figure pas au devis ministériel de la formation générale en français (MEQ, 2003), il ne peut que s'insérer dans le cadre plus vaste de l'écriture d'analyses littéraires et de dissertations. En outre, notre expérience d'enseignant nous indique que l'usage approprié des marqueurs de relation dépend pour une bonne part du choix et de l'organisation des idées. Or, celles-ci proviennent des œuvres littéraires en lecture, médiatisées par les cours magistraux de l'enseignant. L'autre facteur influençant l'usage des marqueurs s'avère la connaissance de la langue : les étudiants qui utilisent bien le vocabulaire et la syntaxe sont bien sûr aussi ceux qui maîtrisent le mieux les marqueurs de relation. En somme, la didactique des marqueurs de relation se situe à la charnière de l'écriture, de la littérature et de la grammaire. Le défi didactique de l'enseignant consiste à conserver l'unité et l'équilibre entre ces volets dans sa pratique de classe. Lorsque cela est obtenu de manière satisfaisante, tous les micro-objets d'enseignement se trouvent intégrés dans un cadre cohérent.

Notre expérience personnelle et les contacts avec des collègues de notre collègue et d'autres collègues québécois nous ont montré que le plus grand écueil pédagogique et didactique est l'empirisme. Halté (2002), dans un bilan encourageant de trente ans de didactique du français, constate néanmoins que « le bricolage didactique se porte bien » (p. 16). L'enseignement du français au collégial, qui fête pour sa part ses 36 ans, hésite encore entre l'approche universitaire, trop théorique, et celle du secondaire, trop simplifiée pour les exigences des textes argumentatifs et littéraires. Les connaissances et les habiletés n'ont pas été rigoureusement transposées en didactique, à la fois parce que les didacticiens universitaires se sont peu intéressés au collégial et que les enseignants de français du collégial dédaignent la didactique. On procède alors par essais et erreurs, excepté que personne ne semble avoir trouvé la formule idéale, même après plusieurs années d'enseignement. Toutefois, ce dont les enseignants de français se plaignent abondamment, ce n'est pas de leurs problèmes de bricolage didactique, mais du fardeau de la correction : au lieu de viser la cause, les doléances se portent sur les effets.

Les problèmes de correction des copies proviennent non seulement des erreurs d'une didactique du français trop empirique, mais aussi de la complexité même de l'écriture. Halté (2002) met en évidence la profusion des aspects discursifs et énonciatifs qui se manifestent simultanément dans un discours d'étudiant : le genre, la posture énonciative, le point de vue, le rapport au langage, les contraintes linguistiques (p. 17) et nous ajoutons, pour le collégial, la compréhension de l'œuvre littéraire, de son esthétique et de ses liens avec une société et l'histoire. Les volets distincts de la didactique reviennent en bloc durant la correction, avec l'effet boomerang de toutes les déficiences des étudiants que l'enseignant n'a pas pu ou su réformer.

Afin de sortir de l'empirisme, il faut mettre l'accent sur la recherche. Dès lors,

« [...] le pôle de l'investigation se déplace de la recherche-action qui tend à modifier les pratiques de classe vers la recherche théorique qui modélise, conceptualise et met en perspective les contenus d'enseignement à partir des savoirs savants » (Rosier, 2002, p. 41).

Nous nous éloignons donc d'une position pragmatiste et « praxéologique » (Halté, 2002, p. 17; Rosier, 2002, p. 105), quoique pas entièrement. Nous interpellons les savoirs savants, à savoir dans notre cas, la linguistique, la pragmatique et la psycho-

logie cognitive, avec l'urgence et l'ampleur des besoins didactiques. Cela fait trente ans que les disciplines contributives de la didactique travaillent sur le même petit groupe de connecteurs. Ce sont les plus complexes et les plus usités, d'accord, mais le répertoire de marqueurs de relation des étudiants, que nous soupçonnons d'être trop limité, s'avère plus vaste que le corpus des linguistes et pragmaticiens. Du point de vue des besoins didactiques, ce sont les disciplines de référence qui s'adonnent à des micro-objets de recherche. C'est pourquoi nous élargissons le champ de recherche aux marqueurs de relation, qui comportent sans doute plus de 1500 unités linguistiques. Les théoriciens trouveront avec raison que c'est trop, qu'il est impossible d'étudier avec soin chacun de ces marqueurs. Les praticiens estimeront pour leur part qu'il ne suffit pas d'étudier les marqueurs de relation, qu'il faut aussi d'autres recherches d'envergure sur les marques de reprise, les marques méta-représentatives, celles du discours rapporté, les locutions prépositionnelles, les transitions, qui posent toutes des problèmes d'écriture aux étudiants du collégial.

La dépendance de la didactique à l'égard de la linguistique peut se résoudre, comme le souligne Rosier, par un élargissement de « son questionnement à tout ce qui relève des dispositifs cognitifs divers concernant la lecture et l'écriture du français [...] » (2002, p. 109). Nous ajoutons que le recours à d'autres disciplines contributives peut transformer une subordination univoque en une interrelation multidisciplinaire. Au contraire de Rosier qui ne considère pas « un paradoxe » le fait que la didactique du français « n'a pas élaboré une conceptualisation propre » (*id.*, p. 111), nous estimons qu'elle doit créer, en matière de langage, de discours et d'apprentissage, ses propres concepts, qui ne constitueront pas des objets d'enseignement, mais des instruments de recherche. À cet égard, les schémas instructionnels des marqueurs de relation que nous développerons au chapitre 2 ne doivent pas être vus comme une contribution à la pragmatique, même s'ils en dérivent largement. Nous les considérons comme de simples instruments d'un classement des marqueurs de relation qui, à la différence des typologies antérieures, peut prétendre à une rigueur et à une représentativité suffisantes pour faire l'objet d'une transposition didactique.

Également, les critères d'évaluation de l'usage des marqueurs de relation, présentés au chapitre 2, peuvent être pris en considération dans la didactique de l'écriture. Ils s'inscrivent en faux contre l'épistémologie rationaliste qui caractérise la

théorie de la cohérence textuelle. Le rationalisme postule en effet un lien étroit entre langage et pensée, entre la langue, la logique et le monde.

« Le *rectus ordo* de la phrase française (l'ordre sujet-prédicat) est alors fondé philosophiquement par l'aristotélisme qui donne la priorité à la substance (le nom) sur l'accident (l'adjectif ou le verbe). Cette réflexion linguistico-idéologique aboutit à une «logicisation du langage», dont on voit la trace dans le traitement qui est fait des connecteurs [...]. Une pensée «logique» va se refléter dans des enchaînements phrastiques bien connectés » (Delcambre, 1995, p. 21).

Les structures textuelles identifiées *a posteriori* sont devenues des normes *a priori*. Dans cette optique, l'étudiant ne doit pas seulement écrire un texte cohérent, mais faire ressortir la cohérence de son texte au moyen du « balisage » des paragraphes (v. section 4.5.1, p. 72), du marquage du statut discursif de chaque constituant de son argumentation. On a créé un modèle du discours scolaire, que l'on enseigne encore par imitation, même si les didacticiens s'accordent pour trouver cela dépassé (Halté, 2002, p. 20; Rosier, 2002, p. 25), et dont on se sert pour corriger :

« [...] si rendre compte d'un texte d'élève est possible en exploitant une représentation plus ou moins consciemment construite du texte bien formé, il est bien plus difficile de rapporter correctement le produit au processus de sa production et d'imputer avec certitude tel dysfonctionnement textuel à tel défaut du processus » (Halté, 2002, p. 17).

Il est rationaliste de mettre l'accent « sur le produit davantage que sur le processus [d'écriture] » (Lusignan *et al.*, 1996-1997, p. 181), surtout quand ce texte final contient plus de marqueurs de relation que les textes d'experts, comme nous le démontrerons au chapitre 3.

Rosier critique « le dispositif théorique ancien [qui] pense que l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant le quelque chose à dire ou à représenter » (2002, p. 30). Il croit que l'enseignement de la rédaction et de la dissertation doit « provoquer une rupture épistémologique avec le système interprétatif de l'apprenant » (*id.*, p. 16). Or, c'est l'école qui a inculqué à l'étudiant cette conception de l'écriture, que l'enseignement traditionnel de la dissertation ne fait que renforcer. Le cercle vicieux est institutionnalisé. Ne croyons surtout pas que les étudiants sortent indemnes de ce moule. Leurs opinions écrites sont rares et c'est

pourquoi nous attachons de l'importance au témoignage d'une élève de français langue étrangère, séjournant dans la ville de Québec :

« Isn't it amazing how the literary [*sic*] skills of somebody can be «murdered» at early age by your teacher? All those ridiculous rules that limit someone's ideas to make the test, a complete barrier for a text. Just to give you an example, he asks for the beginning of each paragraph a «marqueur de relation» (phrases like *firstly, secondly, at last...*). I mean, it's ridiculous to put those kind of phrases in a letter [*sic*] in every single paragraph; you know, if you put the ideas in a certain order it's for something, isn't it? And he wants just three arguments to support the opinion... just three !!! If you have lots of arguments to support your opinion and make it stronger you can't use them because you are going to have penalties for it, or he will not read them [...] »<sup>21</sup> (Nuri, 3 avril 2003).

En accord avec la théorie de la pertinence, nous ne préconisons pas une communication maximale, mais optimale. Cette position s'avère plus modérée au plan épistémologique que la théorie de la cohérence textuelle. Elle valorise la pertinence des arguments au lieu d'en prescrire le nombre et celle des marqueurs de relation, sans en fixer la place. Par contre, elle évite le relativisme radical qui, à l'autre extrême, a caractérisé la position de Ducrot, peu avant qu'il abandonne la théorie des *topoi*. Il voulait alors assigner à la sémantique l'objectif de « [...] détruire l'illusion sans cesse renaissante selon laquelle le discours donnerait des informations sur les choses» (Ducrot, 1993, cité par Iten, 1999, p. 73) et en faire une discipline critique au lieu de scientifique. Il y a lieu, par conséquent, de réduire certaines exigences d'apprentissage, celles qui produisent un marquage exagéré du texte, afin d'en renforcer d'autres, relatives à la pertinence de l'argumentation. Le fait d'attribuer un rôle accru à l'inférence ne doit pas laisser croire que toutes les interprétations se valent.

---

<sup>21</sup> N'est-ce pas fascinant comme les habiletés littéraires de quelqu'un peuvent être « assassinées » à un âge précoce par ton enseignant? Toutes ces règles ridicules qui limitent les idées de quelqu'un pour faire le test, une barrière complète pour un texte. Juste pour te donner un exemple, il demande pour le début de chaque paragraphe un marqueur de relation (des expressions comme *premièrement, deuxièmement, enfin...*). Je veux dire, c'est ridicule de mettre ce genre d'expressions dans chaque paragraphe d'une lettre; tu sais, si tu places les idées dans un certain ordre, c'est pour quelque chose, n'est-ce pas? Et il veut juste trois arguments pour appuyer l'opinion... juste trois !!! Si tu as des tas d'arguments pour appuyer ton opinion et la renforcer, tu ne peux pas les utiliser parce que tu vas être pénalisée ou il ne les lira pas (notre traduction).

## 6.2. *Pratiques d'enseignement des marqueurs de relation*

Ce titre ne doit pas soulever de faux espoirs et force est de constater avec Schneuwly, à l'issue d'un récent colloque sur la didactique de l'écriture, que « [n]ous ne savons pas – et c'est un comble que la didactique doive l'avouer – ce qui s'enseigne dans les classes de français en écriture » (2002, p. 24). Dans les écoles secondaires québécoises, Lusignan, Lebrun, Gagnon, Préfontaine et Fortier (1996-1997), n'ont constaté

« [...] aucune différence significative — ni de cycle scolaire, ni d'âge, ni de sexe, ni d'années d'expérience — quant à l'enseignement de l'écriture. La grande homogénéité des réponses semble indiquer que les professeurs du secondaire adoptent un modèle d'enseignement dans lequel il existe bien peu de variantes.

Le maître de français base son enseignement sur les programmes d'études — ou sur les manuels qui en sont l'actualisation — et est fort préoccupé par l'évaluation » (p. 180).

Selon Préfontaine (1998), il se fait peu d'enseignement des connecteurs au secondaire (p. 105). Depuis son enquête, cependant, le programme de français (MEQ, 1995 et 1997) est entré progressivement en vigueur. Étant donné qu'il prescrit l'enseignement des organisateurs textuels et des marqueurs de relation et que les enseignants l'ont adopté malgré des réticences, il semble, si la tendance constatée ci-dessus se maintient, que l'on enseigne davantage qu'auparavant les marqueurs de relation. Faute de recherche descriptive systématique, nous en trouvons des indices sur les sites Internet de diverses commissions scolaires (Therrien, 2003; Leralu, 2003; Ménard, 2003). Les indications fournies aux élèves se bornent toutefois à requérir la présence d'un marqueur de relation ou d'un organisateur textuel : « Notez pour chaque élément [recueilli grâce à un questionnaire sur le texte lu], un marqueur de relation qui permettra une transition » (Leralu, 2003, p. 1 ; nos crochets). Cette approche prescriptive inquiète avec raison Paret (2003a).

Au collégial, les pratiques d'enseignement des marqueurs de relation nous semblent encore plus inconnues qu'au secondaire. Jusqu'à tout récemment, nous aurions appliqué pour cet ordre d'enseignement la constatation de Préfontaine (1998) citée ci-dessus. À part la distribution de listes de marqueurs de relation par



les enseignants, nous n'avons jamais vu trace d'enseignement de ceux-ci au collégial. Toutefois, l'allongement des heures d'enseignement pour le cours de mise à niveau, l'arrivée des étudiants du nouveau programme de français du secondaire, joints sans doute à la diffusion de matériel didactique sur les marqueurs de relation (v. section suivante), semblent modifier quelque peu la situation. Du moins, un plan du cours de mise à niveau du Collège Montmorency (Laval), à la session d'automne 2003, attribue la 12<sup>e</sup> semaine de cours à la « notion de marqueur de relation » (La Grenade, 2003, p. 2) et la suivante à la « grammaire de texte », le tout accompagné de rédaction et d'exercices. Ajoutons à cela la tenue, dans pratiquement tous les collèges, pour les enseignants de français volontaires, de sessions de perfectionnement sur la « nouvelle grammaire », incluant bien sûr grammaire de texte et organisateurs textuels. Un nouvel objet d'enseignement paraît donc en voie d'implantation. Mais dispose-t-on de matériel didactique et de stratégies d'enseignement pour le diffuser convenablement ?

### *6.3. Les marqueurs de relation dans le matériel didactique du collégial*

Il faut établir d'emblée que plusieurs des ouvrages didactiques recensés ne proposent pas des activités d'apprentissage reliées, même d'assez loin, aux marqueurs de relation. Cela peut s'expliquer en partie par la vocation de certaines publications. Les anthologies de textes littéraires, conçues ou adaptées pour les cours de français au collégial, accordent peu ou pas de place à l'analyse littéraire ou à la dissertation. Il devient toutefois un peu plus étonnant que des manuels n'en fassent rien non plus. C'est pourtant le cas de Trépanier et Vaillancourt (1997 et 1998), de Charbonneau, Dufresne, Landry et Tremblay (1996*a*) et de monographies comme celles de Prpi *f*(1998) et Fournier (1998*b*). Rien non plus dans les guides de méthodologie ou de rédaction de Dionne (1993), de Goulet et Lépine (1987), Tremblay (1991), Brousseau, Garet, Jean et Leclerc (1994). Sauf les quatre derniers, ces ouvrages ont été écrits par des enseignants de français du collégial. Cependant, un nombre supérieur de manuels tiennent compte des marqueurs de relation et nous les examinons brièvement.

#### 6.3.1. Listes de marqueurs de relation

Les ouvrages didactiques recensés au Tableau II (p. 87) fournissent des listes de marqueurs de relation, accompagnées de conseils brefs sur leur utilisation. Tous sont destinés aux cours de français des collèges québécois. Les classements suivent

les relations logiques ou sémantiques, ou encore les parties du paragraphe ou du texte. D'un point de vue didactique, de telles listes n'ont pas beaucoup plus de valeur qu'un aide-mémoire. Elles peuvent même devenir nuisibles, dans les cas où l'usage judicieux d'un marqueur nécessite une présentation théorique, surtout que les marqueurs exprimant plusieurs emplois n'apparaissent généralement que sous une seule rubrique. Aucune distinction n'est faite entre l'ancrage énonciatif et argumentatif.

### 6.3.2. Exercices d'observation des marqueurs de relation

Au total, neuf ouvrages font observer les marqueurs de relation dans des textes. Bataïni et Dion (1997) demandent d'encercler les « mots liens » dans deux paragraphes d'une analyse littéraire modèle (p. 136-138). Arcand et Bourbeau (1995, p. 410) offrent des exercices d'observation de prépositions. Le manuel de Robaire et Légaré (1997) propose, pour le cours de communication orale et écrite, de rechercher « les mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des phrases » (p. 81) dans un paragraphe informatif. Fournier (1998a) fournit un exercice de repérage des « marqueurs de relation » dans une dissertation critique modèle. Les consignes de tous ces exercices restent imprécises et les corrigés, quand il y en a, ne préviennent pas l'élève ni le professeur des difficultés appréhendées.

Tableau II. *Ouvrages didactiques du collégial contenant des listes de marqueurs de relation*

<i>Ouvrages didactiques</i>	<i>Marqueurs de relation</i>
Moffet (1993, p. 137)	Environ 130 marqueurs de relation
Béland et Bertrand (1993, p. 5-15)	Environ 300 marqueurs de relation, marques méta-représentatives et locutions prépositionnelles
Garneau (1993, p. 77-78)	58 marqueurs de relation
Arcand et Bourbeau (1995, p. 371-379)	Environ 700 marqueurs et marques de tous ordres
Robaire et Légaré (1997, p. 80)	50 marqueurs de relation
Prpif (1998, p. 48)	28 marqueurs de relation
Berger et al. (1998, p. 122-123)	24 marqueurs de relation
Fournier (1998a, p. 57-58)	50 marqueurs de relation et marques méta-représentatives
Laferrière (2001, p. 113-114)	60 marqueurs et marques méta-représentatives
Saint-Gelais (2001, p. 155-156)	200 marqueurs de relation et prépositions
CCDMD (2002)	Environ 80 organisateurs textuels
Antoniadès et al. (2002a, p. 164)	17 marqueurs de relation
Maisonneuve (2003, p. 25-26)	Environ 135 marqueurs de relation
Berger (1997-2003, «Transitions»)	18 marqueurs de relation

### 6.3.3. Exercices de manipulation des marqueurs de relation

Berger *et al.* (1998, p. 107) proposent de replacer dans l'ordre des phrases en vrac pour constituer un paragraphe modèle, en ajoutant des marqueurs de relation. Les auteurs fournissent aussi (p. 106) deux versions d'un même paragraphe de dissertation afin que l'étudiant en construise une troisième, toujours en insérant des marqueurs. Deux manuels québécois font transformer des phrases, mais sans dimension discursive. D'abord, Simard (1984, p. 65) invite à pratiquer la parataxe en ôtant les marques de coordination et de subordination, ce qui ne répond pas aux besoins des étudiants pour leurs textes argumentatifs. C'est aussi le cas d'une série de 19 exercices élaborés par Vermette (2003) et proposés sur le site Internet du CCDMD. Un petit ajout intéressant consiste toutefois à faire choisir l'étudiant entre deux emplois voisins. Par ailleurs, Arcand et Bourbeau (1995, p. 410) font reformuler des circonstances exprimant des liens logiques; dans certaines des 22 phrases de l'exercice, une conjonction de subordination peut laisser place à une

conjonction de coordination. L'approche syntaxique des marqueurs de relation, qui nous paraît essentielle pour l'apprentissage, reste pourtant absente des autres ouvrages recensés.

#### 6.3.4. Exercices de « fermeture »

La formule bien connue des textes à trous, dite aussi de « *closure* » (fermeture), consiste à donner en exercice un texte d'expert dont on a ôté une certaine catégorie de mots, dans notre cas, les marqueurs de relation, avec la consigne de les trouver grâce au « contexte ». Il s'en trouve dans quelques ouvrages didactiques, soit Berger *et al.* (1998, p. 125), Fournier (1998a, p. 63), Antoniadès *et al.* (1997, p. 66; 2002a, p. 61). Signalons un petit ouvrage français, distribué au Québec, celui de Dufief (1995), qui présente 100 exercices à trous sur les marqueurs de relation, avec leur corrigé, répartis en onze emplois. Ce type d'exercices présente l'intérêt de faire utiliser des marqueurs de relation peu ou pas usités chez les étudiants. Par contre, comme l'étudiant n'a pas à écrire lui-même la phrase, le contexte demeure artificiel. Il faut par-dessus tout éviter de donner des indices trop clairs, comme des listes de marqueurs à insérer, qui transforment l'exercice en simple devinette.

#### 6.3.5. Exercices d'écriture de marqueurs de relation

Le seul manuel à faire rédiger des phrases est celui de Berger *et al.*, qui prescrit plus précisément de relier les idées d'un plan de dissertation critique au moyen de transitions (1998, p. 123). Le corrigé (*id.*, p. 207) suggère des transitions possibles, dont chacune comporte un connecteur. Le manuel fait aussi rédiger (p. 108) un paragraphe à partir d'un plan détaillé et le corrigé (p. 205) indique l'usage de marqueurs de relation. Dans le même sens, Robaire et Légaré (1997) demandent d'écrire des paragraphes argumentatifs à partir d'une structure imposée :

« La ville de Québec ne sera pas l'hôtesse des prochains jeux olympiques. Doit-on le regretter ? Certes... (*avantages*). Mais... (*inconvenients*). C'est pourquoi... (*opinion personnelle*) » (p. 85 ; italiques des auteurs).

Ces quelques bons exercices font ressortir l'absence cruciale de telles activités dans la majorité des publications recensées. Au fond, le seul ouvrage dédié aux cours de littérature du collégial et digne de mention pour ses exercices est celui de Berger *et*

*a*l. Ironiquement, il se présente comme une préparation ultime à l'épreuve uniforme de français et s'adresse plus aux étudiants qu'aux enseignants.

#### 6.3.6. Didacticiel *Cohérence textuelle*

Le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) a supervisé et financé la réalisation d'un didacticiel qui concerne notamment les marqueurs de relation, intitulé *Cohérence textuelle : Quand le texte file doux* (Duffy, 2002). Ce cédérom contient trois sections de contenu : l'organisation du texte, qui porte sur les « articulateurs » logiques, spatiaux et temporels, la cohésion (reprise de l'information par les anaphores) et la progression (thème et propos). Chaque section suit trois étapes d'apprentissage, à savoir la sensibilisation, la lecture et le repérage ainsi que la réécriture. Des exercices à choix multiples, activés par la souris, amènent l'étudiant à répondre à des questions pour chaque étape. Il peut s'agir d'identifier un marqueur de relation, de préciser sa fonction ou de le choisir parmi une liste.

« Après, tâche plus difficile, on lui demande de sélectionner dans des textes d'élèves des articulateurs qui ne sont pas essentiels ou qui alourdissent le texte ; ou encore, de remplacer les articulateurs jugés trop répétitifs (par exemple, trois « donc » dans un paragraphe de conclusion) ou dont le sens ne convient pas par d'autres qui expriment correctement l'organisation des idées » (Duffy, 2002*b*).

Le didacticiel n'offre pas de possibilité d'écriture. La section intitulée « réécriture » consiste plutôt à observer un texte puis à ajouter les marqueurs de relation dans une version du texte avec « trous ». Au total, il y a dix exercices sur l'organisation du discours. Agréable, soignée et vivante, l'interface convient à un cheminement autodidacte, même si les parcours sont obligatoirement linéaires. Par contre, l'enseignant n'a pas droit à un accès spécial et doit suivre le parcours de l'étudiant, ce qui nuit à l'utilisation pédagogique. La sélection, à l'aide de la souris, de formes non grammaticalisées pose problème parce que si l'on n'inclut pas le déterminant, la préposition ou un autre morphème variable, la réponse est jugée erronée. Puisque ce didacticiel inclut la reprise d'information et la progression thématique, il constitue l'outil le plus complet à l'heure actuelle pour le collégial. L'accent mis sur la structure, à cause de la théorie de la cohérence textuelle, le rend cependant plus prescriptif qu'explicatif. Enfin, il ne couvre qu'un nombre réduit de marqueurs de relation, dans un classement en catégories sommaires.

En somme, les besoins de matériel didactique des cours de français du collégial sont les suivants :

- Une série d'exercices d'observation et de manipulation des marqueurs de relation, ainsi que d'écriture de phrases et de courts textes comprenant des marqueurs de relation.
- Un corrigé accompagné d'explications brèves renvoyant à un guide théorique.
- Un guide théorique présentant de façon systématique les marqueurs de relation, leurs emplois et les erreurs les plus fréquentes. Tel quel, il pourrait servir aux enseignants à préparer leurs exposés magistraux et leurs propres exercices en situation, de même qu'à préciser leurs consignes et critères d'évaluation. Accompagné d'exercices et d'un corrigé, une version adaptée du même document tiendrait lieu de cahier d'autoformation pour l'étudiant. Le cahier et le manuel pourraient être avantageusement intégrés dans un didacticiel.
- Un modèle de séquence didactique conçu pour les cours de français du collégial et insérant les exercices ci-dessus dans des activités de lecture et d'écriture.

Nous élaborerons, au chapitre 4, des propositions didactiques plus précises en ce sens.

## 7. Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons défini les marqueurs de relation comme des morphèmes ou locutions grammaticalisées dont la fonction est de fournir des instructions d'ordre inférentiel qui favorisent le rattachement d'un énoncé au contexte en cours d'élaboration. Les marqueurs de relation comprennent trois catégories, à savoir les connecteurs, les marqueurs de reprise, les marqueurs de modalité. Les connecteurs sont des marqueurs de relation qui aident à déterminer les effets contextuels d'un énoncé, en le reliant soit à un autre énoncé, soit à une situation sans communication ostensive. Les marqueurs de reprise consistent en une variété de connecteurs qui comporte un morphème (ou même un lexème) anaphorique conservant, dans certains cas, son instruction de recherche d'antécédent. Un marqueur de modalité permet d'inférer une méta-représentation de l'énoncé en cours. Les interjections, qui ne sont pas étudiées dans la présente recherche, se rattachent à la catégorie des marqueurs de modalité.

Les marqueurs de relation comportent des instructions d'ordre inférentiel qui amènent l'interprète à renforcer ou annuler des assomptions en mémoire et à dériver des implications contextuelles. Les implicatures sont dérivées par le module inférentiel, tandis que les explicatures requièrent en plus la participation du système de décodage linguistique. Celui-ci livre une forme logique de l'énoncé, qui est enrichie par des inférences contextuelles afin de constituer une forme propositionnelle. Cette dernière est dotée d'une valeur de vérité. Un énoncé qui table sur cette valeur de vérité constitue une représentation descriptive, tandis qu'une représentation interprétative exprime l'attitude propositionnelle du locuteur. Le sens conceptuel est stocké dans l'entrée encyclopédique d'un concept et son sens procédural, dans son entrée logique. Il existe des marqueurs de relation des deux types et même certains qui combinent les deux sens.

D'autre part, la grammaticalisation étudie l'évolution d'une forme lexicale vers une forme grammaticale ou l'accroissement de la grammaticalisation d'un morphème. Des critères diachroniques et synchroniques permettent de déterminer le degré de grammaticalisation d'un marqueur de relation. Il existe des séquences additives et compositionnelles de marqueurs de relation, mais elles ne sont jamais plus grammaticalisées que chaque marqueur qui en fait partie. D'autres marqueurs entrent dans des systèmes corrélatifs où le premier terme ne peut pas être employé seul sans perdre son statut de marqueur.

Le balisage ne représente pas une fonction discursive et ni les marqueurs de relation ni les « organisateurs textuels » n'exercent une portée à l'échelle du paragraphe ou d'une suite de paragraphes. L'effet de cohérence résulte du traitement cognitif, non du jeu des structures. La notion d'organisateur textuel n'a donc pas de raison d'être et il faut étudier séparément les différents types de marqueurs et de marques qui ont été rangés dans cette catégorie.

L'acquisition des marqueurs de relation, à l'oral, débute avant l'âge scolaire et elle est précédée par celle de la dérivation d'inférences. Dans les textes scolaires, les connecteurs temporels et le connecteur ET laissent progressivement la place à des connecteurs argumentatifs. À leur arrivée au collège, les étudiants se trouvent en pleine transition en ce qui a trait à l'écriture : ils sont en train d'abandonner l'usage intensif des marqueurs temporels et énumératifs, mais ne dominent pas celui des marqueurs argumentatifs.

Par ailleurs, la didactique des marqueurs de relation au collégial demande, au plan épistémologique, le recours à différentes disciplines de référence, soit la pragmatique et la psychologie cognitive, afin de réduire la dépendance à l'égard de la linguistique. De plus, il faut rompre avec le modèle rationaliste de la cohérence textuelle, qui donne lieu à un marquage excessif des textes et qui peut enfermer des étudiants dans un carcan stérilisant pour la pertinence du propos. Dans un avenir prochain, il semble que les marqueurs de relation soient davantage enseignés au collégial et il faut du matériel didactique plus complet et plus approprié que celui qui existe à l'heure actuelle.

C'est pourquoi nos objectifs de recherche consistent, après avoir élaboré un classement rigoureux des marqueurs de relation et évalué leur usage dans des textes d'étudiants et d'experts, à élaborer des propositions didactiques qui pavent la voie à un meilleur enseignement et apprentissage des marqueurs.



# CHAPITRE 2

## CLASSEMENT DES MARQUEURS DE RELATION

Banane s'écrit avec un *b*, mais habituellement avec un *h*.

Robert Soulières

Le présent chapitre vise à classer les marqueurs de relation, de manière à permettre l'évaluation de leur usage dans des textes étudiants, au chapitre 3, et leur insertion, au chapitre 4, dans une séquence didactique pour les cours de français du collégial. Nous avons défini les marqueurs de relation comme des morphèmes ou des locutions grammaticalisées dont les instructions inférentielles rattachent un énoncé au contexte en cours d'élaboration. D'un point de vue formel, les marqueurs de relation se répartissent en trois catégories : les connecteurs, les marqueurs de reprise et les marqueurs de modalité. Nous classons les marqueurs de relation en emplois. Par emploi, nous entendons la « [s]ignification d'un mot selon le contexte dans lequel il se trouve » (TLFi); un emploi se distingue des autres par un choix et une combinaison d'instructions inférentielles qui lui sont propres. Les emplois constituent des catégories mutuellement exclusives. Certains marqueurs de relation peuvent exercer deux ou plusieurs emplois, mais il est toujours possible de les distinguer. Les emplois qui partagent des instructions communes et, partant, des effets contextuels assez semblables, ont été regroupés dans une même section. Au total, 44 emplois se répartissent dans les dix sections suivantes du présent chapitre: 1) la conséquence, la finalité et la visée, 2) l'explication et la justification, 3) l'extension, l'insistance et l'alternative, 4) l'illustration, la paraphrase, la rectification et la récapitulation, 5) la réactualisation, la conciliation et la réorientation, 6) la digression et l'interruption, 7) les emplois d'anti-orientation, 8) la comparaison, 9) l'ordre et la localisation, 10) la validation, l'appréciation et l'assurance.

## 1. Méthodologie

La présente section fait état de la méthodologie qui a présidé au classement des marqueurs de relation. Elle expose les modalités de l'inventaire des marqueurs, puis elle présente la notion de schéma instructionnel, qui constitue notre mode de description des emplois des marqueurs de relation.

### 1.1. *Inventaire des marqueurs de relation*

Nous voulons dresser l'inventaire le plus complet possible des marqueurs de relation afin non seulement d'obtenir une meilleure validité de contenu, mais aussi d'enrichir le répertoire des marqueurs enseignés. Pour ce faire, nous sommes parti de listes existantes, les plus riches étant, du côté savant, celles de Dalq, Englebert, Uyttebrouck, Raemdonck et Wilmet (1999), Gezundhajt (2000), Koktova (1986), Sabourin (1996), en plus du tome II de Le Bidois et Le Bidois (1968), et du côté scolaire, les classements d'Arcand et Bourbeau (1995), de Dufief (1995) ainsi que de Béland et Bertrand (1993). Nous avons emprunté à ces sources – ainsi qu'à plusieurs autres qui n'ont fourni chacune qu'un petit nombre de marqueurs – environ 1200 marqueurs de relation. Nos propres recherches dans des textes et des dictionnaires ont permis d'ajouter approximativement 450 marqueurs à ce répertoire, qui contient maintenant 1674 marqueurs de relation.

Il ne s'agissait pas uniquement d'augmenter le nombre d'unités linguistiques, mais de ne conserver que celles qui répondent à nos critères de classement. Afin de déterminer le degré de grammaticalisé des marques trouvées, de les ranger dans une catégorie (connecteur, marqueur de reprise, marqueur de modalité, marque méta-représentative, syntagme non grammaticalisé) et d'étudier son ou ses emplois, nous avons réuni un corpus d'exemples. Du *Trésor de la langue française informatisé*, nous avons extrait quelques milliers d'exemples. Lorsque ceux-ci s'avéraient insuffisants, nous avons recueilli près de 3000 exemples sur Internet, en nous en tenant à des sites à bonne qualité linguistique, c'est-à-dire essentiellement corporatifs, gouvernementaux, paragouvernementaux, journalistiques et scientifiques. Nous n'avons accepté les textes traduits en français que lorsque l'organisme jouit d'une bonne réputation en traduction (par exemple, le gouvernement du Canada et l'ONU). Les dictionnaires *Le Petit Robert 1* et le *Lexis* (Dubois, 1989) ont servi de complément à l'occasion.

Ces exemples ont permis de confirmer le classement des marqueurs conservés, mais aussi d'éliminer de la liste plus de 600 marques méta-représentatives (qui ont toutefois été classées selon leur emploi et incluses dans ce chapitre) et une centaine de syntagmes nominaux non grammaticalisés, servant uniquement comme complément de verbe (« mine de rien »), quelques dizaines de syntagmes verbaux à sens conceptuel (« j'en suis »), de même que des centaines d'adverbes qui n'agissent pas comme marqueur de relation, sauf en de rares occasions (« gracieusement », « lentement », etc.).<sup>22</sup> En outre, nous avons écarté plus de 300 prépositions et locutions prépositives parce qu'elles ne formaient pas de syntagme prépositionnel grammaticalisé (« sans mot dire », « à bon escient », « après analyse », etc.). Enfin, il a fallu éliminer des anglicismes (« supposément »), des formes fautives (\*« en cas où ») ainsi que la plupart des marqueurs de la langue familière ou littéraire, dont nous n'avons laissé que ceux qui pouvaient passer pour neutres, en les faisant suivre des abréviations *fam.* et *litt.*

### 1.2. *Schéma instructionnel*

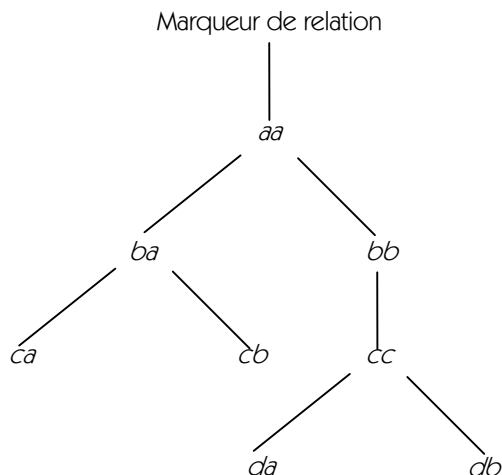
La théorie de la pertinence nous a permis d'établir que les marqueurs de relation exercent leur fonction de connexion ou de modalisation parce qu'ils fournissent des instructions qui guident le locuteur et l'interprète pour constituer le contexte, c'est-à-dire pour déterminer quelles assomptions (croyances, connaissances, attitudes) sont manifestes pour les interlocuteurs en présence. Ces assomptions peuvent se trouver renforcées ou annulées, de même que de nouvelles implications peuvent surgir de l'association entre l'information nouvelle et acquise. Le sens des marqueurs de relation est procédural, bien que leur sens conceptuel (v. chap. 1, section 4.2.3, p. 59) puisse parfois prédominer. Ils se caractérisent par la présence de règles déductives dans leur entrée logique, ainsi que par une complexité variable de leur entrée encyclopédique (v. section 4.2.3 du chap. 1, p. 59). L'identification des règles déductives d'un marqueur de relation consiste à établir son « *schéma instructionnel* » ou « procédural » (Luscher, 1994, p. 173), soit une structure en arbre qui représente l'ensemble des parcours ou suite d'instructions (v. Figure 1).

---

<sup>22</sup> Le cas des adverbes en *-ment* est particulier parce qu'il est à peu près toujours possible de leur conférer une portée sur tout l'énoncé en les antéposant : « Lentement, la caravane traverse le désert ». Toutefois, cette inversion ne s'accompagne d'aucune instruction pragmatique et les nuances résultant du déplacement de l'adverbe dans la phrase restent sémantiques.

Figure 1. Exemple de schéma instructionnel (Luscher, 1994, p. 194).

Toutefois, l'existence de marqueurs à sens conceptuel fait en sorte que certaines des instructions dégagées présentent un caractère sémantique. Nous préférons donc le terme « instructionnel » à celui de « procédural ». Chaque parcours instruc-



tionnel équivaut à un emploi du marqueur. Les instructions sont identifiées par deux lettres, qui progressent en ordre alphabétique indépendamment l'une de l'autre. La première lettre d'une instruction exprime son niveau, tandis que la seconde décrit sa place parmi les instructions de même niveau. Cette position ne présente un intérêt que pour comparer les emplois les uns aux autres, dans une perspective analytique, car le parcours de l'interprète procède toujours de haut en bas. Nous avons modifié le schéma de Luscher en ajoutant des flèches noires pour signifier qu'au moins deux emplois partagent deux instructions, tandis que des flèches de couleurs variées correspondent à des parcours uniques.

Un parcours instructionnel représente le fonctionnement mental du travail d'un locuteur ou d'un interprète. Toutefois, il s'agit d'une hypothèse non vérifiée expérimentalement. Nous ne saurions encore moins prétendre que chaque instruction donne lieu à une opération cognitive distincte. En fait, l'analyse des instructions nous sert davantage d'instrument méthodologique que de modèle psychologique. Elle apporte plus de rigueur et de précision à la description des emplois des marqueurs de relation. En plus de Luscher, d'autres auteurs ont développé leur propre démarche d'analyse des instructions : Adam (1990 et 1993),

Blakemore (1992, 1996), Culioli (1978, 2002), Gezunthajt (2000), Hansen (1997), Iten (2000), Moeschler (1986, 1989), Nølke (1990, 1993), Rossari (1990, 1992, 1998, 2000), Shloush (1998) et Watts (1988). Nous sommes parti de la méthode de Luscher (1989*a* et *b*, 1994), que nous avons perfectionnée avec l'usage.

## 2. Emplois des marqueurs de relation

Étant donné le nombre élevé de marqueurs de relation et le fait que certains d'entre eux peuvent exercer plusieurs emplois, il serait fastidieux de présenter un par un tous les marqueurs. Nous adoptons une approche qui favorise les rapprochements et les distinctions entre plusieurs marqueurs à la fois, bien que cela ait pour effet de faire perdre de vue l'ensemble des emplois possibles pour un même marqueur. Cette méthode se relie plus facilement aux stratégies argumentatives des scripteurs, qui pensent d'abord à ce qu'ils veulent dire, avant de choisir les unités linguistiques appropriées.

### 2.1. *La conséquence, la finalité et la visée*

Ce premier groupe de trois emplois correspond à deux relations voisines, la conséquence et le but. Mais dans ce dernier cas, il nous est apparu nécessaire de distinguer deux emplois.

#### 2.1.1. La conséquence

Même si la logique naturelle ne fonctionne pas avec la rigueur de la logique formelle, il reste que l'expression de la conséquence représente une situation où le discours se rapproche le plus de la logique démonstrative et non linguistique. Nous pensons surtout à l'emploi de conséquence argumentative, car ceux de conséquence explicative et énonciative révéleront davantage l'écart entre ces deux logiques.

##### 2.1.1.1 *La conséquence argumentative*

L'emploi de conséquence argumentative est largement attesté, sous d'autres appellations, dans la documentation. Roulet, Auchlin, Moeschler, Rubattel et Schelling (1985) ont indiqué que les connecteurs AINSI, AUSSI, DONC, PAR CONSÉQUENT et ALORS pouvaient exprimer la conséquence dans le cas d'une relation entre deux états de choses. Cet emploi correspond chez Gerecht (1987) à l'emploi de « consécuitivité » (p. 69) d'ALORS. De même, Blakemore (1988) et Carston (1993) observent toutes

deux que le marqueur de conséquence *SO*, en anglais, peut relier deux états de choses.

La conséquence est, avec la conjonction et la disjonction, l'une des relations logiques les plus élémentaires. Sous la forme *Si P... alors Q*, elle sert de base à la règle d'élimination des assomptions par syllogisme *modus ponens*, qui se poursuit, comme nous l'avons vu à la section 1.4.1.1, par la proposition mineure *or P* et la conclusion *donc Q*. Blakemore (1988) montre qu'il y a deux formes de conséquence. Dans le premier cas, l'état de choses exprimé en *Q* est une implication analytique de l'état de choses en *P*. Nous avons vu à la même section qu'une implication analytique constitue une dérivation à partir d'une seule assomption. Dans l'Exemple 2, pour comprendre la relation de conséquence  $P \rightarrow Q$ , il faut connaître l'état des choses en *P* – savoir ce qu'est un visa, que son obtention peut s'avérer difficile, etc. – pour comprendre *Q*: un visa permet de passer une frontière.

**Exemple 19** [*P*] « Ils ont obtenu leur visa, AINSI/AUSSI/DONC/PAR CONSÉQUENT/ALORS [*Q*] ils ont pu traverser la frontière » (Roulet *et al.*, 1985, p. 146).

Le marqueur demande de chercher en *P* une condition pour la réalisation de *Q*. La condition trouvée ne suffit pas, car les voyageurs, malgré leur visa, auraient pu être refoulés à la frontière pour un autre motif, modifier après coup leur itinéraire, etc.; mais elle s'avère la plus pertinente dans le contexte pour expliquer *Q*. Le traitement s'arrête donc à l'instruction *considérer que P → Q*, où le symbole  $\rightarrow$  signifie implique et signale l'inférence d'une conclusion. Toutefois, avant de parvenir à cette interprétation, le lecteur de l'Exemple 19 a posé une première hypothèse, à savoir que *Q* est une implication analytique de *P*. Étant donné que, par définition, une implication analytique ne recourt pas au contexte, nous formulons l'instruction de façon plus complète : renforcer l'assomption que *Q* énonce un état de choses en relation avec un état de choses en *P*. L'Exemple 19 suit donc le parcours des instructions *aa* et *da*<sup>23</sup>, dans la Figure 2 ci-dessous (p. 101). Si l'énoncé *P* n'est pas une assertion, il oblige l'interprète à se référer au contexte, afin de comprendre la portée de l'ordre ou de la

---

<sup>23</sup> Cette instruction porte le code *da* afin d'assurer une cohérence globale aux schémas de la Figure 2. En fait, pour le seul cas de la conséquence argumentative, l'instruction *da* devrait porter le code *ba*, puisqu'elle est la seconde. Il en va de même, par concordance, pour tous les autres schémas instructionnels. Cette présentation synthétique permet de réduire le nombre de figures et ne doit pas porter à croire que les parcours instructionnels effectuent des sauts.

question. Il en résulte qu'une conséquence argumentative doit découler d'une assertion. Rossari et Jayez (2000) remarquent que les connecteurs DE CE FAIT, DU COUP et AUSSI doivent être précédés d'une assertion, tandis que DONC, PAR CONSÉQUENT ou ALORS, qui se situent toujours sur le plan énonciatif, peuvent suivre un impératif ou une question. La notion d'implication analytique fournit la raison d'être de ce qui, dans une perspective sémantique, apparaît comme des « règles causales » (*id.*, p. 308).

Ces mêmes auteurs trouvent des différences entre DE CE FAIT, DU COUP et AUSSI en considérant leur « statut informationnel » (p. 305). C'est-à-dire que DE CE FAIT fonctionne seulement s'il est suivi d'une assertion, que DU COUP accepte les questions, mais non l'impératif, et qu'AUSSI admet autant un impératif qu'une question ou une assertion. Selon notre approche, cela signifie que DE CE FAIT n'exerce que l'emploi de conséquence argumentative, que DU COUP exprime la conséquence tant argumentative qu'énonciative et, enfin, que le connecteur conséquentiel AUSSI est toujours énonciatif.

Le Tableau III, à la page 109, indique les marqueurs de relation de conséquence argumentative que nous avons recensés et classés. Plusieurs d'entre eux sont des locutions conjonctives de subordination, qui ne peuvent exprimer la conséquence énonciative. Aucun marqueur de modalité n'exprime la conséquence, bien que certains adverbes quantificateurs – « si », « assez de », « si peu de », « tant de », « tellement » et « trop de » – entrent en corrélation avec des connecteurs conséquentiels. Quant aux marqueurs de reprise, comme ils concernent aussi la conséquence énonciative, nous en traiterons à la prochaine section (p. 101).

Terminons l'étude de la conséquence argumentative par les marques méta-représentatives. Il va de soi que la brève liste fournie au Tableau III pourrait se prolonger indéfiniment, si l'on faisait jouer toutes les possibilités lexicales (autres verbes, noms, adjectifs à sens consécutif), les conjugaisons verbales, les pronoms anaphoriques (« en », « cela », « ceci », etc.), en plus des marqueurs de modalité (*bien sûr*, *clairement*, etc.) et des connecteurs (DONC, PAR CONSÉQUENT, etc.). Ces marques à sens conceptuel constituent des explicatures de niveau supérieur qui expriment l'attitude propositionnelle (v. section 3.3 du chap. 1, p. 30). Les marques consécutives correspondent ainsi à un acte de langage qui insère une relation de conséquence par implication contextuelle. Dans l'Exemple 20, la pluviométrie

proche de la normale, mentionnée en  $Q$ , n'est pas « causée » par l'étude de la production de canne à sucre. La marque « Il ressort que » contribue à la formation d'une explicature  $P'$  de niveau supérieur, qui pourrait s'énoncer de la sorte : « Nous retenons de l'étude comparative de M. Deville le point important suivant, à savoir  $Q$  ». Le lien de conséquence n'a rien de vériconditionnel, il résulte d'un choix argumentatif du locuteur.

**Exemple 20** M. Jocelyn Deville, assistant directeur du Mauritius Sugar Industry Research Institute, a présenté une étude comparative, région par région, de la pluviométrie, de l'ensoleillement, de l'élongation de la canne, du taux d'extraction, de la productivité de la canne et de sa qualité pour la récolte sucrière 2000. [ $P$ ] Il ressort que [ $Q$ ] la pluviométrie a été proche de la normale pour l'ensemble de l'île avec des pluies particulièrement abondantes au mois de janvier 2000 (Industrie sucrière, République de Maurice).

La marque méta-représentative « Il ressort que » utilise, dans l'Exemple 20, le même parcours des instructions  $ab$ ,  $bb$ ,  $ca$  qu'un connecteur conséquentiel à sens procédural. La différence est qu'au lieu d'une implicature, d'une conclusion sous-entendue, apparaît une explicature, une conclusion exprimée, qui ne demande qu'à être enrichie inférentiellement. Nous dirons donc, avec Wilson et Sperber (1993), qu'un sens conceptuel peut contribuer à une explicature de niveau supérieur, tandis qu'un sens procédural exerce une contrainte sur ce type d'explicatures.



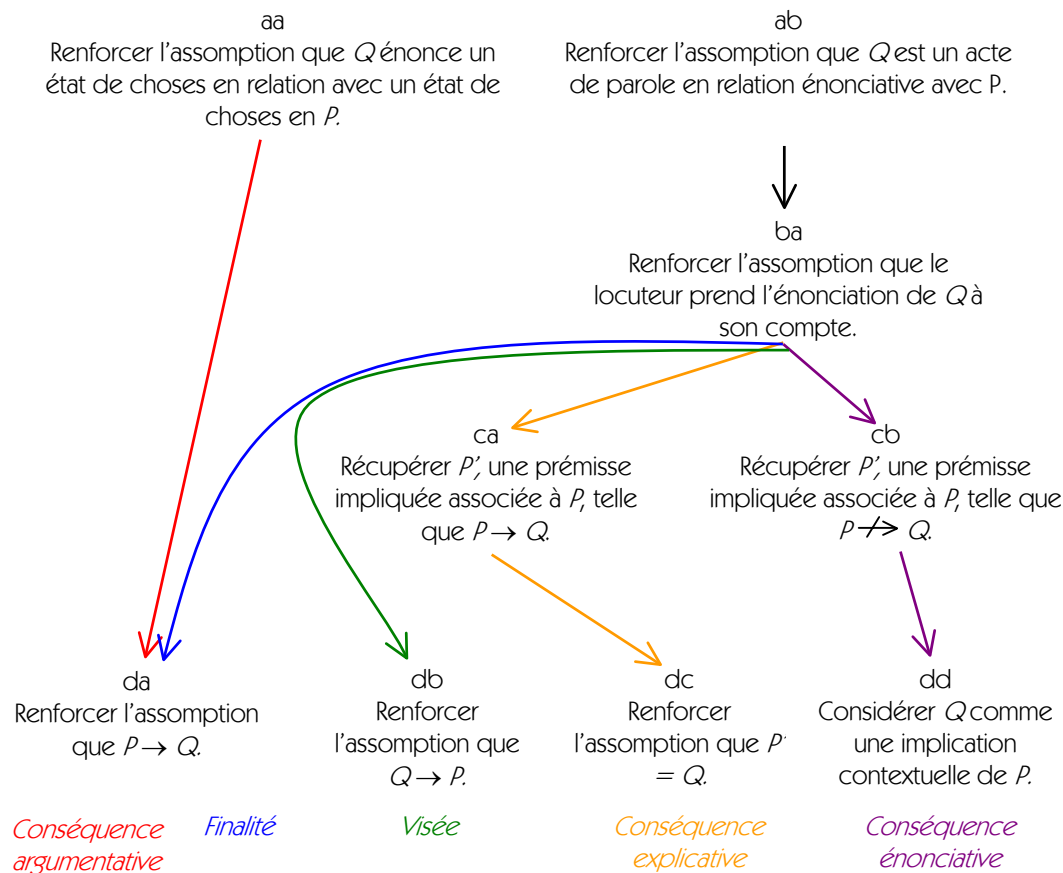


Figure 2. Schéma instructionnel des marqueurs de conséquence, de finalité et de visée.

### 2.1.1.2 La conséquence énonciative

De nombreux auteurs ont fait ressortir la dimension énonciative de la conséquence : Roulet *et al.* (1985), Schiffrin (1987), Blakemore (1988), Jayez (1988), Carston (1993), Rossari (2000), etc. L'emploi de conséquence énonciative relie un état des choses à un acte de langage. Il suit le parcours ab, ba, cb, dd dans la Figure 2 et il est illustré à l'Exemple 21. L'état de choses décrit en  $P$  a comme conséquence l'interrogation en  $Q$ ; il n'y a pas d'implication analytique (« causalité logique »), mais implication contextuelle entre le fait de s'interroger et le constat du manque. Le connecteur DONC incite à inférer la prémisse  $P'$ , à savoir que  $P$  ne peut pas logiquement entraîner  $Q$ , ce que ne pourrait marquer, par exemple, le connecteur PAR CONSÉQUENT. La première opération consiste ainsi à rejeter l'hypothèse la plus fréquente, à savoir que  $P$  et  $Q$  se trouvent en relation de contenu propositionnel,

**pour préférer l'instruction** ab : considérer Q comme un acte de parole en relation énonciative avec P.

**Exemple 21** [P] « Je n'ai toujours pas reçu mon contrat. DONC [Q] est-ce qu'ils me l'ont vraiment envoyé ? » (Rossari, 2000, p. 57).

Pour confirmer l'intérêt de distinguer entre ces deux formes de conséquence, considérons l'Exemple 22, où l'emploi du connecteur DONC est douteux, tandis que celui d'ALORS ne pose aucun problème. L'instruction bb, récupérer P', une prémissse impliquée associée à P, telle que  $Q \not\Rightarrow P$ , s'applique mal ici, parce que la pluie peut motiver l'annulation d'une promenade. Ce cas révèle que le connecteur ALORS ne comporte pas d'instruction bb, à l'effet d'inférer une prémissse impliquée de P. Cette caractéristique explique pourquoi la forme *si P... alors Q*, qui ne comporte que deux instructions (aa, ba ou ab, cc) quel que soit le parcours suivi, est plus polyvalente que *si P... donc Q*, inapplicable dans l'Exemple 23. Il en ressort aussi, comme le remarque Hansen (1997), que DONC n'est pas au premier titre un marqueur de conséquence. Son emploi argumentatif dans les syllogismes ne fait que ressortir le caractère déjà acquis des prémisses et il exprime aussi, comme ALORS, la réactualisation (v. section 2.5.1, p. 157).

**Exemple 22** [P] « Il pleut. ? DONC/ALORS [Q] je ne vais pas me promener » (Zénone, 1982, citée par Hansen, 1997, p. 183).

**Exemple 23** [Q] Si vous êtes le Prince Charles, ALORS [Q] je suis Lady Diana.

**Exemple 24** Le piéton ne savait pas quelle direction prendre, ALORS je l'ai écrasé (*Le Bêtisier des assurances*).

L'emploi conséquentiel<sup>24</sup> d'ALORS s'avère tellement fondamental qu'il se substitue au rapport temporel de succession dès qu'il y a présence de l'énonciateur (Exemple 24), tel que le constatent Gerecht (1987, p. 76) et Jayez (1988, p. 159).

Rossari (2000), qui suit un cadre théorique sémantique au lieu de la théorie de la pertinence, n'en confirme pas moins que DONC a besoin d'une prémissse à gauche : « [...] le connecteur regarde toujours le contenu qu'il y a derrière les actes » (p. 59). Les « opérations » qu'elle définit pour ce connecteur correspondent aux

---

<sup>24</sup> Nous suivons Le Bidois et Le Bidois pour qui le terme « consécutif » se limite à la succession temporelle et qui préfèrent le mot « conséquentiel » pour rendre une conséquence « rationnelle et logique » (t. II, p. 479-480). Le TLFi recense ce terme, même s'il le donne comme « rare ».

nôtres, soit le « cheminement causal », notre conséquence entre deux états de choses, et le parcours « abductif » (p. 50), ce dernier correspondant *mutatis mutandis* à l'inférence contextuelle<sup>25</sup>.

La distinction entre la conséquence argumentative et la conséquence énonciative se vérifie dans le caractère vériconditionnel ou non des connecteurs utilisés. Dans l'implication contextuelle, l'énoncé *Q* ne participe pas à la valeur de vérité de *P*. Le fait que le locuteur de l'Exemple 22 aille se promener sous la pluie ne change rien au climat. Au lieu de l'implication analytique, entre deux états de choses, l'implication contextuelle demande d'inférer une prémisse, liée au contexte de *P*, qui soit pertinente pour justifier l'énonciation de *Q*. Rossari et Jayez (2000) décrivent cette inférence comme le « caractère non attendu de la proposition *q* évoquée dans la conclusion » (p. 322) ou son « caractère circonstanciel » (p. 313). Ils opposent l'Exemple 25*a* à sa variante *b* pour montrer que la beauté du père n'est pas une prémisse logique, mais contextuelle.

Exemple 25*a* C'est le fils d'Alain Delon, ?? du coup il est beau.

Exemple 25*b* C'est le fils d'Alain Delon, du coup tout le monde le trouve beau (Rossari et Jayez, 2000, p. 312).

Dans le même sens, l'exemple fabriqué que Rossari apporte (Exemple 26*a*) peut être interprété comme une conséquence énonciative, tandis que notre paraphrase (Exemple 26*b*) constitue une conséquence argumentative. Autrement dit, dans le premier cas, le locuteur invoque la maladie comme cause de l'échec scolaire, mais la porte reste ouverte à un rapprochement opportuniste, à d'autres facteurs plus ou moins déterminants que la maladie, ainsi que le suggère la substitution possible du connecteur par *COMME DE FAIT*. Cette échappatoire n'est plus possible avec *DE CE FAIT*, que l'on peut paraphraser ici par le marqueur de reprise à *cause de cela*.

Exemple 26*a* Il a été longuement malade. *De fait*, il a raté ses examens (Rossari, 1992, p. 117 ; italiques de l'auteure).

Exemple 26*b* Il a été longuement malade. *DE CE FAIT*, il a raté ses examens.

---

<sup>25</sup> Chez Pierce, l'abduction est le mode d'inférence propre à la connaissance pragmatique. Rossari (2000) réintroduit cette notion dans un cadre sémantique, afin de mieux tenir compte des aspects pragmatiques.

Les cas dits de « causalité inversée » (*id.*, p. 307), aussi étudiés par Ferrari et Rossari (1994) de même que par Iten (1998) et Rossari (2000, p. 49), relèvent également de la conséquence énonciative, sans qu'il soit nécessaire de les classer dans une rubrique plus spécifique. L'énoncé *Q* dans l'Exemple 27 ne saurait découler d'une implication analytique, comme le suggère probablement, un marqueur de validation conditionnelle (v. p. 219), qui réfère au contexte, à d'autres hypothèses moins plausibles qui pourraient néanmoins expliquer le refoulement à la frontière.

**Exemple 27** Les douaniers ont refusé de le laisser entrer, donc/alors/par conséquent/ il n'était probablement pas en règle (*id.*, p. 309).

Il n'est pas efficace pour les interlocuteurs, dans une approche fondée sur les coûts cognitifs, de se dire qu'il y a inversion de la cause et de la conséquence par rapport à l'ordre le plus fréquent. Il suffit de suivre le parcours de la conséquence énonciative, qui comporte l'instruction *cb*, à l'effet de récupérer *P'*, une prémisses impliquée associée à *P*, telle que *P* n'implique pas *Q*. En effet, la « cause » exprimée en *Q* n'est qu'une hypothèse, dont le seul mérite est d'être la plus probable dans le contexte. L'expression « causalité inversée » s'avère ainsi trop forte et relève plus de la démonstration scientifique que de l'argumentation. Comme l'explique Iten (1998, p. 71), la prémisses, dans le cas de la causalité inversée, devient une explication de niveau supérieur, sous la forme « Le locuteur conclut que... ». En considérant *Q* comme une implication contextuelle de *P* (instruction *dd*), l'interprète cherche une assomption contextuelle compatible avec l'explication de niveau supérieur, soit ici, une hypothèse expliquant le refus à la frontière. Ce processus interprétatif est décrit par la théorie de la pertinence (Carston, 2000, p. 39).

Il n'est pas sûr, par ailleurs, que les connecteurs **DU COUP**, **DU FAIT**, **DU MÊME COUP** et **PAR LE FAIT MÊME**, qui peuvent marquer indifféremment la conséquence argumentative ou énonciative, fassent économiser des efforts de traitement. En effet, le schéma instructionnel de ces emplois, à la Figure 2 (p. 101), possède deux instructions de départ, l'une (*aa* : renforcer l'assomption que *Q* énonce un état de choses en relation avec un état de choses en *P*) associée aux connecteurs de conséquence argumentative, l'autre (*bb* : renforcer l'assomption que *Q* est un acte de parole en relation énonciative avec *P*), qui mène à l'inférence de prémisses associées à *P*. L'interprète devrait savoir, par exemple, que le connecteur **DE SORTE QUE** correspond à l'instruction *aa*, tandis que **DONC** débute toujours par *bb*. Or, comment choisir, dans le cas des quatre connecteurs à double emploi, avec laquelle des instructions commencer ? Sans doute

par l'emploi le plus usuel, celui de la conséquence argumentative, mais il faudra en cas d'impasse recommencer le traitement depuis le début.

Afin de terminer la validation du schéma instructionnel de la conséquence énonciative, il importe de discuter des objections que Ferrari et Rossari (1994) apportent à la description de l'emploi de *DONC* faite par Moeschler, dont nous nous sommes inspiré. Ce dernier parlait d'une seule instruction :

« L'instruction de *donc* peut alors se formuler ainsi : interpréter l'explicature de l'énoncé introduit par *donc* comme l'implication contextuelle la plus consistante avec la garantie de pertinence optimale » (Moeschler, 1989, cité par Ferrari et Rossari, 1994, p. 20).

Ces auteures reprochent à Moeschler, avec raison, d'avoir ignoré la prémisses nécessaire à la formation d'une implication contextuelle. Comme cette prémisses relève de *P*, son omission met l'accent sur *Q* : « [...] *q* est d'une manière ou d'une autre orienté vers *p*. Mais ceci contraste avec ce que suggère l'intuition et les points de vue courants [...], où *p* est compris comme orienté vers *q* » (*id.*, p. 21). Pour notre part, nous avons inclus dans le schéma instructionnel de la conséquence énonciative l'instruction *cb*, à l'effet de récupérer *P'*, une prémisses impliquée associée à *P*, telle que  $P \rightarrow Q$ . Ensuite seulement l'accent se déplace sur *Q*, en tant qu'implication contextuelle de *P* (instruction *dd*).

Un effet de la simplification de Moeschler apparaît à l'Exemple 28, soumis par Ferrari et Rossari. Selon ces dernières, l'implication contextuelle, explicitée en B, est la même pour les variantes (a) et (a'). Comment expliquer alors la supériorité de la variante (a), qui semble reprocher à A de douter de l'assertion préalable de B ?

Exemple 28 A : Comment peux-tu être si sûr que l'eau a gelé ?

B : (a) La température est descendue au dessous [*sic*] de zéro; **donc** l'eau a gelé.

(a') ? La température est descendue au dessous [*sic*] de zéro; l'eau a gelé (*id.*, *ibid.*).

Notre schéma instructionnel de la conséquence apporte une réponse. La question posée en A empêche de dériver une implication analytique et place le dialogue sur le plan énonciatif. Or, la réponse B(a'), sans connecteur, se présente comme une relation entre deux états de choses (instruction *aa*). La juxtaposition syntaxique des deux phrases en (a'), marquée par le point-virgule, équivaut à un connecteur de conséquence argumentative, tel *DE SORTE QUE*. Cet énoncé serait adéquat dans un contexte

d'assertion, mais il ne répond pas bien à la question posée. En fait, le problème de cette réponse est qu'elle ne comporte pas d'implication contextuelle, elle reste sur le plan analytique. D'autre part, les instructions de DONC dans l'énoncé B(a) suivent l'ordre ab, ba, cb et dd de la conséquence énonciative. Le contexte énonciatif convient à la question de départ. La baisse de température, invoquée dans la réponse B, s'avère la prémisses impliquée  $P'$ , une assomption d'ordre encyclopédique : l'eau gèle lorsque la température baisse sous le point de congélation. C'est cette prémisses, et non l'implication contextuelle, qui est commune aux variantes (a) et (a'). L'instruction cb, récupérer  $P'$ , une prémisses impliquée associée à  $P$ , telle que  $P \not\rightarrow Q$ , établit que la question A sur la congélation de l'eau ne peut produire comme conséquence logique la réponse  $Q$  : « L'eau a gelé ». L'implication contextuelle produite par la variante (a) comportant le connecteur DONC, et propre à elle seule, est que l'interlocuteur estime avoir bien répondu à la question. Seulement ainsi peut-on sentir que la question de A n'aurait pas dû être posée.

En second lieu, Ferrari et Rossari observent que dans l'Exemple 29, comme dans l'Exemple 28, l'implication contextuelle est la même pour B(a) et pour B(a').

Exemple 29    A :    Pourquoi tu n'es pas venue hier?  
                   B :    (a) Tu ne m'as pas invitée...  
                           (a') Tu ne m'as pas invitée, donc... (*id.*, *ibid.*).

Nous soutenons encore ici que la réponse B(a), que l'on peut paraphraser avec un connecteur argumentatif comme PARCE QUE, ne se situe pas sur le plan énonciatif et qu'elle ne génère pas d'implication contextuelle. Le dialogue porte sur une relation entre deux états de choses, car il est possible de dériver analytiquement, sans recours au contexte, qu'il faut être invité pour assister à une réunion ou à une fête. Les deux variantes de la réponse B explicitent cette prémisses, une assomption encyclopédique. L'implication contextuelle de B(a') réside dans un énoncé  $Q$ , amorcé par DONC et laissé implicite, que l'on peut exprimer sous la forme « ... je n'y suis pas allée ». Cette implication contextuelle, caractéristique d'une conséquence énonciative, ne semble pas adéquate en B(a) pour répondre à une question : « Tu ne m'as pas invitée, je n'y suis pas allée... » L'absence de connecteur se justifierait dans un contexte d'assertion, mais pas dans celui de l'interrogation. La version avec DONC possède plus de force énonciative pour répliquer à A et lui retourner son reproche.

Examinons maintenant le cas des marqueurs de reprise recensés au Tableau III (p. 109). Le marqueur *Ce faisant* est réputé littéraire, selon le TLFi, mais il est fréquent en langue journalistique (Exemple 30) et signalé par Danlos (1988, p. 110-111). Quant aux syntagmes nominaux *de cette façon* et *de cette manière*, quoique non attestés au TLFi, ils sont fréquents et semblent bien grammaticalisés, mais seulement en tête d'énoncé, comme l'illustre l'Exemple 31.

Exemple 30 [P] Khaled Nezzar et l'armée algérienne nous ont écoutés. *Ce faisant*, [Q] ils ont évité à l'Algérie d'être l'Iran des mollahs ou l'Afghanistan des talibans qui ont commis des crimes abominables contre les intellectuels, les femmes et leurs peuples en général (Rachid Boudjedra, *Le Monde*, 05-07-02).

Exemple 31 Par ailleurs, [P] nos sondages en ligne demandent aux utilisateurs des renseignements démographiques (ex.: code postal et âge) qui nous sont utiles afin d'adapter la présentation du site aux besoins de nos utilisateurs. *De cette façon*, [Q] nous sommes capables de leur présenter des informations qui sont susceptibles de les intéresser (Copernic.com).

Ces deux exemples peuvent être traités comme des emplois de conséquence argumentative, où l'état de choses en *P* cause l'état de choses en *Q*. Le lecteur comprend ainsi que Boudjedra a évité un massacre en Algérie et que les informations recueillies par Copernic bénéficient aux utilisateurs. Par contre, l'interprète qui, au prix d'un effort cognitif accru, applique les instructions de la conséquence énonciative, pourra nier le rapport consécutif (instruction *cb*) entre le message d'un écrivain algérien et l'arrêt des massacres, ou estimer que la cueillette d'informations sur les usagers bénéficie davantage à l'entreprise Copernic qu'à ses clients. Cette interprétation énonciative fait ressortir le caractère propagandiste de la déclaration de Boudjedra et l'intérêt commercial de Copernic. Des interprètes peuvent parcourir différemment le schéma instructionnel d'un marqueur de relation et juger qu'ils sont satisfaits des résultats cognitifs obtenus. Le lecteur qui ne possède pas de connaissances sur Rachid Boudjedra ou sur l'entreprise québécoise Copernic ne peut ni ne veut récupérer une prémisse impliquée, tel que prescrit par l'instruction *cb* de la conséquence énonciative. Il n'a alors accès qu'au parcours de la conséquence argumentative.

Dans ces exemples de marqueurs de reprise, il n'est pas aisé de retrouver le « référent » de l'anaphore. En effet, on cherche en vain un antécédent précis au mot « façon » dans l'énoncé *P* de l'Exemple 31; cet antécédent serait mieux exprimé par

un syntagme nominal absent, tel « profil de consommateur » ou « étude de marketing » Dans l'Exemple 30, le référent du pronom « Ce » est l'énoncé *P* en entier. Il semble que la grammaticalisation des marqueurs, visible par leur position syntaxique, ait pour effet d'annuler l'instruction de recherche de l'antécédent. Cette hypothèse trouve un fondement dans le fait que, comme le rappelle Hansen (1997, p. 162-164), DONC et ALORS proviennent étymologiquement d'expressions temporelles anaphoriques en latin classique, soit *dum*, qui marquait une simultanéité durative, et *illa hora*, « à cette heure-là ». D'ailleurs, la perte de la valeur anaphorique dans les marqueurs de reprise fait en sorte que ceux-ci se font « discrets », comme les pronoms personnels dont parle Apothéloz : « [...] leur emploi non marqué est de conserver la saillance respective des objets en cours de traitement » (1995, p. 318). L'anaphore, dans un marqueur de reprise, est susceptible de perdre sa capacité à réorienter l'énonciation, autrement dit, de changer le statut du « thème » en celui de « propos », et vice versa.

#### 2.1.1.3 *La conséquence explicative*

Une conséquence explicative apparaît lorsqu'une séquence combinatoire est formée de l'un des connecteurs C'EST POURQUOI, VOICI POURQUOI, VOILÀ POURQUOI et d'un marqueur de validation comme *bien, essentiellement, exactement, précisément, sans doute*. Ces connecteurs peuvent aussi être suivis de l'un des marqueurs d'appréciation « si » ou « tellement » portant sur un adjectif. Forget (1984) constate que l'Exemple 32 n'accepte pas les connecteurs DONC, ALORS ni PAR CONSÉQUENT. Elle explique que « [...] la proposition qui suit est déjà connue et admise, ou encore a déjà été assertée lors d'un discours antérieur » (*id.*, p. 24). Il s'agit ici d'une présupposition ou, dans notre terminologie, d'une prémisses impliquée.



Tableau III. Marqueurs de conséquence

<i>Emplois de conséquence argumentative</i>	
Connecteurs	à ce point que; à tel point que; à un point que; au point où; au point que; à un point tel que; c'est ainsi que; consécutivement; d'où; de ce fait ; de façon à ce que; de là; de la sorte; de manière à ce que; de manière que; dès lors; dès lors que; de sorte que; de telle façon que; de telle sorte que; du coup; du fait; du fait même que; du fait que; du même coup; en sorte que; par le fait même; pour que (corrélatif de assez, trop, etc.); si bien que; tant de... que; tant et si bien que; tel... que; tellement que; tellement... que.
Marqueurs de reprise	ce faisant; ce que voyant; de cette façon; de cette manière; par là.
Marques méta-représentatives	de cela découle/vient que; il ressort que; il s'ensuit que; il en résulte que; cela a pour conséquence que; cela entraîne; etc.
<i>Emploi de conséquence énonciative</i>	
Connecteurs	ainsi; alors; aussi; aussi bien; c'est pourquoi; comme quoi; conséquemment; donc; du coup; de fait; du fait; du même coup; en conséquence; en conséquence de quoi; ipso facto; par conséquent; par voie de conséquence; par le fait même; voici pourquoi; voilà pourquoi.
<i>Emploi de conséquence explicative</i>	
Connecteurs	c'est pourquoi; voici pourquoi; voilà pourquoi.
Marqueurs de reprise	pour ces raisons; pour cette raison; pour la raison que; pour la seule raison que ; pour la simple raison que; pour toutes ces raisons.
Marques méta-représentationnelles	ne cherchons plus pourquoi; on comprendra (mieux) pourquoi; on voit (bien) pourquoi; etc.

Exemple 32 Jean a voyagé pendant vingt-quatre heures, C'EST POURQUOI il est si fatigué (emprunté à Forget, 1984, p. 25).

La conséquence explicative n'apporte pas d'information nouvelle, mais confirmation. En effet, l'instruction des marqueurs de validation inférentielle la plus déterminante consiste à récupérer  $P'$ , une prémisses impliquée associée à  $P$ , telle que  $P' \rightarrow P$  (v. Figure 13, p. 211, instruction ba). Cette instruction se retrouve dans l'instruction ca du parcours de la conséquence explicative, en modifiant les paramètres pour une connexion entre les énoncés  $P$  et  $Q$ .

Le TLFi abonde dans le même sens pour VOICI POURQUOI, VOILÀ POURQUOI, en précisant que ces derniers annoncent « la cause, l'explication de ce qu'on vient d'affirmer ». Le schéma instructionnel de la conséquence explicative, à la Figure 2, (p. 101), comporte les instructions ab, ba, ca et dc. Il faut récupérer en mémoire une prémisses impliquée associée à  $P$  telle que  $P$  implique  $Q$ , prémisses qui, dans l'Exemple 32, équivaut à « Un voyage peut causer la fatigue ». Le caractère explicatif provient de ce que l'interprète renforce l'assomption que  $P' = Q$ , c'est-à-dire, dans notre exemple, que la fatigue inférée dans la prémisses est aussi celle de l'énoncé  $Q$ . Cet emploi se rapproche de l'explication (v. section 2.2, p. 113), excepté que celle-ci présente ses énoncés dans l'ordre  $Q \rightarrow P$ , au lieu de  $P \rightarrow Q$ .

Une autre objection de Ferrari et Rossari à l'égard de Moeschler concerne cette fois un cas de conséquence explicative. Ces chercheuses constatent que l'instruction de Moeschler pour DONC ne parvient pas à rendre compte de l'impropriété du connecteur dans l'Exemple 33.

Exemple 33 \* Louis a mal aux dents; **donc** il est si maussade (Forget, 1984, cité par *id.*, *ibid.*).

Ce cas, avec le marqueur d'appréciation *si* dans l'énoncé  $Q$ , ressemble à l'Exemple 33 ci-dessus, où le connecteur C'EST POURQUOI s'avère approprié. Nous ajoutons au schéma instructionnel de la conséquence l'emploi de conséquence explicative, qui comporte lui aussi une prémisses impliquée de  $P$  (instruction ca) et qui consiste dans le fait que l'adverbe quantificateur « si » présente l'état maussade comme présupposé.

Les marques méta-représentationnelles de la conséquence explicative consistent en des variations mal grammaticalisées autour de l'adverbe « pourquoi ». Elles prescrivent les mêmes instructions que leurs homologues connecteurs. Ainsi, on peut paraphraser C'EST POURQUOI, dans l'Exemple 34, par « Tu comprends mieux maintenant pourquoi », à condition de changer en point la virgule précédant le connecteur, qui cède la place à une explication de niveau supérieur.

Exemple 34 Et sais-tu pourquoi le fond des océans est également bleu ? C'est simple, le bleu est aussi la couleur qui pénètre le plus profondément dans l'eau, C'EST POURQUOI l'océan nous apparaît bleu en profondeur dans les films ou en plongée sous-marine (Site *Bonjour la planète bleue* ).

### 2.1.2. L'analyse de la conséquence par Rossari

Le mérite du schéma instructionnel de la conséquence vient de ce qu'il rend compte de tous les cas présentés par les différents connecteurs consécutifs. Même les études les plus récentes et les plus développées sur la question ne parviennent pas à une description globale. Rossari (2000), notamment, bien qu'elle analyse correctement les instructions de deux connecteurs opposés, DE CE FAIT et DONC, considère encore chaque connecteur isolément. Dans un autre chapitre, elle examine les cas de quatre connecteurs consécutifs, DONC, ALORS, DE CE FAIT et DU COUP, ce qui donne un tableau comparatif de leurs emplois, classés selon des propriétés pragmatiques et sémantiques. C'est l'étude la moins partielle que nous avons recensée. Au demeurant, la distinction entre les volets argumentatif et énonciatif de la conséquence n'est pas clairement établie. En effet, DONC et ALORS sont placés dans la colonne du « cheminement causal ordinaire ou abductif » (p. 117), tandis qu'un emploi énonciatif de DU COUP, reproduit à l'Exemple 35, est classé comme « cheminement causal ordinaire » (*id.*, *ibid.*), alors que l'implication soulevée par la question ne peut être que contextuelle.

Exemple 35 Je n'ai plus reçu de courrier depuis une semaine. *Du coup* est-ce que les postes ne seraient pas encore en grève ? (*id.*, *ibid.*).

Rossari reconnaît l'ambiguïté de DU COUP (p. 120), mais sans parvenir à la conclusion que certains connecteurs consécutifs sont toujours argumentatifs, d'autres toujours énonciatifs et que quelques-uns seulement, dont DU COUP, chevauchent les deux emplois.

### 2.1.3. La finalité

La conséquence peut être « voulue ou envisagée » (TLFi), devenant ainsi désir ou intention. Cet emploi, peu étudié par la documentation savante, est classé par la *Grammaire méthodique du français* parmi les subordonnées circonstancielles qui, au lieu de simplement décrire un état des choses, « ouvrent une perspective, une « vue à distance », souvent subjective, à partir du fait principal » (Riegel *et al.*, 1994/1997, p. 511). Cet emploi que, suivant Le Bidois et Le Bidois (1968, t. II, § 1488), nous nommons *finalité*, consiste à doter une conséquence d'une intention qui la fait apparaître comme souhaitable ou indésirable, au lieu de réalisée. L'instruction finale reste la conséquence argumentative  $P \rightarrow Q$ , mais le parcours diffère. L'interprète doit en effet prendre la piste énonciative et, tel qu'illustré à la Figure 2

(p. 101) considérer Q comme un acte de parole en relation énonciative avec P (**instruction ab**), puis **décider que** le locuteur prend l'énonciation de Q à son compte (**instruction ba**), c'est-à-dire ici qu'il exprime son désir ou sa crainte vis-à-vis de la réalisation de la conséquence. Comme le montre l'Exemple 36, il n'y a pas d'implication contextuelle dans cet emploi, la conséquence reste argumentative (**instruction da**), mais s'y ajoute une attitude propositionnelle (désir ou crainte) qui n'affecte pas la vériconditionnalité du connecteur.

**Exemple 36** [P] « Je me suis saigné aux quatre veines **POUR QUE** [Q] tu fasses des études » (Riegel *et al.*, 1994/1997, p. 511).

La finalité possède ses connecteurs attitrés, comme **POUR QUE** et **AFIN QUE**, qui marquent le but positif et **DE PEUR QUE** ou **DE CRAINTE QUE**, pour le but négatif (v. Tableau IV, p. 112). Mais il est fréquent d'inverser leur polarité avec la négation « ne... pas » et de surenchérir au moyen d'adverbes quantificateurs tels « trop », « assez », « trop peu », de manière à produire des énoncés plus nuancés que ne l'indiquent les deux attitudes contraires de souhait et de crainte.

*Tableau IV. Marqueurs de finalité et de visée*

*Emploi de finalité*

Connecteurs

afin que; de crainte que; de façon que; de façon à ce que; de telle façon que; de peur que; plutôt à Dieu que; plutôt au ciel que; pour que.

Marqueurs de reprise

à ces fins; à cet effet; à cette fin; pour ce faire.

Marques méta-représentatives

ce texte a pour but de; dans une intention, un but administratif (disciplinaire, humanitaire, matériel, officiel, particulier, tactique, technique, utilitaire, etc.); il n'entre pas dans mes intentions de; je n'ai pas du tout l'intention de; le but est de; l'objectif visé est que; mon intention est que; mon propos est de; nous avons comme objectif de; nous souhaitons que; son intention n'est pas de; son objectif avoué est de; etc.

*Emploi de visée*

Marqueurs de reprise

à ces fins; à cet effet; à cette fin; à cette intention; dans cette intention; pour ce faire; pour cela; pour cet effet.

Nous n'avons pas relevé de marqueurs de modalité qui indiquent la finalité. Il existe par contre une vingtaine de prépositions et locutions prépositives marquant l'intention ou le but.

#### 2.1.4. La visée

Lorsque la finalité est traduite par des marqueurs de reprise, le schéma instructionnel et l'effet contextuel s'en trouvent légèrement modifiés. À condition d'apparaître en tête d'énoncé, ces syntagmes prépositionnels dotés d'un déterminant démonstratif ou d'un pronom démonstratif (énumérés au Tableau IV) agissent comme marqueurs et suivent le parcours de la finalité. À l'Exemple 37, le marqueur À CETTE FIN signale une finalité désirable. La particularité est que l'anaphore renvoie à un but exprimé en *P* (la « Production plus propre », dans notre exemple), tandis que l'énoncé *Q* présente l'action qui entraîne *P*, soit « l'adoption de pratiques de production et de consommation durables ». L'ordre des énoncés se trouve inversé en  $Q \rightarrow P$ , puisque les pratiques assainiront la production. Au plan argumentatif, cette inversion causale limite la responsabilité du locuteur à poser l'action en *P*, plus qu'à atteindre le but en *Q*. Nous nommons visée, pour la distinguer de la finalité, cette prise en charge moins compromettante. Son parcours, illustré à la Figure 2 (p. 101), suit les instructions ab, ba et db.

**Exemple 37** [*P*] Nous concevons la Production plus propre comme l'application continue d'une stratégie préventive intégrée à tous les procédés, produits et services, dans une perspective de progrès dans le domaine de l'économie, de la vie sociale, de la santé, de la sécurité et de l'environnement.  
 À CETTE FIN, [*Q*] nous nous engageons à user de notre influence pour encourager l'adoption de pratiques de production et de consommation durables, grâce aux liens que nous avons tissés avec tous les acteurs (Programme environnemental des Nations Unies).

### 2.2. L'explication et la justification

La clarté d'une explication dépend notamment du nombre d'hypothèses explicatives accessibles à l'interprète et de l'habileté du locuteur à lui indiquer laquelle choisir. L'Exemple 38 semble clair, mais il reste que l'interprète doit tout de même inférer la chute de Jean. Un interprète vivant dans un monde sans trottoirs et sans patins à roues pourrait être incapable d'effectuer l'implication analytique, de trouver l'énoncé compréhensible.

**Exemple 38** « Jean s'est coupé au genou PARCE QU'il a patiné sur le trottoir » (Millis, Golding et Barker, 1995, p. 30 ; notre traduction).

Il est presque redondant d'affirmer que l'explication appartient à la catégorie des explications. Le plus élémentaire des phénomènes naturels, comme la poussée d'un index sur une bille, ne pose peut-être aucun problème logique, mais la mise en dis-

cours de la causalité, son explication linguistique et pragmatique, peuvent receler des ambiguïtés, par exemple si l'on donne à entendre que la surface n'est pas plane ou qu'une seconde force entre en action.

« [...] la langue sembl[e] mal distinguer la cause au sens le plus strict du terme, de la cause alléguée, c'est-à-dire la cause externe convoquée par le discours de la cause créée par le discours : cette dernière n'a plus alors un statut de cause à proprement parler, mais se tient du côté de la raison, de l'argument » (Anscombe, 1984, p. 42).

Pour la même raison que nous avons appelée argumentative, et non logique, la conséquence entre deux états de choses, nous ne nommons pas causalité, mais *explication*, l'expression discursive d'un lien causal entre deux états de choses.

Ainsi, l'Exemple 38 peut conduire aux inférences suivantes : 1) Le fait d'avoir patiné sur le trottoir est lié à la blessure que Jean s'est faite au genou. 2) En patinant sur le trottoir, Jean est tombé. 3) La chute de Jean explique le rapport entre la blessure et le patinage. Il peut sembler paradoxal que l'explication consiste à laisser dans l'ombre (à l'inférence de l'interprète) un fait aussi important dans le rapport causal que la chute de Jean. Mais le locuteur de l'Exemple 38 a jugé que l'interprète disposait des informations suffisantes pour inférer le contexte d'une chute. Selon le principe de pertinence, il ne faut pas augmenter en vain le coût du traitement cognitif. Si le locuteur avait pris la peine d'insister sur la chute de Jean, l'interprète aurait dû chercher la raison d'une telle insistance et se lancer sur une fausse piste (du genre : le locuteur veut blâmer Jean, il croit que l'interlocuteur ne connaît pas Jean, etc.). Le terme *explication*, au lieu de causalité, montre mieux l'intervention argumentative : « le locuteur prend une attitude affirmative, ou engage sa responsabilité, en ce qui concerne l'existence d'une relation de causalité liant q à p » (Groupe  $\lambda$ -1, 1975, p. 257). Pour ce groupe, dont faisait partie O. Ducrot, l'énoncé *P* est un présupposé, un fait dont la réalité n'est mise en doute ni par le locuteur ni, censément, par l'interprète.

Toujours pour des raisons d'économie, l'explication ne requiert pas toujours un marqueur de relation. Un syntagme prépositionnel aurait pu rendre compte de l'événement survenu à propos de l'Exemple 38. La locution « à cause de », dans l'Exemple 39a, introduit la cause effective, qu'il fallait inférer dans l'Exemple 38, mais ne permet pas de deviner la raison de la chute, à savoir le patinage.

Inversement, dans l'Exemple 39*b*, on retrouve les mêmes informations que dans la variante *a*, mais l'absence d'instruction à l'effet d'inférer qu'une chute s'est produite rend l'énoncé douteux.

Exemple 39*a* Jean s'est coupé au genou à cause d'une chute sur le trottoir.

Exemple 39*b* ? Jean s'est coupé au genou à cause de son patinage sur le trottoir.

Dans les deux exemples ci-dessus, il n'y a qu'une seule explication, tandis que l'Exemple 38 en contient deux.

Pour mieux comprendre ce phénomène, considérons le cas de la juxtaposition d'énoncés. Carston (1993) a étudié la juxtaposition à sens explicatif et nous traduisons deux de ses exemples :

Exemple 40 « Suzanne est heureuse aujourd'hui. Elle a reçu/fait un appel téléphonique ».

Exemple 41 « Suzanne est misérable aujourd'hui. Elle a reçu/fait un appel téléphonique » (p. 38).

Carston constate que la juxtaposition d'énoncés déclenche une hypothèse interprétative qui va dans le sens d'un rapport explicatif du premier fait par le second. Cette hypothèse est émise même lorsque le contexte oblige ensuite à la réfuter ou à la nuancer :

Exemple 42 « Max ne sait pas lire ; il est linguiste » (*id.*, *ibid.*, notre traduction).

Dans ces trois exemples, une anaphore pronominale relie chaque paire d'énoncés. Les marques de cohésion pourraient différer, mais à chaque fois, elles doivent favoriser une mise en relation des deux faits. Lorsque l'interprète peut facilement inférer le lien explicatif (ou encore temporel) entre deux énoncés, un marqueur de relation n'est pas nécessaire :

« [...] the causal and temporal connotations of conjoined utterances are examples of the connections that characterize any coherent discourse. That is, they arise from the way that information made available by the interpretation of one discourse segment is used in establishing the proposition expressed by the next. It is not surprising, then, that these suggestions can be conveyed either by conjoined utterances or by non-

conjoined discourse sequences [...] »<sup>26</sup> (Blakemore, 1992, p. 82-83).

La juxtaposition ou la coordination de faits ou d'actions produit d'abord un effet temporel de succession ou de simultanéité. La coïncidence conduit ensuite à rechercher un rapport causal : « la cause est un fait antérieur ou quasi simultané qui donne la raison d'un autre fait » (Riegel *et al.*, p. 506). Ces relations entre faits successifs amènent l'interprète à formuler des hypothèses : « [...] at least in normal circumstances, normal assumptions are the easiest to access »<sup>27</sup> (Wilson et Sperber, 1998, p. 15).

Si l'on essaie de supprimer l'un des énoncés dans les exemples de juxtaposition causale, on obtient une seule explicature, au prix d'une perte d'information, comme en témoigne l'Exemple 43.

Exemple 43 Suzanne est heureuse aujourd'hui à cause d'un appel téléphonique.

On ne sait plus si elle a reçu ou fait cet appel et il n'est pas possible d'inférer ce renseignement à partir du seul énoncé. Le marqueur temporel « aujourd'hui » semble déplacé ou impropre. Dans les cas où le connecteur marquant l'explication peut être remplacé par une locution prépositive sans perte d'information, il n'y a qu'une seule explicature et le marqueur est employé dans un sens conceptuel, de sorte qu'il participe à la valeur de vérité de l'énoncé.

### 2.2.1. Le connecteur PARCE QUE

Après ces considérations sur l'appartenance de l'explication à la catégorie des explicatures, examinons le schéma instructionnel du connecteur typique de cet emploi, PARCE QUE, à l'aide de la Figure 3 (p. 118). L'Exemple 38, répété ici, suit le parcours le plus usuel, celui de l'explication argumentative. L'instruction aa prescrit de renforcer l'assomption que *Q* énonce un état de choses en relation avec un autre

---

<sup>26</sup> Les connotations causales et temporelles d'énoncés coordonnés sont des exemples des connexions qui caractérisent tout discours cohérent. C'est-à-dire qu'elles proviennent de la manière dont l'information rendue accessible par l'interprétation d'un segment du discours est utilisée pour former la proposition exprimée par le suivant. Il n'est pas surprenant, alors, que ces suggestions puissent être véhiculées soit par des énoncés coordonnés soit par des séquences de discours non coordonnés (notre traduction).

<sup>27</sup> Au moins dans des circonstances normales, les assomptions normales sont les plus faciles d'accès (notre traduction).



état de choses en *P*; dans cet emploi, on passe tout de suite à l'instruction *ea*, à l'effet de renforcer l'assomption que *Q* implique *P*.

Exemple 38 [P] Jean s'est coupé au genou PARCE QU' [Q] il a patiné sur le trottoir.

Exemple 44 — « Vous en avez pour longtemps avec lui ?  
— Non.  
— PARCE QUE j'aurais pu vous attendre »  
(Jules Romains, cité par Le Bidois et Le Bidois, p. 452).

Dans l'Exemple 44, par contre, le locuteur justifie un énoncé antérieur. Il faut annuler l'assomption usuelle d'un rapport entre deux états de choses (instruction *aa*) pour renforcer l'assomption que *Q* constitue un acte de parole en relation énonciative avec *P* (instruction *ab*) : le locuteur n'explique pas la cause de la brièveté de l'entretien, mais la raison d'être de sa question. Le fait qu'il attende son interlocuteur n'est pas la cause de la brièveté de l'entretien, mais sa conséquence; il faut donc inférer l'implication contextuelle (instruction *bb*) que l'entretien avec un tiers ne chasse pas le locuteur. On parvient ainsi à la dernière instruction (*db*), qui renforce l'assomption que *Q* justifie l'énonciation de *P*, d'où l'emploi de *justification énonciative* (Moeschler, 1986 ; v. aussi Anscombe, 1984, p. 25).

Notre description de cet emploi rejoint la thèse de Rossari : « Il n'est donc pas nécessaire de concevoir *parce que* comme reliant des actes énonciatifs purs » (Rossari, 2000, p. 65). La distinction entre explication et justification, au plan argumentatif, rend compte d'intentions différentes, la première étant une

« [...] tentative d'accroître la connaissance de l'interlocuteur (valeur informationnelle), alors que la justification se présente comme une tentative d'accroître le crédit accordé par l'interlocuteur à un jugement donné (valeur plus proprement argumentative) » (Apothéloz et Brandt, 1992, p. 88).

Pour sa part, l'emploi de *surenchère causale* (v. Figure 3, p. 118) utilise un détour énonciatif pour attirer l'attention sur la relation explicative  $Q \rightarrow P$ . Typiquement, dans ces cas, l'ordre des énoncés est inversé, comme dans l'Exemple 29, ou encore l'énoncé *Q* est précédé d'un point et fait l'objet d'une phrase graphique à lui seul (hyperbate). L'acte de parole (*ab*) consiste dans l'inversion de l'ordre causal et l'implication contextuelle (*bb*) est que cette inversion est volontaire afin de mettre en évidence l'état de choses en *Q* (instruction *cc*).

Figure 3. Schéma instructionnel des marqueurs d'explication et de justification

Exemple 45 [Q'] PARCE QUE notre économie est ouverte et de taille moyenne et [Q'] QUE nous dépendons plus des exportations de produits de base que nos principaux partenaires commerciaux, [P'] nous sommes sensibles aux chocs d'origine externe et [P'] apprécions l'effet « amortisseur » qu'exerce un taux de change flexible (G. Thiessen, Banque du Canada, 1997).

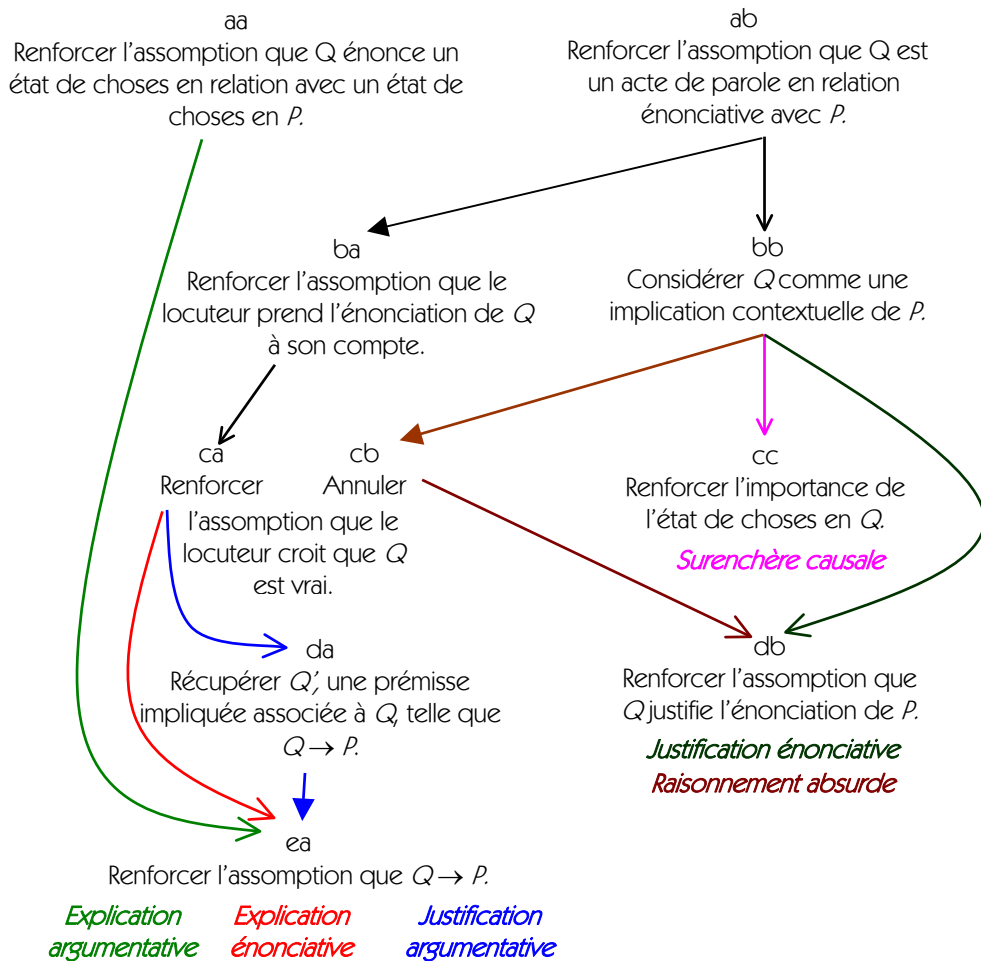


Tableau V. Marqueurs d'explication et de justification

<p><i>Emploi d'explication argumentative</i></p> <p><b>Connecteurs</b></p> <p>en ce sens que; en cela que; parce que ; par cela que; par cela seul que; par le fait même que; par le fait que; pour la raison que; pour le motif que.</p> <p><b>Marqueurs de modalité</b></p> <p>à bien des titres ; à divers titres ; à double titre ; à de nombreux titres ; à plus d'un titre ; à tant de titres; de façon plus précise; en l'espèce; en particulier ; implicitement.</p> <p><i>Emploi d'explication énonciative</i></p> <p><b>Connecteurs</b></p> <p>car; effectivement; en effet ; parce que.</p> <p><b>Marqueurs de reprise</b></p> <p>à cause de cela; à ce titre; ceci étant ; cela étant ; c'est la raison pour laquelle ; c'est le motif pour lequel ; comme tel; dans ce cas; dans ce cas de figure; dans ce sens; dans ces circonstances; dans ces conditions; dans cette optique ; dans cette perspective ; dans le cas présent; en ceci; en cela; en cela que; par cela que; par cela seul que; pour ce motif ; pour cela ; pour (toutes) ces raisons ; pour cette raison ; sur ce plan ; vu sous cet angle.</p> <p><b>Marqueurs de modalité</b></p> <p>par coïncidence ; par hasard ; par pure coïncidence.</p> <p><b>Marques méta-représentatives</b></p> <p>c'est ce qui explique; c'est la raison pour laquelle ; c'est pour cela ; ce n'est pas pour ; ce n'est pas par ; ce qui signifie ; ce qui veut dire; cela démontre; cela revient à dire; cela signifie; c'est le cas ; entendez ; il est question de ; il n'y a pas de raison pour ; il s'agit de ; il y a que ; j'entends par là ; je m'explique ; je pourrais dire; je veux dire; j'entends par là ; on comprend; on peut faire un lien ; on peut se demander pourquoi ; on veut dire; pour n'avoir pas ; pour (par) cette seule raison que, pour la simple, la bonne, l'excellente raison, la raison évidente que ; pour des raisons pratiques; pour des raisons de commodité, de convenances personnelles, d'efficacité, d'hygiène, d'opportunité, de sécurité, de service; pour raison médicale; pour raison de santé; etc.</p> <p><i>Emploi de justification argumentative</i></p> <p><b>Connecteurs</b></p> <p>dès lors ; dès lors que ; du fait que; du fait, du fait même que, du seul fait que; du moment où (que); étant donné; étant donné que; puisque ; vu; vu que.</p> <p><i>Emploi de justification énonciative</i></p> <p><b>Connecteurs</b></p> <p>à présent que ; attendu que; aujourd'hui que; car ; comme; compte tenu que ; connaissant; considérant; considérant que; effectivement; en effet; maintenant que; parce que; sachant que.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Autant PARCE QUE est un connecteur argumentatif qui peut remplir un rôle énonciatif, autant CAR est un connecteur énonciatif qui se mêle d'argumentation. La documentation savante a eu tendance à les opposer de façon trop catégorique :

« [...] les énoncés du type *p car q* servent, en règle générale, à accomplir deux actes de parole successifs. Le premier consiste à énoncer *p*, et le second, à fournir une justification du premier : l'énonciation de *q* se présente donc comme destinée à légitimer celle de *p* » (Groupe λ-1, 1975, p. 265).

C'est à reculons que le groupe de Ducrot admet la valeur vériconditionnelle de CAR, soit son emploi explicatif entre des états de choses : « Mais il faut bien reconnaître que car sert souvent aussi à indiquer la cause d'un fait » (*id.*, p. 272). Les deux exemples types vont comme suit :

Exemple 46 [P] « Ouvre une bouteille de champagne, CAR [Q] je viens d'être élu à l'Académie » (Groupe λ-1, p. 271).

Exemple 47 [P] « Pierre est chez lui, CAR [Q] ses fenêtres sont éclairées » (Groupe λ-1, p. 266).

Dans l'Exemple 46, analysé à l'aide de la Figure 3 (p. 118), CAR utilise l'instruction *ab*, à l'effet de renforcer l'assomption que Q est un acte de parole en relation énonciative avec P, puis il demande de récupérer une implication contextuelle (instruction *bb*). En effet, l'élection à l'Académie n'entraîne pas la célébration au champagne d'un point de vue strictement logique, car elle mérite, selon Ducrot et ses collaborateurs, bien plus que cette modeste célébration. Plutôt qu'un lien causal entre deux états de choses, l'interprète doit renforcer l'assomption que Q justifie l'énonciation de P (instruction *db*).

Quant à l'emploi illustré par l'Exemple 47, nous le qualifions d'*explication énonciative* parce que le connecteur CAR est employé pour sa valeur vériconditionnelle. Dans ce rôle explicatif, CAR se rapproche un peu de PARCE QUE. Néanmoins, il débute par l'instruction *ab*, qui indique que c'est un acte de parole de l'énonciateur qui rapproche un état de choses en Q (les fenêtres éclairées) avec un autre en P (la présence de Pierre). Ensuite, le traitement passe par l'instruction *ba*, selon laquelle l'interprète doit renforcer l'assomption que le locuteur prend l'énonciation de Q à son compte : on pourrait faire précéder CAR de « J'affirme cela ». Ce « détour » énonciatif constitue la différence entre les explications énonciative et argumentative. La dernière instruction (*ea*) est la même que pour l'explication argumentative, à savoir renforcer l'assomption que Q implique P.

À la différence de PARCE QUE, le connecteur CAR relie toujours deux explicatures, de sorte qu'en le substituant à PARCE QUE, on crée deux énoncés au lieu d'un. Comparons :

Exemple 48 « Je sors chercher du pain, CAR il n'y en a plus » (Groupe  $\lambda$ -1, 1975, p. 273).

Exemple 49 Je sors chercher du pain PARCE QU'il n'y en a plus.

Cette ressemblance explique pourquoi CAR et PARCE QUE peuvent tous deux convenir à certains énoncés, sans pour autant être tout à fait interchangeables. La disparité entre l'explication énonciative (avec CAR) et l'explication argumentative (avec PARCE QUE) apparaît dans les assomptions qui caractérisent ces deux contextes. L'Exemple 48 pourrait répondre à la question « Où vas-tu ? », tandis que l'Exemple 49 correspondrait mieux à l'interrogation « Que fais-tu ? ». Autrement dit, en employant CAR, le locuteur dit pourquoi il sort, alors qu'avec PARCE QUE, il dit pourquoi il va chercher du pain. Dans le premier cas, une assomption improbable, mais possible, pourrait être que le locuteur espérait que quelqu'un d'autre sorte à sa place. Cette hypothèse est impossible à sous-entendre dans l'Exemple 49, où il faudrait dire « PARCE QUE tu n'y vas pas ». En outre, le fait que CAR crée son propre énoncé et justifie l'énoncé antérieur fonde la « règle » interdisant de placer CAR au début d'une phrase graphique.

Le connecteur EN EFFET ressemble à CAR au sens où il introduit toujours sa propre explicature. Il s'en distingue seulement par une certaine mobilité syntaxique qui peut l'amener jusqu'après le verbe; mais comme CAR, il sert à la justification énonciative et à l'explication énonciative. Ainsi, dans l'Exemple 50, EN EFFET justifie l'énonciation de l'acte de langage en *Q* et dans l'Exemple 51, bien que placé dans une explicature de niveau supérieur qui lui confère un aspect énonciatif, il explique le rapport entre deux états de choses.

Exemple 50 [*P*] L'attitude des gens d'en face est donc un peu difficile à comprendre. [*Q*] Il y a de quoi s'interroger, EN EFFET (Leon E. Benoit, Chambre des Communes).

Exemple 51 Votre rapporteur [...] considère comme absolument essentiel le suivi médical et biologique des sportifs. Il s'interroge cependant sur les conditions de définition des modalités de ce suivi. Il semble EN EFFET contestable au plan des principes, et en pratique peu efficace, que ces modalités soient définies par les fédérations puis

approuvées par les ministres des sports et de la santé (Agence canadienne de développement international).

Le connecteur EFFECTIVEMENT est interchangeable avec EN EFFET. La seule différence est qu'on le trouve encore parfois dans son sens représentationnel, ce qui n'est plus le cas avec EN EFFET, toujours à sens procédural.

### 2.2.3. Le connecteur PUISQUE

La différence entre CAR et PUISQUE a été elle aussi très étudiée (Groupe  $\lambda$ -1, 1975; Berrendonner, 1983; Anscombe, 1984; Roulet *et al.*, 1985; Adam, 1986). Il y a unanimité autour du fait que l'énoncé  $Q$  introduit par PUISQUE sert de prémisse ou de présupposé à l'énoncé  $P$ .

« Puisque introduit une justification de l'énonciation [...] qui est présentée par le locuteur comme une vérité allant de soi (la proposition est présupposée) : *Fabrice est un vrai soldat, **puisque** il a participé à la bataille de Waterloo.* Avec *puisque*, le locuteur impose au destinataire la vérité de la proposition » (Riegel *et al.*, p. 620; italiques et gras des auteurs).

Dans notre terminologie, il s'agit d'une implication contextuelle, une notion intégrant l'information nouvelle et connue, qui s'avère d'autant plus commode ici que le renseignement « nouveau » de l'énoncé  $Q$  est en fait présenté comme connu. Les auteurs discutent du degré d'intersubjectivité présumé par le connecteur : jusqu'à quel point celui qui n'a pas lu *La Chartreuse de Parme* peut-il comprendre l'exemple de Riegel *et al.* ? La théorie de la pertinence établit à cet égard que le partage des présupposés se limite aux assomptions mutuellement manifestes : le lecteur est tenu d'admettre uniquement le fait qu'une bataille a eu lieu à Waterloo.

Nous distinguons deux emplois de PUISQUE, la justification argumentative et le raisonnement absurde. Dans le premier cas, qui correspond à l'exemple inspiré de *La Chartreuse de Parme*, l'énoncé  $Q$ , un acte de parole (instruction  $ab$ ), est pris en charge par le locuteur (v. p. 118, Figure 3, instruction  $ba$ ). Cet engagement n'est pas la seule garantie de vérité : contrairement à CAR, le connecteur PUISQUE demande de renforcer l'assomption que le locuteur croit que  $Q$  est vrai (instruction  $ca$ ) et de récupérer une prémisse  $Q'$  (instruction  $da$ ), la participation de Fabrice à la bataille de Waterloo. PUISQUE devient vériconditionnel et débouche sur une relation causale entre deux états de choses (instruction  $ea$ ), emploi que nous désignons comme

*justification argumentative*, pour le distinguer à la fois des explications fournies par CAR et PARCE QUE, et de la justification énonciative, qui ne porte pas sur un état des choses. C'est en récupérant une prémisse *Q'* riche en connaissances littéraires que le lecteur du roman de Stendhal peut décider de la valeur de vérité de *P* (Fabrice est un vrai soldat), non pas sur la seule base de l'argument *Q* (la participation à la bataille), mais en sachant que Fabrice, même s'il a tué « son » Prussien, n'a pas vraiment pris part au combat. Le non-lecteur du roman a fourni moins d'effort cognitif, mais il n'a pas perçu l'ironie de Stendhal, bien qu'il ait compris que la présence de Fabrice à Waterloo était présentée comme un fait. Dans le second emploi de PUISQUE, illustré à l'Exemple 52, le connecteur n'intervient pas dans la vériconditionnalité et justifie plutôt l'énonciation de *P* (instruction db). Le parcours ressemble à celui de CAR, avec un « détour » important vers l'instruction cb, à l'effet d'annuler l'assomption que le locuteur croit que *Q* est vrai. C'est le seul moyen, en effet, de percevoir l'ironie de cet exemple. Dupriez (1977/1980) qualifie de *raisonnement absurde* (p. 430) cet emploi du connecteur.

Exemple 52 PUISQUE [*Q*] tu sais tout, [*P*] dis-moi s'il fera beau cet été (Riegel *et al.*, p. 620).

Pour terminer l'étude de PUISQUE, comparons-le avec CAR et PARCE QUE à l'aide de l'Exemple 53, qui paraphrase l'Exemple 48 et l'Exemple 49.

Exemple 53 « Je vais chercher du pain PUISQU'il n'y en a plus » (Groupe  $\lambda$ -1, p. 275).

On ne cherche plus à dire pourquoi le locuteur sort (PARCE QUE) ni à justifier pourquoi il dit qu'il sort (CAR), mais à montrer qu'il a une raison valable de sortir. Ce n'est plus le sens de l'action du locuteur qui prédomine, mais la démonstration de sa pertinence, de sa vérité, qui constitue l'implication contextuelle (instruction bb). Comme celle-ci est prise en charge par le locuteur, elle est réputée admise. Or, l'une des assomptions mutuellement manifestes est que l'interlocuteur, qui savait aussi qu'il n'y avait plus de pain, aurait pu aller lui-même en chercher. L'insistance du locuteur à démontrer la pertinence d'une action aussi simple que l'achat d'un pain pourrait impliquer qu'il faille comprendre là une insinuation de la négligence de l'interlocuteur. Cette assomption, impossible avec PARCE QUE, improbable avec CAR, devient plus accessible avec PUISQUE. Adam résume bien les stratégies argumentatives derrière CAR et PUISQUE : « [...] avec CAR [...] l'énonciateur se trouve en position défensive de recherche d'une justification [...] avec PUISQUE, le Locuteur-

Énonciateur s'efforce de s'imposer » (Adam, 1986, p. 307). Ajoutons que, dans l'emploi d'explication de PARCE QUE, le scripteur s'efface devant une relation entre états de chose. Du point de vue du statut discursif des arguments, PARCE QUE subordonne l'explication au fait présupposé en *P*. Adam expose leur statut pour les connecteurs CAR et PUISQUE :

« Avec CAR, l'accord sur *Q* domine, alors que PUISQUE permet surtout de rappeler le discours d'autrui sous forme d'une image d'un espace sémantique hétérogène » (Adam, 1990, p. 244).

Il se dégage donc un large consensus pour analyser semblablement les emplois de CAR, PARCE QUE et PUISQUE. Les nuances semblent subtiles, mais importantes. Il restera à voir si les étudiants les maîtrisent et sinon, comment les leur enseigner.

#### 2.2.4. Autres connecteurs explicatifs

Passons maintenant en revue les autres connecteurs de justification qui apparaissent au Tableau V, à la page 119, en commençant par la justification argumentative. Le connecteur PARCE QUE est le seul connecteur explicatif à sens procédural. Les autres gardent leur sens conceptuel, moins grammaticalisé. Mais ils suivent les mêmes instructions *aa* et *ea* que leur modèle, comme le montre l'Exemple 54, sauf qu'ils n'interviennent pas au plan énonciatif, même pas pour une prise en charge de l'énoncé par le locuteur (instruction *ba*).

Exemple 54 « Or [*P*] Morel n'aurait pas dû être là, POUR LA RAISON QU' [*Q*] il n'était nullement réformé » (Proust, *Le Temps retrouvé*).

Le connecteur EN CE SENS QUE sert à la paraphrase (v. section 2.4.2, p. 146), mais aussi pour l'explication argumentative :

Exemple 55 C'est la deuxième année de ce programme, et la crise asiatique a eu des conséquences sur l'économie camerounaise EN CE SENS QU'elle a perturbé le niveau d'exportation particulièrement du bois et du coton (Bibliothèque internationale de la gauche communiste).

La justification argumentative est marquée, en ordre alphabétique, par les marqueurs DÈS LORS et DÈS LORS QUE, qui possèdent aussi des emplois temporel et conséquentiel, sans trace d'énonciation. Un sous-groupe, inégalement lexicalisé (Blumenthal, 1998), tourne autour de DU FAIT QUE. Il reste ÉTANT DONNÉ (QUE) et VU (QUE), des connecteurs qui aiment bien précéder l'état de choses qu'ils justifient. Ce sont des équivalents de PUISQUE, mais au plan strictement argumentatif.



Les connecteurs de justification énonciative prennent eux aussi PUISQUE comme modèle, plutôt que PARCE QUE et CAR qui peuvent pourtant exercer cet emploi. L'un des emplois de COMME s'insère ici ; ce connecteur, nettement plus fréquent que PUISQUE (fréquence de 3071 en tant que conjonction pour COMME, par rapport à 257 pour PUISQUE; Baudot, 1992, p. 61 et 167), devient plus susceptible d'être utilisé par des scripteurs malhabiles :

Exemple 56 COMME mon mari doit partir chez les fous, je l'envoie à votre bureau (*Le Bêtisier des assurances*).

L'implication contextuelle semble dépasser les intentions du scripteur : le lecteur amusé, en plus d'avoir saisi les assomptions intentionnelles (une démarche administrative avant un transfert à l'hôpital psychiatrique), active l'assomption que le scripteur ne se rend pas compte qu'il traite le destinataire de fou.

Dans un registre plus sérieux, vient la série des ATTENDU QUE, COMPTE TENU QUE, CONNAISSANT, CONSIDÉRANT (QUE) et SACHANT QUE. Tous justifient l'énonciation de la résolution dont ils présentent les motifs. D'autre part, trois connecteurs temporels, d'emploi inchoatif, viennent justifier une énonciation en posant comme prémisse qu'un changement est survenu ; ce sont À PRÉSENT QUE, AUJOURD'HUI QUE (mal lexicalisé) et MAINTENANT QUE, le plus fréquent. Les connecteurs SOUS (LE) PRÉTEXTE QUE insèrent encore une justification, bien qu'ils en reportent la prise en charge énonciative sur l'allocataire ou un tiers :

Exemple 57 [P] Vous refusez de régler mon incendie SOUS PRÉTEXTE QUE [Q] je n'ai pas payé ma prime. Je vous rappelle pourtant que, l'année dernière, j'avais payé ma prime sans avoir d'incendie (*Le Bêtisier des assurances*).

#### 2.2.5. Marqueurs de reprise justificatifs et marques explicatives

Les marqueurs de reprise justificatifs, comme les conséquentiels (v. section 2.1.1, p. 97), inversent l'ordre des énoncés et ils interviennent au plan argumentatif. On voit à l'Exemple 42 que l'œuvre d'Hubert Aquin évoquée en *P* ne peut être la « cause » des thèmes énumérés en *Q*; plutôt, ceux-ci servent d'argument et d'illustration à l'assertion *P*. Ces marqueurs, inclus au Tableau V (p. 119), suivent le parcours de la justification argumentative, à la Figure 3; ce sont des analogues d'EN EFFET.

Exemple 58 [P] *Blocs erratiques* rassemble des textes écrits de 1948 à 1977, qui « balisent le parcours de cet écrivain exceptionnel auréolé d'une

lumière tragique » [H. Aquin], souligne l'éditeur. À CE TITRE, [Q] ils sont « traversés par les thèmes de la vitesse, de l'amour, de la démesure et de la liberté » (L. Lachance, *Le Soleil*, nos crochets).

L'un de ces marqueurs de reprise, COMME TEL, présente la particularité d'une variation morphologique en genre et en nombre (Exemple 59). Bien grammaticalisé, ce marqueur dépasse la fonction anaphorique de relais d'information du pronom tel employé seul et il fait inférer une implication contextuelle qui intègre de l'information nouvelle, dont il justifie l'énonciation en la présentant comme une explication du premier énoncé.

Exemple 59 [P] La société civile des classiques pouvait encore correspondre à la nation ou au pays ; la société civile invoquée de nos jours est clairement supranationale. COMME TELLE, [Q] elle devient capable de susciter et de promouvoir des instances d'autorégulation qui ne conservent qu'un rapport lointain avec l'État [...] (G. Navet, *Libération*).

Certains marqueurs de reprise explicatifs ne s'avèrent toutefois pas entièrement grammaticalisés, malgré leur fréquence. C'est le cas du marqueur *pour cette raison*, dont les variantes et leur fréquence figurent au Tableau VI. Les autres cas, recensés au même tableau, sont des variantes autour des mots « raison » et « motif ».

Encore moins figées que les précédents, les marques méta-représentatives, partiellement inventoriées au même tableau, abondent pour l'emploi d'explication. Au plan formel, elles ont en commun de comporter un verbe et de servir de phrase de niveau supérieur. Toutes posent un acte de langage à l'effet d'introduire une explication, qui devient énonciative.

Tableau VI. *Variantes et fréquence du marqueur pour cette raison*

<i>Variantes</i>	<i>Fréquence</i>
pour cette raison	89 800
pour ces raisons	20 200
pour toutes ces raisons	17 200
pour la simple raison que	5490
pour la raison que	1910
pour la seule raison que	1180
pour la bonne et simple raison que	845

(Fureteur Google, 2002-07-22)

Comme pour la conséquence, il n'y a pas de marqueurs de modalité proprement explicatifs et justificatifs. Les plus proches indiquent des modalités de valida-

tion inférentielle (v. section 2.10.1.1, p. 209), comme la précision : *en l'espèce, nettement, précisément, etc.*

### 2.3. *L'extension, l'insistance et l'alternative*

Nous définissons l'extension comme « l'action [...] d'englober un plus grand nombre d'éléments » (TLFi). Un emploi voisin, mais distinct, est l'insistance, conçue comme « [a]ction, fait de donner de l'importance, une force particulière à une idée, un thème » (TLFi). Après avoir expliqué cette différence, au moyen de l'analyse des instructions inférentielles, nous aborderons l'alternative, prise dans son sens usuel plutôt que logique, à savoir la « [p]ermission ou obligation, le plus souvent inéluctable, de choisir entre deux propositions, deux situations, deux décisions » (TLFi).

#### 2.3.1. L'extension

L'emploi d'extension n'est pas documenté dans la recherche sur les marqueurs de relation. Le connecteur ET, qui semble pourtant incontournable puisqu'il est la conjonction la plus fréquente et le septième mot le plus courant (Baudot, 1992, p. 211), n'est étudié que par les grammairiens, les traducteurs (Quillard et Akhras, 1996) et quelques chercheurs s'inscrivant dans le cadre de la théorie de la pertinence (Luscher et Moeschler, 1990; Luscher, 1994 ; Carston, 1993, pour *AND*). La grammaire considère ET dans sa fonction syntaxique de conjonction, qui recouvre mal ses emplois discursifs. Ces derniers sont toutefois énumérés par Riegel *et al.* :

« [ET] exprime des relations variables qui sont déterminées par le sens même des termes conjoints (addition, succession chronologique, opposition, conséquence, etc.) et qui, de ce fait, sont souvent asymétriques : *Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* ne décrit pas le même état des choses que *Ils eurent beaucoup d'enfants et se marièrent* » (1994/1997, p. 525-526; italiques des auteurs).

Nous ne nous intéressons pour l'instant qu'à l'emploi d' « addition ». Le *Trésor de la langue française*, analysé par Luscher et Moeschler (1990) pour sa rubrique « et », considère en bloc des emplois différents. En effet, l'un des sens de ET consiste, selon les auteurs du dictionnaire, à introduire « un ajout, une précision supplémentaire, une explication, avec valeur d'insistance, de renchérissement » (TLFi à « et ») ; dans

cet emploi, une virgule ou un autre signe de ponctuation précède ET, comme à l'Exemple 60.

Exemple 60 Le temps s'était rétabli, et, ce matin-là, il s'annonçait magnifique (Romains, cité par TLFi à « et »).

L'ajout apporté par l'énoncé *Q* précise le climat abordé en *P*, mais il produit un effet de progression qui relève plutôt de l'insistance (v. section suivante, p. 135). En début de paragraphe ou entre deux phrases de niveau supérieur, la fréquence de ET s'avère moindre en français que celle de *AND* en anglais, dans les mêmes positions (Quillard et Akhras, 1996, p. 461-462), le français préférant la juxtaposition ou alors d'autres connecteurs dans emplois plus complexes que l'extension.

Pour leur part, Luscher et Moeschler identifient sept emplois de ET, mais qui ne concernent pas l'extension, à savoir les emplois temporels (succession et concomitance), causal, narratif, implicatif, contrefactuel et oppositif (1990, p. 86). Même si ET apparaît beaucoup plus souvent comme opérateur d'inclusion<sup>28</sup> que comme connecteur, sa fréquence est telle que l'emploi d'extension ne peut être ignoré. L'Exemple 61 contient un ET d'extension qui suit un *et* inclusif. L'effacement du sujet en *Q* contribue à l'impression d'égalité entre les deux énoncés et rend improbable une relation asymétrique de conséquence, de cause ou d'insistance.

Exemple 61 [*P*] Le premier contact avec ces documents montre clairement aux candidats ce que sont l'épreuve de français et son contexte de réalisation, ET [*Q*] leur fournit les renseignements nécessaires à la préparation du test diagnostique (J.-P. Dufresne, *Correspondance*, mai 2003).

Le schéma instructionnel de l'extension que nous proposons à la Figure 4 (p. 131) repose sur une analyse de Luscher (1989 et 1994) pour l'emploi d'insistance. Selon la théorie de la pertinence, l'assomption de départ de tout énoncé est qu'il est pertinent ; ainsi, la fin d'un énoncé s'accompagne normalement d'une assomption de pertinence, selon laquelle l'énoncé est bien formé, complet et relatif au sujet en cours. Cependant, cette assomption est souvent annulée par un nouvel énoncé et le connecteur qui le relie au précédent : « [...] l'apparition d'un connecteur discursif souligne que le locuteur ne considère pas son énoncé comme complet, ou pertinent, et qu'il va le compléter » (Luscher, 1989a, p. 122). En ce sens, la première instruction du schéma de l'extension consiste à annuler l'assomption de pertinence associée à *P*.

---

<sup>28</sup> L'inclusion demeure une opération interne à une phrase et ne forme pas de nouvel énoncé.

Par ailleurs, l'extension, telle que définie plus haut, implique non seulement une addition de l'état de choses en  $Q$  à celui de  $P$ , mais aussi l'élargissement du domaine de  $P$ . Ainsi, dans l'Exemple 61, l'état de choses en  $P$ , qui concerne la nature et le contexte de l'épreuve de français, s'étend au test diagnostique, qui ne fait pas partie de l'épreuve, mais sert à la préparer. Ce nouvel élément ne découle pas logiquement du premier, il est apporté par l'énonciateur, ce qui justifie l'instruction  $ba$ , à l'effet de renforcer l'assomption que  $Q$  est un acte de parole en relation énonciative avec  $P$ . Cette assomption sert à son tour à dériver une assomption contextuelle de  $Q$  (instruction  $ca$ ). Celle-ci amène l'interprète à se dire que, si le locuteur a pris la peine d'ajouter un énoncé à  $P$ , c'est peut-être parce que celui-ci avait besoin d'être complété, enrichi, et que le résultat global de  $P$  et  $Q$  devrait être tout à fait pertinent. Nous formulons cette hypothèse sous la forme de l'instruction  $da$  : renforcer l'assomption que  $Q$  ajoute à la pertinence de  $P$ . Nous suivons encore ici Luscher, en plaçant entre crochets les références à nos instructions : « il y a renforcement d'une assomption [ $da$ ] qui suppose un lien entre une assomption du contexte de la partie d'énoncé introduite par le connecteur [ $ca$ ] et une assomption d'un contexte récent [ $ba$ ] » (*id.*, *ibid.* ; nos crochets).

Notre schéma instructionnel de l'extension décrit, sous sa forme la plus élémentaire, le mécanisme de la « co-orientation », une notion utilisée par plusieurs auteurs (Michiels, 1998 ; Gezundhajt, 2000 ; etc.), mais mal définie. Ainsi pour Adam, il existe des « organisateurs additifs marqueurs de relais et/ ou de clôture » (1990, p. 155) qui servent à une « énumération purement additive » (p. 156). Le lecteur ne s'en servirait que pour segmenter le texte. Adam analyse en effet un extrait comportant neuf ET extensifs et conclut : « Si ET indique les regroupements de propositions, entre les neuf fragments ainsi créés, aucun ordre autre que la suite linéaire n'apparaît » (*id.*, *ibid.*). Cette vision structurale perd de vue la contribution des connecteurs à la compréhension de la dimension pragmatique du discours, à laquelle Adam souscrit par ailleurs.

Bien plus que le polyvalent ET, le connecteur typique de l'extension est DE PLUS. Les autres connecteurs sont énumérés au Tableau VII (p. 132). Le connecteur AUSSI, lorsqu'il apparaît en position médiane et sans modifier un pronom anaphorique, peut de même exprimer l'extension, comme le montre l'Exemple 46. Ce dernier indique par ailleurs que la première instruction ne consiste pas à relier simplement deux états de choses. À l'aide financière, qui fait l'objet du premier énoncé, s'ajoute

en  $Q$  un soutien sous forme de services ; étant donné que l'énonciateur est une publication finlandaise et que  $Q$  fait état de la participation de son pays au projet, il est manifeste que  $Q$  ajoute à la pertinence de  $P$  (instruction *da*).

**Exemple 62** Le coût global du projet s'élève à 60 millions de FIM, payés en majorité par l'UE, l'Italie, l'Allemagne et la Russie. La Finlande a AUSSI contribué au projet en proposant comme support sa station météorologique de Sodankylä (*Flash Finlande*).

L'ordre d'énonciation n'est pas un indice de l'importance ou du degré de vérité : la vérité du premier énoncé « s'étend » à celle du second, de façon nullement argumentative, cependant, car chacun possède sa propre valeur de vérité. Notons enfin que  $Q$  n'est pas plus important ni plus vrai que  $P$  au plan argumentatif, mais seulement plus pertinent du point de vue énonciatif. C'est la distinction fondamentale entre l'extension et l'insistance (v. section suivante, p. 135).

L'extension peut porter sur deux énoncés négatifs, grâce à NON PLUS, dans les cas un peu rares, tels l'Exemple 63, où il n'est pas un simple opérateur.

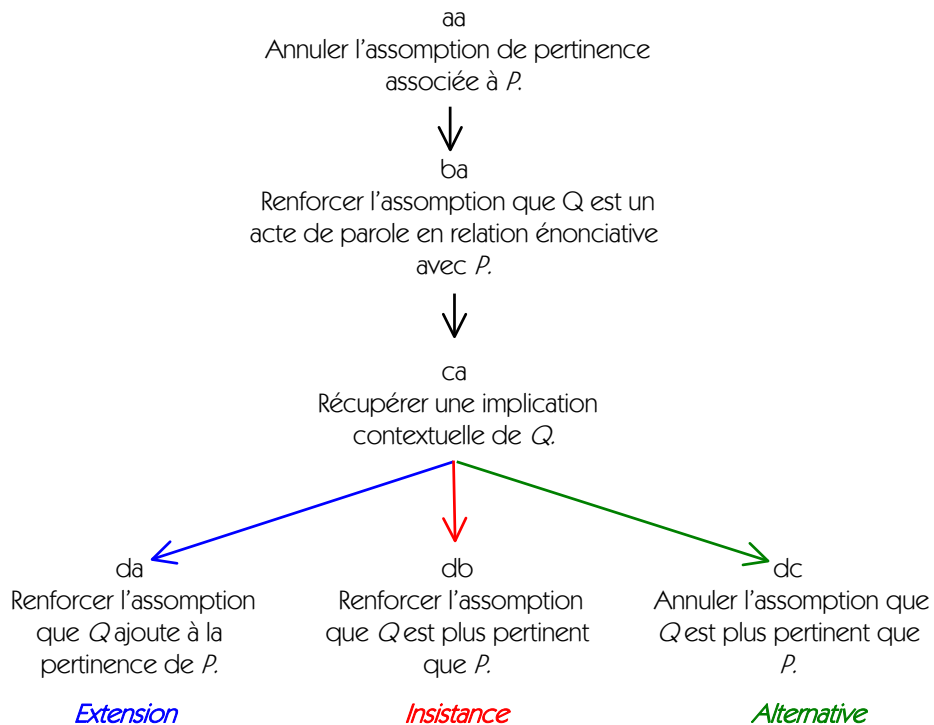
**Exemple 63** Même avec l'accord du soumissionnaire, le prix proposé n'a pas à subir de modification [...] Le prix proposé ne peut pas NON PLUS faire l'objet de négociations [...] (Conseil Constitutionnel français).

Michiels (1998) analyse les emplois d'AUSSI et AUSSI BIEN. Elle leur trouve une valeur additive, mais reconnaît la dimension énonciative.

« [AUSSI] dans son rôle de connecteur exprime d'une manière générale la coorientation, la conformité logique des propositions. *Aussi* ajoute la seconde proposition à la première en la présentant comme son prolongement logique. Dès lors la valeur de *aussi* connecteur peut être reformulée par « **conformément** à ce qui vient d'être dit, je pose **en outre** que » [...] En fonction du co(n)texte, cette valeur s'interprétera soit comme une conséquence, soit comme une explication » (p. 108; italiques et gras de l'auteure).

Figure 4. Schéma instructionnel de l'extension, de l'insistance et de l'alternative.

Cette paraphrase équivaut à notre instruction *da* pour l'extension, mais Michiels n'en ajoute aucune autre pour rendre compte des emplois consécutif et explicatif d'AUSSE. Celui-ci marque la conséquence en position initiale et demande généralement l'inversion du sujet, il y a consensus des grammairiens et des chercheurs à cet égard. La discussion porte sur l'emploi d'AUSSE comme adverbe de phrase en position médiane. Michiels qualifie cet emploi d'explicatif et lui donne D'AILLEURS comme équivalent. Il est pourtant clair, dans l'Exemple 64, qu'AUSSE joue un rôle extensif.



L'énoncé *Q* n'explique pas *P* mais le complète. La substitution par D'AILLEURS, possible, donnerait lieu à ce que nous appelons une réactualisation renforçatrice (v. p. 157), qui réduit la pertinence de *P* plus que ne le fait l'extension. Dans l'exemple, D'AILLEURS mettrait l'accent davantage sur les paroles de la femme que sur son silence.

Exemple 64 [P] Elle se taisait modestement. [Q] Parfois AUSSE elle prêtait à ces choses un tout autre sens et mêlait un petit mot à la conversation (Michelet, *Journal*, 1849-60, p. 578, cité par TLFi à « Aussi1 »).

En plus de son emploi extensif, le connecteur AUSSI peut devenir un marqueur de modalité exprimant l'insistance (v. p. 135).

*Tableau VII. Marqueurs d'extension*

*Emploi d'extension*

Connecteurs

aussi; d'autre part; dans la même veine (que); dans le même ordre d'idées; dans le même sens; de la même façon; de la même manière; de même; de même que; de plus; du même coup; d'un côté... d'un autre côté; d'un côté... de l'autre; d'une part... d'autre part; également; en même temps; en outre; et; ni; ni... ni; non plus; non plus que; outre que; par ailleurs; parallèlement; par la même occasion; pas davantage; pas plus que; semblablement; similairement.

Marqueurs de reprise

à ce propos; à ce sujet; à cet égard; à d'autres égards; à mon/son/notre/ leur tour; dans cette optique; dans cette perspective; de ce point de vue; de son/leur côté; en ce sens; en cette matière; en la matière; en pareille matière; outre cela; parallèlement à cela; pour le reste; pour sa/leur part; quant à lui/elle/eux/elles; quant au reste; sous ce rapport; tel; tel que.

Marqueurs de modalité

et ainsi de suite; et autres; etc.; et davantage; et j'en passe; et le reste; et tout; et tout le reste; non compris; y compris.

Marques méta-représentatives

ajoutons que; il en est de même; il en va de même; on ajoute; s'ajoute à cela; sans exclure; sans oublier; etc.

Le connecteur ÉGALEMENT, à l'opposé de DE PLUS, apparaît plus souvent après le verbe qu'en tête de phrase. Bergeron (2002, p. 56) va jusqu'à proscrire son usage en position initiale, mais nous en avons trouvé plusieurs occurrences, notamment chez des journalistes québécois et des traducteurs de l'État canadien. Le connecteur EN MÊME TEMPS exprime la simultanéité, l'opposition ou l'extension. Dans ce dernier cas, il présente deux faits co-orientés, comme dans ce cas-ci :

Exemple 65 [P] Ces Canadiens et leurs proches travaillent de plus en plus longtemps, habituellement au salaire minimum, rien que pour atteindre le seuil de la pauvreté. Leurs emplois sont souvent à court terme, ce qui veut dire qu'ils doivent alterner entre le travail et les programmes gouvernementaux. EN MÊME TEMPS, [Q] un nombre croissant de jeunes diplômés de l'école secondaire, du collège ou de l'université, de même que des travailleurs non qualifiés sans perspective d'emploi, vivent dans la pauvreté (Sénateur Atkins, Canada).



Une caractéristique frappante des marqueurs d'extension est le nombre important de marqueurs de reprise et de modalité ainsi que des marques métareprésentatives, tous recensés au Tableau VII (p. 132). Examinons d'abord les marqueurs de reprise extensifs. Ceux-ci, comme les marqueurs de reprise consécutifs (v. Exemple 30, p. 107), suivent le même schéma instructionnel que les connecteurs. Ainsi, l'emploi de *à cet égard* à l'Exemple 67 étend le domaine de l'information à recueillir par l'Agence canadienne de développement international de manière à inclure un processus de consultation. Cependant, à la différence des marqueurs de reprise consécutifs, les extensifs se comportent aussi comme une anaphore et assurent la continuité thématique. Une instruction parallèle<sup>29</sup> au schéma instructionnel des connecteurs consiste, pour le marqueur de reprise extensif, à former une explicature pour déterminer l'antécédent de l'anaphore. Dans l'Exemple 67, l'explicature de *à cet égard* pourrait se formuler de la façon suivante : « à l'égard des modalités de mesure des résultats des projets de l'ACDI ».

**Exemple 67** De plus, il faudra aussi préciser quelle information axée sur les résultats l'ACDI s'attend de voir ces agents recueillir, quels types de mesures pourraient être nécessaires à la lumière de l'information produite par le système, quels rapports doivent être présentés et à quelle fré-

---

<sup>29</sup> Le parcours instructionnel du marqueur de reprise et le processus de recherche de l'antécédent constituent deux démarches autonomes, mais la résolution de l'une peut aider celle de l'autre. Leur traitement ne nous paraît pas séquentiel, mais parallèle.

quence. *À cet égard*, un processus de consultation a été amorcé (Agence canadienne de développement international).

L'utilisation d'un marqueur de reprise plutôt que d'un connecteur pour exprimer l'extension procure une nette économie de mots, car l'antécédent consiste souvent en un GN avec expansions, comme dans notre exemple.

Les marqueurs de modalité extensifs, pour leur part, ne portent que sur un seul énoncé. Une instruction unique suffit à rendre compte de leur emploi : renforcer l'assomption que la clôture de l'énumération augmente la pertinence de P. **Les marqueurs *et ainsi de suite*, *et autres*, *etc.*, *et davantage* sont placés en fin d'énoncé.** Sans l'un de ces marqueurs, l'interprète pourrait juger que l'énoncé P de l'Exemple 68 manque de pertinence parce qu'il peut imaginer d'autres types de conditions (religieuses, culturelles) omises par le locuteur.

**Exemple 68** Vous étudierez ici, pour les soumettre au gouvernement, quelles conditions, morales, sociales, politiques, économiques et autres vous paraissent pouvoir être progressivement appliquées dans chacun de nos territoires [...] (De Gaulle, cité par TLFi à « autre »).

Les marqueurs de modalité *compris*, *non compris* et *y compris* intègrent à l'énoncé P des éléments explicites au lieu d'implicites, mais la même instruction s'applique. Ajoutons deux remarques d'ordre formel, cependant. D'abord, ce ne sont pas des prépositions, car ils peuvent être postposés au GN (Exemple 69). Enfin, *compris* n'est un marqueur extensif que s'il peut être substitué par *y compris*; dans un dialogue de registre familier, il marque plutôt l'assentiment.

**Exemple 69** Toute la maisonnée, cuisinière *y comprise* (Montherlant, cité par TLFi à « comprendre »).

Les marques méta-représentatives d'extension, dont le Tableau VII (p. 132) présente quelques exemples, suivent le schéma instructionnel de cet emploi. Elles équivalent donc à des connecteurs ou des marqueurs de reprise, sauf qu'elles sont mal grammaticalisées. Dans l'Exemple 70, la marque « Ajoutons que » pourrait laisser place à DE PLUS; la présence de l'énonciateur est plus marquée dans le premier cas. Les variations grammaticales semblent créer des nuances qui peuvent parfois faire basculer une marque méta-représentative vers un autre emploi. Ainsi, le remplacement de « Ajoutons que » par « Ajoutez à cela que », dans le même exemple, produit une insistance plus forte qu'une simple extension. Certains lecteurs pourraient même déjà sentir « Ajoutons que » comme une marque d'insistance. C'est

qu'avec les marques méta-représentatives, le sens conceptuel prévaut de beaucoup sur les instructions procédurales et l'interprétation laisse plus de marge à l'interprète.

**Exemple 70** La femme, qu'elle soit consentante ou non, ne peut insister pour que son partenaire adopte des pratiques sexuelles sans risque ni refuser ses avances. Les choses se passent ainsi non seulement dans les rapports conjugaux, mais aussi dans d'autres situations, par exemple lors de relations sexuelles entre une prostituée et son client ou entre un violeur et sa victime. *Ajoutons que* dans bien des sociétés, l'homme est nettement plus âgé que sa partenaire, ce qui déséquilibre encore plus le rapport de forces (S.O.S. Violences sexuelles).

### 2.3.2. L'insistance

La nuance entre l'extension et l'insistance n'est pas que sémantique, elle déteint sur les stratégies argumentatives. L'insistance (que nous aurions aussi pu appeler le renforcement) suit le schéma instructionnel de l'extension, à l'exception de la dernière instruction. Celle-ci consiste à renforcer l'assomption que *Q* est plus pertinent que *P* (instruction db, Figure 4, p. 131). Si, dans l'extension, l'énoncé *Q* venait compléter *P* et assurer ainsi sa pertinence, avec l'insistance, l'énoncé *P* reste dévalorisé par rapport à *Q*, sans être invalidé pour autant. Les connecteurs qui illustrent le plus nettement la distinction entre l'extension et l'insistance sont DE PLUS et EN PLUS. En effet, le TLFi (à « plus ») donne DE PLUS comme synonyme de EN OUTRE, alors qu'il compare EN PLUS à PAR SURCROÎT. L'Exemple 54 recevrait aussi des connecteurs comme AU SURPLUS, DE SURCROÎT, EN VÉRITÉ, qui expriment l'insistance de façon exclusive ou occasionnelle. L'égotisme des enfants *y* est présenté comme plus pertinent que leur paresse afin de rendre compte de leur côté terrible.

**Exemple 71** C'est le surnom que la chatte Aurore donne aux enfants terribles des Jardins de l'enfer. [*P*] Des lézards paresseux bien entendu, [*Q*] égo-centriques EN PLUS, et qui, incapables de se suffire à eux-mêmes, vivent aux dépens de créatures plus ou moins débonnaires qu'ils séduisent à cet effet (Francine D'Amour).

Les connecteurs d'insistance sont énumérés au Tableau VIII (p. 137). On y trouve les conjonctions de subordination D'AUTANT ... QUE, D'AUTANT PLUS ... QUE, D'AUTANT MOINS ... QUE, qui apportent par leur sens conceptuel une « idée de proportionnalité appliquée à une cause [...] Pragmatiquement, elles ajoutent un argument additionnel et ont la même valeur que des coordonnées où figurent du reste, d'ailleurs [...] » (Riegel *et al.*, p. 517). Le connecteur D'AILLEURS, lorsqu'il apporte un argument plus pertinent que le précédent, peut traduire l'insistance. Ce connecteur,

étudié par Luscher (1989*a* et *b*, 1994), marque aussi la rectification (v. p. 151), la réactualisation renforçatrice (v. p. 157), la réorientation adversative (v. p. 163) et la digression (v. p. 166).

Comme les connecteurs, les marqueurs de reprise renforçateurs suivent le schéma instructionnel de l'insistance (Figure 4, p. 131). Même si les formes *avec cela* (*ça*), *en plus de cela* (*ça*) appartiennent au registre familier, selon le TLFi, d'autres marqueurs, tout à fait corrects et fréquents, sont formés du connecteur ET qui s'ad-joint les pronoms anaphoriques *ce*, *ceci* et *cela*. L'Exemple 72 montre bien l'insistance puisque, pour cette députée du Bloc québécois, la diminution du déficit constitue un comble, qui ajoute au caractère déjà injustifiable du détournement du surplus de la caisse de l'assurance-emploi.

**Exemple 72** Qu'attend donc le ministre des Finances pour réagir concrètement à de telles revendications ? Il ne peut pas le faire, on le comprend, car il continue de puiser dans le surplus de la caisse de l'assurance-emploi, *et ce*, pour diminuer son déficit (O. Desrochers, Chambre des Communes).

*Tableau VIII. Marqueurs d'insistance et d'alternative*

*Emploi d'insistance*

Connecteurs

au reste (*litt.*); au surplus; aussi bien; bien plus; d'ailleurs; d'autant mieux que; d'autant moins que; d'autant plus que; d'autant que; de surcroît; du reste; en plus; en vérité; encore; mais aussi (bien); mais encore; même que; par surcroît; qui mieux est; qui pis est; qui plus est; sans compter (que); sur-tout (que).

Marqueurs de reprise

après cela; avec cela (*fam.*); c'est là; dans tout cela; en plus de cela; et ce; et ceci; et cela; ici encore.

Marqueurs de modalité

a fortiori; à plus forte raison; c'est dire; c'est le moins qu'on puisse dire; c'est tout dire; d'abord et avant tout; de beaucoup; de loin; disons mieux; en prime (*fam.*); en priorité; encore; encore plus; encore une fois; jusque; justement; même; mieux; mieux encore; moins encore; non seulement; par dessus le marché; par dessus tout; pas seulement; plus particulièrement; pour tout dire; précisément; purement et simplement; surtout; tout simplement; une fois de plus; une fois encore; voire; voire même.

Marques méta-représentatives

à cela s'ajoute; à noter; à remarquer; à souligner; ajoutez à cela; allons plus loin; au risque de me répéter; c'est à + inf.; c'est ça; c'est cela; c'est bien cela; c'est entendu; ce n'est pas tout.; c'est dire combien; c'est le moment où jamais de; disons mieux; entendu; et que dire de; fait rare; faut-il le démontrer ?; faut-il le rappeler ?; faut-il rappeler que ?; il est à mentionner/noter /observer; il est bon / important de noter; il est important d'observer; il est indispensable; il est intéressant de; il faut noter/souligner; il faut vous dire; il importe de souligner; il ne faut pas oublier; il ne manquerait plus que cela!; il n'y a pas à dire; il n'y a pas que; il s'en faut de peu; il y a plus; j'attire votre attention sur le fait; je dirais même; je dis bien; je l'avoue ; je me répète; je répète; je vous ne le fais pas dire; mais il y a plus; notez (bien); nous assistons; nous devons insister sur le fait; nous n'énumérerons pas; nous pourrions dire; nous pouvons ajouter/ considérer; nous remarquons; nous retrouvons; on ne peut pas dire; on peut dire; pour ne pas dire; précisons; que de; que dire de plus ?; qu'il suffise de dire; raison de plus pour; raison de plus!; reste à voir; retenez; retenons; sachez; sait-on que ?; si cela se pouvait encore; si l'on peut dire; si on ajoute; soulignons; voilà qui permet de souligner; vous avez beau dire (et beau faire); vous m'en direz tant; etc.

*Emploi d'alternative*

Connecteurs

ou (bien)... ou (bien); que... ou; que... ou que; soit... ou; soit que... ou; soit... soit.

Les marqueurs de reprise renforçateurs semblent avoir perdu leur valeur anaphorique. À ce titre, ils ressemblent aux conséquentiels (v. p. 97) et se distinguent des explicatifs (v. p. 113). Les pronoms démonstratifs *ce*, *ceci* et *cela* ne renvoient à aucun antécédent explicite. Or, Béguelin associe les anaphores pronominales « sans antécédent » à des « locutions figées » (2000, p. 298). Le déictique *ici*, dans *encore ici* et *ici encore*, ne réfère pas à un lieu physique, mais à une situation discursive incarnée par l'énoncé *P*. Il ne semble donc pas nécessaire ni possible de trouver, pour les marqueurs de reprise renforçateurs, une instruction qui s'ajouterait au schéma instructionnel déjà décrit pour les connecteurs d'insistance.

Le marqueur de reprise *et ce* doit toujours être suivi d'une virgule. Contrairement à ce que soutient le dictionnaire *Lexis*, il ne traduit pas l'opposition; il sert plutôt à prolonger le développement pour introduire une insistance, une opposition, une alternative, etc.

Les marqueurs de modalité renforçatrice sont abondants et recensés au Tableau VIII (p. 137). Rappelons qu'au contraire des connecteurs et des marqueurs de reprise, ce type de marqueurs modalise seulement l'énoncé dans lequel il se trouve. Par contre, leur portée affecte tout l'énoncé, ce que montre la possibilité de les cliver dans une explication de niveau supérieur qui enchâsse le reste de l'énoncé. Ainsi, l'Exemple 73a peut être paraphrasé par l'Exemple 73b, selon le schéma « Dire non seulement *P*, MAIS *Q* », où le marqueur de modalité ne concerne que *P*, tandis que le connecteur MAIS relie les deux énoncés. Dans cette séquence compositionnelle où il entre en corrélation avec un marqueur négatif, MAIS exprime l'insistance, plus que l'opposition. L'instruction du marqueur de modalité consiste, dans ces tours négatifs, à annuler l'assomption que *P* est pertinent, sans toutefois altérer sa valeur de vérité : le yogourt reste un délice, sa saveur devient tout simplement moins pertinente que sa valeur nutritive.

Exemple 73a « *Non seulement* le yogourt bifidus aux fruits est un vrai délice, MAIS il fait AUSSI du bien » (cité par Adam, 1990, p. 192).

Exemple 73b **Nous disons** non seulement **que** [*P*] le yogourt bifidus aux fruits est un vrai délice, MAIS **qu'** [*Q*] il fait AUSSI du bien.

Lorsque le marqueur de modalité renforçatrice est employé sans corrélation avec un connecteur, son schéma instructionnel comporte les deux instructions suivantes : aa) annuler *P'*, une prémisses impliquée liée à *P*. ba) renforcer l'assomption que *P* est

pertinent. Ce mouvement de *P* à *P'* qui revient à *P* correspond, nous semble-t-il, au parcours en « boucle » que Culioli (2002, p. 17) trace pour *même*. Selon ce linguiste, *même* oppose à un élément du domaine un autre élément pris à la frontière ou à l'extérieur de ce domaine. Cet élément éloigné du centre du domaine n'étant pas validé, le marqueur ramène à la valeur initiale, qui apparaît confirmée par le parcours. Cela se vérifie dans l'Exemple 74, dont la prémisse impliquée est que la navigation dans un port (valeur à la frontière du domaine de la voile) ne devrait pas nécessiter la consultation de cartes marines. Cette prémisse est annulée par le sénateur afin de renforcer la valeur initiale, soit la vertu de prudence, à la voile comme en politique.

Exemple 74 Je fais de la voile et j'avoue que je ne me lance jamais dans l'inconnu ; j'ai toujours mes cartes, *même* dans le port d'Halifax (Sénateur Forrestall).

Le marqueur *justement* suit ce même schéma en deux temps. Gezundhajt le trouve « souvent associé à un renforcement de l'argumentation par un élément subsidiaire présenté comme plus fort que le premier [...] » (2000, p. 212), ce qui le rattache au mécanisme de l'insistance. Plus en détail, « *justement* permet la prise en charge d'un argument antécédent du contexte, du discours du coénonciateur ou de la situation, comme point d'ancrage justifiant l'argumentation de l'énonciateur » (*id.*, p. 216-217). Cet argument contextuel provient en fait de la prémisse impliquée de *P*, qui n'est pas toujours explicite dans le cotexte. En effet, dans l'Exemple 75, celle-ci peut être formulée ainsi « les petits investisseurs n'ont pas les moyens d'acheter de grosses entreprises ». Cette prémisse est niée afin de faire ressortir la pertinence de l'énoncé, qui dénonce le détournement du petit capital par des spéculateurs.

Exemple 75 « [...] alors c'est tout à fait spectaculaire, c'est que il y a certains instruments financiers qui permettent **justement** à des gens qui ont pas énormément d'capital... d'acheter contre leur volonté des, des entreprises qui pèsent six, sept milliards de dollars en bourse » (Émission *Apostrophes*, citée par Gezundhajt, 2000, p. 216 ; gras de l'auteur).

Il faut noter que les marqueurs de modalité possèdent souvent un sens conceptuel développé, ce qui modifie la nature de la prémisse à récupérer et les rend peu ou pas interchangeables. Quelques autres sont plus procéduraux, tels *surtout* (Exemple 76a) et *même* (Exemple 76b), qui reposent sur des prémisses contraires, bien qu'ils conduisent à des conclusions argumentatives identiques. Dans la première variante de notre exemple, la prémisse est qu'on apprend peu de chose au lycée, alors que la

seconde stipule l'inverse. À l'inverse, les marqueurs *moins encore* et *plus encore* partent d'une même prémisse, mais débouchent sur des conclusions opposées.

**Exemple 76a** Il ne faut pas s'imaginer qu'on doit avoir en sortant des lycées des encyclopédistes [*sic*]. Il faut *surtout* apprendre à apprendre (Claude Bernard, cité par TLFi à « surtout »).

**Exemple 76b** Il ne faut pas s'imaginer qu'on n'apprend rien au lycée. Il faut *même* apprendre à apprendre.

Quoique le schéma instructionnel des marqueurs de modalité renforçatrice nous semble validé, il faudrait analyser plus à fond leurs caractéristiques afin de mieux mettre en relief leur spécificité.

L'abondance des marques méta-représentatives pour exprimer l'insistance, notable à la fin du Tableau VIII (p. 137), ne s'explique sans doute que par l'importance et la fréquence de cet emploi dans le discours. Le nombre de marques recensées ne doit pas être interprété comme un effort d'exhaustivité, mais comme une illustration des immenses possibilités de combinaisons linguistiques. La majorité d'entre elles comportent un « il » impersonnel ou un pronom personnel d'énonciation (« je », « nous », « vous ») et elles servent de base à une phrase de niveau supérieur, suivie d'une subordonnée conjonctive. Le verbe est déclaratif et exprime un acte de langage. Des traits sémantiques distinctifs montrent que les expressions sont utilisées dans un sens conceptuel.

### 2.3.3. L'alternative

L'alternative n'est marquée que par quelques connecteurs, comportant les conjonctions « ou » et « soit » (v. Tableau VIII, p. 137). Lorsqu'il est inclusif, ou reste un opérateur interne à un énoncé. Quand il est disjonctif et employé seul, OU n'est pas un connecteur, sauf lorsqu'il est suivi de *que* pour coordonner des subordonnées conjonctives (Exemple 77). Pour signaler que OU porte sur un énoncé, il faut soit un second OU, soit le marqueur de modalité *bien* (Exemple 78). La séquence ou encore prolonge l'inclusion, tandis que OU *autre* marque l'extension. Suivie d'autres marqueurs, tels *même*, *plutôt*, *plus exactement*, *simplement*, la conjonction OU adopte l'emploi de chacun de ces marqueurs, même quand elle est disjonctive.

**Exemple 77** Aucun de nous ne peut se sauver seul ; il faut que nous nous perdions ensemble OU que nous nous tirions d'affaire ensemble. Choisissez (Sartre, cité par TLFi, à « ou »).



Exemple 78 Quand j'étais seul dans une ville, je passais mes jours dans les musées, OU BIEN je lisais dans ma chambre des livres sur Venise, sur Rome (Maurois, cité par *id.*, *ibid.*).

*Soit*, employé seul, n'est pas non plus un connecteur. Il lui faut se répéter lui-même ou entrer en corrélation avec *OU*. Les différentes combinaisons semblent interchangeables : « l'alternance ou/soit (...) sert surtout à varier le tour, et il ne fait point de doute que le français d'aujourd'hui en joue volontiers » (G. Antoine, *La Coordination en français*, 1958, cité par TLFi à « ou »).

Comme l'observe Caron (1983), le caractère inclusif ou exclusif de *OU* n'est pas à prendre au sens de la logique formelle mais plutôt, « [i]l tient à la situation discursive où intervient l'opérateur » (p. 223). Le connecteur alternatif conduit d'abord l'interprète à annuler l'assomption de pertinence associée à *P* (instruction aa, Figure 4, p. 131); en effet, non seulement *P* n'apparaît plus complet, comme dans l'extension, mais son caractère énonciatif (instruction ba) n'indique pas à quel point le locuteur prend l'énoncé à sa charge. L'implication contextuelle inférée de *Q* consiste à déterminer « la pression exercée sur l'interlocuteur » (*id.*, p. 222) pour choisir ou combiner les assomptions en *P* et *Q*. C'est l'instruction dc, caractéristique de l'alternative, à l'effet d'annuler l'assomption que *Q* est plus pertinent que *P*, qui traduit l'embarras de l'interprète devant le choix qui s'offre à lui. Ainsi, dans l'Exemple 77, l'auteur place le public devant le même dilemme que ses personnages, tandis que dans l'Exemple 78, le lecteur peut conclure que le narrateur s'adonnait autant à la visite des musées qu'à la lecture dans sa chambre.

#### 2.4. L'illustration, la paraphrase, la rectification et la récapitulation

L'illustration, la paraphrase, la rectification et la récapitulation reviennent sur le dit pour des motifs distincts, évoqués dans le nom de chaque emploi.

##### 2.4.1. L'illustration

Voyons d'abord l'emploi d'illustration, un acte de parole qui consiste à apporter un exemple à l'appui d'une thèse. Nous distinguons, à l'instar de Breton (1996), entre l'illustration et l'analogie, cette dernière référant à « [...] un élément extérieur, une situation, qui n'a rien à voir avec le cas présenté mais dont on sent bien qu'un lien souterrain fort peut s'établir » (p. 45-46). Quant à l'illustration, nous prenons à notre compte l'un des sens donnés au TLFi :

« Action de mettre en relation de manière non causale quelque chose (un thème, une opinion, un fait) avec quelque chose qu'on présente à la fois comme de nature différente et comme liée de manière pertinente (en tant que mise en valeur, exemplification) à ce thème, cette opinion, ce fait ».

Le terme d'illustration nous semble préférable à celui d'exemplification, beaucoup plus rare.

Les marqueurs d'illustration sont énumérés au Tableau IX (p. 146). Du côté des connecteurs, le plus utilisé est sans conteste PAR EXEMPLE. Rossari (2000) analyse ce connecteur (qu'elle considère comme un adverbe de phrase) en tant que porteur d'une « preuve partielle » : « P[AR] E[EXEMPLE] introduit une instanciation particulière d'un type sous-spécifié de propriété. La mention de l'instanciation particulière prouve l'existence du type » (p. 79 ; nos crochets). L'auteure remarque avec raison que, dans ce rôle, PAR EXEMPLE « ne fonctionne jamais comme simple indicateur d'extraction d'ensemble, comme les relatifs *dont* ou *parmi lesquels* » (p. 81). En discours, l'exemple faisant l'objet d'un énoncé reçoit le statut d'argument. Les raisons pour lesquelles le locuteur choisit un exemple parmi plusieurs autres (du moins veut-il le laisser supposer) ne relèvent pas seulement de la logique mais de n'importe quelle stratégie argumentative. Le connecteur marque donc au départ du processus interprétatif que *Q* est un acte de parole en relation énonciative avec *P* (instruction aa, Figure 5, p. 149). Puisqu'elle n'est pas logique, la relation entre *P* et *Q* ne peut être que contextuelle (instruction ba). Lorsque l'illustration est argumentative, comme c'est toujours le cas quand PAR EXEMPLE est un connecteur, l'interprète doit comprendre que le locuteur prend en charge l'énonciation de *Q* (instruction ca). Le caractère « partiel » ou non de la preuve apportée en *Q* ne fait pas partie des instructions de traitement. Pour le locuteur, l'exemple choisi constitue la meilleure preuve qu'il peut apporter à partir d'un seul cas, ce dont rend compte l'instruction da : Renforcer l'assomption que le locuteur croit que *Q* constitue la preuve la plus pertinente de *P*. Pour l'interprète, la valeur de vérité de l'exemple peut varier de totale à nulle, mais sa sincérité – lire la prise en charge de l'énoncé *Q* – ne devrait faire aucun doute.

Le connecteur AINSI peut marquer l'illustration, même s'il exprime plus souvent la conséquence (argumentative ou énonciative, v. section 2.1.1, p. 97). Il doit être en position initiale d'énoncé sans donner lieu à une inversion du sujet et du

verbe (« Ainsi va la vie » est conséquentiel, non illustratif). Comme illustratif, AINSI n'exprime pas la nuance que le locuteur choisit parmi plusieurs exemples, il sert plutôt « [...] après l'énoncé d'une idée générale, à revenir au cas particulier » (TLFi, à « Ainsi »). Il n'en suit pas moins le schéma instructionnel de l'illustration argumentative. Dans l'Exemple 79, la thèse en *P* est concrétisée par les chiffres des études citées en *Q*. À moins qu'il ne cherche à réfuter A. D. Ouattara, l'interprète gagnerait peu d'effets cognitifs à se demander si le locuteur dispose d'autres exemples que celui fourni.

**Exemple 79** Les récents progrès de l'Afrique sont sans nul doute encourageants, mais sont-ils suffisants pour faire reculer sensiblement la pauvreté? [*P*] Bien que louables, ces résultats demeurent malheureusement insuffisants et restent très inférieurs aux performances spectaculaires de l'Asie de l'Est avant la crise. AINSI, [*Q*] pour rattraper les autres pays en voie de développement et réduire de manière significative la pauvreté, plusieurs études concluent que l'Afrique devrait réaliser durablement un rythme de croissance de l'ordre de 7 à 10 % (Alassane D. Ouattara, Fonds monétaire international).

Le schéma instructionnel de l'emploi d'*illustration argumentative* est représenté à la Figure 5 (p. 149). À l'Exemple 80, comme le connecteur n'apparaît pas en position initiale dans le cas présent, il aurait pu jouer un rôle d'opérateur sémantique, ce qui est écarté par l'instruction aa. Il n'y a pas de lien causal ni conséquentiel entre les services jeunesse en *P* et la santé mentale en *Q*. Seule une implication contextuelle (instruction ba) permet de les réunir, ce qui confirme l'assomption de départ que le locuteur se place au plan énonciatif. Le rédacteur de *Nouvelles CSN* se porte garant de la situation des enfants dans le Bas Saint-Laurent (instruction ca). Non seulement les problèmes de santé mentale illustrent la thèse que les services jeunesse sont aux prises avec les maladies diverses, mais l'exemple choisi apparaît comme l'un des plus percutants, sinon le meilleur (instruction da).

**Exemple 80** [*P*] Les services jeunesse (DPJ) sont de plus en plus le déversoir de clientèles que les autres maillons du système ne peuvent plus prendre en charge. [*Q*] Dans la région du Bas Saint-Laurent PAR EXEMPLE, une fois sur deux, les signalements d'enfants touchent des familles dont les parents sont aux prises avec des problèmes de santé mentale (*Nouvelles CSN*).

Dans une approche structurale du texte comme celle que suit Briend (1988), la spécification apportée par le connecteur illustratif est perçue comme un décalage de niveau : « Le marqueur provoque la rupture entre idée et exemple en même

temps qu'il annonce l'illustration » (p. 46 ; en gras dans l'original). Cette hypothèse augmente inutilement le coût cognitif, tant pour le locuteur que pour l'interprète. Il faudrait ajouter une instruction selon laquelle l'exemple marquerait la clôture de *P*. Or, le connecteur PAR EXEMPLE possède un sens conceptuel qui conduit à la formation d'une explication de niveau supérieur, exprimée dans la croyance du locuteur, à l'instruction *da*. Une instruction de clôture ou de changement de niveau discursif n'est pas nécessaire à la compréhension dans la plupart des contextes, sauf en situation d'analyse d'un discours, où un effort cognitif accru est demandé, car aucune autre marque linguistique ou de mise en page ne vient souligner le niveau hiérarchique de l'exemple.

Les autres connecteurs d'illustration argumentative sont énumérés au Tableau IX (p. 146). Tous les dictionnaires consultés s'entendent pour attribuer au connecteur À PREUVE (QUE) une connotation de registre familier, bien qu'il soit utilisé fréquemment sur la Toile, parfois par des auteurs réputés. Quant à ENTRE AUTRES, il s'emploie bien moins comme connecteur qu'en tant que marqueur interne à l'énoncé, où il est alors remplaçable par *entre autres choses*; mais, à l'Exemple 81, il est placé assez près du début de l'énoncé pour l'englober dans sa portée.

**Exemple 81** Toutefois, Alexakis demeure fidèle à de grands principes. Il est, *entre autres*, allergique au nationalisme à outrance et digère mal la façon dont les immigrants sont traités dans son pays (Marie-Paule Ville-neuve, *Le Droit*).

Nous n'avons trouvé que deux marqueurs de reprise introduisant des exemples : *dans ce cas-ci* et *dans le cas présent*. Ainsi que le suggère l'emploi du mot «cas», il s'agit plutôt d'un passage d'un principe à une situation de fait (Exemple 82), comme pour le connecteur AINSI. Ces deux marqueurs suivent le parcours instructionnel de l'illustration argumentative, auquel s'ajoute une instruction de recherche anaphorique.

**Exemple 82** [*P*] C'est une situation un peu délicate de devoir, dans un même article, féliciter les gagnants d'un concours, et rapporter que le choix de ces gagnants est matière à controverse. *Dans ce cas-ci*, [*Q*] un fait étonnant facilite les choses: le plus empressé à critiquer le concours est aussi celui qui a reçu le plus de trophées ! (M.-Cl. Ducas, *Le Devoir*).

Les marqueurs de modalité qui introduisent un exemple consistent surtout en des adverbes dits de « focalisation » (Gezundhajt, 2000, p. 101), comme

*notamment* et *particulièrement*. Briend observe que « notamment ne peut donc inaugurer un énoncé comme peut le faire PAR EXEMPLE [...] » (1988, p. 47). Dalcq *et al.* classent *notamment*, *entre autres*, *par exemple* dans la catégorie de la « sélection » (1999, p. 187) et rejoignent ainsi le *Trésor de la langue française*, pour qui ces mots servent « à distinguer un ou plusieurs éléments parmi un ensemble précédemment cité ou sous-entendu » (TLFi à « notamment »). On s'étonnera peut-être de retrouver *par exemple* parmi les marqueurs de modalité, alors que nous venons de l'étudier en tant que connecteur. C'est que, après réduction de sa portée, il peut exprimer la sélection, comme dans cet exemple de Dufief :

Exemple 83 Pendant l'orage on recommande de prendre certaines précautions, **par exemple** de débrancher la télévision (Dufief, 1995, p. 20 ; gras de l'auteure).

L'exemple invoqué dans ce cas perd son statut d'énoncé et, de la sorte, une large part de la prise en charge énonciative. La crédibilité de l'exemple, au lieu d'être assumée par l'énonciateur, est laissée au sens conceptuel du marqueur de modalité. Tous les marqueurs de modalité illustrative pourraient remplacer *par exemple* dans l'Exemple 83, mais avec des nuances sémantiques. Ainsi, le marqueur *essentiellement* présente le débranchement de la télévision comme la principale mesure à prendre, alors que *entre autres choses* n'en fait qu'une précaution parmi tant d'autres. Les autres marqueurs se placent sur un continuum sémantique entre ces deux pôles. La seule instruction qui demeure pour les marqueurs de modalité illustrative – renforcer l'assomption que le locuteur croit que Q constitue une preuve de P – est une paraphrase affaiblie de l'instruction *ca* du schéma instructionnel des connecteurs, à la Figure 5 (p. 149).

Le faible nombre de marqueurs d'illustration argumentative explique peut-être l'abondance des marques peu lexicalisées pour cet emploi. Les tournures non verbales, telles *premier exemple* ou *un exemple entre mille*, se rattachent au registre familier, car elles font l'ellipse du verbe ou de « voici » afin de servir quand même d'explicature de niveau supérieur.

L'*illustration explicative* suit le même parcours que sa variante argumentative, avec l'omission notable de l'instruction *ca*, renforcer l'assomption que le locuteur prend l'énonciation de Q à son compte (v. Figure 5). Les mots « à titre » (« illustratif », « indicatif », etc.), qui entrent dans la composition de tous les marqueurs de ce groupe, sont responsables de cette distance énonciative. Ces

connecteurs à sens conceptuel peuvent aussi être nuancés par des marqueurs de modalité comme *seulement, strictement, purement, etc.*, qui augmentent le désengagement, comme le montre l'exemple suivant :

Tableau IX. Marqueurs d'illustration

*Emploi d'illustration argumentative*

Connecteurs

ainsi; à preuve; à preuve que; comme; entre autres; par exemple.

Marqueurs de reprise

dans ce cas-ci; dans le cas présent; dans notre/son cas.

Marqueurs de modalité

en particulier; entre autres; entre autres choses; essentiellement; notamment; par exemple; plus particulièrement; spécialement.

Marques méta-représentatives

pour illustrer; prenons le cas; prenons un exemple; si on prend l'exemple; voici un exemple entre mille; une bonne illustration serait...; etc.

*Emploi d'illustration explicative*

Connecteurs

à titre d'exemple; à titre d'illustration; à titre d'indication; à titre illustratif; à titre indicatif; à titre de comparaison.

Marques méta-représentatives

le premier exemple qui me vient à l'esprit; un exemple au hasard; un exemple hypothétique; voici un exemple entre mille; une illustration qui en vaut bien une autre serait...; etc.

Exemple 84 Toutefois, la preuve du consentement à des rapports sexuels de la part de la victime peut être admissible à d'autres fins.

(1) À TITRE D'ILLUSTRATION *seulement*, voici des exemples de preuve admissible en vertu de cette disposition [...] (Jugement Seaboyer).

L'illustration explicative ne semble pas comporter de marqueurs de reprise ni de modalité. Il est par contre possible de l'exprimer par des marques méta-représentationnelles dont le sens conceptuel exprime l'absence de prise en charge énonciative de l'exemple. Ces marques suivent le schéma instructionnel des connecteurs pour cet emploi.

#### 2.4.2. La paraphrase

La *paraphrase*, depuis l'étude de Catherine Fuchs en 1982, ne saurait être comprise comme une simple redondance sémantique. La réitération du même contenu sémantique, à supposer que cela soit possible, génère toujours des effets

contextuels différents, même dans la tautologie. Le principe de pertinence suppose en effet qu'aucune répétition n'est inutile ; même lorsqu'elle résulte d'un manque d'habileté langagière, elle informe justement sur les limites du scripteur. L'approche pragmatique évite d'avoir à tenir compte de toute la gamme des paraphrases, selon leur degré de fidélité, d'interprétation, d'éloignement, pouvant aller jusqu'à la contradiction. Sans ce guide, en effet, à partir d'un corpus de 360 occurrences de C'EST-À-DIRE, Choul (1989) a recensé 16 emplois « fonctionnels » de la paraphrase (qu'il appelle équivalence) : la synonymie, la dénomination, l'énumération, la précision, etc., plus un emploi qui sert de fourre-tout à 27 cas inclassables (p. 101). Fløttum (1994) parvient à un classement sémantique plus économe en utilisant des relations « verticales » de généralisation et de spécification entre les deux énoncés ainsi que des relations « horizontales » de partage partiel de sèmes communs, essentiellement le remplacement et la définition. Notre méthode d'analyse des instructions inférentielles permet d'unifier la description de ces emplois. Nous partons de l'analyse de Fuchs :

« [Le sujet paraphrasseur] fait comme si ces sémantismes étaient identiques, négligeant les différences, qui, en situation, ne retiennent pas son attention : il transforme une équivalence (c'est-à-dire une relation faite de ressemblances, de similitudes – le « pareil » – et de différences – le « pas pareil ») en une identification (qui ne conserve que le « pareil ») [...] » (1982, p. 126 ; nos crochets).

Blakemore (1996), dans son analyse de *THAT IS, IN SHORT* et *IN OTHER WORDS*, dégage l'explicature que ces connecteurs contribuent à former: « The speaker believes that *P* is a faithful representation of a thought *Q* »<sup>30</sup> (p. 340). Le symbole *P* désigne la forme propositionnelle de l'énoncé. L'explicature, comme nous l'avons vu au chapitre premier, possède ses propres conditions de vérité. Cela éclaire les cas où la paraphrase avec C'EST-À-DIRE prend de l'expansion (Exemple 85) et va jusqu'à la rectification (Exemple 86). L'interprète d'une paraphrase peut rejeter la valeur de vérité de *Q* (Exemple 87) et accepter celle de *P*, alors que le locuteur, lui, se porte garant de la vérité de chacun des deux énoncés, et qui plus est, du jugement d'équivalence avec lequel il les unit.

---

<sup>30</sup> Le locuteur croit que *P* est une représentation fidèle d'une pensée *Q* (notre traduction).

- Exemple 85 Je suis une chose [*P*] qui pense, C'EST-À-DIRE [*Q*] qui doute, qui affirme, qui nie, qui connaît peu de choses, qui en ignore beaucoup, qui aime, qui hait, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi, et qui sent (Descartes).
- Exemple 86 « Je l'ai rencontré dans [*P*] la rue, C'EST-À-DIRE [*Q*] au marché » (corpus de Choul, 1989, p. 97).
- Exemple 87 Cette espèce d'amalgame qui veut assimiler une secte à une autre, cela signifie quoi ? Cela signifie que quand monsieur Gest [Commission d'enquête parlementaire sur les sectes] dit qu'il a repris un certain nombre de critères, etc., ce qu'il ne dit pas c'est qu'il s'est adressé, [...] aux [*P*] Renseignements Généraux, C'EST-À-DIRE [*Q*] à la police politique (Marc Bromberg, Église de Scientologie ; nos crochets).

Le schéma instructionnel de la paraphrase, représenté à la Figure 5 (p. 149), suit d'abord les instructions aa, ba et ca, comme l'illustration. Appliqué à l'Exemple 87, cela implique de saisir que Bromberg pose un acte de parole en associant les Renseignements généraux à la police politique. Le lien entre ces deux éléments n'est perceptible que par une implication contextuelle, où le point de vue se déplace du pôle étatique à celui d'une secte qui se considère victime de répression. Le locuteur s'implique ainsi dans l'énoncé *Q*. Là où la paraphrase diverge de l'illustration, c'est par une explication différente, articulée dans l'instruction db, à l'effet de renforcer l'assomption que le locuteur croit que *Q* constitue une représentation pertinente de *P*. Le représentant de l'Église de Scientologie pousse la paraphrase jusqu'à l'accusation, mais le point commun entre celle-ci et la simple équivalence, en passant par la définition et le commentaire, c'est la conviction du locuteur que *Q* constitue une représentation pertinente de *P*, la meilleure explication qu'il puisse en fournir dans les circonstances.



Figure 5. Schéma instructionnel de l'illustration, de la paraphrase, de la récapitulation et de la rectification.

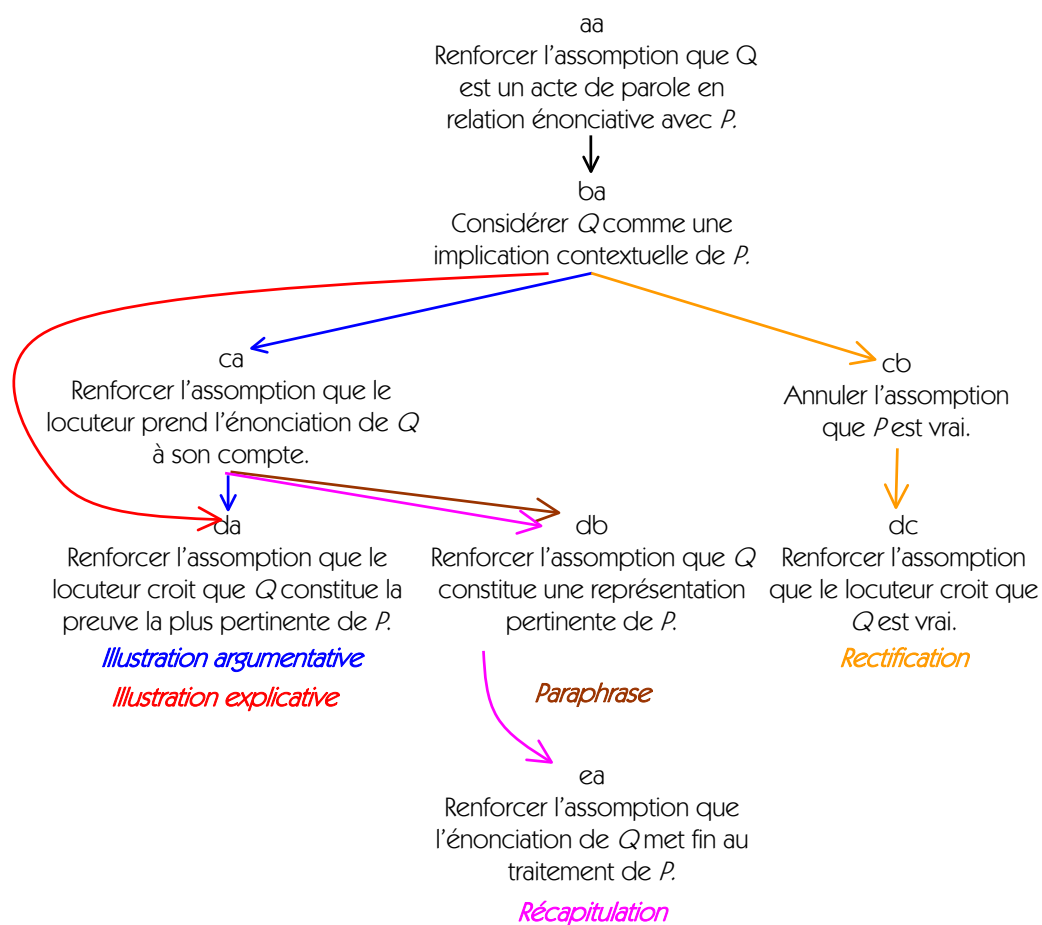


Tableau X. Marqueurs de paraphrase

*Emploi de paraphrase*

## Connecteurs

à savoir; à savoir que; au risque de se répéter\*; au sens où; autrement dit; c'est-à-dire; c'est-à-dire que; dit clairement; en clair; en d'autres mots; en d'autres termes; en l'occurrence; *id est*; il y a là; plus en détail; plus exactement; plus précisément; plus simplement; soit; soit que; tout cela pour dire que (*fam.*).

## Marqueurs de reprise

cela équivaut à; cela revient à dire que; cela signifie que; cela veut dire que.

\* Au stade de pontage (v. chap.1, section 4.3.2, p. 64).

Les marqueurs de paraphrase, répertoriés au Tableau X, sont tous susceptibles de présenter, entre *P* et *Q*, les écarts sémantiques les plus minces comme les plus larges. Adam soutient l'existence d'un écart entre À SAVOIR et C'EST-À-DIRE : « La paraphrase par À SAVOIR, qui souligne le caractère codé de certaines reformulations, devient difficile, sinon impossible, dès que l'on s'éloigne – comme le permet C'EST-À-DIRE – du code » (Adam, 1990, p. 182). Notre recensement n'appuie pas cette thèse ; ces deux connecteurs, suivis de « que », possèdent à degré égal une grande marge de manœuvre. Et même sans « que », À SAVOIR peut inscrire dans la relation d'équivalence une forte présence de l'énonciateur, comme en fait foi l'Exemple 71.

**Exemple 88** La politique culturelle de la communauté urbaine se résume [*P*] aux quelques recommandations annuelles de la commission Administration et finances, À SAVOIR [*Q*] une liste de subventions à un certain nombre de promoteurs (Michel Gervais *et al.*, *Le Soleil*, 1997-12-10).

Même la paraphrase la plus simplement explicative (Exemple 89) conserve son caractère d'équivalence, où *Q* constitue la représentation la plus fidèle de *P* dans le contexte.

**Exemple 89** Pour les trois prochaines années, soit la durée des conventions collectives, la CEQ, la CSN et la FTQ réclament des hausses salariales de 11,5 %, SOIT 3,5 % la première année et 4 % pour chacune des deux années suivantes (*Nouvelles CSN*, mai 1998).

Il ne semble pas y avoir de marqueurs de reprise pour traduire la paraphrase. Comme l'indiquent les quelques marques méta-représentatives recensées, les formes comportant un pronom anaphorique ne semblent pas suffisamment grammaticalisées. L'absence de marqueurs de modalité s'explique plus sûrement : ceux-ci portent sur un seul énoncé, alors que l'équivalence crée un second énoncé, aussi informatif soit-il.

### 2.4.3. La rectification

L'Exemple 86, répété ci-dessous, suit le parcours de l'emploi de *rectification*, à la Figure 5 (p. 149). Toute rectification se présente comme un acte de parole (instruction aa), non comme une relation entre deux états de choses. *Q* n'est donc pas une implication logique, mais contextuelle de *P* (instruction ba). L'instruction cb commande d'annuler l'assomption que la rue a été le lieu de la rencontre. Le locuteur remplace la vérité de *P* par celle de *Q* : le marché est le lieu véritable (instruction dc).

Exemple 86 « Je l'ai rencontré dans [*P*] la rue, C'EST-À-DIRE [*Q*] au marché » (corpus de Choul, 1989, p. 97).

Cet emploi rend compte de ce que Roulet (1987) considère comme une variété de la « reformulation » : « [...] l'énonciateur qui utilise **en fait** ou **en réalité** présente la reformulation comme plus conforme aux faits ou à la réalité que le mouvement discursif antérieur » (cité par Adam et Revaz, 1989, p. 95; gras de l'auteur). La rectification ne comporte pourtant pas de paraphrase. À l'écrit, elle apparaît plus rhétorique, plus axée sur la perception que sur la véracité, puisque le scripteur est censé avoir eu le temps de réfléchir, de réviser afin de rendre son énoncé pertinent. L'opposition entre fausseté et vérité s'atténue alors en force argumentative et permet des énoncés comme Exemple 90, où l'instruction d'annuler l'assomption que *P* est vrai (les personnages dégustent des fruits de mer) est contredite par la tautologie et l'instruction véhiculée par le marqueur de modalité *tout à fait*, à l'effet de valider *P*. Le tout prend son sens dans une parodie subtile, en style indirect libre, du discours gastronomique petit-bourgeois.

Exemple 90 EN FAIT, ces calmars sont *tout à fait* des calmars (Suzanne Jacob, *Parlez-moi d'amour*, 1998).

L'instruction cb, à l'effet d'annuler l'assomption que *P* est vrai, prend tout son sens dans l'Exemple 91 (p. 152), où l'interlocuteur qui demande « Plutôt que quoi ? » cherche quelle assomption il doit annuler. Le Concombre masqué fait allusion à la mésaventure qu'il vient de vivre, en observant de trop près une manœuvre militaire, ce dont l'explorateur n'a pas été témoin.



Exemple 91 (Mandryka, *Le Concombre masqué dépasse les bornes*, p. 14).

Parmi les marqueurs de rectification, au Tableau XI (p. 152), on trouve le connecteur MAIS, qui possède un emploi de rectification, très fréquent d'ailleurs. Comme le montre l'Exemple 92, tout repose sur la perception que le locuteur a de l'état des choses. La prétendue erreur que l'on corrige n'est pas toujours le fait du locuteur, mais peut être une assomption mutuellement manifeste que celui-ci veut annuler. Ainsi, le commentaire du reportage télévisé veut corriger l'impression causée par l'image d'une manifestation de groupes solidaires.

Exemple 92 « Ce n'était pas un défilé unitaire, MAIS une juxtaposition de groupes aux slogans contradictoires et aux objectifs disparates » (R.T.L., citée par Adam, 1990, p. 195).

*Tableau XI. Marqueurs de rectification*

*Emploi de rectification*

Connecteurs

c'est-à-dire; c'est-à-dire que; d'ailleurs; enfin; et encore; lire; mais; ou; ou plutôt; non; plutôt; que dis-je.

Marqueurs de modalité

pour mieux dire.

Marques méta-représentatives

j'allais dire; je veux dire; il vaudrait mieux dire; etc.

Comme MAIS, le connecteur D'AILLEURS possède un emploi de rectification : « Les instructions imposent d'avoir un lien avec une assomption précédente [...] et de ne pas utiliser ces assomptions dans la suite du discours » (Luscher, 1989a, p. 125). Luscher et Moeschler font aussi ressortir, à l'Exemple 93, la capacité du

connecteur ENFIN d'introduire une « auto-correction » (1990, p. 95), une appellation qui nous semble synonyme à la nôtre.

Exemple 93 Le maire de ma commune est socialiste, **enfin** socialiste entre guillemets (cité par Luscher et Moeschler, *ibid.* ; gras des auteurs).

Quant au connecteur NON, pour pouvoir servir de connecteur de rectification plutôt que de marqueur de validation forcée (v. section 2.10.1.3, p. 214), il ne doit pas seulement invalider *P*, mais aussi lui substituer *Q*, comme à l'Exemple 94.

Exemple 94 Donnez moi ça, je vais vous débarrasser, il fait [*P*] si chaud, NON, [*Q*] un peu froid ? (Nathalie Sarraute, citée par TLFi à « non »).

La séquence ET *encore* alterne entre la rectification et l'insistance, selon que l'énoncé *Q* est co-orienté ou anti-orienté avec *P*, tel que l'illustrent les variantes *a* et *b* de l'Exemple 95.

Exemple 95*a* « Il a eu son bac et encore il était grippé. »

Exemple 95*b* « Il a eu son bac et encore dans une pochette surprise » (Nemo, 1985, p. 32).

L'absence de marqueurs de modalité pour exprimer la rectification semble devoir s'expliquer pour la même raison que pour la paraphrase, à savoir que la rectification crée un second énoncé. Nous n'avons pas d'hypothèse pour éclaircir le manque de marqueurs de reprise. Quant aux marques méta-représentatives, elles suivent le schéma instructionnel des connecteurs.

#### 2.4.4. La récapitulation

La paraphrase peut se prolonger en *récapitulation*, lorsque le locuteur veut mettre fin au traitement en cours avant de passer à autre chose. Des connecteurs comme BREF, EN BREF, EN QUELQUES MOTS, EN RÉSUMÉ ont été étudiés notamment par Roulet *et al.* (1985), Adam et Revaz (1989), Rossari (1990), Blakemore (1996) et Shloush (1998), généralement sous l'étiquette de « reformulatifs ». Ils suivent le parcours de C'EST-À-DIRE ou AUTREMENT DIT, auquel ils ajoutent une instruction (*ea*), à l'effet de renforcer l'assomption que l'énonciation de *Q* met fin au traitement de *P*. L'intention d'abrégement qui accompagne ces connecteurs ne signifie pas que *Q* sera court par rapport à *P*, mais que le locuteur a tenté de réduire le coût de traitement pour l'interprète. L'Exemple 79 montre que *Q*, plus long que *P*, ne constitue pas une paraphrase linguistique, et encore moins un résumé, de l'énoncé *P*, mais une représenta-

tion fiable du contexte, tel que l'interprète peut le construire à l'aide de *P* et des assomptions confirmées par *Q*. Ici, le résumé en *Q* s'avère plus bref que la lettre même, qui n'est qu'évoquée en *P*.

**Exemple 96** [*P*] Le Conseil québécois du théâtre et le Regroupement québécois de la danse ont récemment écrit au premier ministre Lucien Bouchard pour lui manifester leurs inquiétudes à l'égard du projet de Festival d'hiver de Montréal d'Alain Simard, du Groupe Spectra.  
 [*Q*] Il ressort EN RÉSUMÉ de cette lettre que, si le Conseil du théâtre et le Regroupement de la danse reconnaissent la nécessité économique de promouvoir les activités artistiques en début de saison hivernale dans la région montréalaise, ils ne s'inquiètent pas moins des répercussions d'un dumping massif de spectacles dans un créneau occupé déjà par les compagnies de théâtre et de danse (R. Bernatchez, *La Presse*).

Nous ne suivons pas Blakemore (1996, p. 339) lorsqu'elle soutient que le connecteur *IN SHORT* implique que la reformulation est plus brève que l'original. Shloush (1998) montre d'ailleurs que cette règle ne fonctionne pas pour le connecteur hébreu *BEKICUR*. Blakemore voit les marqueurs de reformulation comme dotés d'un sens conceptuel et, pour cette raison, les distingue des connecteurs procéduraux. Elle reconnaît toutefois qu'ils ne participent pas à la vériconditionnalité de l'énoncé. Comme le souligne Shloush, ces connecteurs à sens conceptuel sont utilisés dans une fonction procédurale :

« It appears more insightful to regard so-called reformulation markers as conceptual entities which by virtue of their procedural use in such cases do not affect truth conditionality. The lack of truth conditional effect is thus explicitly regarded as a natural by-product of their procedural function »<sup>31</sup> (1998, p. 71).

---

<sup>31</sup> Il semble plus intuitif de considérer les prétendus marqueurs de reformulation comme des entités conceptuelles qui, par vertu de leur usage procédural dans de tels cas, n'affectent pas la vériconditionnalité. Le manque d'effet vériconditionnel est de la sorte considéré explicitement comme un sous-produit naturel de leur fonction procédurale (notre traduction).

Tableau XII. Marqueurs de récapitulation

<i>Emploi de récapitulation</i>	
Connecteurs	bref; donc; en abrégé; en bref; en conclusion; en deux mots; en fin de compte; en quelques mots; en résumé; en substance; en un mot.
Marques méta-représentatives	cette recherche nous a permis de déterminer; comme je l'ai mentionné; comme nous l'avons dit/signalé/etc.; désormais nous savons que; il a été démontré; il a été prouvé; il ressort de cette étude; j'ai démontré; j'ai formulé; l'étude a révélé; nous avons constaté/défini/ identifié/observé/ remarqué; nous avons montré antérieurement ; nous avons parlé de; nous avons vu plus haut; nous (l') avons vu; nous pouvons constater/remarquer; nous réalisons que; nous vous avons montré; on a démontré /vu; on aurait pu comparer; on vient de voir; rappelons brièvement; si je comprends bien; (si) je récapitule/résume; voilà pour.

Des connecteurs comme EN BREF, EN ABRÉGÉ, EN DEUX MOTS ne doivent pas d'abord être considérés dans leur sens conceptuel, sans quoi  $Q$  devrait être plus bref que  $P$ . D'un point de vue pragmatique, la brièveté à laquelle ils réfèrent concerne l'ensemble du contexte de communication, de sorte que l'original récapitulé n'est pas nécessairement énoncé, mais peut-être seulement évoqué. Il ne nous semble donc pas indiqué de suivre la recommandation suivante d'un auteur de manuel de français au collégial : « Comme les rédactions exigées des étudiants sont habituellement assez courtes, l'emploi de **bref** n'est pas recommandé » (Bergeron, 2002, p. 63; gras de l'auteur). Nous pourrions inverser cette règle par la paraphrase suivante : « Comme les œuvres littéraires lues par les étudiants des cours de français du collégial sont habituellement assez longues, l'emploi de BREF peut être approprié pour en rendre compte dans leurs rédactions, beaucoup plus courtes ». Enfin, étant donné que le sens procédural prédomine chez les marqueurs récapitulatifs, nous les incluons parmi les connecteurs. L'important ne nous semble pas qu'un connecteur soit dépourvu de tout sens conceptuel, mais qu'il soit suffisamment grammaticalisé pour inciter l'interprète à inférer des implications contextuelles.

La récapitulation, dans le cadre de la théorie de la cohérence, est vue sous un angle structural. Ainsi, Charolles et Coltier (1986) accordent à BREF « une fonction de structuration, puisqu'il marque la fin d'un développement discursif (l'achèvement d'une séquence que « bref » institue comme formant un tout » (cité par Adam et Revaz, 1989, p. 85). Il est certain que l'interprète, après l'exécution de l'instruction

fa, à l'effet de mettre fin au traitement en cours (v. Figure 5, p. 149), peut comprendre, en présence d'autres marques telles un changement d'alinéa, que le traitement porte sur l'ensemble du paragraphe en cours. Ce changement de niveau hiérarchique n'est toutefois pas inscrit comme tel dans les instructions du connecteur. L'attribution d'un rôle de structuration aux connecteurs récapitulatifs s'avère donc une hypothèse trop forte. En effet, la récapitulation peut survenir ailleurs qu'en fin de paragraphe. Adam et Revaz le reconnaissent lorsqu'ils créent de nouvelles catégories pour d'autres niveaux discursifs : « La reformulation peut donner lieu soit à une condensation (donner une *dénomination*), soit – mécanisme inverse – à une expansion (*définition*) » (1989, p. 90; italiques des auteurs). La hiérarchisation des parties d'un texte peut, comme le remarque Shloush (1998, p. 78), contribuer à sa pertinence. Toutefois il faut prendre garde d'attribuer à des connecteurs des instructions de structuration qui relèvent d'autres types de marques discursives.

### 2.5. *La réactualisation, la conciliation et la réorientation*

La dénomination « reformulation » cache à notre avis plusieurs emplois discursifs distincts, qui partagent un retour sur le dit pour en modifier l'interprétation. Nous en avons déjà identifié trois, la paraphrase, la rectification et la récapitulation. Il en existe trois autres, abordés dans cette section, la réactualisation, la conciliation et la réorientation. L'approche sémantique de la paraphrase se heurte à des cas dans lesquels une analyse pragmatique devient indispensable :

« [...] la reformulation vise souvent davantage à marquer un changement de perspective énonciative par rapport au discours antérieur qu'à reformuler (au sens étroit du terme) un constituant déterminé de celui-ci » (Roulet, 1987, cité par Adam et Revaz, 1989, p. 92).

Dans la paraphrase, le locuteur maintient toujours sa conviction qu'une relation d'équivalence prévaut entre *P* et *Q*, même si l'interprète peut penser le contraire. Lorsque le locuteur lui-même met en doute la pertinence de ce qu'il a dit, nous ne parlons plus de paraphrase, mais de réactualisation, de conciliation et de réorientation. La différence entre ces emplois provient de la nature des assomptions annulées et renforcées en cours de traitement, tel qu'illustré à la Figure 6 (p. 162).



### 2.5.1. La réactualisation

La *réactualisation*, tant renforçatrice qu'énonciative, annule la pertinence de *P* comme acte de parole. Cela ne met pas en cause le principe de pertinence, bien au contraire. Dans une conception de la communication où tout n'est pas pensé avant d'être dit, qui fait place à l'invention durant l'énonciation (même en écriture), il est tout à fait normal que la pertinence des propos augmente à mesure que le locuteur développe sa pensée. Même quand tout est planifié soigneusement, il arrive souvent que l'on doive, pour la clarté de l'exposé, présenter des éléments dont l'importance devienne par la suite secondaire par rapport à une idée dont la pertinence n'aurait pu être si bien appréciée sans ces éléments préliminaires.

Le connecteur de réactualisation le plus représentatif est DE TOUTE FAÇON. « *En tout cas, de toute façon, quoi qu'il en soit* introduisent une proposition dont la validité est indépendante des arguments antérieurs considérés globalement » (Riegel *et al.*, p. 621). Dans l'Exemple 97, deux faits malheureux se sont produits : le retard de Max et le report de la réunion ; le connecteur fait ressortir le fait heureux : le retard de Max n'est pas la cause du report. « [...] *de toute façon* [...] défait la relation causale en rendant indépendants deux états de choses qui auraient pu être reliés causalement [...] » (Rossari, 2000, p. 83).

Exemple 97 « Max a oublié de se rendre à la réunion. DE TOUTE FAÇON le comité a décidé d'ajourner cette réunion » (*id.*, *ibid.*).

Nous nommons *réactualisation énonciative* cet emploi où la relation causale est empêchée par une intervention du locuteur. « Avec *de toute façon*, aucun des arguments n'appuie l'acte directeur : les constituants réévalués sont présentés comme posant une alternative dont le choix est jugé après coup inadéquat » (Roulet *et al.*, 1985, p. 176). C'est dans un cas comme celui-ci, où le marqueur brise la relation entre deux énoncés, que ressort l'importance de considérer que les connecteurs établissent une relation avec le contexte. Dans la théorie de la cohérence, les connecteurs de réactualisation devraient être appelés des marqueurs de rupture argumentative. Consciente de ce vide, Rossari présente ces connecteurs comme « producteurs de relations de discours » (*id.*, *ibid.*). Dans notre approche, le connecteur de réactualisation, en annulant l'assomption que *P* est pertinent comme acte de parole (instruction *ba*, Figure 6, p. 162) et l'assomption que  $P \rightarrow Q$  (instruction *eb*), attribue la vérité de *Q* à la seule crédibilité du locuteur (instructions *ca* et *da*).

Dans l'un de ses emplois, le connecteur MAIS annule la pertinence de *P* comme acte de parole et énonce *Q* sur la foi du locuteur. Lorsqu'il exprime ainsi la réactualisation énonciative, MAIS est placé en tête de phrase et souvent en début de paragraphe. Cela correspond à ce qu'Adam qualifie d'emploi « phatique et/ou de démarcation de segments textuels » (1990, p. 197) et dont il relève de nombreux exemples dans les dialogues, la bande dessinée et des textes longs, dont *Le Nom de la rose* (U. Eco), qu'il cite ainsi :

Exemple 98 « MAIS reprend le fil, ô mon récit, car ce moine sénéscent s'attarde trop dans les marginalia » (*id.*, p. 202).

Remarquons toutefois que le connecteur ne véhicule aucune instruction de changement de niveau hiérarchique. L'annulation de *P* et le renforcement de *Q* produisent un revirement qui fait comprendre au lecteur qu'un changement important d'orientation vient de survenir. Si nécessaire, une marque de paragraphe ou un tiret de tour de parole signalent au lecteur que la réactualisation énonciative se reflète dans la structure du texte.

Dans l'Exemple 97, si l'on remplace DE TOUTE FAÇON par des connecteurs tels À VRAI DIRE, D'AILLEURS ou FINALEMENT (v. Tableau XIII, p. 160), le lien causal est rétabli et la réunion est annulée à cause de l'absence de Max. L'examen d'autres occurrences, comme l'Exemple 99, montre toutefois qu'il est limitatif de s'en tenir à la cause et à la conséquence; la constante est que *P* et *Q* sont co-orientés, c'est-à-dire que *Q* ajoute à la pertinence de *P*, comme dans le cas de l'extension (v. p. 127). Cette variante de réactualisation sert d'accentuation et nous la disons *renforçatrice*. Ainsi que le note Franckel (1987) dans son étude d'EN FIN DE COMPTE (p. 44), la première hypothèse envisagée est remplacée par la seconde.

Exemple 99 Déstabilisé par ce spectacle, ce public-là, réputé pour son stoïcisme inébranlable, a littéralement croulé de rire durant les dernières minutes de la représentation, comme tout bon auditoire de burlesque l'aurait fait à sa place.  
Personne, À VRAI DIRE, n'aurait pu s'attendre à une réaction semblable de spectateurs nord-américains francophones en train de regarder depuis deux bonnes heures déjà une oeuvre dramatique allemande, surtitrée en français, traitant du syndrome de la culpabilité collective soigneusement entretenue en Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale (R. Bernatchez, *La Presse*).

Le connecteur D'AILLEURS, dans l'un de ses quatre emplois recensés par Luscher, peut venir renforcer une assomption antérieure, tout en resituant le contexte :

Exemple 100 « A : L'Autriche semble se réveiller après 40 ans de sommeil on parle enfin de l'Anschluss de la collaboration avec les nazis etc.

B : D'AILLEURS en me promenant dans Vienne j'ai vu plein de livres sur ces sujets dans les vitrines des librairies » (transcrit de la radio, Luscher, 1989a, p. 123).

Les connecteurs EN FAIT et DE FAIT marquent aussi la réactualisation renforçatrice. Rossari (1992, p. 119) établit que le premier introduit un élément nouveau en  $Q$ , tandis que le second présente  $Q$  comme connu. Ces deux connecteurs restent synonymes, sauf quand EN FAIT exprime la réorientation (v. section 2.5.3, p. 163) et quand DE FAIT traduit la conséquence énonciative (v. 2.1.1.2, p. 101).

Quant au connecteur OR, il peut être co-orienté ou anti-orienté : « [...] le nouvel argument justifie la conclusion, qui est contraire à celle qu'entraînerait le premier argument. [...] Un second argument, introduit par or, peut aussi aller dans le même sens que le premier » (Genevay, 1994, p. 165). La co-orientation de  $P$  et  $Q$  correspond à l'emploi de réactualisation renforçatrice, alors que l'anti-orientation en fait un connecteur d'opposition (v. section 2.7.1, p. 170). Le premier cas est appelé par Fernández OR « de focalisation » (1998, p. 195) parce qu'il précise l'énoncé général  $P$  par un cas particulier apporté en  $Q$  comme argument ; c'est le cas de la proposition mineure du syllogisme *modus ponens* (« OR Socrate est un homme »). Rey (1999) montre que, pour cet emploi, en traduction du français vers l'espagnol, on tend à omettre le connecteur. Cela révèle le caractère co-orienté de OR, qui est habituellement traduit par des conjonctions adversatives, dans son emploi d'opposition, plus fréquent.

D'ABORD et PREMIÈREMENT ne signalent la réactualisation énonciative que s'ils n'entrent pas en corrélation avec ENSUITE et DEUXIÈMEMENT. Dans l'Exemple 101, le connecteur PREMIÈREMENT permet au porte-parole de l'Église de Scientologie de faire dévier les questions embarrassantes de l'intervieweuse.

Tableau XIII. Marqueurs de réactualisation et de conciliation

<i>Emploi de réactualisation énonciative</i>	
Connecteurs	alors; d'abord; décidément ( <i>fam.</i> ); de toute façon; de toute manière; donc; en définitive; en tout cas; en tout état de cause; mais; maintenant; premièrement; somme toute.
Marqueurs de modalité	fait à noter.
<i>Emploi de réactualisation renforçatrice</i>	
Connecteurs	à la vérité; à vrai dire; au fond; aussi bien; d'ailleurs; de fait; dans le fond; donc; du reste; en définitive; en fait; en vérité; en fin de compte; en somme; finalement; or; pratiquement; somme toute.
<i>Emploi de conciliation</i>	
Connecteurs	dans l'ensemble; d'une façon ou d'une autre; d'une manière ou d'une autre; de toute façon; de toute manière; de toutes façons; de toutes manières; en définitive; en somme; en tout cas; en tout état de cause; quoi qu'il en soit; somme toute.

Exemple 101 Mme COTTA.- [...] Marc Bromberg, l'Église de Scientologie se veut une Église, mais comment est-ce compatible avec cette phrase que j'ai trouvée dans un bulletin technique de la Scientologie, qui est écrite par Ron Hubbard [...] : «La Scientologie a ouvert les portes d'un monde meilleur. Ce n'est pas une psychothérapie, ce n'est pas une religion, c'est un savoir». Alors, qu'est-ce que c'est la Scientologie ? Et vous sentez-vous, vous, la Scientologie, comparable à certaines autres sectes critiquées largement par ailleurs ?  
 Marc BROMBERG (Porte-parole de l'Église de Scientologie).- PREMIÈREMENT j'aimerais savoir d'où sort ce texte ? J'aimerais bien avoir les références. Mais le problème n'est pas tellement là, nous n'allons pas discuter de points de théologie... (Michèle Cotta, France 2, 1995).

L'acte de parole qu'est la réactualisation semble ne pouvoir être marqué que par des connecteurs.

La différence entre les réactualisations énonciative et renforçatrice se manifeste clairement avec les connecteurs SOMME TOUTE et EN SOMME. Ce dernier convient mal à l'énoncé de l'Exemple 102, alors que SOMME TOUTE s'avère interchangeable avec TOUT BIEN CONSIDÉRÉ (ou RÉFLEXION FAITE, etc.). Rossari (1990), qui constate cet écart, nomme ces deux emplois distincts « récapitulatif » pour EN SOMME et « reconsidératif » pour SOMME TOUTE. Tout en préférant notre terminologie, nous reconnaissons avec elle que les connecteurs « reconsidératifs »

(c.-à-d. de réactualisation énonciative) nient un présupposé (instruction *bc*, Figure 6, p. 162), tandis que la réactualisation renforçatrice, comme son nom l'indique, confirme une assomption (instruction *ea*).

Exemple 102 TOUT BIEN CONSIDÉRÉ,  
? EN SOMME,  
SOMME TOUTE, } je ne viendrai pas ce soir à la réunion  
(Tiré de Rossari, 1990, p. 351-352).

### 2.5.2. La conciliation

Si, dans Exemple 97 (p. 157), on utilise D'UNE FAÇON OU D'UNE AUTRE ou QUOI QU'IL EN SOIT, on ne sait plus très bien la raison du report de la réunion et la pertinence du connecteur doit être remise en cause; on s'attendrait plutôt que la réunion ait lieu sans Max. Ces connecteurs renvoient à une alternative, qu'ils annulent rétrospectivement (instruction *bc*, Figure 6, p. 162). Au lieu de choisir une des assomptions contraires de l'alternative, on réactualise l'énonciation au moyen d'une information nouvelle, comme à l'Exemple 103 (p. 162). Devant cet acte de parole (instruction *aa*) qui annule une alternative sans issue, Franckel parle d' « une décision précédée d'hésitations » (1987, p. 43). Nous qualifions cet emploi de *conciliation*, parce qu'il s'agit de rapprocher des assomptions « qui paraissent en opposition pour les faire concorder » (TLFi à « conciliation »). C'est le cas notamment du connecteur EN FIN DE COMPTE :

« [...] les constituants réévalués comme arguments antiorientés sont envisagés simultanément et confrontés l'un à l'autre ; le point de vue adopté par l'énonciateur étant le résultat de cette confrontation » (Roulet *et al.*, 1985, p. 166-167).

Puisque *Q* résulte de la conciliation des assomptions contraires en *P*, l'instruction finale (*ec*) est à l'effet de renforcer l'assomption que *P* implique *Q* et non plus de l'annuler, comme c'était le cas avec la réactualisation énonciative.

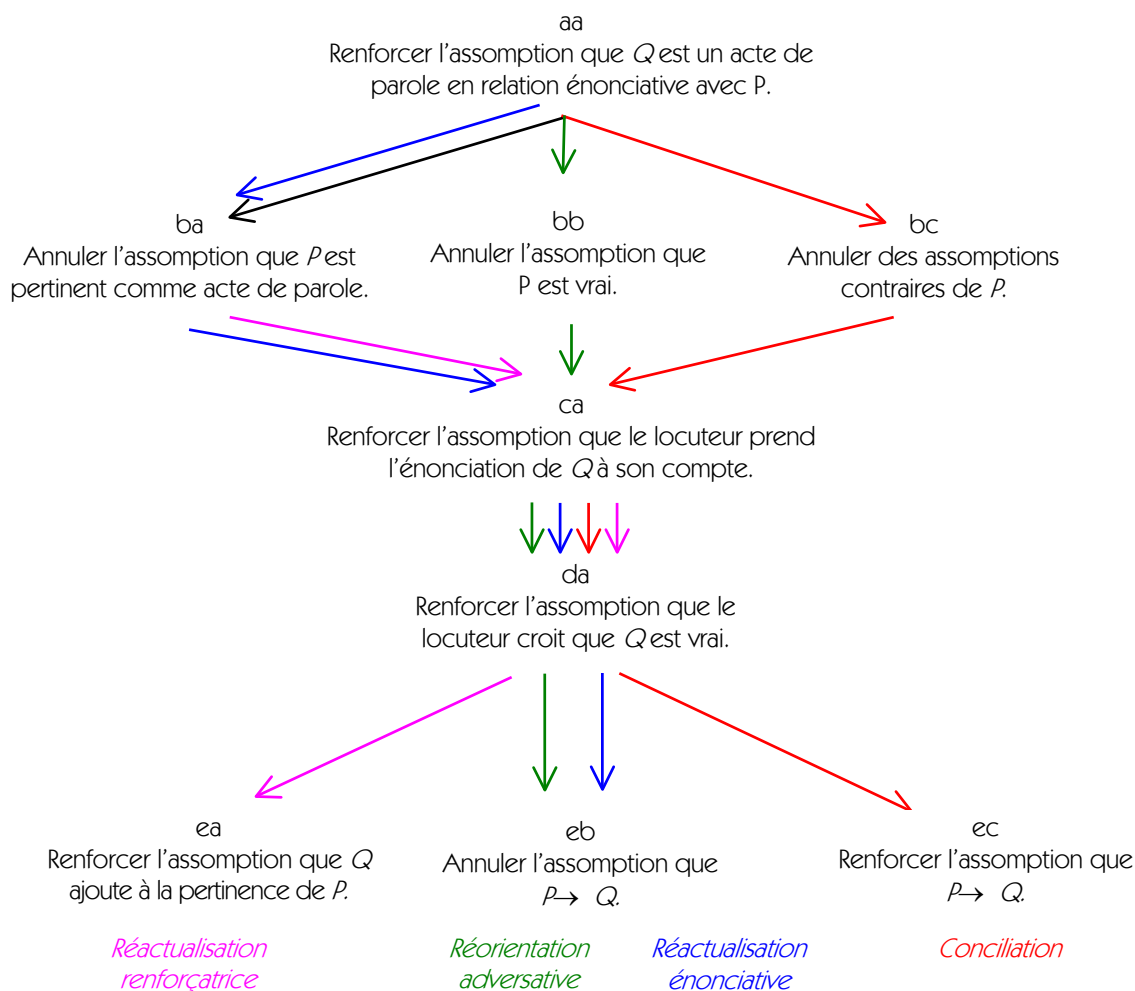


Figure 6. Schéma instructionnel de la réactualisation, de la conciliation et de la réorientation

Comme le montre le Tableau XIII (p. 160), les connecteurs de réactualisation énonciative, à l'exception notable d'ALORS, MAIS et MAINTENANT, peuvent marquer la conciliation, mais certains connecteurs ne servent qu'à cet emploi, telles les formes plurielles DE TOUTES FAÇONS et DE TOUTES MANIÈRES.

Exemple 103 Il existe plusieurs types d'hystérectomie. Elle peut, notamment, inclure l'ablation de l'un ou des deux ovaires et des trompes de Fallope. En général, les médecins préfèrent ne pas enlever les ovaires car la femme se retrouvera brusquement en ménopause. D'UNE FAÇON OU D'UNE AUTRE, il est naturel que la ménopause survienne de façon graduelle après avoir subi une hystérectomie, il est donc conseillé de s'informer pour savoir à quoi s'attendre après l'intervention (Réseau canadien de la santé).

### 2.5.3. La réorientation

La réactualisation, en somme, consiste en l'annulation des assomptions en cours et un départ sur de nouvelles bases. Mais il existe un emploi où le réamorçage s'effectue dans le sens contraire des assomptions en cours, au moyen d'un énoncé anti-orienté. Le terme *réorientation* semble approprié pour désigner ce type d'actes de parole. Il en existe deux variantes.

La première est dite *adversative*, car l'opposition provient des arguments : «  *finalement* a pour fonction de réévaluer deux constituants d'orientations argumentatives opposées et de les subordonner à un acte directeur » (Roulet *et al.*, p. 189). Comme le montre le Tableau XIV (p. 165), plusieurs connecteurs de réactualisation marquent aussi la réorientation adversative. Cet emploi, illustré à la Figure 6 (p. 162), possède plusieurs instructions en commun avec la réactualisation, surtout énonciative. Dans ces deux cas, la reconsidération du dit amène à privilégier *Q* aux dépens de *P*. La différence réside dans l'instruction *bb*, à l'effet d'annuler l'assomption que *P* est vrai, là où la réactualisation énonciative annule la pertinence de *P* comme acte de parole. Puisque l'instruction *da* renforce l'assomption que *Q* est vrai, le revirement est total dans le cas de la réorientation adversative et l'interprète doit annuler l'assomption que *P* implique *Q* (instruction *eb*).

Rossari (1992) analyse bien la distinction entre DE FAIT, EN FAIT et EN RÉALITÉ en faisant ressortir que ce dernier se prête à moins d'emplois que les autres. Notre description rejoint la sienne pour l'essentiel :

« – [EN RÉALITÉ] est forcément toujours compris comme établissant un état de chose nouveau et de ce fait doit être compris comme assumé par le locuteur ;  
– il attribue rétroactivement le statut d'apparence au point de vue auquel il renvoie. Pour cette raison, une opposition entre ordre du réel et ordre des apparences doit toujours pouvoir être récupérée à partir du contexte [...] » (p. 117).

De ces trois connecteurs, seul EN RÉALITÉ ne marque pas la réactualisation renforçatrice, tout en convenant à l'emploi de réorientation adversative. Inversement, DE FAIT ne se prête pas à l'opposition, car « il ne marque pas d'écart vis-à-vis du point de vue auquel il renvoie » (Rossari, 1992, p. 118). Quant à EN FAIT, il jouit d'une bivalence, de sorte que quand « *en fait* n'oblige pas l'interprétant à reconstruire une opposition » (*id.*, *ibid.*), c'est qu'il s'agit de son emploi de réactualisation.

À cet égard, dans l'Exemple 104, l'emploi de EN FAIT présenterait la conclusion  $Q$  comme un fait nouveau, alors que l'organisme pro-vie veut en faire une conséquence de  $P$ , d'une décision de la Cour de Cassation. Il ne s'agit pas d'une conséquence logique, mais énonciative (v. section 2.1.1.2, p. 101), un organisme pro-choix pouvant tirer une conclusion opposée.

**Exemple 104** Par ses nouveaux arrêts, rendus le 28 novembre 2001, la Cour de Cassation confirme et amplifie l'arrêt Perruche, considérant comme un préjudice indemnisable le seul fait de ne pas avoir pu « bénéficier d'une interruption de grossesse » et de vivre avec un handicap. La répétition de cette position implique DE FAIT que notre société considère que certaines vies ne valent pas la peine d'être vécues (Collège national des gynécologues et obstétriciens français).

La réorientation peut également survenir au plan énonciatif, quand le locuteur signale un changement de sujet, de propos. Les connecteurs de cet emploi sont À PROPOS, AU FAIT et PAR AILLEURS. Étant donné que leurs instructions ressemblent davantage à celles de la digression, elles sont schématisées à la Figure 7 (p. 168). En effet, la réorientation énonciative renforce des assumptions au lieu d'en annuler. Elle met fin au traitement en cours (instruction  $cb$ ) et elle affirme tant la pertinence de  $Q$  (instruction  $db$ ) que sa prise en charge par le locuteur (instruction  $ea$ ).

**Exemple 105** Malgré ce ton pessimiste, la deuxième partie d'*Angels In America – Perestroïka* –, se termine sur une note d'espoir. « On répète souvent que nous sommes à l'époque de la mort des idéologies et de la fin des certitudes, dit l'auteur. Certes, aucune grande doctrine ne peut expliquer tous les mystères de la vie. Mais j'aime croire à une théorie qui met de l'ordre dans le chaos du monde. Et je pense que les artistes sont là pour aider à rendre ce monde moins chaotique. »  
À PROPOS, Tony Kushner, y a-t-il une vie après *Angels in America* ? « À l'heure actuelle, je suis complètement terrifié » (L. Boulanger, *Voir*).

Dans l'Exemple 105, le connecteur À PROPOS met fin au thème du rôle du dramaturge et amorce celui de sa carrière. La continuité discursive est assurée par les anaphores : reprise du nom de l'interviewé, répétition du mot « vie » et du titre de la pièce. La réorientation reste uniquement le fait du connecteur et des marques de tour de parole. Le traitement en cours est stoppé, mais sans être affaibli comme dans la réactualisation, ni coupé comme dans l'interruption (v. section 2.6.2, p. 168). Le nouveau thème est présenté comme pertinent, c'est-à-dire que l'on ne sera pas surpris s'il continue à être question de la carrière de Kushner, alors que la digression niera cette concordance.



*Tableau XIV. Marqueurs de réorientation*

*Emploi de réorientation adversative*

Connecteurs

à bien regarder; à la réflexion; à tout bien considérer; à tout prendre; à vrai dire; à y bien regarder; à y mieux regarder; après réflexion; après mûre réflexion; après tout; au bout du compte; au fond; d'ailleurs; dans le fond; d'autre part; définitivement; du reste; en définitive; en dernière analyse; en dernière instance; en fait; en pratique; en réalité; finalement; réflexion faite; somme toute; tout bien considéré; tout bien pesé; tout compte fait; toute réflexion faite.

Marques méta-représentatives

penchons-nous à nouveau sur; réexaminons le cas de; revenons sur; voyons la question sous l'angle de; *etc.*

*Emploi de réorientation énonciative*

Connecteurs

à propos; au fait; par ailleurs.

Marqueurs de modalité

c'est tout; un point c'est tout.

Marques méta-représentatives

ça me vient tout à coup; je pense à une chose; je remarque une chose; je vais vous dire une chose; j'oubliais; j'y pense; la chose qui me frappe; remarquez; *etc.*

Le connecteur ALORS, en plus de ses emplois de conséquence argumentative et énonciative, peut aussi exprimer la réorientation énonciative, comme en témoigne l'Exemple 106. Gerecht (1987) observe que le connecteur « peut être paraphrasé par **dans ce cas-là** ou **dans cette situation-là** » (p. 77; gras de l'auteure).

Exemple 106 — Pour entrer en France, vous n'avez pas besoin de passeport, votre carte d'identité suffit.  
— Mais je suis Autrichienne.  
— *Alors* oui, il vous faut un passeport et un visa. (Gerecht, 1987, p. 76).

À partir d'un exemple très semblable, Roulet *et al.* (1985, p. 146) confirment pour leur part le caractère énonciatif de cet emploi.

### *2.6. La digression et l'interruption*

La digression et l'interruption sont deux emplois énonciatifs où l'acte de parole prend une grande importance. Aucun lien vériconditionnel n'est préservé

avec le traitement en cours. Si tous les emplois vus depuis la section 2.4 revenaient sur le dit, on rompt maintenant avec lui.

### 2.6.1. La digression

La digression peut enfreindre les principes de clarté et d'ordre, mais pas celui de pertinence, comme le reconnaissait l'abbé Girard, au début du XVIII<sup>e</sup> siècle dans ses *Préceptes de rhétorique*, en la définissant comme l'« [e]ndroit d'un ouvrage où l'on traite de choses qui paraissent hors du sujet principal, mais qui vont pourtant au but essentiel que s'est proposé l'auteur » (cité par Dupriez, 1977/1980, p. 157). L'effet de parenthèse n'est pas obtenu en réduisant la pertinence de l'énoncé *Q*, mais en annulant les implications contextuelles qu'il suggère, c'est-à-dire qu'au contraire de la réorientation énonciative, qui amorce un nouveau sujet, la digression, quelle que soit sa longueur, se présente comme un énoncé sans suite. Le caractère énonciatif des connecteurs de digression (qui apparaissent au Tableau XV, p. 167) est tel qu'ils renforcent souvent des marques méta-représentatives signalant elles-mêmes une parenthèse, comme c'est le cas ici :

**Exemple 107** La publication, ces derniers mois, d'un nombre important de travaux sur la nation semble en partie répondre à cette provocation. La discussion systématique de ces travaux, d'une excellente tenue sur le plan intellectuel, relève de revues scientifiques. *Soulignons seulement AU PASSAGE* que la volonté de décaper la nation et de la parer des plus beaux atours du civisme ne devrait pas conduire à avaliser ces balivernes qui réduisent les traditions canadiennes-françaises à l'ethnisme et à l'ultramontanisme (G. Bourque, *Le Devoir*).

Non seulement la digression ne manque pas de pertinence, mais le locuteur veut tellement placer une opinion, un fait, un récit, qu'il impose à son discours un détour qu'il sait inhabituel, sinon inconvenant. Dans l'Exemple 108, la digression produit un effet percutant, proche de la rectification. Elle apporte comme un argument une thèse qui dépasse largement le sujet en cours, la rénovation des Halles, et qui radicalise le débat en l'élargissant. Le locuteur ne veut pas tant améliorer un énoncé qui manquerait de pertinence que glisser un commentaire insidieux.

**Exemple 108** Je pense qu'on ne peut pas faire une architecture de banlieue aux Halles. Ni en banlieue D'AILLEURS (cité par Luscher, 1989a, p. 125).

Tableau XV. Marqueurs de digression et d'interruption

<i>Emploi de digression</i>	
Connecteurs	au passage; d'ailleurs; en passant; entre parenthèses; or donc; par ailleurs; par parenthèses; soit dit en passant.
Marqueurs de reprise	à ce propos.
Marques méta-représentatives	
Amorçage d'une digression	il faut savoir que ; il faut se rappeler que; notons; on se souviendra que; une petite remarque; <i>etc.</i>
Fin d'une digression	après cette parenthèse; après cette digression; nous disions que; passons; revenons à; tout cela pour dire que; <i>etc.</i>
<i>Emploi d'interruption</i>	
Connecteurs	bref; d'abord; donc; en tout cas; en tout état de cause; enfin; mais; mais encore ?; non, mais...; premièrement; un instant !
Interjections partiellement lexicalisées	à la fin; attention; concluez, s'il vous plaît; en avez-vous pour longtemps ?; excusez; pardon ?; qu'est-ce que vous dites ?; s'il vous plaît; silence; taisez-vous; un instant; voyons (donc); <i>etc.</i>

Le schéma instructionnel de la digression est illustré à la Figure 7 (p. 168). Les connecteurs de digression, même s'ils peuvent apparaître en position initiale, glissent souvent vers le milieu ou même la fin de la phrase. Ce n'est pas possible pour les marques méta-représentatives qui, en général, se placent en tête d'énoncé et servent à construire une explication de niveau supérieur. Comme le montre le Tableau XV, ces marques prennent place au début soit d'une digression, soit d'une reprise du propos principal ou de l'amorce d'un nouveau thème.

Le marqueur de reprise À CE PROPOS, selon le TLFi, pourrait amorcer une digression. Son exemple est tiré de Proust, mais notre corpus ne contient pour ce marqueur que des emplois d'extension. Il semble que ce marqueur ait perdu son sens de À PROPOS au profit de celui de À CE SUJET.

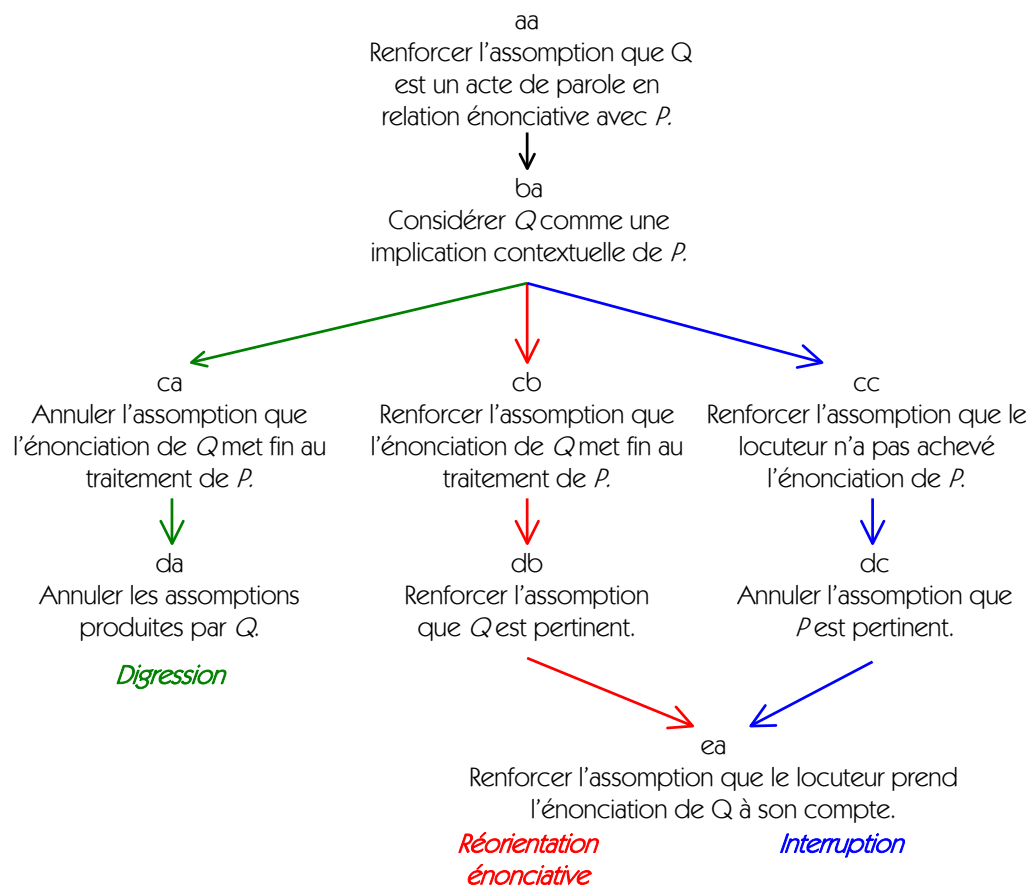


Figure 7. Schéma instructionnel de la digression, de la réorientation énonciative et de l'interruption.

### 2.6.2. L'interruption

Le phénomène discursif de l'*interruption* apparaît rarement dans la langue neutre, mais souvent à l'oral et en littérature. Ses deux instructions les plus caractéristiques, reproduites à la Figure 7, consistent à renforcer l'assomption que le locuteur n'a pas achevé l'énonciation de P (instruction cc) et à annuler l'assomption que P est pertinent (instruction dc). L'interruption n'est justifiable en effet, d'un point de vue communicationnel, que par la présomption que Q est plus pertinent que P. Elle est un moyen péremptoire d'exiger plus de pertinence et son inconvenance n'a d'égal que l'ennui ou la perte de temps causés par un locuteur négligent ou maladroit. La perception de la pertinence, toutefois, diffère selon la position de locuteur et celle d'interlocuteur, de sorte que l'interruption n'est souvent justifiée que pour le second.

L'énoncé de l'Exemple 109, tel qu'analysé par Cadiot, Ducrot, Fradin et Nguyen (1985), est dit par un professeur à des élèves bruyants, avec une « intonation de mécontentement ». « En leur rappelant le caractère illégitime de leur conduite, [il] leur signale du même coup l'illégitimité de leur discours » (Cadiot *et al.*, 1985, p. 222).

Exemple 109 Enfin ! (cité par *id.*, *ibid.*).

Ces auteurs distinguent aussi un « *enfin* de soulagement » (p. 214). Dans leur exemple, repris ci-dessous, le connecteur met fin à un discours d'inquiétude (la ponctuation indique bien qu'il ne s'agit pas d'une interjection d'impatience). Cependant, au lieu d'inventer un emploi sémantique d'ENFIN pour chaque paire de sentiments contraires, il est plus simple d'appliquer l'instruction *dc*, à l'effet d'annuler l'assomption que P est pertinent. Autrement dit, l'arrivée du fils efface l'anxiété paternelle.

Exemple 110 « À leurs regards aigus et à la fébrilité des mains de mon père, qui tâtonnait contre la serrure, je compris combien on m'avait attendu avec alarme : jamais mon père, de mémoire d'homme, n'était venu en personne ouvrir sa porte à un visiteur. Te voilà ! ENFIN, me dit-il en me serrant les mains avec une émotion dont il n'était pas maître (...) » (Gracq, *Le rivage des Syrtes*, cité par Cadiot *et al.*, p. 214).

Les mêmes connecteurs peuvent servir à remplir un vide durant une énonciation, surtout dans un dialogue. Le silence devient alors l'élément insuffisamment pertinent, qu'on cherche à remplacer par un énoncé, car on estime que l'entretien n'a pas pris fin ou qu'il faut l'orienter vers sa conclusion. Franckel a observé cela à propos du connecteur ENFIN :

« Il s'agit d'emplois de *enfin* qui ponctuent les conversations en état de chute et de suspension, pour en assurer tout à la fois une forme de clôture et de relance. Ils sont en général suivis d'aphorismes dont la seule véritable fonction est d'assurer une sorte de régulation de la conversation, notamment en meublant les silences (*on verra bien, il faut espérer que ça dure, on n'y peut rien, qu'est-ce que vous voulez !*, etc.) » (1987, p. 46 ; italiques de l'auteur).

Roulet *et al.* (1985), pour leur part, ont reconnu cet emploi à propos du connecteur DONC, dans une phrase nominale rappelant un thème déjà abordé, mais sans propos explicite. Ils indiquent que « [...] le statut de cette réactualisation resterait à préciser [...] » (p. 153), mais il s'agit bien de mettre fin à une digression qui retarde le développement d'une idée principale. Plusieurs connecteurs de réactualisation

énonciative expriment aussi l'interruption. Ils remettent en cause la pertinence de ce qui vient d'être dit et présentent leur énoncé comme davantage pertinent. Cet effet contextuel sert fréquemment à mettre fin à une digression et à revenir à un sujet délaissé, comme le signalent Tabor et Traugott (1998, p. 255) à propos du connecteur *ANYWAY*.

Le caractère spontané de l'interruption se manifeste aussi du côté des marques méta-représentatives qui laissent leur place à des interjections partiellement lexicalisées (v. Tableau XV, p. 167), plus explicites que les exclamations monosyllabiques.

### 2.7. *Les emplois d'anti-orientation*

Les emplois d'opposition, de contradiction, de réfutation, de réciprocité et de concession constituent des actes de parole présentant deux énoncés anti-orientés. Le procédé de l'anti-orientation fait d'abord appel à une prémisse impliquée de *P* contraire à l'énoncé *Q*, puis il demande de récupérer une conclusion impliquée de *Q*, qui se voit ensuite annulée au profit d'une autre. L'opposition, avec laquelle nous débutons, se subdivise en trois emplois assez proches l'un de l'autre : l'opposition directe, l'opposition indirecte et la contradiction. Le schéma instructionnel de ces emplois apparaît à la Figure 8 (p. 172). D'autre part, la réfutation inverse en quelque sorte la contradiction, tandis que la réciprocité oppose des conséquences. Quant à la concession, nous la considérons comme une modalité énonciative qui ne s'exprime pas à l'aide de connecteurs, mais de marqueurs de modalité. Nous établirons que les connecteurs « concessifs » (MÊME SI, BIEN QUE, QUOIQUE, etc.) signalent en fait des oppositions où seul change l'ordre instructionnel.

#### 2.7.1. L'opposition directe

L'opposition constitue une opération énonciative. En logique pure, les connecteurs ET et MAIS s'équivalent : « L'énoncé « *P* mais *Q* » est vrai si et seulement si « *P* » est vrai et « *Q* » est vrai » (Plantin, 1990, p. 68). L'opposition ne provient pas de l'état des choses, mais de l'énonciateur qui présente cet état des choses de façon à dégager des différences ou des ressemblances, selon une vaste gamme de nuances. « In fact, while real-world causality clearly exists, it is doubtful whether there is such

a thing as real-world 'adversativeness' »<sup>32</sup> (Iten, 2000, p. 7). Dans l'opposition, les énoncés *P* et *Q* reçoivent deux orientations argumentatives contraires ; ils sont dits anti-orientés. L'orientation argumentative se vérifie au moyen d'une assomption impliquée de l'énoncé. L'instruction la plus représentative de l'opposition est que *P'*, la conclusion impliquée de *P*, implique *non Q*, soit l'inverse de la conclusion impliquée de *Q'*. Dans l'Exemple 111, la conclusion impliquée de *P* est qu'il faut aller au restaurant, tandis que celle de *Q* est qu'il ne faut pas y aller. Si le locuteur est disposé à payer cher pour bien manger, l'énoncé le plus pertinent pour lui correspond à l'Exemple 112.

Exemple 111 [P] Ce restaurant est bon, mais [Q] cher (Plantin, 1990, p. 69).

Exemple 112 [P] Ce restaurant est cher, mais [Q] bon (*id.*, *ibid.*).

Dans l'état de choses, ce même restaurant est à la fois bon et cher, par rapport à ses concurrents. L'opposition est construite par l'acte de parole. Si le locuteur sait qu'il est accompagné de gens pour qui le prix n'a pas d'importance, il ne mentionnera que la qualité de la nourriture; inversement, si les consommateurs cherchent le restaurant le moins cher, il est désobligeant de leur indiquer qu'ils y mangeront mal. De même, tout autre défaut ou qualité du restaurant, comme l'ambiance, le service, etc., aurait pu être choisi par le locuteur, si cela lui avait semblé pertinent. Voilà pourquoi la première instruction de l'opposition (aa) consiste à renforcer l'assomption que *Q* est un acte de parole en relation énonciative avec *P*.

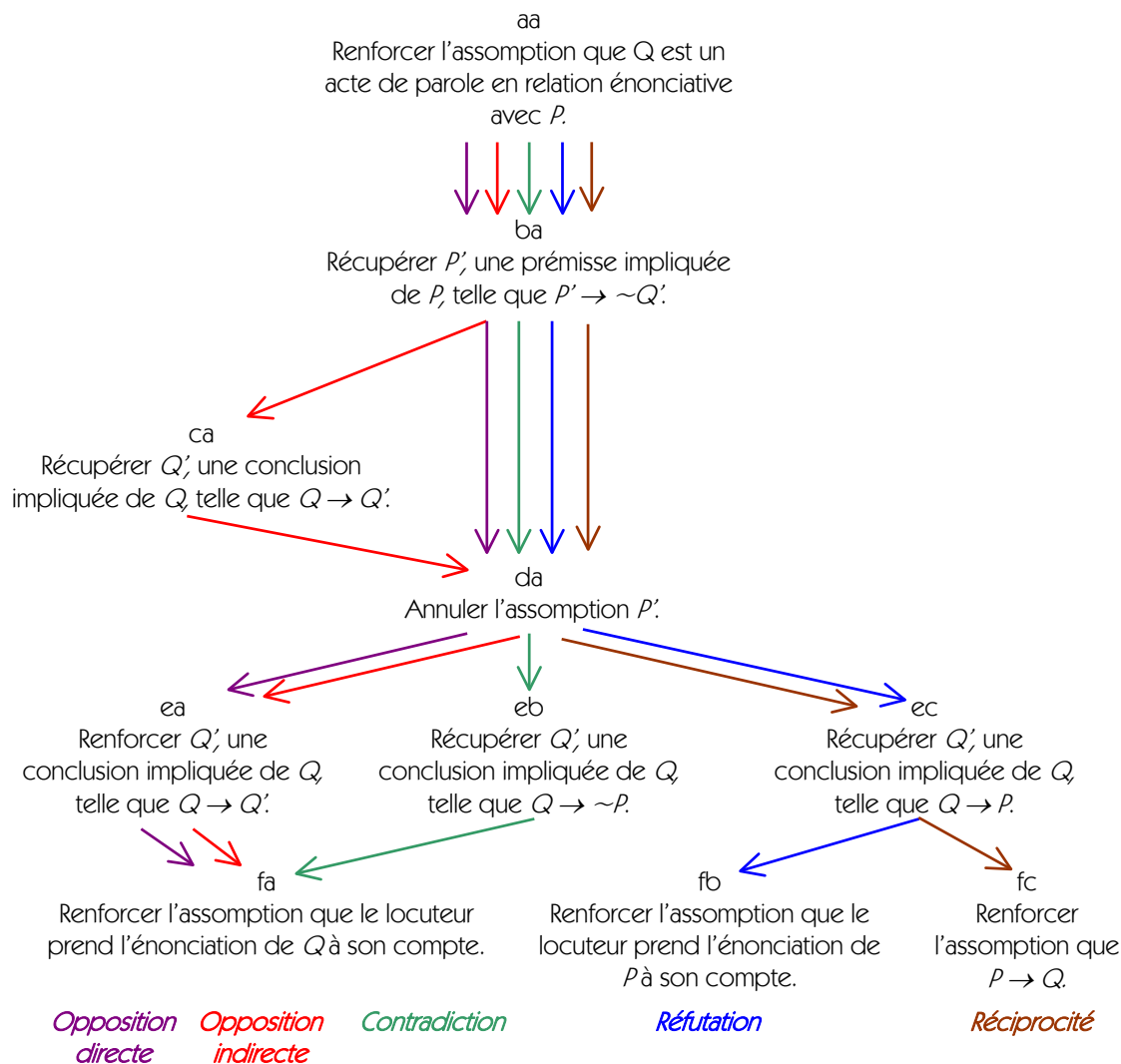
Les emplois d'opposition, de contradiction et de réfutation partagent aussi l'instruction ba, à l'effet de récupérer *P'*, une prémisses impliquée de *P*, telle que *P'* implique *non Q'*. L'interprète formule une anticipation qu'il doit bientôt annuler (instruction da). Dans l'opposition directe, le « détour » des instructions du niveau c est omis et l'assomption issue de *P* est annulée (instruction da) au profit du renforcement de l'assomption que *Q* implique *Q'* (instruction ea). Cette implication de *Q* amène un nouvel ordre des choses, une conséquence tout aussi logique que celle entre *P* et *P'*, mais privilégiée par l'énonciateur. Ainsi, dans l'Exemple 113, l'implication de *P*, à savoir qu'on ne sort pas quand il pleut, relève d'une prémisses impliquée (lieu commun ou topos), mais la sortie de Pierre semble motivée par un impératif d'ordre supérieur ou prioritaire, qui n'invalide pas pour autant la règle de sens commun.

---

<sup>32</sup> En fait, alors que la causalité du monde réel existe clairement, il est douteux qu'il y ait une chose telle que l'«adversativité» du réel (notre traduction).

Exemple 113 [P] Il pleuvait, MAIS [Q] Pierre sortit (traduit de Iten, 2000, p. 1).

Figure 8. Schéma instructionnel de l'opposition, de la contradiction, de la



réfutation et de la réciprocité.

Nous traduisons par *opposition directe* ce que Iten nomme « direct denial of expectation but » (2000, p. 4). Notre instruction ba découle de son analyse : « That is, cases where the *but* clause is the negation of an implication derived from the first



clause »<sup>33</sup> (*id.*, *ibid.*). La négation d'une prémisses impliquée ne représente peut-être pas une opération si évidente, mais l'approche inférentielle demeure plus parlante que l'approche sémantique. En effet, Rossari, analysant selon ce cadre les connecteurs PAR CONTRE et AU CONTRAIRE, ne peut se baser que sur une relation d'addition « [...] définie par défaut [comme] l'absence de lien causal entre les entités sémantiques de la relation » (2000, p. 133).

L'instruction de négation d'une prémisses impliquée rend compte aussi des cas d'inversion de l'ordre de traitement en *CONN[ECTEUR] P, Q*. L'opposition directe se réalise alors par l'entremise d'un connecteur différent, mais suivant les mêmes instructions :

Exemple 114 MÊME S' [*P*] il pleuvait, [*Q*] Pierre sortit (traduit de Iten, 2000, p. 1).

L'énonciateur de cet exemple n'accorde aucune concession à l'interlocuteur et son attitude appréciative peut exprimer, à l'égard du personnage de Pierre, tant le blâme que l'admiration ou le constat neutre. L'approche procédurale des marqueurs de relation fait en sorte qu'il n'y a plus de connecteurs concessifs. De la sorte, comme le reflète le Tableau XVI (p. 176), les connecteurs habituellement considérés comme concessifs sont rangés parmi les connecteurs d'opposition. La différence ne réside pas dans leur schéma instructionnel, mais dans l'inversion de l'ordre instructionnel *P CONN Q*. Ainsi, l'énoncé *P* « il pleuvait » de l'Exemple 113 est le même que dans l'Exemple 114, où il suit simplement l'ordre *CONN P, Q*. Placé dans l'énoncé *P*, le connecteur continue à transmettre l'instruction *ea* à l'effet de renforcer *Q*. L'ordre *Q CONN P* est possible pour les connecteurs adversatifs placés en *P*, comme l'atteste l'Exemple 97.

Exemple 115 [*Q*] Pierre sortit MÊME S' [*P*] il pleuvait.

Par contre, les connecteurs placés en *Q* n'acceptent aucune inversion de leur ordre instructionnel. Nous nous écartons ici de Fraser (1998), qui soutient que cela est possible en anglais avec *BUT*.

La réversibilité de l'opposition et de la concession a été observée par Roulet *et al.* (1985) :

---

<sup>33</sup> C'est-à-dire, des cas où la phrase avec *mais* est la négation d'une implication dérivée de la première phrase (notre traduction).

Exemple 116 « Pierre n'a guère la réputation d'être serviable, (MAIS, POURTANT, CEPENDANT, NÉANMOINS) il m'a (QUAND MÊME) rendu service une fois » (Roulet *et al.*, 1985, p. 140).

Exemple 117 « BIEN QUE Pierre n'ait guère la réputation d'être serviable, il m'a rendu service une fois » (*id.*, *ibid.*).

Remarquons que QUAND MÊME, dans l'Exemple 116, peut apparaître en même temps que n'importe quel des quatre connecteurs placés au début de l'énoncé *Q*. Ce double emploi augmente le coût cognitif, mais change l'opposition en contradiction. Autrement dit, le renforcement de la conclusion *Q'*, à savoir que Pierre vaut mieux que sa réputation, est accru par QUAND MÊME au point que *Q* implique *non P* (v. section 2.7.3, p. 179). Le connecteur MAIS peut lui aussi former des séquences compositionnelles (v. chap. 1, section 4.4, p. 68) avec de nombreux autres marqueurs adversatifs (MAIS PAR CONTRE, etc.) ou à des marqueurs de modalité (MAIS *bien*). Ces arrangements soit renforcent la valeur adversative de ce connecteur polyvalent (MAIS POURTANT), soit modifient son emploi : MAIS AU CONTRAIRE souligne une contradiction (v. p. 179), MAIS encore exprime l'insistance (v. section 2.3.2, p. 135), MAIS ALORS marque la réorientation énonciative (v. section 2.5.3, p. 163).

Par ailleurs, certains écarts perçus comme sémantiques trahissent des différences d'emplois pragmatiques. Voici un exemple de confusion entre l'opposition, la contradiction et la réciprocité :

« GREV[ISSE] 1969, § 980, observe que à la différence de *en compensation* ou *en revanche* qui « ajoutent à l'idée d'opposition une idée particulière d'équilibre heureusement rétablie », *par contre* exprime « d'une façon toute générale l'idée d'opposition et a le sens nu de *mais d'autre part*, *mais d'un autre côté* » (cité par TLFi, 2002, à « contre »; nos crochets).

Cet effet d'équilibre caractérise la réciprocité (*en compensation*), un emploi où l'opposition porte sur des conséquences (v. section 2.7.5, p. 183). Le connecteur EN REVANCHE, à la source de cette méprise, peut exercer trois emplois, soit la réciprocité, la contradiction (v. section 2.7.3, p. 179) et l'opposition. Dans ce dernier emploi, il demeure que PAR CONTRE et EN REVANCHE suivent le même schéma instructionnel et, à cet égard, restent interchangeables. Dans l'Exemple 118, *P* et *Q* exposent des aspects opposés de l'image publique de Daniel Johnson et l'avantage est accordé à *Q*, au côté favorable.

Exemple 118 Daniel Johnson n'intervient guère. [*P*] Longtemps au Trésor, il risque gros ; EN REVANCHE, [*Q*] il ne tente pas de politiser le débat, une réserve fort appréciée par les centrales et les patrons (Denis Lessard, *La Presse*, 23 mars 1996, p. B5).

La prise en charge énonciative de *Q* se manifeste encore dans des énoncés non verbaux portant sur des antithèses entre adjectifs :

Exemple 119 « Cet article est intéressant : [*P*] il est un peu court, MAIS [*Q*] plein de suggestions » (Roulet *et al.*, p. 136).

Exemple 120 « Le pré est [*P*] vénéneux MAIS [*Q*] joli en automne » (Apollinaire, cité par Adam, 1990, p. 206).

Dans l'Exemple 119, *Q'*, la conclusion impliquée de *Q*, équivaut à l'énoncé qui précède *P*, soit le caractère intéressant de l'article : la prise de position ne peut être plus évidente. Dans l'Exemple 120, la beauté du paysage l'emporte sur sa toxicité.

Par ailleurs, le connecteur OR, en plus de traduire l'insistance et la réactualisation, signale aussi l'opposition (Exemple 121), comme le constate Fernández (1998, p. 193-195). Celle-ci démontre que l'usage « narratif » de OR pour relancer le récit a pour effet de nier un présupposé, ce qui ramène cette variante à l'emploi d'opposition.

Exemple 121 Cécile pâlit parfois, elle ne rougit jamais. OR, ce jour-là, je vis Cécile rougir (G. Duhamel, cité par TLFi à « or »).

D'autres connecteurs d'opposition (v. Tableau XVI, p. 176) peuvent en outre exprimer la simultanéité. ALORS MÊME QUE, ALORS QUE, EN MÊME TEMPS conservent ce sens temporel tout en suivant le schéma instructionnel de l'opposition, comme en témoigne l'Exemple 122. La combinaison des instructions se fait autour de l'instruction *ea*, à l'effet de renforcer *Q'*, une conclusion impliquée de *Q*, telle que  $Q \rightarrow Q'$ , à laquelle se greffent deux autres conclusions impliquées, soit que *Q* est survenu en même temps que l'état de choses en *P* et que *Q* a duré de façon régulière durant une période (v. section 2.9.2, p. 195). Que ces connecteurs se trouvent à cheval sur deux emplois n'invalide pas notre classement, mais témoigne plutôt d'une transition dans leur grammaticalisation, qui les fait passer progressivement d'un emploi temporel à un emploi argumentatif (v. section 4.3.2 du chap. 1, p. 64).

## Tableau XVI. Marqueurs d'opposition

## Emploi d'opposition (directe et indirecte)

## Connecteurs

Ordre instructionnel *P CONN Q*

alors même que; alors que; au demeurant; au lieu que; cependant; en comparaison; d'un côté... d'un autre côté; d'un côté... de l'autre; d'une part... d'autre part; en contrepartie; en même temps; en revanche; il n'empêche que; là... là; là où; mais; n'empêche que; néanmoins; non sans que; où que; par ailleurs; par contre; par exemple; peu importe que; pourtant; sauf que; seulement; tandis que; tout de même; toutefois.

Ordre instructionnel *Q CONN P* ou *CONN P, Q*

bien que; loin que; lors même que; malgré le fait que; malgré que; malgré tout; même si; quand bien même; quand même; quel que; quitte à ce que; quoi que; quoique; si; si loin que.

Ordre instructionnel *P, Q CONN*

à côté.

## Marqueurs de reprise

à sa décharge; ceci dit; ceci posé; cela dit; cela posé; cette fois; cette fois-ci; cette fois-là; en dépit de cela; pour sa part; qu'à cela ne tienne.

## Marqueurs de modalité

à la place (*fam.*); aujourd'hui; bien; contre toute attente; maintenant; non seulement; peu importe; pour autant; seulement.

## Marques méta-représentatives

à la différence que; à peu de choses près; à quelque chose près; à quelques détails près; à une légère différence près; autre... autre; *X* avait beau...; cela n'empêche pas que; c'est déjà ça; c'est vrai; c'est vrai que; ça n'est plus ça; ce n'est pas tout de; ce n'est que cela!; cela n'a pas d'importance; erreur; fût-ce; il demeure que; il n'en reste pas moins que; il n'est pas question de/que; il ne s'agit pas de; il n'en demeure pas moins que...; il n'en est rien; il n'en reste pas moins que; il n'en reste pas moins vrai que; il n'est pas question de/que; il reste que...; je dirai que; loin de moi; malgré ce fait; malgré cela; malgré tout cela; ne fût-ce que; n'en parlons plus; ne serait-ce que; n'importe; il n'importe; qu'importe!; parlons-en!; pour + *adj.* + que + *subj.*; pour ma/ta/sa/notre/ votre/leur part; quelque + *adj.* + que; quoiqu'on dise; reste que...; rien ne permet d'affirmer; soit dit en toute déférence.

Exemple 122 [Q] ALORS MÊME QUE le ministre était en train de convaincre les Canadiens que l'identification de personnalités sportives avec les produits du tabac serait limitée, [P] il rassurait les organisateurs de manifestations internationales que la marque de tabac continuerait à être visible sur les uniformes, les voitures, les mécaniciens et toutes les autres personnes jouant un rôle dans la course (John Lynch-Staunton, Sénat canadien).

Semblablement, les connecteurs LÀ... LÀ et LÀ OÙ peuvent conserver le sens locatif (v. localisation spatiale, p. 204) tout en opposant deux énoncés.

Notons enfin que le connecteur PAR EXEMPLE exprime l'opposition seulement dans un registre familier, tel qu'illustré ici :

Exemple 123 Le prix est vraiment très bas; PAR EXEMPLE, il ne faut pas être trop exigeant (Encyclopédie du Club Internet).

Si nous considérons maintenant les marqueurs de reprise, au Tableau XVI (p. 176), nous constatons qu'ils suivent le même schéma instructionnel que les connecteurs d'opposition, tout en conservant active l'instruction d'inférence d'un antécédent. Dans l'Exemple 124, le marqueur *cela dit* est interchangeable avec PAR CONTRE, TOUTEFOIS, etc. L'Office de la langue française critique l'emploi de *ceci dit*, mais il est plus courant que *cela dit*, selon le TLFi, qui l'accepte.

Exemple 124 Elle pourra prendre ses vacances comme je le lui ai promis; *cela dit*, elle devra être présente au bureau pour la rédaction du rapport annuel (Office de la langue française, 2003).

L'emploi d'opposition exige une relation entre deux énoncés, de sorte que les marqueurs de modalité ne peuvent l'exercer.

### 2.7.2. L'opposition indirecte

L'emploi d'*opposition indirecte* se caractérise par une implication de l'énoncé  $Q$ , au lieu de  $Q$  lui-même, qui nie une implication de  $P$ . Comme dans l'opposition directe, on assiste à la négation d'une anticipation, mais par inférence. Le schéma instructionnel est le même, sauf pour l'ajout d'une instruction  $ca$  à l'effet de récupérer  $Q'$ , une conclusion impliquée de  $Q$ , telle que  $Q \rightarrow Q'$ .

Exemple 125 « [ $P$ ] Il pleut, MAIS [ $Q$ ] j'ai envie de prendre l'air » (Roulet *et al.*, 1985, p. 135).

Dans l'exemple précédent, la conclusion impliquée  $Q'$ , « Je vais sortir », contredit l'implication  $P'$ , « On ne sort pas quand il pleut ». L'annulation de cette dernière (instruction  $da$ ) a pour effet d'éviter la contradiction : l'interprète comprend que cette assomption mutuellement manifeste conduit à une impasse et que le locuteur a une meilleure raison de faire prévaloir  $Q'$ .

Un parcours plus complexe du schéma instructionnel de l'opposition indirecte est illustré par la boutade de Robert Soulières, citée en épigraphe de ce chapitre et reprise ci-dessous.

Exemple 126 « [P] Banane s'écrit avec un *b*, MAIS [Q] habituellement avec un *h* » (Robert Soulières).

La prémisses impliquée  $P'$  est que le mot « banane », débutant par un *b*, ne saurait commencer par un *h* ( $P' \rightarrow \sim Q$ ). L'interprète essaie d'abord le schéma de l'opposition directe, qui le conduit à l'instruction  $d_a$ , à l'effet d'annuler  $P'$ . Cela le mène à une contradiction, puisque le mot « banane » ne contient pas la lettre *h*, d'autant plus que cette orthographe est présentée comme habituelle. Il applique alors l'instruction  $c_a$ , propre à l'opposition indirecte, à l'effet de récupérer  $Q'$ , une conclusion impliquée de  $Q$  telle que  $Q \rightarrow Q'$ . L'interprète peut ainsi inférer que le mot débutant par la lettre *h* est *habituellement*. Il revient à l'instruction  $d_a$  et annule avec succès  $P'$ , puisque ce n'est pas « banane » qui commence par un *h*. Enfin, l'interprète renforce  $Q'$  (instruction  $e_a$ ), confirmant que la pertinence de  $Q$  n'est pas de préciser l'orthographe de « banane », ni même de *habituellement*, mais de jouer avec les mots, de le lancer sur une fausse piste : comment a-t-il pu croire un instant à la pertinence du truisme « Banane s'écrit avec un *b* » ? Cette boutade repose aussi sur l'affinité de MAIS avec des marqueurs de modalité; si le terme « horloge » avait pris la place de *habituellement*, l'opposition aurait été directe et l'énoncé  $P$  aurait perdu sa pertinence. *Habituellement* est un marqueur de validation empirique (v. section 2.10.1.2, p. 213) qui confère un certain degré de certitude ; dans l'Exemple 126, il augmente la valeur de vérité de  $Q$  aux dépens de celle de  $P$ . Cette instruction fait croire à la possibilité d'annuler la prémisses  $P'$  et rend la contradiction plus frappante. En plus d'appliquer l'instruction de l'opposition indirecte, l'interprète doit aussi annuler l'instruction de *habituellement*, c'est-à-dire cesser de le considérer comme un marqueur, et le traiter selon son sens représentationnel, comme un adverbe substantivé. L'humour exige décidément beaucoup d'efforts cognitifs.

D'un autre côté, l'opposition indirecte accepte l'ordre instructionnel  $CONN P$ ,  $Q$  et ses connecteurs placés dans l'énoncé  $P$  :

Exemple 127 MÊME S' [P] il pleut, [Q] j'ai envie de prendre l'air (traduit et adapté de Iten, 2000, p. 5).

Dans ce cas, comme dans l'Exemple 96, l'implication  $P'$ , « On ne sort pas quand il pleut », est annulée. Mais c'est la conclusion impliquée  $Q'$  « Je vais sortir » qui permet l'annulation, non  $Q$  lui-même. Dans les cas d'opposition indirecte aux prémisses difficilement accessibles, tel que le souligne Iten (2000), cet ordre instructionnel augmente l'effort de traitement par rapport à l'ordre  $Q$  *CONN*  $P$ . Ainsi, l'Exemple 111*a* exige plus de coût cognitif que l'Exemple 111*b*.

Exemple 128*a* MÊME  $S'$  [ $P$ ] il manque un peu de souffle, [ $Q$ ] il a de longues jambes (traduit de Iten, 2000, p. 29).

Exemple 128*b* [ $Q$ ] Il a de longues jambes, MÊME  $S'$  [ $P$ ] il manque un peu de souffle (*id.*, *ibid.*).

En *b*, la prémisses impliquée  $P'$ , « Il n'est pas un bon coureur », est facile à inférer puis à annuler, parce que  $Q'$ , « Il est un bon coureur », précède le connecteur, tandis qu'en *a*, il faut attendre, pour inférer  $P'$ , que  $Q'$  soit connu. L'impact de l'ordre instructionnel sur le traitement cognitif montre bien que la dérivation des inférences s'effectue parallèlement au traitement linguistique (v. chap.1, section 4.2.2, p. 56).

### 2.7.3. La contradiction

Dans l'opposition, une contradiction se dessine, mais elle est évitée par l'annulation de la prémisses impliquée  $P' \rightarrow \sim Q'$ , et la préférence du locuteur est accordée à la conclusion impliquée de  $Q$ . L'emploi de contradiction, pour sa part, tout en annulant la même prémisses, récupère  $Q'$ , la conclusion impliquée que  $Q \rightarrow \sim P$  (instruction *eb*), tel que l'illustre la Figure 8 (p. 172). En d'autres termes, le lien conséquentiel entre  $P$  et  $Q$  est nié dans les deux sens et l'accent est mis sur la prise en charge de cette négation par le locuteur. La spécificité de la contradiction, par rapport à l'opposition, ressort de la non-acceptabilité de l'Exemple 133 : le connecteur AU CONTRAIRE ne peut prendre la place de MAIS, CEPENDANT, NÉANMOINS ni d'autres connecteurs adversatifs.

Exemple 129 \* [ $P$ ] Il pleuvait. AU CONTRAIRE [ $Q$ ] Pierre sortit.

L'Exemple 130 ci-dessous et son connecteur TOUT AU CONTRAIRE serviront à illustrer le schéma instructionnel de la contradiction d'une assertion. La prémisses  $P'$  à récupérer (instruction *ba*) stipule qu'un budget doit être équilibré, soit que  $P \rightarrow \sim Q'$ . L'énoncé  $Q$ , favorable au budget déficitaire, force l'interprète à annuler  $P'$ . Jusqu'ici le schéma est le même que pour l'opposition directe. La distinction cruciale

réside dans l'instruction *eb*, où il faut renforcer une conclusion impliquée  $Q'$ , telle que  $Q \rightarrow \sim P$ , c'est-à-dire qu'un bon budget d'investissement doit être déficitaire. À la différence de l'opposition, la contradiction nie le lien consécutif entre  $P$  et  $Q$ . La prise en charge énonciative de  $Q$  demeure la même que pour l'opposition.

*Tableau XVII. Marqueurs de contradiction et de réfutation*

*Emploi de contradiction et de réfutation*

Connecteurs

*a contrario*; à l'inverse; à l'opposé; alors même que; alors que; (bien/tout) au contraire; bien loin que; ce n'est pas que; contrairement à ce que; en contrepartie; en revanche; inversement; loin de là; loin que; non; non pas; non pas que; non point; non que; par contraste; par opposition; plutôt; pourtant; tant s'en faut.

Marqueurs de reprise

au lieu de cela;

Marqueurs de modalité

à aucun prix; allons; aucunement; bien sûr que non; ce n'est pas vrai; c'est faux; d'aucune façon; en aucun cas; en aucune façon; en rien; jamais; au grand jamais; non; non pas; non point; non vraiment; non, merci!; nullement; pas du tout; sous aucun prétexte; tout de même; voyons;

Marques méta-représentatives

c'est faux que; ce n'est pas vrai que; il est faux que; il ne faudrait pas croire que; il n'est pas vrai que; on ne peut soutenir que; on ne saurait prétendre que; *etc.*

**Exemple 130** Il serait donc souhaitable de séparer plus étroitement budget de fonctionnement et budget d'investissement. [*P*] Le premier doit normalement être en équilibre. [*Q*] Il n'y a rien de scandaleux à ce que le second soit en déficit, TOUT AU CONTRAIRE, si l'on veut préparer l'avenir (Adminet France-Industrie).

Les connecteurs de contradiction, répertoriés au Tableau XVII (p. 180), n'étant pas des conjonctions, sauf pour six d'entre eux, requièrent soit que  $P$  et  $Q$  se répartissent dans des phrases graphiques distinctes (v. exemple ci-dessus), soit qu'une conjonction de coordination forme avec eux une séquence compositionnelle. Le connecteur AU CONTRAIRE est dans ce cas précédé de MAIS, alors que POURTANT fonctionne avec ET. (Le TLFi donne MAIS POURTANT comme rare). Il reste que POURTANT exprime plus souvent l'opposition que la contradiction, même si des emplois comme celui de l'Exemple 131 sont abondants.

**Exemple 131** [*P*] C'est comme d'habitude. POURTANT [*Q*] il manque quelque chose (Giono, cité par TLFi à « *pourtant* »).



Lorsqu'il est connecteur, PLUTÔT marque la contradiction ; on le trouve aussi en tant marqueur de modalité pour l'emploi de rectification (v. Exemple 91, p. 152) ainsi que comme adverbe quantificateur, où il porte sur un adjectif ou un adverbe. Les marqueurs de modalité contradictoire ne suivent pas tout le parcours de l'anti-orientation. Ils s'arrêtent à l'instruction *da*, annuler  $P'$ , et n'entraînent aucune conclusion impliquée. Celle-ci s'avère plutôt explicitée par l'énoncé  $P$  où ils se trouvent. Du point de vue de l'état de choses en  $P$ , ils équivalent à une négation de  $\sim P$  (Exemple 132*b*), comme le ferait *ne... pas*. La seule différence est que  $P$  est présenté comme un acte de parole, qui confère plus de force énonciative à la négation (Exemple 132*a*).

Exemple 132*a* Je ne céderai à *aucun prix* (Encyclopédie Internet à « aucun »).

Exemple 132*b* Je ne céderai pas.

#### 2.7.4. La réfutation

La réfutation constitue une sorte d'inversion de la contradiction parce qu'au lieu de contredire une assertion, elle renforce une négation. Ainsi que l'a observé Adam (1990) dans l'étude de l'emploi réfutatif de MAIS, les connecteurs de réfutation sont souvent corrélatifs d'une négation portant sur l'énoncé  $P$  dans son ensemble (Exemple 133) ou sur  $Q$  (Exemple 134).

Exemple 133 *Ce n'était pas un défilé unitaire, MAIS une juxtaposition de groupes aux slogans contradictoires et aux objectifs disparates* (R.T.L., citée par Adam, 1991, p. 195 ; nos italiques).

Exemple 134 *Maigret ne pouvait QUAND MÊME pas aller s'asseoir sur le sable de la plage, parmi les mamans* (Simenon, cité par TLFi à « même »).

Les connecteurs de contradiction peuvent tous exprimer la réfutation, pourvu qu'une négation porte sur  $P$  ou  $Q$ . Le schéma instructionnel est le même que pour l'opposition directe et la contradiction jusqu'à l'instruction *da* inclusivement, qui a pour effet d'annuler la prémisse  $P'$  (une manifestation, dans l'Exemple 133, réunit des groupes solidaires). L'instruction *ec*, typique de la réfutation, consiste à récupérer  $Q'$ , une conclusion impliquée de  $Q$ , telle que  $Q \rightarrow P$  : les slogans contradictoires prouvent le manque d'unité. La prise en charge énonciative (instruction *fb*) ne porte plus tellement sur  $Q$ , comme c'était le cas en opposition et en contradiction, même si cet énoncé n'est pas renié, mais bien sur l'énoncé  $P$  et sur la négation de  $\sim P$ .

Il est possible qu'aucune négation n'intervienne ni en  $P$  ni en  $Q$ , quand la prémisse  $P'$  est facilement accessible :

Exemple 135 C'est comme d'habitude. POURTANT il manque quelque chose (Giono, cité par TLFi à « pourtant »).

Adam décrit en détail ce qu'il appelle le « mouvement énonciatif » de la réfutation, qui n'est pas sans lien avec notre schéma instructionnel pour cet emploi :

- « réfutation par la négation de la proposition  $P$  sous-jacente à  $\text{NON-}P$  ;
- attribution de  $P$  à un énonciateur – c'est-à-dire à une norme, un système de valeurs normé, culturel, idéologique – avec lequel le locuteur ne s'identifie pas (ou plus), soit un effet dialogique ou polyphonique ;
- passage de la réfutation ( $\text{NON-}P$ ) à l'assertion d'une proposition  $Q$  jusqu'alors empêchée par la proposition  $P$  et qui, de plus, **justifie** la réfutation. En posant  $Q$  comme une proposition VRAIE-VALIDE (qu'il prend en charge, donc), le locuteur dénonce la NON-VALIDITÉ de  $P$  » (Adam, 1990, p. 196 ; puces, majuscules et gras de l'auteur).

Le premier alinéa d'Adam correspond à notre vision de la réfutation comme renforcement de la négation de l'énoncé  $P$  (qui s'éloigne notamment de celle de Moeschler et Spengler, 1981). Mais il faut d'abord inférer non  $P$  avant de le réfuter. C'est le rôle de l'instruction  $ba$ , où  $P' \rightarrow \sim Q'$ , qui a pour réciproque  $\sim P \rightarrow Q$ . L'annulation de  $P'$  constitue une autre instruction ( $da$ ), de sorte que l'on sent le mouvement de réfutation mieux que dans l'étape unique d'Adam. Son second alinéa, sur la référence à une norme, trouve son équivalent dans notre notion de prémisses impliquées. Rappelons que celle-ci représente une assomption mutuellement manifeste entre les interlocuteurs. Contrairement à Adam, pour qui un système entier doit être connu par les partenaires de la situation de communication, la théorie de la pertinence réduit ce dénominateur commun aux seules assomptions pertinentes, sans interdire une recherche plus approfondie lorsque les retombées cognitives le justifient. Le troisième alinéa d'Adam décrit assez bien nos instructions  $ec$  et  $fb$ . D'une part,  $Q'$  remplace  $P'$  et la relation  $Q \rightarrow P$  sert de « justification » de  $Q$ . D'autre part, la prise en charge énonciative fait ressortir  $Q$ , selon Adam, mais pour mieux rejeter  $\text{non-}P$  ; toutefois cette prise en charge est plus forte dans la réfutation que pour l'opposition et la contradiction, qui renforcent déjà  $Q$ . En considérant que l'énonciation de  $Q$  a pour effet de renforcer  $P$ , nous mettons plus l'accent qu'Adam sur la réfutation de  $\sim P$ .

### 2.7.5. La réciprocité

La réciprocité est une forme d'opposition qui rapproche deux énoncés consécutifs. Elle n'a pas beaucoup fait l'objet d'études dans la documentation que nous avons recensée. Fraser (1998) s'intéresse brièvement à *CONVERSELY*, un équivalent de *RÉCIPROQUEMENT* ou *INVERSEMENT* : « *Conversely* is a strange contrastive discourse marker » (p. 317).

Deux connecteurs de réciprocité – *EN ÉCHANGE*, *EN RETOUR* – restent mal grammaticalisés, parce que ces formes apparaissent bien davantage dans leur sens représentationnel. La forme « en compensation » s'avère encore plus proche de sa signification conceptuelle. Au moins, dans l'Exemple 136, le mot « retour » a perdu son sens de renvoi à l'expéditeur ou d'inversion de la direction d'un trajet.

Exemple 136 [P] Les nouvelles techniques sont largement déterminées par les sociétés [Q] sur lesquelles elles exercent *EN RETOUR* une influence indéniable (J. Dufresne, *Entremetteurs ou médiateurs ?*, 1997-11-06).

Le parcours instructionnel de cet emploi comporte cinq instructions, incluses à la Figure 8 (p. 172). La première consiste à reconnaître l'acte de parole, car une relation de conséquence réciproque pose un problème logique, mais pas communicationnel. La prémisse *P'* (instruction ba), dans l'Exemple 136, est que les nouvelles techniques n'influencent pas les sociétés : la conséquence n'est pas au départ présumée comme une cause. Or, c'est justement cette prémisse qu'il faut annuler (da). L'instruction ec, récupérer *Q'*, une conclusion impliquée de *Q*, telle que  $Q \rightarrow P$ , caractérise l'influence des techniques sur les sociétés, alors qu'en fc, le renforcement de l'assomption que  $P \rightarrow Q$  fait ressortir l'influence inverse des sociétés sur les techniques.

Le marqueur *ET*, dans son emploi d'extension d'un état de choses, peut former une séquence compositionnelle avec *EN ÉCHANGE* ou *EN RETOUR*. Aucune annulation ou contradiction ne se produit entre les instructions : on élargit le domaine pour faire place à la relation de réciprocité. Le marqueur *ET* accompagne aussi la plupart des occurrences des connecteurs *RÉCIPROQUEMENT* et *INVERSEMENT*, qui jouissent d'une fréquence élevée. Ce dernier peut aussi marquer la contradiction, de même que *À L'INVERSE*, *EN CONTREPARTIE* et *EN REVANCHE*. C'est pourquoi, dans l'Exemple 137, la substitution par *INVERSEMENT* est possible, ce qui permettrait en ce cas de substituer *ET* par *MAIS*. La relation entre *P* et *Q* passe alors de réciproque à adversative. L'énoncé *P* est constitué d'une implication interne de type  $p \rightarrow q$ , où *p* = « systèmes sains » et *q* = « santé »; dans l'énoncé *Q*, l'implication peut être qualifiée

de  $\sim p \rightarrow \sim q$ , où  $\sim p =$  « l'exploitation [...] des populations » (systèmes malsains) et  $\sim q =$  « mauvaise santé ». La relation de réciprocity de l'Exemple 137 peut être schématisée ainsi :  $P(p \rightarrow q) \leftrightarrow Q(\sim p \rightarrow \sim q)$ . Autrement dit, la double implication entre les énoncés est fondée sur deux implications symétriques et contraires, au niveau de l'état de choses interne à chaque énoncé.

**Exemple 137** L'Organisation mondiale de la santé a reconnu [*P*] que la santé individuelle dépendait de l'existence de systèmes sociaux, économiques et culturels sains ET que, RÉCIPROQUEMENT, [*Q*] l'exploitation et l'humiliation des populations contribuaient inévitablement à la mauvaise santé des individus et de la communauté (Gérald Leblanc, *La Presse*, 1996-11-30, p. B7).

Cependant, la seule constante de la réciprocity demeure la double implication entre les énoncés. Les relations d'implication internes aux énoncés varient sensiblement, même si elles présentent toujours un caractère symétrique et inversé. La relation qui semble possible pour le plus grand nombre de connecteurs réciproques est de type  $P(p \rightarrow q) \leftrightarrow Q(\sim p \rightarrow r)$ , où  $r$  est différent de  $q$  sans lui être contraire. Elle est attestée dans notre corpus pour EN CONTREPARTIE, EN RETOUR, EN REVANCHE et RÉCIPROQUEMENT. L'Exemple 138 suit ainsi le schéma suivant :  $P[p(\text{Canada}) \rightarrow q(20 \text{ millions } \$)] \leftrightarrow Q[p(\text{Canada}) \rightarrow r(\text{partenaire})]$ .

**Exemple 138** En vertu de la lettre d'intention, le CNRC devra obtenir l'équivalent de 20 millions de dollars US en guise de contribution initiale au projet ALMA ainsi que les fonds additionnels nécessaires pour assumer la part canadienne des coûts de fonctionnement de l'observatoire. EN CONTREPARTIE, le Canada sera reconnu comme un partenaire à part entière du projet (Conseil national de recherche du Canada).

Le connecteur EN COMPARAISON possède sa propre relation interne, soit  $P[(p \rightarrow q) \leftrightarrow Q[r \rightarrow q]]$ , qui inverse la relation ci-dessus. Il oppose directement  $p$  et  $r$ , de sorte qu'il s'agit d'un marqueur d'opposition. Ainsi, dans l'Exemple 139, les salariés municipaux et les employés de l'État québécois font l'objet d'un contraste.

**Exemple 139** Soixante-dix pour cent des salariés municipaux reçoivent une augmentation plus faible que celle de l'I.P.C. EN COMPARAISON, 100 % des employés de l'administration québécoise sont dans cette situation (Institut de recherche et d'information sur la rémunération).

On ne peut y substituer EN COMPARAISON par un connecteur de réciprocity, tel EN RETOUR ou RÉCIPROQUEMENT, car les employés des villes et ceux de l'État n'ont pas d'influence directe les uns sur les autres. Il serait possible de remplacer EN COM-

PARAISON par un connecteur de contradiction (AU CONTRAIRE, À L'OPPOSÉ), mais seulement en modifiant la conclusion impliquée. Dans cet emploi d'opposition directe,  $Q'$ , pour cet exemple, équivaut à « Les fonctionnaires québécois sont moins bien rémunérés que les employés municipaux »; la contradiction, comme nous l'avons vu à la section 2.7.3 (p. 179), demande plutôt de récupérer une conclusion impliquée de  $Q$ , telle que  $Q \rightarrow \sim P$ , qui donnerait ici : « Les fonctionnaires québécois sont plus nombreux que les employés municipaux à recevoir un salaire inférieur au coût de la vie ». Autrement dit, l'accent porterait sur le pourcentage au lieu de la rémunération. Cette analyse du connecteur EN COMPARAISON rejoint celle de Fraser (1998) pour *IN COMPARISON* et *IN CONTRAST*. Cet auteur observe (p. 316) que le contraste est plus marqué avec le second. Nous expliquons cela par le fait que PAR CONTRASTE marque la contradiction et EN COMPARAISON, l'opposition.

Les marqueurs de modalité réciproque sont énumérés au Tableau XVIII (p. 185). Le connecteur RÉCIPROQUEMENT se retrouve souvent comme marqueur de modalité. Sa portée se réduit alors à un seul énoncé et il apparaît usuellement en position finale, précédé de ET. Il devient interchangeable avec *vice versa*. Le schéma instructionnel ne suit plus celui des connecteurs. Il prend la forme : aa) récupérer  $P$ , une prémisse impliquée associée à  $P$ , telle que  $P' \rightarrow P$  ; bb) renforcer l'assomption que  $P \rightarrow P'$ . Autrement dit, dans l'Exemple 140, le marqueur de modalité active la recherche en mémoire de la prémisse  $P'$ , selon laquelle le destinataire a fait parvenir à l'énonciateur une lettre qui motive une réponse ( $P' \rightarrow P$ ). L'énoncé  $P$  apparaît ainsi comme un juste retour des choses ( $P \rightarrow P$ ).

Tableau XVIII. Marqueurs de réciprocité

<p><i>Emploi de réciprocité</i></p> <p>Connecteurs</p> <p>à l'inverse; dans la mesure où; en contrepartie; en échange; en retour; en revanche; inversement; réciproquement; respectivement; symétriquement*.</p> <p>Marqueurs de modalité</p> <p>à titre de réciprocité; réciproquement; symétriquement; <i>vice versa</i>.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

\* Au stade de pontage.

Exemple 140 Nous vous retournons sous ce pli, à titre de réciprocité, nos cordiales assurances (Verlaine, cité par TLFi à « réciprocité »).

Quant au marqueur *symétriquement*, il est interchangeable avec *réciproquement*, mais ne joue que rarement le rôle de marqueur parce qu'il reste très majoritairement utilisé dans son sens représentationnel.

#### 2.7.6. La concession

La concession est pour une large part exprimée par les connecteurs d'opposition, comme nous l'avons vu à la section 2.7.1 (p. 170 et suiv.). Elle se caractérise par le fait que le locuteur ne prend pas en charge l'énonciation de *P*. Lorsque le connecteur est placé dans l'énoncé *Q*, il entre souvent en corrélation avec un marqueur de modalité ou une marque méta-représentative, situés en *P*, tel qu'illustré dans les exemples ci-dessous. Les marqueurs de modalité concessive sont recensés au Tableau XIX (p. 187). Il s'agit d'adverbes (*encore, soit* ou *certes*, comme à l'Exemple 141), de syntagmes prépositionnels (*à la rigueur, d'accord*) ou de syntagmes verbaux grammaticalisés en position incise (*c'est vrai, il est vrai*). Leur instruction unique consiste à annuler l'assomption que le locuteur prend l'énonciation de *P* à son compte.

Exemple 141 [P] Il me regarderait, certes, avec bienveillance, MAIS AUSSI [Q] avec son sourire énigmatique (J. Renard, cité par TLFi à « certes »).

Exemple 142 [P] Je comprends à la rigueur que vous n'aimiez pas le gouvernement. MAIS [Q] ça n'empêche pas de gagner son pain, ce serait trop bête (Zola, cité par TLFi à « rigueur »).

Exemple 143 [P] Je concède volontiers que l'immatériel échappe à l'emprise de la science, MAIS [Q] l'intuition ne garantit pas pour autant des connaissances vraies quant à cet objet (Philippe Thiriart, *Québec sceptique*, 1995).

L'Exemple 142 présente le cas d'un marqueur de modalité, à la rigueur, enchâssé dans une marque méta-représentative à demi lexicalisée. On peut l'extraire de la marque par une glose qui préserve sa valeur concessive : « À la rigueur, vous pouvez ne pas aimer le gouvernement. » Par contre, dans l'Exemple 143, la concession provient de la marque méta-représentative, appuyée par le marqueur de validation forcée (v. section 2.10.1.3, p. 214) *volontiers*, qui met en évidence la bonne grâce du locuteur. On trouve aussi le marqueur *bien* dans ce même emploi : « Je conçois *bien* que », susceptible d'être transformé en « Je ne m'oppose pas à ce que l'on conçoive que ».

Tableau XIX. Marqueurs de concession

<i>Emploi de concession</i>	
Marqueurs de modalité	à la rigueur; à l'extrême rigueur; c'est vrai; certes; d'accord ; encore ; il est vrai; peut-être; soit.
Marques méta-représentatives	c'est vrai que; dire que; et dire que; il est vrai que; il faut bien admettre que ; j'avoue que; je conçois bien que; je l'admets; je le concède; je le reconnais; je reconnais que; nous concédons que; nous voulons bien reconnaître que; etc.

### 2.8. La comparaison

Les marqueurs comparatifs présentent un rapport entre deux états de choses, quoique le rapprochement soit éminemment le fait d'un énonciateur. L'écart logique entre les états de choses est tel que l'énonciateur n'a pas à manifester davantage sa présence et peut ainsi prétendre s'effacer derrière la relation comparative. À l'Exemple 144, on accole des perceptions du locuteur et du destinataire pour les traiter comme des contenus sémantiques et non comme des actes de parole. Le personnage énonciateur y nie deux relations de conformité (ou d'identité) entre la délicatesse réelle ( $P$ ) d'une part et celle affirmée ( $Q_1$ ) et intentionnée ( $Q_2$ ), d'autre part. L'acte de parole provient, en plus des pronoms personnels de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personne, du connecteur D'AILLEURS, dans son emploi de réactualisation renforçatrice (v. section 2.5.1, p. 157). Il ressort que la première instruction des connecteurs comparatifs consiste à renforcer l'assomption que  $Q$  énonce un état de choses en lien avec un autre état de choses en  $P$ , tel que représenté à la Figure 13 (p. 211). Le deuxième niveau d'instructions, d'ordre sémantique cette fois, demande de récupérer une conclusion impliquée de  $Q$  qui précise si la relation entre  $P$  et  $Q$  s'effectue sur la base d'une égalité, d'une supériorité ou d'une infériorité. L'Exemple 145 offre un cas de relation d'infériorité de  $P$  (la femme) par rapport à  $Q$  (l'article de Paris). Une fois défini le statut de  $P$  et  $Q$  l'un par rapport à l'autre (et non en fonction de la prise en charge énonciative), un troisième niveau instructionnel vient préciser le type de rapport comparatif. Nous avons retenu trois liens sémantiques de ce type : l'analogie, la conformité et la manière. La relation analogique consiste à indiquer une ressemblance réelle ou imaginée entre  $P$  et  $Q$ , comme dans l'Exemple 145, où le degré d'impression produit sur l'homme représente le point de comparaison. La conformité est pour sa part un rapport comparatif que nous reprenons de Riegel, Pellat et Rioul

(1994/1997, p. 515) et qui indique le degré d'identité entre deux choses. L'Exemple 144 porte sur la non-conformité entre la délicatesse exprimée et perçue. Quant à la manière, que le TLFi définit comme la « forme particulière que revêt un processus, une action ou un état », il s'agit d'un rapport comparatif exprimé par des connecteurs tels DE LA MÊME MANIÈRE QUE, MIEUX QUE ainsi que certains emplois de COMME (v. Exemple 146). Le TLFi reconnaît la « ressemblance de manière » (à l'article « comme »).

Exemple 144 [...] [P] tu n'obéissais pas à un sentiment de délicatesse envers moi, COMME [Q<sub>1</sub>] tu me le disais, et COMME, [Q<sub>2</sub>] d'ailleurs, tu le croyais (Mauriac, cité par TLFi à « comme »).

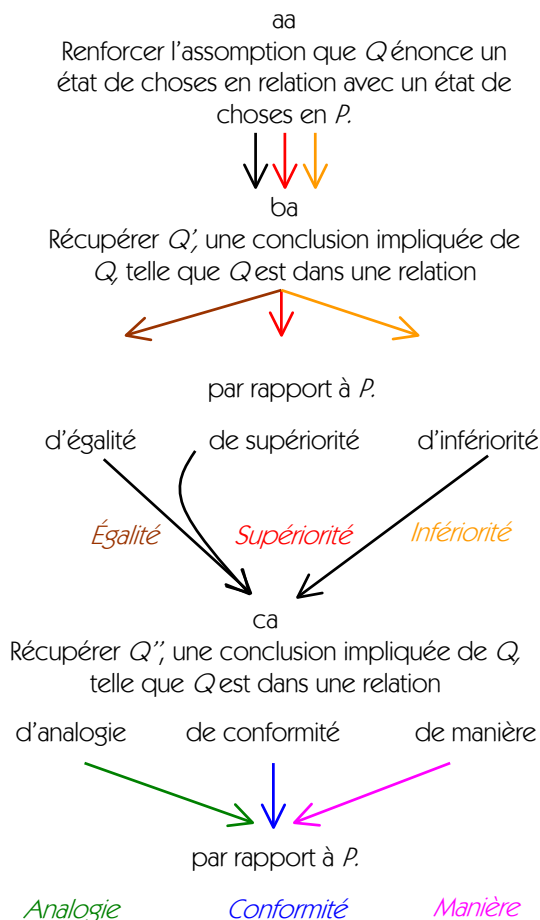
Exemple 145 [P] Elle l'intimidait MOINS QUE [Q] ne l'eût fait un article de Paris (Radiguet, cité par TLFi à « moins »).

Exemple 146 Les yeux nus livrent nos pensées; du moins nous le croyons et [P] l'autre aussi le croit, guettant toujours cette pointe lumineuse de l'œil, COMME [Q] sait faire l'escrimeur (Alain, cité par TLFi à « comme »).

La liste des marqueurs comparatifs apparaît au Tableau XX (p. 191). Les connecteurs dominant par leur nombre et aussi du fait qu'ils sont les seuls marqueurs de relation à exprimer la supériorité et l'infériorité. Ces rapports sont inscrits dans le sens de base des connecteurs, tandis que les rapports sémantiques d'analogie, de conformité et de manière varient en contexte pour un même marqueur de comparaison. Les connecteurs les plus grammaticalisés, AINSI QUE, COMME, DE MÊME QUE, connaissent une plus grande variété d'emplois que les connecteurs qui conservent leur sens représentationnel. À l'intérieur d'un énoncé, ainsi que et de même que sont des opérateurs d'inclusion (v. section 2.3.1, p. 127) et ne deviennent des connecteurs comparatifs qu'au point d'enchâssement entre deux phrases. Le morphème comme peut servir d'adverbe quantificateur et marquer l'exclamation, l'intensité ou l'approximation (Andersen, 1998). En tant que marqueur de comparaison, il ne réunit pas toujours deux énoncés et prend alors valeur de préposition (« jolie *comme* une déesse », Riegel *et al.*, p. 515) ou de coordonnant (« ici *comme* ailleurs », TLFi à « comme »). La comparaison elliptique peut compliquer la détermination du nombre d'énoncés :

Exemple 147 « Il n'est pas stupide comme son frère (= *comme son frère l'est ?* ou bien = *pas plus que son frère ne l'est ?*) » (Riegel *et al.*, p. 515 ; italiques des auteurs).





L'Exemple 128 devrait, dans la plupart des contextes, être lu comme un seul énoncé et saisi selon la seconde interprétation. Par l'ajout d'une virgule devant le connecteur, l'énoncé « *comme son frère* fait l'objet d'une énonciation à part » (*id., ibid.*). La séquence compositionnelle COMME SI combine les instructions de la comparaison et celle de la validation conditionnelle (v. section 2.10.1.5, p. 219).

Puisque la comparaison requiert deux énoncés, elle ne s'exprime pas par l'entremise des marqueurs de modalité. On trouve cependant des marqueurs de modalité restrictive (v. section 2.10.1.4, p. 216) qui modalisent une relation comparative :

Exemple 148 Bien que consommant *proportionnellement* moins d'alcool, nos paysans du pays de Caux, très insuffisamment nourris d'autre part, résistent beaucoup MOINS à l'alcoolisme QUE les fermiers gavés du Calvados (Gide, cité par TLFi à « proportionnellement »).

Figure 9. Schéma instructionnel des connecteurs comparatifs.

## 2.9. *L'ordre et la localisation*

La localisation temporelle et spatiale situe les états de choses l'un par rapport à l'autre, alors que l'ordre sert à disposer les éléments par rapport au discours et à sa structure.

### 2.9.1. L'ordre

Les marqueurs ordinaux relèvent de l'énonciation. Nous avons distingué trois emplois, le commencement, la relance et la clôture, suivant d'assez près la terminologie de Turco et Coltier (1988), qui parlent d'ouverture, de relais et de clôture. Lorsque l'ordre dépend de l'état de choses, il prend la forme d'une détermination rattachée au sens représentationnel, dans des syntagmes prépositionnels tels « en tête », « au milieu », « à la queue », « en premier », « en deuxième », « en dernier », etc. Ces SP, bien que coalescents, ne sont pas grammaticalisés et leur sens est indissociable de celui de la phrase. Les marqueurs ordinaux servent pour leur part à indiquer la position d'un énoncé et de son contenu par rapport au reste du discours. Ce sont les seuls marqueurs de relation qui servent véritablement d'« organisateurs textuels » (Schneuwly, 1988, p. 100) ou de « marques d'organisation du texte » (Genevay, 1994, p. 160). Même alors, ils méritent plutôt mal leur qualificatif de « textuels », car ils apparaissent à l'intérieur plutôt qu'à la frontière de séquences textuelles. De plus, ils sont ancrés dans l'énonciation, comme le montre la Figure 10, de sorte qu'il faudrait pour le moins les renommer « organisateurs discursifs ». Le premier niveau d'instructions consiste à accorder le statut d'acte de parole à l'énoncé  $Q$ . Il possède deux entrées, les instructions  $aa$  et  $ab$ . Pour choisir la bonne du premier coup, l'interprète doit au préalable avoir décodé le sens conceptuel du marqueur de relation. Il assigne alors les valeurs de  $P$  et  $Q$  aux énoncés correspondants. Pour l'instruction  $aa$ , il considère que le connecteur apparaît en  $P$  et annonce  $Q$ , tandis que l'instruction  $ab$  lui signifie qu'il est rendu à l'énoncé  $Q$ , faisant suite à l'énoncé  $P$  déjà traité. Le second niveau d'instructions demande de récupérer  $Q'$ , une conclusion implicite de  $Q$  telle que  $Q$  marque le début, la suite ou la fin d'une énonciation. Dans ce dernier cas, le lecteur est soit tenu dans l'ignorance du nombre d'énoncés appartenant au reste de la série, soit informé que l'énonciation de  $Q$  clôt la série (instruction  $ca$ ).

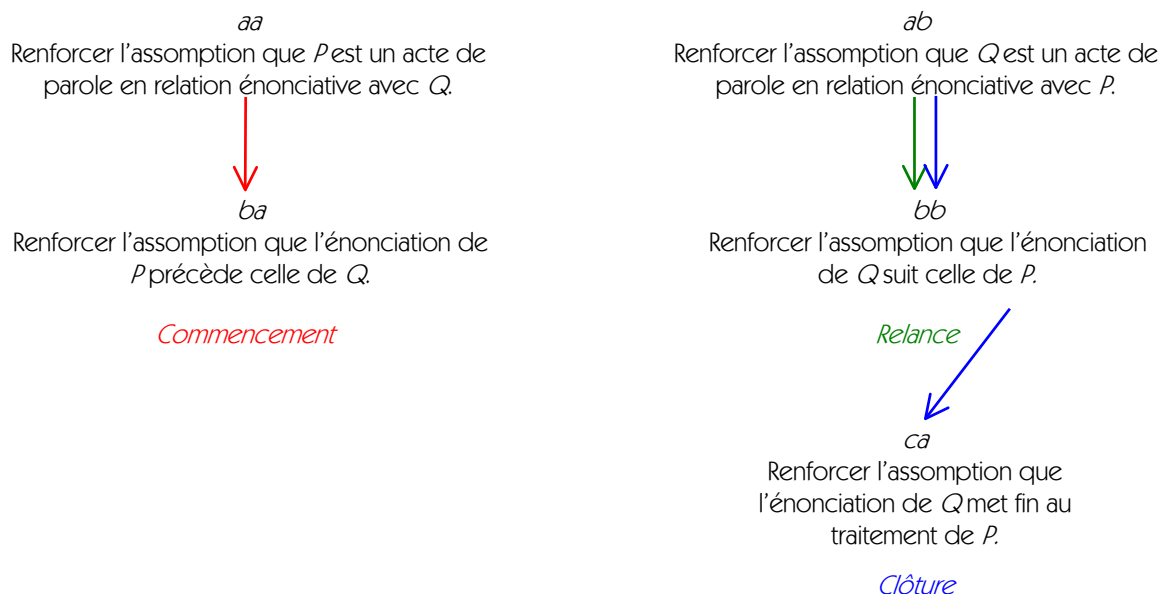
Examinons le cas de l'Exemple 149 (p. 191), sur la pensée du psychologue Fodor. Les énoncés  $P$ ,  $Q$ ,  $R$  consistent respectivement en deux arguments  $P$  et  $Q$

ordonnés au moyen des connecteurs PREMIÈREMENT et DEUXIÈMEMENT ainsi qu'une conclusion *R*, marquée par DONC. Le connecteur PREMIÈREMENT ne participe pas au sens de l'argument qui se trouve dans l'énoncé *P*; plutôt, il présente *P* comme incomplet, c'est-à-dire qu'il appelle une suite. Le connecteur DEUXIÈMEMENT, pour sa part, présente l'énoncé *Q*, qu'il introduit comme un complément de *P*; il n'indique pas que la série d'arguments est close ni qu'elle se poursuivra. Au lieu d'un connecteur de clôture, l'énoncé *R* inclut DONC, un connecteur de récapitulation (v. section 2.4.4, p. 153, et Figure 5, p. 149), dont la dernière instruction, à l'effet de renforcer l'assomption que l'énonciation de *Q* met fin au traitement de *P*, est la même que celle d'un connecteur de clôture.

*Tableau XX. Marqueurs comparatifs*

<i>Emploi de comparaison</i>	
Connecteurs	
Relation d'égalité	
à mesure que ; à proportion que ; ainsi que; au fur et à mesure que ; au même titre que; aussi bien; aussi bien que; aussi loin que; aussi longtemps que ; aussi... que ; autant que; autant... autant ; autant... que; comme; comme si ; dans la mesure où; de la même façon que ; de la même manière que; de même que; mieux... plus; moins... moins; non moins que ; non plus que; pareillement; pas moins que; plus ... plus ; selon que; suivant que; tant... tant; tel; tel que.	
Relation de supériorité	
davantage (que); meilleur que; mieux que; mieux... moins.	
Relation d'infériorité	
moins que; moins... plus; pas autant que; pire que.	
Marqueurs de reprise	
Relation d'égalité	
dans les deux cas; dans un cas comme dans l'autre; en pareil cas ; en la même occurrence; en pareille circonstance; en pareille occurrence; en semblable occurrence; le même que; les uns comme les autres; l'un comme l'autre.	
Marques méta-représentatives	
Relation d'égalité	
de manière (assez, plutôt) semblable, comparable, identique; on dirait; etc.	

**Exemple 149** Le holisme sémantique est une thèse sémantique selon laquelle le contenu d'un état mental d'un individu dépend des relations entre cet état mental et tous les autres états mentaux de l'individu. [*P*] Fodor soutient PREMIÈREMENT que cette thèse est incompatible avec la recherche de lois psychologiques intentionnelles. [*Q*] Il soutient



DEUXIÈMEMENT que le fonctionnalisme sémantique mène inéluctablement au holisme sémantique. [R] Il admet DONC le psychofonctionnalisme et rejette le fonctionnalisme sémantique (Pierre Jacob, *Intellectica*, 1995).

Figure 10. Schéma instructionnel de l'ordre

L'extrait de texte à l'Exemple 149 (p. 191) apparaît comme cohérent, même au lecteur qui ignore le sens des concepts utilisés. Cet effet est produit non seulement par les connecteurs, mais aussi par de nombreuses autres marques discursives. Les reprises de syntagmes nominaux, de verbes, de pronoms et de démonstratifs créent une progression à thème constant dans les énoncés *P*, *Q* et *R*. Les connecteurs ordinaux ne jouent qu'un rôle modeste dans la structuration du texte ; pour les qualifier à bon droit d' « organisateurs textuels », il faudrait que leur schéma instructionnel indique plus que l'ordre dans lequel se présentent les énoncés. Par exemple, ils devraient occuper une position fixe dans un groupe d'énoncés, dans un paragraphe, ce qui n'est pas le cas. La véritable structuration textuelle est le fait de « marques non linguistiques » (Genevay, 1994, p. 160) : la mise en page, la numérotation des sections et la segmentation en paragraphes.

*Tableau XXI. Marqueurs ordinaux**Emploi de commencement*

## Connecteurs

d'abord; de prime abord; directement; en premier lieu; premièrement; primo; tout d'abord.

## Marques méta-représentatives

commençons par...; en guise de préalable (bienvenue, etc.); en guise de préambule; en guise d'introduction; en préambule; en prenant pour point de départ; il vous sera démontré; il y a  $x$  choses à considérer; j'aborderai; j'ai choisi de traiter/discuter/ analyser; j'analyserai; je démontrerai; je développerai; je m'attarderai; je prouverai que; je tenterai de; je traiterai de; je vais analyser; je vais commencer par... ; je vais me servir de; je vais vous parler de...; la première chose que vous aurez à faire, ce sera...; nous aborderons...; nous allons voir; nous analyserons; nous examinerons; nous ferons l'analyse; nous montrerons; nous observerons; nous parlerons; nous portons attention; nous procéderons à; nous prouverons; nous regarderons ; nous tenterons de démontrer; nous traiterons; nous verrons; on abordera; on parlera; on relèvera; on verra que; pour commencer; pour débiter; voyons.

*Emploi de relance*

## Connecteurs

deuxièmement; en deuxième lieu; en second lieu; ensuite; or donc; puis; secundo; troisièmement; tertio; quatrièmement; quarto; cinquièmement; sixièmement; septièmement; huitièmement; neuvièmement; dixièmement.

## Marques méta-représentatives

à la lumière de ce qui précède; à la suite de ces constatations; après cette parenthèse; c'est ce que nous allons voir; changeant de propos; dans ce même ordre d'idées; dans ce paragraphe; dans cet ordre d'idées; dans cette partie; dans cette seconde partie; dans l'étape suivante; dans le même ordre d'idées; dans le paragraphe précédent; dans un même ordre d'idées; dans un second temps; dans un tout autre domaine; dans un troisième temps; en ce qui regarde; en ce qui touche; en second; en supplément; en troisième partie; enchaînons avec; encore une chose.; étudions; examinons le cas de...; il n'y a pas que; il nous reste (maintenant) à; il sera question; il y a aussi que...; il y a encore que; je poursuivrai; nous comparerons; nous passons à; observons; on peut en dire autant de; passons à; pour aller plus loin; pour continuer; pour revenir à; poursuivant; poursuivez.; poursuivons; réglons; sur un premier plan; venons-en à...

*Emploi de clôture*

## Connecteurs

dont acte; en dernier lieu; enfin; pour terminer; pour conclure.

## Marques méta-représentatives

au cours de ce + (type de discours); au terme de ce bilan; au terme de ces réflexions/considérations; au terme de cette réflexion/analyse/dissertation; en guise de conclusion; en terminant; en tout dernier lieu; je termine là-dessus; le dernier, mais non le moindre; nous pouvons conclure que; pour finir; pour résumer; que conclure de tout cela ?; terminons...; vous avez pu remarquer que; voilà qui est dit.

Les connecteurs ordinaux en *-ment* présentent une fréquence décroissance de PREMIÈREMENT jusqu'à DIXIÈMEMENT. Il est devenu rare que PREMIÈREMENT ne soit pas suivi de DEUXIÈMEMENT, mais d'un connecteur d'extension, tel DE PLUS, comme cela survenait encore chez J.-J. Rousseau. Cependant, PREMIÈREMENT peut être employé seul, sauf qu'il exprime la réactualisation énonciative ou l'interruption, comme nous l'avons vu aux sections 2.5.1 et 2.6.2. Des connecteurs temporels, comme D'ABORD, ENSUITE (v. Kozłowska, 1996) et ENFIN, peuvent exercer des emplois ordinaux, ce qui constitue un signe de grammaticalisation. La distinction est facile à établir, selon qu'ils relient des actes de parole ou des états de choses.

Les connecteurs POUR CONCLURE et POUR TERMINER s'avèrent assez grammaticalisés pour ne pas faire partie des marques méta-représentatives. On ne peut pour autant considérer EN CONCLUSION comme un marqueur d'ordre, puisque le TLFi le présente comme un synonyme de BREF et EN SOMME, ce qu'atteste notre corpus, de sorte qu'il s'agit d'un connecteur de récapitulation (v. section 2.4.4, p. 153). L'emploi de ce marqueur au début d'un paragraphe de conclusion résulte d'une confusion avec le sens représentationnel du mot « conclusion », qui désigne à la fois le terme d'un raisonnement et la dernière partie d'un discours argumentatif. Cette ambiguïté est dissipée dans « en guise de conclusion », mais il s'agit là d'une marque semi-lexicalisée qui accepte de se situer dans toutes sortes de parties du discours et de genres discursifs : « en guise d'introduction, de bienvenue, de préambule, de réponse, de préface, de faire-part », etc.

Au contraire de Turco et Coltier (1988), nous ne considérons pas le couple D'UNE PART et D'AUTRE PART comme des marqueurs de commencement et de relance. Ils signalent l'extension lorsque *P* et *Q* sont co-orientés et l'opposition, quand ceux-ci sont anti-orientés. Le fait qu'ils s'appellent l'un l'autre ne provient pas de leurs ins-

tructions mais de leur corrélation, c'est-à-dire qu'ils sont stockés en mémoire dans la même entrée linguistique.

La liste des connecteurs ordinaux est fournie au Tableau XXI (p. 193), de même que celle des autres catégories de marqueurs. On constatera, pour les emplois de commencement, relance et clôture, l'absence de marqueurs de reprise et de marqueurs de modalité. Les marques méta-représentatives abondent nettement plus que les connecteurs, ce qui reflète le caractère énonciatif du marquage de l'ordre.

### 2.9.2. La localisation temporelle

La localisation, selon le TLFi, réfère autant à l'« [a]ction de déterminer le moment où s'est passé un événement » qu'à celle « de déterminer l'emplacement où se situe une chose, un phénomène ou son origine ». Riegel *et al.* reprennent la même distinction dans une analyse du syntagme verbal (1994/1997, p. 238). En français, le système verbal est le premier responsable des relations temporelles. Les compléments de phrase non grammaticalisés à sens temporel et les marqueurs de relation se partagent à peu près le reste du travail. Parmi ces derniers, les connecteurs jouent un rôle moins important que les marqueurs de modalités temporelles, comme le suggère le nombre élevé de ces derniers au Tableau XXII (p. 200 et suiv.). Les connecteurs servent essentiellement à situer la temporalité de l'énoncé *Q* par rapport à l'énoncé *P*, en termes d'antériorité, de simultanéité et de postériorité. Ils portent aussi une valeur aspectuelle, d'abord ponctuelle ou durative, qui se précise en aspects inchoatif et terminatif pour l'instantanéité tandis que, pour la durée, l'aspect est itératif ou proprement duratif. Vu leur nombre élevé, il ne nous a pas été possible de classer les marqueurs de modalité temporelle selon leur valeur aspectuelle. Le classement chronologique que nous en donnons ne suffit pas à rendre compte de leur sens.

Le schéma instructionnel, donné à la Figure 11 (p. 197), offre une synthèse du comportement général de ces connecteurs. Les instructions *aa* et *ab* demandent à l'interprète de décider au départ si *Q* constitue un acte de parole ou un énoncé portant sur l'état de choses. En cas d'erreur, il faut remonter à ce niveau et repartir. Au niveau *b*, la détermination de la temporalité de *Q* par rapport à celle de *P* relève de la sémantique, sauf que du côté énonciatif, l'interprète doit se référer au moment de l'énonciation de *P*. Néanmoins, le cadre général de l'interprétation reste guidé par la

théorie de la pertinence, comme le précisent Wilson et Sperber à propos de l'antériorité :

« the semantics [...] tells us that the event described happened at some point in an interval stretching back from the time of the utterance to the beginning of the universe ; the pragmatics tells us that it happened recently enough for the fact to be worth mentioning »<sup>34</sup>  
(Wilson et Sperber, 1998, p. 13).

Nous distinguons de la sorte six emplois temporels, déclinés selon le trio antériorité-simultanéité-postériorité et en fonction d'une temporalité « diégétique » (définie à la p. 106), relative à l'état de choses, ou énonciative (« extra-diégétique »), ancrée dans la situation de communication. De plus, chacun de ces emplois temporels peut, en principe, recevoir l'une des quatre valeurs aspectuelles énumérées plus haut.

Dans l'Exemple 150, la temporalité est donnée comme indépendante de la situation de communication. Les deux connecteurs AVANT QUE expriment l'antériorité diégétique avec un aspect duratif. La référence à deux événements très anciens, la présence de Dieu et l'invention du feu, prend sa pertinence par rapport à l'arrivée du prêtre dans l'île, un événement marquant du récit.

Exemple 150 [P<sub>1</sub>] Dieu était dans l'île AVANT QUE [Q<sub>1</sub>] n'y débarquât le prêtre, MAIS COMME [P<sub>2</sub>] le feu dans les rameaux AVANT QUE [Q<sub>2</sub>] le sauvage ne les frotte (Queffélec, cité par TLFi à « avant »).

À l'opposé, l'Exemple 151 est ancré dans la situation énonciative. Les énoncés *P* et *Q* apparaissent simultanés et les deux actions comme duratives, bien que la journaliste s'étonne que *P*, dont l'origine remonte plus loin que *Q*, persiste encore de nos jours.

Exemple 151 [P] La méconnaissance des deux civilisations [japonaise et occidentale] étonne QUAND [Q] on pense à l'abolition des frontières et à la mondialisation (Lise Lachance, *Le Soleil*, 12 avril 1998, p. B12).

Sauf pour une dizaine de connecteurs procéduraux (COMME, LORSQUE, PUIS, etc.), les connecteurs temporels sont moins grammaticalisés que les autres, c'est-à-dire qu'ils conservent une part de leur sens représentationnel. Par exemple, les connecteurs EN MÊME TEMPS QUE, AUSSITÔT QUE ET AU MOMENT MÊME OÙ expriment

---

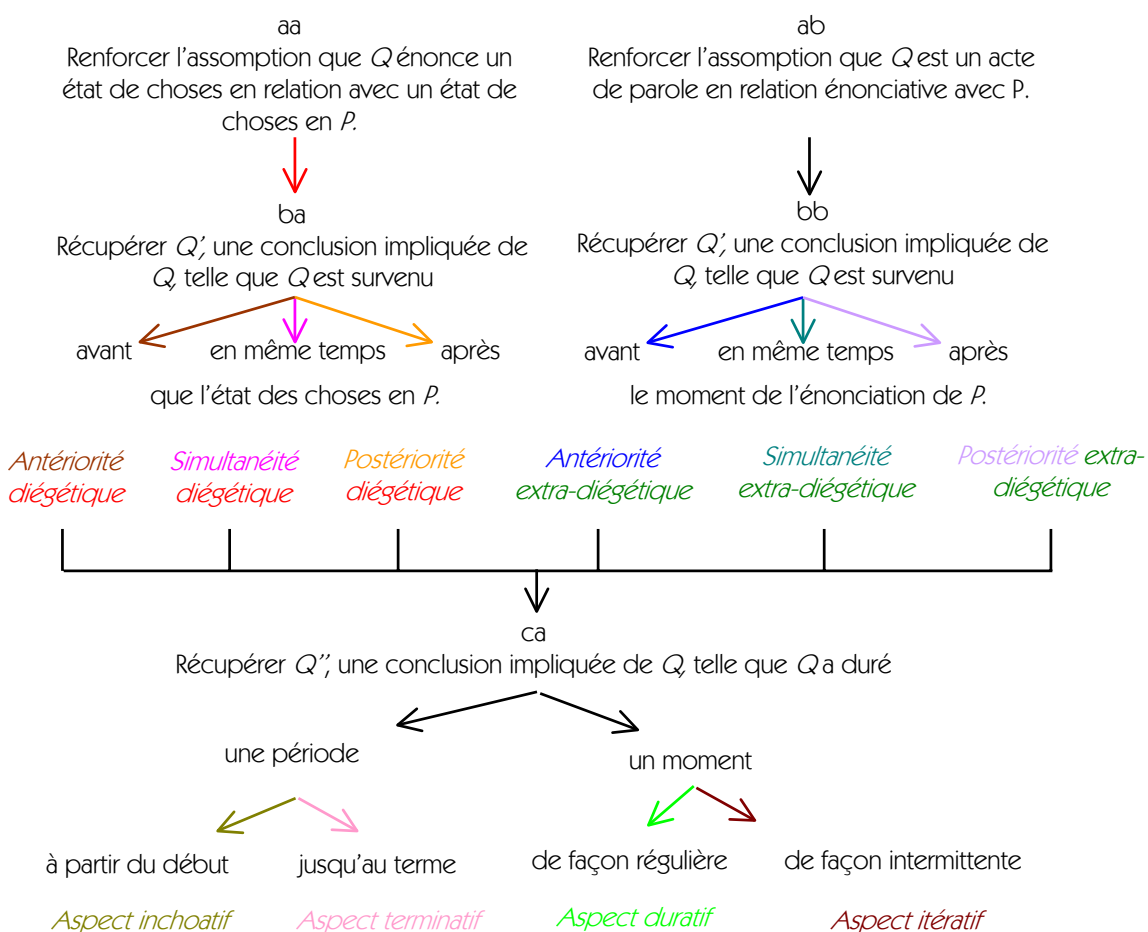
<sup>34</sup> La sémantique [...] nous dit que l'événement décrit est survenu à un point quelconque dans un intervalle s'étirant en arrière depuis le moment de l'énonciation jusqu'au début de l'univers; la pragmatique nous dit qu'il est survenu assez récemment pour que le fait vaille la peine d'être mentionné (notre traduction).



tous trois la simultanéité et, en général, un aspect ponctuel (inchoatif ou terminatif). Mais chacun possède un sens plus spécifique dont le schéma instructionnel ne peut tenir compte. L'immédiateté apportée par AUSSITÔT QUE n'équivaut pas tout à fait au haut degré de synchronisation traduit par AU MOMENT MÊME OÙ. Ce gain en nuance sémantique est contrebalancé par le fait que ce dernier connecteur accepte des variations lexicales (*au moment précis/exact où, à la seconde même où, etc.*) qui demandent à chaque fois une analyse sémantique aux résultats distincts.

Figure 11. Schéma instructionnel de la temporalité et de l'aspectualité

Échappant à ces nuances, le connecteur EN MÊME TEMPS QUE apparaît comme le plus générique des trois, à la fois moins précis et plus polyvalent. Et il resterait à voir si DÈS QUE constitue un parfait synonyme d'AUSSITÔT QUE, si le connecteur À



L'INSTANT OÙ apporte autant de précision que AU MOMENT MÊME OÙ, etc. Ce type d'information sémantique est stocké dans l'entrée encyclopédique du concept,

comme nous l'avons vu au chapitre premier (section 4.2.2, p. 59). Il est impossible de dégager ici les valeurs proprement sémantiques de ces marqueurs : un scripteur sachant utiliser un bon dictionnaire devrait pouvoir choisir ses marqueurs selon le contexte. De même, contrairement aux schémas instructionnels précédents où le changement de niveau indique un ordre de traitement, nous ignorons ici si le décodage linguistique de l'aspectualité (instruction *ca*) se produit vraiment à la suite du décodage temporel au niveau *b* ou si les deux vont de pair.

Passons aux marqueurs de reprise temporels. Ceux-ci, comme les connecteurs, rattachent un énoncé au contexte. Ils conservent néanmoins leur valeur anaphorique. Par exemple, les marqueurs *à cette époque* (antériorité ou simultanéité) et *après quoi* (postériorité) véhiculent une instruction additionnelle, à l'effet de former une explicature pour déterminer l'antécédent de l'anaphore. Si le cotexte ne fournit aucune marque d'ancrage, l'interprète en est réduit à inférer la temporalité à partir d'assomptions encyclopédiques. C'est le cas avec certains marqueurs de reprise chez les évangélistes Matthieu et Marc, comme *en ce temps-là*, qui renvoie à un événement non daté de la vie de Jésus, et en ce jour-là, à propos duquel la *Bible de Jérusalem* précise : « Cette expression stéréotypée est une simple transition, sans valeur chronologique » (1961, p. 1306, note *e*). Il s'agit là d'un cas particulier de marqueur grammaticalisé, mais il n'en va pas ainsi pour le reste des marqueurs de reprise temporels, énumérés au Tableau XXII (p. 200 et suiv.).

La situation d'énonciation discursive possède sa propre temporalité. Le marqueur de modalité temporelle *maintenant* est l'un des rares à toujours ancrer le discours dans le moment de son énonciation :

Exemple 152 De la fenêtre de ma chambre je contemple le proche rideau de grands arbres. Il vient de pleuvoir et, *maintenant*, [*P*] le soleil qui se couche derrière le bois, touchant de ses derniers rayons les branches encore ruisselantes, accroche des diamants à l'extrémité des ramures (Gide, cité par TLFi à « maintenant »).

Le marqueur *maintenant* n'agit pas comme un connecteur, comme s'il signalait, dans l'Exemple 152, la postériorité du coucher de soleil par rapport à la pluie. Il ne porte que sur l'énoncé *P*, relatif au coucher de soleil et à ses effets sur les arbres du bois. Il apporte toutefois des instructions assez semblables à celles des connecteurs temporels, pour l'emploi de simultanéité énonciative (v. Figure 11, p. 197). Il faut

cependant adapter ces instructions de façon à ce qu'elles ne portent plus que sur un seul énoncé :

- aa) Renforcer l'assomption que P est un acte de parole.
- bb) Renforcer l'assomption que l'état de choses en P survient lors de l'énonciation de P.

Toutefois, la marque temporelle *en ce moment*, que le TLFi donne comme synonyme de *maintenant*, réfère soit à un état de choses (Exemple 153), soit au moment de l'énonciation (Exemple 154) :

Exemple 153 Dieutegard (...) se dit que, s'il rentrait *en ce moment-ci* tout bonnement au château, il y serait probablement reçu le mieux du monde (Boylesve, cité par TLFi à « moment »).

Exemple 154 Je suis trop occupé *en ce moment*, et j'aimerais cesser de recevoir des messages de *Rendez-vous !* et d'*E-Vocab !* pour l'instant. Pour cela, que dois-je faire ? (Forum Éloquence).

Nous touchons ici à une question d' « ancrage énonciatif » (Adam, 1990, p. 101). La référence au moment de l'énonciation constitue un « ancrage énonciatif contextuel », tandis que l' « ancrage énonciatif cotextuel » (*id., ibid.*) renvoie à une temporalité des événements narrés par l'énonciateur. Genette (1972) parle d'un niveau narratif « extradiégétique » (p. 238) quand l'énonciateur est « l'instance narrative [du] récit premier » (p. 239) et traite de « diégétiques, ou intradiégétiques » (p. 238) les événements racontés au second degré, par un personnage qui joue un rôle d'énonciateur.

La quasi-totalité des marqueurs de modalité temporelle convient aux deux types d'ancrage. Plus rarement, d'autres marques, *comme au XX<sup>e</sup> siècle*, ne peuvent jamais devenir extradiégétiques parce qu'elles réfèrent à un moment déjà passé dans lequel l'énonciation ne peut s'ancrer. Enfin, tout aussi exceptionnellement, certains marqueurs (*aujourd'hui, à ce jour, actuellement*) sont par essence contextuels, sauf lorsqu'un narrateur intradiégétique feint de se substituer à l'énonciateur.

À cause de leur valeur sémantique prédominante, les marqueurs de modalité temporelle sont très abondants et moins grammaticalisés. Nous avons vu à la section 4.3.2 du chap. 1 (p. 64) que la grammaticalisation s'accompagne de spécialisation, c'est-à-dire d'une réduction du nombre de morphèmes par rapport au nombre initial d'unités non grammaticalisées. Il en reste plusieurs à inventorier et, dans ce cas beaucoup plus qu'ailleurs, notre recensement demeure une liste ouverte. C'est

d'ailleurs ici que prend place le « détachement de groupes syntaxiques » chronologiques et spatiaux (Genevay, 1994, p. 161), syntagmes prépositionnels non grammaticalisés servant de complément de phrase et déplacés en position initiale afin de servir de point d'ancrage diégétique : « Au cours de cette période ingrate de nos lettres », « pendant que la discussion s'engageait », « Plus loin au bord du lac, à 1h de Vevey » (*id.*, p. 162 ; en gras dans l'original).

Nous n'avons pas considéré « voilà » comme un marqueur de relation. D'accord avec Morin (1985), nous pensons qu'il agit comme verbe ou comme préposition.

*Tableau XXII. Marqueurs temporels*

*Emploi d'antériorité*

Connecteurs

à l'époque où; avant même que; avant que; d'abord; d'aussi loin que; dans le temps que (où); de prime abord; depuis le temps que; depuis que; dès l'instant où; dès l'instant que; dès lors; du plus loin que; du temps que (où); il y a longtemps que; jusqu'au jour où; jusqu'au moment où; la dernière fois que; premièrement; tout d'abord.

Marqueurs de reprise

à ce moment (-là); à/dès cet instant (-là); à cette époque (-là) ; cela fait; cette fois-là; dès ce temps; dès sa naissance; dès son arrivée ; dès son retour; là-dessus; où; sur ce; sur quoi.

Marqueurs de modalité

à aucun moment; à ce jour; à cette heure du jour, de la nuit; à compter, à partir de cet instant; à des heures pareilles; à l'avance; à l'époque; à l'aube; à l'origine; à pareil jour ; à pareille époque; à pareille heure; à point nommé ; à un moment donné, quelconque; à, dès la dernière heure; à une heure pareille; alors; anciennement; antérieurement; après, avant l'heure; au commencement; au début; au départ; au passage; au petit jour; au préalable; au premier abord; au tout début; auparavant; autrefois; ces derniers temps; ces temps derniers; ci-devant; d'entrée de jeu; dans le temps ; dans le temps que, où; dans les premiers temps; d'autres fois; d'avance; de meilleure heure; de tout temps; de toute éternité; déjà; depuis ; depuis le temps que; depuis lors; depuis peu; depuis toujours; dernièrement; dès; dès l'origine; dès avant; des heures entières; dès hier; des jours et des jours; dès la première minute; dès la veille; dès l'aube; dès le début; dès le matin; dès le premier abord; dès le premier instant; dès le principe; dès l'origine; dès que possible; du jour au lendemain; du plus loin que; du temps que, où; en avance; en ce temps-là; en premier; en temps et lieu; encore; en un jour (semaine, mois, an, siècle); hier; hier matin; hier soir; il était une fois; il y a; il y a beau jour; il y a longtemps que; il y a un jour; il y avait une fois; initialement; jadis; jusqu'alors; jusqu'à; jusqu'à aujourd'hui; jusqu'à ce jour; jusqu'à hier; jusqu'à la dernière minute; jusqu'à la fin; jusqu'à maintenant; jusqu'à nos jours; jusqu'à présent; jusqu'au dernier moment; jusqu'au jour où; jusqu'au moment où; jusque-là; jusqu'ici; là; l'année dernière; l'année écoulée; l'année précédente; l'année révolue; l'autre jour; l'avant-veille; le jour d'avant; le mois dernier;

les derniers temps; les premiers temps; l'heure venue; l'instant d'avant; naguère; par le passé; pendant des mois et des années(mois); peu avant; peu de temps après; peu de temps avant; plus tôt; pour un moment; récemment; régulièrement; simultanément; tôt; tout au début; tout juste; toutes les autres fois; toutes les fois; un beau jour; un instant auparavant; un jour; un jour de semaine; un jour plus tôt, plus tard; une belle fois; une fois.

#### Marques méta-représentatives

à quelques secondes d'intervalle; à une époque donnée, récente, reculée; après quelques secondes; après, au bout de, depuis, durant, pendant une, deux, etc., heure(s); au bout de, depuis, en, pendant x minutes, x minutes avant; au N<sup>e</sup> siècle; au siècle dernier; depuis un certain nombre de jours; durant/pendant de longs mois; en (année); il y a peu, quelques, tant de jours ; il y a x minutes que; la première/dernière fois (que, où); la semaine dernière; la semaine passée; la semaine précédente; la veille; le x de ce mois; le (jour, mois, année); le premier, le dernier jour de l'année; le premier, second, troisième jour du mois; pour + ordinal + fois; une, deux heure(s) avant, plus tôt; une/quelques seconde(s) plus tôt; vers (année); x minutes avant; etc.

#### *Emploi de simultanéité*

##### Connecteurs

à chaque fois que; à la minute que; à l'heure où; à l'instant où; alors; aussi longtemps que; aussitôt que; cependant que; chaque fois que/où; comme; dès la minute où; dès le moment où; dès l'instant que/où; dès que; dans tous les cas où; en même temps que; et; le jour où; lorsque; maintenant que; quand; soudain; tant que; tout à coup; un jour que; voici que; voilà que.

##### Marqueurs de reprise

à ce moment-là; à ces mots; à cet instant; à cette époque; ce disant; ce faisant; ce jour-là; ce mois-là; ce que voyant; ces jours-ci; cette année-là; dès cet instant; en ce moment-là; en ce temps-là; là-dessus; sur ce; sur ces entrefaites.

### Marqueurs de modalité

à ce jour; à ce moment (précis); à ce stade; à certains instants; à certains, à d'autres moments; à cette heure; à chaque fois; à chaque heure du jour; à chaque instant; à chaque seconde; à l'heure actuelle; à l'heure dite; à l'heure exacte, juste; à/dans la même seconde; à la fois; à la seconde (même) (rare); à l'époque actuelle; à l'aurore; à l'habitude; à l'heure actuelle; à l'heure dite; à l'heure indiquée; à l'heure qu'il est; à l'heure; à l'improviste; à l'instant (même); à l'occasion; à longueur de journée; à midi; à n'importe quelle heure; à notre âge; à notre époque; à plusieurs reprises; à point; à point nommé; à présent; à temps; à tous moments; à tout âge; à tout bout de champ; à tout coup; à tout instant; à tous (les) instants; à tout moment; à tous moments (plus rare); à tout propos; à toute heure (du jour, de la nuit); à toute occasion; à un moment donné; actuellement; après, durant, en, pendant un/quelques instant(s); au fil du temps; au jour le jour; au lever; au même instant; au même moment; au même temps; au mois; au première abord; au premier regard; au soleil levant ; aujourd'hui; aujourd'hui comme hier; aussitôt; aussitôt dit aussitôt fait; aussitôt dit que fait; c'est alors que; ce jour; ces temps-ci; cette année (-ci); cette fois-ci; cette semaine; chaque fois; chaque jour; chemin faisant; comme à l'habitude; comme de coutume; comme d'habitude; constamment; continuellement; continûment; couramment; d'autres fois; d'emblée; d'ores et déjà; d'année en année; dans la seconde (rare); dans le moment (même); de jour en jour; de là; de minute en minute; de mois en mois; de moment en moment, de moments en moments (plus rare); de nos jours; de notre temps; de temps à autre; de temps en temps; de tous les instants; de chaque instant (plus rare); de tout temps; d'entrée de jeu; dès maintenant; d'habitude; d'heure en heure; d'instant en instant; d'ordinaire; du jour au lendemain; du matin jusqu'au soir; d'un coup; d'un jet; d'un jour à l'autre; d'un seul coup; d'un seul jet; d'une seule venue; en attendant; en ce jour; en ce moment(-ci); en cours; en cours de route; en même temps; en permanence; en semaine; en toute hâte; en toute occasion; en tout temps; en un instant; en un moment; en/dans un moment pareil; entre chien et loup; entre temps ; épisodiquement; éternellement; fréquemment; heure(s) par heure(s); il y a des fois; immédiatement; incessamment; indéfiniment; instantanément; jamais; jour après jour; jour et nuit; jour par jour; jour pour jour; l'espace d'un instant; la plupart du temps; là-dessus; l'année courante; le plus souvent possible; le reste du temps; longtemps; longuement; maintenant; minute à minute; minute par minute; momentanément; nuit et jour; occasionnellement; par hasard; par instants, par instant (plus rare); par les temps qui courent; par minute(s); par moments, par moment (plus rare); pas encore; pas un (seul) instant; pendant ce temps; perpétuellement; pour la minute; pour le moment; pour l'instant; pour un instant; pour un moment; provisoirement; rarement; sans arrêt; sans cesse; sans délai; sans interruption; seconde par seconde; seconde après seconde (rare); seulement ; simultanément; soudainement; souvent; subitement; sur l'entrefaite ; sur le coup; sur le moment; sur l'heure; sur l'instant; sur son lit de mort; toujours; toujours pas; tour à tour; tous les jours; tout au long; tout de suite; tout le jour; tout le temps; toute la journée; un certain temps; un jour de semaine; un jour entier, plein; un jour sur deux; une fois le mois; une heure de temps.

### Marques méta-représentatives

à chaque instant/à tous les instants de la vie; à deux, trois, plusieurs fois; à l'heure convenue, dite, sonnée, fixée, indiquée, marquée, voulue; à l'instant (même) de mourir, de partir; à ses moments perdus/de libres/de loisir; à x heure(s) battant(es), sonnante(es), tapant(es); à/dans la minute (même) où; à/dès l'instant (même) du départ, du réveil; à/en un instant donné; à une heure (deux, etc.); au moment choisi, opportun, voulu; dans (durant, en, pendant) l'espace d'une seconde; de x minutes en x minutes; en + numéral + fois; en plein mois de (mois); la prochaine/première/dernière fois (que, où) ; la semaine prochaine; par deux, trois, etc., fois; pendant une (petite) seconde/plusieurs secondes/de longues secondes; plusieurs fois dans l'heure, par heure, l'heure; plusieurs heures d'affilée, consécutives, de suite; plusieurs, quelques jours; un quart d'heure, une heure et quart, une heure et demie, une heure trois quarts; une heure s'écoule, passe; une, plusieurs heure(s) par jour, par mois, par semaine; etc.

### *Emploi de postériorité*

#### Connecteurs

à la fin; après que; d'ici à ce que; d'ici que; en attendant que; enfin; ensuite; et; et puis; jusqu'à ce que; maintenant; maintenant que; par la suite; pendant que; puis; sitôt que; toutes les fois que; ultérieurement; une fois que; voici; voilà que.

#### Marqueurs de reprise

à partir de ce moment; après ça; après cela; après quoi; ce coup-là; cela fait ; sur ce; sur quoi.

#### Marqueurs de modalité

à bref délai; à brève échéance; à chaque minute, à toute(s) minute(s); à court terme; à jamais; à l'automne; à l'avenir; à l'hiver; à l'infini; à la dernière seconde; à la fin; à la longue; à la meilleure occasion; à la minute; à la moindre (première, prochaine) occasion; à la suite; à la toute fin; à l'avenir; à l'été; à l'infini; à long terme; à longue échéance; à mes heures perdues; à moyen terme; à paraître; à pareil jour; à partir du moment où; à peine; à quelle heure?; à terme; à tout jamais; à la première heure; après; après coup; après-demain; au bout d'un moment(temps); au dernier moment; au printemps; aussitôt après; avant longtemps; avant peu; avec le temps; bientôt; ce coup-ci; consécutivement; d'abord après; d'ici là; d'ici peu; d'un instant à l'autre; d'un jour à l'autre; d'un moment à l'autre; dans la nuit des temps; dans l'heure; dans l'immédiat; dans un instant; dans un jour; dans un moment; dans une seconde; dans une/quelques seconde(s); de seconde en seconde; demain; demain matin; demain soir; dès à présent; dès aujourd'hui; dès ce soir; dès demain; dès la première heure; désormais; d'ici là; d'ici peu; d'ici un/deux/.../dix ans, etc.; dorénavant; d'ores et déjà; d'un instant à l'autre; d'un jour à l'autre; d'un moment à l'autre; d'une heure à l'autre; d'une minute à l'autre; d'une seconde à l'autre; en dernier; en perspective; en temps et lieu; en temps opportun; en temps utile; en un moment; en vue; jusqu'à nos jours; jusqu'à nouvel ordre; l'instant d'après; la seconde d'après; l'année suivante; le jour d'après; le lendemain; le matin; le moment venu; le soir; le surlendemain; peu après; peu de temps après; plus tard; postérieurement; pour toujours; pour un certain temps; prochainement; quelque temps; sans fin; sous peu; subséquentement; tantôt (région.); tard; tôt ou tard; toujours; tout à l'heure; toute(s) affaire(s)

cessante(s); ultérieurement; un de ces jours; un instant; un instant après; un jour; un jour ou l'autre; un jour plus tard; une petite minute; une seconde!; voici venir; voici... que.

#### Marques méta-représentatives

à x mois d'échéance; à, dans tous les siècles; aux siècles des siècles, pour les siècles des siècles; dans (tous) les siècles des siècles; à + *adj. poss.* + heure; à paraître en (*année*); à ses heures; au bout de, dans un certain nombre de jours; au bout de, dans, sous x minutes, x minutes après, à x minutes près; au bout d'un/de quelques instant(s); au bout d'une/de quelques seconde(s); deux ans après; d'ici un/deux/.../dix/vingt/... ans; en janvier prochain, etc.; la prochaine fois que (où); la semaine prochaine; une, deux heure(s) après, plus tard; une/quelques seconde(s) plus tard; x heure(s) passée(s); etc.

Notre relevé des marqueurs de modalité temporelle est moins exhaustif que pour les autres catégories et les valeurs aspectuelles ne sont malheureusement pas prises en compte dans le Tableau XXII.

#### 2.9.3. La localisation spatiale

Comme la localisation temporelle, la localisation spatiale est susceptible d'un ancrage énonciatif contextuel (extra-diégétique) ou cotextuel (diégétique). Ainsi que le remarque Adam (1990, p. 102), le discours peut référer à lui-même avec des marqueurs tels *ci-dessus*, *plus haut*, *plus loin*. La plupart des marques de localisation, recensées au Tableau XXIII (p. 206), s'emploient plus souvent dans leur sens représentationnel. Elles ne deviennent des marqueurs de modalité que quand elles situent l'énoncé entier dans un lieu interprété en fonction du contexte. Les deux exemples suivants éclairent cette distinction :

Exemple 155 Allez jouer un peu *plus loin*, mes enfants (Bourdet, cité par TLFi à « loin »).

Exemple 156 J'ai traversé de nouveau la place Saint-François. *Plus loin*, j'ai tourné à droite, et gagné la rive du Paillon (J. Romain, cité par *id.*, *ibid.*).

Dans Exemple 155, l'adverbe *loin*, modifié par « un peu plus », est un complément circonstanciel (Riegel *et al.*, 1994/1997, p. 140) ou, dans la terminologie de Genevay (1994, p. 81), un adverbe complément du verbe, non pas complément de phrase. L'aire de jeu des enfants est déplacée en fonction du lieu de l'énonciation, qui ne bouge pas et qu'aucun marqueur n'aide à situer. Dans l'Exemple 156, le marqueur *plus loin* est une locution adverbiale complément de phrase ; il amène une réinterprétation du lieu de l'énonciation dont il permet d'estimer le déplacement.



L'interprète de l'Exemple 156 n'a qu'à appliquer l'instruction aa (Figure 12, p. 206), à l'effet de renforcer l'assomption que P énonce un état de choses. Puis il infère le lieu de l'action. L'énoncé précédent fournit un indice indispensable, « la place Saint-François ». Cependant l'instruction ba ne consiste pas à relier les deux énoncés, mais à récupérer P', une prémisses impliquée associée à P, telle que P' indique le lieu L1 d'un état de choses. Cette prémisses est une assomption contextuelle qui met à jour l'information locative disponible jusque-là. Pour le lecteur du roman *Les Hommes de bonne volonté*, il s'agit davantage que de récupérer l'antécédent « place Saint-François » et de comprendre que le narrateur se déplace (vers le Nord-est) dans un vieux quartier de Nice. Cette analyse correspond aux effets cognitifs envisageables à l'application de l'instruction ca, selon laquelle il faut renforcer l'assomption que l'état de choses en P se produit dans un lieu L2 défini par rapport au lieu L1, exprimé en P'. L'écart entre L2 et L1 témoigne du déplacement entre la place Saint-François et le Paillon.

Pour sa part, la localisation spatiale extra-diégétique, qui pourrait prendre l'appellation plus simple de localisation discursive, s'effectue sans marqueurs de modalité. En effet, les marques de repérage dans le discours utilisent de simples adverbes compléments du verbe, comme le montre l'Exemple 157.

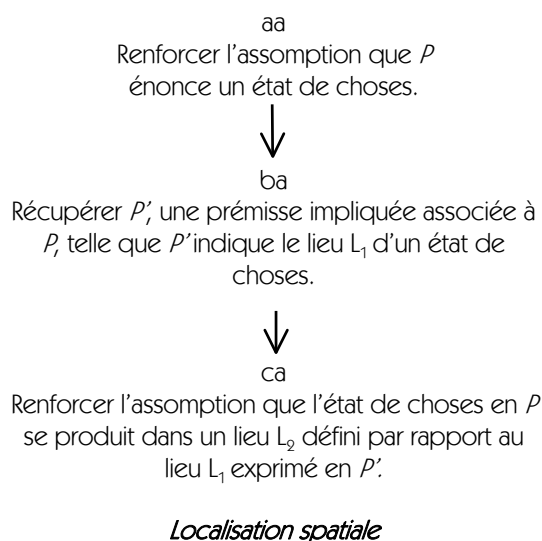
**Exemple 157** L'organisation des corps de métiers a, pendant longtemps, gêné le développement des variations individuelles; nous en avons cité plus haut des exemples (Durkheim, cité par TLFi à « haut »).

Il n'y a pas de connecteurs ni de marqueurs de reprise exprimant la localisation. Cet emploi, en effet, ne consiste pas à connecter des énoncés, mais à guider l'inférence du lieu de l'énonciation. Les marques démonstratives « ci-dessus », « ci-après », etc., n'agissent pas comme adverbes de phrase, pas plus que le pronom relatif « où » qui sert uniquement d'anaphore.

Tableau XXIII. Marqueurs de localisation spatiale

<p><i>Emploi de localisation spatiale</i></p> <p><b>Marqueurs de modalité</b></p> <p>à bâbord; à bord; à côté; à droite; à faible distance; à gauche; à la base; à l'arrière; à l'avant; à l'écart; à l'endroit indiqué; à l'extérieur; à l'intérieur; à proximité; à tribord; à une grande distance; ailleurs; alentour; au bord; au bout; au centre; au loin; au milieu; au-delà; au-dessous; au-dessus; autour; autre part; ça et là; côte à côte; de ci, de là; de côté; de dedans; de face; de là; de l'autre (côté); de part et d'autre; de place en place; de près; de tous côtés; de tous les côtés; de tout côté; de toute(s) part(s); dehors; derrière; dessous; dessus; directement; d'un côté; en amont; en arrière; en aval; en avant; en bas; en bon lieu; en deçà; en dedans; en dehors; en dessous; en dessus; en face; en haut; en haut lieu; en marge; en parallèle; en regard; en sens contraire (inverse, opposé); en travers; <i>extra-muros</i>; face à face; ici; ici et là; ici ou là; il y a loin; <i>infra</i>; <i>in situ</i>; <i>intra-muros</i>; jusque-là; là; là(-)contre; là-dedans; là(-)derrière; là-dessous; là-devant; là-haut; nulle part; par terre; parallèlement; par-ci par-là; par(-)dedans; par-dessus; par ici; partout; plus haut; plus loin; plus près de nous; quelque part; sous le même toit; <i>supra</i>.</p> <p><b>Marques méta-représentationnelles</b></p> <p>à l'endroit convenu, demandé, indiqué, prescrit; à quelques pas (deux kilomètres, <i>etc.</i>) de là; au premier (second, <i>etc.</i>) étage; c'est ici; c'est là; en auto (autobus, train, <i>etc.</i>); sous le ciel de Paris (Montréal, <i>etc.</i>).</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 12. Schéma instructionnel de la localisation spatiale.



### 2.10. *La modalisation vériconditionnelle et normative*

Le dernier groupe d'emplois de notre classement rassemble les marqueurs de relation préoccupés prioritairement par la valeur de vérité des énoncés. Ce sont la validation, l'invalidation et l'assurance. Seule un quatrième emploi, l'appréciation, se distingue par un commentaire basé sur la croyance ou la référence à une norme. La validation est une opération énonciative qui consiste à indiquer le degré de crédibilité attaché à un énoncé. Dans un discours argumentatif, la vérité n'est pas un état binaire comme en logique, ni un objectif comme pour le discours scientifique. La validation indique le degré de prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur, la pression que celui-ci exerce sur le destinataire ainsi que le niveau de fiabilité de la relation entre les états de choses. De plus, puisque la communication abonde en prémisses impliquées (présupposés) et en implications contextuelles (inférences), la validation peut spécifier la valeur de ces éléments implicites. En un sens, tous les emplois des marqueurs de relation servent à valider les énoncés. Des emplois comme l'extension et l'insistance, qui portent moins sur la vériconditionnalité, établissent les conditions de pertinence de l'énonciation. Cependant, seuls les emplois de validation sont consacrés exclusivement à la détermination des conditions de validité des énoncés. Nous rejoignons ici Nølke (1990, p. 116) pour qui les « adverbiaux illocutoires » se distinguent des autres « modalisateurs d'énonciation » en ce qu'ils précisent les conditions préalables à la réussite d'un acte de langage.

Deux formes de modalisation vériconditionnelle – l'appréciation et l'assurance – présentent une telle insistance de l'énonciateur et sont si autonomes par rapport aux conditions de validité des énoncés que nous les traitons à part de la validation, qui se restreint à la modalisation de ces conditions par l'énonciateur. Cette distinction semble rejoindre, bien que moins catégoriquement, celle de Nølke (1993, p. 81-83) entre adverbiaux d'énoncé (vériconditionnels) et adverbiaux d'énonciation (non vériconditionnels). Étant donné qu'un discours argumentatif recherche moins la vérité que la crédibilité (Breton, 2001, p. 24 *sq.*), l'opposition entre vériconditionnalité et non vériconditionnalité n'est plus une question de logique, mais bien de perception. Or, ainsi que le souligne Papafragou, le sens conceptuel, soumis à des conditions de vérité, peut faire partie d'un acte de parole :

« [...] speech-act uses involve metarepresentations of either linguistic material (utterances or parts thereof),

or conceptual material (thoughts or parts thereof) which is typically attributed to a source other than the speaker at the time of utterance »<sup>35</sup> (2000, p. 525).

D'autre part, un énoncé centré uniquement sur un état de choses possède néanmoins une portée pragmatique, il s'inscrit dans un contexte communicationnel qui soumet sa valeur de vérité aux perceptions des interlocuteurs. Sur cette question épistémologique, il semble préférable d'éviter une catégorisation trop étanche :

« Looked at from the perspective of cognition and communication, therefore, it is not at all sure that a real distinction can be made between content meaning and pragmatic meaning »<sup>36</sup> (Watts, 1988, p. 248).

C'est pourquoi nous avons choisi de répertorier des emplois selon les instructions tant procédurales que sémantiques qu'ils véhiculent, ce qui aura pour effet de rattacher certains marqueurs à plus d'un emploi. Nous suivons ainsi les conclusions de Gezundhajt, qui a étudié les adverbes en *-ment* : « [...] on gagne à regrouper les marqueurs par leur renvoi à des opérations prépondérantes plutôt que de catégoriser les adverbes en classes rigides » (2000, p. 331).

#### 2.10.1. La validation

Le schéma instructionnel de la validation, illustré à la Figure 13 (p. 211), comporte quatre niveaux d'instructions pour six emplois différents. Les instructions décrites sont celles des marqueurs de modalité, le type de marqueur dominant dans cette catégorie. (À l'égard des connecteurs restrictifs et conditionnels, il sera nécessaire d'adapter les instructions en fonction de deux énoncés). Au premier niveau, se trouve une seule instruction, à l'effet de renforcer l'assomption que *P* est un acte de parole. La validation, en effet, même lorsqu'elle concerne l'état de choses, résulte d'une intervention de l'énonciateur dont le marqueur constitue la trace. Au second niveau, cinq instructions départagent les emplois. Elles ont pourtant toutes en commun la récupération d'une prémisses impliquée associée à *P*. Ce qui change, c'est la relation de vériconditionnalité qui rattache *P'* à *P*. Au troisième niveau, les emplois

---

<sup>35</sup> Les utilisations d'actes de parole impliquent des méta-représentations soit de matériel linguistique (énoncés ou portions d'énoncés), soit de matériel conceptuel (pensées ou portions de pensées) qui sont typiquement attribuées à une source autre que le locuteur au moment de l'énonciation (notre traduction).

<sup>36</sup> Vu depuis la perspective de la cognition et de la communication, par conséquent, il n'est pas sûr du tout qu'une distinction réelle puisse être faite entre le sens du contenu et le sens pragmatique (notre traduction).

se distinguent selon qu'ils impliquent ou non une prise en charge de  $P$  par l'énonciateur. Enfin, au dernier niveau, l'interprète construit une explicature afin de déterminer quel degré de crédibilité le locuteur attache à l'énoncé.

### 2.10.1.1 *La validation inférentielle*

Dans la validation inférentielle, l'énonciateur garantit son énoncé par référence à un modèle idéal implicite. Ainsi, Gezundhajt (2000) note que l'adverbe exactement, employé sans adverbe modificateur, est toujours relatif au contenu de l'énoncé et qu'il suppose, en termes culioliens, une « opération d'identification avec le centre organisateur d'un domaine dans un énoncé » (p. 148). Cette opération équivaut à l'instruction  $ba$  de la Figure 13 (p. 211), à savoir récupérer  $P'$ , une prémisses implicite associée à  $P$ , telle que  $P' \rightarrow P$ . Dans l'Exemple 158, l'énonciateur, un faussaire, évoque une prémisses connue, soit qu'un peintre authentique signe son œuvre alors qu'un faussaire imite la signature du peintre. De cette règle ou lieu commun dérive la conséquence explicitée, soit la mention de cette signature dans le livre dont le contrefacteur est l'auteur.

Exemple 158 « Quand j'ai signé, je le dis **exactement** dans le livre... à part quatre ou cinq fois » (Émission *Apostrophes*, citée par Gezundhajt, 2000, p. 150; gras de l'auteure).

Cette inférence conséquentielle est suivie d'une prise en charge énonciative (instruction  $ca$ ) et du renforcement de l'assomption que le locuteur croit que  $P$  est vrai (instruction  $da$ ). Ces deux instructions sont identiques à celles que nous verrons plus loin pour l'emploi d'assurance, où l'énonciateur met toute sa crédibilité en jeu pour soutenir son assertion. La stratégie argumentative de la validation inférentielle consiste donc à la fois à se réclamer d'un modèle reconnu et à soutenir personnellement la validité de l'assertion. Nous ne présentons pas davantage ici les modèles qui soutiennent une thèse par inférence. Dans son ouvrage sur l'argumentation, Breton (2001) appelle « arguments de communauté » l'ensemble des opinions couramment admises, des valeurs collectives et des lieux communs.

Les marqueurs de modalité recensés au Tableau XXIV (p. 212) présentent de larges variations sémantiques dont rendent compte pour une part la nature du modèle de référence et le degré de prise en charge énonciative. Par exemple, *en principe*, *normalement* et *officiellement* renvoient à des modèles idéaux plutôt semblables à celui d'*exactement*, mais différent de ce dernier par une distance

énonciative qui permet à ces marqueurs d'exprimer une tension entre le logique et le possible :

Exemple 159 *Normalement*, avait dit un des officiers, si nous sortons, nous risquons l'écrasement de toute notre aviation : il suffit que ça tourne à la tempête (Malraux, cité par TLFi à « normalement »).

Strictement parlant, de tels marqueurs n'expriment pas le doute ; simplement, la validation se limite à ce que prédit le modèle théorique et laisse ouvertes toutes les issues empiriques. D'ailleurs, l'accent peut être mis sur la fiabilité du modèle (*infailliblement, par définition*) derrière lequel se dissimule le locuteur, ou au contraire sur l'engagement de l'énonciateur, perçu alors comme faisant pression sur l'allocutaire : *indubitablement, sans conteste*, etc. Comme le remarque Gezundhajt (2000, p. 256) à propos de l'Exemple 160 ci-dessous, l'inférence est conduite directement à sa conclusion par élimination des autres possibilités. Au plan sémantique, une infinité de possibilités se présentent entre la certitude et le doute absolus ; au plan pragmatique, la constante est que la validation porte sur une norme à la source d'inférences.

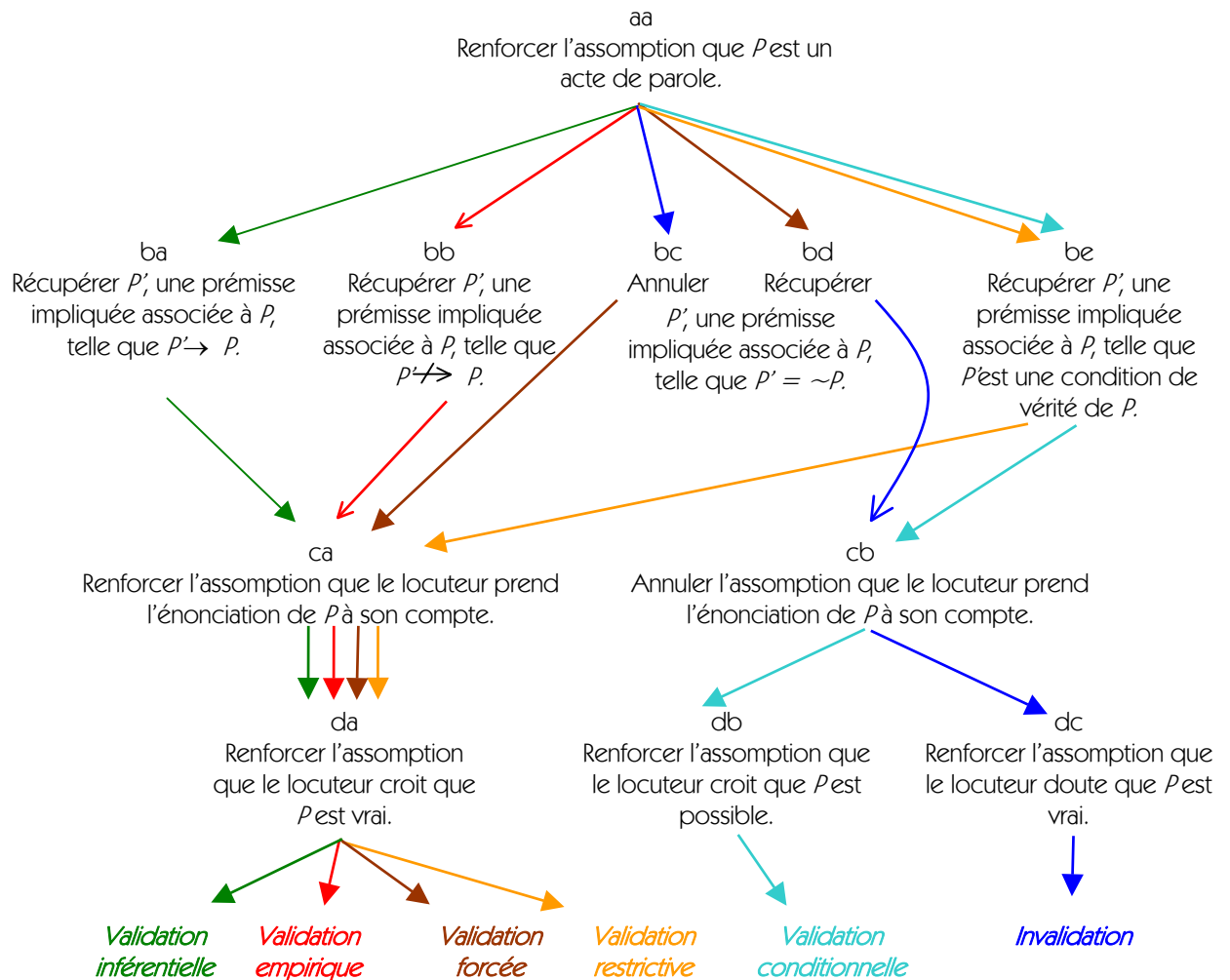
Exemple 160 « Alors, il faut dire qu'il buvait, alors évidemment il..., c' c'est incroyable, six à, alors **inévitablement**, six à sept bouteilles de Vodka par jour » (émission *Apostrophes*, citée par Gezundhajt, 2000, p. 255 ; gras de l'auteure).

L'absence de connecteurs dans cet emploi est à rapprocher du manque de marqueurs de modalité pour l'emploi d'explication énonciative (v. section 2.2.5, p. 125). Les instructions se ressemblent à une différence près : elles portent sur deux énoncés plutôt qu'un, ce qui correspond à l'écart entre connecteur et marqueur de modalité ; l'instruction *recupérer Q'*, une prémisses impliquée associée à  $Q$ , telle que  $Q \rightarrow P$  (Figure 3, p. 118) équivaut à l'instruction *ba de la validation*, pour les variables  $P' \rightarrow P$ . Ce rapprochement fait mieux ressortir la différence entre EFFECTIVEMENT, un connecteur d'explication énonciative, aux côtés de EN EFFET, et le marqueur de validation inférentielle *exactement* : le premier renvoie à une information préalablement énoncée pour justifier l'énonciation de  $Q$ , tandis que le second valide l'énonciation à partir seulement d'une prémisses impliquée.

L'abondance des marques méta-représentatives pour valider une énonciation au moyen d'une inférence tirée d'une prémisses impliquée révèle que les marqueurs de modalité participent d'explicatures de niveau supérieur. Le cas le plus parlant

réside dans la transformation d'adverbes en *-ment* dans leur forme adjectivale, sur le modèle : *incontestablement* – « il est incontestable que ».

Figure 13. Schéma instructionnel de la validation.



*Tableau XXIV. Marqueurs de validation inférentielle*

*Emploi de validation inférentielle*

Marqueurs de modalité

à aucun égard; à aucun prix; à aucun titre; accessoirement; à coup sûr; à priori; à tous égards; absolument; aucunement; au juste; au plus juste; au premier chef; au premier titre; aussi bien; avant tout; avant toute chose; catégoriquement; c'est certain; c'est juste; comme de juste; comme on pouvait s'y attendre; de l'aveu de tous; de l'aveu général; d'une façon générale; d'une manière générale; dans l'ensemble; dans les grandes lignes; de façon générale; de manière générale; de toutes pièces; éminemment; en général; en principe; en règle générale; en rien; en soi; en tant que tel; en théorie; entièrement; en tout; en toute hypothèse; en toute rigueur; en toute vérité; en toute vraisemblance; essentiellement; exactement; fait révélateur; fatalement; fausement; fondamentalement; formellement; généralement parlant; généralement; hors de tout doute; idéalement; incontestablement; indéniablement; indubitablement; inévitablement; infailliblement; irrécusablement; irréfutablement; jusqu'à nouvel ordre; jusqu'à preuve du contraire; juste; logiquement; manifestement; nominalement; normalement; nul doute que; nullement ; officiellement; on s'en doute; par concordance; par définition; par essence; par extension; par nature; parfaitement; particulièrement; pas de doute; pertinemment; précisément; raisonnablement; rationnellement; sans aucun doute possible; sans aucun doute; sans conteste ; sans contredit; sans nul doute; sans surprise; significativement; sous aucun prétexte; sous différents points de vue; sous tous les points de vue; théoriquement; tout à fait; une fois pour toutes; virtuellement.

Marques méta-représentatives

cela va sans dire que; c'est certain que; c'est sûr que; c'est vrai que; ce n'est pas par hasard que; il est certain que; il est clair que...; il est notoire (patent, visible, certain, douteux, sûr, évident, reconnu, admis, visible, incontestable, vraisemblable, impossible, possible, inadmissible, etc.); il est hors de doute que; il est incontestable que; il est indéniable que; il est indiscutable que; il est indubitable que; il est inévitable que; il est facile de comprendre ; il est manifeste que; il est rare que/de; il est vrai de dire; il est vrai que; il ne fait pas de doute que; il n'en reste pas moins vrai que; il n'y a pas de doute que ; il n'y a pas lieu de + V; il ne fait pas de doute que; il s'avère que; il va de soi que; il y a lieu de; il y a tout lieu de; nous constatons; nous pouvons déduire que; nous savons que; nul doute que; on constate que; on dénote; on distingue; on l'aura compris; on le voit bien; on observe; on perçoit; on peut affirmer; on peut considérer; on peut constater; on peut distinguer; on peut établir; on peut remarquer; on peut repérer; on peut retrouver; on peut se rendre compte que; on peut voir que; on réalise que; on remarque que; on retrouve; on s'aperçoit (très bien); on sait que; on se rend compte que; on voit que; posons comme principe (règle, etc.) que ; vous n'êtes pas sans savoir que; X n'est pas sans savoir que; etc.



### 2.10.1.2 La validation empirique

La validation empirique ressemble en tous points à la validation inférentielle, sauf pour une différence caractéristique : au lieu d'utiliser un modèle idéal comme base de référence, la validation empirique a recours aux faits. Plus précisément, puisque l'argumentation se situe dans le domaine de l'opinion plutôt que de la vérité, le critère de validité est constitué par ce que le locuteur considère un fait. Cette distinction correspond à l'instruction bb dans le schéma instructionnel de la validation, Figure 13, p. 211), à savoir récupérer P', une prémisses impliquée associée à P, telle que  $P' \not\Rightarrow P$ . Cette relation de non-implication, contraire à la relation inférentielle, nous semble exprimer adéquatement la dimension empirique de cet emploi. En effet, le témoignage des faits, selon Breton (2001), relève des arguments d'autorité ; or la conclusion « dictée » par l'expérience peut heurter la logique conséquentielle et c'est souvent pourquoi on utilise un argument empirique. Dans l'Exemple 161, les rédacteurs, à court de preuves contre Hydro-Québec, se bornent à constater une « coïncidence » qui devient une insinuation.

**Exemple 161** Le deuxième décret de cette journée, fatidique pour la crédibilité environnementale du gouvernement actuel, autorisait plusieurs projets importants de construction de lignes, que le président-directeur général d'Hydro-Québec appelait la « consolidation » du réseau ; cette consolidation comportait, par coïncidence, la préparation de meilleurs accès au réseau américain (H. Mead et M. Bélanger, *Franc-Vert*, 15(3)).

Cette surprise ou ce scepticisme face aux résultats empiriques ne font que refléter l'impossibilité d'une inférence à partir d'un modèle idéal et résultent de la relation  $P' \not\Rightarrow P$ . On le voit aussi avec le marqueur *vraiment*, par lequel « l'énonciateur marque son **étonnement** dû à l'altérité existant entre la situation et les attentes que l'on pourrait avoir en se basant sur les relations primitives » (Gezundhajt, 2000, p. 276; gras de l'auteure). Dans l'Exemple 162 *infra*, Bernard Pivot, l'animateur, semble surpris par la distance entre deux sujets consécutifs de son émission. C'est une constatation empirique, pour laquelle il ne trouve aucun principe unificateur.

**Exemple 162** Bien... alors on va passer **vraiment** d'un extrême à l'autre. Là on passe de la cour de Louis XIV et maint'nant on va passer euh... directement en URSS il y a quelques années avec Marina Vlady (émission *Apostrophes*, citée par *id.*, *ibid.* ; gras de l'auteure).

En somme, les faits s'expliquent difficilement et le locuteur doit y suppléer par sa conviction personnelle afin de valider l'énoncé.

Les marques méta-représentatives de validation empirique véhiculent aussi l'idée que le témoignage des faits amène, sans trop de pression énonciative, le locuteur ou l'interprète à s'incliner : « il appert que », « le fait est que ». La plupart d'entre elles constituent des phrases de niveau supérieur. Dans le cas de « Le fait est indéniable », « pour s'en tenir aux faits », « tel que je le connais », il faut construire une explication de niveau supérieur afin de rattacher les énoncés, par exemple : « je le connais et suis persuadé que ».

### 2.10.1.3 *La validation forcée*

**Exemple 163** *Évidemment*. Les mots ne veulent rien dire. On dit « évidemment » et ce n'est pas évident du tout (Marianne, dans *Pierrot le fou*, de J.-L. Godard).

### *Tableau XXV. Marqueurs de validation empirique*

#### *Emploi de validation empirique*

##### Marqueurs de modalité

à l'évidence; à ma grande surprise; à n'en pas douter; apparemment; après enquête; après examen; après vérification; assurément; au total; bel et bien; bien; c'est tellement vrai que; c'est un fait; cela est vrai; certainement; certes; chose certaine; comme chacun sait; comme on sait; comme tel; contre toute apparence; dans plusieurs cas; dans tous les cas; d'apparence; d'aucune façon; d'instinct; de toute évidence; en apparence; en aucun cas; en aucune façon; en moyenne; en rien; habituellement; jusqu'à nouvel ordre; le plus souvent; ordinairement; paradoxalement; par la force des choses; plus souvent qu'autrement; réellement; souvent; sûrement que; sûrement; un fait est un fait; une chose est sûre; vérification faite; véritablement; visiblement; vraiment;

##### Marques méta-représentatives

c'est encore plus vrai dans le cas de; c'est un fait que...; cela prouve une chose; cela signifie une chose; il appert que...; il est de fait que; il est évident que...; il (nous) est facile de constater que; il est inexplicable que...; il est facile de s'apercevoir; le fait est que...; il n'est pas rare de/que; le fait est indéniable.; le fait que; le seul fait que; nous pouvons confirmer que; on peut facilement (vite) se rendre compte que...; pour s'en tenir aux faits; savez-vous que... ?; tel que je le connais; tout indique que.

Cet aparté de Marianne au spectateur fait ressortir le caractère forcé que peut prendre la validation. *Évidemment* employé seul sert à marquer l'assentiment, mais c'est encore une forme de validation forcée, car l'interlocutrice se trouve dans une situation où elle n'a pas le choix d'acquiescer. Cela « n'est pas évident du tout » parce que le marqueur renvoie à un implicite du discours, supposé commun à Ferdinand et Marianne, de même qu'au public du film. Marianne soutient qu'elle

fera  $P$ , ce qui est attendu d'elle, rejoindre Ferdinand avec l'argent. Mais elle nie du même coup qu'elle fera  $P'$ , fuir avec l'argent et un autre homme, de sorte que  $P' = \sim P$  (instruction bc). Autrement dit, on annule une prémisse impliquée qui signifie le contraire de l'énoncé. Gezundhajt dit que nous sommes dans « la modalité du nécessaire » (2000, p. 233). Comme dans la validation inférentielle, il existe une règle, mais il y a maintenant un fait déviant, comme pour la validation empirique. Le locuteur va suivre la règle, mais il ne veut pas être accusé d'ignorer le fait. Dans l'Exemple 164, la journaliste pourrait avoir l'air d'ignorer la tautologie dans la distribution des livres des Éditions françaises par le distributeur Les Éditions françaises. Le marqueur *bien sûr* sert à annuler la prémisse impliquée que la même raison commerciale devrait correspondre à la même activité.

**Exemple 164** Les Éditions françaises, présentes dans le paysage depuis une quarantaine d'années déjà, distribuent principalement Larousse, l'École des loisirs, les Presses universitaires de France, et plus près de chez nous, Québec /Amérique, Presses HEC et les Éditions françaises (volet édition, *bien sûr*) (Marie-Andrée Chouinard, *Le Devoir*, 1997-11-15, p. D8).

La validation forcée tire son nom de la tension entre la norme et le fait déviant, qui met en valeur la nécessité de s'en tenir à la règle.

Le marqueur *oui* fonctionne de cette même façon lorsqu'il valide un énoncé. Il « [i]nsiste sur la vérité d'une affirmation difficilement croyable » (TLFi à « oui »). Parallèlement, *non* exprime la validation forcée lorsqu'il renforce un énoncé constitué d'une phrase de forme négative :

**Exemple 165** Des témoignages sur Auschwitz nous étaient parvenus et nous en avons fait état... *Non*, aucun doute n'était possible (*Les archives de l'Humanité*, 2003-04-19).

*Tableau XXVI. Marqueurs de validation forcée*

*Emploi de validation forcée*

Marqueurs de modalité

allons; au grand jamais; bien entendu; bien sûr; bien sûr que non (si); c'est bien simple; c'est évident; c'est le cas de le dire; cela va de soi; cela va sans dire; clairement; entendons-nous; évidemment; forcément; il va sans dire que; il va sans dire; jamais; manifestement; naturellement; *nolens volens*; non; non, merci ! ; non pas ; non point ; non vraiment; nullement ; oui; oui ou non; pas du tout ; pas que je sache; s'entend; surtout pas; tout de même; très bien; *volens nolens*; volontiers; voyons.

Marqueurs de reprise

ça non; pour cela non.

Marques méta-représentatives

ce n'est pas vrai; c'est faux; Dieu sait + *conj.*; il est impensable que...; il va sans dire que; je le nie; j'en ai la conviction; j'en suis persuadé; je t'assure; je vous jure; on n'en peut plus douter; pour étonnant (stupéfiant) que cela paraisse; qu'on ne se méprenne pas sur nos intentions; qu'on nous comprend bien; rien n'est plus faux; si vous préférez; si vous voulez; si l'on veut; tu sais (*incise*); vous avouerez que; vous savez (*incise*).

Les marques méta-représentatives (répertoriées partiellement au Tableau XXVI) mettent en relief divers aspects de la validation forcée. Le locuteur s'adresse directement à l'interprète (« je t'assure », « si vous voulez ») afin qu'on ne se méprenne pas sur [ses] intentions. Il insiste sur l'évidence, car le respect de la norme ne va pas de soi : « il va sans dire que ».

2.10.1.4 *La validation restrictive*

La restriction et la condition sont les deux modalités de la validation qui sortent du cadre de l'énoncé unique et qui comportent l'usage de connecteurs. Ceux-ci se distinguent des autres emplois de connecteurs par leur participation entière à la vériconditionnalité des énoncés. Le schéma instructionnel de la *validation restrictive* s'applique pour les connecteurs *mutatis mutandis*. Dans l'instruction *be*, *Q* remplace *P'* : récupérer *Q'*, une conclusion impliquée de *Q*, telle que *Q* est une condition de vérité de *P*. Le connecteur EXCEPTÉ QUE, dans l'Exemple 166, insère une restriction importante, car les champignons sont cultivés par le destinataire. Sans champignons, ce serait encore de la soupe, mais pas une soupe aux champignons frais. La prise en charge énonciative porte toujours sur *P* : le locuteur est convaincu que le produit obtenu sera de la soupe. L'état de choses en *Q* est une condition de

vérité de l'état de choses en *P*. Cependant, le rapprochement de *P* et *Q* résulte d'un acte de parole (instruction aa).

**Exemple 166** Utilisez un Knor ou n'importe quelle autre soupe aux nouilles en sachet, [*P*] suivez les instructions sur le paquet, EXCEPTÉ QUE [*Q*] vous ajouterez des champignons coupés dans le bouillon (Gaspard des Montagnes, *The Magic Mushroom Growers Guide*).

Le Tableau XXVII (p. 219) fait état des connecteurs restrictifs. SAUF SI, EXCEPTÉ QUE et EXCEPTÉ SI en font partie, car ce sont des locutions conjonctives bien grammaticalisées, bien que Riegel *et al.* recommandent de les « dissocier » (1994/1997, p. 504). Le connecteur SINON peut aussi marquer la condition ; en ce qui a trait à la restriction, il possède la particularité de coordonner une phrase affirmative et une phrase négative, ou vice versa (Le Bidois et Le Bidois, t. II, § 1652). « L'idée de restriction apparaît nettement dans les phrases interrogatives ou négatives » (*id.*, *ibid.*). Vieilles, la conjonction HORMIS QUE n'a pas été incluse dans la liste des connecteurs.

Comme pour les autres formes de validation, il y a abondance de marqueurs de modalité pour exprimer la restriction. Notons d'emblée que certains marqueurs font aussi office de connecteurs. Le marqueur *seulement*, placé en position initiale, devient connecteur d'opposition (v. section 2.7.1, p. 170) ou de restriction, comme l'indiquent le dictionnaire *Lexis* ainsi que Le Bidois et Le Bidois (t. II, § 976). En position médiane, sa portée reste interne à l'énoncé (Exemple 167) et il insère une condition de vérité (instruction be). Il en va de même pour les composés de « moins » et « plus » : *à tout le moins*, *au moins*, *du moins*, *pour le moins*, *tout au moins*, *au plus*, *tout au plus*.

**Exemple 167** C'est aux chefs et aux chefs *seulement* qu'il appartient d'apprécier les mérites dans l'ordre national comme les services dans l'ordre professionnel (De Gaulle, cité par TLFi à « seulement »).

La condition de vérité apportée par les marqueurs de modalité concerne souvent l'extension accordée au sens des mots liés à l'état de choses : *au sens étroit*, *littéralement*, *par extension*, etc. La nature de la condition est précisée par le sens conceptuel du marqueur. D'autres marqueurs concernent plutôt les faits mêmes (*plus particulièrement*, *sauf erreur*) ou indiquent sous quel point de vue l'énoncé est valide (*à certains égards*, *rigoureusement parlant*). À ce propos, les adverbes de point de vue ne s'avèrent pas toujours des marqueurs de modalité, ainsi que le remarque

Gezundhajt (2000, p. 192). La construction avec le participial parlant est une façon de grammaticaliser ces adverbes, temporairement le plus souvent, afin de leur permettre d'énoncer une condition de validité :

« *Parlant* n'a donc pas pour fonction de rendre l'adverbe plus externe à la phrase, mais de poser le domaine auquel renvoie celui-ci comme constituant de la validité de ce qui suit » (*id.*, p. 194 ; italiques de l'auteure).

Les seuls marqueurs de ce type qui nous semblent grammaticalisés sont *rigoureusement parlant* et *strictement parlant*. Les autres, qu'ils expriment un aspect ou un domaine épistémique, sont plus vivants comme compléments du verbe; les plus représentatifs sont énumérés au Tableau XXVII (p. 219) et classés parmi les marques méta-représentatives.

La condition de vérité présente la prémisses impliquée comme co-orientée avec l'énoncé validé. Nous pourrions analyser cette instruction caractéristique de la restriction comme l'inverse de l'instruction typique de l'extension, à savoir renforcer l'assomption que *Q* ajoute à la pertinence de *P* (v. instruction *da*, Figure 4, p. 131). Autrement dit, l'expression « condition de vérité » signifie que la pertinence de *Q* est réduite à celle de *P* ou plus exactement, dans le cas des marqueurs de modalité, que la pertinence de *P* ne peut dépasser celle de *P'*, la prémisses impliquée que le marqueur demande de récupérer. Cette analyse vaut pour l'emploi de validation conditionnelle, qui recourt aussi à l'instruction *be* de la Figure 13 (p. 211). Nous rejoignons ainsi Visconti (1994) qui remarque à cet égard la nécessité que « [...] *p'* soit argumentativement orienté vers *q'* » (p. 101). Par contre, nous ne faisons pas comme lui de « la condition exprimée en *p'* » (p. 93) une valeur épistémique, car la valeur de vérité est fondée pour nous dans la pertinence de l'énoncé, non dans la véracité de l'état de choses. La restriction de la valeur de vérité s'applique même quand l'état de chose en *P* semble faux, comme dans l'Exemple 148, où *P* sans *P'* signifierait qu'on est immortel. La négation *ne... que* a beau restreindre à deux le nombre de vies d'un même être humain, *P'* reste encore invraisemblable, preuve que la prémisses est co-orientée avec l'énoncé.

Exemple 168 *On ne vit que deux fois* (roman et film de la série James Bond).

Tableau XXVII. Marqueurs de validation restrictive

*Emploi de validation restrictive*

Connecteurs

à moins que; à tout le moins; au moins; au plus; autant que; du moins; en tout cas; excepté que; excepté si; faute de quoi; ne serait-ce que; pour autant que ; pour le moins; pour une fois que; sans que; sauf si; seulement ; si ce n'est que ; sinon; tout au moins; tout au plus.

Marqueurs de modalité

à beaucoup d'égards; à bien des égards; à certains égards; à la lettre; à maints égards; à plus d'un égard; à proprement parler; à quelques égards; à strictement parler; à titre exceptionnel; à tous égards; à tout le moins; au bas mot; au mieux; au moins; au pied de la lettre; au plus; au sens courant; au sens étroit; au sens figuré; au sens large; au sens le plus large; au sens propre; au sens strict; autant que possible; communément; d'une certaine façon; d'une certaine manière; dans les grandes lignes; dans une certaine limite; dans une certaine mesure; de près ou de loin; de quelque façon; du moins; en gros; en particulier; en quelque façon; en quelque sorte; en substance; en tout et pour tout; en un certain sens; en un sens; exceptionnellement; exclusivement; expressément; faute de mieux; *grosso modo*; jusqu'à un certain point; *lato sensu*; littéralement; métaphoriquement; mis à part; *mutatis mutandis*; ne... que; par analogie; par extension; partiellement; personnellement ; peu s'en faut que; plus exactement; plus précisément; pour ainsi dire; pour l'essentiel; pour le moins; pour une fois; purement et simplement; rien que; rigoureusement parlant; sans le dire; sauf erreur; selon toute apparence; selon toute vraisemblance; seulement; si l'on peut dire; si l'on veut; simplement; singulièrement; sommairement; strictement parlant; *stricto sensu*; tout au moins; tout au plus; tout particulièrement; tout simplement; toutes proportions gardées; uniquement.

Marques méta-représentatives

au sens le plus + *adj.* (fort, profond, général, général, chrétien, etc.) du terme (mot); du point de vue + *adj.*; en prenant pour guide; en prenant pour modèle; en prenant pour règle; entre nous; entre nous soit dit; entre vous et moi; j'ai l'impression que; je crois; nous croyons que; nous estimons que; nous ne savons rien; nous sommes d'avis que; nous soutenons que; on sent; (*adv.* d'aspect en *-ment*: affectivement, matériellement, officiellement, physiquement, pratiquement, relativement, superficiellement, théoriquement, etc.) parlant; (*adv.* de domaine en *-ment*: biologiquement, économiquement, historiquement, linguistiquement, mathématiquement, méthodologiquement, moralement, politiquement, professionnellement, scientifiquement, spirituellement, techniquement, etc.) parlant; etc.

2.10.1.5 La validation conditionnelle

À l'instar de la validation restrictive, la *validation conditionnelle* fait de la prémisses impliquée  $P'$  – ou de l'énoncé explicite  $Q$ , introduit par un connecteur –

une condition de vérité de  $P$ . Dans une étude consacrée à la conjonction SI, Adam (1993) énonce ainsi une instruction équivalente à la nôtre (l'instruction  $b_e$  de la Figure 13, p. 211) : « *dans le contexte de  $p$ , il est pertinent d'énoncer  $q$*  » (p. 63 ; italiques de l'auteur). Nous avons préféré distinguer l'acte de langage en le plaçant dans l'instruction  $a_b$ , de manière à ce que l'état de choses en  $P$  prenne sa pertinence de  $P'$  ou  $Q$ , selon que la condition s'exprime à l'aide d'un marqueur de modalité ou d'un connecteur. Adam examine les distinctions de la grammaire entre phrases conditionnelles « réelles », « potentielles » et « irréelles », ces dernières se subdivisant selon qu'elles évoquent des mondes « essentiellement contrefactuels » ou « accidentellement contrefactuels » (1993, p. 59-61); il conclut que ces variantes se ramènent à une « description unifiée » (p. 69), tenant à l'instruction citée ci-dessus.

Tout en appuyant cette solution, nous croyons devoir ajouter deux instructions au parcours de la validation conditionnelle. Jusqu'ici en effet, il n'y aurait aucune distinction entre la restriction et la condition. Ces deux emplois se différencient par rapport à la prise en charge énonciative. Aussi forte soit la restriction, si elle est respectée, le locuteur soutient  $P$ . Or, l'énonciateur d'une condition n'est pas prêt à garantir la réalisation de  $P$ , il n'en prend pas l'énonciation à son compte (instruction  $c_b$ ). Il n'en croit pas moins que  $P$  est possible (instruction  $d_b$ ), sauf qu'il n'assume aucune responsabilité en cas d'échec de la condition.

Exemple 169 « Si vous savez casser un œuf, vous savez faire un gâteau » (cité par Adam, 1993, p. 59).

L'Exemple 169 offre un cas à la limite d'une prise en charge énonciative. La condition exprimée en  $Q$  ne demande aucune habileté (elle accepte même le bris accidentel de l'œuf), de sorte que la conclusion  $P$  apparaît comme toujours possible. Il reste que le locuteur ne s'engage pas à faire lui-même le gâteau, qu'il incite plutôt le destinataire à s'impliquer.



Tableau XXVIII. Marqueurs de validation conditionnelle

*Emploi de validation conditionnelle*

## Connecteurs

à condition que; advenant que; à la condition que; à l'idée que; à supposer que ; au cas où ; autrement; dans le cas où; en admettant que; en cas que; en supposant que; moyennant que; peut-être que; pour le cas où; pour peu que; pourvu que; probablement que; que... ou non; que... ou pas; sans doute que; si; si ce n'est; si et seulement si; sinon; si tant est que; sinon; soit que...; soit que... ou que...; soit... ou; soit... soit; sous (la) réserve que; supposé que (vx.); tant pis si; tant qu'à faire.

## Marqueurs de reprise

à cette condition, (c'est) à cette condition que; auquel cas; dans ce cas; dans ce cas-là; dans cette hypothèse; dans le cas contraire; dans une telle hypothèse; en ce cas; en ce cas-ci; en ce cas-là ; en tel cas; sans cela; sans quoi ; si tel est le cas; tout se passe comme si.

## Marqueurs de modalité

à ce qu'il paraît; à tout hasard; à toute fin; à toutes fins utiles; à toutes fins ; c'est possible; censément; dans (toute) la mesure du possible; dans certains cas; éventuellement; hypothétiquement; le cas avenant; le cas échéant; paraît-il; par exception; par impossible; peut-être; possiblement; potentiellement; probablement; sans doute; sans le moindre doute; selon l'occurrence; selon le cas; selon les cas; si Dieu le veut; si j'ose dire; si nécessaire; si peu que ce soit; s'il y a lieu; si possible; toutes choses égales d'ailleurs; virtuellement; vraisemblablement.

## Marques méta-représentatives

à ce qu'il me (te, lui, nous) semble; à ce qu'il semble (paraît); ça m'a tout l'air d'être; c'est ahurissant (incroyable, stupéfiant); c'est comme si ; c'est rare que; c'est un peu comme si; comme on pouvait le prévoir; dans l'hypothèse où; d'après ce qu'on dit; figurez-vous; il arrive que; il est douteux que; il est possible de/que; il est probable (prévisible) que; il nous est possible de; il se peut que; il semble incroyable que; il semble que; il serait intéressant de; il suffit que; il y a de fortes chances (pour) que; il y a tout lieu de craindre que; imaginez; imaginons; je crois; je devine; je gage; je me le demande; je m'interroge; j'en ai l'impression; je parie; je pense; je soupçonne; je suppose; la rumeur veut que; nous avons l'impression; on croirait que; on dirait que; on imagine que; on peut supposer que; on pourrait croire; on présume que; présume-t-on; semble-t-il; si besoin est (était); s'il le faut (fallait); si l'on me passe; si l'on peut dire; supposez; supposons que; etc.

Les connecteurs de validation conditionnelle présentés au Tableau XXVIII (p. 221) possèdent pour la plupart un sens conceptuel et des propriétés syntaxiques qui les distinguent partiellement les uns des autres, sans toutefois modifier leur parcours instructionnel. Par contre, l'idée de « corrélation proportionnelle entre la condition et ses effets » que Visconti (1994, p. 97) observe chez le connecteur DANS

LA MESURE OÙ ne correspond plus à la condition, mais à la réciprocity (v. section 2.7.5, p. 183).

De même, l'élimination de « conditions alternatives suffisantes à la réalisation de q' » (*id.*, p. 98), qu'il constate avec SI ET SEULEMENT SI, ne constitue pas une instruction supplémentaire dans le parcours de la condition, mais un amalgame de ce dernier avec les instructions adversatives de SEULEMENT, à l'effet d'annuler une prémisses Q' associée à Q, telle que  $Q' \rightarrow \sim P$  (v. Figure 8, p. 172, instructions ba et da, avec inversion des variables P et Q, par concordance). En clair, SEULEMENT interdit d'imaginer une variante où une autre condition pourrait amener la réalisation du fait possible. D'ailleurs, comme l'observe Visconti lui-même (p. 103), la séquence additive *seulement* À CONDITION QUE équivaut à SI ET SEULEMENT SI, ce qui montre que ce sont vraiment les instructions de SEULEMENT qui interviennent ici, non la répétition de SI ni l'usage de ET.

Il existe des marqueurs de reprise qui introduisent un énoncé conditionnel. Les marqueurs *à cette condition* et *c'est à cette condition que* restent mal grammaticalisés, mais ils peuvent agir comme anaphoriques ou cataphoriques. Un peu à la façon de SINON, le marqueur *dans le cas contraire* inverse la polarité de l'énoncé, sans toutefois exiger une phrase négative :

Exemple 170 Les dommages causés pendant le déménagement sont-ils inclus dans votre assurance ménage ? *Dans le cas contraire*, pensez à conclure une assurance transports [...] (Crédit suisse).

La faible grammaticalisation des marqueurs de reprise conditionnels se voit dans le fait qu'ils conservent une instruction de recherche de l'antécédent.

Les marqueurs de modalité du Tableau XXVIII (p. 221) font ressortir diverses nuances conditionnelles déjà présentes dans les instructions de cet emploi (Figure 13, p. 211). On y trouve l'accent sur les conditions de vérité (*hypothétiquement, virtuellement*), sur l'absence de prise en charge énonciative (*censément, si Dieu le veut*) et sur le caractère possible du fait (*éventuellement, probablement, sans doute*).

Quant aux marques méta-représentatives, elles sont extrêmement abondantes pour exprimer la condition sous toutes ses formes, du doute à la quasi-certitude. Les verbes d'opinion et les adjectifs épistémiques, notamment, peuvent se combiner d'un très grand nombre de manières. Des adverbes d'intensité (« bien »,

« peu », « beaucoup », etc.), non inclus au Tableau XXVIII, augmentent encore le nombre de possibilités.

#### 2.10.1.6 *L'invalidation*

Le parcours instructionnel de l'*invalidation*, tout en évoluant de façon symétrique aux diverses formes de validation, utilise deux instructions spécifiques. La prémisses impliquée associée à *P* possède la valeur *non-P* (instruction bd, Figure 13, p. 211). Dans l'Exemple 171, cette prémisses stipule que le personnage n'a rien vu passer derrière le rideau. Le locuteur rejette nettement la responsabilité de l'énoncé (instruction cb) et il doute que *P* est vrai (instruction dc).

Exemple 171 Tout cela parce que, *soi-disant*, il aurait vu passer deux ombres sur la transparence d'un rideau! (Courteline, cité par TLFi à « soi-disant »).

Les marqueurs de modalité d'invalidation apparaissent au Tableau XXIX (p. 223). Ils s'emploient souvent en corrélation avec MAIS ou un autre connecteur d'opposition, placés dans un énoncé *Q*. Mais il ne s'agit pas d'une condition d'emploi stricte. Le locuteur peut laisser planer le doute sur *P* sans rectifier les faits dans l'énoncé suivant. Les cinq premiers marqueurs sont d'abord des marqueurs temporels de simultanéité, à laquelle s'ajoute une idée d'instabilité qui se prête à la critique de la validité.

#### Tableau XXIX. Marqueurs d'invalidation

##### *Emploi d'invalidation*

##### Marqueurs de modalité

au départ; au premier abord; au premier coup d'œil; à première vue; de prime abord; en apparence; prétendument; soi-disant.

##### Marques méta-représentatives

il est douteux que; il ne faudrait pas croire que; il serait fallacieux de penser que; n'ajoutons pas foi à; on pourrait s'imaginer que; etc.

#### 2.10.2. L'appréciation

L'appréciation ne consiste pas, comme la validation, à porter un jugement de vérité sur l'énoncé, mais à évaluer sa pertinence en fonction de critères laissés implicites par le locuteur :

« [...] la modalité appréciative renvoyant à un commentaire par rapport à une norme (bon/mauvais, normal/anormal, heureux/malheureux) peut parfaitement être

marquée par des adverbes en -ment. Ces derniers ne sont pas associés à un commentaire sur les conditions de vérité de la phrase, mais renvoient à une **appréciation**, c'est-à-dire à une valuation [*sic*] positive ou négative de l'énonciateur sur la relation prédicative » (Gezundhajt, 2000, p. 258 ; gras de l'auteure).

La prémisses impliquée dont le marqueur de modalité demande la récupération en mémoire consiste à révéler la nature de cette norme, variable selon les contextes. Il s'agit là de l'instruction  $\text{ba}$  du schéma instructionnel de l'appréciation, représenté à la Figure 14 (p. 225). Ce schéma, fort simple, établit d'abord (instruction  $\text{aa}$ ) que *P* est un acte de parole. Les critères d'évaluation une fois identifiés, l'interprète conclut à la prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur (instruction  $\text{ca}$ ).

Les marqueurs de modalité appréciative, recensés au Tableau XXX (p. 226), ne jouissent pas en moyenne d'une grammaticalisation élevée. Leur sens conceptuel demeure présent et c'est lui qui guide le choix d'une norme particulière. Lorsqu'ils occupent la position médiane, il est facile de les confondre avec des adverbes dont la portée se limite à un élément de l'énoncé (*id.*, p. 259). Dans le cas de l'Exemple 172, est-il nécessaire de référer à une norme selon laquelle un mariage devrait être passionnant ? Peut-être pas, mais la récupération de la prémisses fait mieux goûter la véhémence de la prise en charge par l'énonciatrice.

Exemple 172 Qu'a-t-elle de plus que moi qui n'ai su que me faire platement épouser par un mari que je n'aurais jamais eu si elle ne l'avait pas repoussé ? (G. Leroux, cité par TLFi à « platement »).

Les critères renvoient à des systèmes de valeurs tant humanistes (*en toute justice*) que religieux (*miséricordieusement*), à des aspects mélioratifs (*astucieusement*) ou péjoratifs (*par pure méchanceté*), à la raison (*curieusement*) comme aux sentiments (*sottement*), etc.

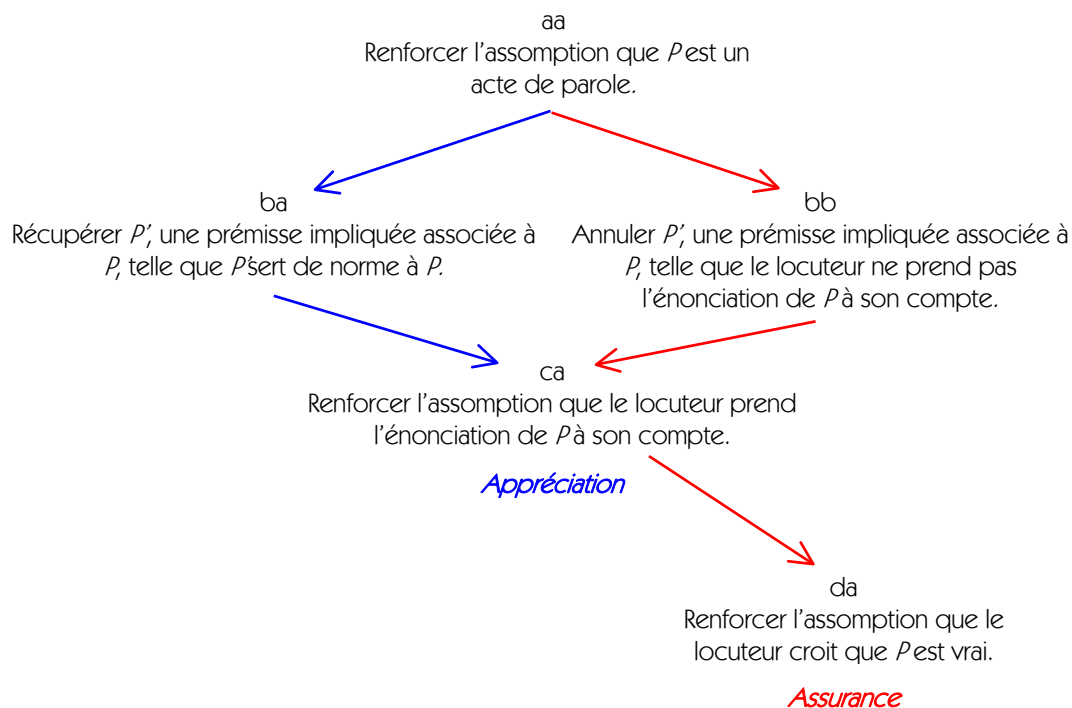


Figure 14 Schéma instructionnel de l'appréciation et de l'assurance.

Les marqueurs de reprise pour cet emploi ne respectent pas une condition pragmatique essentielle. Au lieu de relier un énoncé  $Q$  au contexte en  $P$ , ils constituent l'énoncé  $Q$  à eux seuls, comme à l'Exemple 173, où le marqueur potentiel « cela n'est que trop vrai » s'avère mal grammaticalisé, en plus. Nous avons donc rangé parmi les marques méta-représentatives ce marqueur et les autres semblables : « cela ne présage rien de bon », « c'est dommage », « comme si de rien n'était », « grand bien leur fasse ».

Exemple 173 L'Opéra refusait obstinément l'ouvrage, jugé trop long – *ce qui n'était hélas que trop vrai* (Dumesnil, cité par TLFi à « vrai »).

*Tableau XXX. Marqueurs d'appréciation*

*Emploi d'appréciation*

Marqueurs de modalité

à bon droit; absurdement; admirablement; affreusement; à juste raison; à juste titre; à merveille; à mon grand soulagement; assez de; astucieusement; à tort; à tort ou à raison; à tout prix; au nom de quoi; avec juste raison; avec quelque raison; avec raison; banalement; bêtement; bizarrement; ce n'est pas par hasard que; chose admirable; chose bizarre; chose curieuse; chose digne de remarque; chose étonnante; chose étrange; chose extraordinaire; chose horrible; chose incroyable; chose rare; chose singulière; chose surprenante; chose unique; comme d'habitude; comme de raison; contre toute raison; correctement; couramment; coûte que coûte; curieusement; Dieu merci; Dieu sait pourquoi; dommage; dommage que; efficacement; en bonne foi; en bonne justice; en conscience; en désespoir de cause; en stricte justice; en tout bien tout honneur; en toute bonne foi; en toute conscience; en toute justice; en toute quiétude; épouvantablement; étrangement; fâcheusement; fantastiquement; fausement; grâce à Dieu; heureusement; heureusement que; imprudemment; incorrectement; incroyablement; injustement; insidieusement; involontairement; ironiquement; irrationnellement; judicieusement; lucidement; magnifiquement; malheureusement; miséricordieusement; non sans quelque raison; non sans raison; odieusement; on ne sait pourquoi; opportunément; outre mesure; par bonheur; par chance; par erreur; par hasard; par malchance; par malheur; par miracle; par nécessité; par principe; par pur entêtement; par pure méchanceté; platement; plus que de raison; pour faire bonne mesure; pour le principe; providentiellement; raisonnablement; remarquablement; quel gâchis!; sagement; sans plus; sans raison; sans raison aucune; scandaleusement; singulièrement; sournoisement; sottement; tant; tant de; tant mieux; tant pis; tellement; terriblement; tragiquement; trêve de plaisanterie; tristement.

Marques méta-représentatives

à ma grande déception (contrariété, déconvenue); cela ne présage rien de bon; cela n'est que trop vrai; ce qui est agaçant (ennuyeux, plaisant) dans cette histoire, c'est que; ce qui est très intéressant, c'est que; c'est déprimant (désespérant, fascinant, humiliant, passionnant); c'est dommage; comme si de rien n'était; Dieu soit béni (loué); grand bien leur fasse; il convient que; il est réconfortant (agréable, satisfaisant, inquiétant, alarmant) de penser (savoir, imaginer) que; il est souhaitable (désirable) que; j'ai été renversé d'apprendre que; j'ai le frisson rien qu'à penser que; il est plein d'aigreur à l'idée que; je (le) crains; je l'espère; j'espère; j'en ai bien peur; je regrette; nous le craignons; là est la question; nous avons appris avec plaisir (surprise) que; nous ne voyons pas d'inconvénient à ce que; soyons réaliste (optimiste); *etc.*

## 2.10.3. L'assurance

Dans la validation forcée, l'interprète doit annuler une prémisses  $P'$  qui contredit  $P$  ; c'est la vérité qui est en cause. Dans l'emploi d'assurance, l'annulation porte sur l'assomption que le locuteur n'est pas crédible ou, du moins, qu'il n'a pas confiance en son énoncé. C'est ce que confirme l'instruction bb, à la Figure 14 (p. 225). L'assomption est mutuellement manifeste, au sens où le locuteur suppose que son interlocuteur pourrait avoir des raisons de douter de sa sincérité. Celles-ci peuvent avoir trait à l'in vraisemblance de l'état de choses, mais aussi à toute variable contextuelle. À l'Exemple 154, l'interprète a confiance en Paul, puisqu'il est pertinent de lui dire le contraire, de sorte que le locuteur peut craindre que sa méfiance envers Paul ne se retourne contre lui.

Exemple 174 « *Franchement*, je me méfie de Paul » (Nef et Nølke, 1982, p. 40).

Tableau XXXI. Marqueurs d'assurance

*Emploi d'assurance*

Marqueurs de modalité

blague à part; candidement; confidentiellement; en mon for intérieur; en toute confiance; en toute franchise; en toute honnêteté; en toute sincérité ; franchement; honnêtement; je l'aurais parié; sans blague(s); sérieusement; sincèrement; spontanément; vraiment.

Marques méta-représentatives

à titre amical (confidentiel, officiel, personnel, etc.); comptez bien que; je vous assure que; ne doutez pas que; tel que je vous vois; tel que vous me voyez.

Annuler cette prémisses ne suffit pas, il faut aussi que le locuteur prenne l'énonciation à sa charge (instruction cā) et se porte garant de la vérité de l'énoncé (instruction da).

La plupart des marqueurs de modalité apparaissant au Tableau XXXI (p. 227) sont susceptibles d'occuper la position initiale. Ils exercent alors clairement leur portée sur l'énoncé entier et, dans tous ces cas, il est possible de le paraphraser en le précédant de « je dis que » Comme l'observe Gezundhajt (2000, p. 263-265), la paraphrase reste possible en position médiane, même si la portée du marqueur se restreint à un adjectif, comme dans l'Exemple 175.

Exemple 175 « Ce film est (franchement + sérieusement + sincèrement) idiot » (*id.*, p. 265).

Ce type de marqueur de modalité « relève à la fois de la validité du contenu du discours et des relations intersubjectives dans la situation d'énonciation » (*id.*, *ibid.*). Certains adverbes, tels *directement*, *ostensiblement* et *ouvertement*, qui renforcent l'assomption de vérité de *P*, ne peuvent pas servir de marqueurs d'assurance parce qu'ils ne réfèrent pas à la prise en charge énonciative.

Le marqueur *vraiment* possède deux emplois : la validation empirique (v. section 2.10.1.2, p. 213) et l'assurance. Gezundhajt l'oppose à véritablement, qui est « plus lié au contenu informatif qu'à la situation d'énonciation » (2000, p. 271) et qui ne sert qu'à la validation empirique.

Du côté des marques méta-représentatives, l'expression « à titre amical (personnel, confidentiel, officiel, officieux) » crée une connivence avec l'interlocuteur afin d'annuler l'assomption d'un manque de crédibilité. L'information dévoilée gagne elle aussi en véracité.

### 3. Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons décrit 44 emplois de marqueurs de relation à partir d'un répertoire de 71 instructions différentes, quoique souvent parallèles. Environ 1675 marqueurs de relation ont été recensés, soit plus de 450 connecteurs, de 160 marqueurs de reprise et de 1000 marqueurs de modalité<sup>37</sup>. À moins de modifier les caractéristiques définitives, nous estimons le nombre de connecteurs presque complet, mais les possibilités de combinaisons en séquences et de corrélation n'ont pas toutes été explorées, loin de là. Le recensement des marqueurs de reprise semble lui aussi plutôt exhaustif. Par contre, nous découvrons sans cesse de nouveaux marqueurs de modalité, bien qu'en plus petit nombre qu'au début de nos recherches. Les marques méta-représentatives, rappelons-le, n'ont été ajoutées qu'à titre indicatif, sans prétendre les inventorier toutes, car elles sont en nombre indéfini, vu leur caractère semi-grammaticalisé. Notre liste dépasse tout de même les 650 marques.

---

<sup>37</sup> Les marqueurs exerçant plus d'un emploi n'ont été dénombrés qu'une seule fois. De même, les variantes indiquées entre parenthèses dans les listes de marqueurs n'entrent pas dans ce calcul. Par contre, les séquences compositionnelles sont comptées même quand un marqueur qui les compose l'a déjà été.



De nos trois catégories de marqueurs de relation, celle des marqueurs de reprise offre le moins de stabilité. Ses unités sont en plus petit nombre et, surtout, certaines ont perdu leur instruction de recherche d'un antécédent, ce qui les assimile à des connecteurs. Nous estimons être parvenu à distinguer sûrement entre les connecteurs et les marqueurs de modalité, de même qu'entre ces derniers et les compléments du verbe. En outre, tous les marqueurs recensés ont pu être rattachés à au moins un emploi, ce qui valide notre classement d'un point de vue général. Cependant, malgré le soin apporté à l'étude de chaque marqueur, leur nombre est tellement considérable que des erreurs de classement se sont certainement produites et que celui-ci reste à valider davantage, par la poursuite de l'étude des propriétés de chaque marqueur de relation pris individuellement.

Enfin, il y a des catégories de marques linguistiques que nous avons choisi de ne pas inclure parmi les marqueurs de relation. Ce sont d'abord les « marques attributives » (Adam, 1990, p. 61), comme « à mon avis », « à notre connaissance », « selon Untel », etc. Elles indiquent quel énonciateur est crédité de la prise en charge de l'énoncé, mais elles n'amènent pas à inférer une conclusion implicite ni à récupérer une prémisses impliquée, sauf pour chercher en mémoire l'entrée encyclopédique des noms propres cités. De plus, comme elles sont mal grammaticalisées, elles ne pourraient faire partie que des marques métareprésentatives. Nous n'avons pas retenu non plus les « marqueurs d'univers de discours » (*id.*, p. 62), qui signalent le début d'un discours et lui servent d'ancrage : « Il était une fois », « Mesdames et Messieurs », « Je serai bref », etc. C'est que ces marqueurs sont pour la plupart spécifiques à un seul contexte : chaque auteur, même non littéraire, ne choisit-il pas pour leur originalité les premiers mots de son ouvrage ?

Nous n'avons pas considéré non plus les adverbes servant de quantificateurs, dont « moins », « plus », « presque », « à peine », étudiés par Jayez (1985), parce que leur portée n'affecte pas l'énoncé entier. Nous avons laissé de côté les interjections puisqu'elles se manifestent essentiellement à l'oral et dans les textes littéraires. Quoiqu'elles modalisent l'énoncé, elles servent principalement à exprimer un sentiment du locuteur, non à marquer une relation. Notre principal regret concerne l'exclusion des locutions prépositives qui, même si elles ne font pas intervenir d'instructions pragmatiques, s'avèrent utiles pour remplacer des marqueurs de relation et pour exprimer des nuances qui échappent à ceux-ci.

Malgré ces réserves, il nous semble possible d'aborder maintenant l'étude de l'usage des marqueurs de relation dans les textes des étudiants du collégial et de préparer, au chapitre 4, des propositions didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage des marqueurs de relation.

# Chapitre 3

## L'USAGE DES MARQUEURS DE RELATION DANS DES DISCOURS D'ÉTUDIANTS ET D'EXPERTS

Élève fantôme, n'a même pas fait une apparition.

*Le Bêtisier scolaire*

Le présent chapitre expose les résultats de notre recherche dans un corpus de discours d'étudiants et d'experts. Ces résultats permettent d'atteindre trois des objectifs formulés dans le cadre de notre problématique, au chapitre premier, à savoir :

- Recueillir un corpus d'analyses littéraires et de dissertations réalisées par des étudiants du collégial.
- Évaluer l'usage des marqueurs de relation dans des textes d'étudiants et d'experts.
- Vérifier s'il existe un lien entre l'usage des marqueurs de relation et la didactique de l'écriture utilisée dans les manuels de français du collégial.

Avant tout, ce chapitre présente la méthodologie de cueillette et d'analyse des données. Ensuite, une première analyse compare la fréquence des marqueurs de relation dans un échantillon de 60 discours étudiants à celle d'un corpus de 16 discours experts. Une autre section porte sur une évaluation de l'usage conforme ou non des marqueurs de relation dans ce même échantillon étudiant. Une dernière étude quantitative rapproche l'ancrage discursif dans 171 discours étudiants et 16 discours experts. L'exposé des résultats se termine par l'analyse qualitative de trois paragraphes d'étudiants. Une discussion viendra enfin faire ressortir les lignes de force ainsi que les points faibles de résultats et cernera les besoins d'apprentissage en vue de présenter, au chapitre suivant, des propositions didactiques.

## 1. Méthodologie

Notre méthodologie est quantitative et qualitative à la fois. Tel qu'indiqué à la section 2.1 du chapitre 1 (p. 19), notre cadre de recherche n'est pas expérimental, mais descriptif et évaluatif. Nous présentons en premier lieu la procédure de cueillette des données, puis les variables, les critères et la méthode d'analyse statistique.

### 1.1. *Cueillette des données*

Cette section fait état du corpus de discours étudiants et elle explique la composition de l'échantillon créé pour la majeure partie de nos analyses. Elle expose enfin la nature du corpus de discours d'experts.

#### 1.1.1. Corpus de discours étudiants

La cueillette des discours étudiants s'est tenue à la session Automne 1999, au Collège de Valleyfield. Ce cégep reçoit des étudiants du Sud-ouest québécois (le « Suroît »), une « clientèle » assez captive, et subit moins de concurrence que les collèges de l'île de Montréal. Il ne s'agit donc ni d'un collège d'élite, qui attirerait des étudiants d'autres régions, ni d'un collège de second tour d'admission, qui hériterait des étudiants refusés par d'autres. C'est aussi un collège moyen par rapport au nombre d'étudiants (1812 à l'automne 1999); ceux-ci se répartissaient presque également entre les secteurs technique et préuniversitaire.

##### 1.1.1.1 *Choix des groupes et recrutement des sujets*

Les groupes de français au Collège de Valleyfield présentent une très grande hétérogénéité, comme dans presque tous les collèges québécois. Ils rassemblent des étudiants de programmes techniques et préuniversitaires, sans autre contrainte que l'horaire des cours. Les étudiants à cheminement plus lent se trouvaient majoritairement, à l'automne 1999, dans le cours 102. Mais les étudiants les plus faibles, ayant connu deux échecs en français (ou un échec après avoir suivi le cours d'appoint 001), suivaient alors les cours 101 et 103 avec les étudiants du rythme régulier.

Sept professeurs de français volontaires nous ont laissé exposer dans une de leurs classes les finalités de notre recherche, à savoir l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du discours argumentatif. Aucune mention n'était faite des marqueurs de relation ni d'aucun objectif précis. Les étudiants ont

été sollicités en début de session, de sorte qu'ils ne savaient pas d'avance lequel de leurs trois textes allait servir à la recherche. La grande majorité des étudiants, soit 200 sur environ 215, ont autorisé par écrit la reproduction de leur texte avant correction par le professeur et leur utilisation à des fins de recherche<sup>38</sup>. Sur les 200 signataires, 29 ont abandonné le cours avant de rédiger le texte choisi ou étaient absents lors du dernier cours consacré à la rédaction. Six des sept professeurs volontaires étaient permanents et avaient accumulé entre 5 et 22 années d'expérience à l'automne 1999. Le septième enseignant en était à sa troisième année d'enseignement.

Aucun des sujets de la recherche n'était l'un de nos étudiants durant la session Automne 1999, bien que quelques-uns l'aient été auparavant ou par la suite. Les professeurs participants connaissaient les objectifs généraux de notre recherche. Toutefois, nous sommes convaincu que cela n'a pas eu d'effet sur leur enseignement. L'analyse des données a eu lieu plusieurs mois après la fin de la session Automne 1999.

#### 1.1.1.2 *Caractérisation des discours recueillis*

Un total de 171 discours a été recueilli (v. Tableau XXXII, p. 234), pour une moyenne de 24 discours par groupe<sup>39</sup>. La répartition des textes suit en gros celle des inscriptions aux cours de la session d'automne : le cours de français « Écriture et littérature » (601-101-04), donné en première session, a fourni à peu près autant d'analyses littéraires que le cours de « Littérature québécoise » (601-103-04), donné en troisième session, a procuré de dissertations critiques. Le nombre de dissertations explicatives s'avère moindre, car le cours « Littérature et imaginaire » (601-102-04) n'est suivi à l'automne que par des étudiants au cheminement plus lent.

---

<sup>38</sup> Le formulaire de consentement est reproduit en annexe, p. xxii.

<sup>39</sup> Nous avons photocopié les travaux écrits sans leur page de titre ; lorsque l'étudiant avait inscrit son nom dans une page intérieure, celui-ci a été masqué. Seuls ont été reproduits les travaux pour lesquels nous avons reçu une autorisation écrite. Les originaux étaient remis au professeur, qui les corrigeait et les remettait à ses étudiants, sans autre forme de contact avec nous. Lorsque cités dans la présente recherche, les discours des étudiants sont identifiés par un code formé d'abord du numéro du cours, soit 101 pour une analyse littéraire, 102 pour une dissertation explicative et 103 pour une dissertation critique. Ensuite les lettres majuscules A, B ou C indiquent respectivement les 5<sup>e</sup>, 10<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> semaines de production écrite. Enfin, un nombre de 001 à 171 correspond au scripteur. Par exemple, 101A001 est le premier scripteur (en ordre aléatoire) d'une analyse littéraire remise à la cinquième semaine de cours.

*Tableau XXXII. Types et nombre de discours d'étudiants, au total et selon les semaines de production*

<i>Types de discours</i>	<i>Nombre de discours</i>				<i>Nombre approximatif de mots</i>
	<i>Total</i>	<i>Selon semaines de production</i>			
		<i>5<sup>e</sup></i>	<i>10<sup>e</sup></i>	<i>15<sup>e</sup></i>	
Analyses littéraires	70	19	25	26	56 000
Dissertations explicatives	25	0	0	25	20 000
Dissertations critiques	76	54	22	0	68 400
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>73</b>	<b>47</b>	<b>51</b>	<b>144 400</b>

Trois colonnes du Tableau XXXII indiquent la répartition des discours d'étudiants selon la semaine à laquelle ils étaient remis au professeur. Cela permet de voir par exemple que 19 analyses littéraires correspondent au tout premier texte produit dans un cours de français du collégial. Nous n'avons malheureusement pas pu recueillir des dissertations critiques à la fin de la session, qui correspondent normalement aux textes de meilleure qualité. Les discours ont été rédigés en classe, sauf pour les 19 analyses littéraires de la 5<sup>e</sup> semaine et les 22 dissertations critiques de la 10<sup>e</sup> semaine ; les étudiants avaient droit à un cours de préparation en classe et à quelques jours de travail à la maison. La rédaction en classe durait quatre heures, avec parfois une rallonge pour les plus lents. En Français 101 et 102, elle se répartit en deux blocs de deux heures, espacés d'au moins une journée ; en Français 103, les quatre heures étaient consécutives. Ces pratiques quelque peu diverses sont à notre connaissance représentatives des approches les plus courantes parmi les enseignants de français de ce collège. Les analyses littéraires et les dissertations explicatives comportent environ 800 mots, tandis que les dissertations critiques atteignent au moins 900 mots, sans trop de dépassement. Le corpus représente donc environ 144 400 mots. Nous mettons ces données à la disposition des chercheurs.

Les discours recueillis dans les sept groupes portent sur des sujets distincts, bien que deux œuvres littéraires reviennent dans deux dissertations critiques. Le Tableau XXXIII (p. 235) fait état des sujets exigés pour chacun des groupes. Dans le cours 101 (compétence 0001), les extraits choisis portent respectivement sur des extraits d'œuvres du classicisme (Molière), des Lumières (Voltaire) et du romantisme (Hugo). En 102 (compétence 0002), le choix de Sartre et d'une pièce de théâtre respecte le consensus départemental établi autour des courants littéraires et

des genres. L'accent sur le schéma actantiel correspond à la narratologie, un contenu de cours autorisé par le département de Langue et littérature du collège. Les dissertations critiques, enfin, dans le cours 103 (compétence 0003), peuvent porter sur une ou deux œuvres entières, au choix du professeur. Le retour des mêmes œuvres reflète à cet égard un consensus de l'équipe des enseignants de ce cours.

*Tableau XXXIII. Sujets d'analyse littéraire ou de dissertation dans les 7 groupes choisis*

<i>Discours</i>	<i>Sujets des discours</i>
101A001 à 019	Analyse littéraire d'un extrait de <i>Dom Juan</i> de Molière (tirade de l'infidélité).
101B074 à 098	Analyse littéraire d'un extrait de <i>Candide</i> de Voltaire (l'autodafé).
101C121 à 146	Analyse littéraire du poème «Vieille chanson du jeune temps» de Victor Hugo.
102C147 à 171	Dissertation explicative sur les valeurs existentielles d'Oreste et Électre, à partir de leur schéma actantiel, dans <i>Les Mouches</i> de Jean-Paul Sartre.
103A020 à 050	Dissertation critique sur les transformations idéologiques du Québec après 1945, à partir de <i>Poussière sur la ville</i> , d'André Langevin, et de <i>Refus global</i> de Paul-Émile Borduas.
103A051 à 073	Dissertation critique sur l'existentialisme de <i>Poussière sur la ville</i> , d'André Langevin.
103B099 à 120	Dissertation critique sur la peur du changement, à partir de <i>Médium Saignant</i> , de Françoise Loranger, et de <i>Refus global</i> de Paul-Émile Borduas.

#### 1.1.1.3 *Création d'un échantillon*

À l'usage, notre corpus s'est avéré trop important pour nos besoins et notre capacité à le traiter. Nous n'avons utilisé l'ensemble des 171 discours que pour l'étude des marqueurs de relation en début de paragraphe. Pour les études de fréquence et de conformité des marqueurs, nous avons constitué un échantillon de 60 discours. Nous avons décidé de retenir 21 analyses littéraires, 19 dissertations explicatives et 20 dissertations critiques, que nous avons choisies parmi le corpus entier, de façon à conserver des discours provenant des 7 groupes différents, mais sans tenir compte du contenu ni même de l'apparence des discours. En 101 et 103, nous avons pris les discours portant un numéro pair, alors qu'en 102, tous les discours ont été retenus. La liste des 60 discours choisis apparaît au Tableau XXXIV (p. 242). L'échantillon de 60 discours comporte approximativement 59 549 mots.

### 1.1.2. Corpus de discours experts

Des auteurs d'ouvrages didactiques ont rédigé des analyses littéraires et des dissertations « modèles » afin de montrer aux étudiants du collégial à quoi ressemble un texte réussi. À des fins comparatives, nous analysons les marqueurs de relation dans 16 textes modèles, soit :

- Quatre analyses littéraires de type « explication de texte » : Gosselin et Malouin, 1995 ; Bataïni et Dion, 1997, p. 148-150; deux textes de Charbonneau, Dufresne, Landry et Tremblay (1996*b*), p. 41-43 et p. 58-59.
- Trois analyses littéraires de type « commentaire composé », écrites par Marinier (1996), Saint-Gelais (2001), p. 164-166, et Frankland (1998), p. 55-59.
- Trois dissertations explicatives : deux discours de Roussin (2000), p. 27-29 et 86-88, de même que Saint-Gelais (2001), p. 187-190.
- Six dissertations critiques, à savoir Prpi *f* (1998), Fournier (1998*a*), Laurin (1998), Berger, Déry et Dufresne (1998), Trépanier et Vaillancourt (1997) ainsi que Saint-Gelais (2001), p. 206-209.

Pour l'analyse de l'ancrage discursif (marqueurs en début de paragraphe), nous avons ajouté une dissertation explicative de Trépanier et Vaillancourt (1998). Dans un cas particulier où ce corpus s'est avéré insuffisant pour atteindre le seuil de signification statistique, soit l'analyse de la fréquence des marqueurs de modalité, nous l'avons augmenté à 25 discours. Les neuf textes ajoutés sont les suivants : trois textes de Laferrière (2001, p. 20-22, 60-66 et 93-95), deux de Toinet (1947, p. 177-180 et 278-280), un autre de Roussin (2000, p. 48-50), deux de plus chez Frankland (1998, p. 45-50 et 62-65) et encore un de Bataïni et Dion (1997, p. 188-190).

Les discours modèles s'avèrent généralement plus longs que ceux demandés aux étudiants. Nous estimons la longueur des 16 discours principaux à environ 22 604 mots. Le corpus de 25 discours compte quant à lui 11 837 mots de plus, soit 34 441 mots environ.

## 1.2. *Méthodologie de l'analyse des données*

Cette section présente les variables dépendantes et indépendantes de la recherche ainsi que les critères d'analyse et d'évaluation des discours du corpus. Elle identifie enfin la méthode statistique choisie.



### 1.2.1. Variables dépendantes et indépendantes

Les marqueurs de relation constituent notre objet d'étude et ils déterminent les variables indépendantes suivantes, qui distinguent nos groupes de sujets les uns des autres :

- La fréquence des marqueurs de relation dans les discours étudiants et experts.
- La conformité des marqueurs de relation à des critères d'usage, tant chez les experts que chez les étudiants.
- La fréquence et la conformité des marques méta-représentatives, qui ne font pas partie des marqueurs de relation, mais qui en tiennent lieu souvent.
- La variété des marqueurs de relation chez les sujets étudiants et experts.
- Les marques linguistiques servant à l'ancrage discursif des paragraphes dans les discours d'experts et d'étudiants.

Nous avons cherché à réduire l'importance des variables dépendantes suivantes : les enseignants, les groupes/cours, le progrès de l'apprentissage et les œuvres au programme. À cet égard, nous avons recueilli les discours dans sept classes différentes, avec autant d'enseignants, à des moments différents de la session (ce qui correspond à des œuvres littéraires généralement distinctes). Comme les cours de français où l'on pratique le discours argumentatif font produire trois types de discours différents, nous avons neutralisé cette variable en recueillant des discours des trois types, même si nous l'avons aussi isolée pour étudier l'évolution d'un type à l'autre. Nous n'avons pas cherché à contrôler la variable du collège, qui nous semble peu significative, tel qu'expliqué plus haut. La période de cueillette, l'automne 1999, correspond à une époque où la réforme, implantée à l'automne 1994, avait eu le temps de se stabiliser, tout en permettant l'émergence de nouveaux consensus entre les enseignants de français. Depuis lors, aucun élément nouveau dans les devis ministériels ou les pratiques d'enseignement ne semble avoir eu un effet sur la qualité des discours étudiants. Une nouvelle politique d'évaluation des fautes de langue, alignée sur celle de l'épreuve uniforme de français, a été implantée par le département de langue et littérature de ce collège à l'automne 2002, mais l'impact s'est fait sentir sur les taux de réussite seulement. Notre corpus conserve donc toute son actualité.

### 1.2.2. Critères d'évaluation de l'usage des marqueurs de relation

L'évaluation de l'usage des marqueurs de relation recourt à des critères développés en fonction des propriétés des marqueurs. La typologie établie au chapitre 2 sert à identifier les marqueurs de relation dans le corpus de discours étudiants et experts. Chaque marqueur de relation et marque méta-représentative est identifié selon sa catégorie (connecteur, marqueur de modalité, marqueur de reprise, marque méta-représentative), classé selon l'un des 44 emplois et évalué selon la conformité de son usage en contexte.

Nous avons conçu les sept critères suivants à partir de nos objectifs de recherche, de la typologie établie au chapitre 2, de la documentation savante et didactique ainsi que de notre expérience d'enseignement :

**L'usage propre des marqueurs de relation.** De façon positive, nous considérons comme propre tout usage qui suffit à guider l'interprétation sans exiger d'effort cognitif disproportionné par rapport aux effets contextuels et qui respecte le code linguistique. Défini négativement, un usage juste correspond à tout usage qui n'est pas décrit dans les autres critères. Nous ne cherchons pas à définir un degré « d'excellence » au-delà de ce qui est déjà juste.

**La nécessité des marqueurs de relation.** En théorie, il devrait se présenter dans les discours étudiants des énoncés consécutifs dont l'enchaînement ne devrait pas aller de soi sans un connecteur ou un marqueur de reprise pour guider l'interprétation. Toutefois, il reste à voir comment évaluer l'emploi des connecteurs lorsque les énoncés mêmes ne sont pas clairs. Un marqueur manquant sera considéré comme « omis et requis ». Ce critère sera traité à part, à la section 3.5 (p. 277).

**Le caractère superflu des marqueurs de relation.** À l'inverse du critère précédent, nous prévoyons trouver des marqueurs de relation qui n'ont pas de raison d'être parce que les instructions inférentielles qu'ils véhiculent sont déjà explicitées clairement dans le discours. « [...] l'usage démesuré de marqueurs de relation peut être l'indice d'un texte lacunaire [...] » (*Guide de correction de l'épreuve uniforme*, MEQ, 2002, p. 30). Selon Carston (1998, p. 337-8), un abus de connecteurs est possible : il ne faut pas rechercher le plus haut degré d'explicitation, mais tenir compte des assomptions et inférences disponibles chez le lecteur. De

même, suivant Vandendorpe (1997, p. 113), un connecteur ne suffit pas à garantir la cohérence.

**L'usage impropre des marqueurs de relation.** Un marqueur est utilisé de façon impropre lorsque l'application de ses instructions conduit à une interprétation fautive ou déformée de l'énoncé ou encore lorsqu'elle réfère à un contexte inaccessible pour l'interprète (Reboul et Moeschler, 1998, p. 153). L'enseignant doit-il faire semblant qu'il ne comprend pas lorsqu'il a besoin de son expertise pour comprendre le texte de l'étudiant ? Selon le principe de pertinence, si l'effet contextuel n'est pas proportionnel au coût cognitif, la communication n'est pas optimale. Par conséquent, l'enseignant (et nous en tant qu'évaluateur des textes de notre corpus) ne doit pas se montrer trop obtus et collaborer à la communication, mais il lui faut pénaliser les énoncés trop ambigus, hermétiques ou contradictoires.

**La redondance des marqueurs de relation.** Ce critère de variété désigne la répétition du même marqueur à intervalles rapprochés. Même si nous trouvons peu de références à ce critère dans la documentation, il nous semble nécessaire de varier le vocabulaire dans un texte, tant le lexique que les morphèmes. Ceux-ci acceptent un taux de répétition en général plus élevé que les noms, verbes et adjectifs. Mais la présence de trois DONC en quelques lignes, critiquée par Duffy (2002*b*), signale un problème discursif. La proximité du même marqueur doit certainement augmenter le coût de traitement cognitif. Une répétition à courte distance (un ou deux énoncés) sera considérée comme redondante, de même qu'une double répétition à distance moyenne (environ 100 mots). Par contre, les connecteurs très fréquents et très courts (ET, SI, OR, CAR) seront évalués un peu moins strictement. Ce critère n'évalue pas la fréquence totale des marqueurs de relation dans un texte par rapport à une norme, d'une part parce que nous ne disposons d'aucun seuil quantitatif, d'autre part parce que nous doutons que l'usage des marqueurs puisse s'évaluer de façon aussi rigoureuse que, par exemple, le nombre de fautes de langue à tous les 1000 mots.

**L'ancrage discursif des marqueurs de relation.** « Quand les paragraphes subséquents débutent par « Premièrement », « Deuxièmement », « Troisièmement », rien n'indique au lecteur à quoi est reliée cette formulation » (Blais et Rousseau, 1995, p. 85). Nous voulons mesurer l'effet du balisage des paragraphes dans les discours étudiants. Nous considérerons trois types d'ancrage :

énonciatif, argumentatif et narratif. Pour l'analyse littéraire et la dissertation, l'ancrage argumentatif sera considéré préférable à l'énonciatif pour sa neutralité. Vandendorpe préconise en effet l'«[é]limination des traces de l'énonciateur » (1997, p. 119). Quant à l'ancrage narratif, il se caractérise par une abondance de marqueurs temporels et il aboutit à un résumé, qui n'est pas le type de discours requis au collégial.

Il reste à examiner des **critères** proprement **linguistiques**. La **position** du marqueur dans la phrase doit lui permettre d'exécuter ses instructions et non réduire sa portée à celle d'un opérateur, par exemple. Lorsque la position du marqueur implique l'utilisation d'un **signe de ponctuation**, notamment la virgule et le point, ce signe devra être présent et adéquat; la présence d'un signe de ponctuation non pertinent près d'un marqueur de relation sera également considérée fautive. **L'orthographe** du marqueur devra bien sûr être correcte et, s'il s'agit d'une forme variable morphologiquement, il faudra que l'accord soit respecté. Nous relèverons aussi les cas où un marqueur, vraisemblablement un mot subordonnant, entraînera une erreur dans le **mode du verbe** qu'il régit. Enfin, les **formes inusitées** que les étudiants pourraient donner à des marqueurs de relation reconnaissables seront considérées.

Des codes d'évaluation sont inscrits directement sur les discours étudiants, puis les données sont reportées dans le chiffrier *Microsoft Excel* afin de les traiter. Trois discours codés sont reproduits à l'Annexe 2 (p. xxii à xxxiv). Les données brutes du codage de l'ancrage discursif apparaissent à l'Annexe 3 (p. xxxv à xlii).

### 1.2.3. Méthode d'analyse statistique

Les hypothèses que nous formulerons ci-dessous aux fins d'analyse quantitative de nos résultats reposent sur l'une ou l'autre des comparaisons suivantes :

- comparaisons entre les discours étudiants;
- comparaisons entre les discours étudiants et les discours experts.

Dans tous ces rapprochements, il s'agit de tester l'hypothèse nulle qu'aucune différence significative n'apparaît entre les discours comparés. C'est pourquoi nous avons utilisé partout le même test statistique, soit l'analyse de variance, qui compare les moyennes des groupes. Au contraire du test *t* ou test d'égalité des espérances, l'analyse de variance permet de comparer trois groupes (ou plus). Elle tient compte

des degrés de liberté, qui augmentent avec la taille des échantillons, de la somme des carrés et de la moyenne des carrés des valeurs comparées afin de calculer une valeur  $F$ . Celle-ci est comparée à une table de valeurs critiques pour  $F$ . Lorsque la valeur calculée de  $F$  est inférieure à la valeur établie, il existe une différence significative entre les moyennes des échantillons et l'hypothèse nulle est rejetée (Huck, Cormier et Bounds, 1974). Comme tout test statistique, un seuil de signification est fixé à partir de la variable  $p$ . Les valeurs acceptées sont  $p < 0,05$  et  $p < 0,01$ ; ce dernier seuil, plus exigeant, s'avère plus sûr. Nous avons utilisé le logiciel *Microsoft Excel*, qui dispose d'une macro-commande pour effectuer les calculs de l'analyse de variance.

## **2. Analyse de la fréquence des marqueurs de relation**

Cette section présente d'abord les résultats globaux de l'analyse de fréquence, puis elle porte successivement sur la fréquence des marqueurs de relation en fonction des cours, des emplois et des marqueurs les plus courants.

### ***2.1. Fréquence de l'ensemble des marqueurs de relation***

En premier lieu, nous exposons la fréquence de l'ensemble des marqueurs de relation pour notre corpus. En second lieu, nous comparons nos données avec celles de Sabourin (1996).

#### **2.1.1. Fréquence de l'ensemble des marqueurs de relation dans notre corpus**

Nous avons identifié 2975 marqueurs de relation et marques méta-représentatives dans l'échantillon de 60 discours étudiants et 863 dans les 16 discours experts. Les données par discours apparaissent au Tableau XXXIV (p. 242 et suiv.) pour les premiers et au Tableau XXXV (p. 244) pour les seconds. Ces fréquences brutes sont analysées au long de la présente section et de la suivante.

Tableau XXXIV. *Fréquence brute des connecteurs, marqueurs de modalité, marqueurs de reprise et marques méta-représentatives dans 60 discours étudiants*

<i>Discours</i>	<i>Connecteurs</i>	<i>Modalité</i>	<i>Reprise</i>	<i>Total</i>	<i>Marques</i>	<i>Grand total</i>
101A006	35	0	1	36	2	38
101A008	41	1	0	42	10	52
101A010	39	4	3	46	7	53
101A012	28	0	0	28	0	28
101A014	25	1	2	28	8	36
101A016	18	3	1	22	0	22
101A018	27	3	2	32	5	37
101A084	9	3	4	16	2	18
101B086	23	1	1	25	8	33
101B088	15	5	3	23	4	27
101B090	14	0	3	17	6	23
101B092	16	4	6	26	9	35
101B094	15	1	2	18	3	21
101B096	18	3	2	23	3	26
101B098	14	2	1	17	3	20
101C136	31	2	0	33	4	37
101C138	23	4	3	30	10	40
101C140	30	2	0	32	14	46
101C142	32	2	2	36	4	40
101C144	27	2	2	31	1	32
101C146	38	6	4	48	1	49
102C152	45	5	0	50	4	54
102C153	41	3	1	45	2	47
102C154	22	9	1	32	6	38
102C155	49	6	3	58	15	73
102C156	57	8	1	66	11	77
102C157	49	2	3	54	6	60
102C158	47	13	1	61	0	61
102C159	42	2	1	45	0	45
102C160	50	3	3	56	2	58
102C161	64	4	0	68	9	77
102C162	36	2	1	39	10	49
102C163	29	5	0	34	7	41
102C164	48	3	0	51	9	60

<i>Discours</i>	<i>Connecteurs</i>	<i>Modalité</i>	<i>Reprise</i>	<i>Total</i>	<i>Marques</i>	<i>Grand total</i>
102C165	29	10	1	40	8	48
102C166	65	8	5	78	12	90
102C167	53	1	2	56	10	66
102C168	19	4	1	24	6	30
102C169	48	5	2	55	9	64
102C170	36	5	0	41	3	44
103A040	32	5	5	42	12	54
103A042	36	5	0	41	12	53
103A044	27	8	1	36	0	36
103A046	54	7	6	67	14	81
103A048	39	10	0	49	6	55
103A050	53	6	0	59	24	83
103B060	63	23	4	90	11	101
103B062	54	9	2	65	12	77
103B064	37	6	2	45	2	47
103B066	21	6	2	29	18	47
103B068	47	3	0	50	6	56
103B070	43	4	4	51	11	62
103B072	25	3	1	29	3	32
103C106	30	7	0	37	8	45
103C108	42	8	3	53	4	57
103C110	59	10	0	69	9	78
103C112	24	5	2	31	11	42
103C116	36	14	4	54	6	60
103C118	51	3	1	55	13	68
103C120	39	5	1	45	1	46
Total	2159	294	106	2559	416	2975
Moyenne	35,98	4,90	1,77	42,65	6,93	49,58

Pour commencer, une vue d'ensemble est fournie par le Tableau XXXVI (p. 245), qui précise la répartition de ces marqueurs entre les catégories que sont les connecteurs, les marqueurs de reprise et les marqueurs de modalité. Nous avons aussi comptabilisé, mais dans une rangée à part, les marques méta-représentatives. La traduction en pourcentage de ces fréquences brutes permet de comparer sommairement les catégories de marqueurs entre textes étudiants et experts, mais nous y reviendrons.

Tableau XXXV. Fréquence brute des connecteurs, marqueurs de modalité, marqueurs de reprise et marques méta-représentatives dans 16 discours experts

Discours	Connecteurs				Total
	rs	Modalité	Reprise	Marques	
Marinier (1996)	40	8	0	1	49
Prpif(1998)	33	13	1	0	47
Laurin (1998)	56	34	2	16	108
Fournier (1998a)	33	6	2	3	44
Roussin (2000, p. 86)	16	1	0	2	19
Frankland (1998)	43	11	0	6	60
Bataïni et Dion, 1997	22	9	1	0	32
Gosselin et Malouin, 1995	72	28	3	20	123
Saint-Gelais (2001, p. 164)	32	7	0	0	39
Saint-Gelais (2001, p. 187)	40	7	0	4	51
Saint-Gelais (2001, p. 206)	33	7	0	3	43
Trépanier et Vaillancourt (1997)	45	23	1	9	78
Charbonneau <i>et al.</i> (1996b, p. 41)	27	16	1	0	44
Charbonneau <i>et al.</i> (1996b, p. 58)	20	6	0	0	26
Berger, Déry et Dufresne (1998)	23	13	1	3	40
Trépanier et Vaillancourt (1998)	46	6	1	7	60
Total	581	195	13	74	863
Moyenne	36,31	12,19	0,81	4,63	53,9

### 2.1.2. Fréquence des marqueurs de relation selon notre corpus et Sabourin (1996)

Sabourin (1996) a analysé 30 essais critiques produits comme dernier travail dans le cadre du cours de Littérature québécoise, en 1995, semble-t-il. La longueur minimale requise était fixée à 1000 mots. Sabourin a recensé les « connecteurs pragmatiques » (1996, p. 16), c'est-à-dire qu'elle a ignoré, comme nous, la fonction d'opérateur remplie par certains connecteurs et qu'elle a considéré seulement leur portée « interphrastique » (*id.*, p. 21). Son classement inclut toutefois les prépositions et locutions prépositives, mais seulement à portée interphrastique, dont la fréquence s'élève à 117 (soit 102 occurrences de *pour*, p. 60, et 15 autres emplois, Appendice B). Cette chercheuse inclut aussi parmi les connecteurs les adverbes de phrase « qui portent sur toute la phrase » (p. 22), que nous nommons marqueurs de modalité. Il n'y a que les marqueurs de reprise que Sabourin ne recense pas, bien que ses listes en contiennent quelques-uns, que nous avons extraits des fréquences



des connecteurs et comptabilisés vis-à-vis de nos propres marqueurs de reprise, au Tableau XXXVII. Pour notre part, nous n'avons pas comptabilisé les prépositions à portée interphrastique.

*Tableau XXXVI. Fréquence totale des marqueurs de relation dans 60 discours étudiants et 16 discours experts, en nombre brut et en pourcentage*

<i>Marqueurs de relation</i>	<i>Nombre</i>		<i>% avec marques</i>		<i>% sans marques</i>	
	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>
Connecteurs	2159	581	72,57%	67,32%	84,37%	73,64%
Marqueurs de reprise	106	13	3,56%	1,51%	4,14%	1,65%
Marqueurs de modalité	294	195	9,88%	22,60%	11,49%	24,71%
Sous-total	2559	789	86,02%	91,43%	100,00%	100,00%
Marques méta-représentatives	416	74	13,98%	8,57%		
Total	2975	863	100,00%	100,00%		

Ce tableau reprend d'abord les données brutes du Tableau XXXIV (p. 242), soit la fréquence des marqueurs de relation dans notre échantillon de 60 discours étudiants. Notre point de comparaison avec Sabourin consiste à calculer le nombre moyen de marqueurs de relation par texte de 1000 mots. Nous obtenons une moyenne de 42,97 marqueurs par discours de 1000 mots. Chez Sabourin, il y a en moyenne 48,98 marques aux 1000 mots. Cependant, sans les 117 prépositions relevées par Sabourin, nos résultats se rapprochent davantage, c'est-à-dire que Sabourin dénombre 44,98 marqueurs aux 1000 mots, pour un écart de 2,01 marqueurs avec nos données. Il semble donc, malgré les méthodes de décompte différentes, que nos fréquences se valident mutuellement.

### 2.1.3. Fréquence des catégories de marqueurs de relation pour chaque groupe

Nous pouvons aborder maintenant l'étude plus précise de la fréquence des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives. Si nous considérons dans un premier temps les étudiants indépendamment des experts, la prédominance des connecteurs indiquée au Tableau XXXVI (p. 245) est évidente à l'œil nu. Nous l'avons cependant vérifiée statistiquement, au moyen d'une analyse de variance des quatre groupes suivants : connecteurs, marqueurs de reprise, marqueurs de

modalité et marques méta-représentatives. Les 239 degrés de liberté reflètent une combinaison de ces quatre groupes pour les 60 discours étudiants. La valeur de  $F$ , 53,25 dépasse très largement la valeur établie (2,64) et celle de  $p$  s'avère infinitésimale ( $4,3423^{E-27} < 0,01$ ). Nous pouvons donc affirmer que la prédominance des connecteurs n'est pas l'effet du hasard.

*Tableau XXXVII. Fréquence des marqueurs et marques recensés dans notre corpus et par Sabourin (1996)*

<i>Marqueurs de relation et marques méta-représentatives</i>	<i>Notre corpus (60 discours)</i>		<i>Sabourin (30 discours)</i>	
	<i>Nombre</i>	<i>Nb/1000 mots</i>	<i>Nombre</i>	<i>Nb/1000 mots</i>
Connecteurs	2159	36,26	1291	43
Marqueurs de modalité	294	4,94		
Sous-total	2453	41,20	1291	43
Marqueurs de reprise	106	1,78	59*	1,98
Sous-total	2559	42,97	1349	44,98
Prépositions	—	—	117	4
Total	2559	42,97	1466	48,98

\* Suivant notre répartition.

Nous avons procédé à la même vérification du côté des experts. Là aussi, la valeur de  $F$ , grâce à 63 degrés de liberté, atteint 44,19 et dépasse considérablement la valeur critique de 2,76; celle de  $p$  est encore infinitésimale ( $2,3489^{E-15}$ ) et très inférieure au seuil de signification de 0,01. Il en ressort que la fréquence élevée des connecteurs et les fréquences basses des marqueurs de reprise, marqueurs de modalité et marques méta-représentatives dans 16 discours experts n'est pas due au hasard. Cette analyse de variance vient confirmer le caractère significatif des valeurs du Tableau XXXVI (p. 245), qui montre que 67,32% des marqueurs de relation et marques méta-représentatives utilisés par les experts sont des connecteurs.

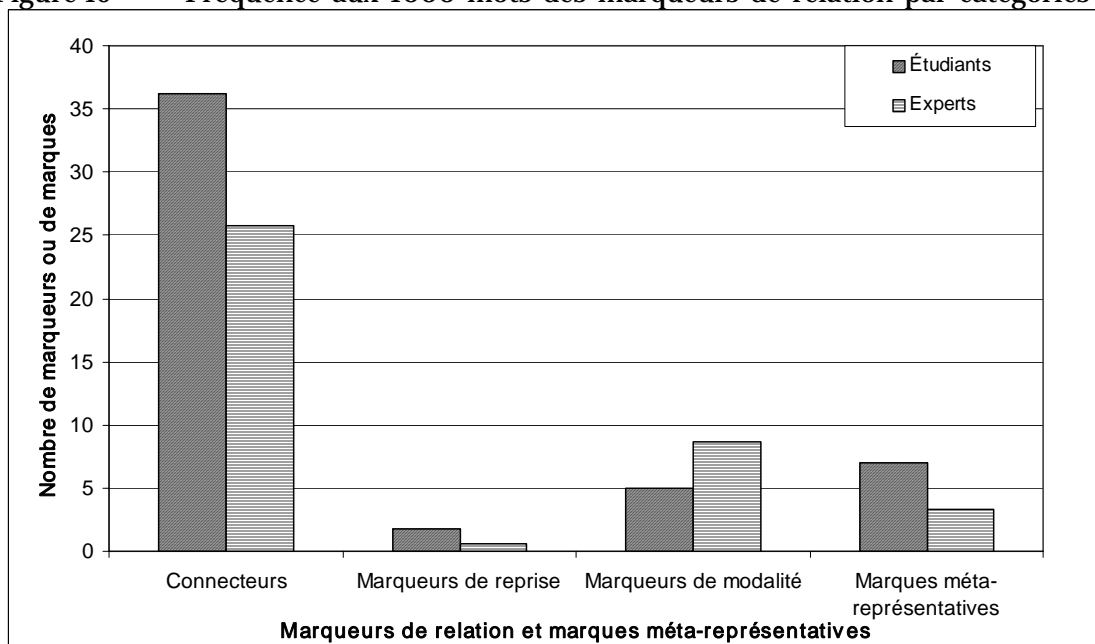
#### 2.1.4. Fréquence des catégories de marqueurs de relation entre les étudiants et les experts

La répartition des marqueurs de relation entre les catégories est illustrée à la Figure 15 (p. 248). L'on constate ainsi que la proportion de connecteurs est assez semblable dans les deux groupes (72,64% pour les étudiants et 67,32% pour les

experts). Cependant, nous ne pouvons nous fier seulement aux pourcentages présentés au Tableau XXXVI (p. 245), parce que les discours « modèles » des auteurs de manuels sont plus longs que ceux des étudiants. En effet, les 60 discours étudiants de l'échantillon comportent en moyenne 944 mots, alors que les discours d'experts contiennent 468 mots de plus, soit 1412. Afin de mieux comparer les textes des deux sources, nous avons calculé pour chaque discours de l'échantillon le quotient de 1 marqueur de relation à tous les  $x$  mots. Les moyennes obtenues apparaissent au Tableau XXXVIII (p. 248). On y découvre d'abord que, pour qu'apparaisse un marqueur de relation (non une marque méta-représentative), il faut en moyenne 23,76 mots dans un discours étudiant et 28,45 mots dans un discours expert. Ce quotient exprime d'une autre façon le fait que les experts emploient moins de marqueurs que les étudiants. Quand on décompose en ses trois catégories le groupe des marqueurs de relation, comme le montrent les rangées centrales du Tableau XXXVIII, on voit d'abord que les connecteurs se manifestent en moyenne à tous les 29,16 mots dans un discours étudiant et à tous les 40,33 mots dans un discours expert. L'écart type de la moyenne des textes étudiants s'élève à 6,75 mots; le cas extrême est celui de la dissertation explicative 102C156, qui comporte un marqueur de relation à tous les 12,58 mots en moyenne. Du côté des discours experts, celui de Gosselin et Malouin (1995), qui comporte le plus de marqueurs par rapport au nombre de mots, soit 1 marqueur à tous les 21,95 mots, n'atteint même pas la moyenne de 19,16 des textes étudiants. L'écart type s'élève à 8,06 mots chez les experts.

L'analyse de variance des 60 discours étudiants et des 16 discours experts (75 degrés de liberté) révèle une différence significative pour le quotient de 1 marqueur à tous les  $x$  mots. Elle porte sur l'ensemble des marqueurs de relation, toutes catégories confondues (sans les marques méta-représentatives). La valeur de  $F$ , à 5,61, dépasse la valeur critique de 3,97 et celle de  $p$  égale 0,02. Cependant, le seuil de signification n'est pas inférieur à 0,01, même s'il est plus petit que 0,05, l'autre seuil accepté. Nous avons appliqué l'analyse statistique à chaque catégorie de marqueurs de relation afin d'étudier de plus près ce résultat.

Figure 15 Fréquence aux 1000 mots des marqueurs de relation par catégories



dans 60 discours étudiants et 16 discours experts

Tableau XXXVIII. Fréquence des marqueurs de relation dans 60 discours étudiants et 16 discours experts, à raison de 1 marqueur en moyenne à tous les  $x$  mots

Catégories	Étudiants		Experts	
	1 M/x mots	Écart type	1 M/x mots	Écart type
Marqueurs de relation	23,76	6,70	28,45	7,80
Connecteurs	29,16	11,07	40,33	8,51
Marqueurs de reprise	664,96	292,91	1194,94	340,96
Marqueurs de modalité	300,12	207,72	189,56	212,06
Marques méta-représentatives	271,98	242,66	728,35	466,32

Les connecteurs sont significativement plus nombreux dans les discours étudiants de l'échantillon que dans les discours experts. Pour les mêmes 75 degrés de liberté,  $F$  égale 13,70, soit plus que la valeur établie à 3,97. La probabilité est de 0,0004, inférieure à 0,01. Cette valeur s'avère beaucoup plus convaincante que celle obtenue pour l'ensemble des marqueurs de relation. Les experts manifestent des écarts dans leur nombre de connecteurs. Chez Roussin (2000), on trouve en moyenne 1 connecteur aux 61,5 mots, tandis qu'à l'autre extrême, Fournier (1998a) en utilise très peu, soit 1 aux 29,39 mots. Du côté des étudiants, les textes les plus divergents comportent 1 connecteur à tous les 13,66 mots dans le cas de la disserta-

tion explicative 102C161 et aux 79,33 mots pour l'analyse littéraire 101A084. Malgré les écarts entre les sujets dans chaque groupe, il reste que les étudiants utilisent en moyenne plus de connecteurs que les experts.

Pour leur part, les marqueurs de reprise se révèlent peu fréquents chez les deux groupes, soit 3,55% pour les étudiants et 1,51% pour les experts. Or, comme nous l'avons vu en conclusion du chapitre 2, le nombre de marqueurs de reprise recensés s'élève à un peu plus de 150, alors que celui des connecteurs dépasse les 450. Ainsi, dans notre échantillon, le rapport de 1,51% pour les marqueurs de reprise contre 67,32% pour les connecteurs chez les experts montre que les premiers servent nettement moins qu'ils ne le pourraient. Comme pour les connecteurs, la variance des marqueurs de reprise entre les groupes et à l'intérieur de chaque groupe s'avère significative :  $F$  égale 24,74, soit plus que la valeur critique de 3,97, et la valeur de  $p$ , à  $4,125 \times 10^{-6}$ , est bien inférieure au plus exigeant des seuils de signification. Les experts utilisent en moyenne un marqueur de reprise à tous les 1195 mots, tandis que les étudiants y recourent à tous les 665 mots. En fait, 7 des 17 discours experts ne comportent aucun marqueur de reprise, une situation qui se retrouve aussi dans 15 des 60 discours étudiants. À l'inverse, on trouve 2 textes étudiants qui comptent six marqueurs de reprise, le maximum, alors que l'analyse littéraire de Gosselin et Malouin (1995) en présente trois, un sommet là aussi.

Une différence très perceptible se produit avec les marqueurs de modalité, que les experts utilisent bien plus que les étudiants, soit 22,6% par rapport à 9,86%. Cette fois encore, il ne semble pas y avoir une corrélation entre la fréquence et le nombre d'unités linguistiques disponibles. On se rappelle en effet que le nombre de marqueurs de modalité est évalué comme supérieur à 1000, soit à plus du double des connecteurs, pourtant utilisés davantage. L'écart entre étudiants et experts ne s'est toutefois pas révélé significatif selon une première analyse de variance. Soupçonnant qu'il pouvait s'agir de la faible taille du corpus de discours experts, qui limitait le nombre de degrés de liberté, nous avons augmenté celui-ci à 84 en ajoutant 9 autres textes modèles. Dans les 25 discours, nous avons identifié 320 marqueurs de modalité, dont 125 dans les neuf nouveaux textes modèles. Cela équivaut à 1 marqueur de modalité à tous les 37 mots.

Cette fois, la différence est devenue significative, comme le signalent la valeur de  $F$ , soit 4,50, en comparaison de la valeur critique de 3,96, et celle de  $p$ ,

égale à 0,037 et inférieure au seuil de 0,05. Il nous aurait fallu l'augmenter encore pour atteindre une valeur de  $p$  inférieure au seuil plus exigeant de 0,01; mais nous avons pratiquement épuisé la banque de discours modèles publiés pour les collègues québécois et notre corpus augmenté comporte déjà trois discours publiés en France et peu connus ici.

Même si les marques méta-représentatives ne font pas partie des marqueurs de relation, il nous faut en tenir compte, car elles aident à comprendre l'usage que les étudiants font de ces derniers. Le Tableau XXXVI (p. 245) montrait déjà que les étudiants recourent davantage aux marques méta-représentatives, soit dans une proportion de 13,95%, comparée aux 8,57% des experts. Cet écart est, comme les précédents, tout à fait significatif. La valeur de  $F$  est de 21,11, avec 75 degrés de liberté, pour une valeur critique de 3,97. Celle de  $p$  est infinitésimale ( $1,7444 \times 10^{-5}$ ), donc inférieure à 0,01.

Les étudiants utilisent en moyenne 1 marque méta-représentative à tous les 272 mots, tandis que les experts n'en emploient qu'une à tous les 728 mots. L'écart type est de 312 mots chez les étudiants et de 482 mots chez les experts. La dissertation critique 103A050 contient 1 marque aux 50 mots, alors que dans la dissertation critique 103C120, qui comporte 1319 mots, on ne trouve qu'une seule marque. Du côté des experts, les extrêmes sont de 1 marque aux 135 mots (Gosselin et Malouin, 1995) et aux 1630 mots (Marinier, 1996).

En résumé, cette première étude de fréquence, portant sur les marqueurs de relation vus dans l'ensemble et par catégories, a livré les résultats suivants, qui proviennent des 60 discours étudiants de notre échantillon et des 16 discours experts de notre corpus (augmenté à 25 discours pour les marqueurs de modalité) et qui sont confirmés comme significatifs par des analyses de variance :

- Les connecteurs sont les marqueurs de relation les plus utilisés, tant par les étudiants que les experts.
- Les étudiants utilisent plus de connecteurs, de marqueurs de reprise et de marques méta-représentatives que les experts, en tenant compte que ces derniers produisent des textes plus longs.
- Les étudiants utilisent moins de marqueurs de modalité que les experts.

## 2.2. *Fréquence des marqueurs de relation par cours*

L'étude de la fréquence des marqueurs de relation par cours va permettre de rendre compte de deux variables dépendantes qu'il sera cependant difficile de départager : l'effet d'apprentissage d'un cours à l'autre et le changement de type de discours. Nous voyons du moins au Tableau XXXIX que les étudiants du cours 102 emploient davantage de marqueurs de relation aux 1000 mots que ceux de 101 et 103. Bien que, dans ce dernier cours, les dissertations critiques comportent en moyenne 997 marqueurs de relation (sans les marques méta-représentatives), alors que les dissertations explicatives du cours 102 n'en contiennent que 959, les premières s'avèrent sensiblement plus longues, de sorte que la proportion de marqueurs de relation s'en trouve réduite. On trouve même une moyenne de 50,47 marqueurs de relation dans une dissertation explicative de 959 mots, tandis qu'une dissertation critique n'en possède que 49,85 en 997 mots. Faut-il considérer comme un progrès la hausse du nombre de marqueurs après le cours 101 ? À ce titre, il faudrait admettre que la baisse en 103 constituerait une régression. Examinons séparément les trois catégories de marqueurs afin d'y voir plus clair.

*Tableau XXXIX. Fréquence des marqueurs de relation par cours*

<i>Cours</i>	<i>Nb discours</i>	<i>Nb marqueurs</i>	<i>Nb mots</i>	<i>mots/discours</i>	<i>marqueurs aux 1000 mots</i>	<i>marqueurs par discours</i>
101	21	610	15526	739,33	39,29	29,05
102	19	959	17888	941,47	53,61	50,47
103	20	997	23187	1159,35	43,00	49,85
Total	60	2566	56601			
Moy.				946,72	45,30	43,12

### 2.2.1. Fréquence des connecteurs par cours

En moyenne, les étudiants de l'échantillon n'emploient pas le même nombre de connecteurs selon les trois cours de littérature. Une analyse littéraire contient en moyenne 24,71 connecteurs, une dissertation explicative, 43,95 et une dissertation critique, 38,75. Il se produit donc une hausse de 19,24 connecteurs entre le premier et le deuxième cours, puis une baisse de 5,2 connecteurs au troisième cours. La hausse progressive du nombre moyen de mots par discours d'un cours à l'autre n'affecte pas cette tendance puisque le nombre de marqueurs de relation aux 1000

mots augmente en 102 et diminue en 103, comme l'a montré le Tableau XXXIX (p. 251).

Même s'il s'agit d'étudiants différents dans ces trois cours, il semble improbable que les étudiants s'entraînent à utiliser davantage de connecteurs dans le cours 102, pour ensuite apprendre le contraire dans le cours 103. La variable du type de discours nous semble plus plausible. En effet, Adam émet l'hypothèse que « [l]es genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation » (1999, p. 91), ce qui inclut, dans notre optique, les opérations de connexion et de modalisation. En pratique, Schneuwly et Rosat (1986, p. 51) ont constaté une différence dans les emplois des connecteurs selon que les enfants écrivaient un discours explicatif, où prédominaient les liens structuraux, et un discours narratif, caractérisé par les marqueurs temporels. Des résultats comparables pour les mêmes types de discours ont été obtenus en 1989 par Schneuwly, Rosat et Dolz (p. 53-54). Au collégial, l'analyse littéraire présente moins de traits argumentatifs que la dissertation, au profit d'une part plus grande d'information, car elle fait état des thèmes de l'extrait et des mots clés qui en constituent les champs lexicaux. Entre les dissertations explicative et critique, l'écart se réduit, mais dans cette dernière, l'obligation de comparer deux extraits (du moins dans notre corpus) et de nuancer un jugement influence certainement le choix des marqueurs de relation; la dissertation explicative se borne effectivement à démontrer, dans une seule œuvre, la vérité d'une assertion, sans la nuancer.

Nous attribuons donc à la variation du type de discours la différence de fréquence des marqueurs de relation, que l'analyse de variance trouve significative. Pour 59 degrés de liberté,  $F$  égale 12,66 et surpasse la valeur critique de 3,16, tandis que  $p$ , de valeur infinitésimale ( $2,8266^E-05$ ) se situe sous le seuil de 0,01.

#### 2.2.2. Fréquence des marqueurs de reprise par cours

Les étudiants emploient peu de marqueurs de reprise, ceux-ci ne constituant que 3,55% de leurs marqueurs de relation, comme nous l'avons vu au Tableau XXXVI (p. 245). La répartition entre les trois cours de ces marqueurs de reprise semble plutôt équilibrée. Effectivement, une analyse littéraire en contient 2 en moyenne et on trouve 1,37 marqueur de reprise dans une dissertation explicative, contre 1,8 dans une dissertation critique. Ce faible écart n'est pas jugé significatif par l'analyse de variance; la valeur de  $F$ , arrondie, est de 0,78 et se situe sous la valeur



critique fixée à 3,16, tandis que la probabilité  $p$ , égale à 0,46, dépasse de beaucoup le seuil de signification de 0,05. Les marqueurs de reprise n'expliquent certainement pas la variation de fréquence des marqueurs de relation entre les trois cours de français.

### 2.2.3. Fréquence des marqueurs de modalité par cours

En 101, les étudiants utilisent 2,33 marqueurs de modalité par texte en moyenne; ce nombre passe à 5,16 en 102 et à 7,05 en 103. Cette hausse progressive pourrait en théorie s'expliquer tant par l'apprentissage que par le changement du type de discours. Néanmoins, s'il semble exister une forme rudimentaire d'enseignement des connecteurs au collégial, rien ne nous signale que les marqueurs de modalité soient enseignés. Nous croyons plutôt que la dissertation, surtout critique, force les étudiants à employer le peu de marqueurs de modalité qu'ils connaissent déjà. La progression dans la fréquence des marqueurs de modalité est jugée significative par l'analyse de variance. La valeur  $F$  de 9,59 surpasse la valeur critique de 3,16, avec 59 degrés de liberté, et la probabilité  $p$  (0,0002) est bien inférieure à 0,01.

### 2.2.4. Fréquence des marques méta-représentatives selon les cours

Les marques méta-représentatives suivent une hausse semblable à celle des marqueurs de modalité. Les analyses littéraires en contiennent 4,95 en moyenne, les dissertations explicatives en présentent 6,79 et les dissertations critiques, 9,05. Pour comprendre cette hausse, il faut devancer un peu les résultats de la prochaine section et préciser que le rôle de ces marques, dans les textes étudiants, en plus de signaler (de façon voyante) le commencement, la reprise et la clôture du développement, consiste à valider les énoncés, surtout de façon empirique (« on voit que »), mais aussi inférentielle (« on peut affirmer que »). Cette fonction est exercée aussi par les marqueurs de modalité, dont nous venons de constater la hausse progressive d'un cours à l'autre, comme pour les marques méta-représentatives.

La progression de la fréquence de ces marques est significative, selon l'analyse de variance, mais de façon moins probante que ci-dessus, car la valeur de  $p$ , à 0,029, est supérieure à 0,01, mais tout de même inférieure au seuil de signification de 0,05. Pour 59 degrés de liberté,  $F$  vaut 3,79 et l'emporte de justesse sur la valeur critique de 3,16.

### 2.2.5. Bilan de la fréquence des marqueurs de relation dans les trois cours

Un bref résumé des sections précédentes fait ressortir que :

- Les connecteurs sont plus employés en 102 qu'en 101, mais moins qu'en 103. Leur fréquence est telle que cette tendance prévaut aussi pour l'ensemble des marqueurs de relation.
- Les marqueurs de reprise, peu fréquents, ne présentent pas d'écart significatif entre les cours.
- Les marqueurs de modalité et les marques méta-représentatives sont en hausse constante d'un cours à l'autre.

L'hypothèse la plus vraisemblable est que la dissertation critique, comme type de discours, exige plus de modalisation des énoncés, par conséquent, un nombre quelque peu accru de marqueurs de modalité et de marques méta-représentatives. La hausse du nombre de connecteurs en dissertation explicative proviendrait de la difficulté que présente ce type de discours par rapport à l'analyse littéraire. Si notre hypothèse s'avère juste, la séquence des types de discours dans les trois cours de littérature du collégial exigerait un usage de plus en plus complexe des marqueurs de relation. La question demeure ouverte à savoir si les étudiants doivent pour cela apprendre à utiliser de nouveaux marqueurs ou s'ils se contentent d'activer une habileté demeurée plutôt latente jusque là.

### 2.3. *Fréquence des marqueurs de relation par emploi*

Dans cette section, nous mettons en relation les emplois des marqueurs de relation, tels que déterminés au chapitre 2, avec ceux relevés dans les discours étudiants et experts de notre corpus. Nous avons cependant regroupé sous les mêmes rubriques des emplois voisins. Plus précisément, les emplois d'illustration argumentative et explicative sont comptabilisés ensemble, de même que ceux d'explication argumentative et énonciative, ceux de justification argumentative et énonciative, ceux de conséquence argumentative, explicative et énonciative ainsi que ceux de comparaison analogique, de conformité et de manière. Ainsi, les 44 emplois du chapitre 2 sont réduits à 38. Les fréquences brutes et les pourcentages pour ces emplois apparaissent au Tableau XL.

Du côté des 60 discours étudiants, le total de 2975 marqueurs de relation et de marques méta-représentatives correspond à celui obtenu à la fin du Tableau

XXXIV (p. 242). Divisé par les 38 emplois, ce total donne une moyenne de 78,29 marqueurs et marques par emploi. Il faut noter toutefois que 8 emplois ne sont représentés par aucun marqueur. Les 16 discours experts, pour leur part, présentent un total de 829 marqueurs de relation et marques méta-représentatives, pour une moyenne de 21,82 marqueurs par emploi (10 emplois ont une fréquence de zéro). À cause notamment de ces fréquences nulles, les écarts-type sont supérieurs à la moyenne, tant chez les experts que les étudiants.

*Tableau XL. Fréquence des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives par emploi dans 60 discours étudiants et 16 discours experts*

<i>Emplois</i>	<i>Fréquence brute</i>		<i>Pourcentage</i>	
	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>
Extension	631	167	21,21%	20,14%
Opposition	308	91	10,35%	10,98%
Justification	270	14	9,08%	1,69%
Récapitulation	229	16	7,70%	1,93%
Validation empirique	184	25	6,18%	3,02%
Commencement	169	35	5,68%	4,22%
Explication	147	37	4,94%	4,46%
Insistance	143	79	4,81%	9,53%
Conséquence	127	68	4,27%	8,20%
Simultanéité	117	36	3,93%	4,34%
Aspect duratif	69	25	2,32%	3,02%
Validation conditionnelle	66	33	2,22%	3,98%
Clôture	60	16	2,02%	1,93%
Comparaison	51	45	1,71%	5,43%
Réactualisation	50	13	1,68%	1,57%
Relance	47	14	1,58%	1,69%
Postériorité	45	24	1,51%	2,90%
Antériorité	41	17	1,38%	2,05%
Illustration	34	7	1,14%	0,84%
Paraphrase	29	5	0,97%	0,60%
Localisation spatiale	28	16	0,94%	1,93%
Validation forcée	28	5	0,94%	0,60%
Validation restrictive	26	12	0,87%	1,45%
Validation inférentielle	22	5	0,74%	0,60%
Contradiction	16	13	0,54%	1,57%
Alternative	15	2	0,50%	0,24%

<i>Emplois</i>	<i>Fréquence brute</i>		<i>Pourcentage</i>	
	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>
Finalité	11	0	0,37%	0,00%
Réorientation	8	8	0,27%	0,97%
Appréciation	3	0	0,10%	0,00%
Invalidation	1	1	0,03%	0,12%
Assurance	0	0	0,00%	0,00%
Conciliation	0	0	0,00%	0,00%
Digression	0	0	0,00%	0,00%
Interruption	0	0	0,00%	0,00%
Réciprocité	0	0	0,00%	0,00%
Rectification	0	0	0,00%	0,00%
Réfutation	0	0	0,00%	0,00%
Visée	0	0	0,00%	0,00%
Total	2975	829	100,00%	100,00%
Moyenne	78,29	21,82	2,63%	2,63%
Écart type	121,80	32,84		

Dans le Tableau XL, les emplois sont ordonnés suivant le pourcentage obtenu dans les discours étudiants. L'extension s'avère l'emploi le plus courant, avec 21,21% chez les étudiants et 20,14% chez les experts, suivie de loin par l'opposition, à 10,35% et 10,98%, respectivement. On observe des pourcentages semblables chez les étudiants et les experts pour ces deux emplois. Néanmoins, une différence notable se manifeste pour la justification, qui représente 9,08% des emplois dans les discours étudiants, contre 1,69% pour les experts. Il en va de même pour la récapitulation et la validation empirique, qui manifestent des écarts respectifs de 5,77% et 3,16%. En sens inverse, les experts recourent davantage à l'insistance, dans une proportion de 9,53%, alors que les marqueurs de cet emploi ne constituent que 4,81% de ceux des étudiants. La conséquence est elle aussi plus marquée par les experts (8,20%) que par les étudiants (4,27%). Un dernier écart notable est celui de la comparaison, que les experts utilisent dans une proportion de 5,43%, par rapport à 1,71% chez les étudiants. Les autres pourcentages présentent soit des écarts minimes, soit des fréquences très basses, qui ne permettent pas de conclure à des différences significatives.

L'analyse de variance confirme que la répartition des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives entre les emplois n'est pas un effet du hasard. La valeur de  $F$ , qui est de 7,62 pour 75 degrés de liberté, dépasse la valeur établie

(3,97). De même, la valeur de  $p$  (0,007) est inférieure au seuil de signification de 0,01.

En dernier lieu, le Tableau XL (p. 255) signale que huit emplois ne sont attestés dans aucun discours du corpus. Ce sont les emplois d'assurance, de digression, d'interruption, de rectification, de conciliation, de réciprocité, de réfutation et de visée. L'absence des quatre premiers pourrait s'expliquer par le fait qu'ils relèvent davantage de l'oral et qu'ils s'éloignent de l'idéal de neutralité qui caractérise les discours scolaires. La visée et la réciprocité semblent quant à elles déjà rares dans l'écriture soutenue. Vérification faite, l'absence de la conciliation et de la réfutation sont dues à des erreurs de codage de notre part, la première ayant été confondue avec la réactualisation, qui fait appel aux mêmes connecteurs, et la seconde avec l'opposition, pour la même raison. La fréquence de ces deux emplois omis semble toutefois très faible.

En résumé, l'analyse de la fréquence des marqueurs de relation par emplois a révélé les résultats suivants :

- Les emplois les plus fréquents, tant chez les étudiants que les experts, sont l'extension et l'opposition.
- Les étudiants recourent plus que les experts à la justification, à la récapitulation et à la validation empirique.
- Les experts utilisent plus que les étudiants l'insistance, la conséquence et la comparaison.
- Les emplois d'assurance, de digression, d'interruption, de réciprocité, de rectification et de visée ne sont utilisés ni par les étudiants, ni par les experts.

#### *2.4. Fréquence des marqueurs de relation les plus courants*

Afin de compléter l'analyse des emplois des marqueurs de relation, nous avons extrait de l'échantillon les marqueurs et marques méta-représentatives les plus fréquents. Nous avons choisi une fréquence brute de 10 dans les discours étudiants, qui équivaut à 0,34% des marqueurs, et une fréquence de 4 dans les discours experts, qui correspond à 0,58% des marqueurs. Ces critères ont donné une liste de 54 marqueurs de relation ou marques méta-représentatives, répertoriés au Tableau XLI (p. 259), en plus de 21 autres marqueurs sur lesquels nous reviendrons bientôt. Ce tableau indique la fréquence brute de chaque marqueur ainsi que son

équivalent en pourcentage du total de marqueurs et marques. Les marqueurs les plus courants dans les 60 discours étudiants réunissent ainsi 2076 marqueurs sur 2975, soit 69,78% de toutes les occurrences. Du côté des experts, on note une fréquence de 464 marqueurs et marques sur un total de 863, ce qui représente 53,77% des occurrences. L'écart de 16,02% entre les deux groupes de scripteurs suggère une variété plus grande de marqueurs chez les experts, une hypothèse sur laquelle nous reviendrons à la section 3.6 (p. 284). La dernière colonne du tableau mesure l'écart entre étudiants et experts pour chaque marqueur ou marque. Un écart positif signifie que les étudiants utilisent un marqueur plus que les experts, et vice versa pour un écart négatif.

Tableau XLI. *Fréquence des 54 marqueurs de relation et marques méta-représentatives les plus courants dans 60 discours étudiants*

<i>Marqueurs et marques</i>	<i>Étudiants</i>		<i>Experts</i>		<i>Écart</i> %
	<i>Fréquence</i>	<i>%</i>	<i>Fréquence</i>	<i>%</i>	
et	299	10,05%	75	8,69%	1,36%
car	183	6,15%	4	0,46%	5,69%
donc	157	5,28%	17	1,97%	3,31%
mais	124	4,17%	46	5,33%	-1,16%
aussi	123	4,13%	22	2,55%	1,59%
de plus	82	2,76%	5	0,58%	2,18%
puisque	79	2,66%	9	1,04%	1,61%
en effet	64	2,15%	22	2,55%	-0,40%
lorsque	62	2,08%	17	1,97%	0,11%
ainsi	59	1,98%	29	3,36%	-1,38%
parce que	46	1,55%	10	1,16%	0,39%
si	40	1,34%	18	2,09%	-0,74%
tout d'abord	37	1,24%	1	0,12%	1,13%
comme	34	1,14%	10	1,16%	-0,02%
par exemple	33	1,11%	7	0,81%	0,30%
également	32	1,08%	12	1,39%	-0,31%
cependant	31	1,04%	10	1,16%	-0,12%
en somme	31	1,04%	6	0,70%	0,35%
finalement	31	1,04%	4	0,46%	0,58%
ensuite	26	0,87%	8	0,93%	-0,05%
même	26	0,87%	18	2,09%	-1,21%
ici	24	0,81%	10	1,16%	-0,35%
par contre	22	0,74%	2	0,23%	0,51%
alors	20	0,67%	11	1,27%	-0,60%
alors que	20	0,67%	6	0,70%	-0,02%
même si	20	0,67%	2	0,23%	0,44%
tel que	20	0,67%	6	0,70%	-0,02%
par la suite	19	0,64%	2	0,23%	0,41%
maintenant	18	0,61%	4	0,46%	0,14%
bien que	17	0,57%	3	0,35%	0,22%
en conclusion	17	0,57%	0	0,00%	0,57%
toujours	17	0,57%	13	1,51%	-0,93%
d'abord	16	0,54%	17	1,97%	-1,43%
on retrouve	16	0,54%	1	0,12%	0,42%
on voit que	16	0,54%	0	0,00%	0,54%

<i>Marqueurs et marques</i>	<i>Étudiants</i>		<i>Experts</i>		<i>Écart</i>
	<i>Fréquence</i>	<i>%</i>	<i>Fréquence</i>	<i>%</i>	
puis	16	0,54%	12	1,39%	-0,85%
nous verrons	13	0,44%	1	0,12%	0,32%
ou	13	0,44%	2	0,23%	0,21%
quand	13	0,44%	3	0,35%	0,09%
surtout	13	0,44%	4	0,46%	-0,03%
c'est-à-dire	12	0,40%	4	0,46%	-0,06%
pour conclure	12	0,40%	0	0,00%	0,40%
c'est-à-dire que	11	0,37%	0	0,00%	0,37%
par ailleurs	11	0,37%	0	0,00%	0,37%
tandis que	11	0,37%	1	0,12%	0,25%
de cette façon	10	0,34%	0	0,00%	0,34%
encore	10	0,34%	6	0,70%	-0,36%
entre autres	10	0,34%	1	0,12%	0,22%
nous voyons	10	0,34%	0	0,00%	0,34%
on constate que	10	0,34%	0	0,00%	0,34%
on peut voir	10	0,34%	0	0,00%	0,34%
or	10	0,34%	2	0,23%	0,10%
par conséquent	10	0,34%	1	0,12%	0,22%
premièrement	10	0,34%	0	0,00%	0,34%
Total	2076	69,78%	464	53,77%	16,02%

Le plus grand écart, à savoir 5,69% en faveur des étudiants, concerne le connecteur CAR, auquel il faut ajouter une différence de 1,61% pour PUISQUE. Or, à la section précédente, nous avons constaté un écart semblable pour l'emploi de justification, auquel correspondent CAR et PUISQUE, qui montrait une fréquence de 9,08% chez les étudiants, par rapport à 1,69% chez les experts. De même, la différence de 3,31% entre les occurrences de DONC est à rapprocher de la fréquence supérieure de la récapitulation chez les étudiants, étant donné que ce connecteur n'est pas utilisé par ceux-ci dans ses autres emplois de conséquence et de réactualisation. D'autre part, la fréquence du connecteur DE PLUS montre un écart de 2,18% alors que l'extension présente une fréquence semblable, rappelons-le (21,21% pour les étudiants et 20,14% pour les experts). Ici, l'absence de corrélation suggère que les étudiants marquent l'extension autant que les experts, mais principalement au moyen de deux connecteurs seulement : ET ainsi que DE PLUS. Ceci semble confirmé par l'écart de 1,36% du connecteur ET, plus fréquent chez les étudiants.



Sans surprise, ce connecteur s'avère le plus fréquent de tous les marqueurs. Signalons enfin la fréquence de TOUT D'ABORD, dont l'écart n'est que de 1,13%, mais qui représente 37 occurrences chez les étudiants contre 1 pour les experts.

Si nous considérons maintenant les écarts négatifs, les plus importants n'apparaissent pas au Tableau XLI, à l'exception de MAIS et AINSI, qui l'emportent chez les experts par des marges respectives de 1,16% et 1,38%. L'emploi de conséquence étant moins présent dans les discours étudiants (4,27%) que ceux d'experts (8,20%), nous pouvons voir là une corrélation avec la fréquence supérieure de AINSI chez les experts. Par contre, l'opposition apparaît de façon presque égale dans les deux groupes (10,35% pour les étudiants et 10,98% pour les experts), de sorte que la fréquence plus élevée de MAIS chez les experts semblerait liée à une moins grande variété de marqueurs adversatifs, ce qui restera à vérifier.

Les autres écarts en faveur des auteurs de manuels concernent 21 marqueurs et marques qui ne figurent pas au Tableau XLI (p. 259) parce que leur fréquence reste très basse. Le plus courant d'entre eux est le marqueur de reprise *tel*, qui apparaît 4 fois dans les discours experts, pour une fréquence de 1,04%, et 6 fois dans les discours étudiants, soit 0,002%. Les étudiants préfèrent la forme *tel que* pour exprimer l'extension. Comme nous entrons ici dans les très basses fréquences, il faudrait doubler et même tripler la taille du corpus de textes d'experts afin de parvenir à des conclusions plus sûres. Nous estimons ne pas pouvoir commenter plus avant la fréquence assez élevée de marques méta-représentatives comme « on retrouve » et « on voit que », faute d'une contrepartie crédible du côté des textes d'experts.

La répartition des 54 marqueurs de relation et marques méta-représentatives les plus courants dans 60 discours étudiants est considérée significative par l'analyse de variance. En effet, avec 107 degrés de liberté, la valeur de  $F$ , à 16,87, dépasse largement la valeur acceptée de 3,93 et celle de  $p$  ( $7,9131 \times 10^{-5}$ ) se situe très en deçà du seuil de signification de 0,01.

En abrégé, il ressort de la présente section les traits suivants :

- Les étudiants utilisent les connecteurs CAR, DONC, DE PLUS, ET plus souvent que les experts.
- Les experts emploient davantage que les étudiants les connecteurs AINSI et MAIS.
- Les experts semblent utiliser une variété plus grande de marqueurs de relation.

Toutes ces analyses de fréquence se recoupent et permettent de conclure que l'usage, chez les étudiants, d'un plus grand nombre de connecteurs que par les experts heurte une opinion assez répandue, selon laquelle les étudiants n'utilisent pas assez les marqueurs de relation. En outre, la fréquence plus élevée des marques méta-représentatives chez les étudiants devrait inspirer des recherches plus centrées sur les phrases de niveau supérieur servant à modaliser ou à valider un état de choses énoncé dans une phrase subordonnée. La catégorie des marqueurs de modalité, par ailleurs, que nous avons créée au chapitre 2, montre sa pertinence ici non plus seulement d'un point de vue linguistique et pragmatique, mais aussi didactique; leur rareté relative chez les étudiants interpelle en effet les enseignants de français du collégial.

### **3. Justesse des marqueurs de relation**

Nous désignons sous l'appellation *justesse* des marqueurs de relation leur usage propre, en fonction de critères définis à la section 1.2.2 (p. 238) du présent chapitre. La présente partie se subdivise en sept sections qui examinent la justesse (ou conformité) des marqueurs de relation sous différents aspects. Après une analyse générale et catégorielle, on examinera la justesse des marqueurs les plus courants, puis celle des emplois. La différence entre les types de discours sera soulevée à nouveau, pour la conformité des marqueurs plutôt que pour leur fréquence. Nous discuterons ensuite de la question de l'omission des marqueurs de relation. La dernière analyse porte sur la variété des marqueurs. Nous confrontons en terminant nos résultats de conformité avec ceux obtenus par Sabourin (1996).

#### ***3.1. Justesse de l'usage des marqueurs de relation en général et par catégories***

Tous les marqueurs de relation et les marques méta-représentatives de l'échantillon des 60 discours étudiants et des 16 discours experts ont été analysés pour la conformité de leur emploi aux critères de la section 1.2.2. Il s'est avéré que, dans les textes étudiants, 68,54% des occurrences des marqueurs et marques se conforment aux instructions correspondant à leur emploi en contexte (v. Tableau XLII, p. 264). Les emplois impropres représentent 11,76% du corpus, alors que 10,89% des marqueurs sont redondants. Seulement 31 marqueurs ont été jugés superflus, soit 1,04%. Ces résultats globaux méritent une analyse plus détaillée.

D'abord, les problèmes de code linguistique prennent beaucoup moins d'importance que les difficultés discursives. La ponctuation cause 3,93% des erreurs et l'orthographe n'est fautive que dans 1,82% des cas, qui affectent presque autant les marqueurs de reprise (accord de *tel* et *tel que*) que les connecteurs. Dans 36 occurrences (1,21%), les scripteurs ont déformé une forme grammaticalisée ou semi-grammaticalisée et créé un marqueur inusité au plan lexical. La moitié d'entre elles appartiennent aux marques méta-représentatives (« \*il est possible d'apercevoir que »). Le mode verbal, pour sa part, n'est transgressé qu'à 13 reprises, soit 0,44% du corpus, et il s'agit de l'emploi fautif de l'indicatif après BIEN QUE et MALGRÉ QUE (6 fautes) ou inversement, du subjonctif derrière APRÈS QUE (3 cas)<sup>40</sup>, plus 4 conditionnels suivant SI. Encore plus rares sont les fautes de position (11 occurrences ou 0,37%), mais il faut dire que nous avons codé la présence de AUSSI extensif en position initiale comme un connecteur impropre plutôt que comme une faute de position, ce qui constitue 10 occurrences, sans plus. La Figure 16 vient illustrer l'impact des emplois non conformes sur les discours.

---

<sup>40</sup> Ainsi que le demande le *Guide de correction* du MEQ (2002, p. 47), nous aurions dû tolérer ces trois erreurs.

*Tableau XLII. Justesse de l'usage des marqueurs de relation et marques méta-représentatives dans 60 discours étudiants*

<i>Usages</i>	<i>Connecteurs</i>		<i>Marqueurs de modalité</i>		<i>Marqueurs de reprise</i>		<i>Marques</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Propre	1430	66,23%	242	82,31%	76	71,70%	291	69,95%	2039	68,54%
Impropre	300	13,90%	14	4,76%	5	4,72%	31	7,45%	350	11,76%
Redondant	246	11,39%	14	4,76%	8	7,55%	56	13,46%	324	10,89%
Superflu	28	1,30%	2	0,68%	0	0,00%	1	0,24%	31	1,04%
Ponctuation	102	4,72%	5	1,70%	6	5,66%	4	0,96%	117	3,93%
Inusité	13	0,60%	3	1,02%	2	1,89%	18	4,33%	36	1,21%
Position	7	0,32%	3	1,02%	1	0,94%	0	0,00%	11	0,37%
Orthographe	20	0,93%	11	3,74%	8	7,55%	15	3,61%	54	1,82%
Mode verbal	13	0,60%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	13	0,44%
<b>Total</b>	<b>2159</b>	<b>100,00%</b>	<b>294</b>	<b>100,00%</b>	<b>106</b>	<b>100,00%</b>	<b>416</b>	<b>100,00%</b>	<b>2975</b>	<b>100,00%</b>

*Tableau XLIII. Justesse de l'usage des marqueurs de relation et marques méta-représentatives dans 16 discours experts*

<i>Usages</i>	<i>Connecteurs</i>		<i>Marqueurs de modalité</i>		<i>Marqueurs de reprise</i>		<i>Marques</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Propre</b>	<b>560</b>	<b>96,39%</b>	<b>193</b>	<b>100,00%</b>	<b>13</b>	<b>86,67%</b>	<b>74</b>	<b>100,00%</b>	<b>840</b>	<b>97,33%</b>
Impropre	7	1,20%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	7	0,81%
Redondant	12	2,07%	0	0,00%	2	13,33%	0	0,00%	14	1,62%
Ponctuation	2	0,34%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	0,23%
Autres	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>581</b>	<b>100,00%</b>	<b>193</b>	<b>100,00%</b>	<b>15</b>	<b>100,00%</b>	<b>74</b>	<b>100,00%</b>	<b>863</b>	<b>100,00%</b>

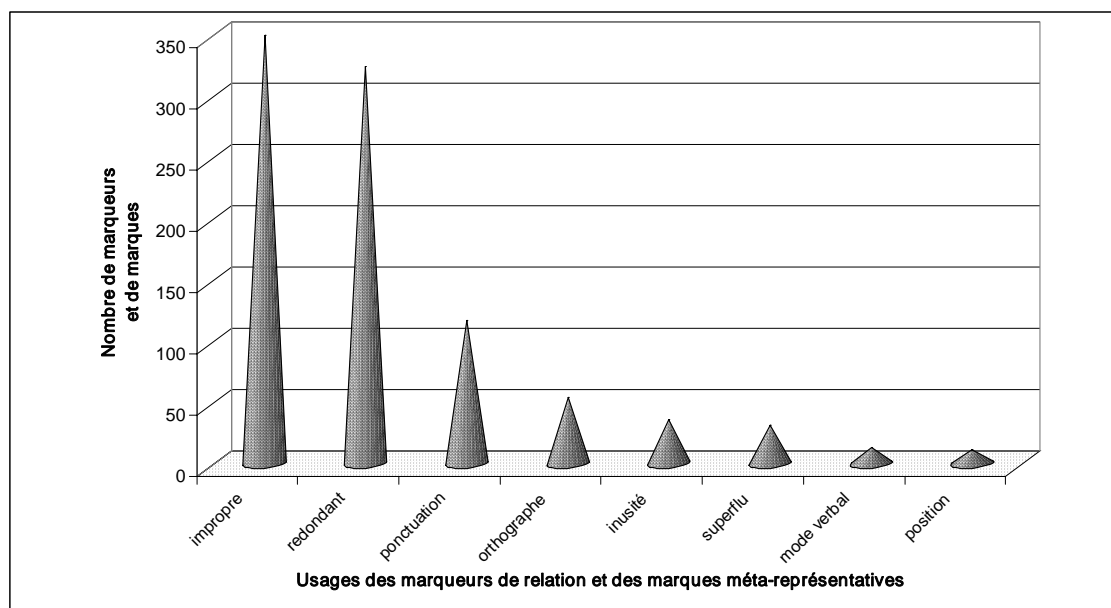


Figure 16. Fréquence des marqueurs de relation et marques méta-représentatives non conformes dans 60 discours étudiants

Une autre manière de représenter l'impact des emplois non conformes aux critères consiste à calculer le nombre moyen de marqueurs fautifs par discours étudiant. C'est le rôle du Tableau XLIV (p. 267), qui montre que, tous écarts confondus, les emplois non conformes se produisent en moyenne 13,5 fois par discours étudiant, d'une longueur moyenne de 993 mots dans notre échantillon. Si l'on distingue les usages d'ordre discursif des fautes proprement linguistiques, celles-ci ne sont responsables que de 3,23 erreurs par texte en moyenne, tandis que les écarts impliquant le discours entier (incluant la langue, il est vrai) représentent 10,29 usages non conformes par texte. Si l'on considère que le seuil linguistique pour la réussite de l'épreuve uniforme de français est de 30 fautes en 900 mots environ, la moyenne de 10,29 erreurs de niveau discursif pour les seuls marqueurs de relation devient d'autant plus préoccupante qu'elle ne soulève pas l'indignation sociale, au contraire des fautes d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire.

Afin de vérifier statistiquement la différence du nombre d'usages conformes chez les étudiants et chez les experts, nous avons mené une analyse de variance comparant ce nombre dans chacun des 60 discours étudiants et des 16 discours experts. Pour 75 degrés de liberté, l'écart est significatif grâce à une valeur de  $p$  égale à 0,0008, bien inférieure à 0,01, et à une valeur de  $F(12,19)$  qui dépasse la valeur critique (3,97).

*Tableau XLIV. Moyenne par discours étudiant des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives non conformes aux critères*

<i>Marqueurs et marques</i>	<i>non conformes</i>	
	<i>60 discours</i>	<i>par discours</i>
Impropres	319	5,32
Redondants	268	4,47
Superflus	30	0,50
Sous-total discours	677	10,29
Ponctuation	113	1,88
Inusités	18	0,30
Autres fautes de langue	63	1,05
Sous-total langue	194	3,23
Total	811	13,52

Si nous examinons maintenant les résultats des étudiants, au Tableau XLII (p. 265), du point de vue des catégories de marqueurs de relation, il s'avère que les connecteurs, la catégorie la plus usitée, est aussi la plus fautive. Effectivement, 66,23% d'entre eux respectent les critères d'évaluation; ils sont suivis par les marques méta-représentatives (291 marques propres, soit 69,95%) et les marqueurs de reprise (76 occurrences correctes sur 106, ou 71,7%). Les marqueurs de modalité se conforment aux critères dans une proportion de 82,31%, à savoir 242 marqueurs propres sur 294. Les catégories les mieux utilisées sont aussi les moins fréquentes chez les étudiants.

Nous avons évalué les discours des auteurs de manuels selon les mêmes critères que ceux des étudiants. Les résultats, affichés au Tableau XLIII (p. 265) se révèlent très supérieurs à ceux des étudiants, mais tout de même imparfaits. Les marqueurs et les marques sont en effet employés correctement dans 97,33% des cas, soit 840 marqueurs et marques sur 863. Les 23 usages déviants se répartissent entre 14 marqueurs redondants (1,62%), 7 marqueurs impropres (0,81%) et 2 fautes de ponctuation (omission de la virgule devant CAR<sup>41</sup>). Seulement trois des seize textes d'experts comportent 100% d'emplois propres. Le discours de Roussin (2000, p. 27-29) contient 14 marqueurs corrects sur 19, pour une moyenne de 73,7%. Considérant

---

<sup>41</sup> V. note 42, p. 270.

qu'il s'agit de textes donnés en modèles aux étudiants, ces erreurs nous paraissent trop nombreuses.

Rappelons en quelques mots les résultats principaux de cette section :

- Dans les discours étudiants de notre échantillon, les marqueurs de relation et marques méta-représentatives sont utilisés conformément à leurs instructions dans 68,54% des cas, soit 2039 marqueurs et marques sur 2975.
- Les connecteurs sont la catégorie de marqueurs de relation la plus souvent fautive, à savoir que 66,23% des occurrences sont employées proprement. Un connecteur sur trois pose donc problème.
- Les emplois impropres et redondants prédominent largement sur les cas de marqueurs superflus et les problèmes de code linguistique.
- Les textes modèles soumis aux étudiants contiennent des marqueurs de relation non conformes aux critères d'évaluation.

### *3.2. Conformité des marqueurs de relation les plus courants*

Les regroupements en catégories favorisent les généralisations, mais peuvent faire perdre de vue les unités linguistiques mêmes. C'est pourquoi nous avons dressé une liste des marqueurs de relation comportant, dans l'échantillon étudiant, une fréquence brute de 10 ou plus et calculé le pourcentage de leurs emplois conformes aux critères d'évaluation. Ces marqueurs, au nombre de 39, sont présentés au Tableau XLV (p. 269). Ceux qui comportent le moins d'emplois justes figurent en tête. Le triste palmarès des 10 marqueurs les moins bien utilisés est composé exclusivement de connecteurs : EN CONCLUSION, CAR, ENFIN, PUIS, FINALEMENT, PUISQUE, D'ABORD, PAR LA SUITE, ENSUITE et DONC. À l'inverse, les 10 marqueurs de relation les mieux utilisés, parmi ce groupe des plus fréquents, sont BREF, *surtout*, *ici*, ET, QUAND, *même*, EN EFFET, CEPENDANT, SI et ALORS.



*Tableau XLV. Justesse des 39 marqueurs de relation les plus courants dans 60 discours étudiants*

<i>Marqueurs</i>	<i>Emplois propres</i>	<i>Fréquence totale</i>	<i>%</i>
en conclusion	3	17	17,65%
car	47	183	25,68%
enfin	3	10	30,00%
puis	5	16	31,25%
finalement	13	31	41,94%
puisque	34	79	43,04%
d'abord	8	16	50,00%
par la suite	10	19	52,63%
ensuite	14	26	53,85%
donc	89	157	56,69%
tout d'abord	21	37	56,76%
bien que	10	17	58,82%
tel que	13	21	61,90%
comme	22	34	64,71%
parce que	30	46	65,22%
également	21	32	65,63%
maintenant	12	18	66,67%
pour conclure	8	12	66,67%
aussi	86	123	69,92%
en somme	22	31	70,97%
de plus	59	82	71,95%
mais	90	124	72,58%
ainsi	44	59	74,58%
alors que	15	20	75,00%
même si	15	20	75,00%
par exemple	25	33	75,76%
toujours	13	17	76,47%
par contre	17	22	77,27%
lorsque	48	62	77,42%
alors	16	20	80,00%
si	32	40	80,00%
cependant	25	31	80,65%
en effet	54	64	84,38%
même	22	26	84,62%
quand	11	13	84,62%
et	254	299	84,95%

<i>Marqueurs</i>	<i>Emplois propres</i>	<i>Fréquence totale</i>	<i>%</i>
ici	22	24	91,67%
surtout	12	13	92,31%
bref	8	8	100,00%
Total	1253	1902	
Moyenne	32,13	48,77	66,39%

Décrivons brièvement les principales causes d'erreurs rattachées à ces connecteurs. Le connecteur EN CONCLUSION apparaît le plus souvent au début de la conclusion, alors qu'il indique la fin d'un raisonnement, pas celle du discours (v. chap. 2, section 2.4.4, p. 153). Quant à CAR, il souffre d'abord de répétition abusive. Le record de répétition de CAR appartient à la dissertation explicative 102C160, avec 13 emplois redondants, plus 2 justes et 2 impropres, en 840 mots. En outre, la virgule devant CAR est souvent omise, soit 50 fois sur 183 occurrences<sup>42</sup>. Un dernier problème de CAR est l'emploi impropre, c'est-à-dire qu'il est assez souvent utilisé pour relier deux états de chose (Exemple 176, p. 270), ce qui correspond à l'emploi d'explication et au connecteur PARCE QUE, ou encore en tête de phrase, au lieu de EN EFFET.

Exemple 176 Madeleine est donc un être lâche, CAR elle n'a pas eue [*sic*] assez de courage pour survivre l'absurdité de la vie, comme le fait Alain (dissertation critique 103A062).

Les usages erronés de D'ABORD, ENSUITE et ENFIN concernent leur emploi en début de paragraphe avec un ancrage énonciatif, qui réfère à un « je dis que » sous-entendu :

Exemple 177 TOUT D'ABORD, l'attitude d'Alain est purement existentialiste. [...] ENSUITE, Alain est un personnage existentialiste par son attitude face à la population de Macklin. [...] ENFIN, la relation qu'Alain entretient

---

<sup>42</sup> Cette virgule n'est pas réclamée explicitement par les grammaires savantes telles que Riegel *et al.* (1994, p. 89), Grevisse (1964, p. 1115), Le Bidois et Le Bidois (1968, t. 2, p. 42-43) et Damourette (1939, p. 21). En outre, des scripteurs experts l'omettent. Cependant elle est exigée par des grammaires scolaires ainsi que des manuels (Hamon, 1983, p. 270; Garneau, 1993, p. 104-105; Fortier, Pouliot, Sabourin et Rousselle, 1998, p. 235; Chartrand, Aubin, Blain, Simard, 1999, p. 282; Turmel, Philippe et D'Ulisse, 2001, p. 256; Antoniadès, Belzile et Richer, 2002, p. 65; Fortier, Trudeau, Rousselle et Pouliot, 2000, p. 21; Guénette, Lépine et Roy, 1995, p. 76) et surtout par l'épreuve uniforme de français, dont le *Guide de correction* (MEQ, 2002, p. 63) constitue en pratique la norme pour le collégial. Il faudrait que cette règle soit abandonnée, en conformité avec les ouvrages savants. Entre temps, les enseignants qui connaissent le *Guide de correction* n'ont d'autre choix que de requérir cette virgule, même s'ils peuvent aussi indiquer à leurs étudiants le caractère dépassé de la règle.

avec lui-même prouve une fois de plus son aspect existentialiste (dissertation critique 103A060).

Nous revenons sur ce sujet à la section 4 (p. 288). Le cas de FINALEMENT s'apparente aux précédents. Il sert en effet souvent, en début de paragraphe, à amener une nouvelle idée, comme s'il était confondu avec EN DERNIER LIEU, alors qu'il sert à la récapitulation, à la réactualisation ou à la réorientation (v. sections 2.2.4.4, 2.2.5.1 et 2.2.5.3, respectivement). Un autre connecteur ordinal, PUIS, prolonge ou ajoute une idée, mais en coupant le lien avec l'idée précédente par un ancrage énonciatif, comme dans l'Exemple 178.

**Exemple 178** Dans *Médium Saignant* et le *Refus global*, il y a des ressemblances, car tous deux nous présente [*sic*] l'histoire du Québec. [...] PUIS, tout en présentant l'histoire du Québec, Borduas et Loranger nous montre [*sic*] la place qu'occupe le clergé dans notre histoire (dissertation critique 103B118).

En résumé, l'étude de la conformité des marqueurs de relation les plus courants a livré les résultats suivants :

- Les 10 connecteurs les moins bien utilisés par les étudiants sont en conclusion, car, enfin, puis, finalement, puisque, d'abord, par la suite, ensuite et donc.
- La cause de la plupart de ces erreurs provient de l'ancrage énonciatif des connecteurs.
- Le connecteur CAR souffre de problèmes particuliers de ponctuation, de répétition et d'emploi impropre. La tolérance à l'égard de l'absence de virgule devant CAR réduirait le nombre d'erreurs.

### ***3.3. Justesse de l'usage des connecteurs par emplois***

En regroupant maintenant les données non plus par discours, mais selon les emplois des marqueurs de relation, comparons le groupe des étudiants et celui des experts. Le Tableau XLVI (p. 272) montre que les emplois où les étudiants font le plus d'erreurs sont ceux de justification, d'extension, de récapitulation, de commencement et de validation empirique.

Tableau XLVI. Répartition des usages non conformes entre les emplois des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives

<i>Emplois</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>		<i>% d'emplois non conformes</i>	
	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>	<i>Étudiants</i>	<i>Experts</i>
Justification	182	3	7,11%	0,35%
Extension	149	6	5,82%	0,70%
Récapitulation	87	0	3,40%	0,00%
Opposition	79	1	3,09%	0,12%
Commencement	65	2	2,54%	0,23%
Validation empirique	52	0	2,03%	0,00%
Clôture	39	3	1,52%	0,35%
Explication	38	2	1,48%	0,23%
Simultanéité	35	0	1,37%	0,00%
Conséquence	33	2	1,29%	0,23%
Postériorité	24	0	0,94%	0,00%
Relance	21	2	0,82%	0,23%
Réactualisation	21	0	0,82%	0,00%
Insistance	18	1	0,70%	0,12%
Comparaison	16	1	0,63%	0,12%
Validation conditionnelle	13	1	0,51%	0,12%
Paraphrase	13	0	0,51%	0,00%
Antériorité	12	0	0,47%	0,00%
Aspect duratif	11	0	0,43%	0,00%
Illustration	8	0	0,31%	0,00%
Validation forcée	6	0	0,23%	0,00%
Localisation spatiale	4	0	0,16%	0,00%
Validation inférentielle	3	0	0,12%	0,00%
Validation restrictive	3	0	0,12%	0,00%
Contradiction	2	0	0,08%	0,00%
Alternative	1	0	0,04%	0,00%
Invalidation	1	0	0,04%	0,00%
Total	936	24	36,58%	2,78%

Les emplois dont la fréquence est nulle pour les deux groupes ont été omis dans ce tableau, mais inclus dans l'analyse de variance.

Le total d'usages non conformes est de 936 pour les étudiants, ce qui équivaut à 36,58% des marqueurs de relation et marques méta-représentatives de l'échantillon des 60 discours étudiants. Chez les experts, les 24 usages non

conformes aux critères correspondent à 2,78% des 863 marqueurs et marques recensés dans les 16 discours modèles. Pour faciliter la comparaison, nous avons calculé le quotient de la fréquence brute d'un marqueur divisé par son nombre d'emplois non conformes, ce qui donne le rapport de 1 marqueur fautif à tous les  $x$  marqueurs ou marques. L'extension, l'emploi de loin le plus fréquent, passe au 16<sup>e</sup> rang parmi les emplois non conformes. Parmi ces derniers, les plus difficiles sont la justification, la clôture, la postériorité, la paraphrase, la relance, la réactualisation, le commencement et la récapitulation, essentiellement.

Dans les dix emplois posant le plus de difficultés aux étudiants, on trouve aussi la plupart des erreurs commises par les experts. Cela suggère un lien entre la fréquence des emplois et celle des fautes, qu'explore le Tableau XLVII.

L'analyse de variance confirme le caractère significatif des résultats pour la répartition des emplois non conformes entre les emplois chez les étudiants et les experts. La valeur de  $F$ , calculée à 13,25, dépasse nettement la valeur critique de 3,97 et celle de  $p$  (0,0005) est inférieure au seuil de signification de 0,01.

Certains des problèmes d'emploi trouvent une correspondance avec l'étude, à la section précédente, des marqueurs de relation les moins bien utilisés. C'est le cas de la justification, abordée à propos de CAR, mais à laquelle il faut ajouter l'usage de PUISQUE. Rappelons que PUISQUE présente l'énoncé  $Q$  comme « une cause déjà connue [...] de l'énonciation de  $P$  » (Anscombe, 1984, p. 31). Ce connecteur ne peut enchaîner sur une information nouvelle, pour laquelle le lecteur ne trouve aucune prémisses impliquées. Dans ce cas, c'est l'usage de PARCE QUE qui s'impose. Dans les textes scolaires portant sur des œuvres en lecture, il est délicat de déterminer à partir de quand la prémisses manque. En effet, l'enseignant connaît tellement l'œuvre et le contexte de sa création qu'il peut inférer à peu près n'importe quelle information manquante. D'autre part, l'étudiant a la consigne d'expliquer l'œuvre et de manifester qu'il l'a comprise. Scripteur et lecteur doivent donc tous deux collaborer au succès de la communication. Nous avons considéré comme impropres les emplois de PUISQUE où l'explication reste brève et allusive, comme dans l'Exemple 179.

Tableau XLVII. Fréquence et non-conformité des 20 principaux emplois des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives dans 60 discours étudiants

<i>Emplois</i>	<i>Non conformes</i>	<i>Fréquence</i>	<i>1 marqueur non conforme aux x marqueurs</i>
Justification	7,11%	9,08%	1,48
Clôture	1,52%	2,02%	1,54
Postériorité	0,94%	1,51%	1,88
Paraphrase	0,51%	0,97%	2,23
Relance	0,82%	1,58%	2,24
Réactualisation	0,82%	1,68%	2,38
Commencement	2,54%	5,68%	2,60
Récapitulation	3,40%	7,70%	2,63
Comparaison	0,63%	1,71%	3,19
Simultanéité	1,37%	3,93%	3,34
Antériorité	0,47%	1,38%	3,42
Validation empirique	2,03%	6,18%	3,54
Conséquence	1,29%	4,27%	3,85
Explication	1,48%	4,94%	3,87
Opposition	3,09%	10,35%	3,90
Extension	5,82%	21,21%	4,23
Illustration	0,31%	1,14%	4,25
Validation conditionnelle	0,51%	2,22%	5,08
Aspect duratif	0,43%	2,32%	6,27
Insistance	0,70%	4,81%	7,94
Total	35,79%	94,68%	

Seuls sont répertoriés les emplois dont la fréquence dépasse 1%. Ont été omis 9 emplois dont la fréquence se situe entre 0,10% et 0,94%, de même que 8 emplois à fréquence nulle.

Exemple 179 De plus, Électre ne profite [pas] de son objet (elle ne fait pas partie des destinataires) PUISQU' aussitôt accomplit [*sic*] elle est prit [*sic*] de remord[s] incontrôlable[s] [...] (Dissertation explicative 102C156, nos crochets).

Par ailleurs, les emplois non conformes de commencement, de relance et de clôture se relie à l'ancrage énonciatif des paragraphes. On utilise des connecteurs de postériorité pour signifier la poursuite du développement des idées.

Les difficultés liées à l'expression de la réactualisation (énonciative) et de la récapitulation proviennent principalement du connecteur DONC, utilisé comme coordonnant (Exemple 180) ou pour renvoyer à une prémisse qui ne peut pas être

une implicitation de l'énoncé *P*. Dans l'Exemple 181, *DONC* est employé pour justifier une énonciation qui ne peut être inférée à partir de *P*.

**Exemple 180** Du même coup, elle [Électre] renonce à sa liberté d'être athée *DONC* elle tombe aliénée en ne croyant plus en soi en plus de maintenant dépendre de Jupiter (dissertation explicative 102C156).

**Exemple 181** Dans l'analyse qui suit, nous verrons que le bûcher de l'Inquisition est pour *Candide* l'occasion d'être confronté à un fanatisme religieux. *DONC*, nous verrons cette conception sous deux angles (Analyse littéraire 101B086).

La paraphrase, peu fréquente, connaît surtout des emplois redondants liés au connecteurs *C'EST-À-DIRE QUE*, dont six fois par un même étudiant. Quant à la validation empirique, qui comporte 52 occurrences non conformes, elle se caractérise par l'usage de marques méta-représentatives comme « on voit que », « on observe », etc.

Les emplois où les marqueurs de relation sont mieux utilisés méritent tout de même un survol des principales difficultés. Les adversatifs manifestent un léger problème de redondance, surtout imputable à *MAIS* ainsi qu'à *MÊME SI* et *BIEN QUE*. Sur les 20 fautes de ponctuation, 17 sont causées par l'omission de la virgule devant *MAIS*. Il s'agit de cas où ce connecteur introduit une phrase longue, de sorte que la virgule manque vraiment. Le connecteur *COMME* souffre des mêmes maux que les adversatifs, sauf que sa fréquence brute est moindre (13 des 51 occurrences des comparatifs). L'extension représente 5,82% des emplois non conformes, même si on ne trouve qu'un marqueur erroné à tous les 4,23 marqueurs. Les maladresses se groupent autour du connecteur *ET*, très courant, qui s'avère à l'occasion impropre, redondant et même superflu, mais qui ne pose pas de problème d'orthographe (!) ni de ponctuation. *ÉGALEMENT* arrive en deuxième lieu de cet emploi pour les usages impropres et redondants.

En ce qui a trait aux marqueurs de validation conditionnelle, peu fréquents, l'usage impropre vise *TANT QUE* dans 7 cas sur 8. Le connecteur *SI* est très bien employé : il n'est suivi d'un conditionnel que 4 fois. Enfin, du côté des marqueurs temporels, quelques scripteurs manquent de synonymes pour *LORSQUE*, redondant dans 11 des 13 cas non conformes, le *Sujet 110* se permettant 5 occurrences répétées à lui seul. La fréquence totale de ce connecteur est de 62 occurrences, tandis que *QUAND* n'apparaît qu'à 13 reprises dans l'échantillon.

En somme, cette section a permis de tirer les conclusions suivantes :

- Le nombre de marqueurs de relation et de marques méta-représentatives non conformes dans les discours étudiants est statistiquement significatif par rapport aux discours experts.
- Les emplois qui causent le plus de problèmes de marqueurs aux étudiants sont la justification, la clôture, la postériorité, la paraphrase, la relance, la réactualisation, le commencement et la récapitulation.
- Ces problèmes se cristallisent autour de connecteurs précis, surtout CAR, PUISQUE, DONC, ET.

### *3.4. Conformité de l'usage des connecteurs selon les types de discours*

L'intérêt didactique que pose la question du progrès des étudiants durant la séquence des trois cours de française de formation générale commune ne fait aucun doute, même si le changement de type de texte d'un cours à l'autre ajoute une variable dépendante.

Nous avons vu à la section 2.2.1 (p. 251) que le nombre de marqueurs de relation diminue dans le cours 102, après le 101, pour remonter en 103. Il se produit une hausse de 19,24 marqueurs de relation entre le premier et le deuxième cours, puis une baisse de 5,2 marqueurs au troisième cours. Une courbe semblable caractérise l'emploi propre des marqueurs de relation pour ces cours, comme le montre le Tableau XLVIII (p. 277). Les étudiants utilisent moins de marqueurs que dans l'analyse littéraire pour la dissertation explicative tandis que ceux-ci baissent en qualité. Entre les cours 101 et 102, le pourcentage d'emplois impropres s'élève un peu, les cas de redondance augmentent, mais les problèmes de ponctuation diminuent. Le passage de la dissertation explicative à la dissertation critique apporte une légère amélioration globale de la justesse, insuffisante pour remonter au niveau de l'analyse littéraire. Il n'y a que dans la dissertation critique que la hausse des emplois justes s'accompagne d'une diminution de la fréquence des marqueurs de relation. La bonification est claire seulement entre les deux cours comprenant une dissertation. Tel que précisé à la section 2.2.5 (p. 255), l'hypothèse la plus vraisemblable consiste à attribuer la meilleure conformité du cours 101 à la facilité supérieure de l'analyse littéraire par rapport à la dissertation, en ce qui a trait à l'usage des connecteurs.



*Tableau XLVIII. Conformité de l'usage des marqueurs de relation en fonction des types de discours*

<i>Usages</i>	<i>Analyse littéraire</i>		<i>Dissertation explicative</i>		<i>Dissertation critique</i>		<i>Total</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Propres	511	71,67%	714	65,99%	817	69,24%	2042
Impropres	85	11,92%	144	13,31%	117	9,92%	346
Redondants	50	7,01%	129	11,92%	147	12,46%	326
Superflus	6	0,84%	14	1,29%	11	0,93%	31
Ponctuation	39	5,47%	41	3,79%	36	3,05%	116
Inusités	6	0,84%	15	1,39%	15	1,27%	36
Position	3	0,42%	5	0,46%	3	0,25%	11
Orthographe	13	1,82%	14	1,29%	27	2,29%	54
Mode verbal	0	0,00%	6	0,55%	7	0,59%	13
<b>Total</b>	<b>713</b>	<b>100,00%</b>	<b>829</b>	<b>100,00%</b>	<b>812</b>	<b>100,00%</b>	<b>2975</b>

L'évolution des emplois conformes aux critères entre les types de discours est significative selon l'analyse de variance. Le nombre de degrés de liberté se trouve réduit à cause de la division de l'échantillon de 60 discours entre trois sous-groupes. C'est sans doute pour cette raison que la valeur de  $p$ , à 0,02, n'est pas inférieure au seuil de 0,01, tout en se trouvant au-dessous du seuil de 0,05, et que celle de  $F$ , qui se limite à 4,24, dépasse de peu la valeur calculée de 3,16.

Cette section a révélé les résultats suivants :

- Le pourcentage d'emplois justes des marqueurs de relation et marques méta-représentatives diminue en dissertation explicative par rapport à l'analyse littéraire du cours précédent.
- Ce pourcentage augmente dans la dissertation critique, par rapport à la dissertation explicative, sans rejoindre le niveau atteint en analyse littéraire.
- L'hypothèse que la dissertation constitue un genre de discours plus difficile que l'analyse littéraire expliquerait cette régression suivie d'une progression.

### **3.5. L'omission de marqueurs de relation**

Durant l'évaluation de notre échantillon de 60 discours étudiants, nous n'avons trouvé que 7 cas où un marqueur de relation requis était omis. Il s'agissait toujours d'un connecteur. Après révision, nous avons estimé que l'évaluation était

trop subjective et décidé d'ignorer ces résultats. Par contre, une analyse qualitative détaillée de six discours, présentée en partie à la section 5 (p. 294), a conclu dans un premier temps que 12 connecteurs manquaient pour un sous-groupe de cinq discours. Pour comprendre la source de ces résultats incohérents, examinons le cas du sixième discours, la dissertation explicative 102C165, portant sur *Les Mouches*, de Sartre. L'extrait ci-dessous, transcrit *in extenso*, excepté pour la mise en évidence des connecteurs et des marques méta-représentatives, correspond au deuxième paragraphe du développement.

L'Aliénation signifie qu'une personne cesse de s'appartenir, ET qui est causé par une cause extérieur. Électre repousse l'accomplissement de son objet, qui est la vengeance de son père, sur Oreste. Oreste est son adjuvant PUISQUE c'est lui qui va accomplir l'objet d'Électre. UNE FOIS cet acte accompli, nous pouvons remarque dans le schéma d'Électre, qu'elle ne fait même pas partie des Destinataires, CAR ce n'est pas elle qui a accomplie son objet. Elle ne pourra plus jamais accomplir ce qu'elle a voulu pendant 15 ans, ET elle ne sera jamais libre : « Libre ? Moi, je ne me sens pas libre. Peux-tu faire que tout ceci n'ait pas été. » Prenons maintenant le cas d'orestre. Nous pouvons affirmer qu'il est bien athée, CAR il n'a pas comme opposant Jupiter. Nous savons que Jupiter était un dieu grec. DE PLUS, il cite cette phrase : « [...] et il n'y a plus rien au ciel, ni bien ni mal, ni personne pour me donner des ordres. N'ayant pas Jupiter comme opposant, cela signifie qu'il est bien athée CAR les dieux peuvent rien contre lui, CAR il ne croit pas en dieu. Nous pouvons AUSSI remarquer qu'Oreste n'est pas aliéné, CAR il accompli son objet seul. Il ne le fait que pour lui. Il voulait venger son père et trouver son passé, ET il l'a accompli.

Dans cet extrait, nous pourrions affirmer selon le point de vue qu'aucun connecteur n'est omis ou qu'il en manque jusqu'à six. Cette seconde hypothèse, illustrée au Tableau XLIX (p. 280), repose sur l'évaluation suivante. D'abord, au début du paragraphe, au lieu d'une définition hors contexte de l'aliénation, il faudrait énoncer la thèse qu'Électre est aliénée. On pourrait au passage en « profiter » pour ajouter un connecteur qui situe cette nouvelle idée dans la progression générale. Puisque la thèse précédente, la première du texte, porte sur la foi d'Électre en Jupiter, un connecteur extensif aurait suffi. Pour chacun des trois arguments qui développent la thèse de l'aliénation, soit l'objet, le destinataire et la liberté, il est envisageable

d'ajouter un connecteur indiquant le statut discursif de ces énoncés. À titre illustratif, nous inscrivons au Tableau XLIX les connecteurs À CET ÉGARD, D'AILLEURS et C'EST POURQUOI. Que faire avec l'énoncé « Oreste est son adjuvant PUISQUE c'est lui qui va accomplir l'objet d'Électre » (l. 4-5) ? On peut le biffer, puisqu'il ne concerne pas Électre, le déplacer dans la seconde partie du paragraphe, où il faudra lui créer une place, ou bien le réécrire du point de vue d'Électre, comme suit, peut-être : « EN FAIT, elle ne peut pas accomplir son objet et a besoin de son frère comme adjuvant ». Nous ajouterions ainsi à la liste des omissions le connecteur EN FAIT, nécessaire à cause de la redondance avec l'énoncé précédent.

La deuxième partie du paragraphe portant sur Oreste, il aurait fallu réactualiser le traitement des assomptions contextuelles avec PAR AILLEURS ou D'AUTRE PART. L'énoncé des lignes 16 à 18 répète la thèse de l'athéisme d'Oreste, il faut donc le supprimer, non lui ajouter un connecteur. L'argument « Oreste, seul bénéficiaire de son crime » possède déjà le connecteur AUSSI (l. 18). Enfin, le paragraphe souffre du manque d'une récapitulation des deux thèses, surtout que la première est demeurée implicite. Un connecteur tel EN SUBSTANCE doit marquer le statut de cette fonction discursive.

Nous qualifions de « forte » cette hypothèse selon laquelle il manquerait une demi-douzaine de connecteurs dans ce paragraphe. On a vu la méthode suivie, qui consiste à reconstruire le paragraphe en marquant les fonctions discursives dont le statut n'est pas explicite. Elle repose sur un précepte courant d'articulation du texte, dont voici un exemple : « dans chaque paragraphe, des liens sont faits entre les arguments » (Garneau, 1993, p. 76).

L'hypothèse « faible » consiste pour sa part à prendre l'extrait pour ce qu'il est, sans le comparer à un modèle idéal du paragraphe. Il comporte déjà, en 225 mots, 10 connecteurs, 1 marqueur de modalité (*jamais*) et 6 marques méta-représentatives, soit une moyenne de 76 marqueurs aux 1000 mots. Considérant que les discours étudiants présentent en moyenne 52,6 marqueurs ou marques aux 1000 mots<sup>43</sup>, cet extrait s'avère déjà bien trop accentué pour lui ajouter des connecteurs. L'hypothèse « forte » devrait donc ôter les marques méta-représentatives et peut-

---

<sup>43</sup> Soit 2975 marqueurs de relation ou marques méta-représentatives, multipliés par 1000, puis divisés par les 56 601 mots de l'échantillon.

être quelques connecteurs pour ajouter ceux qui sont considérés omis. Elle conduit donc à une réécriture du texte.

*Tableau XLIX. Connecteurs omis et fonctions argumentatives dans un extrait de la dissertation explicative 102C165*

<i>Synthèse des énoncés</i>	<i>Lignes</i>	<i>Fonctions argumentatives</i>	<i>Connecteurs omis</i>
[Électre est aliénée.]	1-2	Thèse (manquante)	En outre
Électre n'accomplit pas son objet.	3-4	Argument	À cet égard
Électre n'est pas Destinataire.	6-7	Argument	D'ailleurs
Électre n'est pas libre	8-9	Argument	C'est pourquoi
Oreste est athée	11-12	Thèse	D'autre part
Oreste est athée	16-18	Thèse (répétée)	—
Oreste fait son crime pour lui seul.	18-20	Argument	—
[Électre est aliénée, Oreste pas.]	—	Récapitulation (manquante)	En substance

De même, dans les 7 cas d'omission que nous avons d'abord considérés dans notre échantillon de 61 discours, l'absence de marquage d'une fonction argumentative faisait partie des problèmes, dont est tiré l'Exemple 182.

**Exemple 182** Le premier champ lexical évoque une liberté. La liberté est très importante et le champ exprime cela par les trois expressions suivantes : « air ingénu », « eau pure » et « pied nu ». La liberté se caractérise de cette façon : L'air ingénu veut dire l'air libre, l'eau est libre de tout en étant pure et avoir les pieds nus était une liberté à cette époque. [DE PLUS,] Une synecdoque est formée quand elle « défit sa chaussure », [OR,] ce n'est pas sa chaussure qu'elle défit mais bel et bien ses lacets. Le deuxième champ [...] (Analyse littéraire 101C136).

Le procédé stylistique s'ajoute au champ lexical sans avertissement, de manière qu'un connecteur extensif (DE PLUS) aurait été requis. À mieux y regarder, une ligne plus bas, deux énoncés anti-orientés se heurtent et il aurait fallu un connecteur adversatif ou d'insistance (OR) pour signaler la nécessité de dépasser la contradiction. Rien ne nous empêcherait de pousser les choses plus loin : les énoncés qui vont de l'air à l'eau puis aux pieds ne sont construits qu'autour d'un ET, si bien qu'on devrait mieux marquer la chaîne causale. Bref, les discours présentent tellement de déficiences de tous ordres qu'on aurait le goût de les réécrire en entier et le critère de l'omission d'un marqueur requis nous semble devoir être remis en cause.

Pepin (1989) estime plutôt qu'il existe des « connecteurs essentiels » (p. 95) parce que leur fonction est de « programmer une attente qui n'est pas provoquée par le contexte arrière ou, à l'inverse, de déprogrammer une attente forte » (*id.*, *ibid.*). Elle distingue entre des connecteurs toujours requis (les adversatifs, les restrictifs, les illustratifs) et ceux qui ne sont nécessaires qu'à l'occasion : les causatifs, les consécutifs, les additifs et les énumératifs. Le critère pour distinguer l'essentiel et l'accessoire se révèle le coût cognitif, ce dernier étant évalué selon une analyse des instructions des connecteurs. Nous voyons deux déformations de la théorie de la pertinence dans l'interprétation de Pepin (1989). D'une part, les marqueurs de relation, et encore moins les seuls connecteurs, ne constituent pas l'unique moyen d'exprimer les emplois énumérés ci-dessus. D'autre part, l'effort cognitif ne doit pas d'office être réduit au maximum; le principe de pertinence ne consiste pas à économiser les efforts, mais à obtenir des résultats cognitifs à la mesure des efforts fournis. La responsabilité de la pertinence ne repose pas seulement sur le locuteur, mais aussi sur l'interlocuteur. Or, la notion de connecteur toujours essentiel revient à faire reposer uniquement sur le scripteur le marquage de l'opposition, de la restriction et de l'illustration. De même, si cette règle devient abusive pour les cas d'usage obligatoire, rien n'empêche plus qu'elle soit appliquée immodérément pour les cas de connecteurs facultatifs.

Pepin (1998), qui a analysé 90 textes d'étudiants adultes, aborde cette question sous l'angle structural qui caractérise son approche. Elle considère d'abord un problème de marquage du niveau structural : « Un défaut d'étagement est identifié lorsque le rang hiérarchique qui est attribué à une information n'est pas clair ou qu'il entre en conflit avec d'autres indications » (p. 73). L'organisation hiérarchique, ensuite, peut être marquée au moyen de marques énonciatives que Pepin appelle

« [...] des Propositions présentatives, telles « Voici comment », « Voici en quoi », « Je m'explique », « Voyons plutôt », qui sont requises pour faire patienter le lecteur lorsqu'une explication anticipée ne suit pas immédiatement l'énoncé qui en provoque l'attente [...] » (*id.*, p. 79).

Ces marques ne correspondent qu'à une partie de nos marques métaréprésentatives, mais Pepin n'en critique pas l'emploi, sinon qu'elle en exige la présence dans des cas de son corpus où elles sont jugées omises :

1– Nous payons pour les athlètes, d'une certaine manière. (Dire : « *Voyons en quoi* ».) /2– Quand nous allons voir une partie de hockey ou de baseball, *par exemple*, le prix des billets est élevé. 3/– (*Or*) Si les athlètes ont autant d'argent, c'est grâce au nombre effarant de spectateurs qui payent des prix aussi élevés pour aller les voir courir après une rondelle ou frapper une balle » (*id.*, *ibid.*; italiques de l'auteure).

Le connecteur PAR EXEMPLE nous semble suffisant dans le deuxième énoncé pour relier l'illustration à la thèse. L'ajout de la « proposition présentative » a pour but de marquer l'étagement du texte, c'est-à-dire d'intégrer dans la démonstration non seulement l'énoncé /2, mais aussi le dernier. L'intégration structurale, cependant, ne peut se substituer aux relations argumentatives, de sorte que l'ajout du connecteur OR à l'énoncé /3 semble également nécessaire. À ce compte, exigeons un quatrième énoncé, avec une conclusion marquée par DONC, qui vienne expliciter la critique du salaire des athlètes. En un mot, il n'y a pas de limite à l'explicitation des assomptions contextuelles. Que l'étudiant ait le fardeau de la preuve, soit, mais l'évaluateur devrait accepter de coopérer à partir d'un niveau équivalent.

D'autre part, Sabourin (1996) a mené une étude sur l'emploi des connecteurs dans 30 essais critiques produits dans un cours de français du collégial. Elle fait reposer sur Pepin (1989) sa notion de connecteur requis mais omis. Elle distingue deux niveaux structuraux, les plans de l'essai et du roman, selon que les connecteurs réfèrent à un ancrage dans l'énonciation ou dans l'argumentation. Sa conclusion relative à l'omission des connecteurs est qu'il en manque 174, soit en moyenne 5,8 par texte. Les connecteurs argumentatifs et réévaluatifs sont les deux catégories où les omissions dépassent le pourcentage des fréquences. Voici un exemple de connecteur omis selon Sabourin et la justification qui le précède :

Ainsi, sans le signaler, le scripteur, d'une part, change de plan argumentatif, sautant du plan de l'essai à celui du roman, d'autre part, toujours sans le marquer, passe de l'énoncé d'une généralité (plan de l'essai) à un cas particulier (plan du roman). [...]

« Dans ce roman, je ressens l'importance que les personnages donnent aux autres. Ils sont constamment en relation avec eux-mêmes tout en l'étant avec les autres. [Ø] Luc se remet en question et revit la relation qu'il a eu (*sic*) avec Michelle » (Sabourin, 1996, p. 98).

L'auteure juge que le connecteur PAR EXEMPLE est omis là où elle a placé le symbole Ø. Son argumentation montre qu'elle suit un schéma modèle de discours, qui crée des attentes à des positions précises dans la structure. Tout en admettant que le connecteur PAR EXEMPLE pourrait fort bien apparaître à l'endroit indiqué, nous considérons qu'il y a suffisamment de marques de cohésion thématique dans l'extrait pour inférer qu'il s'agit d'un exemple. Nous ne sentons pas de « saut » entre les mots « personnages », « Ils », « eux-mêmes », puis « Luc » et « Michelle » dans l'énoncé réputé fautif. De surcroît, l'idée de relation avec autrui est tellement marquée qu'il y a abus : « importance », « aux autres », « relation », « avec les autres », « la relation », « avec Michelle ». Il ne nous semble pas que l'absence du connecteur illustratif exige un effort cognitif disproportionné au lecteur submergé par autant d'indications thématiques. Nous ne soutenons pas que cet extrait est de meilleure qualité que ce qu'en dit Sabourin; nous estimons seulement que, placé devant un discours malhabile, un enseignant doit surmonter sa réaction instinctive de « Je n'aurais pas écrit cela ainsi » et résister à imposer sa façon de dire à l'étudiant.

Nous pensons avoir expliqué l'inconséquence entre les résultats de l'évaluation des marqueurs omis dans l'échantillon des 60 discours étudiants et celle de l'analyse détaillée de 6 discours : nous avons choisi l'hypothèse « faible » dans le premier cas et la « forte » dans le second. Du point de vue méthodologique, il est sûr que la « non-ingérence » pose moins de problèmes d'application et de fiabilité, puisque avec l'hypothèse « forte », on ne sait pas exactement où faire cesser l'amélioration du discours évalué. Mais la principale raison pour laquelle nous choisissons d'ignorer les cas d'omission relève de notre cadre théorique. L'hypothèse de l'explicitation de toutes les fonctions argumentatives et énonciatives découle de la théorie de la cohérence textuelle, qui laisse le moins d'éléments possibles dans l'implicite. Cela mène à un système structural où chaque paragraphe est construit sur un même schéma de fonctions discursives. Nous avons préféré la théorie de la pertinence, qui offre plus de latitude au scripteur et à l'enseignant. Dans ce cadre où l'énoncé linguistique est sous-déterminé, l'étudiant n'a pas à tout expliciter, car il peut référer au moyen des marqueurs de relation à des assomptions contextuelles manifestes pour l'enseignant. Autrement dit, il peut montrer qu'il a compris la matière sans avoir à la réciter en entier et lui donner une forme plus proche de sa façon de voir.

Nous ne nions pas pour autant la nécessité pour l'étudiant de mieux utiliser les marqueurs de relation. Mais c'est à lui que revient la responsabilité de réécrire son texte, pas à l'enseignant qui l'évalue. Si un enseignant indiquait sur une copie l'emplacement des connecteurs omis selon l'hypothèse structurale, l'étudiant ne pourrait pas simplement combler les lacunes en ajoutant les mots manquants, comme dans un exercice à trous. Il devrait reconsidérer le discours dans son ensemble, revoir l'agencement de l'argumentation comme nous l'avons fait ci-dessus pour la dissertation 102C165, et là, choisir des connecteurs plus pertinents, sans doute moins nombreux. Or, les indications sur la copie ne suffiraient pas à guider le scripteur dans cette tâche. À trop insister sur ce qui manque, on en vient d'ailleurs à oublier la redondance abusive.

### **3.6. *Variété des connecteurs***

L'un de nos objectifs de recherche consiste à déterminer le degré de variété des marqueurs de relation chez les étudiants. Nous avons ainsi relevé le nombre de marqueurs différents dans les 60 discours étudiants de l'échantillon. Les 16 discours d'experts servent d'étalon de comparaison et le Tableau L (p. 286) en fournit les résultats. Le relevé chez les étudiants est basé sur 2559 marqueurs de relation, par rapport à 789 marqueurs du côté des experts. Nous n'avons pas tenu compte des marques méta-représentatives parce que leur forme semi-figée introduit des variations de surface qui créent une fausse illusion de variété et aussi parce que nous ne voulons pas promouvoir leur emploi, déjà plus fréquent que chez les experts. Pour chaque emploi, le nombre brut équivaut à toutes les occurrences des marqueurs de relation. Les étudiants ont eu recours à 477 marqueurs de relation différents en 60 discours et les experts à 205, pour un écart de 272 marqueurs distincts. Le nombre de marqueurs de relation différents, obtenu en divisant le nombre brut de marqueurs par le total des marqueurs pour un emploi, reflète l'importance relative des emplois.

La colonne du Tableau L intitulée *1 marqueur diff./x marqueurs* calcule la moyenne des marqueurs de relation identiques pour un même emploi. Ce quotient a été établi en divisant le nombre brut de marqueurs de relation par le nombre de marqueurs différents pour ce même emploi. Cela signifie, si l'on considère le premier emploi du tableau, qu'il faut en moyenne 54 marqueurs de justification dans les discours étudiants avant de rencontrer un marqueur différent, alors que dans les



discours experts, on en change en moyenne à tous les 4,67 marqueurs justificatifs. De même, la dernière rangée du tableau montre qu'il faut lire en moyenne 8,18 marqueurs de relation d'un même emploi chez les étudiants pour trouver un nouveau marqueur, alors que cette proportion tombe à 3,36 chez les experts. Les emplois sont ordonnés suivant la valeur de  $x$  marqueurs de relation dans les discours étudiants. Sauf pour l'insistance et l'antériorité, les experts disposent d'un répertoire de marqueurs de relation plus vaste que les étudiants, même en tenant compte que le corpus ne compte que 22 604 mots, soit 40% des 56 601 mots de l'échantillon étudiant.

Le nombre de marqueurs différents par emploi diffère significativement entre le groupe d'étudiants et celui des experts, comme le prouve l'analyse de variance. Les 75 degrés de liberté sont issus des 38 emplois comparés entre deux groupes. La valeur  $F$  de 5,54 dépasse de peu la valeur critique de 3,97 et  $p$  (0,02) est supérieur à 0,01, mais inférieur à 0,05. La taille du corpus d'experts devrait être augmentée pour respecter le seuil de signification le plus exigeant. Or, nous avons pratiquement épuisé la banque de textes modèles publiés pour l'ordre collégial québécois et avons déjà recouru amplement à des textes édités ailleurs.

Tableau L. *Variété des marqueurs de relation dans 60 discours étudiants et 16 discours experts*

<i>Emplois</i>	<i>Nb marqueurs différents</i>		<i>1 marqueur diff./x marqueurs</i>	
	<i>Étud.</i>	<i>Exp.</i>	<i>Étud.</i>	<i>Exp.</i>
Justification	5	3	54,00	4,67
Récapitulation	5	3	40,00	3,00
Illustration	2	1	17,00	7,00
Extension	40	23	15,55	7,26
Explication	10	6	13,30	6,17
Opposition	29	18	10,45	4,94
Commencement	8	7	9,38	3,57
Réactualisation	6	4	8,33	3,25
Val. conditionnelle	7	8	7,57	4,00
Alternative	2	1	7,50	2,00
Conséquence	18	11	6,94	6,09
Clôture	10	3	5,80	5,33
Paraphrase	5	2	5,40	2,50
Relance	8	2	5,13	5,00
Comparaison	10	14	5,10	3,14
Postériorité	9	9	5,00	2,67
Simultanéité	36	14	3,25	2,57
Contradiction	5	3	3,20	4,33
Finalité	5	0	2,20	0,00
Réorientation	4	4	2,00	2,00
Insistance	75	26	1,59	3,00
Antériorité	16	6	1,50	2,00
Val. forcée	8	3	1,13	1,33
Aspect duratif	69	8	1,00	3,13
Localisation	28	6	1,00	2,67
Val. empirique	19	9	1,00	1,67
Val. inférentielle	8	3	1,00	1,33
Invalidation	1	1	1,00	1,00
Appréciation	2	0	1,00	0,00
Val. restrictive	27	7	0,96	1,71
Totaux	477	205		
Moyennes			8,18	3,36

Val. = Validation; 1 M. diff./xM. = 1 marqueur de relation différent à tous les x marqueurs.

En bref, cette section a dévoilé les faits saillants suivants :

- Les 60 étudiants ont utilisé au total plus de marqueurs de relation différents que les 16 experts, mais en moyenne, les premiers ne changent de marqueur qu'à tous les 8,18 marqueurs, tandis que les seconds le font à tous les 3,36 marqueurs.
- Les emplois où le manque de variété du répertoire des marqueurs de relation se fait le plus sentir chez les étudiants sont : la justification, la récapitulation, l'illustration, l'extension, l'explication, l'opposition, le commencement et la réactualisation.

### 3.7. *Justesse des marqueurs de relation selon Sabourin (1996)*

Les critères utilisés par Sabourin (1996) dans son mémoire de maîtrise pour évaluer la conformité des marqueurs de relation sont la « pertinence » (p. 43), la redondance et le respect du code linguistique. La pertinence est évaluée suivant les principes de notre cadre théorique :

« De façon opératoire, pour évaluer l'emploi d'une marque de connexion, il s'agit surtout de vérifier si cet emploi respecte les contraintes séquentielles et interprétatives (en d'autres termes les instructions) qu'impose la marque de connexion sur l'énoncé » (*id.*, *ibid.*).

Sabourin conclut que 95,2 % des connecteurs (marqueurs de relation et marques méta-représentatives dans notre terminologie) sont employés de façon appropriée (1996, p. 122). En outre, comme nous l'avons vu à la section 3.5 (p. 277), elle a compté à part 174 cas d'omission de marqueurs jugés requis ce qui, selon nos recoupements, diminue le taux de conformité de 11,4%, soit à 83,8%.

D'une façon ou d'une autre, nos résultats sur la conformité des marqueurs ne concordent pas avec les siens. Nous sommes parvenu à un pourcentage de 68,54% de marqueurs employés avec justesse (v. section 3.1, p. 262), soit un important écart de 26,66%, sans tenir compte des marqueurs jugés omis par Sabourin. De plus, tel qu'établi à la section 3.5 (p. 277), nous avons choisi de ne pas considérer l'omission de marqueurs de relation. Nous ne nous sentons donc pas légitimé de comparer nos résultats avec le taux de 83,8% de Sabourin, qui tient compte des connecteurs omis.

Cherchons à expliquer l'écart en examinant les résultats détaillés de Sabourin en lien avec les nôtres. Des divergences notables apparaissent alors. Ainsi, le connecteur CAR, qui est 27 fois impropre et 59 fois redondant dans notre corpus, sans compter 50 fautes de ponctuation, n'est inapproprié que 2 fois chez Sabourin

(p. 152). Le connecteur *AUSSI* est impropre 9 fois pour nous et à 2 reprises pour Sabourin. L'emploi de *ET* est jugé conforme 136 fois sur 137, mais notre corpus de 299 *ET* en contient 30 impropres, 11 redondants et 4 superflus. Le connecteur *DONC* nous semble impropre 32 fois, redondant 25 fois, superflu 7 fois, tandis que Sabourin ne recense que 25 erreurs. Celle-ci a accepté les 17 occurrences de *TOUT D'ABORD*, tandis que nous en avons rejeté 11 sur 37. Et ainsi de suite. Il faut tenir compte que les fréquences brutes de Sabourin ne représentent que 62% des nôtres, mais les écarts restent considérables.

Sabourin ne donne pas d'exemples des emplois jugés corrects, pas plus qu'elle n'annexe de textes entiers. Il s'avère donc impossible de vérifier si son évaluation est moins sévère que la nôtre. Cependant, elle fournit un exemple de chaque connecteur dont plus de trois emplois sont jugés inappropriés. Nous endossons le jugement qu'elle porte sur ces exemples, à l'exception de trois cas où elle fait intervenir implicitement le critère du respect du classement entre les catégories d'explication, de cause et d'illustration (p. 78-82), sans oublier les connecteurs omis.

Il semble donc que la différence provient de la difficile étape de l'évaluation des marqueurs dans les discours étudiants. Autant Sabourin s'est avérée plus exigeante que nous pour évaluer l'omission des connecteurs, autant nous le paraissions ici pour la justesse des marqueurs de relation. Afin de permettre à nos lecteurs de tirer leurs propres conclusions sur notre évaluation, nous incluons en annexe (p. xxii à xxxiv) trois discours manuscrits, codés de notre main, en plus des exemples tirés de discours étudiants que nous avons donnés jusqu'ici et de ceux à venir. Les 171 discours recueillis et codés demeurent aussi à la disposition des chercheurs.

#### **4. Ancrage discursif par les marqueurs de relation**

Au chapitre premier (section 4.5.2, p. 75), nous avons noté que l'ancrage constitue une fonction discursive qui peut être remplie par les marqueurs de relation. Nous avons distingué trois types d'ancrage pour le discours argumentatif. L'ancrage énonciatif, d'abord, réfère explicitement à la situation de communication et l'intervention du scripteur se fait évidente. L'ancrage narratif situe le déroulement du discours argumentatif par rapport à des événements extérieurs organisés en leur propre séquence, soit l'intrigue de l'œuvre littéraire pour la classe de français.

L'ancrage argumentatif, enfin, consiste à référer aux relations argumentatives entre les énoncés, à marquer par exemple une nouvelle idée en provoquant l'annulation des assomptions en cours. Or, la convention sociale qui fonde la qualité des discours argumentatifs attache de l'importance à la neutralité, qui est l'effet produit par un ensemble de procédés discursifs et linguistiques, dont l'ancrage discursif. Un discours neutre se caractérise par un usage nettement prédominant, mais non nécessairement exclusif, de l'ancrage argumentatif. Au contraire de Sabourin (1996), qui conçoit le discours comme un agencement structuré du plan de l'essai (énonciatif) et de celui du roman (argumentatif), tel qu'expliqué à la page 282, nous n'utilisons les types d'ancrage que pour déterminer le degré de neutralité des textes, non pour fixer des endroits où des marqueurs de relation devraient apparaître.

Notre objectif de recherche à cet égard consiste à déterminer dans quelle mesure les discours étudiants de notre corpus se conforment à cette convention sociale. L'étalon de mesure est formé d'un corpus de 16 discours experts, tirés d'ouvrages didactiques et présentés aux étudiants du collégial comme des exemples à imiter. Nous avons utilisé pour cette étude tous les discours étudiants que nous avons recueillis, au nombre de 171. Ces discours se subdivisent en 70 analyses littéraires, 25 dissertations explicatives et 76 dissertations critiques (v. Tableau XXXII, p. 234). Nous avons relevé les marques d'ancrage au début de tous les paragraphes, sauf pour les introductions, qui ne débutent jamais par un marqueur de relation. Cette portée constitue le critère de choix des marques, et non la place de la marque même. Celle-ci peut ainsi ne pas constituer le premier mot du paragraphe, mais doit néanmoins figurer dans le premier énoncé. De même, l'ancrage effectué au moyen de mots-clés ou d'anaphores n'a pas été considéré et s'est limité aux marqueurs de relation, aux marques méta-représentatives et aux prépositions. Par contre, le critère de l'absence de marque d'ancrage signifie que même les mots-clés et les anaphores sont manquants. L'absence de marque peut constituer une façon habile de procéder et ne correspond absolument pas à la notion de marqueur requis et omis, discutée à la section 3.5.

Cela dit, considérons les résultats dévoilés au Tableau LI. Sur les 764 marques recensées, 384 sont ancrées dans l'énonciation, 351 dans l'argumentation et 29 dans la narration. La moitié des marques (50,3%) sont donc énonciatives. La situation se présente différemment selon les types de discours. On constate une nette diminution de l'ancrage énonciatif et une hausse correspondante de l'ancrage argu-

mentatif, à mesure que l'on va de l'analyse littéraire à la dissertation explicative puis à la dissertation critique (v. Figure 17, p. 291). Le peu d'ancrage narratif est éliminé après le premier cours. Le nombre total de marques est tributaire du nombre de discours, très variable d'un cours à l'autre ainsi que de la longueur des textes, à un moindre degré. La moyenne du nombre de marques par discours équilibre les résultats. La hausse progressive de ce nombre ne fait qu'accompagner l'allongement des textes du premier jusqu'au troisième cours.

*Tableau LI. Marques d'ancrage en position initiale de paragraphe dans 171 discours étudiants*

<i>Ancrage</i>	<i>Analyses littéraires (70)</i>		<i>Dissertations</i>				<i>Total</i>
	<i>Nb brut</i>	<i>%</i>	<i>explicatives (25)</i>		<i>critiques (76)</i>		
			<i>Nb brut</i>	<i>%</i>	<i>Nb brut</i>	<i>%</i>	
Énonciatif	161	64,9%	62	58,5%	161	39,3%	384
Argumentatif	59	23,8%	44	41,5%	248	60,5%	351
Narratif	28	11,3%	0	0,0%	1	0,2%	29
Marques totales	248	100,0%	106	100,0%	410	100,0%	764
Marques/discours	3,5		4,2		5,4		

*Tableau LII. Ancrage discursif dans 17 discours experts*

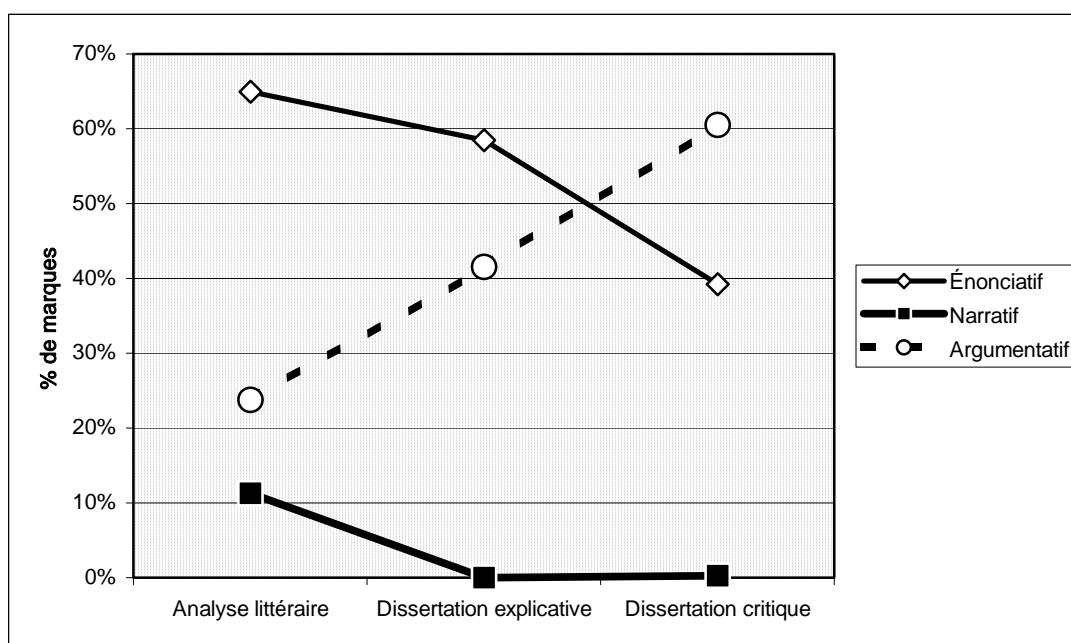
<i>Ancrage</i>	<i>Analyses littéraires (7)</i>		<i>Dissertations explicatives (4)</i>		<i>Dissertations critiques (6)</i>		<i>Total</i>
	<i>Nb brut</i>	<i>%</i>	<i>Nb brut</i>	<i>%</i>	<i>Nb brut</i>	<i>%</i>	
Énonciatif	15	24,2%	2	9,1%	6	10,5%	23
Argumentatif	47	75,8%	20	90,9%	51	89,5%	118
Narratif	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0
Marques totales	62	100,0%	22	100,0%	57	100,0%	141
Marques/discours	8,9		5,5		9,5		

La comparaison de l'ancrage dans les 171 discours étudiants avec 17 discours experts vient confirmer, si besoin était, l'importance de l'ancrage énonciatif dans les premiers. Tel qu'indiqué au Tableau LII (p. 290), nous n'avons trouvé que 23 marques énonciatives sur un total de 141, pour un pourcentage de 16,3%. Et encore, ce nombre baisserait à 15 marques si l'une des analyses littéraires était retirée du corpus. L'ancrage argumentatif prédomine partout, mais il subsiste des traces d'ancrage

dans l'énonciation. Aucun cas d'ancrage narratif ne s'est présenté. Le nombre total varie en fonction du nombre de discours et le nombre de marques par discours reflète le nombre de mots par discours (deux dissertations explicatives sont plutôt brèves).

Figure 17. Évolution de l'ancrage discursif entre les types de discours, dans 171 discours étudiants.

La Figure 18 (p. 293) fait bien ressortir l'opposition entre les discours étudiants et experts ainsi que les liens d'un type de discours à l'autre. On y voit la progression de l'ancrage argumentatif chez les étudiants, qui n'atteint toutefois



jamais le niveau des experts. Il nous semble donc possible de conclure que la neutralité du discours, mesurée au moyen de l'ancrage argumentatif, constitue une convention respectée par les experts et que les étudiants du collégial progressent d'un cours à l'autre dans le respect de cette convention. Il reste à savoir si le niveau atteint à la fin du cours 103 suffit pour leurs besoins scolaires et sociaux ultérieurs. Pour tenter de répondre à cette question, nous avons comparé la nature des marques d'ancrage chez les étudiants et les experts.

Nous avons classé les marques d'ancrage trouvées dans les 171 discours étudiants et les 17 discours experts et comparé les pourcentages par catégories de marques au Tableau LIII (p. 293). Il ressort que les étudiants utilisent 12% plus de connecteurs et 11,5% plus de marques méta-représentatives que les experts. Ceux-ci,

par contre, ont recours à 4,3% plus de marqueurs de reprise pour l'ancrage en début de paragraphe, mais surtout, ils n'utilisent aucune marque d'ancrage grammaticalisée ou semi-grammaticalisée en début de paragraphe, dans une proportion de 21,7% supérieure aux étudiants du corpus. Cette absence n'implique pas une rupture de la continuité thématique, mais bien au contraire une transition, c'est-à-dire une réactualisation effectuée au moyen de mots-clés adaptés aux thèmes particuliers du discours. Voici un exemple tiré d'une analyse littéraire modèle, dont le premier paragraphe du développement portait sur la sédentarité du Survenant et dont le deuxième paragraphe débute ainsi : « À la sédentarité qu'il méprise, le personnage **oppose** le nomadisme, qu'il exalte avec lyrisme » (Bataïni et Dion, 1997, p. 149; gras des auteures).

Nous considérons la transition comme une forme supérieure d'ancrage et l'on vient de voir qu'elle peut se formuler sans marqueur de relation. Par contre, l'absence de marque d'ancrage peut aussi donner lieu à une rupture thématique. Dans la dissertation critique 103A055, par exemple, à la suite de deux paragraphes portant respectivement sur les héros Alain et Madeleine, de *Poussière sur la ville*, le troisième paragraphe du développement débute par cet énoncé : « Les gens de Macklin ne sont pas conscients de l'absurdité qu'est leur vie [*sic*] ». Aucun indice antérieur dans le développement ne préparait cette thèse. Chez les étudiants, seulement 9 des 24 cas d'absence de marque d'ancrage correspondent à des transitions réussies ou satisfaisantes, les autres donnant lieu à des ruptures et à une transition redondante.



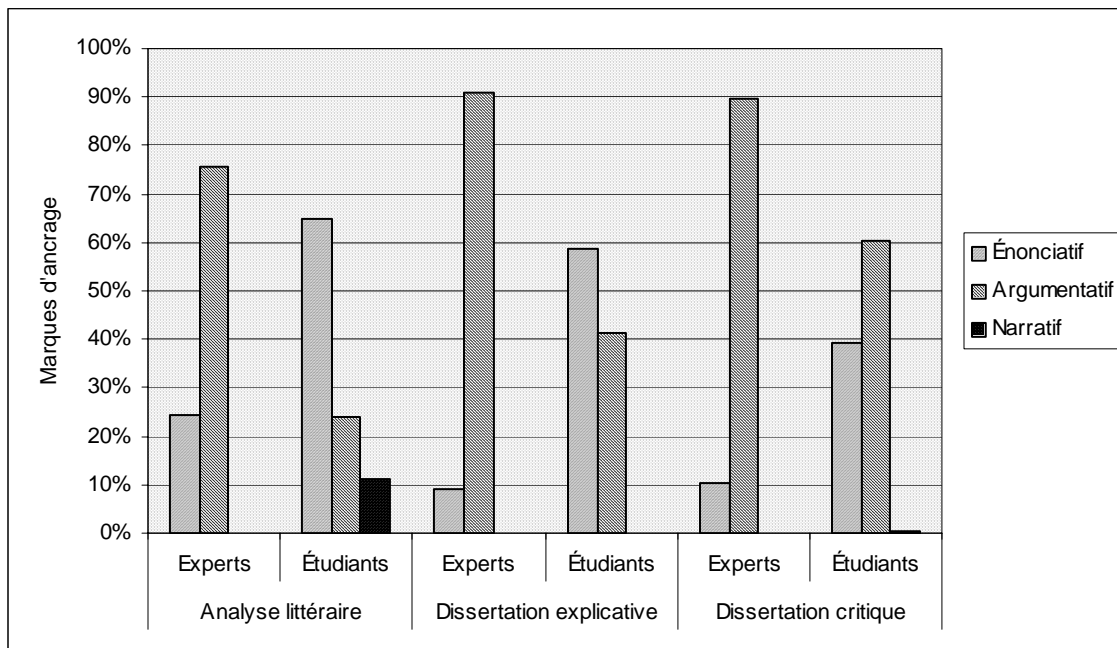


Figure 18. Marques d’ancrage énonciatif, narratif et argumentatif, en pourcentage, dans le début des paragraphes de développement de 70 analyses littéraires, 25 dissertations explicatives et 76 dissertations critiques.

Tableau LIII. Fréquences des marques d’ancrage par catégories, en pourcentage, dans 171 discours étudiants et 17 discours experts

Marques d’ancrage	Étudiants		Experts		Écart
	N	%	N	%	
Connecteurs	428	56,17%	60	42,55%	13,61%
Marques méta-représentatives	142	18,64%	10	7,09%	11,54%
Marqueurs de reprise	129	16,93%	30	21,28%	-4,35%
Prépositions	27	3,54%	3	2,13%	1,42%
Absence de marqueurs	24	3,15%	35	24,82%	-21,67%
Marqueurs de modalité	12	1,57%	3	2,13%	-0,55%
<b>Total</b>	<b>762</b>	<b>100,00%</b>	<b>141</b>	<b>100,00%</b>	

Examinons maintenant la part prise par les marqueurs de relation et les autres marques dans l’ancrage des paragraphes d’étudiants. Si nous regardons les résultats du Tableau LIII (p. 293) par ordre d’importance, les connecteurs prédominent tant chez les experts que chez les étudiants. L’omission de marques d’ancrage lexicalisées ou semi-figées arrive au deuxième rang du côté des experts, mais au cinquième rang dans les discours étudiants. Un écart de 21,67% favorise les experts à

cet égard. Les marqueurs de reprise constituent la dernière forme d'ancrage vraiment fréquente pour les experts, tandis que les étudiants leur préfèrent encore les marques méta-représentatives.

Afin de valider les conclusions précédentes, nous avons mené une analyse de variance des marques d'ancrage dans les 171 discours étudiants et 16 discours modèles. Les résultats s'avèrent très significatifs : pour 187 degrés de liberté, la valeur de  $F$ , de 22,29, dépasse considérablement la valeur critique de 3,89 et celle de  $p$ , infinitésimale ( $4,6^E-06$ ) se situe loin dessous le seuil de signification de 0,01.

Les points saillants mis en lumière dans cette section sont les suivants :

- L'ancrage énonciatif diminue progressivement d'un cours de littérature à l'autre, mais demeure plus fréquent que chez les experts même dans le troisième cours.
- Les étudiants utilisent trop de marques d'ancrage en début de paragraphe. Par contre, lorsqu'ils n'en utilisent pas, ils créent généralement des ruptures thématiques.
- Ils recourent un peu trop souvent aux marques méta-représentatives pour cet ancrage.

À la prochaine section, nous mettrons en lumière, à partir de l'analyse qualitative d'extraits de discours étudiants, les effets des problèmes d'ancrage et d'usage non conforme des marqueurs de relation sur la qualité de l'argumentation.

## **5. Les marqueurs de relation et la didactique du discours**

Nos résultats quantitatifs ont montré que les étudiants emploient plus de connecteurs et de marques méta-représentatives que les experts, mais moins de marqueurs de modalité. Leur usage des connecteurs ne suit pas toujours les instructions qu'ils véhiculent. Leurs marqueurs s'avèrent souvent redondants et manquent de variété. Nous avons déjà analysé un effet de cet usage non conforme sur la qualité de l'argumentation, à savoir que les discours manquent de neutralité parce que les connecteurs réfèrent principalement à la situation d'énonciation du scripteur. Le rôle de la didactique du discours dans les cours de français du collégial est apparu entre les lignes, pour constater que l'insistance sur le marquage des fonctions argumentatives (exemple, explication, récapitulation) pouvait conduire à un abus de connecteurs.

Afin de compléter ce portrait quantitatif, nous avons analysé de manière plus fine deux analyses littéraires, deux dissertations explicatives et deux dissertations critiques, choisies au hasard dans notre corpus de 171 discours. Nous ne présentons ici que les résultats les plus éclairants, à partir de trois extraits de ces textes. Nos résultats, sans quantification ici, indiquent que l'usage de marqueurs de relation ne suffit pas à rendre un texte meilleur au plan argumentatif et que la didactique du discours au collégial semble consister à maintenir des exigences discursives élevées sans apporter de soutien suffisant aux étudiants.

### 5.1. Analyse qualitative d'un extrait d'une analyse littéraire

Le premier extrait provient de l'analyse littéraire 101A001, portant sur un extrait de *Dom Juan* de Molière, soit la scène 2 de l'Acte I, où Don Juan fait l'éloge de l'infidélité. Voici le texte intégral du premier paragraphe de développement, où les connecteurs sont identifiés par des petites majuscules, les autres catégories de marqueurs par les italiques et dont les marques méta-représentatives sont soulignées.

5	TOUT D'ABORD, <u>on peut vite se rendre compte</u> , dès le début de cette scène que Dom Juan se sent dans l'incapacité d'être fidèle à une seule femme. EN EFFET, <u>on s'aperçoit très bien</u> , dès la première phrase, d'un signe d'infidélité. Cette infidélité est fortement soutenue par un champ lexical qui décrit à <i>merveille</i> ce thème. <i>On y retrouve</i> plusieurs mots dont certains verbes comme
10	« renonce » (l. 7), « ensevelir » (l. 9), « mort » (l. 10) et « cède » (l. 15) qui donnent un sens de dénouement à une relation. Le procédé de ponctuation vient AUSSI mettre en considération l'infidélité de Dom Juan. L'auteur utilise le point d'exclamation à la onzième ligne : « les autres beautés qui nous peuvent frapper les yeux ! », <u>cela démontre bien que</u> Dom Juan ne peut
15	conserver son regard que sur une seule femme. DE PLUS, MÊME SI <u>cela peut paraître curieux</u> , le thème de la fidélité apparaît dès le commencement de la scène. <i>Tout</i> COMME le thème de l'infidélité, la fidélité détient, elle AUSSI, un champ lexical dont les mots sont très variés : « lie »
20	(l. 6), « demeurer » (l. 6), « fidèle » (l. 9), « constance » (l. 11) et « engagé » (l. 16). Ces mots désignent un attachement à un être. Le point d'interrogation, procédé de ponctuation, crée un lien entre le thème de l'infidélité et la fidélité. CAR, durant la scène, Dom Juan se pose des questions, ces questions viennent <i>justement</i> mettre en
25	doute la fidélité qu'il a envers les femmes. EN SOMME, <u>on</u>

	<p><u>remarque que</u> Dom Juan semble un être dépourvu de fidélité À CAUSE QU'il admire beaucoup trop les femmes. ALORS, Dom Juan n'aime que partiellement ces dames.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Au plan argumentatif, ce paragraphe porte sur un passage de l'extrait où le scripteur identifie deux thèmes : la fidélité et l'infidélité. Il expose le champ lexical de chaque thème au moyen de citations et il présente un procédé de ponctuation par thème. Le lien entre ces deux thèmes contraires, constaté par le mot « curieux » (l. 16), est expliqué à la fin du paragraphe. Le point de vue, cependant, reste collé au personnage, de sorte que la perspective de l'auteur n'est pas dévoilée et encore moins située dans la problématique du classicisme. Ces deux attentes sont légitimes dans un cours d'analyse littéraire, où l'étudiant doit établir des « [l]iens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques » (MEQ, 2003, compétence 0001). Encore faudrait-il être sûr que le « propos du texte » représente le point de vue de Molière sur l'infidélité, et non seulement celui de son héros. Le type d'analyse littéraire pratiqué ici s'avère proche du genre traditionnel de l'explication de texte, où la paraphrase sémantique l'emporte sur l'analyse esthétique. L'étudiant a réutilisé trois concepts analytiques : thème, champ lexical et procédé de style, les deux derniers servant à rendre compte du premier.

Sous l'angle structural, le paragraphe ne suit pas le modèle du schéma de paragraphe – idée énoncée, expliquée, illustrée et récapitulée –, qui convient mal à l'analyse littéraire. Le champ lexical occupe la place de l'explication et l'illustration, celle des procédés de style. L'idée énoncée de ce paragraphe ne parvient pas à réconcilier l'opposition entre les thèmes de la fidélité et de l'infidélité, de sorte que seule cette dernière est formulée. Même en demeurant au point de vue du personnage, le propos du texte n'est pas bien énoncé. Pour encadrer les deux thèmes, il aurait fallu tenir compte de l'auteur de l'œuvre, en affirmant par exemple ceci : « Molière utilise un personnage de libertin pour critiquer la morale dominante sous le classicisme en lui faisant faire l'éloge de l'infidélité conjugale ». En commençant son développement par : « Tout d'abord, on peut vite se rendre compte [...] », l'étudiant escamote l'auteur et se place d'emblée à la surface du texte. Cet ancrage énonciatif apparaît comme une solution de facilité : collé au point de vue du scripteur, familier à cause de sa fréquence dans la langue orale, il vient tout naturellement dans un type de discours qui se contente d'une description de surface.

C'est la même démarche qui, après avoir amené le scripteur à énoncer une idée principale qui n'en est pas une, lui fait répéter cette idée alors que le connecteur EN EFFET (l. 3) promet plutôt de l'expliquer. Nous voyons ici un effet pervers des schémas de paragraphe que l'étudiant, sinon l'enseignant, associe vite avec des marqueurs de relation : EN EFFET pour expliquer l'idée, PAR EXEMPLE pour l'illustrer et EN SOMME pour récapituler. Le scripteur de notre extrait suit le modèle, mais il n'a pas à sa disposition le contenu pertinent pour le garnir. Il est ardu de faire comprendre à l'étudiant que son connecteur est fautif sans remettre en cause les modèles de paragraphes. Son idée principale est identique à son premier thème, elle n'est pas assez générale pour coiffer les deux thèmes contraires. Mais comment ne pas observer du même coup que l'imitation d'un modèle a empêché l'étudiant de constater sa redite ? Tout se passe comme si le fait de suivre une structure préétablie pour le paragraphe n'obligeait plus l'étudiant à réfléchir à la pertinence et à la logique de son argumentation.

Le passage du thème de l'infidélité au champ lexical correspondant s'effectue au moyen d'un énoncé passe-partout : « Cette infidélité [*sic*] est fortement soutenue par un champ lexical qui décrit à merveille ce thème » (l. 5-6). Il suffit en effet de changer le terme « infidélité » par un autre thème pour réutiliser cet énoncé dans n'importe quelle autre analyse littéraire. Le manque de neutralité du marqueur de modalité appréciative à *merveille* ne réussit pas à cacher que l'énoncé ressasse un métalangage vide sans rien apporter de précis sur l'extrait. L'instrument d'analyse est devenu le centre d'attention. Le scripteur ne peut en être arrivé là sans y avoir été amené par une didactique du discours mettant l'accent sur les aspects formels et structuraux.

Un connecteur d'extension, DE PLUS (l. 15), ajoute le thème de la fidélité à celui de l'infidélité. Or, c'est un autre connecteur extensif, AUSSI (l. 10), qui amenait le procédé de ponctuation. L'étudiant, qui n'en est encore qu'à sa cinquième semaine de cours, semble ignorer que, pour remonter à un niveau structurel supérieur, il faut réactualiser, c'est-à-dire arrêter le traitement des assomptions en cours. Il s'imagine en outre qu'il suffit d'ajouter un thème à un autre par addition simple pour créer l'effet de cohérence dans le paragraphe. Il n'en sent tout de même pas moins la contradiction entre les deux thèmes, tellement qu'il ajoute un commentaire de son propre cru : « même si cela peut paraître curieux » (l. 16). À défaut de réconcilier les pôles contraires, il constate l'antinomie. Cette remarque maladroite montre toutefois

que le problème du scripteur ne réside pas dans une mauvaise compréhension de l'extrait, mais bien dans son manque d'habileté discursive.

Par ailleurs, pour rattacher le champ lexical au thème de la fidélité, le scripteur emploie son troisième connecteur extensif en sept lignes, *AUSSI* (l. 18), le même que plus haut. Or, l'extension de ce champ lexical est déjà exprimée par la séquence *Tout COMME* (l. 16). Si l'étudiant perçoit cette redondance, elle ne lui semble pas abusive.

La mention du second procédé de ponctuation, à la ligne 22, ne s'accompagne pas d'une réactualisation, si bien que le lecteur croit un instant qu'il est encore question du champ lexical. La phrase qui suit débute par le connecteur *CAR* (l. 24), censé justifier l'énonciation de l'effet stylistique du point d'interrogation. Précisément, ce que l'étudiant veut justifier, c'est l'énonciation du lien entre les deux thèmes. Il aurait fallu une reprise anaphorique, comme «ce lien», et un connecteur justificatif qui ne soit pas un coordonnant (*DÈS LORS*). D'ailleurs, la phrase introduite par *CAR* se trouve juxtaposée à une autre, sans que le marqueur de modalité *justement* (l. 25) ne puisse les relier. La répétition lexicale «ces questions, des questions» (l. 25) montre l'insistance du scripteur à créer deux énoncés au lieu d'un seul où le pronom relatif «qui» aurait remplacé «des questions». Tous ces problèmes de marquage desservent l'explication la plus importante du paragraphe, celle du lien entre la fidélité et l'infidélité, qui pose problème depuis le début. L'étudiant finit par trouver le lien : Don Juan met «en doute la fidélité» (l. 26).

Une fois ses thèmes rattachés, le scripteur est prêt à récapituler, ce qu'il signale avec «En somme, on remarque que [...]» (l. 26-27), soit un connecteur de récapitulation et une marque méta-représentative de validation empirique, qui lui procurent un recul face au personnage. La subordonnée complément du verbe régie par cette marque sert elle-même à enchâsser une subordonnée complément de phrase. La conjonction de cette subordonnée s'avère un connecteur de registre populaire, *À CAUSE QUE* (l. 28), encore fréquent à l'oral chez plusieurs étudiants du collégial. La raison de l'infidélité de Don Juan reste psychologique, ce qui nuit à la profondeur de la récapitulation. L'étudiant a laissé passer son ultime chance de se demander pourquoi l'auteur a créé un tel personnage. Le dernier énoncé, annexé par le connecteur *ALORS* (l. 29), prolonge indûment la récapitulation. Il amorce la prochaine idée principale, le thème de l'amour, dans une phrase de transition qui

devient trop voyante parce qu'elle s'insère mal dans la récapitulation. Il aurait fallu se débarrasser de la marque méta-représentative, faire de la subordonnée complément du verbe une phrase de niveau supérieur afin d'intégrer la transition dans le même énoncé que la récapitulation. On aurait pu par exemple obtenir ceci : «En somme, Don Juan admire beaucoup trop les femmes pour leur être fidèle, ce qui fait douter de la sincérité de son amour». Il reste que la récapitulation parvient à bien relier les deux thèmes contraires.

En définitive, l'usage des marqueurs de relation reflète une approche didactique du discours qui met l'accent sur la structure. L'étudiant peut ainsi satisfaire les exigences minimales sans traiter de la perspective de l'auteur de l'œuvre, de sorte que l'analyse reste plus psychologique que littéraire. La priorité est accordée à la présence, non à la qualité, des éléments constitutifs de la structure : idée principale, champ lexical, procédé de style, récapitulation et transition. Il faut maintenant vérifier si le phénomène se répète en dissertation.

## **5.2. Analyse qualitative d'un extrait d'une dissertation explicative**

L'extrait de la dissertation explicative 102C165, remise à la quinzième semaine de cours, porte sur la pièce *Les Mouches*, de Jean-Paul Sartre. Il apparaît à la page 278, étant donné qu'il a fait l'objet d'une analyse portant sur l'omission des marqueurs de relation. La transcription est littérale, sauf pour la mise en évidence des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives.

L'outil d'analyse utilisé par l'enseignant, le schéma actantiel des personnages de la pièce, est censé faire ressortir les valeurs existentielles chez Électre et Oreste. Le scripteur s'y réfère avec raison comme à une donnée sûre. Toutefois, le fait de reprendre comme argument des éléments du schéma actantiel ne devrait pas dispenser d'expliquer les motivations des personnages, surtout qu'il faut relier celles-ci à leurs valeurs. Cependant, le développement ne réutilise pas la notion de valeurs existentielles. La thèse du paragraphe choisi est remplacée par une définition de l'aliénation. Dans le cours 102, le devis ministériel prévoit pourtant une « [m]ention des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique » (MEQ, 2003, compétence 0002). Il n'est pas spécifié dans l'extrait qu'Électre est aliénée, ni qu'elle est croyante, ni qu'elle a abdicé la valeur existentialiste de la liberté. Dans le cas d'Oreste, seule la valeur existentielle manque.

De façon plus visible que dans l'analyse littéraire ci-dessus, l'instrument d'analyse fait écran. Le métalangage du schéma actantiel, « objet », « adjuvant », « destinataire », « opposant », tient lieu d'explication. Par exemple, la prémisse impliquée par *même* dans « elle ne fait même pas partie des Destinataires » (l. 7) aurait dû être exposée : Électre n'est pas la bénéficiaire de ses actes, sa complicité dans le meurtre de sa mère ne lui apporte aucune satisfaction. Le métalangage entraîne aussi de la redondance, au plan tant lexical que discursif. « L'accomplissement de l'objet » est ainsi mentionné aux lignes 3, 4, 9, 21 et 23.

La démarche argumentative de l'étudiant commande ses choix de marqueurs de relation, mais il les utilise mal pour relier ce qu'il a voulu expliquer. Son répertoire de connecteurs est pauvre, dominé par 5 occurrences de CAR ainsi que 4 de PUISQUE. Trois des CAR, aux lignes 13, 18 et 19, auraient dû laisser place à PARCE QUE ou à d'autres connecteurs justificatifs. Les deux autres (l. 7 et 20) justifient effectivement des énonciations. Mais celles-ci n'étaient pas nécessaires, étant donné que les marques méta-représentatives prennent beaucoup de place dans la seconde partie du paragraphe. La première de ces marques, « nous pouvons remarque [*sic*] » (l. 5-6), ne peut régir la subordonnée participiale « Une fois cet acte accompli » (l. 5). La marque « Nous savons que [...] » aurait dû se lire « Rappelons que », afin d'éviter de présenter comme une découverte l'identité de Jupiter qui, de toute façon, n'était pas Grec. La multiplication des connecteurs justificatifs n'améliore en rien la qualité des explications, chez ce scripteur. La présence de marqueurs de relation ne constitue donc pas un signe de la qualité de l'argumentation.

D'un point de vue structural, les deux arguments, soit l'aliénation d'Électre et la liberté d'Oreste, ne sont pas mieux reliés que les thèmes de la fidélité et de l'infidélité dans l'extrait de *Dom Juan* analysé ci-dessus. Les arguments sont reliés par des connecteurs d'extension et les actions des personnages motivées par le connecteur CAR. Au surplus, la récapitulation ne porte que sur Oreste. En réalité, ces défauts affectent la qualité discursive. Force est de reconnaître que tous les éléments structuraux sont présents : l'idée principale, deux arguments, les exemples provenant des schémas actantiels et la récapitulation. L'étudiant peut croire qu'il a respecté la consigne et il ne comprendra pas qu'on puisse l'évaluer sur la qualité de son discours.



### 5.3. Analyse qualitative d'un extrait d'une dissertation critique

Cet extrait de la dissertation critique 103A031 compare le roman *Poussière sur la ville*, d'André Langevin, au manifeste *Refus global*, rédigé par P.-É. Borduas, du point de vue des transformations idéologiques de la société québécoise de l'après-guerre. La transcription est littérale, sauf pour la mise en évidence des marqueurs de relation et des marques méta-représentatives.

5	<u>Dans un deuxième ordre d'idées</u> , les personnes ont peur d'être jugées LORSQU'elles font quelque chose.
10	Cette crainte est justifiée par rapport à Alain. Il est jugé pour lui-même ET ÉGALEMENT par rapport aux agissements de Madeleine. Lors d'une petite dispute chez Kouri il dit à Madeleine : « Ça m'est égal que tu t'amuses comme tu l'entends, mais nous sommes dans une petite ville où ton attitude peut me nuire considérablement. Il suffit de peu pour scandaliser... » Il s'inquiète de sa réputation PARCE QU'il sait que <i>surtout</i> dans une ville où il n'y a pas beaucoup de résidents, tout fini par se savoir ET que les gens jugent sans pitié. DE PLUS les agissements de Madeleine ne sont pas traditionnels et pas bienvenus de la part des autres habitants de Macklin. Dans le <i>Refus global on y trouve</i> : « Dans le fol espoir d'en effacer le souvenir je les énumère : peur des préjugés – de l'opinion publique – des persécutions – de la réprobation générale ». Malgré l'évolution du temps, les préjugés demeurent dans la société ET les gens espèrent que cela va disparaître <i>un jour</i> ET que <i>jamais plus</i> ils n'auront de souvenirs de ces comportements mal aimés.
15	
20	
25	

Même si ce paragraphe n'arrive jamais à nommer l'adultère comme cause de la réprobation générale, il associe bien la peur de l'opinion publique dans les deux œuvres en lecture. La thèse du changement idéologique n'apparaît clairement que dans la récapitulation. Le discours est neutre, aucune marque méta-représentative n'apparaissant ici, si ce n'est *Dans un deuxième ordre d'idées*, une déformation du connecteur DANS UN AUTRE ORDRE D'IDÉES. Les marqueurs de relation restent assez discrets : leur fréquence est de 1 aux 18 mots, ce qui se situe au-dessous de la moyenne des étudiants (1 marqueur aux 23,76 mots, v. Tableau XXXVIII, p. 248). Seul ET apparaît une fois de trop aux lignes 25-26. Néanmoins, l'articulation avec *Refus global* (l. 19) reste gauche parce qu'il aurait fallu un connecteur de

réactualisation, comme PAR AILLEURS. C'est la troisième fois que nous rencontrons ce problème du manque de lien entre les deux arguments du paragraphe. Il faut l'associer avec la rareté des marqueurs d'insistance et de réactualisation chez les étudiants, constatée à la section 2.3 (p. 255), de même qu'avec l'emploi fautif de connecteurs de relance en milieu de paragraphe. L'omission d'un connecteur n'est pas à voir comme une faute isolée, ni comme un problème d'articulation, sinon comme le reflet d'une incompréhension chez l'étudiant des liens entre ses idées. Comme nous l'avons précisé à la section 3.5, il ne servirait pas à grand-chose d'ajouter sur la copie corrigée les marqueurs manquants; il faut une intervention qui remonte au choix des idées dans l'œuvre littéraire et qui suive le processus avec l'étudiant jusqu'à la réécriture du passage en cause.

Il ressort de l'analyse qualitative de trois discours de types différents que la présence de marqueurs de relation ne suffit pas à assurer la qualité du discours. Il semble vraiment que la didactique du discours basée sur un schéma de paragraphe se limite à mettre l'accent sur la présence des éléments requis, sans exiger une mise en évidence de leurs liens. Or, ceux-ci proviennent des œuvres littéraires à l'étude, de sorte que leur superficialité nuit à l'argumentation et à l'analyse littéraire.

## 6. Discussion des résultats

La présente section entend approfondir les résultats présentés depuis le début de ce chapitre. Nous poursuivons donc la réflexion, amorcée avec l'analyse qualitative de trois extraits de discours étudiants, sur les questions de la fréquence élevée des marqueurs de relation, de leur faible conformité aux critères d'évaluation et de l'ancrage discursif, afin de conclure sur la qualité de l'argumentation et la didactique du discours.

### 6.1. *Abus des marqueurs de relation*

Notre étude de la fréquence des marqueurs de relation a révélé que les étudiants de notre corpus utilisent 1 marqueur à tous les 23,76 mots, soit un écart de 4,69 mots avec les experts, qui en emploient 1 à tous les 28,45 mots (v. Tableau XXXVIII, p. 248). La différence gagne en ampleur avec les connecteurs, qui apparaissent dans un texte étudiant à tous les 29,16 mots en moyenne, alors qu'un texte modèle n'en contient qu'un à tous les 40,33 mots. Dans un texte de 1000 mots,

un étudiant utiliserait environ 49,96 marqueurs et marques, tandis qu'un expert ne recourrait qu'à 38,18 marqueurs, soit un écart de 11,78 marqueurs. Par rapport aux experts, les étudiants utilisent moins de marqueurs de modalité et plus de connecteurs et de marques méta-représentatives. Ils ont besoin de plus de marqueurs que les experts pour exprimer particulièrement la justification, la récapitulation et la validation empirique. L'abus de marqueurs se note davantage en dissertation explicative que dans les deux autres types de discours, mais la dissertation semble un genre plus exigeant que l'analyse littéraire à l'égard du nombre de marqueurs. Les étudiants utilisent les connecteurs CAR, DONC, DE PLUS, PUISQUE, ET plus souvent que les experts et disposent d'un répertoire moins varié que ces derniers. Leurs discours sont ancrés dans l'énonciation, même si cette tendance s'amenuise avec l'apprentissage.

Nous ne connaissons pas de recherche qui confirme ces résultats. Nous avons vu plus haut (section 3.7, p. 287) que Sabourin (1996), tout en calculant une fréquence des marqueurs de relation semblable à la nôtre, trouve beaucoup plus de connecteurs omis que nous, mais juge ceux qui sont là nettement plus adéquats que nous l'avons fait. Elle ne fait pas mention de l'abus des marqueurs. Certains ouvrages didactiques laissent toutefois entendre que l'emploi des marqueurs de relation peut s'avérer excessif chez les étudiants du collégial. Ainsi, Laferrière (2001) juge qu'« [a]buser des marqueurs de relation alourdit le texte » (p. 113). Pour leur part, Pilote (1997, p. 51) et Moffet (1993, p. 137), sans avancer que les connecteurs sont en surnombre, indiquent aux étudiants qu'il y a d'autres façons de relier des idées. Il y aurait lieu de sensibiliser davantage les étudiants aux abus de marqueurs de relation.

Comment expliquer que les étudiants, qui connaissent moins de marqueurs de relation que les experts, sentent le besoin d'en utiliser plus souvent? Deux hypothèses nous viennent à l'esprit : l'influence de la langue orale et l'enseignement qu'ils reçoivent. Nos données ne nous permettent pas de traiter de la première hypothèse, mais nous pensons tout de même que l'oral éclaircit en partie l'ancrage énonciatif et l'usage des marques méta-représentatives. En effet, le « je » prédomine à l'oral et il est fort probable que l'apprentissage de l'écriture passe par une plus grande objectivation. Mais les connecteurs et les marqueurs de modalité, principaux marqueurs de relation utilisés par les experts, ne se caractérisent pas par leur oralité.

Ils réfèrent à l'énonciation par leurs instructions sous-entendues plutôt que par des mentions explicites dans le discours.

La seconde hypothèse est ressortie de l'analyse qualitative de trois discours d'étudiants : la didactique du discours au collégial semble orientée vers le respect d'un schéma de paragraphe qui comporte des connecteurs types pour des fonctions argumentatives précises, à savoir la formulation de la thèse, son explication, son illustration et la récapitulation des arguments. On trouve ce modèle dans plusieurs ouvrages didactiques pour le collégial, dont Garneau (1993, p. 75), Fournier (1998a, p. 28-33), Antoniadès, Belzile et Richer (2002, p. 163), Moffet (1993, p. 53), Pilote (2000, p. 35). Les étudiants paraissent recevoir la consigne d'appliquer ce modèle, mais sans la formation attenante qui leur enseignerait de nouveaux marqueurs et leur mode d'emploi. Les interdictions et mises en garde ne donneront pas grand chose, cependant, à notre avis. Elles se trouveraient contredites par l'enseignement même du discours. Il faut plutôt remettre en cause la didactique actuelle du discours, concrétisée par l'imitation de modèles et la priorité accordée à la cohérence structurale sur la pertinence des propos.

Nos résultats ont mis en évidence un lien entre la fréquence élevée de certains connecteurs et leur emploi impropre. C'est le cas de CAR, DONC et des connecteurs ordinaux, utilisés pour l'ancrage discursif. Le changement d'orientation didactique que nous proposons aurait de la sorte un effet non seulement sur l'abus de connecteurs, mais pourrait aussi améliorer leur justesse.

## ***6.2. Usage non conforme des marqueurs de relation***

Nos résultats signalent, pour l'ensemble des marqueurs de relation, un emploi juste dans une proportion de 68,54%, celle-ci diminuant à 66,23% dans le cas des seuls connecteurs (v. Tableau XLII, p. 264). Les principales erreurs proviennent du mauvais choix de connecteur (emploi impropre), de la répétition abusive du même marqueur (emploi redondant) et de l'omission de la virgule devant certains marqueurs, notamment CAR et MAIS. La redondance semble imputable à l'insuffisance du répertoire de connecteurs chez les étudiants, puisque ceux-ci emploient une variété de connecteurs plus réduite que les experts, mais ils ne semblent pas non plus sensibilisés à la nécessité de diversifier leur choix de connecteurs. Les 10 connecteurs les moins bien utilisés par les étudiants sont EN CONCLUSION, CAR, ENFIN, PUIS, FINALEMENT, PUISQUE, D'ABORD, PAR LA SUITE,

ENSUITE et DONC. La cause de la plupart de ces erreurs est à chercher dans l'ancrage énonciatif des connecteurs. Les emplois qui causent le plus de problèmes de marqueurs aux étudiants sont la justification, la clôture, la postériorité, la paraphrase, la relance, la réactualisation, le commencement et la récapitulation. En dissertation explicative, les emplois non conformes augmentent par rapport à l'analyse littéraire, mais la situation s'améliore pour la dissertation critique, sans rejoindre le niveau du premier cours de français. Les étudiants doivent enrichir leur répertoire de marqueurs de relation; en effet, ils ne changent de marqueur qu'à tous les 8,18 marqueurs, tandis que les auteurs de manuels le font à tous les 3,36 marqueurs.

L'emploi des marques méta-représentatives s'est avéré lui aussi plus fréquent par rapport aux discours experts. Ces marques ne constituent pas un substitut intéressant aux marqueurs; elles causent en effet presque autant d'erreurs (69,95 % des emplois sont justes, soit seulement 3,72% de mieux que les connecteurs). Les marques énonciatives, où le locuteur s'affiche explicitement, représentent la majorité des emplois impropres, tandis que les marques argumentatives, plus neutres, amènent surtout un danger de redondance. Nous avons aussi formulé l'hypothèse que les marques méta-représentatives, souvent des phrases de niveau supérieur, compliquent l'enchâssement des phrases subordonnées et la reprise de l'information.

Notre étude de l'usage des marques méta-représentatives trouve un certain écho dans les ouvrages didactiques pour le collégial. La description et l'évaluation que nous en faisons ne sont pas reprises, mais les appels à la modération abondent. Citons en vrac :

« La personne qui rédige ne devrait pas expliquer ce qu'elle est en train de faire (exemple : « Parlons maintenant de... » « Continuons avec... », etc.), mais plutôt établir une relation logique entre les idées enchaînées ». (Berger *et al.*, 1998, p. 126).

« Dans tous les autres textes critiques [sauf le débat], les marques d'énonciation sont généralement absentes. Elles seront remplacées a) par des pronoms indéfinis, tels *on, nul, aucun...* » (Robaire et Légaré, 1997, p. 208; nos crochets).

« Les transitions n'ont pas pour but de révéler au lecteur les moindres étapes du cheminement de votre

pensée : « Je vais vous parler de... je vais ensuite continuer mon idée..., puis je me poserai cette question... » (Laferrière, 2001, p. 114).

« Le style de l'analyse littéraire doit être neutre et objectif. Il doit éviter l'emploi du pronom *je* et privilégier des formules impersonnelles. [...] On doit éviter de mêler à l'analyse ses sentiments personnels [...] ou des jugements moralisateurs [...]. Il ne faut jamais interpellé le lecteur par *tu* ou *vous*. » (Laurin, 2000, p. 233).

Les deux principes implicites qui ressortent de ces consignes sont la neutralité du discours et la progression argumentative. Comme tous les enseignants de français sans aucun doute, nous souscrivons à ces principes. Par contre, les consignes, certainement véhiculées d'une manière ou d'une autre par les enseignants, ne semblent pas donner les effets escomptés, puisque les discours étudiants de notre corpus reflètent plus de marques méta-représentatives que les discours experts. Encore ici, nous soupçonnons la didactique du discours en vigueur de promouvoir indirectement l'usage de marques énonciatives, particulièrement. Or, la neutralité du discours ne consiste pas tant à cacher ses sentiments comme locuteur qu'à éviter de se montrer à l'œuvre comme scripteur. Celui-ci, à notre avis, se sent tellement en situation d'examen qu'il éprouve le besoin d'attirer implicitement l'attention de l'enseignant sur ce qu'il est en train de faire. Les étudiants ne se rendent pas compte de leurs traces d'énonciation ou alors ils n'en comprennent pas l'effet sur le destinataire.

Par ailleurs, nous croyons avoir démontré, à la section 3.5 (p. 277) que la notion de marqueur requis et omis est une vision de l'esprit, le résultat de l'application d'un modèle rigide sur un discours. Cette thèse ne constitue pas un effacement des problèmes des étudiants, mais une autre façon de les envisager : le rôle de l'enseignant n'est pas d'ajouter sur une copie des marqueurs comme s'ils étaient des accents ou des *-s*, mais d'aider le scripteur à utiliser judicieusement les marqueurs, dans le cadre d'une situation réelle d'écriture. Par contre, par rapport aux résultats de Sabourin (1996), on pourra juger sévère notre évaluation des marqueurs impropres et redondants. Pourtant, dans le premier cas, nous avons suivi le schéma instructionnel propre à chaque marqueur. En ce qui concerne les répétitions abusives, nous avons appliqué le critère de la répétition lexicale à courte distance ou de la double répétition à moyenne distance. La reprise d'un marqueur ne consiste pas seulement à répéter le même mot, mais aussi à enclencher un parcours

instructionnel. La répétition d'un mot clé devrait être moins grave, en termes de coût cognitif, parce que l'activation du sens encyclopédique a été faite plus tôt dans la lecture. Dans le cas d'un schéma, il faut suivre un parcours qui peut différer à chaque fois, pour un même marqueur ou encore, avec la même instruction, inférer une prémisse ou une implication contextuelle différente à chaque fois. Nous souhaitons que les psycholinguistes étudient l'impact sur les lecteurs de la répétition de sens conceptuels et procéduraux.

### 6.3. *Ancrage discursif des marqueurs de relation*

Nos résultats ont fait ressortir à la section 4 (p. 288) la prédominance de l'ancrage énonciatif dans les discours étudiants (50,3%). Bien que l'ancrage argumentatif augmente progressivement d'un cours à l'autre, le niveau final n'atteint pas encore celui des experts. Aucune autre étude de corpus, à notre connaissance, ne signale de problèmes d'ancrage, mais une recherche en didactique du français vient appuyer nos conclusions. Delcambre (1995) remet en question la structure idéale du paragraphe argumentatif à partir de la critique d'un manuel de Bernard Théry (1985):

« Dans le Guide Belin, le premier devoir de français consiste à écrire en suivant le modèle IPP/IA/IEX [idée-prise de position, idée-argument, idées-exemples] deux paragraphes développant chacun une idée différente, ces idées étant tirées d'une liste de propositions explorant un même thème. Les idées doivent être développées « indépendamment l'une de l'autre », mais « la progression du raisonnement doit être claire et bien soulignée. » Curieuse injonction contradictoire. **Le texte est conçu comme un collage de paragraphes** dont l'aspect paratactique est au mieux compensé par la présence d'un connecteur pour exprimer la « progression du raisonnement ». Mais en l'occurrence un « premièrement, deuxièmement » suffirait amplement » (p. 24; gras de l'auteur, nos crochets).

Delcambre dénonce aussi, dans le manuel *Écrire avec logique et clarté* (Hatier, 1983) :

« [...] la prédominance chez Niquet de textes qui consistent en une énumération d'arguments, et l'insistance tout au long de ses ouvrages sur les marqueurs d'intégration linéaire (D'abord... ensuite... enfin) promus au rang de « liens logiques » (*id.*, p. 34).

L'ancrage énonciatif des paragraphes apparaît ainsi comme une conséquence de l'enseignement du discours par imitation: paragraphe modèle, texte modèle. Facile d'application, cette stratégie donne des résultats à l'avenant, soit une superstructure où la numérotation apparaît en lettres au lieu d'en chiffres et qui tient souvent lieu de progression des idées.

Des manuels québécois rejettent aussi l'utilisation de connecteurs ordinaux pour marquer l'ancrage discursif en début de paragraphe. Nous avons recensé les manuels de Bergeron (2002, p. 55), Bouchard-Lespinal (1993, p. 148), Berger *et al.* (1998, p. 126), (Laferrière, 2001, p. 114), ainsi que Laurin (2000 et 2001). Nous ne citerons que ce dernier :

« Cependant, on doit éviter les formules telles que « premièrement », « deuxièmement » ou pis encore « Je vais maintenant vous parler de... ». Outre que ces formules sont lourdes, elles signalent l'ordre des paragraphes et non le lien entre les idées développées. Or, ce que l'on doit faire ressortir, c'est précisément ce lien » (2000, p. 232-233).

Ces auteurs n'en recommandent pas moins de suivre la structure du paragraphe avec idée énoncée, expliquée, illustrée et récapitulée, sans considérer que le texte risque de n'être que le collage rejeté par Delcambre.

L'imitation de modèles constitue une stratégie héritée de l'enseignement magistral, où l'enseignant n'assistait pas les étudiants dans leur tâche d'écriture. La didactique du discours que nous proposons exige plus des étudiants, forts comme faibles, de sorte qu'une aide accrue de l'enseignant s'impose. La réussite peut non seulement être maintenue au niveau antérieur, mais améliorée, car la motivation des étudiants augmente quand les situations d'écriture deviennent moins artificielles et demandent enfin de trouver des idées pertinentes sur l'œuvre littéraire en lecture.

#### **6.4. *Qualité de l'argumentation***

L'analyse détaillée de quelques extraits de discours de notre corpus, à la section 5 (p. 294) conduit à penser que l'imitation de modèles pourrait aller jusqu'à l'emploi mécanique de connecteurs stéréotypés selon leur position dans le paragraphe-type. Or, la rédaction d'une analyse littéraire ou d'une dissertation s'inscrit dans une démarche de lecture-écriture où la lecture ne saurait prendre fin totalement avant l'écriture. Même lors de la révision du brouillon, les scripteurs retournent au



texte lu. L'inscription des données de lecture dans une stratégie argumentative constitue un processus complexe qui risque d'être perturbé, chez certains scripteurs, par ce qui peut être perçu comme une contrainte extérieure, à savoir la structure-type du modèle. Seuls les scripteurs les plus habiles peuvent réussir, non à imiter le modèle, mais à l'intégrer à la démarche en cours. En clair, un scripteur expert sait quand il peut contourner le modèle, par exemple parce qu'il ajoute plus d'exemples ou d'explications que ce qui est requis. Quel genre d'étudiant peut vraiment mettre en pratique ce conseil tiré d'un manuel sur la dissertation explicative, pourtant plus souple sans doute que bien des schémas de paragraphes préconisés dans les manuels ?

« Théoriquement, chaque idée principale du plan devrait correspondre à un paragraphe. Mais il faut savoir adapter ce calcul un peu trop mécanique aux circonstances. Parfois, une idée secondaire exige une démonstration suffisamment longue pour mériter un paragraphe à elle seule. Tout dépend de la clarté de l'idée à démontrer : moins elle est évidente, plus elle demande une explication substantielle » (Trépanier et Vaillancourt, 1998, p. 42).

Si les plus habiles peuvent déroger du modèle, celui-ci ne sert plus qu'aux élèves moyens et faibles.

Qu'il s'agisse de qualité de l'argumentation, d'ancrage discursif ou de l'emploi juste et mesuré des marqueurs de relation, les lacunes signalées par nos résultats ne doivent pas faire l'objet de nouvelles règles à apprendre, de nouveaux modèles à contrefaire. Le cadre didactique que nous proposons pour l'enseignement du discours en classe de français au collégial prévoit que l'étudiant comprenne les besoins de la société en matière de discours argumentatifs. Nos critères de neutralité énonciative et de pertinence argumentative doivent être rendus plus parlants que les règles de cohérence et de clarté, soutenues par l'approche structurale et fonctionnelle. Apprendre à utiliser les marqueurs de relation en situation d'écriture signifie sortir des préceptes, conseils, trucs, interdictions et mises en garde pour comprendre les phénomènes communicatifs et discursifs à la base de ces règles. Dans l'approche normative, l'existence des exceptions discrédite l'écriture auprès des étudiants. Il vaut mieux étudier en situation les régularités et irrégularités du discours, en évaluant au mérite les effets produits sur le destinataire plutôt qu'en dénombant les erreurs. Notre cadre didactique suppose en fait une correction plus

qualitative des discours. L'évaluation du discours argumentatif constitue une piste de recherche par elle seule et nous allons devoir la délaissier pour nous concentrer, au prochain chapitre, sur des propositions didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage des marqueurs de relation en situation de lecture-écriture.

## 7. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons évalué l'usage des marqueurs de relation dans des textes d'étudiants et d'experts. Du point de vue méthodologique, nous avons recueilli 171 discours étudiants dans sept cours de français donnés par des enseignants différents au Collège de Valleyfield à l'automne 1999. Comme ce corpus dépassait notre capacité de traitement, nous avons constitué un corpus de 60 discours étudiants, représentatifs des trois cours d'analyse littéraire, de dissertation explicative et de dissertation critique. Nous avons aussi rassemblé un corpus de discours experts provenant de manuels dédiés pour la plupart à l'ordre collégial.

Une première analyse des données a porté sur la fréquence des marqueurs de relation dans un échantillon de 60 discours étudiants et 16 discours experts. Nous avons dénombré un total de 2559 marqueurs de relation chez les étudiants, pour une moyenne de 42,65 marqueurs par texte, sans compter les marques méta-représentatives, qui portent la moyenne à 49,58 marqueurs ou marques par texte étudiant. Cette moyenne est de 53,9 chez les experts, mais pour des textes nettement plus longs. En fait, on trouve 1 marqueur à tous les 23,76 mots dans les discours étudiants, alors que cette moyenne s'élève à 28,45 pour les discours modèles. Les étudiants emploient donc plus de marqueurs de relation que les auteurs de manuels. Plus précisément, ils recourent à plus de connecteurs et de marques méta-représentatives, mais à moins de marqueurs de modalité. Les connecteurs restent la catégorie de marqueurs de relation la plus courante, tant chez les étudiants que chez les experts. Les connecteurs sont plus employés en dissertation explicative qu'en analyse littéraire, mais moins qu'en dissertation critique. Leur fréquence est telle que cette tendance prévaut aussi pour l'ensemble des marqueurs de relation. Les marqueurs de modalité et les marques méta-représentatives augmentent constamment d'un cours à l'autre. Les emplois les plus fréquents, tant chez les étudiants que chez les experts, sont l'extension et l'opposition. Par contre, les étudiants recourent plus que les experts à la justification, à la récapitulation et à la

validation empirique tandis que les experts utilisent davantage l'insistance, la conséquence et la comparaison. La fréquence de ces emplois se répercute fidèlement sur des connecteurs particuliers : les étudiants utilisent les connecteurs CAR, DONC, DE PLUS, ET plus souvent que les experts et ceux-ci emploient davantage que les étudiants les connecteurs AINSI et MAIS, tout en disposant d'un répertoire plus vaste de marqueurs de relation. Ils changent en effet de marqueur à tous les 3,36 marqueurs tandis que les étudiants le font à tous les 8,18 marqueurs seulement. Ces résultats de fréquence ont tous été validés par des analyses statistiques de variance comparant l'échantillon des textes étudiants au corpus de textes modèles ou des sous-groupes de l'échantillon étudiant.

Cette analyse descriptive préparait l'évaluation de l'usage conforme ou non des marqueurs de relation, qui portait elle aussi sur les mêmes 60 discours étudiants et les 16 discours experts. Dans les premiers, les marqueurs de relation et marques méta-représentatives sont utilisés conformément à leurs instructions dans 68,54% des cas, soit 2039 marqueurs et marques sur 2975. Les connecteurs sont la catégorie de marqueurs de relation la plus souvent fautive, à savoir que 33,77% des occurrences manquent de justesse. Un connecteur sur trois pose donc problème. Les emplois impropres (11,76% du corpus) et redondants (10,89%) prédominent sur les cas de marqueurs superflus (1,04%) et les problèmes linguistiques (7,77%). Nous avons de plus choisi d'ignorer les cas où un marqueur pouvait sembler manquant, ce critère nous paraissant trop relever d'une vision préconçue du discours. Il n'en reste pas moins qu'en moyenne, il y a 13,5 marqueurs de relation mal employés dans un discours étudiant de 993 mots. Les textes modèles s'avèrent de bien meilleure qualité à cet égard, mais contiennent tout de même des marqueurs de relation non conformes aux critères d'évaluation.

La seule autre étude que la nôtre sur les marqueurs de relation dans les textes d'étudiants du collégial parvient à des fréquences comparables, malgré une méthodologie différente, mais les résultats d'évaluation divergent de manière inconciliable. Sabourin (1996) conclut en effet que 95,2 % des marqueurs de relation et marques méta-représentatives sont employés de façon appropriée. Nous attribuons cet écart aux cadres théoriques qui inspirent les critères d'évaluation.

Une dernière étude quantitative rapproche l'ancrage discursif dans 171 discours étudiants (70 analyses littéraires, 25 dissertations explicatives et 76 disserta-

tions critiques) et 17 discours experts. Nous distinguons entre l'ancrage énonciatif, où un acte de parole relie un nouveau paragraphe au contexte, et l'ancrage argumentatif, qui établit un lien entre les thèses mêmes. Nos résultats ont révélé que l'ancrage énonciatif diminue progressivement d'un cours de littérature à l'autre, mais demeure plus fréquent que chez les experts même dans le troisième cours. En outre, les étudiants utilisent trop de marques d'ancrage en début de paragraphe; par contre, lorsqu'ils n'en utilisent pas, ils créent généralement des ruptures thématiques. Enfin, ils recourent un peu trop souvent aux marques méta-représentatives pour cet ancrage.

Nous avons complété les analyses quantitatives par une analyse qualitative de trois paragraphes d'étudiants. Celle-ci a montré que, dans le développement d'une thèse, la progression est souvent mal marquée, notamment dans le passage d'un argument à l'autre. La fréquence élevée des marqueurs de relation ne parvient pas à corriger ce problème. Ils servent plutôt à mettre en évidence la structure interne du paragraphe sans pour autant relier les idées entre elles, comme si la forme se dissociait du contenu.

Dans la discussion des résultats, nous avons conclu que les étudiants de notre échantillon abusent des marqueurs de relation. En effet, dans un texte de 1000 mots, un étudiant utilise environ 49,96 marqueurs et marques, tandis qu'un expert ne recourt qu'à 38,18 marqueurs, soit un écart de 11,78 marqueurs. Cela s'avère d'autant plus préoccupant que les critères d'évaluation en vigueur n'insistent que sur la présence des connecteurs. Il faudrait renverser la tendance et mettre l'accent sur la qualité. Les problèmes d'emplois impropres exigent un meilleur enseignement, de même que la question des marqueurs redondants, qui gagnerait aussi par une meilleure conscientisation des étudiants à la nécessité de varier l'usage des marqueurs. L'ancrage discursif des marqueurs de relation soulève pour sa part une controverse sur la didactique du discours. Nous soutenons en effet que l'accent mis sur la structure du discours conduit à accepter en pratique un ancrage trop énonciatif, où la cohérence est obtenue par accumulation d'actes de parole du scripteur. L'ancrage argumentatif demande à l'étudiant une réflexion sur les liens entre ses thèses, qui se répercute sur la qualité de l'argumentation. Celle-ci, enfin, ne nous semble pas à la hauteur de la fréquence du nombre de marqueurs de relation. Elle pourrait même diminuer en raison inverse de leur fréquence. Il faut ainsi remettre en cause une didactique du discours qui privilégie la présence des marqueurs à leur justesse.

# CHAPITRE 4

## DIDACTIQUE DES MARQUEURS DE RELATION

- Nous nous en sortons ?
- Oui. Absolument.
- Oui, c'est rassurant. Absolument, ça ne l'est pas.

A. Minghella, *Le Patient anglais*, 1996

### 1. Introduction

Ce dernier chapitre fait converger les trois précédents vers une transposition didactique des savoirs dérivés des disciplines contributives (linguistique, psychologie et pragmatique) aux chapitres 1 et 2, tout en tenant compte des besoins d'apprentissage déterminés par l'évaluation d'un corpus de discours étudiants et experts au chapitre précédent. Des cinq objectifs fixés initialement (v. section 2 du chap. 1, p. 19), il n'y a plus qu'à atteindre le dernier, soit l'élaboration de propositions didactiques pour l'enseignement des marqueurs de relation dans les cours de français du collégial. D'emblée, il faut nous résigner à l'idée que ces propositions ne répondront pas à tous les besoins en termes de séquences didactiques, de stratégies d'enseignement et d'apprentissage ainsi que de matériel didactique. À cause de l'ampleur de la tâche, elles présentent un degré inégal d'élaboration. Elles ne peuvent que préparer d'autres recherches et inciter des enseignants à développer leurs propres démarches et outils. Nous espérons du moins qu'elles représentent une avancée considérable par rapport à ce qui existe déjà.

Qui plus est, nous ne pouvons pas présenter nos propositions avant d'avoir décidé comment s'effectuera la transposition didactique des connaissances sur les marqueurs de relation. C'est pourquoi il faudra dans un premier temps expliquer notre conception de l'intervention didactique, à savoir une façon de relier l'apprentissage des marqueurs de relation aux autres apprentissages réalisés dans les cours de français du collégial. Nous examinerons aussi le lien entre les discours

scolaires et les discours sociaux, dans une section consacrée aux pratiques sociales de référence. Nous serons alors plus en mesure de proposer une séquence didactique prototypique pour les cours de français du collégial. Enfin, nous transposerons didactiquement les schémas instructionnels des emplois des marqueurs de relation, dont a fait état le chapitre 2.

Nos propositions didactiques comme telles consistent en premier lieu en une répartition des objets d'apprentissage entre les différents cours de français du collégial. Notre proposition la plus élaborée offre un exemple de séquence didactique pour l'apprentissage des marqueurs de relation dans le cadre de l'écriture d'une dissertation critique. Elle comporte des exemples précis d'activités d'apprentissage et de matériel didactique, dont une série d'exercices sur les marqueurs de relation et la planification, qui conduisent progressivement à la rédaction d'une dissertation. Nous exposons enfin, de façon nettement plus schématique, des propositions visant les autres cours de français, qui ne concernent que les marqueurs de relation, sans développement du reste des séquences didactiques.

## **2. Transposition didactique des connaissances sur les marqueurs de relation**

En 1984, Chevallard a répandu la notion de *transposition didactique* (créée par Verret en 1975). Nous retenons pour ce concept la définition simple de Jonnaert : « [...] la transformation d'un objet de savoir en un objet d'enseignement » (1996, p. 122), étant bien entendu que celui-ci « se transformera au cours de la relation didactique en un objet d'apprentissage » (*id.*, *ibid.*). Nous aimons bien l'idée que la transposition didactique ne prend pas fin avec la préparation d'un cours, mais qu'elle continue durant sa prestation : « Toute transposition didactique se prolonge donc dans la relation didactique elle-même » (*id.*, *ibid.*). Petitjean (1998) décrit les opérations de transposition, que nous résumons à la sélection des objets d'enseignement et à la réécriture du métalangage savant, dont la complexité réside dans l'écart entre les savoirs spécialisés et les besoins d'apprentissage.

Nous avons déjà expliqué lors de l'exposé de notre position épistémologique (v. section 6.1 du chap. 1, p. 79) que notre situation d'enseignant au collégial nous menaçait d'empirisme et que nous avons choisi de compléter les savoirs savants sur les marqueurs de relation. Il nous reste maintenant à éviter le défaut inverse,

l'applicationnisme, et nous assurer par conséquent que les notions transposées répondent à des besoins réels d'apprentissage et n'enferment pas l'étudiant dans un métalangage stérile. Non seulement mériterions-nous, dans cette éventualité, les critiques des chercheurs, mais nos propositions resteraient lettre morte dans les collèges. Autrement dit, notre seule chance de promouvoir l'enseignement des marqueurs de relation dans les cours de français du collégial consiste à l'insérer dans des séquences didactiques en lecture et en écriture. Les nouveaux concepts et les nouvelles habiletés à acquérir ne devront pas apparaître comme un détour ou du temps perdu, mais comme un moyen d'améliorer la qualité des discours. Réapparaît le lien que nous avons constaté, à la fin du chapitre précédent (v. sections 3.5 et 3.6, p. 277 et suiv.), entre la didactique de l'écriture et l'usage des marqueurs de relation : l'insertion d'activités d'apprentissage des marqueurs de relation dans une séquence didactique force à repenser l'ensemble de la démarche.

Une bonne partie de la terminologie employée au chapitre 1, en commençant par la notion même de marqueur de relation, a été élaborée en vue d'une transposition didactique. Nous conservons les mêmes termes pour référer aux trois catégories de marqueurs de relation, à savoir les connecteurs, les marqueurs de reprise et les marqueurs de modalité. Nous réutilisons aussi les concepts d'énoncé et de contexte, qui apparaissent déjà dans la grammaire de texte (Genevay, 1994; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). La plupart des termes provenant de la théorie de la pertinence sont abandonnés (inférence, implicature, explicature, effet contextuel, sens conceptuel et procédural), sauf la notion d'assomption, qui devient un objet d'enseignement important, comme on le verra ci-dessous (v. section 2.4.2.1, p. 335). La réalité cognitive derrière les termes délaissés réapparaîtra par moments dans des explications, sans qu'il soit nécessaire de la constituer en concepts. Les références à la pragmatique passeront par la notion de contexte et nous parlerons désormais des propriétés contextuelles des marqueurs, par opposition aux propriétés linguistiques. Nous gardons aussi le vocable de grammaticalisation, afin de faire comprendre le caractère coalescent des syntagmes servant de marqueurs, par opposition à la variabilité des marques méta-représentatives. Ce dernier terme, plutôt rébarbatif, gagnerait à être changé, mais comme il s'agit d'une catégorie externe aux marqueurs de

relation, elle prend peu de place dans nos propositions didactiques et nous ne lui avons pas trouvé de substitut.<sup>44</sup>

Pour ce qui est de l'appareillage méthodologique du chapitre 2, conçu autour des schémas instructionnels, nous nous en tenons à notre intention initiale (v. section 6.1 du chap. 1, p. 79) de ne pas enseigner ces derniers comme tels, au sens où il serait inutile de rendre conscientes des séries d'instructions complexes dont le propre est d'être automatisées. Par contre, nous croyons avoir trouvé deux façons de les transposer, tel qu'expliqué ci-dessous (v. sections 2.4.2, p. 335 et 2.4.3, p. 342), soit d'aider à décider de l'opportunité d'employer ou non un marqueur et à distinguer entre des emplois semblables d'un même marqueur.

### *2.1. Conception de l'intervention didactique*

Tout l'intérêt de notre recherche sur les marqueurs de relation tient dans cette proposition didactique d'insérer leur apprentissage dans un contexte de communication. Il faut résister à l'idée de transformer en prescriptions normatives le classement des marqueurs de relation, élaboré au chapitre 2. Nous voulons faire comprendre aux étudiants le rôle et l'usage des marqueurs de relation, non formaliser ce dernier en conseils, trucs et règles. S'il y a un « bon usage » des marqueurs de relation, il réside d'une part dans la prise en compte du lecteur et de sa place dans le processus de communication et d'autre part, dans le respect des conventions socio-culturelles qui fondent les discours tant professionnels que scolaires. Le matériel didactique existant pour l'enseignement des marqueurs de relation, critiqué au chapitre précédent, souffre de cette coupure entre les exercices et l'écriture, qui réduit la motivation d'effectuer les premiers afin d'améliorer la seconde. Il faut trouver comment « étendre la réflexion grammaticale à des phénomènes relevant de l'énonciation » (Genevay, 1996, p. 63).

Il reste néanmoins trop lourd, tant pour l'étudiant que pour l'enseignant, de compter seulement sur l'écriture, même si elle est plus signifiante que les exercices. Nous devons donc concevoir des exercices différents, plus proches de l'écriture, mais presque aussi rapides à réaliser et à corriger que ceux que nous voulons remplacer et compléter. Nous voulons créer un continuum entre les deux extrêmes que représen-

---

<sup>44</sup> Au plan grammatical, en conformité avec l'usage courant, la notion de syntagme prend l'appellation de groupe.



tent l'écriture d'un texte complet et un exercice à trous. Cela implique de transformer l'enseignement du discours argumentatif en classe de français au collégial de telle sorte que les marqueurs de relation soient présentés autrement que comme des mots à choisir dans un classement sémantique.

La conception des marqueurs de relation comme des liens de cohérence entre deux phrases syntaxiques va de pair avec une intervention didactique accentuant la structure de l'analyse littéraire et de la dissertation. Ainsi, la séquence de l'idée énoncée, expliquée, illustrée et résumée s'exprime par le truchement des connecteurs D'ABORD, EN EFFET, PAR EXEMPLE et DONC. Même la « grammaire nouvelle » ne sort pas le discours du carcan structural et normatif :

« Il s'agit, en résumé, de doter l'élève de moyens pour mieux saisir la structure d'un texte, de faire en sorte qu'il puisse s'appuyer sur certaines *règles* au cours de la rédaction d'un texte » (Genevay, 1996, p. 71-72; nos italiques).

Le programme de français du secondaire renchérit : « [...] l'élève doit développer sa conscience des *règles* de cohérence d'un texte en assimilant la grammaire du texte » (Direction de la formation générale des jeunes, 1997, p. 5; nos italiques).

Replacer les discours scolaires dans leur contexte de communication exige, au départ, de mieux guider les étudiants dans leur analyse des œuvres littéraires en lecture et de leur confier un véritable travail d'explication et de discussion de sujets littéraires. À lire les textes produits par une même classe d'étudiants, on comprend que l'écriture d'analyses littéraires et de dissertation se réduit à un exercice mécanique et peu signifiant, où l'on ne semble retrouver de l'œuvre littéraire qu'un peu de ce que l'enseignant en a dit, sous une forme tellement répétitive d'un texte à l'autre que la correction devient monotone. Tant que les étudiants n'auront pas mieux à dire que ce qu'on leur demande de redire, ils ne sentiront pas le besoin de sortir du moule où ils ne sont pourtant pas toujours entrés de bonne grâce. Les ouvrages didactiques ont beau rattacher de leur mieux l'enseignement de la littérature et celui de la langue, tout se joue dans la classe de français. De même, les exercices présentés ici, même s'ils s'inspirent, chaque fois que cela est possible, d'analyses littéraires et de dissertations réelles, ne peuvent malheureusement pas porter sur les œuvres en lecture par un groupe d'étudiants donné. Il reviendra aux enseignants d'adapter ces exercices aux œuvres qu'ils auront choisies, au lieu de les

reprendre tels quels, et surtout d'en créer d'autres, afin de suppléer au caractère fragmentaire du présent chapitre.

## 2.2. *Pratiques sociales de référence*

Le ministère de l'Éducation du Québec ne voit pas l'apprentissage de l'écriture au collégial comme une pratique sociale, mais comme une culture personnelle :

« La transmission du fonds culturel commun a pour objet d'amener l'étudiant ou l'étudiante à :

- la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée et la maîtrise des *règles* de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation; » (Buts de la formation générale, MEQ, 2003b, p. 1 ; nos italiques).

La notion d' « outil de communication » peut à la rigueur ouvrir la porte à l'usage de l'écriture dans les milieux de travail. La pratique du discours et de l'argumentation ne s'inscrit pas dans un cadre professionnel ni civique, mais comme un ensemble de règles à apprendre. Celles-ci semblent appartenir au « fonds culturel commun » sans que l'on ne s'interroge davantage sur leur pertinence ni leur origine. Les « Intentions éducatives en formation générale » ne sont guère plus explicites : « La pratique régulière de la lecture et de l'écriture procure à l'étudiant ou à l'étudiante une plus grande autonomie de pensée et une plus grande qualité d'expression » (*id.*, p. 2). Cette vision déconnectée de la formation langagière ne devrait pas pour autant céder la place à une approche utilitariste, où l'on n'enseignerait à écrire que des textes liés au marché du travail. En effet, hors du champ de l'éducation, il n'existe pas de norme sociale ou professionnelle définissant des genres de discours ou des styles d'écriture, car aucun organisme, entreprise ou institution ne possède en ce domaine un pouvoir dépassant ses propres membres ou employés. L'école elle-même ne peut plus décider des pratiques scripturales des diplômés une fois qu'elle les a formés. C'est peut-être ce qui explique la vision individualiste du MEQ en matière de formation discursive. Les modèles de discours scolaires reflètent plus une tradition interne qu'un souci de coller aux pratiques scripturales de la société. L'écriture apparaît ainsi comme un idéal auquel le citoyen ordinaire ne peut jamais adhérer suffisamment :

« Et c'est là que le bât blesse : du fait des représentations dominantes de *l'écrire* comme activité

réservée, valorisante et valorisée, les usagers ordinaires de l'écrit ressentent une insécurité d'autant plus grande qu'ils pensent ne pas maîtriser ce qu'ils considèrent comme des modèles obligés, fussent-ils inadaptés aux tâches à accomplir » (Dabène, 1995, p. 160).

Durant leurs études, les jeunes voient bien aussi le clivage entre les usages scolaires et sociaux de l'écriture, de même qu'entre l'écrit et l'oral. Nous pensons avec Dabène que « ces représentations et ces pratiques scripturales, souvent contradictoires, constituent une composante de la situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture » (*id., ibid.*). Les « textes courants » que le programme de français du secondaire (DGFJ, 1995, p. 89) fait écrire, sous la forme de textes descriptifs, explicatifs et argumentatifs, constituent au mieux des abstractions de textes sociaux authentiques. Leurs conditions de production ont été analysées et systématisées afin de développer par leur apprentissage des habiletés non seulement spécifiques mais générales. Nous ne remettons pas en cause le principe de ces choix et adaptations, mais nous insistons sur le fait qu'il ne saurait exister à l'école de textes sociaux authentiques.

L'institution scolaire constitue un champ social autonome et elle doit à ce titre exercer sa responsabilité de définir des normes discursives internes. Par contre, elle devrait prendre en compte des pratiques sociales de référence et en intégrer des aspects, sans tomber dans l'utilitarisme. Les types de textes courants du programme de français du secondaire nous semblent à ce titre bien plus proches de la société que ceux des cours de français du collégial. La réforme de 1994, en réintroduisant l'analyse littéraire et la dissertation en usage au cours classique, a en effet renforcé la coupure entre l'école et la société. Le climat politique qui a présidé à cette réforme, joint à l'échec de la pédagogie de la communication dans les collèges entre 1975 et 1993, a justifié un retour nostalgique à des types de discours associés à l'ancienne élite sociale :

« [...] à un héritage culturel ayant privilégié le « bon usage » dans une perspective normative, se sont ajoutées, dans des contextes culturels comme celui de la France, des surnormes sociales codifiant non seulement certains usages linguistiques au détriment de la variation mais aussi privilégiant certains genres discursifs et certains modèles textuels réputés légitimes » (Dabène, 1995, p. 159).

Nous méconnaissions trop la situation de la France pour savoir à quels genres et modèles Dabène fait allusion, mais les collègues québécois vivent certainement une situation comparable.

En attendant que le MEQ se rende compte que l'analyse littéraire et la dissertation exacerbent la division entre les pratiques langagières sociales et scolaires et qu'il en mesure l'impact sur le taux d'échec, nous croyons que les enseignants de français du collégial doivent tenter d'établir ce lien. Il existe tout de même des aspects communs qu'il faut faire ressortir davantage :

- La neutralité du discours constitue une exigence tant scolaire que professionnelle.
- Les habiletés d'analyse et d'argumentation développées par l'écriture scolaire sont transférables dans des situations d'écriture professionnelle et sociale.
- Le processus d'écriture appris à l'école constitue une bonne méthode de travail dans tous les domaines sociaux et professionnels.
- La maîtrise de la langue écrite et du discours est requise par les employeurs.

On voit tout de suite l'importance de ces besoins sociaux pour motiver des étudiants à suivre des cours de français qui n'ont pas de lien direct avec leur programme d'études. Le MEQ (2003*b*) ne met l'accent que sur les « acquis cognitifs » et les « acquis culturels », ces derniers consistant dans l'apprentissage de la littérature en lien avec la société et la représentation du monde. Nous approuvons sans réserve cette place accordée à la littérature, mais force est d'admettre qu'avec les types de discours scolaires choisis, le plaisir de la littérature se limite plutôt à la lecture. Or, celle-ci rebute bon nombre d'étudiants, qui auraient besoin d'écrire des textes plus signifiants afin de mieux comprendre, et peut-être apprécier, l'œuvre lue. Nous soutenons en effet que la pratique de l'analyse littéraire et de la dissertation ont tout ce qu'il faut pour achever de dégoûter de la littérature les étudiants qui y sont déjà rébarbatifs. Quant aux étudiants qui aiment lire des œuvres littéraires, ils nous disent à quel point ils trouvent ennuyant et frustrant de devoir rédiger de tels discours. Durant les deux premières années de la réforme, les étudiants du cours de Littérature québécoise devaient écrire un essai critique de 1250 mots, une forme plutôt libre dont la longueur permettait un certain approfondissement. Mais ce type de discours n'a pas permis d'atteindre un bon accord inter-juges pour l'épreuve uniforme de français et l'essai a cédé la place à la dissertation. Or, écrire

une excellente dissertation en 800 ou 900 mots constitue une tâche dont même les experts sont incapables : ils dépassent largement ce nombre dans les 16 textes modèles de notre corpus, qui comportent une moyenne de 1413 mots.

Faute de fondement social, l'analyse littéraire et la dissertation ne tirent donc leur légitimité que des œuvres littéraires sur lesquelles elles portent. Il est ardu, mais pas impossible, de les rendre signifiantes. Il faut cependant les dégager des pires excès de la tradition scolaire, qui produisent des propos convenus et une structure stéréotypée, lourdement mise en évidence par de nombreux marqueurs de relation. Plusieurs des textes modèles de notre corpus présentent à l'inverse une argumentation de qualité et organisent les idées de façon assez souples pour respecter la spécificité de chacune. Amener les étudiants à s'approcher de la qualité de ces modèles constitue tout un défi pour les étudiants comme pour les enseignants, mais nous croyons qu'il faut le relever.

### 2.3. *Séquence didactique*

Enseigner à rédiger des analyses littéraires et des dissertations constitue une tâche complexe qui demande une planification à long terme. On ne peut pas travailler la compréhension de l'œuvre dans un cours, quelques techniques de rédaction au cours suivant, présenter un courant littéraire la semaine d'après et demander aux étudiants de synthétiser tout cela en une dissertation. L'enseignant qui improvise à la petite semaine manque de recul et ne peut souscrire à notre proposition d'ajouter à ces apprentissages celui des marqueurs de relation. Il faut une approche intégrée et cohérente de toutes les activités d'apprentissage conduisant à l'écriture d'une analyse littéraire ou d'une dissertation. En deux mots, il faut une *séquence didactique*.

#### 2.3.1. La notion de séquence didactique

« Une séquence didactique est une ensemble de leçons (ou « modules ») constituant une ***unité organique*** qui regroupe et intègre plusieurs activités autour d'un type de lecture et d'écriture orienté par une intention de communication. Cet ensemble s'inscrit dans un projet, présente un objet homogène, se donne un plan explicite et des objectifs délimités, porte sur un type d'activité langagière pertinent socialement et motivant pour les élèves » (Paret, 2003b, p. 1; italiques et gras de l'auteur).

L'élaboration d'une séquence didactique suppose une connaissance des lacunes et des besoins d'apprentissage des étudiants. Ce diagnostic permet à son tour de choisir le type d'activité langagière. Paret recommande aussi de diversifier la nature des activités d'apprentissage et de tenir compte des acquis des étudiants et des contraintes du plan d'études (*id.*, p. 3). La lecture, l'analyse de texte, la rédaction et la grammaire doivent se compléter mutuellement. Les objectifs d'apprentissage relatifs à la langue devraient être circonscrits et limités; il faudrait signaler sans les pénaliser les erreurs linguistiques concernant d'autres aspects ne faisant pas l'objet de la séquence didactique. Quant au contenu des textes, il faut s'assurer avant l'écriture qu'il est accessible à tous les étudiants; c'est pourquoi Paret préconise une « égalisation des niveaux de connaissances, d'idées, d'arguments, d'outils de créativité par un travail collectif approfondi en classe [...] » (*id.*, p. 4). Les activités d'écriture comme telles peuvent consister à opposer des textes pour en faire ressortir des propriétés, à améliorer des textes lacunaires, à écrire de courts textes contrastés autour de quelques paramètres variables, à travailler à partir de textes écrits par les étudiants eux-mêmes.

### 2.3.2. La séquence didactique proposée pour les cours de français du collégial

Les séquences didactiques auxquelles nous pensons pour les cours de français du collégial visent à insérer l'apprentissage de l'usage des marqueurs de relation dans le processus de lecture et d'écriture. Le type d'activité langagière est constitué par les types de discours demandés respectivement dans les trois cours de littérature : l'analyse littéraire en 601-101-04, la dissertation explicative en 601-102-04 et la dissertation critique dans le cours de Littérature québécoise (601-103-04). L'écriture de ce discours constitue le moment fort de la séquence didactique, qui est préparé par les activités langagières suivantes : 1) une activité de compréhension de l'œuvre ou des œuvres littéraires en lecture, 2) un exposé magistral sur les techniques de rédaction (incluant les marqueurs de relation), accompagné d'une série d'exercices, 3) un exercice de planification, 4) un exercice de développement d'une thèse, 5) une démonstration de la rédaction d'un paragraphe modèle ainsi que 6) la justification des critères d'évaluation. Après la rédaction l'analyse littéraire ou de la dissertation (7) et son évaluation sommative, nous suggérons une rencontre de tutorat avec chaque étudiant (8) et, le cas échéant, des exercices de rattrapage

linguistique (9). Il semble nécessaire de démontrer maintenant la pertinence de chacune des activités langagières de la séquence didactique proposée.

#### 2.3.2.1 *Activité de compréhension de l'œuvre littéraire en lecture*

Nous avons soutenu à la section 3.5 du chap. 3 (p. 277) que l'usage de marqueurs de relation ne suffit pas à rendre un texte meilleur au plan argumentatif et que la didactique du discours au collégial paraît maintenir des exigences discursives élevées sans apporter de soutien suffisant aux étudiants. Nous avons utilisé le critère de la pertinence des arguments dans l'évaluation qualitative des discours étudiants, à la même section. Or, la qualité du contenu des analyses littéraires et des dissertations provient essentiellement des œuvres littéraires sur lesquelles portent ces discours scolaires. Les connaissances sociohistoriques et littéraires sur les genres, les courants et les styles ne jouent qu'un rôle d'appoint. Le rôle de l'enseignant ne consiste pas selon nous à interpréter l'œuvre littéraire à la place des étudiants, lors d'un cours magistral. Le risque est que ces derniers se limitent alors à reproduire platement leurs notes de cours. L'activité de compréhension de l'œuvre en lecture que nous préconisons consiste en un travail d'équipe, assisté par l'enseignant, durant laquelle les étudiants se penchent sur les principales difficultés posées par le texte littéraire qui correspondent du même coup à ses significations essentielles. C'est seulement après avoir reçu et évalué les réponses écrites des équipes que l'enseignant distribue un corrigé imprimé des réponses. Il s'assure ainsi que les étudiants les plus faibles en lecture possèdent les données suffisantes pour poursuivre la séquence didactique jusqu'à la rédaction du discours scolaire. Le risque que ce corrigé soit directement plagié est réduit du fait que les étudiants sont portés à comparer ces réponses avec celles qu'ils ont trouvées et à effectuer leur propre synthèse.

#### 2.3.2.2 *Exposé magistral et exercices sur les techniques de rédaction*

L'exposé magistral et les exercices sur les techniques de rédaction s'insèrent dans la séquence didactique avant les exercices de planification et de développement d'une thèse. Étant donné que nos objectifs de recherche se sont limités aux marqueurs de relation, nous ne prétendons pas avoir démontré que les techniques ci-dessous constituent des besoins d'apprentissage. Toutefois, il s'agit de problèmes souvent abordés dans les manuels dédiés aux cours de français du collégial et que nous rencontrons dans notre pratique d'enseignement : le développement d'une

thèse, la rédaction de l'introduction et de la conclusion, l'insertion de citations (en style direct et indirect), la rédaction de transitions entre les thèses, la reprise de l'information et, bien sûr, l'usage des marqueurs de relation. L'apprentissage de ces techniques doit être réparti entre les cours, mais également revu d'un cours à l'autre, afin non seulement de renforcer les acquis, mais de les adapter à des types de discours différents et de plus en plus complexes. Ces techniques ne nous semblent pas de même niveau et ne doivent donc pas être enseignées toujours comme des objets distincts. Nous ne pouvons formuler une proposition globale à leur égard, mais nous relierons l'usage des marqueurs de relation au développement d'une thèse, un objet d'apprentissage le plus souvent désigné au collégial comme « la structure du paragraphe » (Berger *et al.*, 1998, p. 103) ou « le schéma du paragraphe » (Saint-Gelais, 2001, p. 146). Les marqueurs de relation reçoivent en outre un traitement particulier dans l'introduction et la conclusion, sans que cela n'interfère avec leurs emplois, étudiés au chapitre 2; malheureusement, nous ne pourrions pas explorer ce volet de recherche ici. L'enseignement des marqueurs doit avoir lieu dans tous les cours de français et nous proposons plus loin (v. section 3.1, p. 345) une répartition des objets d'enseignement entre ces cours.

Le contenu de l'exposé magistral varie selon le cours et les objets d'enseignement choisis. Les premiers exposés devraient présenter le rôle des marqueurs de relation et les conditions de leur choix. On trouvera ci-dessous un exemple du contenu de tels exposés (v. section 3.2.2.5.2, p. 358 et suiv.). Tous ces exposés devraient partager un objectif de motivation des étudiants au bon usage des marqueurs de relation. Il ne s'agit pas d'énoncer des règles, mais d'expliquer des principes communicationnels et des modalités de fonctionnement des marqueurs. Ces principes et modalités devraient suffire à guider les étudiants dans la réalisation des exercices sur les marqueurs. Les exposés résultent de la transposition didactique des propriétés pragmatiques de marqueurs de relation étudiées au chapitre 2. Ils suivent un format calqué sur la division théorique entre connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les premières présentent un emploi particulier des marqueurs de façon théorique, tant leur fonction argumentative que la liste des marqueurs qui peuvent l'exercer de même que leurs propriétés linguistiques (syntaxiques et sémantiques, essentiellement). Aux connaissances procédurales correspondent des explications sur le parcours instructionnel de l'emploi étudié, exposées de manière contrastée avec d'autres marqueurs dans des emplois voisins



ainsi que dans des emplois lointains exercés par les mêmes marqueurs. Les connaissances conditionnelles fournissent des conseils sur l'opportunité d'utiliser ou non un marqueur. Elles apparaissent dans l'exposé avant les connaissances procédurales parce qu'elles relèvent d'instructions communes à divers emplois. Leur présentation est contrastée selon des oppositions binaires ou sur un axe qualitatif entre deux extrêmes. Les critères de choix sont l'enrichissement du contexte, l'annulation ou le renforcement d'une assomption, la neutralité ou l'intervention du rédacteur ainsi que le degré de prise en charge énonciative. Ils sont explicités plus bas (v. section 2.4.2, p. 335).

Les exercices portent, selon les cours, sur des emplois différents des marqueurs de relation, mais leurs types restent constants. Les étudiants observent des propriétés et des régularités, puis ils transforment des énoncés ou des extraits de discours afin d'ôter, d'ajouter ou de substituer des marqueurs de relation. Les derniers exercices portent sur un extrait plus long, où la transformation peut aller jusqu'à la réécriture. Notre démarche part de ce qui se fait déjà dans des cahiers d'exercices. Chartrand fait substituer des marqueurs de relation par un autre exerçant le même « rôle sémantique » (2001*b*, p. 88). Chartrand et McMillan font aussi identifier et distinguer des marqueurs de relation et des organisateurs textuels (2002, p. 67). Le Centre collégial de développement de matériel didactique (Vermette, 2003) propose des exercices (« à trous ») consistant à ajouter des marqueurs de relation manquants dans des énoncés isolés, pour de nombreux emplois (cause, conséquence, condition, concession, justification, opposition, temps, énumération et coordination). Duffy (2002*a*) demande lui aussi d'identifier les marqueurs de relation et, dans une autre série d'exercices, d'ajouter ceux qui sont appropriés en les choisissant parmi une courte liste. Nous adjoignons aux opérations précédentes celles de substitution et de suppression, la première visant à corriger des marqueurs impropres et la seconde, à ôter des marqueurs superflus. La réécriture cherche à faciliter le transfert des apprentissages entre les exercices, portant sur des énoncés et des extraits courts, à des paragraphes plus longs. Il devient souvent nécessaire, alors, de modifier le texte environnant, au plan de la syntaxe ou de la redondance argumentative, notamment. Les exercices d'ajout d'un marqueur nous semblent en effet mécaniques et peu susceptibles à eux seuls d'être transférés à l'écriture de discours scolaires.

### 2.3.2.3 *Exercice de planification*

La tenue d'un exercice de planification découle de nos résultats de recherche. Nous avons affirmé, à la section 6.4 du chap. 3 (p. 308), que l'imitation de textes modèles pouvait enfermer les scripteurs dans des carcans et limiter la qualité de l'argumentation. Le type d'exercice que nous proposons continue à encadrer l'écriture, mais il offre aux étudiants des choix entre des variantes, à savoir une série d'arguments et de citations tirés du corrigé du questionnaire de compréhension. Ces variations, dans le cas des citations, servent seulement à montrer l'existence de plusieurs possibilités équivalentes, tandis que le choix entre les arguments crée un niveau de difficulté plus ou moins élevé et influence la qualité argumentative à l'avenant. L'étudiant voit ainsi qu'il existe plus d'une bonne façon d'élaborer un plan et que certaines sont supérieures à d'autres. Il peut donc gagner de la confiance en lui-même pour choisir et ordonner ses idées, tout en sachant que son plan demeure certainement susceptible d'être amélioré.

### 2.3.2.4 *Exercice de développement d'une thèse*

L'exercice de développement d'une thèse demande aux étudiants, qui travaillent individuellement sous la supervision de l'enseignant, d'intégrer les acquis de toutes les activités d'apprentissage précédentes. Les objectifs de l'exercice leur sont présentés dans cette optique et sont bien délimités par une consigne détaillée. Le développement d'une thèse est inscrit fictivement dans le cadre plus vaste d'une dissertation complète, dont l'enseignant peut fournir le plan général s'il juge la fiction trop abstraite. Il peut même donner dès lors le véritable sujet de dissertation, de façon que la thèse développée serve de premier jet pour cette partie de la dissertation complète. L'accent est mis sur la thèse à développer, non sur la structure textuelle qui lui sert de support et qui correspond le plus souvent à un paragraphe unique. Il s'agit ici d'éviter l'écueil décrit par Delcambre, à savoir que le paragraphe ne constitue pas une structure textuelle uniforme, mais une « unité virtuelle » (1995, p. 23) qui nécessite une mise en contexte. C'est pourquoi la consigne doit forcer l'étudiant à choisir parmi différentes options concernant par exemple les arguments et les citations, pouvant même influencer le libellé de la thèse. En ce qui a trait aux marqueurs de relation, il faut d'une façon ou d'une autre faire exploiter la liste ou le guide d'utilisation fourni aux étudiants, en soutien à l'exposé magistral décrit ci-dessus. Selon le nombre d'emplois couverts par l'exercice et de marqueurs de

relation inclus dans la documentation, l'enseignant détermine un pourcentage de marqueurs du texte qui doivent en provenir. On omettra dans ces listes ou tableaux les connecteurs CAR, DONC, DE PLUS, ET, trop utilisés par les étudiants, selon la section 2.4 du chap. 3 (p. 257).

Les étudiants qui terminent avant les autres le développement de la thèse se font rappeler la nécessité de réviser. Tous les étudiants sont ensuite incités à faire lire leur paragraphe par un ou quelques pairs, à recueillir leurs commentaires et à commenter leurs versions respectives. Une dernière révision a lieu. L'enseignant recueille alors les exercices de plusieurs volontaires et en choisit un ou deux, qu'il saisit au traitement de texte en classe, sur un ordinateur relié à un projecteur vidéo qui affiche le texte. Une lecture est faite, puis l'enseignant entreprend une révision phrase à phrase en sollicitant les commentaires des étudiants. Toutes les suggestions sont discutées au mérite et le texte est modifié au besoin. L'enseignant ne passe pas à la phrase suivante tant que la précédente ne lui semble pas acceptable. Il y va de propositions de son cru. Le processus d'écriture ne se déroule pas de façon linéaire. Un changement peut obliger à revenir en arrière pour des ajustements. On peut aussi refuser une correction à cause de ce qui suit. L'enseignant biffe et recommence. Le développement rédigé n'est pas présenté comme achevé, mais comme la meilleure version qu'il était possible de réaliser dans une durée limitée, tout en respectant le plus possible l'intention, sinon le texte, du scripteur initial. Au cours suivant, les étudiants reçoivent une copie imprimée du texte rédigé et l'enseignant peut encore faire ajouter des corrections manuscrites qui lui seraient venues à tête reposée. Ce processus a pour but de modifier la perception que les étudiants se font de l'écriture et des textes modèles. Ce genre d'activité est préconisé par Boudreau (1991, cité par Préfontaine, 1998, p. 150-151).

#### 2.3.2.5 *Justification des critères d'évaluation*

Lorsqu'il accepte ou rejette des corrections, l'enseignant insiste sur tous les points qui font l'objet d'apprentissage précis dans la séquence didactique. Il justifie notamment l'usage de chaque marqueur de relation à l'aide des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles appropriées. Cela l'amène à présenter en vrac les critères d'évaluation, qu'il reprend ensuite systématiquement. Il précise que ces critères serviront aussi pour l'évaluation sommative de l'analyse littéraire ou de

la dissertation. Il rappelle qu'ils apparaissent en outre au plan de cours et qu'ils dérivent des devis ministériels.

#### 2.3.2.6 *Rédaction de l'analyse littéraire ou de la dissertation*

La rédaction de l'analyse littéraire ou de la dissertation se déroule sous la supervision active de l'enseignant. Son rôle n'est pas de surveiller les étudiants, d'empêcher un improbable plagiat ou d'assurer la discipline. À ce stade, les étudiants sont concentrés sur leur tâche individuelle, ils ne veulent pas s'en distraire, mais ils ont encore besoin d'aide. L'enseignant répond aux questions en allant d'un étudiant à l'autre. Il circule même lorsqu'il n'y a pas de questions, ce qui constitue une façon de les solliciter : un étudiant éprouve moins de gêne à s'adresser à l'enseignant près de lui qu'à le « déranger » pendant qu'il corrige à l'avant de la classe. Les interventions ont lieu à voix basse et les étudiants les plus susceptibles au bruit de fond ont le droit d'écouter leur baladeur à faible volume. « Les solutions à proposer doivent être exactes, compréhensibles, mais définitivement concises » (Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992, p. 134). Ce type d'intervention est conforme au précepte de Préfontaine et Fortier, selon lequel « [...] les élèves ont besoin d'une aide adaptée à leurs besoins contextuels et, de plus, qui leur soit offerte rapidement » (1992, p. 118). L'enseignant doit donc développer « [...] la capacité de proposer immédiatement une démarche de correction qui tienne compte à la fois du contexte de production et de l'habileté particulière du scripteur telle qu'il la conçoit » (*id.*, *ibid.*). Lorsque les étudiants croient avoir terminé la rédaction, l'enseignant examine le texte et suggère des corrections mineures, s'il y a lieu. Sur les copies des étudiants qui révisent la langue et qui ne trouvent plus de fautes, l'enseignant place un signe discret à la mine dans la marge, vis-à-vis des lignes sur lesquelles il en repère. En apportant ainsi de l'aide jusqu'à la dernière minute, l'enseignant combat l'assimilation d'une séance de rédaction à un examen de mémorisation et il réduit le degré d'anxiété chez les étudiants. Notons que cette aide non sollicitée ne survient que quand les scripteurs pensent avoir terminé leur travail. Toutefois plusieurs étudiants voudront se prévaloir de ce soutien au repérage des fautes. L'enseignant incite aussi à réviser jusqu'au dernier instant alloué et manifeste concrètement son désir d'obtenir des textes bien faits. Il modifie enfin la perception que les étudiants ont de l'enseignant évaluateur en se montrant comme un scripteur expert, qui sait qu'écrire est difficile et qui se soucie d'apporter son aide.

### 2.3.2.7 *Rencontres de tutorat sur l'analyse littéraire ou la dissertation*

Durant nos années d'enseignement, nous avons essayé diverses méthodes d'annotation des copies corrigées tant au moyen de commentaires qualitatifs que de symboles à interpréter au moyen d'une grille de correction et référant à de nombreux critères d'évaluation. Aucune méthode n'a apporté d'améliorations sensibles lors du texte ultérieur. Un article de Roberge (2001) nous a amené à mettre sur pied des rencontres de tutorat. Cette enseignante-chercheuse du collégial constate d'abord que les enseignants remettent souvent les copies à la fin du cours, afin que les étudiants ne les feuilletent pas durant leur exposé magistral. C'est justement l'inverse qui serait souhaitable : que l'enseignant se taise pour que les étudiants analysent leurs erreurs. Roberge soutient aussi que « les commentaires sont souvent des constats de ce qui ne va pas, alors qu'ils devraient être davantage des pistes pour s'améliorer » (*id.*, p. 10). Elle recommande un retour en classe sur les erreurs les plus fréquentes, ce qui nous semble nécessaire mais insuffisant. Elle a choisi de corriger chaque texte scolaire en enregistrant ses commentaires sur un support sonore qu'elle remet à l'étudiant avec sa copie. Ce système nous paraît lourd et peu interactif, mais il nous a donné l'idée de rencontrer chaque étudiant.

La formule que nous utilisons et recommandons est la suivante. Les étudiants s'inscrivent sur un horaire à une période de quinze minutes durant laquelle ils rencontrent l'enseignant pour recevoir ses commentaires sur leur analyse littéraire ou leur dissertation. Afin de se rendre plus disponible, l'enseignant annule les périodes de cours d'une semaine avec ces étudiants. Il substitue ainsi quatre heures de cours par environ huit heures de tutorat, pour un groupe de 32 étudiants. Notons qu'au collégial, un enseignant de français doit assurer 32½ heures de disponibilité par semaine, parmi lesquelles on compte entre 12 et 15 heures d'enseignement. Il est donc possible, bien que lourd, de rencontrer 120 étudiants en une semaine. Cela ne se produit toutefois que deux ou trois fois par session. Nous considérons que quinze minutes de tutorat avec un étudiant peuvent être au moins aussi bénéfiques pour lui que quatre heures de cours, en autant que la rencontre lui permette de bien comprendre les qualités et les défauts de son analyse littéraire ou de sa dissertation. L'étudiant doit se présenter avant l'heure de son rendez-vous pour relire son texte et les annotations de l'enseignant. Celles-ci consistent en observations générales sur les qualités et défauts du discours de l'étudiant et elles reprennent les principaux critères d'évaluation fournis aux étudiants. Tous les

étudiants qui obtiennent 60% ou plus devraient trouver au moins un jugement positif sur leur copie. Les annotations servent d'aide-mémoire à l'enseignant, puis à l'étudiant qui en reçoit l'explication orale. De plus, l'enseignant laisse des marques de surface, à l'aide de trois ou quatre symboles qui lui sont familiers, qui signalent des imperfections discursives et qui lui servent d'exemple pour justifier les observations générales. Enfin, toutes les erreurs linguistiques sont signalées, corrigées (sauf pour la syntaxe) et dénombrées. L'enseignant inscrit sur la copie une note pour chaque partie de l'analyse littéraire ou de la dissertation – à savoir l'introduction, deux ou trois sections du développement et la conclusion. Ce mode d'évaluation s'avère plus parlant pour l'étudiant qu'une série de notes englobant tout le discours ou qu'une multitude de notes à faible valeur.

En quinze minutes, l'enseignant ne peut rien enseigner de spécifique à l'étudiant. Son seul objectif est de faire comprendre à l'étudiant les qualités et les défauts de son discours. Pour remédier aux problèmes, l'enseignant ne peut que référer l'étudiant à des cours déjà suivis ou à venir ou encore, lorsque les problèmes dépassent les objectifs du cours, lui recommander des mesures de soutien auprès de personnes-ressources ou de rattrapage à l'aide du centre d'aide en français ou d'exercices spécifiques.

#### 2.3.2.8 *Exercices de rattrapage linguistique*

Les exercices de rattrapage linguistique apparaissent en fin de séquence didactique parce qu'avant de recevoir leurs résultats d'évaluation, les étudiants se montrent généralement peu motivés à leur égard. De leur point de vue, leurs habiletés linguistiques, aussi limitées soient-elles, les ont amenés là où ils sont (au collégial, en deuxième session, etc.). Pourquoi ne leur permettraient-elles pas de réussir aussi ce nouveau cours ? Seuls les étudiants qui ont échoué le cours et qui le reprennent doutent vraiment de leurs habiletés. Lorsqu'un étudiant échoue sa première analyse littéraire ou sa première dissertation ou qu'il est inquiet du nombre de points perdus à cause des fautes de langue, il peut accepter la recommandation de l'enseignant d'effectuer des exercices de rattrapage. Nous parlons de « rattrapage », car dans les devis ministériels pour les trois cours de littérature du collégial, l'apprentissage de la langue ne fait pas partie des objectifs (MEQ, 2003*b*), bien que le « [r]espect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation » (*id.*, compétences 0001, 0002 et 0003) se retrouve

parmi les « critères de performance » des trois cours. Autrement dit, on évalue non pas des apprentissages, mais des préalables aux cours. Cette incohérence reflète la situation conflictuelle qui a toujours prévalu au collégial quant à l'enseignement de la langue et dont nous avons fait état à la section 1.1 du chap. 1 (p. 5).

Les exercices de rattrapage linguistique ne possèdent qu'une efficacité limitée. Utiles lorsqu'un scripteur éprouve des difficultés faciles à circonscrire, telles les désinences verbales, ils conviennent mal aux problèmes de syntaxe et de vocabulaire, de même qu'aux étudiants qui font des fautes de toutes sortes. Ils peuvent toutefois amener un progrès suffisant pour permettre à un étudiant d'augmenter ses notes de quelques points, parfois assez pour réussir le cours. Les enseignants de français devraient pouvoir piger dans la banque d'exercices du centre d'aide de leur collègue ceux qu'ils jugent nécessaire pour un étudiant donné. Ce dernier convient avec l'enseignant d'une date de remise des exercices, que l'enseignant corrige et retourne à l'étudiant. Les étudiants les plus démunis devraient avoir accès au centre d'aide en français, mais en fait, il existe souvent une liste d'attente à cause du manque de ressources. La langue écrite demeure une cause importante d'échec jusqu'au troisième cours inclusivement, sans doute la cause principale, comme c'est le cas lors de l'épreuve uniforme de français (MEQ, 2001, p. 26).

La séquence didactique proposée couvre un cycle de cinq à sept semaines, selon le cours et les choix de l'enseignant. Nous ne pouvons en élaborer ici une pour chacun des cours de français du collégial, mais la section 3.2 (p. 347) le fait pour le cours de Littérature québécoise, soit pour la dissertation critique.

#### ***2.4. Transposition des schémas instructionnels***

À la section précédente, nous avons élaboré un prototype de séquence didactique qui intègre l'apprentissage des marqueurs de relation à l'écriture d'une analyse littéraire ou d'une dissertation. Nous y avons indiqué les grandes lignes de la transposition didactique des caractéristiques pragmatiques des marqueurs de relation énoncées au chapitre 2, qui consistent à adapter à ces dernières les notions de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (v. section 2.3.2.2, p. 323). La présente section expose les modalités de cette transposition.

#### 2.4.1. Transposition didactique des connaissances déclaratives sur les marqueurs de relation

Les connaissances déclaratives s'avèrent les plus faciles à transposer. Nous proposons de réutiliser les listes de marqueurs classés par emploi puis par catégorie, telles qu'elles apparaissent dans les tableaux du chapitre 2. Il faut cependant mettre en garde les étudiants : les marqueurs d'un même emploi et d'une même catégorie ne sont pas toujours interchangeables, d'abord parce qu'il existe des contraintes linguistiques de mode verbal, de position et de ponctuation, ensuite parce que les marqueurs à sens conceptuel conservent une certaine spécificité sémantique. Idéalement, il faudrait disposer d'un répertoire ou d'un dictionnaire qui définirait les contraintes d'utilisation et la valeur sémantique de chaque marqueur dans chacun de ses emplois, en plus de ses parcours instructionnels. Cependant, ces contraintes sont souvent mieux connues des étudiants que leurs instructions pragmatiques, comme en témoignent nos résultats d'évaluation d'un échantillon de discours étudiants, qui ont montré que les contraintes linguistiques causent nettement moins d'erreurs que la redondance et l'usage impropre des marqueurs de relation (v. section 3.1 du chap. 3, p. 262). De même, la valeur sémantique d'un marqueur demeure plus accessible que sa valeur pragmatique, soit parce que l'étudiant en possède une connaissance intuitive, soit parce qu'il peut en trouver au dictionnaire une définition suffisante.



*Tableau LIV. Répartition des emplois des marqueurs de relation selon les stratégies discursives*

<i>Stratégies discursives</i>	<i>Emploi</i>	<i>Marqueur représentatif</i>
Apporter de nouvelles informations	Extension	De plus
	Insistance	Par surcroît
	Alternative	Ou
	Illustration argumentative	Par exemple
	Illustration explicative	À titre illustratif
Expliquer les causes et les motifs	Explication argumentative	Parce que
	Explication énonciative	En effet
	Justification argumentative	Puisque
	Justification énonciative	Car
	Validation inférentielle	En règle générale
Expliquer les conséquences et les buts	Validation empirique	Visiblement
	Conséquence argumentative	De sorte que
	Conséquence explicative	C'est pourquoi
	Conséquence énonciative	Donc
	Finalité	Afin que
Opposer et comparer des énoncés	Visée	À cette fin
	Opposition	Cependant Bien que
	Contradiction	Au contraire
	Réfutation	ne... pas + au contraire
	Réciprocité	À l'inverse
	Comparaison analogique	Comme
	Comparaison de conformité	Autant que
Comparaison de manière	De la même manière que	
Exposer un point de vue	Appréciation	Avec raison
	Assurance	En toute franchise
	Validation forcée	Évidemment
	Validation restrictive	Excepté que
	Validation conditionnelle	Si
	Invalidation	À première vue

<i>Stratégies discursives</i>	<i>Emploi</i>	<i>Marqueur représentatif</i>
Ordonner des idées et des faits	Commencement	En premier lieu
	Relance	Deuxièmement
	Clôture	Enfin
	Antériorité	Avant que
	Simultanéité	Lorsque
	Postériorité	Après que
	Localisation spatiale	Ici
Revenir sur ce qu'on a dit et passer à autre chose	Récapitulation	En résumé
	Rectification	Plutôt
	Paraphrase	C'est-à-dire
	Réactualisation renforçatrice	En somme
	Réactualisation énonciative	Somme toute
	Réorientation adversative	Tout compte fait
	Réorientation énonciative	À propos
	Conciliation	En tout cas
	Digression	D'ailleurs
Interruption	Non, mais...	

D'autre part, les 44 emplois des marqueurs de relation caractérisés au chapitre 2 forment une liste trop longue pour servir telle quelle dans l'enseignement. Nous les avons regroupés selon huit *stratégies discursives*. Le concept de « stratégie » place les emplois des marqueurs du point de vue du scripteur qui cherche comment guider le lecteur dans son discours. Les stratégies discursives représentent un classement des intentions de communication écrite, du moins pour les discours produits dans les cours de français du collégial. Elles débordent les marqueurs de relation et concernent toutes les techniques de rédaction. Nous n'avons toutefois pas pu valider davantage notre concept, car la répartition des techniques énumérées plus haut (v. section 2.3.2.2, p. 323) entre les huit stratégies discursives nous aurait entraîné trop loin de notre sujet. Celles-ci apparaissent dans la première colonne du Tableau LIV (p. 333). Les emplois des marqueurs de relation, affichés dans la colonne centrale, sont passés de 44 à 46 parce que nous avons subdivisé l'emploi de comparaison en trois valeurs sémantiques, soit l'analogie, la conformité et la manière. À des fins illustratives, dans la troisième colonne, un marqueur de relation représentatif vient rappeler la signification de chaque emploi. Pour une définition précise, il faut retourner aux actions correspondantes du chapitre 2. Les stratégies

discursives serviront à leur tour à distribuer l'apprentissage des marqueurs dans les différents cours de français, ce qui sera effectué à la section 3.1 (p. 345).

#### 2.4.2. Transposition didactique des connaissances conditionnelles sur les marqueurs de relation

Les schémas instructionnels développés au chapitre 2 fonctionnent de façon verticale, comme nous l'avons expliqué à la section 1.2 du chap. 2 (p. 95), car ce symbolisme représente l'ordre de traitement cognitif. Un parcours instructionnel, qui correspond à un emploi spécifique, constitue ainsi une connaissance procédurale qui peut, dans certains cas comme les marqueurs temporels et spatiaux, se terminer par des instructions sémantiques. Il décrit le « mode d'emploi » d'un marqueur de relation. Par contre, si le didacticien, et non plus le locuteur, fait une lecture horizontale d'un schéma instructionnel regroupant quelques emplois voisins, il peut faire ressortir des propriétés semblables ou contrastées. De plus, certaines instructions reviennent d'un schéma à l'autre, soit de manière identique, soit avec des variables distinctes ou contraires. Le classement de ces instructions fréquentes nous a permis d'identifier les quatre catégories déjà énumérées à la section 2.3.2.2 (p. 323) : l'annulation ou le renforcement d'une assomption, l'enrichissement du contexte, la neutralité ou l'intervention du rédacteur ainsi que le degré de prise en charge énonciative. Or, l'apprentissage de ces catégories nous semble pertinent pour développer la métacognition par rapport aux marqueurs de relation. Comme leur usage est automatisé, il serait contre-productif de rendre conscient chez l'étudiant le parcours instructionnel de chaque marqueur. Par contre, nous proposons de considérer nos quatre catégories d'instructions comme des connaissances conditionnelles du point de vue du scripteur et de les enseigner comme telles. Les deux premières reposent sur des oppositions binaires, tandis que pour les deux dernières, les interlocuteurs doivent choisir un point sur un axe qualitatif entre deux pôles extrêmes. Examinons brièvement l'intérêt et la faisabilité d'une telle idée.

##### 2.4.2.1 *Le renforcement ou l'annulation d'une assomption*

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, un marqueur de relation peut faciliter l'inférence des assomptions les plus probables dans une situation de communication. Celles-ci se trouvent alors renforcées, tandis que d'autres assomptions peuvent être carrément annulées. Par exemple, des connecteurs comme

EN FAIT, EN RÉALITÉ, AU FOND, TOUT COMPTE FAIT réorientent l'argumentation dans un sens contraire parce qu'ils annulent l'assomption la plus probable jusque là :

Exemple 183a L'autodafé étant terminé, Candide s'interroge sur ce qu'est, EN RÉALITÉ, le meilleur des mondes (Analyse littéraire 101B094).

Influencé par la philosophie idéaliste de Pangloss, Candide croyait naïvement vivre dans le meilleur des mondes. Il remet cette assomption en question parce qu'il vient presque d'être brûlé vif. Le connecteur EN RÉALITÉ va plus loin que le verbe « s'interroge », il rejette l'hypothèse de Pangloss.

Nos schémas instructionnels contiennent au total 12 sortes d'instructions d'annulation d'une assomption et 24 instructions de renforcement d'une assomption. Tous les emplois contiennent au moins une de ces instructions dans leur parcours. Chaque instruction prise isolément s'avère trop spécifique pour constituer un objet d'enseignement, mais il importe de retenir les deux mouvements d'annulation et de renforcement d'une part ainsi que la notion d'assomption d'autre part. Celle-ci équivaut à prendre conscience que le contexte abonde en hypothèses implicites et que le scripteur doit guider jusqu'à un certain point le lecteur dans leur sélection et leur interprétation. Autrement dit, l'assomption permet de mieux expliquer aux étudiants la prise en compte du destinataire. Dans sa grammaire, Genevay (1994, p. 18) présente les valeurs de l'énoncé comme autant d'interprétations possibles et il montre que des marques spécifiques comme « s'il vous plaît », « pouvez-vous » ou « certes » peuvent « orienter le récepteur vers telle interprétation » (p. 22). L'apprentissage de la notion d'assomption ajouterait à cet exposé didactique la possibilité de demander à l'étudiant de trouver l'hypothèse sous-jacente et, par la suite, la valeur de l'énoncé en contexte. En fait, cette notion constitue la clé de la perception de la dimension pragmatique du discours, puisqu'elle signifie qu'un texte ne dit pas tout ce qu'il y a à comprendre. La découverte du caractère implicite du discours peut également conduire l'étudiant à mieux cerner ses aspects explicites. Plus précisément, lorsqu'un énoncé contient une assertion ou une hypothèse explicites, il devient redondant d'attirer l'attention du lecteur vers une assomption qui signifie la même chose. Le scripteur deviendrait ainsi plus sensible aux marqueurs de relation superflus. À ce propos, l'Exemple 183a ci-dessus est suivi de cet énoncé :

Exemple 183b EN FAIT, Candide constate que ce monde comporte beaucoup de mal (101B094).

Ce second connecteur de réorientation est superflu, car il annule la même assomption qu'EN RÉALITÉ, dans le premier énoncé, à savoir que l'on ne vit pas dans le meilleur des mondes.<sup>45</sup> Si le scripteur était plus conscient de cette assomption, il éviterait sans doute au lecteur un second parcours instructionnel de réorientation. Un dernier avantage du concept d'assomption a trait à la fréquence de l'enthymème dans les discours argumentatifs (signalée par Chartrand, 1995, p. 183), dans lequel l'assomption correspond à la prémisse sous-entendue : une conscience accrue de cette dernière ne pourrait qu'améliorer la qualité des raisonnements.

Les notions de renforcement et d'annulation d'une assomption possèdent aussi leur utilité. Comme nous l'avons signalé au chapitre 2 (v. section 2.3.1, p. 127), le concept de co-orientation reste mal défini dans la documentation savante et ne semble pas avoir été transposé didactiquement. Adam analyse l'extrait suivant pour son degré variable de prise en charge énonciative :

Exemple 184 « [P1] Un inconnu peignait d'ocre les murs du cimetière de Pantin. [P2] Dujardin errait nu par Saint-Ouen-l'Aumône. [P3] Des fous, paraît-il » (Adam, 1999, p. 52; crochets de l'auteur).

Adam s'intéresse toutefois peu à la co-orientation des énoncés P1 et P2 : « Signalons au passage l'importance de cette question de la prise en charge et de l'orientation argumentative plus ou moins explicite de toute représentation discursive » (*id.*, p. 53). La connaissance conditionnelle à l'effet de décider si un énoncé renforce ou annule une assomption en cours permet d'expliquer pourquoi ces trois énoncés sont co-orientés. La folie n'est qu'une assomption parmi d'autres en P1, elle devient plus probable en P2 à cause de l'absence de marqueur de relation et d'isotopie sémantique puis elle cesse d'être une assomption pour devenir explicite en P3. Le marqueur de modalité *paraît-il*, qui exprime la validation conditionnelle, dégage le locuteur de la responsabilité de l'assertion mais ne réfute pas celle-ci pour autant.

Ainsi, les notions de renforcement et d'annulation d'assomptions pourraient être associés à celle d'orientation argumentative. Ce groupe de concepts aiderait grandement à opérationnaliser des termes didactiques généraux comme la « progression » de l'information, souvent confondue avec la reprise de l'information,

---

<sup>45</sup> Au pied de la lettre, ce second connecteur serait impropre, parce qu'il demande de trouver une autre assomption que celle qui a été annulée, ce qui est impossible. Néanmoins, le lecteur expert découvre le caractère superflu du connecteur avant d'entreprendre vraiment la recherche de cette assomption inexistante.

et « la non-contradiction », deux « méta-règles » de Charolles (1978, p. 20 et 22) qui reviennent dans les grammaires du texte (Genevay, 1994; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Notons en passant que l'acquisition de ces connaissances conditionnelles n'améliorerait pas seulement l'usage des marqueurs de relation, mais d'autres opérations discursives.

#### 2.4.2.2 *L'enrichissement du contexte*

Un marqueur de relation peut indiquer comment intégrer un nouvel énoncé à l'information déjà disponible. Il précise alors le degré d'importance du nouvel énoncé par rapport à ce qu'on sait déjà. Par exemple, l'enrichissement du contexte ne s'effectue pas de la même façon pour les emplois d'extension, d'insistance et d'alternative (v. chap. 2, section 2.3, p. 127). L'extension (connecteur DE PLUS, marqueur de reprise *à cet égard*, marqueur de modalité *y compris*) consiste à ajouter l'information nouvelle à la précédente et à élargir le sujet en cours afin de pouvoir l'intégrer. L'insistance confère au nouvel énoncé une importance supérieure à l'information déjà en mémoire; on la trouve par exemple dans le connecteur DE SURCROÎT, le marqueur de reprise *en plus de cela* et le marqueur de modalité *surtout*. Enfin, l'alternative, avec des connecteurs comme OU... OU, SOIT... SOIT, laisse au lecteur le choix entre deux énoncés présentés comme d'égale importance.

La notion d'enrichissement du contexte représente notre proposition de transposition didactique du concept savant d'implication contextuelle. Pas moins de 21 de nos 71 instructions possèdent en commun la récupération en mémoire d'une conclusion impliquée. Rappelons que celle-ci constitue une synthèse de l'information dérivée des assomptions en cours (implication analytique) et d'une information venant d'être énoncée (v. section 4.1.1 du chap. 1, p. 46). Au TLFi, le terme « enrichissement » désigne, par extension, l'« [a]ction d'enrichir quelque chose en augmentant, en développant ses composantes ». Même si la construction du contexte suit généralement une tendance prévisible, cohérente avec les assomptions actives, à tout moment peut survenir un contenu nouveau qui apporte un aspect imprévu tel qu'une surenchère (emploi d'insistance), un exemple (illustration argumentative ou explicative), une comparaison, une opposition, une réorientation énonciative ou une digression.

L'enrichissement du contexte peut sembler banal jusqu'à ce qu'on l'oppose à des emplois qui n'y contribuent pas. Les connecteurs ordinaux, marquant les

emplois de commencement, de relance et de clôture, les marqueurs de localisation spatiale et les marqueurs de modalisation vériconditionnelle n'apportent pas de nouvelles conclusions. Cette notion peut ainsi mieux faire comprendre aux étudiants pourquoi les connecteurs PREMIÈREMENT, DEUXIÈMEMENT, etc., ne font pas progresser l'argumentation. C'est pourquoi nous avons soutenu, à la section 2.9.1 du chap. 2 (p. 190), que leur rôle de structuration du discours reste réduit à des balises de surface du discours. Les marqueurs de localisation spatiale concernent la position relative des êtres et des choses ainsi que du lieu de l'énonciation; ils ne permettent pas d'intégrer de nouveaux lieux au contexte en faisant comprendre leur pertinence, ils se bornent à les relier aux lieux et aux positions déjà connues. On pourrait dire qu'ils balisent l'univers diégétique. Quant aux marqueurs de modalisation vériconditionnelle, ils activent des prémisses et renforcent ou annulent des assomptions, mais n'entraînent pas de nouvelles conclusions. Intimement liés à la valeur de vérité de l'énoncé qu'ils modalisent, ils ne peuvent intégrer d'informations hétérogènes sans rompre ce lien.

Il paraît donc important de comprendre que certains marqueurs de relation enrichissent le contexte alors que d'autres ne le font pas. Cette connaissance conditionnelle, qui concerne la métacognition du scripteur, concrétise elle aussi la notion de progression de l'information, dont nous avons souligné le caractère général. Nous voudrions que la progression des idées cesse d'être interprétée comme une règle prescriptive et qu'elle soit présentée comme un mécanisme discursif dont on peut décrire et apprendre le fonctionnement. Le concept de « progression thématique » (Combettes, 1978) nous semble meilleur pour rendre compte de la continuité thématique plutôt que de l'intégration de nouveaux énoncés. Basé sur les « types d'enchaînements » (*id.*, p. 80), il explique le renforcement ou l'annulation des assomptions en cours selon la force d'association sémantique entre le thème ou le rhème antérieurs et le nouveau thème. Néanmoins ce concept n'aide pas à comprendre pourquoi tout à coup le thème doit « éclater » au lieu de rester « constant », ni pourquoi le propos devient un nouveau thème, il constate uniquement que le phénomène se produit. Seule une approche pragmatique peut justifier la pertinence d'un nouvel énoncé, qu'il s'inscrive ou non dans la lignée de ce qui précède. Un marqueur de relation dont l'une des instructions signale un enrichissement du contexte prépare le lecteur à intégrer une information qui, tout en conservant un lien avec les assomptions en cours, apporte souvent un aspect dont le

caractère imprévisible ajoute à sa pertinence. Il faudrait donc cesser de présenter la progression de l'information de façon purement descriptive, comme des associations et des permutations de thèmes et de propos; il importe de faire découvrir les liens implicites entre un nouvel énoncé et le contexte, d'apprécier la pertinence du propos.

#### 2.4.2.3 *Neutralité ou intervention du rédacteur*

Un marqueur de relation peut indiquer si le rédacteur s'efface du discours ou s'il y intervient, s'il réalise un acte de parole. Le lecteur doit alors interpréter la raison de cette intervention. Par exemple, la comparaison et l'opposition sont des emplois où l'auteur du texte vient faire ressortir des ressemblances ou des différences. Les personnes, les choses et les situations sont toutes uniques; il faut un observateur pour y trouver des points communs ou des divergences. Ainsi, le connecteur AUTANT QUE et le marqueur de reprise *dans les deux cas* montrent que l'énonciateur trace une comparaison, tandis que le connecteur PAR CONTRE, le marqueur de reprise *cela dit* et le marqueur de modalité *pour autant* signalent une opposition. Ce type de manifestation du rédacteur reste discret, par contraste avec des intrusions aussi voyantes que « nous observerons un point commun... », « nous n'en croyons pas moins que... », qui brisent la neutralité du discours.

Ce concept, dont la pertinence repose sur les pratiques sociales de référence (v. section 2.2, p. 318), ne gagne rien à être traduit en règle du genre « Défense d'utiliser le *je* dans une dissertation ». D'une part, le *Guide de correction* de l'épreuve uniforme de français accepte sa présence dans la dissertation critique (MEQ, 2003a, p. 32); les discours donnés en modèles aux étudiants utilisent le *nous* selon une fréquence variable. De surcroît, la question de la neutralité ne saurait se réduire à la discrétion de l'énonciateur. Nos résultats de recherche ont montré l'impact négatif sur la qualité de l'argumentation de l'ancrage énonciatif des paragraphes (v. section 4 du chap. 3 (p. 288), qui constitue à notre sens un manque de neutralité bien plus dommageable, puisqu'il nuit au marquage de la progression des thèses. L'étudiant qui se voit imposer une règle prescriptive de neutralité semble tester la validité de celle-ci auprès de chacun des enseignants qui le fait rédiger des textes; il n'aura aucune autonomie à cet égard sur le marché du travail.

Il faut présenter la neutralité comme un concept relatif, non binaire. La neutralité absolue et son contraire, la subjectivité totale, ne peuvent pas se matérialiser



dans un discours, même dans les expériences littéraires extrêmes, telles les descriptions « objectives » de Robbe-Grillet ou, inversement, les élucubrations de Claude Gauvreau. Les marqueurs de relation dont l'une des instructions consiste à considérer l'énoncé comme un acte de parole brisent la neutralité seulement de manière implicite, tandis que des marques méta-représentatives comme celles citées plus haut le font souvent explicitement. Nous ne prétendons pas interdire complètement ces marques dans les discours étudiants, mais ramener leur fréquence à celle des auteurs de textes modèles (v. section 2.1.1 du chap. 3, p. 241).

Le plus important demeure d'associer la neutralité à l'ancrage argumentatif. Les étudiants doivent non seulement comprendre la nécessité de s'abstraire davantage de leur discours, mais aussi apprendre comment le faire. Cette question déborde notre sujet de recherche, mais en ce qui a trait aux marqueurs de relation, nous recommandons fortement aux enseignants d'expliquer pourquoi les connecteurs ordinaux et temporels relient superficiellement les thèses principales du discours et de former les étudiants à trouver les liens argumentatifs entre ces dernières. Ceux-ci correspondent alors exactement ou de près à un emploi des marqueurs de relation, tels l'extension, l'insistance, la comparaison, l'opposition, etc. (Il faudrait aussi montrer qu'on ne peut utiliser l'extension tout au long du développement sans revenir au même problème qu'avec les connecteurs ordinaux). Encore ici, il ne sert à rien de proscrire l'usage de D'ABORD, ENSUITE, ENFIN en tête de paragraphe sans fournir du même coup les explications suffisantes : cette pratique a sans doute été ancrée chez l'étudiant par quelques enseignants et l'interdiction non motivée restera sans effet une fois le cours terminé.

#### 2.4.2.4 *Le degré de prise en charge énonciative*

Les marqueurs de relation peuvent traduire l'attitude de l'énonciateur face à son énoncé, plus précisément son degré de confiance dans son assertion. Cette notion est déjà intuitivement familière aux étudiants, qui savent exprimer des nuances de certitude au moyen de marqueurs de modalité comme *peut-être* et *sans aucun doute*. Par contre, ce sont surtout des marqueurs de modalité qui portent sur la vériconditionnalité de l'énoncé et nous avons vu que les étudiants de notre échantillon en utilisent moins que les experts (v. section 2.1.1 du chap. 3, p. 241). Au surplus, la prise en charge énonciative se manifeste aussi avec les connecteurs non vériconditionnels. Elle explique pour une part la différence entre les emplois de

PARCE QUE, CAR et PUISQUE (v. section 2.2 du chap. 2, p. 113). Comme ces deux derniers posent problème chez les étudiants (v. section 3.2 du chap. 3, p. 268), cette notion peut aider ces derniers à mieux comprendre leur fonctionnement. Elle rend compte aussi de la distinction entre les variantes argumentative et explicative de l'illustration (v. section 2.4.1 du chap. 2, p. 141). La prise en charge énonciative caractérise tous les emplois regroupés sous la stratégie discursive « Revenir sur ce qu'on a dit », à l'exception de la digression (v. Tableau LIV, p. 333). Elle se manifeste dans les emplois d'opposition, de contradiction et de réfutation, mais pas dans la comparaison. Elle est absente chez les marqueurs temporels, spatiaux et ordinaux. Enfin, elle se sépare en deux groupes les marqueurs de modalisation vériconditionnelle, à savoir que la condition et l'invalidation impliquent un désengagement du locuteur, au contraire des validations inférentielle, empirique, forcée et restrictive.

Le renforcement ou l'annulation d'une assomption, l'enrichissement du contexte, la neutralité ou l'intervention du rédacteur de même que le degré de prise en charge énonciative constituent quatre connaissances conditionnelles dont l'apprentissage peut rapporter les avantages décrits ci-dessus, mais aussi un dernier bénéfice : prises en bloc, ces connaissances représentent la plus large part des instructions des marqueurs de relation. L'étudiant qui les maîtrise devient ainsi plus familier avec les différents emplois et il ne lui reste plus qu'à acquérir des connaissances plus précises sur chacun d'eux et à les organiser en séquences procédurales.

#### 2.4.3. Transposition didactique des connaissances procédurales

Faire apprendre aux étudiants les parcours instructionnels de tous les emplois des marqueurs de relation nous semble relever de l'« applicationnisme », non de la transposition didactique, et constituer un objectif tout à fait irréaliste. D'un autre côté, nous voulons aussi éviter que l'enseignement des emplois devienne prescriptif. Les étudiants doivent comprendre le fonctionnement des emplois, sans devoir assimiler le métalangage dont nous avons eu besoin au chapitre 2, notamment les nombreuses instructions spécifiques à chaque emploi. Nous avons indiqué plus haut (v. section 2.3.2.2, p. 323) deux moyens d'effectuer la transposition didactique des connaissances procédurales que représentent les parcours instructionnels : le contraste entre des marqueurs exerçant des emplois voisins et entre des emplois différents exercés par les mêmes marqueurs.

L'opposition entre emplois semblables ne doit pas être confondue avec la connaissance conditionnelle qui permet de choisir l'emploi le plus approprié. Elle sert ici à cerner la spécificité d'un emploi. Par exemple, on peut faciliter de cette façon l'apprentissage des trois formes de conséquence : argumentative (DE SORTE QUE), explicative (C'EST POURQUOI) et énonciative (DONC). Les instructions les plus typiques de ces emplois concernent la relation conséquentielle entre les deux énoncés (v. Figure 2, p. 101). La conséquence argumentative présente un lien logique qui relie une cause dans le premier énoncé à un effet dans le second. La conséquence explicative procède de la même façon, sauf que la conséquence est présentée comme équivalente à une assomption en cours, comme déjà connue par l'interprète; la pertinence ne provient pas alors de la nouveauté, mais de l'insistance sur le lien conséquentiel entre les deux états de choses, qui crée l'effet explicatif. Quant à la conséquence énonciative, elle brise tout lien logique entre les deux énoncés et elle présente la conséquence comme un effet contextuel résultant d'un acte de parole.

L'enseignement des emplois ne doit pas faire perdre de vue qu'il s'agit d'un métalangage, d'un outil pour l'usage des marqueurs de relation. Ceux-ci doivent recevoir la plus grande part de la transposition didactique des parcours instructionnels. Il faut traiter de chaque marqueur individuellement, car chacun possède son entrée en mémoire. Les étudiants connaissent déjà certainement quelques centaines de marqueurs de relation, puisque plusieurs sont d'emploi fréquents à l'oral ou en lecture; mais en écriture, on trouve beaucoup moins de marqueurs différents. Nous faisons l'hypothèse que les étudiants ne maîtrisent pas le parcours instructionnel de la plupart des marqueurs dont ils ont une connaissance passive ou approximative, puisque nos résultats de recherche ont montré à la fois une fréquence assez élevée d'usage impropre (11,76%, v. section 3.1 du chap. 3, p. 262) et un manque de variété des marqueurs (v. section 3.6 du chap. 3, p. 284). Comme il est impossible de faire apprendre tous les marqueurs en quatre cours de français, nous fixons des priorités. En premier lieu, il est nécessaire d'améliorer l'usage des marqueurs les plus souvent fautifs : EN CONCLUSION, CAR, ENFIN, PUIS, FINALEMENT, PUISQUE, D'ABORD, PAR LA SUITE, ENSUITE et DONC (v. section 3.2 du chap. 3, p. 268). Il faudrait aussi faire apprendre l'usage de marqueurs liés à des emplois trop rares dans les discours étudiants, par rapport aux discours experts : la justification, la récapitulation, l'illustration, l'extension, l'explication, l'opposition, le commencement et la réactualisation (v. section 3.6 du chap. 3, p. 284). Une autre priorité concerne les

catégories de marqueurs de relation. Rappelons que les étudiants utilisent plus de connecteurs et de marques méta-représentatives que les experts, mais moins de marqueurs de modalité (v. section 2.1.1 du chap. 3, p. 241). Il est donc nécessaire d'enseigner ces derniers et de montrer comment transformer des marques méta-représentatives en marqueurs de modalité. L'abus de connecteurs en tant que tel concerne plutôt les connaissances conditionnelles, mais ne doit pas être perdu de vue.

Enfin, il faut opposer les emplois qui peuvent être exercés par un même marqueur. Parmi les marqueurs usuels chez les étudiants de notre échantillon, les connecteurs MAIS, DONC, ET, AUSSI, AINSI, COMME, FINALEMENT sont les plus polyvalents; ce trait cause des erreurs et pourrait aussi expliquer que certains emplois soient ignorés des étudiants.

Il est assez frustrant de constater que ce vaste programme demeure incomplet. Nous avons trouvé dans les textes d'élèves vingt autres marqueurs de relation employés improprement dans au moins 20% des cas (v. Tableau XLVI, p. 272). Nous aimerions que les étudiants recourent davantage à des emplois comme la réorientation, la rectification, la réfutation, la finalité, l'alternative et la validation inférentielle. Nous présumons qu'ils les utiliseraient s'ils connaissaient l'usage des marqueurs de relation pour ces emplois et qu'une hausse de la variété des emplois, accompagnée des séquences didactiques appropriées, réduirait la prédominance de la justification et de la récapitulation dans les textes scolaires (v. section 2.3 du chap. 3, p. 255). Ces apprentissages seraient à la portée des étudiants les plus forts, mais il est difficile, dans les groupes hétérogènes de français au collégial, de s'adresser seulement à eux. Nous croyons qu'il y aurait place pour un ouvrage didactique sur les marqueurs de relation, qui offrirait les connaissances tant élémentaires que plus poussées.

### **3. Propositions didactiques**

Cette dernière section expose d'abord un projet de répartition des objets d'apprentissage selon les cours. Ensuite, suivant le modèle de séquence didactique décrit à la section 2.3.2 (p. 322), nous incluons un exemple de séquence didactique complète pour l'écriture d'une dissertation critique. Les autres sections, plus

réduites, fournissent des exercices sur les marqueurs de relation pour les cours de mise à niveau, d'analyse littéraire et de dissertation explicative, respectivement.

### *3.1. Répartition des objets d'apprentissage selon les cours*

Nous regroupons les cours de français du collégial en trois blocs :

1. Le cours de mise à niveau (cours ministériel 601-004-50, MEQ, 2003*b*), qui comporte maintenant 60 heures/contact.
2. Les cours de formation générale propre à un groupe de programmes (compétence 000K). (Un même étudiant ne suit qu'un seul de ces cours).
3. Les cours Écriture et littérature 101, Littérature et imaginaire 102 ainsi que Littérature québécoise 103 (compétences 0001, 0002 et 0003, respectivement).

Vu qu'un nombre croissant de collègues donne maintenant le cours de formation générale propre à un groupe de programme avant le bloc des trois cours de littérature, il est difficile de parler d'une séquence commune au réseau collégial. De même, le cours de mise à niveau est imposé à une fraction seulement des étudiants, dépistés d'après des tests plus ou moins validés ou des critères d'admission locaux. Dans ce contexte, tout effort pour répartir en objets d'apprentissage les connaissances et les habiletés relatives aux marqueurs de relation se heurte à un problème de redondance d'un cours à l'autre. Il ne faut pas se cacher non plus que, dans les trois cours de littérature, les contenus d'enseignement sont définis par chaque collègue et qu'ils varient même considérablement d'un enseignant à l'autre. Il serait donc illusoire de proposer un partage des objets d'apprentissage centré exclusivement sur les marqueurs de relation. Nous cherchons plutôt à ancrer l'enseignement des marqueurs de relation sur des objectifs et contenus déjà établis pour chaque cours.

En mise à niveau, l'accent est mis sur la révision grammaticale, même si le cours doit aussi initier à l'écriture de textes analytiques, dont la forme peut être plus libre qu'une explication de texte ou un commentaire composé. Il serait ainsi souhaitable d'insister sur les propriétés morphosyntaxiques des marqueurs. Le fait que la plupart d'entre eux sont invariables, tant morphologiquement que lexicalement, devrait servir d'incitatif à ces étudiants, préoccupés par la profusion de règles d'accord à appliquer. Ce levier pourrait servir à élargir leur répertoire très limité de marqueurs, à sortir du cadre des marqueurs temporels et ordinaux qui caractérise

sans doute le plus souvent leur écriture. Également, l'usage de connecteurs ayant la forme de conjonctions devrait servir à rendre plus signifiants les exercices de syntaxe, au sens où ceux-ci pourraient se relier davantage aux ateliers d'écriture.

Pour les collèges offrant le cours de formation générale propre comme porte d'entrée des cours de littérature, une occasion s'offre de réserver une place de choix aux marqueurs de relation. En effet, ce cours prend la forme d'un cours d'écriture, avec révision grammaticale et initiation aux études littéraires; il ressemble au premier cours qu'ont donné plusieurs collèges de 1985 à 1993, sous des appellations diverses : Communication et écriture (601-103-85) ou bien Lecture et écriture (601-203-85), principalement. Un tel cours pourrait donner lieu à un apprentissage systématique des marqueurs de relation. Dans cette optique, les cours de littérature subséquents serviraient de renforcement et ajouteraient les apprentissages spécifiques aux types de textes propres à chaque cours.

Dans le cas des collèges qui conserveront le cours de formation générale propre en fin de séquence ou qui le laisseront au choix de l'étudiant à n'importe quelle session, il faut insérer l'apprentissage des marqueurs de relation avec celui des genres discursifs imposés. Dans le cours d'analyse littéraire, on demande des « liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques » (MEQ, 2003*b*, compétence 0001). Cette habileté d'analyse implique les stratégies discursives « Apporter de nouvelles informations », « Expliquer les causes et les motifs » et « Expliquer les conséquences et les buts » (v. Tableau LIV, p. 333) et correspond à des emplois comme l'extension, l'insistance, l'explication, la conséquence, etc. D'autre part, le critère de performance « Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux » (*id.*, *ibid.*) suppose, outre les emplois précédents, ceux liés à la stratégie « Ordonner des idées et des faits ». Nous recommandons donc d'étudier en priorité dans ce cours les marqueurs de relation classés sous ces emplois, en mettant l'accent sur les plus fautifs d'entre eux : CAR et PUISQUE, (v. section 3.3.2). La connaissance conditionnelle la plus pertinente dans le cas présent s'avère l'enrichissement du contexte (v. section 2.4.2.2, p. 338). Il faudrait du même coup voir le renforcement d'une assomption, en insistant moins sur l'aspect de l'annulation (v. section 2.4.2.1, p. 335).

Le cours rattaché aux représentations du monde et nécessitant l'apprentissage de la dissertation explicative ajoute, par rapport au cours précédent, le critère du « Développement approprié des idées » (*id.*, compétence 0002.). Nous faisons correspondre à ce dernier les stratégies discursives « Opposer et comparer des énoncés », « Ordonner des idées et des faits » ainsi que « Revenir sur ce qu'on a dit et passer à autre chose ». La liste des emplois visés apparaît au même Tableau LIV. Les connecteurs récapitulatifs et ordinaux posent les problèmes les plus nombreux : EN CONCLUSION, ENFIN, DONC, FINALEMENT, D'ABORD, PAR LA SUITE, PUIS et ENSUITE méritent une étude particulière (v. section 3.5, p. 394). Ce serait le moment d'étudier la connaissance conditionnelle d'annulation (ou de renforcement) d'une assomption, présente dans les emplois d'opposition et de retour sur le dit.

Le cours de dissertation critique, enfin, joint aux précédents les critères de performance « Emploi d'arguments appropriés » et « Justification du point de vue critique » (*id.*, compétence 0003). Notre stratégie discursive « Exposer un point de vue » s'arrime tout à fait à ceux-ci. On étudiera ainsi dans ce dernier cours de littérature les emplois liés à la validation des énoncés, concentrés sur le maniement des marqueurs de modalisation vériconditionnelle et des marques méta-représentatives. On insistera sur deux connaissances conditionnelles, la neutralité ou l'intervention du rédacteur et le degré de prise en charge énonciative.

Dans l'hypothèse où le cours de formation générale propre se donne en dernier lieu dans un collège, il peut servir à la consolidation des apprentissages. En effet, ce cours, où l'on rédige « des textes du type informatif, critique ou expressif, liés notamment au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante » (*id.*, compétence 000K), peut accorder la priorité à différentes stratégies discursives et aux emplois correspondants des marqueurs de relation. Comme le degré d'adaptation semble varier selon les collèges et les groupes de programmes d'études, il revient à chaque enseignant de définir la forme d'une telle consolidation.

### ***3.2. Proposition de séquence didactique pour l'écriture d'une dissertation critique***

À la section 2.3 (p. 321), nous avons présenté le prototype d'une séquence didactique qui intègre l'apprentissage des marqueurs de relation dans le cadre d'une activité de lecture et d'écriture tenue dans les cours de français du collégial. Nous appliquons maintenant ce modèle à l'écriture d'une dissertation critique et à

l'apprentissage de l'usage des marqueurs de modalité et des marques méta-représentatives. Avant d'élaborer la séquence didactique comme telle, nous avons analysé la tâche et déterminé des objectifs, puis choisi les types d'activités langagières, tel que requis (v. section 2.3.1, p. 321). Cet exemple repose sur l'hypothèse que les cours antérieurs ont eux aussi fait leur part pour l'apprentissage des marqueurs, en conformité avec les recommandations énoncées à la section précédente.

### 3.2.1. Analyse de la tâche et détermination des objectifs

Nos résultats de recherche révèlent que, dans la dissertation critique, la hausse des emplois justes s'accompagne d'une diminution de la fréquence des marqueurs de relation, sans toutefois atteindre le niveau des textes d'experts (v. section 3.4 du chap. 3, p. 276). La variété des marqueurs de relation doit toujours être augmentée et, inversement, leur redondance doit être diminuée (v. section 3.6 du chap. 3, p. 284). L'ancrage argumentatif s'est amélioré dans ce troisième cours obligatoire, mais il laisse encore à désirer (v. section 4 du chap. 3, p. 288). Par ailleurs, tel que mentionné à la section 1.1 du chap. 1 (p. 5), le devis ministériel ajoute aux critères de performance des cours précédents ceux d'« [e]mploi d'arguments appropriés » et de « [j]ustification du point de vue critique » (MEQ, 2003a, compétence 0003). Les arguments proviennent des œuvres en lecture et des connaissances littéraires transmises par l'enseignant. Le point de vue critique, quant à lui, demande de nuancer les thèses et les arguments, étant donné la nécessité de discuter le sujet de la dissertation, au lieu de simplement le démontrer, comme en dissertation explicative. À cet égard, les marqueurs de modalité s'avèrent particulièrement utiles et nous avons vu à la section 2.1.4 du chap. 3 (p. 246) que les étudiants n'en utilisent pas assez. Une autre exigence propre à la dissertation critique est l'apprentissage d'au moins deux schémas de plan. Le plus répandu est le plan dialectique (thèse, antithèse, synthèse), auquel s'ajoutent, selon les collègues et les enseignants, les plans comparatif (ou analogique) et syllogistique (ou démonstratif) (PRPI, 1998, p. 38-42; Fournier, 1998b, p. 44-48). L'étudiant doit donc choisir un type de plan en fonction de ses données et du sujet imposé. Quel que soit ce choix, il faut pouvoir comparer deux œuvres, ou encore deux thèmes ou aspects d'une même œuvre, ce qui constitue une difficulté nouvelle en dissertation critique et requiert des marqueurs comparatifs, adversatifs et concessifs. Une autre



dimension de la tâche réside dans le contexte de l'épreuve uniforme de français, à laquelle sont soumis les étudiants à la fin de ce cours, qui impose l'écriture de 900 mots en quatre heures et demie. Par contraste, pendant le cours, les étudiants disposent en général de six heures, réparties sur deux ou trois périodes de cours, en plus d'une période de réflexion en dehors des cours. L'épreuve uniforme exige donc une meilleure automatisation des habiletés d'analyse littéraire et d'écriture.

Les objectifs qui se dégagent de l'analyse de la tâche spécifique au cours de dissertation critique participent toujours de l'objectif général d'amélioration de la qualité de l'argumentation. L'étudiant doit savoir organiser ses données de manière flexible, de sorte qu'il faut le dégager de la structure rigide du paragraphe. Il importe de réduire le nombre de connecteurs tout en haussant celui des marqueurs de modalité, ainsi que d'améliorer la justesse des marqueurs de relation. Les données de lecture doivent être pertinentes et bien associées à une thèse dont elles deviennent les arguments, les exemples ou les citations.

### 3.2.1.1 La lecture d'une œuvre littéraire avec soulignement de mots clés

Travail hors classe, durée de trois semaines.

Avant le début de la lecture, l'enseignant distribue des *signets* sur lesquels sont imprimés les aspects de l'œuvre (essentiellement des thèmes) auxquels les étudiants doivent rester attentifs durant la lecture (v. Figure 19). Les étudiants sont incités à souligner les mots clés relatifs à ces aspects. Le signet sert d'aide-mémoire durant la lecture, son format et le carton offrant de meilleures chances d'utilisation en situation de lecture qu'une feuille mobile ou un cahier de notes. Il contribue aussi à activer des hypothèses de lecture (Jacobowitz, 1990), soit les thèmes indiqués. Étant donné que la majorité des étudiants du collégial lisent sans souligner (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991, p. 147), l'enseignant se doit d'expliquer au départ l'importance du soulignement pour retrouver ultérieurement des données; il motive les étudiants en s'engageant à maintenir un fil conducteur entre les thèmes du signet, les questions de compréhension et le sujet de la dissertation. Il met enfin en garde contre le soulignement abusif (qui ralentit trop la lecture et finit par démotiver) et l'absence de soulignement pendant plusieurs pages consécutives, indiquant qu'une bonne moyenne pour une œuvre longue consiste à souligner entre une à trois lignes par page.

### 3.2.2. Exemple de séquence didactique pour l'écriture d'une dissertation critique incluant l'apprentissage de marqueurs de relation

Les objectifs d'apprentissage de la séquence didactique commandent des activités langagières de lecture, d'analyse littéraire, de planification et d'écriture, en plus des activités d'acquisition de connaissances spécifiques aux marqueurs de relation. Les instructions pragmatiques des marqueurs permettent de les rattacher à ces activités communicationnelles. Leur usage implique en outre des connaissances linguistiques, surtout d'ordre syntaxique et sémantique, qui s'intègrent par le fait même à la séquence. Nous proposons que ces activités langagières prennent les formes et modalités exposées ci-dessous. Les exemples de matériel didactique proviennent d'un cours de Littérature québécoise que nous avons donné à l'automne 2002 au Collège de Valleyfield. L'œuvre littéraire servant de base à cette séquence didactique est la pièce de théâtre *Littoral* de Wajdi Mouawad (Leméac–Actes Sud, 1999, 135 p.). Le héros Wilfrid, un Néo-Québécois, part au Liban avec le cadavre de

son père et il traverse le pays en cherchant où l'enterrer. Cette quête mystique l'amène à se trouver lui-même et à se faire des amis, marqués par la guerre civile.

Figure 19 (ci-contre). Fac-similé du signet de lecture pour la pièce *Littoral*.

3.2.2.1 *Une activité d'analyse littéraire d'une œuvre  
littéraire lue au préalable*

Durée de deux heures, travail en équipes avec dictionnaires et soutien de l'enseignant.

Des équipes de trois étudiants (et quelques dyades au besoin) répondent à trois ou quatre questions générales touchant les principaux problèmes de compréhension de l'œuvre. Au contraire des pratiques courantes, la consultation de celle-ci est non seulement permise mais requise. Chaque question demande d'énoncer une thèse, puis de la démontrer à l'aide d'arguments et de citations. L'enseignant va d'une équipe à l'autre et apporte son aide. Le cas échéant, il repère les étudiants qui n'ont pas fini de lire l'œuvre et les place en équipe ensemble. Un rédacteur désigné rédige les réponses au nom de l'équipe et dispose d'un délai d'une semaine. Au besoin, les équipes les plus lentes peuvent terminer le travail hors cours sans autre délai. La longueur suggérée est de 750 mots. Le questionnaire de compréhension favorise la relecture de passages de l'œuvre et en améliore la compréhension globale. En effet, les étudiants semblent ajouter à cette étape des soulignements omis lors de la lecture. Cette formule nous semble donc

supérieure à un contrôle de lecture factuel, individuel, sans consultation de l'œuvre, parce qu'elle fait extraire de l'œuvre lue des données plus significatives et plus abondantes, en vue de la rédaction de la dissertation. Le transfert des données de lecture vers l'écriture ne s'effectue pas automatiquement; les étudiants les plus

## LITTORAL

Wajdi Mouawad

### Thèmes à souligner

Amour

Double

Guerre

Idéal

Identité

Intolérance

Mort

Sens de la vie  
(absurde)

Solitude

Souvenir

# LITTORAL

faibles en lecture ne disposent pas des mêmes chances que les autres au départ de l'écriture. C'est pourquoi nous rejoignons ici une recommandation de Paret :

« L'égalisation des niveaux de connaissances, d'idées, d'arguments, d'outils de créativité par un travail collectif approfondi en classe semble être un présupposé pour organiser des processus d'apprentissage qui aient un minimum d'efficacité pour toute la classe » (2003*b*, p. 4).

À l'usage, le questionnaire avec droit de consultation de l'œuvre lue s'est avéré au moins aussi efficace, pour obliger les étudiants à lire, que le contrôle individuel sans droit à l'œuvre. Celui-ci oblige à poser des questions très spécifiques afin de déjouer les étudiants qui se feraient résumer l'intrigue, de telle manière qu'un étudiant peut avoir lu l'œuvre, mais oublié un détail visé par une question. Surtout, durant leur lecture, les étudiants sont portés à remarquer plus l'accessoire que l'essentiel. Dans notre formule, il est toutefois recommandé que l'une des questions générales exige implicitement d'inclure le dénouement de l'œuvre dans les données à expliquer.

#### 3.2.2.2 Exemple de questionnaire de compréhension et de corrigé

(Afin d'économiser de l'espace, nous omettons le questionnaire et reproduisons seulement le corrigé).

Les exemples donnés ci-dessous ne constituent qu'une partie des nombreuses bonnes réponses possibles.

1. Donnez deux exemples (actions, paroles) d'intolérance dans *Littoral*. L'un des exemples doit provenir d'une scène située « Ici » (au Québec) et l'autre, « Là-bas » (au Liban). Justifiez la pertinence de chaque exemple en 50 à 75 mots environ.

(Réponse). L'intolérance se manifeste tant au Québec qu'au Liban. D'une part, l'oncle Émile, dans la scène 9 (La Famille), refuse d'enterrer le père de Wilfrid aux côtés de son épouse, dans le caveau familial. Il insulte le mort : « ton père c'était un salaud de la pire espèce » (p. 39). Il a attribué à Thomas la responsabilité de la mort de Jeanne et refuse d'entendre raison. D'autre part, dans la scène 24 (Place publique), les habitants du premier village refusent aussi d'enterrer le père de Wilfrid, même s'ils se souviennent de lui. Ils le considèrent comme un « étranger » (p. 75), alors qu'il est né et a vécu parmi eux. Ils le rejettent parce qu'il a fui au début de la guerre, alors qu'eux sont restés. Ce sont là deux cas de refus des différences.

2. Le courant baroque a prédominé en littérature française de 1570 à 1640 environ. Montrez son influence sur Wajdi Mouawad dans la pièce de théâtre postmoderne *Littoral*. Plus précisément, pour chacune des trois caractéristiques baroques ci-dessous, donnez un exemple (action ou paroles) tiré de la pièce et justifiez chacune des trois réponses en 50 à 75 mots environ.

a. Importance du rêve et de l'illusion. (Une pièce de l'auteur baroque Lope de Vega porte le titre *La Vie est un songe*).

(Réponse). Wilfrid a souvent l'impression de rêver éveillé. Il doute de son identité et même de son existence. À la scène 13 (Bombardement), il se pose des questions existentielles (« qu'est-ce que je suis ? je suis qui moi », p. 56) et il considère les lettres de son père comme la preuve de son inexistence, parce qu'elles sont adressées « à un autre que moi, [...] qui s'appelle Wilfrid aussi et qui, par le plus grand des hasards, vit dans ma peau » (p. 56). Il considère sa vie comme une illusion.

b. Métamorphose des êtres et des choses, changement radical et fréquent de leur apparence.

(Réponse). Les héros de *Littoral* changent souvent d'apparence et de personnalité. Wilfrid possède des doubles imaginaires qui prennent forme humaine sur scène, à savoir le chevalier Guiromelan et le réalisateur. Il communique aussi avec l'esprit de son père; même Joséphine, à la scène 46 (Dédoublement et baiser), devient capable de parler avec lui, comme s'il était devenu son père à elle. À la scène 17, par ailleurs, le père apparaît à trois âges différents : le jeune amoureux de Jeanne mourante, Thomas adulte et veuf, le père mort. Les trois ont de la peine en même temps à cause de la mort de Jeanne. Le spectateur doit donc constamment se demander si les personnages qu'il voit existent « réellement » ou non.

c. Fragilité de la vie humaine, importance de la mort.

(Réponse). *Littoral* est une pièce sur la mort. Jeanne est morte en donnant vie à Wilfrid (Scène 17). Thomas est mort pendant que Wilfrid jouissait (Scène 1). Joséphine récite fréquemment des listes de noms de victimes. L'association entre vie et mort montre la facilité avec laquelle on passe de la première à la seconde.

3. Le courant symboliste a marqué la littérature française de 1857 à 1900 environ. Montrez son influence sur Wajdi Mouawad dans la pièce de théâtre

postmoderne *Littoral*. Plus précisément, pour chacune des trois caractéristiques symbolistes ci-dessous, donnez un exemple (action ou paroles) tiré de la pièce et justifiez chacune des trois réponses en 50 à 75 mots environ. Les exemples doivent différer de ceux fournis pour la question précédente.

a) Les choses ne sont pas là tellement pour elles-mêmes que pour leur valeur symbolique, c'est-à-dire que l'auteur s'intéresse au rapport que les choses entretiennent avec l'âme et les sens.

(Réponse). Le symbolisme caractérise la pièce *Littoral*. En effet, les bottins de Joséphine symbolisent le souvenir des morts de la guerre. Au départ, le bottin était un objet banal, sur lequel Joséphine était assise devant les ruines de sa maison, où reposaient les corps de ses parents (scène 46, p. 123). Son voyage à travers le pays pour recueillir tous les noms transforme les bottins en symbole de la mémoire d'un peuple vaincu, dont les noms pourraient sombrer dans l'oubli : « Ulrich, l'aveugle, m'a dit que je sauvais une mémoire » (p. 115). Il l'a comparée à Antigone, cette héroïne grecque condamnée à mort pour avoir enterré son frère vaincu, au lieu de le laisser pourrir à la vue de tous. Le poids des bottins, que Wilfrid et ses compagnons se partagent durant leur errance pédestre, symbolise le deuil que portent les survivants de la guerre civile. Ces noms, inscrits dans les bottins, seront conservés au fond de la mer par Thomas, le « gardeur de troupeau » (p. 60 et 134). En somme, il n'y a pas que Wilfrid qui transporte un mort sur son dos, le symbolisme des bottins ajoute les victimes libanaises.

b) Rejetant le réalisme et le matérialisme, le symbolisme s'intéresse au mystère de vivre, à l'inexprimable de la vie humaine, à retrouver l'idéal derrière la banalité. Au lieu de représenter la réalité telle qu'elle est, il s'agit « d'illuminer les choses avec son esprit et d'en projeter le reflet sur les autres esprits » (Baudelaire).

(Réponse). La vie de Wilfrid n'a pas de sens avant qu'il n'entreprenne sa quête d'un lieu de sépulture. Celle-ci prend un sens second : « Nous ne sommes rien. C'est ce que nous cherchons qui est tout » (p. 103). Au Liban, la mort est devenue banale tellement de gens ont péri : « Ils ont pris la tête, l'ont jetée au sol, ils ont joué au ballon avec. Je riaais [...] » (p. 102). Wilfrid et ses amis cherchent une raison de vivre après le désastre; ils la découvrent dans la spiritualité, en ce sens qu'ils disent adieu au corps du père de Wilfrid, comme s'ils faisaient leur deuil de leur père à eux (scène

51. Habillage), ce que la guerre les a empêchés de faire. Le message de Mouawad est que la guerre ne doit pas rendre la vie absurde.

### 3.2.2.3 *Exposé magistral sur un schéma de plan*

Durée de 20 à 30 minutes.

Tel qu'indiqué à la section 2.3.2.3 (p. 326), le schéma de plan, tout en guidant l'étudiant pour l'écriture d'un nouveau type de discours, doit éviter de devenir un carcan ou un moule à remplir. Cela devient d'autant plus important en dissertation critique que l'étudiant doit discuter le sujet de dissertation, c'est-à-dire que, pour l'une des thèses principales au moins, il doit diverger du sujet et faire ressortir le pour et le contre. Il importe de convaincre les étudiants d'élaborer un point de vue personnel. La planification doit donc amener ces derniers non seulement à trouver des données (arguments, exemples et citations), mais à formuler les thèses avec les nuances appropriées. Ce saut qualitatif peut créer chez les étudiants des difficultés d'apprentissage d'autant plus grandes qu'ils auront suivi, dans les cours précédents, des plans préfabriqués auxquels ils n'auront pas vraiment réfléchi.

Nous suggérons d'accompagner l'exposé magistral d'un diaporama électronique et de distribuer un document imprimé contenant exclusivement le texte affiché à l'écran. Cette stratégie d'enseignement réduit la prise de notes et favorise l'écoute. Il faut par contre limiter au maximum la quantité de texte affiché, de manière à obliger les étudiants à noter les détails et les explications. Le format du document permet d'inscrire les notes à côté des reproductions du texte affiché (v. Figure 20, p. 357). La distribution de notes de cours a l'avantage d'accélérer l'exposé magistral en réduisant son aspect le plus pénible, la dictée. Par contre, l'étudiant doit assimiler le contenu de ses notes durant le cours même en annotant le document; c'est pourquoi il importe de laisser les notes incomplètes, réduites à l'essentiel, et de ne pas éliminer entièrement la prise de notes. L'usage d'un diaporama électronique selon ces paramètres force l'enseignant à trouver avant la prestation du cours une présentation schématique mais sans ambiguïtés. Si l'enseignant ne réussit pas la transposition didactique, ses pages-écrans ressembleront à du texte suivi illisible ou à des généralités banales. Durant les activités subséquentes, l'enseignant insistera pour que les étudiants consultent ce document de cours. En circulant dans la classe, il vérifiera d'un coup d'œil si celles-ci contiennent les annotations espérées.

### 3.2.2.4 Distribution d'un corrigé imprimé et retour critique sur la réponse au questionnaire de compréhension

Durée de 20 minutes, exposé magistral.

Afin de privilégier l'aspect formatif, nous limitons à 5% la valeur du questionnaire. La motivation est conservée parce que l'enseignant met en relief son caractère directement préparatoire à la dissertation sur la même œuvre littéraire. La charge de correction est diminuée du fait qu'il s'agit d'un travail d'équipe. Le corrigé est élaboré à l'avance pour permettre à l'enseignant d'estimer le degré de difficulté des questions et la longueur des réponses. L'enseignant l'utilise comme aide-mémoire durant l'encadrement du travail d'équipe. Il le valide et le complète au besoin à ce moment ou durant la correction, puis il l'imprime et le distribue aux étudiants avec les questionnaires corrigés. La comparaison des deux documents favorise un retour critique et des explications sur les aspects mal compris de l'œuvre ainsi que sur les problèmes de rédaction constatés dans les réponses (telles les explications incomplètes, l'insertion des citations, les marqueurs de relation impropres). Le corrigé permet aux étudiants les plus faibles de rejoindre la moyenne du groupe en vue de la principale évaluation sommative, l'écriture de la dissertation. Une simple correction orale n'atteindrait pas le même résultat. Non seulement l'enseignant perdrait du temps à signaler des citations et d'autres données factuelles, mais les étudiants ne pourraient pas bénéficier des exemples de développement d'une thèse que constituent les réponses.



**Schéma de plan comparatif**

- **1<sup>re</sup> idée principale: point de vue sur le 1<sup>er</sup> thème**
  - Application à la 1<sup>re</sup> œuvre
    - Argument, citation, explication
  - Application à la 2<sup>e</sup> œuvre
    - Argument, citation, explication
  - Récapitulation
- **2<sup>e</sup> idée principale: point de vue sur le 2<sup>e</sup> thème**
  - Même schéma que ci-dessus

---

---

---

---

---

---

---

---

**Schéma de plan comparatif (2)**

- **3<sup>e</sup> idée principale : synthèse des 2 points de vue précédents**
  - Argument
    - Expliquez pourquoi votre point de vue s'éloigne du sujet imposé
  - 1 ou 2 exemples
    - À partir des personnages, événements, actions
  - Récapitulation du point de vue:
    - À garder pour le début de la conclusion, qui suit.

---

---

---

---

---

---

---

---

Figure 20. Extrait d'un document de cours en appui au diaporama électronique sur le schéma de plan

### 3.2.2.5 *Acquisition de connaissances sur les marqueurs de relation*

Durée d'une heure, exposé magistral avec diaporama électronique et documentation d'appoint.

Il est nécessaire de circonscrire l'objet d'apprentissage en fonction des objectifs spécifiques. Tel que stipulé à la section 3.1 (p. 345), nous suggérons pour la dissertation critique des exercices sur l'apprentissage de nouveaux marqueurs de modalité et la substitution de marques méta-représentatives. L'exposé magistral réutilise les notions d'acte de parole (déjà en grammaire de texte, chez Genevay, 1994, par exemple) et d'assomption (v. section 4.1.1 du chap. 1, p. 46). Il transpose les instructions les plus caractéristiques de ces emplois (v. chap. 2, sections 2.3.2, p. 135 et 2.10.1, p. 208). De plus, deux connaissances conditionnelles dérivant des instructions sont elles aussi transposées; il s'agit de la neutralité ou de l'intervention du locuteur, liée aux actes de parole, ainsi que du degré de prise en charge

énonciative. Cette dernière découle de l'instruction à l'effet de renforcer l'assomption que le locuteur prend l'énonciation de P à son compte. Afin de mettre en évidence leur caractère conditionnel, on montrera qu'elles suivent une variation qualitative sur un axe continu. Ici encore, nous proposons un accompagnement de l'exposé magistral par un diaporama électronique (v. Figure 21, p. 362) et une documentation d'appoint, au format utilisé à la Figure 20 (p. 357).

#### 3.2.2.5.1 MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

Afin de motiver les étudiants à acquérir les connaissances au moyen de l'exposé magistral et des exercices subséquents, il est proposé de montrer le lien entre la démonstration du point de vue critique et les marqueurs de modalité. L'enseignant devrait également préciser que ceux-ci sont plus utilisés par les experts que par les étudiants, dans les dissertations critiques. Si la répartition de l'enseignement des marqueurs de relation a fait l'objet d'un consensus départemental semblable à nos recommandations (v. section 3.1, p. 345), il reste encore nécessaire de rappeler les objectifs poursuivis dans les cours antérieurs, à savoir l'amélioration de la justesse et de la variété des marqueurs de relation ainsi que la recherche d'un ancrage argumentatif des thèses de manière à faire ressortir leur progression. Quant aux marques méta-représentatives, elles doivent être ancrées dans l'argumentation afin de préserver la neutralité du discours et il est souvent souhaitable de les remplacer par des marqueurs de modalité, qui allègent la syntaxe et, du coup, le style.

La motivation requiert de surcroît le rappel des critères d'évaluation de la dissertation critique (v. section 3.2.1, p. 348).

#### 3.2.2.5.2 NÉCESSITÉ DES MARQUEURS DE RELATION

Avant de passer à l'exposé magistral des connaissances déclaratives, l'enseignant devrait fournir des critères de choix des marqueurs de relation en lien avec la situation de communication. Il s'agit d'une part de rappeler (toujours en supposant que cela a été vu antérieurement) que les étudiants tendent à abuser des marqueurs de relation, mais qu'un marqueur reste pertinent lorsque le lecteur a besoin d'être guidé. D'autre part, il faut préciser les conditions d'usage des emplois qui font l'objet d'apprentissage, soit leurs propriétés contextuelles et linguistiques.

- *Propriétés contextuelles des marqueurs de relation*

En exposé magistral, l'enseignant énonce le rôle des emplois choisis pour l'exercice, sans entrer dans les détails, qui seront plutôt abordés au moyen d'opérations effectuées par les étudiants dans les exercices mêmes. Nous recommandons, en ce qui concerne la démonstration d'un point de vue critique, de choisir comme objet d'enseignement les emplois suivants : les marqueurs de modalité d'insistance (v. section 2.3.2 du chap. 2, p. 135) ainsi que les marqueurs de validation inférentielle, empirique et forcée (v. section 2.10.1 du chap. 2, p. 208). À l'aide des exemples de matériel didactique ci-dessous, l'enseignant transpose les instructions les plus spécifiques à ces emplois afin de les rapprocher et de les distinguer à la fois. Il fera donc observer que l'insistance contribue à ordonner les arguments selon leur importance (*à plus forte raison, surtout*), tandis que la modalisation vériconditionnelle exprime une prise en charge énonciative. La validation inférentielle fait reposer l'assertion sur un modèle idéal (*normalement, en théorie*), la validation empirique se base sur un fait qui échappe à une règle (*de toute évidence, ordinairement*) et la validation forcée signifie que le scripteur s'en tient à la règle malgré un fait déviant (*bien sûr, évidemment*).

Il n'est pas facile de déterminer quand il est opportun d'utiliser un marqueur de modalité ni de savoir lequel choisir. Deux critères guident la décision d'employer ou non un marqueur de modalité. Le premier consiste à déterminer si l'intervention du rédacteur se révèle plus importante que le maintien de la neutralité du discours. Nous avons vu que celle-ci doit être conservée le plus possible, mais qu'elle ne peut jamais être absolue. Cela s'avère d'autant plus vrai dans la dissertation critique, où l'étudiant doit prendre position sur un sujet qui porte à controverse. Le rédacteur doit intervenir pour exprimer son point de vue critique et pour nuancer toutes les affirmations qui ne sont pas entièrement vraies.

Dans cette intervention, toutefois, l'étudiant doit prendre garde de préserver la neutralité le plus possible. Il vaut mieux éviter les formules très voyantes comme « Je tiens à dire que... », « Pour ce qui est de mon point de vue, eh bien, je dirais que... », etc. On évitera de s'adresser au lecteur : « Savez-vous que... ? ». Des expressions comme « Nous sommes d'avis que... », « Nous soutenons que » s'avèrent déjà plus acceptables. La dissertation, comme la plupart des textes produits sur le marché du travail, doit créer une impression d'objectivité, même s'il faut donner son opinion

sur le sujet. Or, la manière la plus neutre d'exprimer son point de vue consiste à utiliser des marqueurs de modalité au lieu des « je » et des « nous ». Par exemple, la marque « on peut supposer que... » peut laisser la place au marqueur de modalité *hypothétiquement* dans l'énoncé suivant :

Exemple 185 On peut supposer que/*Hypothétiquement*, le roman *Poussière sur la ville* reflète les valeurs existentialistes.

La même valeur d'hypothèse est exprimée, mais pas de la même façon. Même si le pronom « on » constitue une manière encore plus neutre de désigner le rédacteur, celui-ci reste encore présent dans l'énoncé. Avec le marqueur de modalité, il se déplace dans l'assomption sous-entendue « Je pose l'hypothèse que... ». L'usage d'un marqueur de modalité conserve implicite l'intervention du rédacteur et constitue la manière la plus neutre d'exprimer un point de vue.

Le second critère pour décider de l'opportunité d'employer ou non un marqueur de modalité consiste à déterminer le *degré de prise en charge énonciative*. Nous avons vu que les marqueurs de modalité traduisent l'attitude de l'étudiant face à son énoncé. Jusqu'à quel point est-il convaincu de ce qu'il affirme ? C'est ce qu'on appelle le degré de prise en charge énonciative. Par exemple, entre les marqueurs de modalité *peut-être* et *sans aucun doute*, il existe toute une gamme pour exprimer des nuances de certitude ou d'incrédulité : *par impossible*, *selon le cas*, *s'il y a lieu*, *indubitablement*, etc. L'énonciation d'un point de vue critique, dans la dissertation, gagne à utiliser ce type de marqueurs de modalité, portant sur le degré de vérité. Dans certains cas, le rédacteur peut vouloir se dégager de toute responsabilité par rapport à ce qu'il dit; c'est ce qu'expriment le connecteur hypothétique EN SUPPOSANT QUE et le marqueur d'invalidation *en apparence*. En somme, les marqueurs de modalité s'avèrent utiles pour nuancer l'énoncé, c'est-à-dire pour faire ressortir les aspects favorables et défavorables dans des cas complexes comme on en rencontre toujours en dissertation critique.

○ *Marqueurs de modalité d'insistance*

Les marqueurs de modalité aident à comprendre un *acte de parole* du rédacteur, soit l'orientation selon laquelle le rédacteur voit l'énoncé ou la valeur (de vérité, d'affectivité, de neutralité, etc.) qu'il donne à son énoncé. Au lieu de connecter deux énoncés, ils concernent un seul énoncé et son lien avec le contexte. Ils aident à choisir une *assomption*, c'est-à-dire une hypothèse implicite qui exprime l'orientation de

l'énoncé, par conséquent la façon dont le lecteur devrait l'envisager. Comparons deux exemples, dont le premier est tiré d'une dissertation critique sur le roman *Poussière sur la ville*.

Exemple 186*a* Alain estime que sa femme, Madeleine, est libre face à lui. Il accepte *même* qu'elle empiète sur sa propre liberté.

Exemple 186*b* Alain estime que sa femme, Madeleine, est libre face à lui. Il accepte AUSSI qu'elle empiète sur sa propre liberté.

Dans l'Exemple 186*a*, l'étudiant présente le second énoncé comme plus fort que le premier. Cet effet d'insistance est produit par *même*, comme le montre la variante *b* du même exemple. Le connecteur AUSSI attribue au second énoncé une importance égale au premier, il marque l'extension, l'élargissement de l'idée de liberté. Comment l'effet d'insistance est-il obtenu dans la variante *a*? Le marqueur de modalité *même* signale une attitude de l'étudiant à l'égard de son énoncé. Le rédacteur montre qu'il est impressionné par le fait qu'un personnage existentialiste comme Alain, pour qui la liberté est primordiale, accepte que celle-ci soit limitée par celle de sa femme. Cette générosité est d'autant plus renversante que Madeleine utilise sa liberté pour tromper Alain avec un autre homme. Le marqueur *même* annule une assomption dont le sens est contraire au second énoncé et que l'on pourrait formuler ainsi : « D'habitude, on ne laisse pas les autres empiéter sur notre liberté ». Sans énoncer ouvertement un jugement affectif qui briserait la neutralité de son texte, l'étudiant fait ainsi comprendre au lecteur son attitude qui se traduit par une insistance face au comportement du héros. Rien de cela n'est perceptible dans l'Exemple 186*b*. On voit donc que, pour exprimer un point de vue, un marqueur de modalité d'insistance est supérieur à un connecteur d'extension.

○ *Marqueurs de validation*

Plusieurs marqueurs de modalité expriment le degré de confiance du rédacteur dans la vérité de ce qu'il écrit. C'est ce qu'on appelle la *prise en charge énonciative*. Celle-ci apparaît distinctement dans des phrases comme « Nous croyons que... » ou « Nous sommes d'avis que... », qui ont le défaut de réduire la neutralité du texte. À cet égard, les marqueurs de modalité exprimant la *validation* s'avèrent bien plus discrets et tout aussi efficaces. Examinons les exemples suivants.

Figure 21. Exemple de pages-écrans en appui à l'exposé magistral sur les mar-

Rôle des marqueurs de modalité	Marqueurs d'invalidation
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Exprimer une attitude du rédacteur</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Son point de vue sur l'énoncé</li> </ul> </li> <li>● <b>Attirer l'attention du lecteur sur une assomption implicite.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ L'assomption peut renforcer ou annuler l'énoncé.</li> </ul> </li> <li>● <b>Conserver la neutralité du discours</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Le point de vue du rédacteur reste implicite</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Le rédacteur se dissocie de la vérité de son énoncé.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <i>À première vue</i>, Madeleine utilise sa liberté comme un personnage existentialiste parce qu'elle n'hésite pas à tromper son mari, même si cela nuit à sa réputation comme médecin.</li> <li>◦ Les marqueurs d'invalidation :           <ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>au premier abord; au premier coup d'oeil; à première vue; de prime abord; en apparence; prétendument; soi-disant.</i></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

queurs de modalité d'insistance et de validation.

Exemple 187 *À première vue*, Madeleine utilise sa liberté comme un personnage existentialiste parce qu'elle n'hésite pas à tromper son mari, et à nuire de la sorte à sa réputation comme médecin.

Exemple 188 Madeleine, *habituellement*, agit comme si elle ne se préoccupait pas de la réputation de son mari médecin. Elle ne se gêne pas pour fréquenter publiquement un autre homme.

Exemple 189 Madeleine rencontre un autre homme dans les lieux publics de la petite ville. Elle ne se préoccupe *manifestement* pas de la réputation de son mari médecin.

Ces trois exemples, qui comportent tous un marqueur de validation, traitent de la conduite de Madeleine dans le roman *Poussière sur la ville*. L'Exemple 187 constitue un cas où l'étudiant, par le marqueur *à première vue*, se dissocie de la vérité de son énoncé. Il sous-entend en effet que, si « on y regarde à deux fois », Madeleine n'est pas aussi existentialiste qu'elle en a l'air, qu'en fait elle ne l'est pas du tout. Le marqueur exerce un emploi d'*invalidation*, c'est-à-dire qu'il permet au rédacteur de présenter son énoncé comme s'il n'y croyait pas du tout. L'énoncé fait pourtant ressortir la liberté de Madeleine, qui représente une caractéristique existentialiste, mais l'étudiant nous fait comprendre que cela ne suffit pas pour que le personnage soit existentialiste. L'argument suivant pourrait être qu'elle se suicide, ce qui constitue un acte lâche pour l'existentialisme. Les marqueurs d'invalidation sont peu nombreux; la liste en apparaît à la Figure 21 (p. 362).

Dans l'Exemple 188, par contre, le rédacteur croit à la vérité de ce qu'il dit. Mais il se protège contre des exceptions possibles dans le comportement de Madeleine grâce au marqueur *habituellement*. Celui-ci établit un degré de probabilité à partir de l'observation de la réalité : c'est un marqueur de validation *empirique*, ce dernier mot référant à des observations faites un peu au hasard, de manière non scientifique. Le rédacteur ne garantit donc pas au lecteur que toutes les actions de Madeleine nuisent à la réputation de son mari, mais il n'en croit pas moins que cela est vrai *en général*.

L'Exemple 189 ressemble au précédent, mais à une nuance près : le marqueur *manifestement* ne se base pas sur l'observation de la réalité. Le rédacteur croit à la vérité de ce qu'il affirme, il y croit même plus que dans l'Exemple 188, mais il n'a pas de preuves matérielles à apporter. Il invoque la logique de l'*évidence* : selon lui, il n'est pas nécessaire de démontrer davantage qu'une femme qui rencontre un autre homme en public dans une petite ville ne se soucie pas de la réputation de son mari. En réalité, c'est par sa propre certitude que l'étudiant valide son énoncé. On appelle cet emploi la *validation forcée* parce que la vérité provient de la force de conviction du rédacteur, non d'une preuve logique ou matérielle.

En plus de l'invalidation, de la validation empirique et de la validation forcée, il existe trois autres emplois de validation d'un énoncé. Examinons ces nouveaux exemples.

Exemple 190 *Poussière sur la ville* est un roman existentialiste, *en un certain sens*.

Exemple 191 *Poussière sur la ville* est *vraisemblablement* un roman existentialiste.

Exemple 192 *Par définition*, *Poussière sur la ville* est un roman existentialiste.

L'affirmation que le roman *Poussière sur la ville* est un roman existentialiste se trouve nuancée de trois façons différentes. Dans l'Exemple 190, le marqueur de modalité *en un certain sens* apporte une restriction. L'étudiant croit que l'énoncé est vrai, si et seulement si on le considère du bon point de vue. La nuance s'impose ici parce que ce roman ne contient qu'un seul personnage existentialiste, à savoir le médecin Alain Dubois, le héros masculin. Cet emploi correspond à la *validation restrictive*. (L'enseignant réfère à des marqueurs choisis dans le Tableau XXVII, p. 219). Par ailleurs, l'Exemple 191 n'est pas présenté comme entièrement certain. Ici, le rédacteur ne croit pas que son énoncé est vrai, mais seulement possible. C'est une validation *hypothétique* (ou conditionnelle). Il existe toute une gamme de

marqueurs pour exprimer les degrés de possibilité : *peut-être, sans doute, certainement, sans aucun doute*, etc. (v. Tableau XXVIII, p. 221). Mais il n'y a pas de certitude totale à moins d'enlever carrément le marqueur. Dans l'Exemple 192, enfin, on a affaire à une assertion dont le fondement repose sur une définition, c'est-à-dire sur une théorie quelconque. L'énoncé est aussi vrai que la théorie sur laquelle il est basé. On suppose que si un roman existentialiste raconte l'histoire d'un héros qui accepte de vivre une vie absurde en lui trouvant lui-même un sens, alors *Poussière sur la ville* est un roman existentialiste, parce qu'Alain Dubois finira par surmonter le suicide de sa femme et sa mauvaise réputation pour s'imposer à une ville qui ne l'aime pas et qu'il n'aime pas. La validation d'un énoncé au moyen d'un marqueur de modalité qui invoque une théorie sous-entendue s'appelle *inférentielle*. C'est que le lecteur doit inférer l'existence d'un système sous-entendu qui sert de fondement à l'affirmation. Le rédacteur doit être persuadé qu'il ne lui incombe pas d'expliquer les principes laissés sous-entendus ou il peut l'avoir fait précédemment.

- *Propriétés linguistiques des marqueurs de relation*

Comme pour les propriétés contextuelles, le rôle de l'enseignant consiste à guider l'observation et la manipulation des marqueurs de relation durant les exercices. Il faut d'abord mettre l'accent sur l'identification des marqueurs choisis, en l'occurrence les marqueurs de modalité. Le test du clivage syntaxique permet de vérifier qu'un adverbe ou un syntagme grammaticalisé possède l'autonomie suffisante pour agir comme marqueur de modalité (v. section 2.3.2, p. 135). Le marqueur est autonome s'il ne peut pas être paraphrasé par l'expression «d'une manière» ou une autre tournure équivalente. Les marqueurs d'emphase *c'est... que* ou *c'est... qui* servent d'outil d'encadrement. Le test est illustré par les exemples suivants.

Exemple 193a Dans *Medium Saignant*, la lâcheté est *principalement* présente chez les membres du conseil (103B116).

Exemple 193b \*Dans *Medium Saignant*, *c'est d'une manière principale que* la lâcheté est présente chez les membres du conseil.

Exemple 194a Dans *Medium Saignant*, les membres du conseil agissent lâchement.

Exemple 194b Dans *Medium Saignant*, *c'est d'une manière lâche qu'*agissent les membres du conseil.

L'encadrement par *c'est... que* montre que *surtout* dans l'Exemple 193 agit comme marqueur de modalité, étant donné que la variante *b* paraît défectueuse. Cependant,



l'adverbe « lâchement », dans l'Exemple 194, accepte bien la transformation, de sorte que son appartenance au sens même de l'énoncé est manifeste et qu'il ne dispose pas d'une autonomie suffisante pour modaliser l'énoncé entier.

Sans constituer un critère aussi fiable, la position de l'adverbe dans la phrase influence fortement sa fonction. Les marqueurs de relation affectionnent la position initiale parce qu'elle leur assure une grande autonomie et une portée sur tout le reste de l'énoncé. Il faut aussi noter la ponctuation qui accompagne le marqueur, même si les marqueurs de modalité utilisent moins la virgule que les connecteurs. Enfin, des marqueurs d'un même emploi se distinguent encore au plan sémantique par des nuances qui empêchent souvent de les substituer l'un à l'autre sans altérer la signification. Cela s'avère particulièrement vrai dans le cas des marqueurs de modalité, dont la plupart possèdent un sens conceptuel très présent. Par exemple, les marqueurs de validation inférentielle couvrent toute la gamme de la certitude jusqu'au doute. Leur sens conceptuel reste tout de même atténué par rapport à leur sens plein lorsqu'ils n'agissent pas comme marqueurs.

#### 3.2.2.5.3 MODE D'EMPLOI DES MARQUEURS DE RELATION

Comme nous l'avons vu à la section 2.4.3 (p. 342), il faut opposer des emplois voisins pour mettre en évidence la spécificité de chacun et surtout étudier des marqueurs pris individuellement. Notre séquence didactique comparera donc les six emplois de modalisation vériconditionnelle (v. Figure 13, p. 211) et distinguera entre l'insistance et l'extension. Elle négligera un peu les marqueurs de modalité d'insistance les plus fréquents chez les étudiants, soit *encore*, *même* et *surtout*, parce que leur justesse dépasse la moyenne (v. Tableau XLV, p. 269) afin d'en faire découvrir de nouveaux, tels à *plus forte raison*, *justement*, *mieux*, *non seulement*, *plus particulièrement*, *précisément*, *plus simplement*. Du côté de la modalisation vériconditionnelle, l'objectif principal consiste à augmenter la fréquence des marqueurs de modalité pour tous les emplois, soit la validation inférentielle, empirique, forcée, restrictive et conditionnelle, de même que l'invalidation (v. Tableau XL, p. 255). Nos exercices ne devront donc pas viser la correction d'erreurs, mais la découverte de nouveaux marqueurs et de leurs contraintes d'utilisation. Comme matériel didactique, nous réutilisons les tableaux correspondants du chapitre 2. Il serait utile de disposer d'un guide d'utilisation de chaque marqueur, mais il n'en

existe pas et nous ne pouvons pas en élaborer un ici. L'enseignant utilisera les exemples qui accompagnent certains des exercices ci-dessous.

### 3.2.2.6 Exercices sur les marqueurs de relation

Durée de deux heures, en équipes.

Malgré l'autonomie qui caractérise la plupart des marqueurs de relation par rapport à la syntaxe de la phrase et au sens représentationnel de l'énoncé, ceux-ci n'en font pas moins partie d'une phrase. Il est donc possible et souhaitable que les étudiants leur appliquent les manipulations usuelles en grammaire de phrase, à savoir l'effacement, le déplacement, le remplacement, l'addition et l'encadrement (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 66-70). Toutes ces manipulations ne sont cependant pas toujours pertinentes. Dans le cas présent, l'effacement ne l'est pas, car il n'y a pas abus de marqueurs de modalité. Toutefois, la dimension discursive des marqueurs de relation oblige à dépasser le niveau phrastique. Les mêmes transformations peuvent resservir, mais il devient souvent nécessaire de modifier dans l'extrait de texte des mots qui ne sont pas des marqueurs de relation. Les extraits de textes doivent provenir de dissertations critiques d'étudiants ou d'experts ou, à défaut, être créés *ad hoc* tout en ressemblant à des extraits réels. Par contre, il n'est pas mauvais que certains énoncés proviennent de la langue écrite courante, afin de conserver un lien avec les pratiques sociales.

#### 3.2.2.6.1 ENCADREMENT ET SOULIGNEMENT DE MARQUEURS DE MODALITÉ

Le premier exercice consiste à identifier des marqueurs de modalité renforçatrice ainsi que de modalisation vériconditionnelle dans une dissertation critique modèle. Il est accompagné d'un classement de ces marqueurs, comme celui du Tableau VIII, p. 137, et des Tableaux XXIV à XXIX, p. 212 et suiv. La vérification de la catégorie de marqueur de modalité s'effectue au moyen du test d'extraction vu à la section Propriétés linguistiques des marqueurs de relation (p. 364). La correction en classe met en évidence les propriétés linguistiques et pragmatiques qui permettent de reconnaître et d'employer correctement les marqueurs apparaissant dans la dissertation choisie.

**Exercice 1** Observation de marqueurs de modalité renforçatrice ainsi que de modalisation vériconditionnelle

## Consigne

Dans la dissertation critique ci-dessous et à l'aide des listes fournies (v. Tableau VIII, p. 137, et Tableaux XXIV à XXIX, p. 212 et suiv.), soulignez les marqueurs de modalité renforçatrice et encadrez les marqueurs de modalité de validation inférentielle, empirique, forcée, restrictive et conditionnelle (hypothétique).

Le courant postmoderne donne lieu à la rencontre de grands auteurs québécois dont Wajdi Mouawad et Suzanne Jacob. Le premier, étant un dramaturge ainsi que metteur en scène originaire du Liban, a composé plusieurs pièces dont *Alphonse* en 1994, pour laquelle il a eu le prix de théâtre du Gouverneur général du Canada en 1996, et *Littoral* en 1997. Cette dernière raconte l'histoire de la vie d'un jeune homme qui doit enterrer son père dans son pays natal et qui rencontre là d'autres jeunes de son âge. Pour ce qui est de Suzanne Jacob, elle est une chansonnière importante des années 70. De plus, elle a reçu le prix du Gouverneur général du Canada et le prix Québec-Paris pour son premier roman, *Laura Laur*, publié en 1983. Elle a de surcroît reçu le prix de la revue *Études françaises* pour son essai *La Bulle d'encre* en 1997. De toute évidence, dans cet ouvrage, elle tente de trouver comment on peut juger de la qualité d'une œuvre littéraire. D'une façon ou d'une autre, les deux auteurs traitent du sens de la vie humaine dans leur œuvre. Mouawad l'utilise au premier plan tandis que Jacob parle plutôt du problème de la création littéraire. Par contre, le premier laisse également place à l'absurdité et la seconde réfère tout de même au sens de la vie. Tout cela donne place à la discussion quant au degré d'importance que chacun accorde à l'existence humaine.

Assurément, Wajdi Mouawad, dans sa pièce *Littoral*, cherche un sens à la vie humaine. Ne soumet-il pas ses personnages à des situations critiques comme la mort des proches ou la solitude? Par exemple, Wilfrid, après la mort de son père, vit un grand moment de questionnement face à sa vie. On comprend vraiment sa détresse lorsqu'il fait ce qui lui semble une prière à quelque chose, quelque part, dont il n'est même pas certain de l'existence : « Je veux savoir ce que je suis venu faire sur la terre [...] Je veux une réponse au-dessus de tout soupçon, c'est-tu clair? » (p. 93). Sa question trahit son hésitation par rapport à sa vie et la réponse attendue démontre à quel point elle doit être claire afin de le rassurer totalement.

Mouawad recherche le sens de la vie humaine une fois encore à travers Simone : « On a tous besoin d'un miracle [...] Je suis née dans les bombes, mais je suis sûre que la vie, c'est autre chose que les bombes [...] mais je ne sais pas quoi » (p. 72). Le miracle qu'elle attend est justement que quelqu'un de son âge apparaisse à travers la guerre et donne un nouveau sens à son existence, une réponse à ce que la vie peut être, à part les bombes et les gens qui l'empêchent de s'exprimer. De son côté, le personnage d'Amé ne comprend même plus pourquoi on veut retenir son nom : « On devrait le piétiner, l'oublier, le brûler mon nom... Alors pourquoi aller raconter, pourquoi? » (p. 96). Par la gradation métaphorique « le piétiner, l'oublier, le brûler », il voudrait bien sûr s'infliger ce châtimeut à lui-même. Il ne s'aime pas parce qu'il s'en veut d'avoir tué son père, mais il n'ose pas se l'avouer. Bref, dans ces trois personnages, Mouawad recherche le but de l'existence humaine.

En contrepartie, Suzanne Jacob ne cherche pas un sens à la vie. Elle veut plutôt comprendre comment on peut juger de la qualité d'une œuvre littéraire. Elle le dit d'ailleurs textuellement au début de son essai : « C'est le sujet de ces pages : Comment, à quoi sait-on, qu'est-ce qui dit à un auteur que son livre est bon? » (p. 9). Cela indique clairement que l'activité première de sa recherche ne sera pas la résolution des mystères de la vie. Au contraire, elle exprime plutôt son opinion à propos de notre but, de la place que nous avons dans le monde, afin d'expliquer ce qu'elle entend par « fiction dominante » par exemple. Elle se prononce également sur notre façon de vivre aujourd'hui, mais elle le fait toujours en nous ramenant au but premier de *La Bulle d'encre*. Son œuvre est donc une réflexion sur la vie moderne en lien avec la création littéraire.

Par ailleurs, en traitant du thème de l'absurde, Mouawad démontre qu'il ne se sent pas concerné seulement par le sens de la vie, puisque les deux notions s'opposent. Manifestement, lorsque Wilfrid entre dans le « *peep show* », la scène devient tout à fait ridicule, particulièrement quand le client et le chevalier se rencontrent : le client jouit, le chevalier arrive en hurlant, l'autre crie à son tour et, par dessus le marché, le chevalier tue le client. Cette scène démontre bien que le sens de la vie humaine n'est pas la seule quête du dramaturge, d'autant plus que les deux personnages sont issus de l'imagination de Wilfrid.

Pour sa part, Suzanne Jacob accorde une certaine importance au sens de la vie dans *La Bulle d'encre*. Elle s'y intéresse indéniablement, car elle se renseigne auprès de gens de confiance. Par exemple, elle demande à un de ses collègues de l'aider avec ses élèves. À première vue, on ne dirait pas un questionnement sur le sens de la vie, mais cela le devient après la réponse du collègue : il pousse l'auteure à se remettre en question, à revoir sa façon d'enseigner. En fait, l'écrivaine met tout en doute dans *La Bulle d'encre* : « Pendant que la pensée et le sens [...] tombaient en désuétude et laissaient leur place béante à la rentabilité, le concept devenait un design et penser devenait designer des concepts » (p. 42). Visiblement, elle se demande comment la rentabilité a pu prendre le dessus sur les idées. C'est sûrement quelque chose que Suzanne Jacob reproche à notre société et qu'elle cherche à comprendre. C'est pourquoi le sens de la vie est présent dans *La Bulle d'encre*.

Réflexion faite, les deux écrivains recherchent le sens de la vie humaine à travers leur œuvre, mais à des degrés différents. Wajdi Mouawad traite principalement de ce sujet malgré la présence de l'absurde dans *Littoral*. En effet, ses personnages principaux se remettent tous en question. De son côté, Suzanne Jacob donne une certaine place à ce même thème, car elle aussi remet presque tout en cause dans notre société, comme la place de l'argent, des idées, de la liberté, etc. Bien que l'activité essentielle de son essai soit de fournir des critères de qualité littéraire d'une œuvre, la recherche du sens de la vie confère à l'œuvre sa vérité. En somme, pour Mouawad, trouver le but de l'existence humaine est vraiment l'activité essentielle dans *Littoral* tandis que Jacob n'en fait qu'un but secondaire de *La Bulle d'encre*.

Après examen, Wajdi Mouawad traite de l'absurde dans *Littoral*, mais l'activité essentielle de ce dernier consiste à trouver le but de l'existence humaine à travers Wilfrid, Simone et Amé. Suzanne Jacob fait de même, mais de façon moins importante, puisqu'elle remet en question les valeurs de notre société afin de juger de la qualité d'une œuvre. En ce sens, *Le Chevalier inexistant* d'Italo Calvino s'avère un bon roman, car une femme réelle est amoureuse du héros qui, naturellement, n'existe pas, ce qui l'incite à se questionner sur la valeur de la condition humaine.

### 3.2.2.6.2 SUBSTITUTION ET ADDITION DE MARQUEURS DE MODALITÉ RENFORÇATRICE DANS DES ÉNONCÉS

L'addition sert à faire utiliser des marqueurs nouveaux ou à renforcer l'apprentissage de marqueurs connus. L'emplacement des marqueurs est déjà identifié (exercices « à trous »). La substitution demande de reconnaître un marqueur d'une autre catégorie, souvent l'extension, comme impropre pour assurer une progression suffisante des idées et à prendre conscience de l'utilité de la surenchère argumentative.

#### Exercice 2 Addition de marqueurs d'insistance

Dans les extraits suivants, insérez de façon appropriée des marqueurs d'insistance (connecteurs, marqueurs de reprise et de modalité).

1. Le second champ lexical fait part des châtiments épouvantables infligés à ces victimes. Voltaire utilise des termes tels que « fessé en cadence », « brûlés » et « pendu » pour décrire des châtiments exagérés. \_\_\_\_\_ (DE SURCROÏT), grâce à l'antiphrase « un sermon très pathétique, suivi d'une belle musique en faux-bourdon », on dénote une certaine ironie.
2. Faire rêver les hommes est souvent le moyen le plus sûr de les tenir endormis – \_\_\_\_\_ parce que le rêve leur donne l'illusion d'être éveillés (Gustave Thibon).

(Réponse). *Précisément* (dans l'original), *justement*, *purement et simplement*, *tout simplement*. Acceptables, bien qu'affaiblissant l'énoncé : *surtout*, *particulièrement*, *a fortiori*, *à plus forte raison*.

#### Exercice 3 Substitution de marqueurs de modalité renforçatrice

Substituez par des marqueurs de relation plus appropriés les marqueurs de modalité renforçatrice redondants ou impropres dans les extraits suivants.

1. *Même* le désir de vengeance d'Oreste bénéficie à sa vie, puisqu'il en a profité pour voyager. Oreste, contrairement à Électre, a *même* quelqu'un, le pédagogue, qui l'aide de ses conseils, *justement*.

(Réponse). Le désir de vengeance d'Oreste a bénéficié à sa vie, D'AUTANT PLUS QU'IL en a profité pour voyager. Oreste, contrairement à Électre, a *même* quelqu'un, le pédagogue, qui l'aide de ses conseils, D'AILLEURS.

(Commentaire). Aucune mention n'ayant été faite auparavant du pédagogue ou de ses conseils, le marqueur de modalité *justement* ne peut reprendre à son compte aucun argument antérieur. Le connecteur D'AILLEURS est capable d'insérer une idée qui n'a rien à voir avec ce qui précède, sans trop détourner l'attention du thème central, soit les avantages d'Oreste.

2. Dans *Médium saignant*, la lâcheté est *surtout* présente dans les personnages des membres du conseil [...] *Encore*, une autre caractéristique attribuée aux Québécois est qu'ils sont influençables. Dans *Médium saignant*, cette caractéristique est *surtout* présente chez les contribuables.

(Réponse). Dans *Médium saignant*, la lâcheté est *surtout* présente dans les personnages des membres du conseil [...] ~~Encore~~, une autre caractéristique attribuée aux Québécois est qu'ils sont influençables. Dans la pièce de Loranger, cette caractéristique convient *particulièrement* aux contribuables.

(Commentaire). On ne peut remplacer *encore* par un marqueur d'insistance, car il s'agit seulement d'une extension, déjà exprimée par « autre ». Le second *surtout* est remplacé par *particulièrement* et rapproché du nom qu'il met en évidence. Les mots clés redondants ont été substitués par des synonymes.

### 3.2.2.6.3 TRANSFORMATION D'UN EXTRAIT DE TEXTE PAR L'ADDITION ET LA SUBSTITUTION DE CONNECTEURS ET DE MARQUEURS DE MODALITÉ EXPRIMANT L'EXTENSION ET L'INSISTANCE

Cet exercice vise les mêmes buts que le précédent. Il présente un degré de complexité accrue, puisque l'on passe d'énoncés isolés à un extrait regroupant plusieurs énoncés interdépendants.

#### Exercice 4 Transformation d'un paragraphe de dissertation critique

Dans le paragraphe ci-dessous, portant sur *Poussière sur la ville* d'André Langevin, améliorez les liens entre les énoncés et la progression des idées, en changeant ou en ajoutant des marqueurs de relation d'extension et d'insistance.

1. La population de la ville n'est pas existentialiste. C'est le cas de Madeleine qui est une personne instinctive. Elle vit toujours au moment présent, elle est versatile et elle agit souvent sous l'impulsion du moment sans réflexion. Cela n'est pas existentialiste. Une autre chose qu'elle fait, c'est se suicider, ce qui n'est pas existentialiste. Il y a les gens de la ville qui sont automates. Ils font la même

routine à tous les jours. CEPENDANT, la vision qu'Alain se fait de la ville est existentialiste PARCE QU'il perçoit les gens comme des juges qui le pointent du doigt. Il les regarde le regarder et le juger. Il y a la ville, entourée par la montagne et par la nature, isolée de tous. Alain exprime AUSSI *bien* sa nausée face à la ville dans laquelle il vit. C'est un peu comme le genre de nausée qu'éprouvent les existentialistes face à la vie.

(Réponse). C'est D'UNE PART le cas de Madeleine... D'AILLEURS, son suicide n'est pas existentialiste NON PLUS. D'AUTRE PART, il y a les gens de la ville... Il y a PAR SURCROÏT la ville... isolée de tous, à l'égard de laquelle Alain exprime *plus particulièrement* sa nausée.

#### 3.2.2.6.4 ADDITION DE MARQUEURS DE MODALISATION VÉRICONDITIONNELLE DANS DES ÉNONCÉS

Comme plus haut, l'addition sert à faire utiliser des marqueurs nouveaux ou à renforcer l'apprentissage de marqueurs connus.

#### Exercice 5 Ajout de marqueurs de modalisation vériconditionnelle dans des énoncés

Ajoutez dans les espaces indiqués des marqueurs de modalité exprimant la validation inférentielle, empirique, forcée, restrictive ou conditionnelle.

1. S'il est au monde quelque chose de plus fâcheux que d'être quelqu'un dont on parle, c'est \_\_\_\_\_ d'être quelqu'un dont on ne parle pas (Oscar Wilde). (*Assurément*).
2. En quoi consiste \_\_\_\_\_ le secteur de la biotechnologie ? (*Au juste, exactement*).

#### 3.2.2.6.5 REMPLACEMENT DE MARQUES MÉTA-REPRÉSENTATIVES PAR DES MARQUEURS DE MODALITÉ, POUR LES EMPLOIS D'INSISTANCE ET DE MODALISATION VÉRICONDITIONNELLE

Les marques méta-représentatives sont remplacées par des marqueurs de modalisation vériconditionnelle afin d'alléger la phrase et d'améliorer la neutralité.

#### Exercice 6 Dans les extraits ci-dessous, substituez les marques méta-représentatives par des marqueurs de relation appropriés.

1. On pourrait croire que Madeleine est inconsciente des conséquences de ses actes. (*Apparemment*).



2. Ajoutons à cela que le couple ne s'aime plus. (*En outre*).
3. Nous avons pu voir que le roman d'André Langevin demeure existentialiste même si Madeleine et la population de Macklin ne le sont pas. (EN SOMME).
4. Nous pouvons DONC affirmer que c'est à cause de Madeleine si Alain voit sa vie avec autant de lucidité. (*Incontestablement, c'est DONC à cause de Madeleine...*).

Exercice 7 Substitution de marques méta-représentatives par marqueurs de modalisation vériconditionnelle.

Remplacez dans les énoncés ci-dessous les marques méta-représentatives soulignées par des marqueurs de modalité exprimant la validation inférentielle, empirique, forcée, restrictive ou conditionnelle.

1. Avez-vous remarqué que les formulaires habituels d'assurance, si on les examine sous tous les angles, sont conçus de façon à susciter la méfiance et l'insécurité chez l'intéressé?

(Réponse). *À tous égards.*

2. J'ai rajeuni de vingt ans. Il est certain que j'ai beaucoup plus d'énergie, je me sens mieux. (*Chose certaine, indubitablement*).

#### 3.2.2.6.6 TRANSFORMATION D'UN EXTRAIT DE TEXTE PAR L'ADDITION DE MARQUEURS DE MODALITÉ EXPRIMANT LA MODALISATION VÉRICONDITIONNELLE

Contrairement aux exercices d'addition, l'emplacement des marqueurs à ajouter n'est pas indiqué. L'extrait de texte pose une difficulté élevée au sens où, sans ces marqueurs, la pertinence de chaque énoncé n'apparaît qu'au terme d'un traitement cognitif exigeant.

Exercice 8 Transformation d'un extrait de texte par l'addition de marqueurs de modalité exprimant la modalisation vériconditionnelle

Au moyen de marqueurs de modalité exprimant divers emplois de modalisation (empirique, inférentielle, forcée, restrictive, hypothétique), ajoutez des nuances aux affirmations contenues dans l'extrait suivant d'une dissertation critique sur le roman *Poussière sur la ville*.

1. Le roman *Poussière sur la ville* est existentialiste. Madeleine ne respecte pas la liberté des autres et n'est pas existentialiste. Au lieu de se révolter, elle se suicide. Cet acte aide Alain à comprendre l'absurdité de la vie. Il se révolte contre la reli-

gion : « Je continue mon combat. Dieu et moi, nous ne sommes pas quittes encore » (p. 209). Il est déterminé à se faire accepter comme médecin par la ville. La révolte d'Alain correspond à la solution proposée par les existentialistes à l'absurdité de la vie.

(Réponse). Le roman *Poussière sur la ville* est existentialiste *dans les grandes lignes*. Certes, Madeleine ne respecte pas la liberté des autres et n'est pas existentialiste. Au lieu de se révolter, elle se suicide. *À l'évidence*, cet acte aide Alain à comprendre l'absurdité de la vie. Il se révolte contre la religion : « Je continue mon combat. Dieu et moi, nous ne sommes pas quittes encore » (p. 209). Il est *apparemment* déterminé à se faire accepter comme médecin par la ville. La révolte d'Alain correspond *sans contredit* à la solution proposée par les existentialistes à l'absurdité de la vie.

### 3.2.2.7 *Rôle de l'enseignant durant les exercices*

L'enseignant place les exercices dans leur contexte d'apprentissage, il en donne les consignes et il circule dans la classe pour venir en aide aux équipes. Il confirme les bonnes réponses, signale les mauvaises en explicitant pourquoi; il fait progresser les étudiants bloqués en reliant un extrait posant problème aux connaissances exposées précédemment. Il met en évidence, durant la supervision et la correction ultérieure, les propriétés linguistiques et pragmatiques des marqueurs.

### 3.2.2.8 *Exercice de développement d'une thèse*

Tel qu'indiqué à la section 2.3.2.4 (p. 326), cet exercice inclut la planification et la rédaction d'une partie du développement d'une dissertation fictive ou réelle. On notera la flexibilité du schéma de plan ci-dessous. La rédaction comme telle est individuelle, mais les étudiants qui ont fait le plan ensemble peuvent continuer à se concerter. L'enseignant offre un soutien individualisé.

Consigne

Soit le sujet de dissertation critique suivant : Discutez l'affirmation suivante, à savoir que *Littoral*, de Wajdi Mouawad, est une pièce épique et spirituelle où la dimension psychologique prend une place secondaire.

- Développez la thèse indiquée ci-dessous en A.
- Suivez le schéma de plan ci-dessous, en choisissant parmi les variantes offertes.

- Intégrez à l'endroit le plus approprié les citations que vous choisirez ci-dessous.
- Utilisez, de façon appropriée, des marqueurs de relation d'extension et d'insistance ainsi que des marqueurs de modalisation vériconditionnelle.

Plan pour le développement d'une thèse de dissertation critique sur *Littoral*

**A. Idée principale : La spiritualité repose sur la psychologie des personnages.**

(Nuancer: principalement, accessoirement, jusqu'à un certain point, etc.)

**1. Argument (« idée secondaire ») : Wilfrid effectue une quête spirituelle.**

Exemples (en choisir au moins un) :

Wilfrid part sans savoir où il va, il cherche sans connaître l'endroit de repos qu'il cherche pour son père.

Le lieu idéal n'est pas défini selon des critères matériels, mais en fonction du sens qu'il a pour les personnages.

Le rêve n'est pas pour Wilfrid une manière de fuir la réalité, mais de poursuivre un idéal.

**2. Argument : Wilfrid éprouve des problèmes psychologiques**

Exemples (en choisir au moins un) :

Wilfrid est orphelin depuis l'enfance.

Wilfrid vit avec des personnages imaginaires.

**3. Récapitulation**

Point de vue critique (choisir l'un des deux et nuancer) :

La quête de Wilfrid est une manière de régler ses problèmes psychologiques.

La quête de Wilfrid possède une dimension spirituelle qui dépasse le niveau psychologique.

Insertion de citations

Intégrez à votre paragraphe au moins deux des citations suivantes, en les expliquant bien :

« Je ne sais même plus qui je suis. Comment veux-tu que je sache ce qui me fait mal ? » (p. 32).

« Rien n'est plus fort que le rêve qui nous lie à jamais » (p. 33 et 132).

« Ton père est heureux que tu l'aies enterré ici, sur cette plage » (p. 59).

« La nuit même où tu fus conçu, la haine s'était effondrée sur le village » (p. 68).

« Avancer toujours, même si on n'y croit plus » (p. 81).

« Hey, le rêve, à quoi tu sers si t'es pas capable de changer le monde, à quoi tu sers ? » (p. 87).

« je traînerai les restes de mon père en un lieu propice et reposant pour son âme » (p. 93).

« nous devons être plus forts que nous-mêmes [...] pour que le monde sache ce qui s'est passé » (p. 96).

« Nous ne sommes rien. C'est ce que nous cherchons qui est tout. » (p. 103).

« il y a quelque part un lieu encore inconnu pour recevoir le corps de ton père » (p. 110).

« il y a une peine en moi que je ne soupçonnais pas » (p. 131).

### 3.2.2.9 *Démonstration de la réécriture d'un extrait de discours d'étudiant*

Cette activité consiste dans un premier temps à faire lire au groupe un paragraphe écrit par l'un des étudiants dans le cadre de l'exercice d'écriture précédent. (L'étudiant aura autorisé au préalable la reproduction de son texte, mais l'enseignant préserve son anonymat). Nous recommandons que l'enseignant le projette sur écran. L'enseignant procède phrase à phrase et demande aux étudiants de commenter les choix du scripteur. Puisque ces derniers ont effectué le même exercice, ils participent beaucoup. L'idéal est que l'enseignant modifie le texte en direct à l'écran en dactylographiant au clavier de l'ordinateur. L'enseignant intervient tant que chaque énoncé reste insatisfaisant. Le but n'est pas de créer une version idéale, mais d'améliorer le texte étudiant en le respectant le plus possible. L'enseignant n'étire pas indûment l'exercice et propose sa propre formulation après quelques suggestions inadéquates. Il ne part pas d'un corrigé déjà établi, mais se place en situation d'écriture. Il est bon que le groupe le voie réfléchir, corriger et réécrire, tout en continuant à lui suggérer des idées, des énoncés et des mots. À la fin du paragraphe, l'enseignant révisé conjointement avec les étudiants. Il promet une copie imprimée du nouveau paragraphe pour chaque étudiant au cours suivant. Lors de la remise de ce document, il signale au besoin d'autres corrections qui pourraient lui être apparues nécessaires entre temps. Cette démonstration a pour but de démystifier l'écriture et les textes modèles en mettant l'accent sur le processus plus que sur le résultat final. Si l'enseignant ne peut pas procéder de cette façon, il peut toujours écrire hors cours un paragraphe modèle et comparer les deux versions au cours suivant.

## Exemples de paragraphes produits dans le cadre de l'exercice d'écriture

*Version provenant d'un étudiant (jugé faible)*

La pièce *Littoral* est très dense compte tenu du souci de détail de l'auteur et de la complexité de ses personnages. EN EFFET, celle-ci sert de base pour ériger plusieurs valeurs dont la spiritualité. D'AILLEURS, Wilfrid poursuit un idéal spirituel PUISQU'il entreprend la quête d'enterrer son père. On comprend l'importance de la sépulture pour Wilfrid : « Je traînerai les restes de mon père en un lieu propice et reposant pour son âme » (p. 93). Il associe DONC l'endroit où enterrer son père à l'idée de spiritualité PUISQU'il utilise des termes religieux pour parler de celui-ci : « âme » (p. 93). À *l'évidence*, le lieu propice est choisi en fonction du sens religieux PLUTÔT QUE selon des considérations pécuniaires. *Outre ce fait*, on constate l'importance de la spiritualité PUISQU'elle a des effets sur la psychologie des personnages. VOILÀ POURQUOI Wilfrid possède des effets psychologiques néfastes. AUTREMENT DIT, la résolution de la quête spirituelle de Wilfrid va lui permettre de transcender ces problèmes psychologiques. AINSI, il prend conscience que le rêve ne lui est plus utile pour parachever sa quête : « Hey, le rêve, à quoi tu sers si t'es pas capable de changer le monde, à quoi tu sers » (p. 87). À *cet égard*, on comprend que le but que poursuit Wilfrid est *non seulement* d'honorer la mémoire de son père, MAIS AUSSI de se détacher de son enfance, passée dans l'imaginaire.

Ce paragraphe de 231 mots suit, dans le schéma de plan accompagnant la consigne de l'exercice, les exemples 1*b*, 2*b* et la récapitulation 3*a*. Il contient 16 marqueurs de relation, dont 5 répétés, plus 3 marques méta-représentatives. Un seul marqueur de modalité exprime la validation.

*Version corrigée en classe*

La psychologie des personnages, *en toute rigueur*, sert de base pour ériger en valeur la spiritualité. EN CE SENS, Wilfrid entreprend la quête d'un lieu idéal où enterrer son père : « Je traînerai les restes de mon père en un lieu propice et reposant pour son âme » (p. 93). Celle-ci constitue un terme religieux détaché du matériel. Cette quête perturbe *assurément* la psychologie de Wilfrid. EN L'OCCURRENCE, il se détache de son enfance, passée dans l'imaginaire. DE PLUS, il doute de l'utilité du rêve

pour parachever sa quête : « Hey, le rêve, à quoi tu sers si t'es pas capable de changer le monde, à quoi tu sers » (p. 87). TOUTEFOIS, il intégrera le rêve à sa vie réelle en n'ayant plus besoin des apparitions du chevalier Guiremelan. EN VÉRITÉ, le but que poursuit Wilfrid est *non seulement* d'honorer la mémoire de son père, MAIS AUSSI de trouver un sens à sa vie.

Ce paragraphe de 157 mots suit le même schéma de plan que l'étudiant et utilise les mêmes citations. Il contient 8 marqueurs de relation, soit 8 de moins que dans le paragraphe original. Trois marqueurs de modalité traduisent la validation.

#### 3.2.2.10 *Justification des critères d'évaluation*

Durant l'activité de réécriture d'un paragraphe d'étudiant, l'enseignant est amené constamment à expliquer pourquoi il accepte ou non d'intégrer les suggestions de la classe. Tous les types d'activités langagières visées par la séquence didactique devraient normalement être abordés : la compréhension de l'œuvre littéraire et du sujet de dissertation, la planification de l'écriture, les marqueurs de relation et l'insertion des citations. Les problèmes soulevés seront d'ordre linguistique (vocabulaire, syntaxe, grammaire, orthographe) et discursif à la fois. L'enseignant en profitera pour montrer l'impact discursif de certaines fautes de langue. Il justifie ainsi le nombre de points alloués à l'évaluation sommative de la langue. À la fin de l'activité précédente ou au cours suivant, l'enseignant reprend de façon plus systématique la liste des critères d'évaluation de la dissertation critique et il justifie chaque critère à l'aide d'exemples déjà signalés ou additionnels. Tous les critères devraient se regrouper sous le critère général de la qualité de l'argumentation et être reliés à l'un ou l'autre des « critères de performance » du devis ministériel pour la dissertation critique (MEQ, 2003a, compétence 0003) et normalement reproduits dans le plan de cours.

Nous proposons que l'enseignant n'essaie pas d'atteindre tous les critères à un degré élevé dès la première dissertation critique. Il devrait privilégier certains objectifs et répartir leur atteinte en fonction du nombre total de dissertations (deux ou trois par cours, selon les pratiques locales). Ainsi, dans la présente séquence didactique, l'accent devrait être mis sur les marqueurs de modalité et non sur tous les marqueurs de relation, de même que sur l'insertion de citations. Chaque dissertation devrait inclure un objectif spécifique aux marqueurs de relation.

Il importe que la justification des critères d'évaluation ait lieu avant la rédaction d'une dissertation. Les étudiants peuvent ainsi comprendre le bien-fondé des critères et ne pas les percevoir seulement comme des exigences arbitraires de l'enseignant. Ils sont de la sorte incités à contrôler par eux-mêmes la qualité de leur production durant tout le processus.

### 3.2.2.11 Planification de l'analyse littéraire ou de la dissertation

L'élaboration du plan en classe, dans le cadre d'un travail d'équipe, semble une pratique établie dans les trois cours de littérature du collégial. Notre proposition vise à en améliorer les modalités. Au premier titre, l'enseignant ne devrait pas présenter le schéma de plan comme prescriptif, mais expliquer sa raison d'être aux étudiants. Le nombre d'arguments, d'exemples et de citations ne devrait pas être fixé arbitrairement, mais trouver sa justification dans la démarche argumentative même. Par exemple, le nombre de deux arguments co-orientés peut suffire pour soutenir une thèse, mais peut-être pas si les arguments s'opposent. D'un autre côté, le travail de planification devrait déjà donner l'occasion de choisir les marqueurs de relation qui accompagnent l'énonciation des thèses. L'enseignant interviendra pour obtenir l'ancrage le moins énonciatif possible. Nous préconisons aussi d'imposer à chaque équipe d'étudiants la responsabilité de trouver des exemples et des citations différents pour chaque membre de l'équipe, tout en les autorisant à utiliser les mêmes arguments. En plus d'améliorer la compréhension de l'œuvre littéraire et de diversifier les discours étudiants, cette exigence fait prendre conscience aux étudiants de la possibilité de variations individuelles dans les plans.

Le sujet de la dissertation doit impliquer un approfondissement de l'œuvre lue par rapport au questionnaire de compréhension et à son corrigé, tout en conservant un lien direct avec ces outils. Ainsi, le sujet imposé à la suite de la lecture de la pièce *Littoral* et de l'essai *La Bulle d'encre* était libellé comme suit :

Dans les deux œuvres étudiées, jusqu'à quel point est-il juste de dire que l'activité essentielle de l'écrivain consiste à chercher le sens de la vie humaine ?

L'exercice de planification sur *Littoral* avait porté sur les aspects épique, symbolique et psychologique de la pièce. Le questionnaire de compréhension abordait notamment le thème de la mort et mettait en lumière des symboles. Les étudiants doivent

encore poursuivre leur analyse des œuvres littéraires au moment où ils reçoivent le sujet de dissertation.

#### 3.2.2.12 *Rédaction et révision de l'analyse littéraire ou de la dissertation*

Le rôle d'encadrement par l'enseignant a déjà été décrit à la section 2.3.2.6 (p. 328). La durée de cette activité se limite à quatre heures en classe. Pour la première dissertation critique, nous permettons la poursuite du travail hors classe. Lors de la seconde dissertation, nous encourageons la planification hors cours, mais toute la rédaction doit avoir lieu en classe, afin de préparer l'étudiant à l'épreuve uniforme de français, où tout le processus doit tenir en quatre heures et demie.

#### 3.2.2.13 *Rencontres individuelles d'évaluation de la dissertation critique*

Encore ici, le rôle de l'enseignant a été exposé à la section 2.3.2.7 (p. 329). Celui-ci devrait identifier des étudiants qui, en vue de l'épreuve uniforme de français, pourraient omettre l'étape du brouillon et leur recommander de le faire. Ce conseil convient aux scripteurs qui élaborent de bons plans détaillés et dont le brouillon a déjà un peu l'air d'une copie finale. À l'inverse, d'autres étudiants, dont les plans sont sommaires, ont absolument besoin d'un brouillon pour mettre en forme leurs idées.

Pour la dernière dissertation du cours de Littérature québécoise, les rencontres individuelles devraient se tenir avant l'épreuve uniforme de français, qui a lieu après la fin des cours d'une session. Afin de se garder du temps pour corriger et faire part de ses commentaires aux étudiants, l'enseignant devrait recevoir les dissertations au propre à la 13<sup>e</sup> semaine de cours.

### 3.3. *Propositions didactiques pour le cours de mise à niveau*

Tel que recommandé à la section 3.1 (p. 345), il convient dans ce cours axé sur la révision grammaticale de mettre l'accent sur les propriétés morphosyntaxiques des marqueurs de relation. Faute de pouvoir élaborer une séquence didactique complète pour ce cours, nous nous limitons à présenter le contenu de l'exposé magistral sur les classes grammaticales des marqueurs de relation et à proposer des exercices de manipulation qui en font ressortir les propriétés syntaxiques.



### 3.3.1. Motivation des étudiants

En mise à niveau, l'enseignant doit consacrer beaucoup d'efforts à la motivation des étudiants. C'est pourquoi il relie l'apprentissage des marqueurs de relation aux objectifs du cours, qui découlent du devis ministériel pour le cours 601-004-50 (MEQ, 2003*b*). Celui-ci demande de « [r]édiger et réviser un texte lié à la compréhension d'une œuvre littéraire » (*id.*, p. 2). Parmi les « critères de performance », on retrouve l'« [a]pplication adéquate des règles d'organisation, de reprise et de progression » de même que l'« [o]rganisation logique de paragraphes et des paragraphes entre eux » (*id.*, *ibid.*). Un maximum de 28 fautes de langue est permis dans un texte de 500 mots, soit en moyenne 1 faute à tous les 18 mots.

L'usage adéquat des marqueurs de relation est nécessaire pour produire un texte répondant à ces critères. De plus, il s'agit de mots ou de syntagmes invariables. Du point de vue linguistique, aucun accord n'est nécessaire et il suffit d'en connaître l'orthographe d'usage, la position syntaxique (fréquemment initiale) et la ponctuation (souvent une virgule postposée).

### 3.3.2. Exposé magistral sur les classes grammaticales des marqueurs de relation

Durée d'une heure. Le matériel didactique consiste en un diaporama électronique et en un document d'appoint reproduisant les pages-écrans, dont les trois tableaux ci-dessous.

Les marqueurs de relation sont des mots employés seuls ou dans un syntagme grammaticalisé. Employés seuls, ils appartiennent à l'une des deux classes de mots suivantes :

Adverbes : *bien, bientôt, bref, certes, là, maintenant, réciproquement, etc.*

Conjonctions : *lorsque, mais, néanmoins, ni, or, puisque, quoique, si, etc.*

Dans les deux cas, ces marqueurs de relation sont invariables en genre et en nombre.

Lorsqu'ils sont employés dans un syntagme, celui-ci est dit grammaticalisé, c'est-à-dire qu'ils forment une expression toute faite, dont on ne peut plus changer les mots ni les inverser. Par exemple, le marqueur de relation DANS L'ENSEMBLE n'accepte aucun changement; si on écrit « dans les ensembles », ce n'est plus un marqueur de relation, mais une série de mots auxquels on peut ajouter un adjectif (« ensembles vocaux », « ensembles vides ») ou dont on peut changer la

préposition (« pour les ensembles ») ou le déterminant (« dans mon ensemble musical »).

Les marqueurs de relation se subdivisent en trois catégories : les connecteurs, les marqueurs de reprise et les marqueurs de modalité.

### 3.3.2.1 Les connecteurs

Il existe plus de 450 *connecteurs* en français, qui se révèlent les plus utilisés des marqueurs de relation. Ce sont des conjonctions, avec fonction de coordonnant ou de subordonnant, ainsi que des adverbes et surtout des syntagmes prépositionnels, avec fonction de complément de phrase. Le Tableau LV synthétise ces catégories et fonctions grammaticales.

Tableau LV. Classe et fonction grammaticales des connecteurs

Classe	Conjonctions		Adverbes	Syntagme prépositionnel
Fonction	Coordonnants	Subordonnants	Complément de phrase	
Connecteurs	Et	Au moment où	Aussi	À l'inverse
	Mais	Autant que	Bref	D'autre part
	Or	Parce que	Également	De même
	Ou... ou	Quand	Pourtant	En somme
	Ni... ni	Quoique	Seulement	Tout de même

Exemples

- Coordination

Électre a longtemps souhaité la mort de sa mère. Or, elle éprouve des remords après le meurtre.

- Subordination

Électre souhaite la mort de sa mère **PARCE QUE** celle-ci et son amant ont tué son père.

- Complément de phrase

Électre a longtemps souhaité la mort de sa mère. *Seulement*, elle éprouve des remords après le meurtre.

### 3.3.2.2 Les marqueurs de reprise

Les *marqueurs de reprise* sont des syntagmes grammaticalisés qui réfèrent à une information déjà partiellement fournie dans le texte et qui permettent son développement. Ce renvoi s'effectue la plupart du temps à l'aide d'un déterminant réfèrent, généralement de la catégorie des démonstratifs ou des possessifs. Le déterminant et le nom qu'il introduit font partie d'un syntagme prépositionnel grammaticalisé. Souvent, le SN est remplacé par un pronom, toujours dans un syntagme prépositionnel grammaticalisé. Enfin, des adverbes référant à un lieu ou un temps déjà connus peuvent aussi, seuls ou dans un syntagme adverbial, servir de marqueurs. Tous les marqueurs de reprise agissent comme des compléments de phrase; ils sont supprimables sans affecter le sens interne de l'énoncé, mais leur absence affecte la raison d'être de l'énoncé dans le discours. Le Tableau LVI fournit des exemples des diverses formes des marqueurs de reprise.

Tableau LVI. Classe et fonction grammaticales des marqueurs de reprise

<i>GPrép avec déterminant</i>				<i>GPrép avec</i>		<i>GAdv</i>
<i>démonstratif</i>	<i>possessif</i>	<i>défini</i>	<i>indéfini</i>	<i>pronom</i>	<i>adverbe</i>	
À ce compte-là	À son tour	Dans le cas présent	Cette fois-ci	Avec cela	En haut	Ci-dessous
À ce sujet	À sa décharge	Dans les deux cas	Dans ce cas	Cela dit	Par-ci par-là	Encore ici
Cette fois-ci	De leur côté	En la matière	Dans plusieurs cas	Comme tel	Par-dessus	Ici et là
Dans ce cas	Dès son arrivée	En l'occurrence	Dans un sens	Quant à lui	Par là	Là-dessus
Sur ce plan	Pour leur part		En pareille matière	Sans quoi		Quant au reste

### 3.3.2.3 Les marqueurs de modalité

Les *marqueurs de modalité*, au plan grammatical, se rattachent aux classes grammaticales des adverbes, des GAdv, des GN ou, le plus souvent, des GPrép. On les trouve aussi sous la forme de subordinées participiales grammaticalisées, sans la préposition *en* du gérondif. Le Tableau LVII (p. 384) fournit quelques cas représentatifs des marqueurs de modalité. Comme fonction, ces marqueurs exercent celle de complément de phrase, supprimable sans affecter le sens interne de l'énoncé. Ils ressemblent donc beaucoup sous cet angle aux connecteurs, de telle

sorte que, pour les distinguer, il faut vérifier qu'ils concernent un seul énoncé. Par ailleurs, il existe une dernière variété de marqueurs de modalité, qui apparaît comme phrase incise lexicalisée. Une phrase incise est une phrase insérée par juxtaposition au milieu ou à la fin d'une autre, sans coordonnant ni subordonnant. Il existe probablement plus de 1000 marqueurs de modalité. Certains mots, comme les nombreux adverbes terminés en *-ment*, qui modifient le plus souvent un verbe ou un adjectif, peuvent agir comme marqueurs de façon intermittente.

Tableau LVII. Classes grammaticales des marqueurs de modalité

<i>GPrép</i>	<i>Adverbes</i>	<i>GAdv</i>	<i>GN</i>	<i>Subordonnée participiale</i>	<i>Phrase incise</i>
À l'évidence	Autant	Bien sûr	Chose curieuse	Chemin faisant	C'est tout dire
D'instinct	Certainement	Comme de raison	L'espace d'un instant	Toutes proportions gardées	Comme on pouvait s'y attendre
En général	Malheureusement	Coûte que coûte	Le lendemain	Rigoureusement parlant	Il est vrai
Par exception	Peut-être	Tant pis	Un instant	Vérification faite	Il va sans dire
Sous aucun prétexte	Surtout	Tout au moins	Un jour ou l'autre	Y compris	Le moment venu

Exemples

Exemple 195 *D'instinct* j'irai vers toi/ *D'instinct* j'irai (Richard Séguin, 1995).

Exemple 196 Nos racines sont *peut-être* en Haïti, mais notre avenir, c'est ici que nous devons le construire (Jean Ernest Pierre, *Le Devoir*, 03-05-27, p. A8).

Exemple 197 Léon [Daudet] donne le bras à son père, qui a besoin d'être soutenu; moi, *comme de raison*, j'offre mon bras à Mme Daudet (Goncourt, *Journal*, 1894, p. 702, cité par TLFi).

Exemple 198 Nous avons vu qu'en 1793 les frères Niepce découvrent le « Procédé » et *chose curieuse*, 23 ans après, en 1816, Nicéphore, séparé depuis peu de son frère, s'attaque sérieusement au problème.

Exemple 199 Impossible de trouver le fichier de correction de l'orthographe à l'emplacement du dictionnaire orthographique français. Pourtant, *vérification faite*, il se trouve bien dans le dossier indiqué.

Exemple 200 Tout ce que tu m'as raconté, j'étais venu te le raconter – avec d'autres mots, *il est vrai* (Sartre, *La Nausée*, 1938, p. 190, cité par TLFi).

Il faut distinguer les adverbes qui servent comme marqueurs de modalité (et qui sont compléments de phrase) de ceux qui agissent comme compléments du verbe. Dans l'Exemple 201, il y a deux adverbes, « assurément » et « longtemps ». Le complément du verbe ne va pas plus loin que les personnages en présence, tandis que le marqueur de modalité sous-entend un acte de parole.

Exemple 201 Assurément, Électre a attendu longtemps celui qui exécuterait sa vengeance.

Ainsi, à la question « Qui a trouvé le temps long? », on répond Électre, le personnage, et « longtemps » est un complément du verbe. Par contre, *assurément* correspond à la question « Qui est sûr de ce qu'il affirme? » et la réponse est le rédacteur, l'étudiant, de sorte qu'*assurément* est un complément de phrase et un marqueur de modalité.

Examinons une paire d'exemples où cette fois le même adverbe exerce tour à tour les deux fonctions de complément du verbe et de complément de phrase.

Exemple 202a Oreste agit autrement que la population de la ville.

Exemple 202b Oreste est un héros existentialiste. Autrement, il n'aurait pas tué sa mère.

Dans l'Exemple 202a, la question à poser est « Qui s'oppose à qui ? » et la réponse est qu'Oreste s'oppose à la population. L'énoncé reste au niveau des personnages mentionnés, rien n'est implicite et l'adverbe « autrement » est un complément du verbe. Dans l'Exemple 202b, l'opposition n'est pas entre Oreste et sa mère, mais entre deux idées : l'assomption sous-entendue « Un héros non existentialiste n'aurait pas tué sa mère » s'oppose à la conclusion qui dérive des deux énoncés, à savoir « Un héros existentialiste peut tuer sa mère ». Un acte de parole du rédacteur rapproche les deux énoncés, de sorte que *autrement*, dans cet exemple, agit comme complément de phrase et marqueur de modalité.

### 3.3.3. Exercices sur les propriétés formelles des marqueurs de relation

Ces exercices doivent s'inscrire dans une séquence didactique en lecture et en écriture, même si l'ampleur de la tâche nous empêche de proposer autre chose que les seuls exercices sur les marqueurs de relation.

#### Exercice 9 Mobilité des marqueurs de relation

## Consigne

- Encadrez les marqueurs de relation dans les énoncés suivants.
  - Tentez de les déplacer sans briser la structure de la phrase, même si cela change en partie le sens. Indiquez par des flèches les nouvelles positions que peuvent occuper les marqueurs de relation.
  - Trouvez un point commun dans la classe grammaticale des marqueurs qui ne se déplacent pas et un autre pour ceux qui sont mobiles.
1. Molière a réussi NON SEULEMENT à développer sa comédie sans trop enfreindre le code rédigé par Boileau, MAIS à s'en prendre à ses ennemis favoris, les dévots.
  2. Arnolphe se démasque ET sert à sa protégée un sermon qui devrait l'effrayer MAIS auquel toutefois elle résiste.
  3. Maintenant, Arnolphe va se retrouver sur la défensive. Pourtant, DEPUIS QUE sa jalousie est démasquée, il est devenu impoli.
  4. Arnolphe pousse l'outrage jusqu'à prétendre avoir « réchauffé dans son sein » ce traître serpent (v. 1503), ALORS QU'en fait il tenait Agnès dans l'ignorance pour servir ses besoins à lui.

(Réponse). Les marqueurs de relation non déplaçables sont NON SEULEMENT, MAIS (Extrait 1) ET, MAIS (Extrait 2), DEPUIS QUE, ALORS QUE. Ce sont toutes des conjonctions. Celles-ci se placent nécessairement en début de phrase syntaxique, ce qui explique leur immobilité. Les marqueurs déplaçables sont TOUTEFOIS, MAINTENANT, POURTANT, EN FAIT. Leur mobilité montre que ce sont des compléments de phrase. Dans l'extrait 1, il est possible de déplacer NON SEULEMENT au début de la phrase, à condition de modifier la syntaxe. Il faut ajouter le pronom « il » entre l'auxiliaire et le verbe (« a-t-il réussi ») et intercaler un sujet ainsi qu'un verbe après MAIS : « il a pu s'en prendre... ».

## Exercice 10 Substitution de marqueurs de relation et observation de leur mobilité

## Consigne

- Dans les extraits suivants, remplacez le marqueur de relation par un autre qui lui est synonyme, compte tenu de sa position dans la phrase.
- Expliquez le rôle différent que joueraient ces énoncés dans le paragraphe où ils s'inséreraient.

1. D'AILLEURS, le premier roman de Réjean Ducharme s'intitule *L'Avalée des avalés*.
2. Le premier roman de Réjean Ducharme s'intitule D'AILLEURS *L'Avalée des avalés*.
3. Le premier roman de Réjean Ducharme s'intitule *L'Avalée des avalés*, D'AILLEURS.

(Réponse). Le marqueur de relation D'AILLEURS est supprimable dans les trois cas sans affecter ni le GN sujet « Le premier roman de Réjean Ducharme », ni le GV « s'intitule *L'Avalée des avalés* ». Ce qui change avec le déplacement de ce marqueur, c'est le rapport de l'énoncé avec le contexte. L'extrait 1 apparaît comme un argument important, dans un raisonnement qui n'est pas indiqué ici, mais que l'on suppose en cours. On peut le substituer par un autre connecteur d'insistance, DE SURCROÛT. Placé dans le GV, le marqueur de l'extrait 2 donne à l'énoncé moins de force par rapport au précédent, il en fait une remarque d'ordre secondaire, mais qui n'en reste pas moins pertinente. On peut le remplacer par EN EFFET, un connecteur explicatif. Si l'on voulait placer DE SURCROÛT ici, l'énoncé aurait l'air d'un oubli, d'une digression. En fin de phrase, suivant l'extrait 3, D'AILLEURS confère à l'énoncé le statut d'une simple parenthèse dans le développement en cours, qu'il ne veut pas interrompre trop fortement. Un synonyme acceptable serait SOIT DIT EN PASSANT. En position finale, DE SURCROÛT serait impropre et EN EFFET ferait croire à la confirmation d'un énoncé antérieur. Le déplacement du marqueur D'AILLEURS vers la fin de la phrase syntaxique s'accompagne donc d'une diminution de l'importance de l'énoncé par rapport aux autres énoncés.

#### Exercice 11 Déplacement de marqueurs de modalité

Consigne

Comparez les énoncés suivants et observez la position et la ponctuation de l'adverbe « seulement ». Distinguez les cas où il sert de marqueur de modalité et ceux où il est modificateur.

1. *Seulement*, l'écrivain s'inspire de ses souvenirs d'enfance ou de ses lectures.
2. *Seulement* l'écrivain s'inspire de ses souvenirs d'enfance ou de ses lectures.

3. L'écrivain s'inspire *seulement* de ses souvenirs d'enfance ou de ses lectures.
4. L'écrivain s'inspire de ses souvenirs d'enfance ou *seulement* de ses lectures.

(Réponse). Le déplacement d'un marqueur de relation vers la droite de la phrase peut avoir pour effet de le transformer en adverbe modificateur d'un mot et de lui enlever sa fonction de marqueurs de modalité. Il n'y a que dans l'extrait 1 que le marqueur *seulement* réfère au contexte de l'énoncé. Il exprime dans ce cas une restriction par rapport à ce qui précède. Si on ôte la virgule (extrait 2) ou si on déplace « seulement » vers la droite de la phrase, il modifie tour à tour le GN « l'écrivain », le verbe « s'inspire » (Extrait 3), limitant alors l'inspiration aux deux sources mentionnées. Dans l'extrait 4, enfin, l'adverbe modifie la conjonction « ou », ce qui fait porter la restriction uniquement sur le dernier élément.

#### Exercice 12 Substitution de marqueurs de relation par des prépositions

Lorsqu'ils ne sont pas vraiment nécessaires, les marqueurs de relation créent un effet de lourdeur, c'est-à-dire qu'ils exigent un effort inutile au lecteur. Dans les cas où la relation qu'ils expriment ne peut pas être supprimée, il est parfois possible de les remplacer par des prépositions suivies de mots clés de l'énoncé.

Consigne

Remplacez un marqueur de relation par une préposition ou une locution prépositive, comme dans l'Exemple 203.

Exemple 203a Il est passé inaperçu PARCE QU'il faisait nuit.

Exemple 203b Il est passé inaperçu à la faveur de la nuit.

1. Il a gagné la course ET sa mère était très étonnée. (Au grand étonnement de sa mère).
2. Il a gagné la course, MAIS pas son frère. (Au contraire de son frère).
3. SI jamais un incendie se déclare, prenez l'ascenseur. (En cas d'incendie).

#### Exercice 13 Substitution de CAR



Exposé magistral

L'inversion de l'argument introduit par CAR avec celui qui le précède est acceptable lorsque l'énonciateur se retient d'exprimer une attitude personnelle. Il devient alors possible de substituer CAR par un connecteur de conséquence argumentative et d'améliorer la neutralité du texte :

Exemple 204a ? Je sors chercher du pain, CAR il n'y en a plus.

Exemple 204b Il n'y a plus de pain, C'EST POURQUOI je sors en chercher.

Consigne

Suivant les exemples ci-dessus, substituez le connecteur CAR par d'autres connecteurs conséquentiels appropriés dans les extraits suivants.

1. Le désir de liberté pousse Oreste à vouloir se venger, CAR il n'a pas peur d'accepter les conséquences de ses actes ni le jugement d'autrui.

(Réponse). Oreste n'a pas peur d'accepter les conséquences de ses actes ni le jugement d'autrui, DE SORTE QUE son désir de liberté le pousse à vouloir se venger.

#### Exercice 14 Ponctuation des marqueurs de relation

Exposé magistral

Cet exercice devrait comporter une synthèse des règles du *Guide de correction* de l'épreuve uniforme de français (MEQ, 2002, p. 63-70) pour la virgule devant ou derrière ET, MAIS, DONC, CAR et OR, ainsi que pour les marqueurs d'illustration et d'opposition, notamment. Les extraits de cet exercice, de même que les réponses, sont tirés de ce même ouvrage.

Étant donné que plusieurs marqueurs de relation sont des mots de subordination ou des compléments de phrase déplacés, ils exercent une influence sur la ponctuation. Ils peuvent établir entre deux énoncés une frontière telle que soit requis un point (Exemple 205) ou un point-virgule (Exemple 206). Inversement, d'autres marqueurs peuvent parfois relier étroitement deux énoncés de manière qu'une ponctuation forte soit impossible (Exemple 207) Surtout, ils s'accompagnent généralement de virgules, soit derrière, soit devant, ou même devant et derrière.

Exemple 205 \*<sup>46</sup> Une simple dispute détruit la relation et c'est toujours à recommencer \_\_\_\_ donc on ne prend pas le temps de construire une bonne relation et on devient malheureux.

Exemple 206 Dans une pièce de théâtre, les éléments essentiels sont les personnages ; en effet, sans eux, la pièce n'existerait pas.

Exemple 207 \* Pour elle, le centre d'attraction est son mari. Parce qu'elle l'aime et qu'elle est heureuse avec lui.

Consigne

Dans les extraits suivants, corrigez au besoin la ponctuation qui accompagne les marqueurs de relation.

1. C'est pourquoi on peut soutenir que l'affirmation s'applique à certains des personnages de ces deux œuvres ; MAIS pas à tous. (Virgule devant MAIS).
2. L'extrait présenté est essentiellement un dialogue DONC, la narration employée est à la première personne du singulier. (Virgule devant DONC, et non derrière).
3. M. de Nemours *de son côté*, fait voir sa personnalité passionnée par des gestes et des paroles très touchants. (Virgule devant *de son côté*).

### ***3.4. Propositions didactiques pour le cours d'analyse littéraire***

À la section 3.1 (p. 345), nous avons recommandé d'étudier dans le cours d'analyse littéraire les emplois relatifs aux stratégies discursives « Apporter de nouvelles informations », « Expliquer les causes et les motifs » et « Expliquer les conséquences et les buts » (v. Tableau LIV, p. 333), ainsi que l'enrichissement du contexte et le renforcement d'une assomption. Toutefois nous donnons uniquement des exemples d'un exercice de suppression, un type qui n'apparaît pas dans les propositions précédentes, et d'un exercice d'ajout des connecteurs PARCE QUE, CAR et PUISQUE, qui donne un exemple de transposition didactique de connaissances procédurales sur les instructions spécifiques à des emplois voisins (v. section 2.4.3, p. 342). D'autres types d'exercices sont nécessaires, compte tenu des besoins d'apprentissage déterminés au chapitre 2 :

---

<sup>46</sup> Les mots ou les énoncés précédés d'un astérisque (\*) sont incorrects ou mal employés.

- Exercice de substitution de marqueurs d'extension, notamment de ET et DE PLUS, par des marqueurs d'insistance. L'abus des premiers réduit en effet la progression des idées.
- Exercice d'ajout de marqueurs illustratifs, afin de faire découvrir d'autres connecteurs que PAR EXEMPLE, trop fréquent chez les étudiants.
- Exercice de substitution de marques méta-représentatives et de connecteurs ordinaux en début de paragraphe.

#### Exercice 15. Effacement de marqueurs de relation

Consigne

- Soulignez les marqueurs de relation dans les énoncés qui suivent, relatifs à la pièce de théâtre *Les Mouches* de Jean-Paul Sartre.
- Biffez ceux qui sont superflus.
- Réécrivez les phrases tout en préservant le sens.

1. Électre est aliénée parce qu'elle n'est pas libre, parce qu'elle dépend totalement de son frère Oreste, parce que lui seul est capable d'accomplir cette tâche qui la libérera de la tyrannie de sa mère et du roi.

(Réponse). Électre est aliénée parce qu'elle n'est pas libre et qu'elle dépend totalement de son frère Oreste, qui seul est capable d'accomplir cette tâche qui la libérera de la tyrannie de sa mère et du roi.

2. Il y a même jusqu'à Oreste qui, pour un certain temps, perd sa liberté jusqu'au jour où il tue Clytemnestre et Égisthe.

(Réponse). Oreste lui-même perd pour un certain temps sa liberté, jusqu'au jour où il tue Clytemnestre et Égisthe.

3. Par conséquent, l'acte d'Oreste a donc fait réagir fortement Électre, si bien qu'elle agissait de façon existentialiste à la suite de cela.

(Réponse). L'acte d'Oreste a donc fait réagir fortement Électre, qui s'est mise à partir de ce moment à agir de façon existentialiste.

#### Exercice 16. Distinction entre PARCE QUE, CAR et PUISQUE

Suivant le modèle ci-dessous, répondez aux questions suivantes.

<i>P</i> PARCE QUE <i>Q</i>	On n'explique pas pourquoi on dit <i>P</i> . <i>Q</i> est un fait nouveau.
<i>P</i> CAR <i>Q</i>	On explique pourquoi on dit <i>P</i> . <i>Q</i> est un fait nouveau.
<i>P</i> PUISQUE <i>Q</i>	On explique pourquoi on dit <i>P</i> . <i>Q</i> est connu d'avance.

<i>Exemples</i>	<i>Commentaires</i>
Il s'est blessé PARCE QU'il est tombé.	Il s'est blessé à cause d'une chute. On voit la blessure et non la chute, le fait nouveau. (Un seul énoncé).
Il s'est blessé, CAR il est tombé.	Je dis qu'il s'est blessé parce que, regardez, il est tombé. On voit la chute, le fait nouveau, plus que la blessure.
Il s'est blessé, PUISQU'il est tombé.	Je dis qu'il blessé parce que, comme vous savez, il est tombé. On ne voit pas la chute et peut-être même pas la blessure. Comme on le sait déjà, on a moins besoin de le voir.

1. Insérez aux endroits appropriés les connecteurs PARCE QUE, CAR et PUISQUE, de même qu'une virgule, le cas échéant.

Contexte : Le scripteur veut justifier la conduite du personnage au moyen d'un fait nouveau.

Alain laisse sa femme rencontrer son amant chez lui  
 \_\_\_\_\_ il ne croit plus à leur vie de couple.  
 (CAR).

Contexte : Le scripteur veut relier les deux faits de la manière la plus neutre possible.

Madeleine peut rencontrer son amant à loisir  
 \_\_\_\_\_ son mari ne l'aime plus. (PARCE QUE).

Contexte : Le scripteur et le lecteur savent qu'Alain ne croit plus à l'amour avec sa femme.

Alain devient indifférent à l'infidélité de sa femme  
 \_\_\_\_\_ c'est fini entre elle et lui. (PUISQUE).

2. Pour les énoncés suivants, trouvez laquelle des trois idées sous-entendues convient le mieux à chaque connecteur et son énoncé. Cochez l'une des trois cases vides pour chaque énoncé ou groupe d'énoncés.

a. Hélène aime François PARCE QU'il est gentil avec elle.

- Hélène aime François parce qu'elle le trouve gentil.
- Hélène aime François pour sa gentillesse envers elle.
- Hélène a raison d'aimer François.

Réponse : 2. Le choix 1 correspond à CAR et le choix 3 à PUISQUE.

b. Électre apprécie Oreste avant d'apprendre qu'il est son frère, CAR elle attend depuis des années un homme libre et capable d'exercer sa vengeance.

- Électre cherche quelqu'un pour assouvir sa vengeance.
- Électre apprécie Oreste pour sa liberté et sa capacité à la venger.
- Électre était prête à apprécier Oreste.

Réponse : 1. Le choix 2 correspond à PARCE QUE et le choix 3 à PUISQUE.

c. PUISQUE Sartre est existentialiste, les héros de sa pièce *Les Mouches*, Oreste et Électre, doivent choisir entre la liberté et l'aliénation.

- Oreste et Électre doivent choisir entre la liberté et l'aliénation à cause de l'existentialisme de Sartre.
- La liberté et l'aliénation sont deux valeurs existentialistes fondamentales.
- On peut comprendre la conduite des héros de *Les Mouches* en prenant en compte l'existentialisme de Sartre.

Réponse : 2. Le choix 1 correspond à PARCE QUE et le choix 3 à CAR.

4. Pour chacun des énoncés comportant un connecteur explicatif ou justificatif, trouvez laquelle des trois idées sous-entendues convient le mieux à chaque connecteur et son énoncé. Indiquez vos réponses en inscrivant les chiffres 1, 2 et 3 dans les cases vides ci-dessous.

- 1    Ulric sort acheter du lait    PARCE QU'    il n'en reste plus.
- 2    Ulric sort acheter du lait,    CAR            Thérèse est là à ne rien faire.
- 3    Ulric sort acheter du lait,    PUISQU'      il faut bien que quelqu'un y aille.

- On veut faire comprendre qu'Ulric a une bonne raison de sortir.
- On veut faire comprendre pourquoi Ulric sort.
- On veut faire comprendre pourquoi c'est Ulric qui sort.

Réponse : 3, 1, 2 (v. section 2.2 du chap. 2, p. 113).

- |   |                     |           |                                        |
|---|---------------------|-----------|----------------------------------------|
| 1 | Oreste tue sa mère  | PARCE QU’ | elle a tué son père.                   |
| 2 | Oreste tue sa mère, | CAR       | il trouve qu’elle n’a aucun remords.   |
| 3 | Oreste tue sa mère, | PUISQUE   | la vengeance l’obsède depuis toujours. |

- |  |                                                                      |
|--|----------------------------------------------------------------------|
|  | On veut faire comprendre pourquoi Oreste en arrive à tuer quelqu’un. |
|  | On veut faire comprendre qu’Ulric a raison de tuer sa mère.          |
|  | On veut faire comprendre pourquoi Oreste tue sa mère.                |

Réponse : 3, 2, 1.

### ***3.5. Propositions didactiques pour le cours de dissertation explicative***

Les stratégies discursives visées par le cours sont « Opposer et comparer des énoncés », « Ordonner des idées et des faits » ainsi que « Revenir sur ce qu’on a dit et passer à autre chose », tel que proposé à la section 3.1 (p. 345). Les types d’exercices requis sont les suivants :

- Inversion de l’ordre instructionnel des connecteurs d’opposition (CEPENDANT/BIEN QUE), tel qu’analysé à la section 2.7.1 du chap. 2, p. 170.
- Ajout de marqueurs d’opposition, de contradiction et de réfutation, afin de distinguer ces emplois.
- Substitution de connecteurs ordinaux (PREMIÈREMENT) et temporels (D’ABORD) à ancrage énonciatif par des connecteurs à ancrage argumentatif.
- Ajout de marqueurs de récapitulation afin d’augmenter leur variété.
- Ajout de marqueurs de réactualisation renforçatrice et énonciative, afin de servir de solution de rechange à la récapitulation.
- Ajout de marqueurs de réorientation et de conciliation, afin de promouvoir ces emplois négligés.

## **4. Conclusion**

Ce chapitre sur la didactique des marqueurs de relation a d’abord défini la transposition didactique des savoirs savants et des résultats d’évaluation des discours étudiants et experts, qui provenaient des précédents chapitres. Notre intervention didactique vise à insérer l’apprentissage des marqueurs de relation

dans des séquences didactiques en lecture et en écriture créées pour les différents cours de français du collégial. Nous avons constaté que les types de discours requis dans les trois cours de littérature – l'analyse littéraire ainsi que les dissertations explicative et critique – s'éloignent des pratiques sociales de référence, mais qu'il faut tenir aux liens subsistants, tels la neutralité, la qualité de l'argumentation et la maîtrise de la langue écrite, afin de rendre signifiants ces discours scolaires. Nous avons soutenu que ces derniers ne peuvent pas de toute façon être aussi « authentiques » qu'on le voudrait et qu'ils tirent plutôt leur légitimité des œuvres littéraires qui les inspirent. C'est pourquoi nous mettons tant l'accent sur la préservation des données de lecture dans les séquences didactiques.

Nous avons proposé pour les cours de français du collégial un modèle de séquence didactique, celle-ci étant conçue comme un ensemble d'activités langagières organiquement liées aux objectifs délimités. Notons d'emblée que ce modèle ne représente pas la seule variété valable de séquence didactique et qu'il requiert plus ample validation. La séquence type débute par la lecture d'une œuvre littéraire et prend fin lors de rencontres individualisées d'évaluation des discours étudiants, soit un cycle de cinq à sept semaines, à raison de quatre heures de cours par semaine, plus du travail hors classe respectant la pondération établie. Le soulignement durant la lecture est encouragé au moyen d'un signet. La compréhension de l'œuvre littéraire est non seulement vérifiée, mais approfondie par des questions globales exigeant des réponses à développement. L'apprentissage des marqueurs de relation a lieu avant d'entreprendre l'écriture et il consiste en une série d'exercices précédés d'un cours magistral, lui-même accompagné de notes de cours. Un exercice de planification fait choisir les données de lecture pertinentes et les marqueurs de relation des thèses principales en fonction du sujet imposé et du type de discours. Les étudiants se pratiquent ensuite à développer une thèse et à mettre en pratique des techniques de rédaction, dont l'usage des marqueurs de relation choisis pour une séquence didactique donnée. En partant d'un texte de l'un des étudiants, l'enseignant rédige ensuite en classe une version améliorée, faisant ainsi une démonstration du processus d'écriture et justifiant les critères d'évaluation du discours et de la langue écrite. Tout est alors en place pour la production de l'analyse littéraire ou de la dissertation qui sert d'évaluation sommative. L'enseignant donne le sujet et les consignes, puis la planification est effectuée comme dans l'exercice éponyme. Durant la rédaction, l'enseignant continue à

fournir de l'aide sur demande et il incite à la révision les étudiants qui prétendent avoir terminé. À cet effet, il fournit des indices pour la détection des fautes de langue. La séquence didactique se termine par des rencontres de tutorat où l'enseignant explique à chaque étudiant les qualités et les défauts de son texte. Il recommande au besoin des exercices de rattrapage linguistique.

Puisque, dans ce modèle de séquence didactique, notre préoccupation première demeure l'apprentissage des marqueurs de relation, nous nous sommes attardé à la transposition didactique des propriétés pragmatiques et linguistiques des marqueurs, telles que définies au chapitre 2. Nous avons procédé différemment selon la nature déclarative, conditionnelle ou procédurale des connaissances à transposer. Dans le premier cas, nous avons classé les 46 emplois des marqueurs de relation selon huit stratégies discursives, qui facilitent les comparaisons et la répartition des objets d'enseignement entre les séquences didactiques. Pour les connaissances procédurales, nous avons identifié les instructions pragmatiques les plus courantes et établi quatre critères de choix des marqueurs, à savoir l'enrichissement du contexte, le renforcement ou l'annulation d'une assomption, la neutralité ou l'intervention du scripteur ainsi que le degré de prise en charge énonciative. Les connaissances procédurales concernent les emplois spécifiques de chaque marqueur. Nous avons proposé de comparer des emplois voisins et d'opposer les emplois pouvant être exercés par un même marqueur. Nous rejetons l'idée de faire mémoriser les parcours instructionnels correspondant à chaque emploi.

Dans la seconde partie du chapitre, nous avons énoncé nos propositions didactiques sous une forme plus précise. Après avoir réparti les objets d'enseignement selon les différents cours de français du collégial, nous avons principalement appliqué le modèle de séquence didactique à l'écriture d'une dissertation critique. Cela nous a amené à fournir des exemples de matériel didactique, à savoir un signet de lecture, le corrigé d'un questionnaire de compréhension, le contenu d'un exposé magistral sur les marqueurs de modalité exprimant l'insistance et la validation, de même qu'une suite d'exercices de manipulation d'énoncés et de transformation d'extraits de textes. Ces exercices ne contiennent que le nombre de questions nécessaire pour faire comprendre leur nature et leur pertinence, de sorte qu'il faudrait bien entendu les allonger pour un véritable usage didactique. Dans le même sens, nous n'avons pu élaborer les séquences didactiques pour les autres



cours de français, de sorte que nous avons seulement proposé des exercices dont la nature différait de ceux déjà donnés. Nous avons aussi présenté le contenu d'un cours magistral sur les classes grammaticales des marqueurs de relation. Plusieurs exercices sont restés à l'état de projet, ce qui ne devrait pas les faire juger moins importants.

Nos propositions didactiques ne doivent pas être vues comme définitives, mais comme des hypothèses d'intervention que la mise en pratique et la recherche continueront à améliorer. Elles reposent tant sur notre pratique d'enseignant que sur la présente recherche et non seulement n'ont-elles pas été validées expérimentalement, mais elles n'ont pas été mises en œuvre empiriquement sous une forme complète.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Mais, monsieur, il me semble qu'il y a assez longtemps que je vous entretiens ; et ma lettre pourroit enfin passer pour une dissertation préméditée.

Boileau, *Dissertation critique sur l'aventure de Joconde*

Au collégial, la maîtrise de la langue laisse encore à désirer et la didactique du français n'a pas encore réussi à s'y implanter. Une tension historique divise l'enseignement de la littérature et celui du discours et de la langue. Or, notre évaluation de l'usage des marqueurs de relation dans des textes d'étudiants et d'experts a déterminé des besoins d'apprentissage qui remettent en cause la didactique de l'écriture au collégial en requérant un meilleur arrimage entre la littérature et l'écriture. À l'heure actuelle, l'enseignement des marqueurs de relation semble être effectué selon la tradition dont on trouve la trace dans les manuels scolaires, à savoir que l'on fournit aux étudiants des listes de marqueurs et quelques conseils normatifs ou stylistiques sur leur usage. La transition progressive vers la grammaire de texte pourrait créer un contexte favorable à une nouvelle approche didactique, pour peu qu'elle s'accompagne des stratégies d'enseignement et des outils d'apprentissage appropriés, sinon ses nouveaux objets d'enseignement resteront dans un cadre normatif. Il est temps de constater l'échec de la théorie de la cohérence textuelle à rendre compte du fonctionnement des discours et d'admettre que sa transposition didactique crée des règles du discours et porte à les enseigner comme les règles de la langue. La cohérence constitue certes une qualité du discours, mais pas une propriété inhérente à la structure du texte, car son évaluation dépend de l'interprétation du lecteur. Le discours s'enracine trop dans le contexte de communication pour qu'on puisse le circonscrire par des règles et des structures au point de pouvoir former des étudiants à leur emploi. Les relations de cohérence ne sont pas communiquées mais inférées, de sorte qu'il est exagéré de les considérer

comme une réalité entièrement textuelle. La macrostructure d'un texte n'est pas un concept sémantique mais pragmatique, le résultat d'un processus cognitif de traitement de données non seulement linguistiques mais inférentielles. La théorie de la pertinence (Sperber et Wilson, 1986) met l'accent sur ce travail interprétatif, qui fonctionne par l'inférence d'assomptions et qui enrichit les données linguistiques tirées du texte. La prise en compte de la dimension pragmatique du discours montre qu'il est réducteur d'enseigner l'écriture de discours à partir d'une transposition didactique des seuls aspects linguistiques du texte. C'est cette simplification qui conduit à une approche normative de la didactique du discours : privé de son contexte, le texte ne semble plus en effet qu'un jeu de structures qui perdent tout sens aux yeux de l'étudiant, qui deviennent, dans les cas extrêmes, des cases à remplir comme de la peinture à numéros. L'approche pragmatique exige de redonner au discours scolaire une certaine authenticité, pourtant bien hypothéquée par l'imposition des genres traditionnels de l'analyse littéraire et de la dissertation, d'autant plus éloignés des pratiques sociales de référence que le ministère de l'Éducation ne semble les avoir choisis que pour leur valeur de formation individuelle de l'étudiant. Néanmoins, l'œuvre littéraire en lecture peut redonner au discours scolaire sa légitimité, à condition que la démarche didactique amène l'étudiant à en approfondir le sens, au lieu de répéter sans plus l'interprétation qu'en livre l'enseignant. L'œuvre littéraire ne sert donc pas de prétexte à l'écriture, comme le croient certains enseignants qui disent mettre l'accent sur la pédagogie, pas plus qu'elle ne doit subordonner l'enseignement de l'écriture, comme le soutiennent d'autres enseignants qualifiés de « littéraires ». Non seulement il faut rechercher un juste milieu, mais intégrer toutes ces activités langagières dans des séquences didactiques afin de dépasser ce dualisme nocif.

Nous avons donc élaboré un modèle de séquence didactique pour les cours de français du collégial, qu'il faut adapter aux besoins d'apprentissage et aux types de discours propres à chacun des cours. L'exemple de séquence didactique que nous avons fourni porte sur la dissertation critique, étudiée dans le cours de Littérature québécoise. Cette séquence s'ancre au départ dans la lecture de l'œuvre littéraire et contient des activités qui transforment les données de lecture en informations pour l'écriture. Les marqueurs de relation prennent place dans la séquence par un exposé magistral, une démonstration par l'enseignant et des exercices de manipulation, qui conduisent à un exercice de planification de la dissertation à produire. Il reste de la

place pour les exposés magistraux sur l'écriture (techniques de rédaction, schémas de plan) comme sur la littérature (œuvres, courants, genres, contexte sociohistorique). La séquence s'achève sur des rencontres individuelles d'évaluation à la fois sommative et formative ainsi que sur la proposition d'exercices de rattrapage linguistique aux étudiants les plus faibles en cette matière. Nous avons inclus au passage des exemples de matériel didactique, tels un signet de lecture favorisant le soulignement, un questionnaire de compréhension différent des contrôles de lecture habituels, la réécriture d'un extrait de texte étudiant en classe par l'enseignant, à l'aide des suggestions de la classe. Ce modèle de séquence didactique reste bien sûr évolutif.

Notre recherche sur les marqueurs de relation ne prend un sens que si elle prend place dans une séquence didactique conforme ou comparable au modèle que nous en avons donné. Nous croyons que, dans le cadre actuel de la didactique du français au collégial, il se trouverait peu d'enseignants désireux de remplacer le contenu de deux ou quatre heures de cours par un cours sur les marqueurs de relation. Le sens d'un tel ajout ne pourrait pas être compris et la matière ou les activités d'apprentissage que l'on supprimerait auraient l'air d'être sacrifiées. Il nous semble par contre que notre proposition de séquences didactiques intéressera des enseignants parce qu'elle porte sur un cycle de cinq à sept semaines, répétable de deux à trois fois avec des œuvres différentes et des objets d'apprentissage enrichis à chaque séquence. Nous nous attendons malgré tout à des réactions de rejet de la part d'enseignants qui verront nos séquences didactiques comme une manière de les empêcher « d'enseigner la littérature », c'est-à-dire de réduire la durée des exposés magistraux sur l'analyse d'œuvres littéraires. Nous ne voulons pas empêcher les enseignants de français du collégial d'exercer leur responsabilité culturelle, qui est de faire connaître, comprendre et aimer la littérature, notamment celle du Québec. Notre proposition de faire travailler les étudiants à la compréhension et à l'analyse des œuvres en lecture vise justement cet objectif culturel. L'exposé magistral sur l'œuvre doit appuyer ces activités langagières, mais pas s'y substituer.

Après cette description sommaire du cadre didactique dans lequel se situent nos propositions, venons-en aux marqueurs de relation eux-mêmes. Il existe un écart entre la recherche savante et la tradition scolaire quant à la notion même de marqueur de relation, dont nous apportons une nouvelle définition : un marqueur de relation est un morphème ou un syntagme grammaticalisé qui a pour fonction de

fournir des instructions d'ordre inférentiel favorisant le rattachement d'un énoncé au contexte en cours d'élaboration. Nous avons identifié trois catégories de marqueurs, à savoir les connecteurs, les marqueurs de reprise et les marqueurs de modalité, tout en laissant de côté les interjections. Un connecteur appartient à une catégorie de marqueurs de relation qui aident à déterminer les effets contextuels d'un énoncé, en le reliant soit à un autre énoncé, soit à une situation sans communication ostensive. D'autre part, un marqueur de reprise se définit comme une variété de connecteurs qui comporte un morphème (ou même un lexème) anaphorique situé dans un syntagme grammaticalisé conservant, dans certains cas, son instruction de recherche d'antécédent. Les marqueurs de reprise sont largement ignorés en recherche, même si nous en avons répertorié plus de 160, dont la plupart sont usités. Quant aux marqueurs de modalité, les chercheurs les distinguent des connecteurs, mais l'imprécision de leur définition crée souvent des confusions, surtout que certaines unités linguistiques peuvent passer d'une catégorie à l'autre. Nous avons tenté de réduire cette imprécision en indiquant qu'un marqueur de modalité est un marqueur de relation qui permet d'inférer une méta-représentation de l'énoncé en cours ou d'ancrer l'énoncé dans un contexte spatiotemporel. Le critère de la portée, même s'il s'avère en pratique très utile pour distinguer entre un connecteur reliant deux énoncés et un marqueur de modalité concernant seulement l'énoncé où il se trouve, reste moins juste que celui de la différence entre les instructions. Un marqueur de modalité consiste effectivement à récupérer une prémisses impliquée qui montre comment l'énonciateur envisage l'énoncé et il ne produit pas d'implication contextuelle, au contraire de plusieurs connecteurs.

À l'aide de la théorie de la pertinence, nous avons établi que les marqueurs véhiculent des instructions inférentielles guidant l'interprétation des énoncés. Leur sens conceptuel, obtenu par décodage linguistique, est lui aussi enrichi au plan cognitif par des inférences. En fait, les marqueurs à sens conceptuel suivent les mêmes schémas instructionnels que les marqueurs procéduraux, de sorte que leurs emplois sont identiques au plan pragmatique. Leur sémantisme introduit des nuances qui spécialisent et limitent cet emploi, de telle manière que des marqueurs à sens conceptuel s'avèrent moins facilement interchangeables pour un même emploi. Étant donné que leur valeur sémantique est stockée dans la mémoire encyclopédique, les interlocuteurs y ont accès plus facilement que pour le sens procédural, stocké en mémoire dans l'entrée logique. Un étudiant possède souvent

une notion intuitive du sens conceptuel d'un marqueur, sinon le dictionnaire le lui indiquera, ce qui n'est pas le cas du sens procédural.

Au plan linguistique, la théorie de la grammaticalisation (Hopper et Traugott, 1993) nous a permis de définir les marqueurs de relation comme des formes grammaticalisées appartenant à une liste fermée, bien que fort longue et toujours en évolution. La combinaison des approches pragmatique et linguistique non seulement améliore la description des propriétés des marqueurs de relation, mais prépare la transposition didactique. Au plan psychologique, nous avons relevé que l'apprentissage de l'inférence et de l'usage des marqueurs de relation débute dès la petite enfance; les étudiants d'âge collégial ont délaissé les marqueurs temporels et en sont à leurs premiers tâtonnements avec les marqueurs argumentatifs.

Nous avons recensé et classé plus de 1600 marqueurs de relation. Environ 450 de ces marqueurs proviennent de nos propres recherches et les autres de répertoires existants, dont nous avons cependant dû retrancher plusieurs centaines de marques qui ne répondent pas à notre définition d'un marqueur de relation. À l'aide d'un jeu de 71 instructions différentes, que nous avons créées pour la plupart et adaptées pour le reste, nous avons réparti ces marqueurs en 44 emplois, possédant chacun un parcours instructionnel propre. Celui-ci constitue une connaissance procédurale qui s'acquiert en situation de lecture et d'écriture, non au moyen d'un exposé magistral. L'approche didactique en vigueur présente les marqueurs comme des connaissances déclaratives : les classements existants étiquettent un emploi en fonction d'une approche sémantique ou « logique », sans autre justification, ou encore les répartissent selon un schéma de paragraphe, ce qui conduit à un usage mécanique et purement structural. À cet égard, la méthodologie de notre classement a permis non seulement de parvenir à des listes plus complètes, mais à les rendre plus rigoureuses. D'une part, nous avons exclu les marques non grammaticalisées, qui ne sont pas des marqueurs de relation et qui, par définition, ne peuvent pas être enseignées dans une grammaire du discours. D'autre part, nous avons réparti les marqueurs de relation selon trois catégories (connecteurs, marqueurs de reprise, marqueurs de modalité) et regroupé tous leurs emplois autour de huit stratégies discursives :

- Apporter de nouvelles informations.
- Expliquer les causes et les motifs.

- Expliquer les conséquences et les buts.
- Opposer et comparer des énoncés.
- Exposer un point de vue.
- Ordonner des idées et des faits.
- Revenir sur ce qu'on a dit et passer à autre chose.

Ces stratégies discursives constituent une transposition didactique réalisée en comparant les instructions des marqueurs de relation. Leur portée dépasse ces derniers et pourrait servir à l'étude d'autres phénomènes discursifs. Il faudrait cependant vérifier qu'elles demeurent mutuellement exclusives, tout en les complétant en ajoutant d'autres types de discours que ceux qui ont monopolisé notre attention.

Nous avons aussi pu dégager des constantes dans les parcours instructionnels de marqueurs, qui sont devenues des connaissances conditionnelles parce qu'elles guident le scripteur dans le choix des marqueurs. Celles-ci ont été transposées didactiquement car elles concernent la progression de l'information et l'énonciation. Ce sont l'enrichissement du contexte, l'annulation ou le renforcement d'une assomption, le degré de prise en charge énonciative ainsi que la neutralité ou la présence de l'énonciateur. La notion d'enrichissement du contexte nous semble plus pertinente didactiquement que celle de progression thématique. Celle-ci demeure au niveau linguistique en indiquant quel type de morphèmes utiliser pour conserver ou modifier le thème en cours. L'enrichissement du contexte concerne le contenu informationnel, soit l'intégration de nouveaux énoncés. Les emplois d'extension, d'insistance, d'alternative, d'illustration et de paraphrase apportent non seulement un contenu nouveau qui développe le « thème », mais ils élargissent le contexte même parce qu'ils confèrent une portée plus vaste à ce qui a été dit. Une implication contextuelle synthétise en effet deux informations de nature différente, dont la seconde ne dérive pas analytiquement de la première.

Parmi les emplois analysés se trouvent ceux de commencement, de relance et de clôture, réunis sous la stratégie discursive « Ordonner des idées » et correspondant à une liste de connecteurs ordinaux. Or, ces emplois rendent compte pour l'essentiel de la fonction des « organisateurs textuels », une notion reprise par la grammaire de texte, dont nous remettons en cause la nécessité. Le schéma instructionnel très simple de ces connecteurs se limite à confirmer la présence d'un

acte de parole et à placer les énoncés à leur place dans une série. Ils n'enrichissent pas le contexte avec un contenu nouveau et leur fonction s'en tient beaucoup plus à l'énumération qu'à l'organisation. La notion d'organisateur textuel forme une métonymie qui attribue à l'instrument (le marqueur) le travail cognitif de l'agent (le lecteur). On maintient de la sorte l'illusion que les structures textuelles sont autosuffisantes. La confusion entre les organisateurs textuels et les marqueurs de relation n'est dissipée que si on délimite leur portée en réservant aux premiers les liens entre paragraphes et en limitant celle des seconds à l'intérieur d'un même paragraphe. Mais les mêmes unités linguistiques (PREMIÈREMENT, ENSUITE) peuvent servir tout autant en début comme en milieu de paragraphe. Il faudrait les changer de catégorie, alors qu'elles conservent le même schéma instructionnel. En effet, les organisateurs textuels ne peuvent pas « emballer » tout un paragraphe sous leur portée. C'est la marque typographique de changement de paragraphe qui véhicule l'instruction à l'effet d'annuler les assomptions en cours et qui amène une récapitulation et le stockage en mémoire à long terme. La structure d'un paragraphe est elle aussi une représentation cognitive, non une unité textuelle. Par surcroît, les organisateurs textuels constituent une catégorie hétérogène, formée d'unités tant grammaticalisées que non grammaticalisées, ce qui ne permet pas d'étudier systématiquement leurs propriétés linguistiques; ils exercent aussi des fonctions discursives distinctes, soit l'ancrage discursif, le balisage macrostructurel et le marquage de relations argumentatives, tout au moins.

L'analyse instructionnelle a également clarifié la distinction subtile entre les connecteurs PARCE QUE, CAR et PUISQUE. Elle a fait ressortir un emploi de CAR négligé en recherche mais très fréquent dans les discours étudiants, soit celui d'explication énonciative, où le connecteur cesse d'exprimer la justification. Elle a aussi permis de développer un exercice où les assomptions implicites sont explicitées et soumises à l'analyse de l'étudiant. Notre approche a aussi contribué à scinder la catégorie des connecteurs « reformulateurs », qui neutralisait les différences entre les emplois de paraphrase, de récapitulation, de réactualisation (renforçatrice, énonciative) et de réorientation (adversative ou énonciative).

Nous avons recensé un grand nombre de marqueurs de modalité vériconditionnels qui servent à modaliser l'expression d'un point de vue et différencié les fondements argumentatifs de la validation qu'ils confèrent à l'énoncé. Ceux-ci se trouvaient souvent mêlés sous l'appellation commune de marqueurs « épistémiques ». Il



existe pourtant un écart significatif entre la validation inférentielle, qui repose sur un modèle idéal éloigné des faits, et la validation empirique, basée sur ces derniers, au mépris, parfois, de tout système de règles, ou la validation forcée, dont la crédibilité ne vient que d'une forte prise en charge énonciative.

Par ailleurs, les besoins d'apprentissage ont été déterminés par une évaluation de discours d'étudiants du Collège de Valleyfield, comparée à des textes modèles produits par des auteurs de manuels. Nous avons en effet trouvé, après évaluation de 60 textes provenant des trois cours de littérature obligatoires, que les étudiants abusent des connecteurs, comparativement aux textes modèles. Il y a en effet 1 marqueur à tous les 23,76 mots dans les discours étudiants, alors que cette moyenne s'élève à 28,45 pour les discours modèles. Les étudiants emploient plus de connecteurs et de marques méta-représentatives que les experts, mais moins de marqueurs de modalité. L'abus de marqueurs a été mis en relation avec les méthodes pédagogiques et les critères d'évaluation des enseignants, qui insistent sur la présence des connecteurs, sans guider leur usage. De plus, il s'est avéré que les marqueurs de relation sont employés de façon juste dans une proportion de 68,54%, celle-ci diminuant à 66,23% dans le cas des seuls connecteurs. On trouve ainsi en moyenne 13,5 marqueurs de relation mal employés dans un discours étudiant de 993 mots. Les principales erreurs consistent à utiliser un connecteur sans bien connaître ses instructions et à répéter abusivement le même marqueur, ce qui dénote un manque de variété dans le répertoire des étudiants ainsi qu'une faible conscience de la nécessité de diversifier leur choix. Les fautes de langue ne causent que 7,77% des usages impropres, de sorte que l'impact des marqueurs se manifeste surtout au plan discursif, par une perte de qualité argumentative. Les marques méta-représentatives sont elles aussi trop abondantes et causent des emplois erronés, tandis que les marqueurs de modalité ne sont pas assez connus et utilisés, sauf un tout petit nombre (*bien, surtout, encore*). En début de paragraphe, on trouve encore trop de connecteurs ancrés dans l'énonciation, qui ne mettent pas vraiment en évidence la progression des idées. En effet, 64,9% des marques d'ancrage sont énonciatives dans les analyses littéraires des étudiants, un pourcentage qui baisse progressivement à 58,5% et 39,3% dans les dissertations explicatives et critiques, respectivement. Chez les experts, l'ancrage énonciatif est de 24,2%, 9,1% et 10,5% dans les trois types de discours. De fait, il semble que, pour bien des étudiants, l'usage de marqueurs de relation résulte de l'imitation mécanique de modèles ou de schémas de paragraphes

et que cette imitation soit proposée par plusieurs ouvrages didactiques et, vraisemblablement, par de nombreux enseignants. Peu de manuels mettent en garde contre l'abus de connecteurs et l'usage de connecteurs ordinaux et temporels en tête de paragraphe.

Notre contribution à la correction de la situation prend la forme de propositions didactiques. Nous recommandons d'insérer l'apprentissage des marqueurs de relation dans des séquences didactiques en lecture et en écriture, non d'en faire un enseignement coupé des pratiques discursives, qui ne pourrait alors que devenir normatif. Nos autres propositions didactiques, plus sommaires, servent surtout à cerner la contribution de chaque cours à l'apprentissage global et à illustrer d'autres types d'exercices.

Ceux-ci reprennent les manipulations déjà en usage dans les grammaires nouvelles : identification (encadrement), ajout, suppression, déplacement, et substitution. Les exercices dérivent des propriétés pragmatiques et linguistiques des marqueurs de relation. Les manipulations servent à faire prendre conscience à l'étudiant des effets contextuels produits par la présence et le choix des marqueurs, tant des aspects énonciatifs que déterminent la prise en charge par le locuteur ou le degré de neutralité, que des aspects argumentatifs liés à l'enrichissement du contexte et au renforcement (ou à l'annulation) d'assomptions. Nous avons conservé les exercices d'ajout de marqueurs de relation, mais en leur adjoignant d'autres formes de manipulation, parce que nous estimons que ce type d'exercice, largement répandu, peut devenir mécanique lorsqu'il est employé seul. Les exercices de substitution amènent l'étudiant à varier le choix des marqueurs et à explorer de nouveaux emplois. La suppression sert bien entendu à réduire la fréquence des marqueurs. Quant au déplacement et à l'identification, ils sont surtout utiles pour l'observation des propriétés des marqueurs, telles la catégorie, la position syntaxique et la ponctuation.

Les premiers exercices d'une série portent sur des énoncés isolés ou de petits groupes d'énoncés, afin de limiter le degré de difficulté, tandis que les derniers font transformer un extrait du type de discours enseigné dans le cours correspondant et favorisent le transfert vers l'écriture. Nous avons prévu des exercices pour tous les besoins d'apprentissage identifiés dans cette recherche, même si nous n'en avons élaboré qu'une partie. Pour le cours de mise à niveau (601-003-04), nous avons

proposé de faire distinguer les trois catégories de marqueurs de relation et les marques méta-représentatives, en mettant l'accent sur leurs propriétés morphosyntaxiques, notamment leur position et leur ponctuation. En analyse littéraire (601-101-04), il s'agit d'augmenter l'usage des marqueurs d'insistance par rapport à ceux d'extension, d'enrichir le répertoire de marqueurs illustratifs et de limiter l'ancrage énonciatif. Les exercices mettent à l'œuvre les connaissances conditionnelles d'enrichissement du contexte et de renforcement d'une assomption. Pour le cours de dissertation explicative (601-102-04), nous avons prévu de faire pratiquer les emplois d'opposition, de contradiction et de réfutation ainsi que d'améliorer l'usage des marqueurs servant à revenir sur le dit, pour les emplois de récapitulation, de réactualisation, de réorientation et de conciliation. La connaissance conditionnelle qui s'ajoute est l'annulation d'assomptions, fréquente dans les types d'emplois énumérés. Il faut aussi continuer les exercices sur l'ancrage discursif, car le passage à la dissertation risque de ramener les anciennes habitudes. Enfin, en dissertation critique (601-103-04), l'accent est mis sur la modalisation du point de vue, grâce à des exercices sur les marqueurs de modalité d'insistance et de modalisation véridictionnelle. On travaille du même coup la recherche de neutralité, tout en assurant la prise en charge énonciative. Le cours de formation propre à un groupe de programmes joue un rôle différent selon sa place dans la séquence de cours d'un collège. S'il est placé en début de séquence, il peut assumer la formation de base assignée au cours de mise à niveau et une partie des apprentissages prévus pour les cours de littérature, laissant à ces derniers la formation spécifique aux types de discours. Si le cours se donne en fin de séquence ou hors cadre, il devrait renforcer les apprentissages déjà faits et favoriser le transfert à des types de discours plus libres, tel le compte rendu.

Nous sommes bien conscient des limites de ces propositions. En fait, comme enseignant de français, nous aurions souhaité bien plus : des séquences didactiques pour tous les cours, une batterie d'exercices couvrant tous les emplois des marqueurs de relation et un guide d'utilisation qui, idéalement, décrirait les particularités des quelque 1600 marqueurs recensés. Il y a là du travail pour toute une équipe de chercheurs qui voudrait nous appuyer dans nos recherches futures. Il nous faut aussi admettre que nos propositions didactiques, même si elles s'inspirent de notre pratique d'enseignant, n'ont pas fait l'objet d'une expérimentation.

Nos résultats d'évaluation des discours étudiants, quant à eux, auraient eu besoin d'une validation externe. Ils contredisent en effet complètement la seule autre étude sur l'usage des marqueurs de relation au collégial Sabourin (1996), qui conclut que 95,2 % des marqueurs de relation et marques méta-représentatives sont employés de façon appropriée. Enfin, notre classement des marqueurs de relation aurait besoin d'être complété et vérifié davantage, afin de corriger des erreurs qui se sont sans doute glissées, malgré de nombreuses vérifications. Nous aimerions que des psycholinguistes s'intéressent aux instructions et les relient expérimentalement, dans une certaine mesure, à des processus cognitifs. Il faudrait inclure les interjections et raffiner le classement des marqueurs temporels en ajoutant leur valeur aspectuelle. La langue orale devrait être prise en compte, de même que le registre familier de la langue écrite, afin de faciliter la transition des étudiants de l'oralité vers l'écriture.

Nous souhaitons, somme toute, que la recherche didactique sur tous les aspects du discours – marqueurs de relation, stratégies discursives, reprise de l'information, polyphonie, structure, genres, etc. – prenne davantage en compte sa dimension pragmatique. La grammaire du texte, malgré le progrès qu'elle amène en dépassant la portée de la grammaire phrastique, doit encore devenir une grammaire du discours.

Notre dernière pensée va vers les étudiants. Ils apprennent l'écriture dans des conditions tellement difficiles qu'ils méritent non pas tant des critiques pour les lacunes de leurs textes, comme notre admiration pour leur ténacité.

## BIBLIOGRAPHIE

- ACCORD (L'). (2002). *Conseils pratiques pour la rédaction d'une dissertation critique*. [Montréal] : Collège de Maisonneuve, 38 p. [En ligne]  
<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/amelioration.asp>
- ADAM, Jean-Michel et REVAZ, Françoise. (1989). Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation, *Langue française*, 81, p. 59-98.
- ADAM, Jean-Michel. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga, 265 p.
- ADAM, Jean-Michel. (1993). SI : sous la conjonction de subordination, un opérateur de construction de monde, In Hainard, J. et Kaehr, R. (dir.), *Si... Regards sur le sens commun*, Neuchâtel : Musée d'ethnographie, p. 51-72.
- ADAM, Jean-Michel. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan, 208 p.
- ANDERSEN, Gisle. (1998). The pragmatic marker *like* from a relevance-theoretic perspective, In Jucker, A. H. et Ziv, Yael. *Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, 147-170.
- ANTONIADES, Éléonore, BELZILE, Natalie et RICHER, Hélène. (1997). *Apprendre à bien écrire par les textes littéraires*. Anjou : Centre éducatif et culturel, 1<sup>re</sup> édition.
- ANTONIADES, Éléonore, BELZILE, Natalie et RICHER, Hélène. (2002a). *Apprendre à bien écrire par les textes littéraires*. Anjou : Centre éducatif et culturel, 2<sup>e</sup> édition, 256 p.
- APOTHÉLOZ, Denis, et Brandt, P.-Y. (1992). Relation d'étayage : justification et/ou explication?, In *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, Univ. de Neuchâtel, juin, p. 55-88.
- APOTHÉLOZ, Denis. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Droz, coll. Langue et Cultures, 29, 349 p.
- ARCAND, Richard et BOURBEAU, Nicole. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Anjou : Centre éducatif et culturel, 426 p.
- ARCHAKIS, Argiris. (2001). On discourse markers : evidence from modern Greek, *Journal of Pragmatics*, 33, p. 1235-1261.
- AUDE. (1998). L'éloge du maquis, *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial*, (11)3, été, p. 1-9.
- BATAÏNI, Marie-Thérèse et DION, Marie-Josée. (1997). *L'analyse littéraire. Un art de lire et d'écrire*. Mont-Royal : Modulo, 264 p.
- BAUDOT, Jean. (1992). *Fréquences d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 431 p.

- BÉGUELIN, Marie-José (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck/Duculot, 348 p.
- BÉLAND, Pauline et BERTRAND, Huguette. (1993). *Mots-charnières*. Trois-Rivières-Ouest : Ed. En Marge, 16 p.
- BERGER, Richard, DÉRY, Diane et DUFRESNE, Jean-Pierre. (1998). *L'épreuve de français. Pour réussir sa dissertation critique*. Laval : Beauchemin / CCDMD, 222 p.
- BERGER, Richard. (1997-2003). *Épreuve uniforme de français*. [En ligne] [pages.infinet.net/berric/EUF/EUF-Le\\_ons/Liens/body\\_liens.html](http://pages.infinet.net/berric/EUF/EUF-Le_ons/Liens/body_liens.html)
- BERRENDONNER, Alain. (1983). « Connecteurs pragmatiques » et anaphore, *Cahiers de linguistique française*, 5, p. 215-246.
- BESTGEN, Yves et VONK, Wietske. (1995). The role of temporal segmentation markers in discourse processing, *Discourse Processes*, 19, p. 385-406.
- BIBEAU, Gilles, DOUCET, L., POIRIER, Jean-Claude et VERMETTE, M. (1975). *Enquête sur le français écrit dans les Cégeps*. [Montréal] : Cégep de Maisonneuve, 168 p.
- BLAIS, Jean-Guy et ROUSSEAU, Chr. (1995). Mesurer la compétence à écrire : mise à l'essai de prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique, *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), p. 59-94.
- BLAKEMORE, Diane. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell Publ., 160 p.
- BLAKEMORE, Diane. (1988). 'So' as a constraint on relevance, In Kempson, Ruth M. (dir.), *Mental representations: the interface between language and reality*. Cambridge/ New York: Cambridge Univ. Press, p. 183-195.
- BLAKEMORE, Diane. (1992). *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell Publ., 191 p.
- BLAKEMORE, Diane. (1994). Echo questions : A pragmatic account, *Lingua*, 4, p. 197-211.
- BLAKEMORE, Diane. (1996). Are apposition markers discourse markers ?, *Journal of Linguistics*, 32, p. 325-347.
- BLUMENTHAL, Peter. (1998). *Le fait que : origine et combinatoire*, *Travaux de linguistique*, 36, p. 147-160.
- BOUCHARD-LESPINGAL, Monique et RÉAUTÉ, Brigitte. (1993). *Le Résumé de texte*. Paris : Hachette, coll. Éducation « Faire le point », 165 p.
- BOURDEAU, Michèle, HOULD, Raymond et Lusignan, Guy. (1999). *Signatures. Français 3<sup>e</sup> secondaire*. Saint-Laurent : ERPI, 489 p.
- BRAUNWALD, Susan R. (1985). The development of connectives, *Journal of Pragmatics*, 9, p. 513-525.
- BRAUNWALD, Susan R. (1997). The development of *because* and *so*: connecting language, thought, and social understanding, In Costermans, Jean et Fayol, Michel, *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Assoc., p. 121-137.

- BRETON, Philippe. (2001). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éd. La Découverte, 121 p.
- BRIEND, Nicole. (1988). L'illustration et son marquage, *Pratiques*, 57, p. 45-55.
- BROUILLET, Sophie. (1997). Avec la recette, n'importe qui peut réussir l'examen de français, *La Presse*, samedi 16 août, p. A21.
- BROUSSEAU, André, GARET, Nicole, JEAN, Lionel et LECLERC, Jacques. (1994). *Le français pour l'essentiel*. 2<sup>e</sup> édition. Laval : Mondia, 338 p.
- CADIOT, Anne, DUCROT, Oswald, FRADIN, Bernard et NGUYEN, Thanh Binh. (1985). Enfin, marqueur métalinguistique, *Journal of Pragmatics*, 9(2-3), p. 199-239.
- CAMPION, Nicolas et ROSSI, Jean-Pierre. (2001). Associative and causal constraints in the process of generating predictive inferences, *Discourse Processes*, 31(3), p. 263-291.
- CARON, Jean. (1983). *Les régulations du discours : psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris : Presses universitaires de France, 255 p.
- CARONTINI, Enrico. (1988). *Inférence et encyclopédie. Notes à propos de la théorie de l'abduction chez Ch. S. Peirce et de son usage sémiotique*. Manuscrit, UQAM, 41 p.
- CARSTON, Robyn. (1993). Conjunction, explanation and relevance, *Lingua*, 90, 27-48.
- CARSTON, Robyn. (1998). Negation, 'presupposition' and the semantics/pragmatics distinction, *Journal of Linguistics* 34, 309-350.
- CARSTON, Robyn. (1999). The relationship between generative grammar and (relevance-theoretic) pragmatics, *UCL Working Papers in Linguistics*, 11, p. 21-40.
- CARSTON, Robyn. (2000). Explicature and semantics, *UCL Working Papers in Linguistics*, 12, p. 1-46.
- CENTRE COLLEGIAL DE DIFFUSION DE MATERIEL DIDACTIQUE (CCDMD). (2002). Fiches d'autocorrection : organisateurs textuels, [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/amelioration.asp>
- CENTRE DE COMMUNICATION ÉCRITE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. (2003). *Marqueurs de relation et organisateurs textuels*. [En ligne] [www.cce.umontreal.ca/1200.htm](http://www.cce.umontreal.ca/1200.htm)
- CHAMBLISS, Marilyn J. et MURPHY, P. Karen. (2002). Fourth and Fifth Graders Representing the Argument Structure in Written Texts, *Discourse Processes*, 34(1), p. 91-115.
- CHARBONNEAU, Johanne, DUFRESNE, Jean-Pierre, LANDRY, Albert et TREMBLAY, Claude ; avec la collaboration d'Yvan Comeau. (1996a). *Le classicisme et le romantisme. Initiation à l'analyse littéraire*. Boucherville : Gaëtan Morin, 332 p.
- CHARBONNEAU, Johanne, DUFRESNE, Jean-Pierre, LANDRY, Albert et TREMBLAY, Claude ; avec la collaboration d'Yvan Comeau. (1996b). *Le classicisme et le romantisme. Initiation à l'analyse littéraire. Guide du maître et corrigé*. Boucherville : Gaëtan Morin, 67 p.

- CHAROLLES, Michel. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, mai, 7-41.
- CHAROLLES, Michel. (1994). Cohésion, cohérence et pertinence du discours, *Travaux de linguistique*, 29, p. 125-151.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. [Montréal] : Université de Montréal, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, Les Publications de la Faculté des Sciences de l'éducation, coll. Prix Jeanne-Grégoire, 313 p.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (2001a). Les composantes d'une grammaire de texte, *Correspondance*, 7(1).
- CHARTRAND, Suzanne-G. (2002). *Cours autodidacte de grammaire française. Activités d'apprentissage et corrigés*. Boucherville : Graficor, 213 p.
- CHARTRAND, Suzanne-G., AUBIN, Denis, BLAIN, Raymond et SIMARD, Claude. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor, 397 p.
- CHARTRAND, Suzanne-G., avec la collaboration de S. Desgagné, G. McMillan et Badiâa Sekfali. (2001b). *Apprendre à argumenter. Corrigé*. Saint-Laurent: Éd. du Renouveau pédagogique, 164 p.
- CHOMSKY, Noam. (1995). *The minimalist program*. Cambridge (Mass.): MIT Press, Current studies in linguistic series, 28, 420 p.
- CHOUL, Jean-Claude. (1989). « C'est-à-dire » : l'expression métalinguistique de l'équivalence, *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(3-4), p. 89-106.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis. (2001). Marcadors discursivos, topicalizadores y locuciones prepositivas en español, *Linguística Española*, XXIII, 2, p. 237-255.
- COLLÈGE DE VALLEYFIELD. (2001). *Statistiques sur la réussite des cours de formation générale*. Document interne, 11 p.
- COMBETTES, Bernard. (1978). Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants, *Langue française*, 38 (mai), p. 74-86.
- COMBETTES, Bernard. (2000). Phrase, texte, discours : quels cadres pour l'étude de la langue?, *Pratiques*, 107-108, p. 221-228.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAl (2001). *Rapport synthèse. Évaluation de la composante de formation générale des programmes d'études*. Québec : CEEC, 100 p.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL, Formation générale des adultes. (2003). Les marqueurs de relation, *Programme de français langue d'enseignement, mise à niveau 1, FRA1023*, Fiche de connaissances 8. [En ligne] <http://sri.csdm.qc.ca/Regr9/>, fascicule FRA-1023 F3A.pdf
- CUENCA, María Josep. (2001). Los conectores parentéticos como categoría gramatical, *Linguística española*, XXIII(2), p. 211-235.
- CULIOLI, Antoine. (1978). Valeurs modales et opérations énonciatives, *Le Français moderne*, 46<sup>e</sup> année, octobre, n<sup>o</sup> 4, p. 300-317.



- CULIOLI, Antoine. (2002). À propos de *même*, *Langue française*, 133, février, p. 16-27.
- DABÈNE, Michel. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture, *In* BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et RAYMOND, Patricia (dir.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Logiques, p. 151-173.
- DALCQ, Anne-Elizabeth, ENGLEBERT, Annick, UYTTEBROUCK, Éric, RAEMDONCK, Dan Van et WILMET, Bernadette. (1999). *Lire, comprendre, écrire le français scientifique*. Paris / Bruxelles : De Boeck et Larcier, coll. De Boeck Université, 503 p.
- DAMOURETTE, Jacques. (1939). *Traité moderne de ponctuation*. Paris : Larousse, 141 p.
- DE BEAUGRANDE, Robert-Alain, et DRESSLER, Wolfgang Ulrich. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Burnt Mill, Royaume-Uni : Longman Group, 270 p.
- DE NEYS, Wim, SCHAEKEN, Walter et D'YDEWALLE, Géry. (2003). Causal conditional reasoning and strenght of association: the disabling condition case, *European Journal of Cognitive Psychology*, 15(2), p. 161-176.
- DELCAMBRE, Isabelle. (1995). Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique, *Recherches*, 23, p. 7-63.
- DESCHÊNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 136 p.
- DESNOYERS, Annie. (2002). *Les grammaires. Vol. 3*. Montréal : CCDMD, 38 p.
- DEWAELE, Jean-Marc. (2000). Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38, p. 17-33.
- Dictionnaire de la langue française LEXIS*. (1989). Paris : Larousse, 2109 p.
- DIJK, Teun A. van. (1977). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. New York : Longman Group, 261 p.
- DIONNE, Bernard. (1993). *Pour réussir. Guide méthodologique pour les études et la recherche*. 2<sup>e</sup> édition. Laval : Études vivantes, 223 p.
- DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. (1995). *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec, 178 p.
- DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. (1997a). *Programmes d'études. Errata au programme de français du secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES JEUNES. (1997b). *Programmes d'études. Addenda au programme de français du secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec, 10 p.
- DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAl (1980). *Évolution de l'enseignement du français au collégial jusqu'en 1980*. *In* Conseil des collèges, *La qualité du français au collégial : éléments pour un plan d'action*, 1988, Québec : Conseil des collèges, p. 40-47.

- DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL. (1992). *Le test de français. Résultats : épreuve du 13 mai 1992*. Québec : MESS.
- DUBOIS, Jean (dir.). (1989). *Dictionnaire de la langue française Lexis*. Paris : Larousse, 2109 p.
- DUCROT, Oswald et TODOROV, Tzvetan. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, 470 p.
- DUCROT, Oswald. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Minuit, 96 p.
- DUFFY, Michel. (2002a). *Cohérence textuelle : Quand le texte file doux*. Montréal : CCDMD-Cogniscience, cédérom.
- DUFFY, Michel. (2002b). *Quand le texte file doux, un cédérom sur la cohérence textuelle, Correspondance, 8(1)*.
- DUFIEF, Anne-Simone. (1995). *S'exprimer avec logique*. Paris : Hatier, coll. Profil pratique, n° 506, 79 p.
- DUPRIEZ, Bernard. (1977/1980). *Gradus. Les procédés littéraires*. Paris : Union générale d'éditions, coll. « 10/18 », 543 p.
- ÉCOLE BIBLIQUE DE JÉRUSALEM. (1961). *La Sainte Bible*. Paris : Éd. du Cerf, 1669 p.
- ENGELKAMP, Johannes et RUMMER, Ralph. (2002). Subordinating conjunctions as devices for unifying sentences in memory, *European Journal of Cognitive Psychology, 14(3)*, p. 353-369.
- FAVART, Monik et PASSERAULT, Jean-Michel. (1995). Évolution du rôle fonctionnel des connecteurs et de la planification écrite du récit chez les enfants de 7 à 11 ans, *Revue de Phonétique appliquée*, 115-116-117, p. 198-212.
- FAYOL, Michel. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits, *Pratiques*, 49, mai, p. 101-113.
- FAYOL, Michel. (1996). Apprendre à produire des textes, *In Barré-de-Miniac, Christine, Vers une didactique de l'écriture*. Paris/Bruxelles : De Boeck, p. 145-153.
- FERNÁNDEZ ULLOA, Teresa. (2000). Valores de algunos marcadores discursivos en el castellano de Bermeo (Vizcaya), *Lingüística Española, XXII*, p. 119-135.
- FERNÁNDEZ, Mercedes. (1998). Le connecteur *or* : enjeux discursifs et argumentatifs, *Revue de linguistique française, 66<sup>e</sup> année, 2*, 183-203.
- FERRARI, A. et ROSSARI, C. (1994). De *donc* à *dunque* et *quindi* : les connexions par raisonnement inférentiel, *Cahiers de linguistique française, 15*, p. 7-49.
- FLØTTUM, Kjersti. (1994). À propos de *c'est-à-dire* et de ses correspondants norvégiens, *Cahiers de linguistique française, 15*, 110-129.
- FORGET, Danielle. (1984). Quelques particularités des connecteurs de consécuitivité : essai polyphonique, *Semantikos, 8, 2*, 17-39.
- FORTIER, Dominique, POULIOT, Karine, SABOURIN, Denise et ROUSSELLE, James. (1998). *La Grammaire pour lire, pour écrire, pour parler. Français deuxième secondaire*. Anjou : CEC, 325 p.

- FORTIER, Dominique, TRUDEAU, Sophie, ROUSSELLE, James et POULIOT, Karine. (2000). *L'essentiel et plus, une grammaire pour tous les jours*. Anjou : CEC, 140 p.
- FORTIER, Gilles, PRÉFONTAINE, Clémence et LUSIGAN, Guy. (1992). Modèles de comportement du scripteur et d'intervention pédagogique de l'enseignant, In Préfontaine, Cl. et Lebrun, M., *La Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal : Éd. Logiques, p. 125-136.
- FOULIN, Jean-Noël, CHANQUOY, Lucile et FAYOL, Michel. (1989). Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite, *Langue française*, 81, p. 5-20.
- FOURNIER, Georges-Vincent. (1998a). *La dissertation*. Anjou : Centre éducatif et culturel, 103 p.
- FOURNIER, Georges-Vincent. (1998b). *Face à l'épreuve. Les outils — les œuvres*. Montréal : Hurtubise HMH, nouvelle édition, 126 p.
- FRANCKEL, Jean-Jacques. (1987). *Fin en perspective : finalement, enfin, à la fin*, *Cahiers de linguistique française*, 8, p. 43-68.
- FRANKLAND, Michel. (1998). *Comment faire une analyse de texte*. Saint-Laurent : Éd. du Renouveau pédagogique, 85 p.
- FRASER, Bruce. (1988). Types of English discourse markers, *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1-4), p. 19-33.
- FRASER, Bruce. (1998). Contrastive Discourse Markers in English, In Jucker, A. H. et Ziv, Yael. *Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, p. 301-326.
- FRASER, Bruce. (1999). What are discourse markers ?, *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- FUCHS, Catherine. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF, 180 p.
- GARNEAU, Jacques. (1993). *Pour réussir le test de français écrit des collèges et des universités*. Saint-Laurent : Éd. du Trécaré, 157 p.
- GENETTE, Gérard. (1972). *Figures III*. Paris : Seuil, 286 p.
- GENEVAY, Éric. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éd. Loisirs et Pédagogie/ La Chenelière, coll. « Langue et parole », 274 p.
- GENEVAY, Éric. (1996). « S'il vous plaît... Invente-moi une grammaire ! ». In Suzanne-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Éd. Logiques, 2<sup>e</sup> édition, coll. Théories et pratiques de l'enseignement, p. 53-84.
- GERECHT, Marie-Jeanne. (1987). ALORS : opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours, *Cahiers de linguistique française*, 8, p. 69-79.
- GEZUNDHAJT, Henriette. (2000). *Adverbes en -ment et opérations énonciatives. Analyse linguistique et discursive*. Bern : Peter Lang, coll. « Sciences pour la communication », 353 p.
- GIBBS, Raymond W. Jr. (2001). Authorial intentions in text understanding, *Discourse Processes*, 32(1), p. 73-80.

- GOLDER, Caroline et CHANQUOY, Lucile. (1994). Argumentative text writing: developmental trends, *Discourse Processes*, 18, p. 187-210.
- GOSSELIN, Michel et MALOUIN, Serge, en collaboration avec Réjean BERGERON. (1995). *Du courant littéraire à l'analyse littéraire*. Sherbrooke : Formatexte, 294 p.
- GOULET, Liliane et LÉPINE, Ginette. (1987). *Cahier de méthodologie*. 4<sup>e</sup> édition. Montréal : Université du Québec à Montréal, 231 p.
- GRICE, H. Paul. (1978). Further notes on Logic and Conversation, In COLE, P. (ed.). *Syntax and Semantics. Volume 9. Pragmatics*. New York : Academic Press, p. 113-127.
- GRISHMAN, Ralph. (1986). *Computational linguistics. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, coll. Studies in Natural Language Processing, 193 p.
- GROUPE λ-1. (1975). Car, parce que, puisque, *Revue romane*, n° 10, 248-280.
- GUÉNETTE, Louise, LÉPINE, François et ROY, Renée Lise. (1995). *Le Français tout compris*. Guide d'autocorrection du français écrit. Saint-Laurent : Éd. du Renouveau pédagogique, 114 p.
- HALLDORSON, Michael et SINGER, Murray. (2002). Inference processes: integrating relevant knowledge and text information, *Discourse Processes*, 34(2), p. 145-161.
- HALLIDAY, M. A. K. et HASAN, Ruqaiya. (1976). *Cohesion in English*. London/New York : Longman, 374 p.
- HALTE, Jean-François. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle, *Pratiques*, 115-116, p. 15-28.
- HAMBLIN, Jennifer L. et GIBBS, Raymond W. Jr. (2003). Processing the meanings of what speakers say and implicate, *Discourse Processes*, 35(1), p. 59-80.
- HAMON, Albert. (1983). *Grammaire pratique*. Paris : Hachette, 344 p.
- HANSEN, Maj-Britt Mosegaard. (1997). *Alors and donc* in spoken French : A reanalysis, *Journal of Pragmatics*, 28, p. 153-187.
- HANSEN, Maj-Britt Mosegaard. (1998). The semantic status of discourse markers, *Lingua*, 104, p. 235-260.
- HEINE, Bernd et KUTEVA, Tania. (2002). *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 387 p.
- HEINE, Bernd, CLAUDI, Ulrike et HÜNNEMEYER, Friederike. (1991). *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago/London : Univ. of Chicago Press, 318 p.
- HEINE, Bernd. (2002). On the role of context in grammaticalization, In Wischer, Ilse et Diewald, Gabriele, *New reflections on grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphie: J. Benjamins Pub., p. 83-101.
- HIGASHIMORI, Isao et WILSON, Deirdre. (Page consultée le 17 juillet 1997). *Questions on Relevance*, [En ligne]. Adresse URL : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/PUB/WPL> (University College London : *Working papers in Linguistics*, 1996, 8, 14 p.).

- HOPPER, Paul J. et TRAUGOTT, Elizabeth C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 256 p.
- HUCK, Schuyler W. CORMIER, William H. et BOUNDS, William G. jr. (1974). *Reading statistics and Research*. New York: Harper et Row, 387 p.
- IFANTIDOU-TROUKI, Elly. (1993). Sentential adverbs and relevance, *Lingua*, 90, p. 69-90.
- IORDANSKAJA, Lidija et ARBATCHEWSKY-JUMARIE, Nadia. (2000). Quatre prépositions causales du français, *Linguisticæ Investigationes*, 23(1), p. 115-159.
- ITEN, Corinne. (1998). The meaning of although: a Relevance Theoretic account, *UCL Working Papers in Linguistics*, 10, p. 1-29.
- ITEN, Corinne. (1999). The relevance of Argumentation Theory, *University College London Working Papers in Linguistics*, 11, p. 41-81.
- ITEN, Corinne. (2000). *Although* revisited, *University College London Working Papers in Linguistics*, 12, p. 1-33.
- JACOBOWITZ, Tina. (1990). AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text, *Journal of Reading*, 32(2), p. 126-131.
- JAYEZ, Jacques. (1985). Simulation de fonctionnements argumentatifs en Prolog II, *Semantikos*, 9(1), p. 1-38.
- JAYEZ, Jacques. (1988). *Alors* : description et paramètres, *Cahiers de linguistique française*, 9, p. 133-175.
- JONNAERT, Phillipe. (1996). Dévolution versus contre-dévolution!, In RAISKY, Claude et CAILLOT, Michel (dir.). *Au-delà des didactiques : le didactique*. Paris, Bruxelles : De Boeck, coll. De Boeck Université, p. 115-144.
- JUCKER, Andreas H. (1993). The discourse marker *well*: A relevance-theoretical account, *Journal of Pragmatics*, 19, p. 435-452.
- JUCKER, Andreas H. et SMITH, Sara W. (1998). « And people just you know like 'wow' » Discourse markers as negotiating strategies, In Jucker, A. H. et Ziv, Yael. *Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 171-201.
- JUCKER, Andreas H. et ZIV, Yael. (1998). Discourse markers : Introduction, In Jucker, A. H. et Ziv, Yael. *Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins, 1-12.
- KATZENBERGER, Irit et CAHANA-AMITAY, Dalia. (2002). Segmentation marking in text production, *Linguistics*, 40(6), p. 1161-1184.
- KOKTOVA, Eva. (1986). *Sentence Adverbials in a Functional Description*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publ., coll. Pragmatics and beyond, 96 p.
- KOZLOWSKA, Monika. (1996). *Ensuite* et l'ordre temporel, *Cahiers de linguistique française*, 18, p. 243-274.
- LA GRENADE, Carole. (2003). *Mise à niveau : calendrier de la session*. [Laval] : Collège Montmorency, [En ligne] [www.cmontmorency.qc.ca/~clagrena/miseniveau/calendrier001.htm](http://www.cmontmorency.qc.ca/~clagrena/miseniveau/calendrier001.htm)

- LAFERRIÈRE, André, en collaboration avec André G. Turcotte. (2001). *Vers l'épreuve uniforme de français. Comme une visite guidée*. Mont-Royal : Modulo, coll. Odyssee, 160 p.
- LAFORTUNE, Monique et CYR, Dominique. (1996). *La dissertation critique par l'exemple*. Laval : Mondia, 109 p.
- LAURIN, Michel, avec la collaboration de Josée Bonneville. (2000). *Anthologie littéraire, du Moyen Âge au XIX<sup>e</sup> siècle*. Laval : Beauchemin, 240 p.
- LAURIN, Michel. (1998). *Étude de Un simple soldat de Marcel Dubé*. Laval : Beauchemin, coll. Parcours d'une œuvre, tiré à part, 84 p.
- LAURIN, Michel. (2001). *Anthologie littéraire de 1850 à aujourd'hui*. Laval : Beauchemin, 272 p.
- LE BIDOIS, Georges et LE BIDOIS, Robert. (1968). *Syntaxe du français moderne*. Paris : Éd. A. et J. Picard, t. II, 794 p.
- LEBRUN, Monique. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial*, Thèse de Ph. D. en éducation. Sainte-Foy : Université Laval, 508 p.
- LEBRUN, Monique. (1992). Les universités et la question de la maîtrise de la langue : compétences minimales ou compétences avancées, *Actes du colloque Faire flèche de toutes lettres*, Montréal, 10-11 avril. [Québec–Longueuil] : Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, p. 129-134.
- LECAVALIER, Jacques et BRASSARD, André. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Rapport de recherche. Salaberry-de-Valleyfield : Collège de Valleyfield, 270 p.
- LECAVALIER, Jacques. (1998). Cohérence ou pertinence ?, *Correspondance*, 4(2), p. 10-14.
- LEE, Hye-Kyung. (2002). Towards a new typology of connectives with special reference to conjunction in English and Korean, *Journal of Pragmatics*, 34, p. 851-866.
- LEFEBVRE, Jocelyne, TURCOTTE, André-G. et LABELLE, Francine. (1989). *Éléments pour une définition de la compétence langagière proposée au collégial*, Rapport d'étude. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, MESS, mai, 51 p.
- LERALU, Josiane. (2003). *Histoire à suivre* : fiche de production 1, plan de votre suite du récit, [En ligne] [felix.cyberscol.qc.ca/lq/scenarios/plan\\_sim.html](http://felix.cyberscol.qc.ca/lq/scenarios/plan_sim.html)
- LEVINSON, Stephen C. (2000). *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*. Cambridge, Mass.: MIT Press, coll. Language, speech, and communication, 480 p.
- LONGACRE, R. E. (1983). *The Grammar of discourse. An anatomy of speech notions*. New York: Plenum Press, 423 p.
- LUNDQUIST, Lita. (1985). Cohérence : marqueurs d'orientation argumentative et programme argumentatif, *Semantikos*, 9(2), p. 1-19.

- LUSCHER, Jean-Marc et MOESCHLER, Jacques. (1990). Approches dérivationnelles et procédurales des opérateurs et connecteurs temporels : les exemples de *et* et de *enfin*, *Cahiers de linguistique française*, 11, p. 77-103.
- LUSCHER, Jean-Marc. (1989a). Connecteurs et marques de pertinence. L'exemple de D'AILLEURS, *Cahiers de linguistique française*, 10, p. 101-145.
- LUSCHER, Jean-Marc. (1989b). Connecteurs et guidage inférentiel, propositions pour une perspective interlingue, *In* Jeanneret, René (dir.), *Actes des Journées suisses de linguistique appliquée I*, 17-19 mars 1989, Neuchâtel, Bulletin de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée, 50, p. 48-58.
- LUSCHER, Jean-Marc. (1994). Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation, *In* MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne, LUSCHER, Jean-Marc et JAYEZ, Jacques. *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 175-227.
- LUSIGNAN, Guy, LEBRUN, Monique, GAGNON, Martin, PRÉFONTAINE, Clémence et FORTIER, Gilles. (1996-1997). Des pratiques d'enseignement de l'écriture au secondaire, *Enjeux*, 39-40, p. 169-183.
- MAISONNEUVE, Huguette, FRÉMONT, Michèle et IZAUTE, Frédérique. (2003). *Guide pédagogique pour un cours de mise à niveau « nouvelle grammaire »*. [Montréal] : CCDMD, 35 p. [En ligne]  
<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/amelioration.asp>
- MAISONNEUVE, Huguette. (2003). *Vade-mecum de la nouvelle grammaire*. Montréal : Centre collégial de diffusion de matériel didactique, 87 p.
- MARINIER, Nathalie. (1996). *Commentaire composé et explication de texte*. Paris : Seuil, coll. Mémo, 92 p.
- MCCABE, Allyssa et PETERSON, Carole. (1997). Meaningful «mistakes» : the systematicity of children's connectives in narrative discourse and the social origins of this usage about the past, *In* Costermans, Jean et Fayol, Michel, *Processing interclausal relationships. Studies in the production and comprehension of text*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Assoc., p. 139-154.
- MELIS, Ludo et DESMET, Piet. (1998). La grammaticalisation : réflexions sur la spécificité de la notion, *Travaux de linguistique*, 36, « Les marqueurs de hiérarchisation et la grammaticalisation », p. 13-26.
- MENARD, Louise. (2003). *Les textes explicatifs : les règles de cohérence du paragraphe*. [Sainte-Foy : École secondaire Les Compagnons-de-Cartier], [En ligne] [www.protic.net/profs/menard/frtextes/explicatif-paragraphe.html](http://www.protic.net/profs/menard/frtextes/explicatif-paragraphe.html)
- MICHIELS, Sonia. (1998). De la quantification à la cohérence textuelle: le cas de *aussi (bien)*, *Travaux de linguistique*, 36, p. 103-113.
- MILLIS, Keith K., GOLDING, Jonathan M. et BARKER, Gregory. (1995). Causal connectives increase inference generation, *Discourse Processes*, 20, p. 29-49.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (FRANCE). (2003). Résultats provisoires du baccalauréat, France métropolitaine, Session de juin 2003, *Note d'Information*, 3(42), 6 p.

- [En ligne]. Adresse URL :  
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0342.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2000). *Suivi des indicateurs stratégiques 2000-2003*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll>, 37 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001). *Les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*. Édition 1999-2000. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll>, 137 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2002). *Les épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature*. Édition 2000-2001, 125 p., [En ligne], [http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_ped-ens-sup.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_ped-ens-sup.htm)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2003a). *Épreuve de français, langue d'enseignement et littérature, Guide de correction, Janvier* [En ligne]. Adresse URL : [http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv\\_uniforme/guide99.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/guide99.pdf), 115 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2003b). *Description de la formation générale*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp>
- MOESCHLER, Jacques et DE SPENGLER, Nina. (1981). *Quand même : de la concession à la réfutation*, *Cahiers de linguistique française*, 2, p. 93-112.
- MOESCHLER, Jacques. (1986). Connecteurs pragmatiques, lois de discours et stratégies interprétatives : PARCE QUE et la justification énonciative, *Cahiers de linguistique française*, 7, Actes du 3<sup>e</sup> colloque de pragmatique de Genève, p. 149-167.
- MOESCHLER, Jacques. (1989). Marques linguistiques, interprétation pragmatique et conversation, *Cahiers de linguistique française*, 10, p. 43-75.
- MOESCHLER, Jacques. (1994). Structure et interprétabilité des textes argumentatifs, *Pratiques*, 84, décembre, p. 93-111.
- MOESCHLER, Jacques. (2000). Le modèle des Inférences Directionnelles, *Cahiers de Linguistique française*, 22, p. 57-100.
- MOESCHLER, Jacques. (2002a). Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales, Notes d'une communication donnée au Colloque SITAD de Lisbonne, le 29 octobre, [En ligne] [http://www.unige.ch/lettres/linge/moeschler/connecteurs\\_pragmatiques.pdf](http://www.unige.ch/lettres/linge/moeschler/connecteurs_pragmatiques.pdf)
- MOESCHLER, Jacques. (2002b). Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Notes d'une communication donnée au Colloque SITAD de Lisbonne, le 29 octobre, [En ligne] [http://www.unige.ch/lettres/linge/moeschler/pragmatique\\_du\\_discours.pdf](http://www.unige.ch/lettres/linge/moeschler/pragmatique_du_discours.pdf)
- MOFFET, Jean-Denis. (1993). *Je pense, donc j'écris. Guide de rédaction des textes informatifs*. Saint-Laurent : Éd. du Renouveau pédagogique, 137 p.
- MOFFET, Jean-Denis. (1999). L'épreuve uniforme de français, *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial*, 13(1), p. 4.



- MORIN, Yves Charles. (1985). On the two subjectless verbs “voici” and “voilà”, *Language*, 61, p. 777-820.
- MOUCHON, Serge, FAYOL, Michel et GOMBERT, Jean Émile. (1989). L'utilisation de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans, *L'Année Psychologique*, 89, p. 513-529.
- NEF, Frédéric et NØLKE, Henning. (1982). À propos des modalisateurs d'énonciation, *Revue romane*, XVII(2), p. 34-54.
- NEMO, François. (1985). Contraintes énonciatives et argumentativité, *Semantikos*, 9(2), p. 21-34.
- NINIO, Anat et SNOW, Catherine E. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder (CO): Westview Press, 222 p.
- NØLKE, Henning. (1990). Pertinence et modalisateurs d'énonciation, *Cahiers de linguistique française*, 11, p. 105-126.
- NØLKE, Henning. (1993). *Le regard du locuteur. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris : Éd. Kimé, 301 p.
- (Nom non divulgué), Nuri. (2003). *Blogging with attitude*. [En ligne] [blogwithattitude.blogspot.com](http://blogwithattitude.blogspot.com)
- OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE. (2003). *Grand dictionnaire terminologique*. [En ligne], [www.granddictionnaire.com/\\_hs\\_global\\_01.htm](http://www.granddictionnaire.com/_hs_global_01.htm)
- OUELLET, André. (1990). *Guide du chercheur*. Boucherville : Gaëtan Morin, 200 p.
- OUELLET, Jean-Guy. (1992). Le point de vue des établissements universitaires sur le test de français au collégial, *Actes du colloque Faire flèche de toutes lettres*, Montréal, 10-11 avril. [Québec–Longueuil] : Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, p. 120-125.
- PAINCHAUD, André. (1998). La tâche des professeurs de français, *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial*, 11(3), p. 26-27.
- PAPAFRAGOU, Anna. (2000). On speech-act modality, *Journal of Pragmatics*, 32, p. 519-538.
- PARET, Marie-Christine. (2003a). La « grammaire » textuelle : une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes, 2<sup>e</sup> partie, *Québec français*, 129, p. 77-79.
- PARET, Marie-Christine. (2003b). *La séquence didactique*. Notes de cours (communication personnelle), 5 p.
- PEPIN, Lorraine. (1989). *Élaboration et expérimentation d'une méthode d'enseignement de la cohérence textuelle adaptée à des adultes scolarisés*. Montréal : Univ. de Montréal, thèse de doctorat, 208 p.
- PEPIN, Lorraine. (1998). *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner*. Laval : Beauchemin, 128 p.
- PETITJEAN, André. (1998). Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique, *Pratiques*, 97-98, p. 105-131.

- PETÖFI, János S. (1983). Text, signification, models and correlates, *In* Rickheit, Gert et Bock, Michael. *Psycholinguistic studies in language processing*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 305 p.
- PILOTE, Carole. (1997). *Français Ensemble 1. Méthode d'analyse littéraire et littérature française*. Laval : Études vivantes, 354 p.
- PILOTE, Carole. (2000). *La Méthodologie de l'analyse littéraire et du commentaire composé*. Laval : Études vivantes, coll. Langue et littérature au collégial, n° 13, 56 p.
- PLANTIN, Christian. (1990). *L'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Paris : Kimé, 351 p.
- PRÉFONTAINE, Clémence et FORTIER, Gilles. (1992). Besoins d'aide linguistique du scripteur et soutien aux enseignants, *In* Préfontaine, Cl. et Lebrun, M., *La Lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal : Éd. Logiques, p. 105-124.
- PRÉFONTAINE, Clémence. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal, Éd. Logiques, coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, 382 p.
- PRPI, Maya. (1998). *La dissertation*. Montréal : Hurtubise HMH, coll. Texto, 92 p.
- QUILLARD, Geneviève et AKHRAS, Georges. (1996). *And/et*. Analyse distributionnelle de la conjonction copulative en français et en anglais, *Meta*, *XLI*(3), p. 459-470.
- RANCOURT, Jacques. (2003). Le marqueur de relation? Un joint..., *L'autodidacte. Les chroniques de français du cyberprof*, [En ligne] [www.francite.net/education/logiciel/autodidacte/index.html](http://www.francite.net/education/logiciel/autodidacte/index.html)
- REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil, coll. Points, 209 p.
- REY, Joëlle. (1999). Approche argumentative des textes scientifiques : la traduction de *or* en espagnol, *Meta*, *XLIV*, 3, p. 411-428.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. (1994/1997). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF, 3<sup>e</sup> édition corrigée, 646 p.
- ROBAIRE, Simone et LÉGARÉ, Raymond. (1997). *Discours et communication. Principes et procédés*. Montréal : Éd. Hurtubise HMH, 308 p.
- ROBERGE, Julie. (2001). La réception des rédactions corrigées : comment susciter un véritable échange pédagogique ?, *Correspondance*, 6(4), avril, p. 10-11.
- ROBERT, Paul (dir.). (1986). *Le Petit Robert 1*. Paris : Le Robert, 2172 p.
- ROSIER, Jean-Maurice. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF, 127 p.
- ROSSARI, Corinne et JAYEZ, Jacques. (2000). *Du coup* et les connecteurs de conséquence dans une perspective dynamique, *Linguisticae Investigationes*, 23(2), p. 303-326.
- ROSSARI, Corinne. (1990). Projet pour une typologie des opérations de reformulation, *Cahiers de linguistique française*, 11, p. 345-359.
- ROSSARI, Corinne. (1992). De l'exploitation de quelques connecteurs reformulatifs dans la gestion des articulations discursives, *Pratiques*, 75, 111-125.

- ROSSARI, Corinne. (1998). Analyse contrastive, grammaticalisation et sémantique des connecteurs, *Travaux de linguistique*, 36, Les marqueurs de hiérarchisation et la grammaticalisation, 115-126.
- ROSSARI, Corinne. (1999). Les relations de discours avec ou sans connecteurs, *Cahiers de Linguistique française*, 21, p. 181-192.
- ROSSARI, Corinne. (2000). *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, coll. « Langage–cognition–interaction », 163 p.
- ROUCHOTA, Villy. (1998a). Procedural meaning and parenthetical discourse markers, *In Jucker, Andreas H. et Ziv, Yael. Discourse markers. Descriptions and theory*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, p. 97-126.
- ROUCHOTA, Villy. (1998b). Connectives, coherence and relevance, *In Rouchota, Villy et Jucker, Andreas H. Current issues in relevance theory*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, p. 11-57.
- ROULET, Eddy, AUCHLIN, Antoine, MOESCHLER, Jacques, RUBATTEL, Christian et SCHELLING, Marianne. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang, 272 p.
- ROULET, Eddy, FILLIETAZ, Laurent et GROBET, Anne. Avec la collaboration de Marcel Burger. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern : Peter Lang, coll. « Sciences pour la communication », n° 62, 405 p.
- ROULET, Eddy. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulateurs, *Cahiers de linguistique française*, 8.
- ROUSSIN, Nathalie. (2000). *Comment faire une dissertation explicative*. Saint-Laurent : ERPI, 91 p.
- ROY, Magali, GAONAC'H, Daniel et FAYOL, Michel. (2002). L'effet de la ponctuation et des connecteurs sur le traitement des phrases en lecture, *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVII, n° 2, p. 139-161.
- SABOURIN, Denise. (1996). *L'emploi des marques de connexion dans des textes argumentatifs d'étudiants et étudiantes du collégial*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, 177 p.
- SAINT-GELAIS, Normand. (2001). *Pratique de la littérature*. Sainte-Foy : Le Griffon d'argile, coll. Griffon/La Lignée, 252 p.
- SCHIFFRIN, Deborah. (1987). *Discourse markers*. New York: Cambridge Univ. Press, coll. Studies in interactional sociolinguistics, 364 p.
- SCHMALHOFER, Franz, MCDANIEL, Mark A. et KEEFE, Dennis. (2002). A unified model for predictive and bridging inferences, *Discourse Processes*, 33(2), p. 105-132.
- SCHNEUWLY, Bernard. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 184 p.
- SCHNEUWLY, Bernard et BRONCKART, Jean-Paul. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants, *In Moeschler, Jacques. (dir.). Actes du 3<sup>e</sup> colloque de pragmatique de Genève*, Genève : Université de Genève, 320 p.

- SCHNEUWLY, Bernard et ROSAT, Marie-Claude. (1986). Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits, *Pratiques*, 51, septembre, p. 39-53.
- SCHNEUWLY, Bernard, ROSAT, Marie-Claude et DOLZ, Joaquim. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans), *Langue française*, 81, février, p. 40-58.
- SCHNEUWLY, Bernard. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse, *Pratiques*, 115-116, p. 237-246.
- SHLOUSH, Shelley. (1998). A Unified account of Hebrew *bekicur* 'in short' : Relevance Theory and Discourse Structure Considerations, In Jucker, Andreas H. et Ziv, Yael. *Discourse Markers. Descriptions and Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ., p. 6111-6182.
- SIMARD, Jean-Paul. (1984). *Guide du savoir-écrire*. Montréal : Éd. Ville-Marie/Éd. de l'Homme, 528 p.
- SPERBER, Dan et WILSON, Deirdre. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 279 p.
- SPERBER, Dan et WILSON, Deirdre. (1995). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, second edition, 326 p.
- STARK, Heather A. (1988). What do paragraph markings do ?, *Discourse Processes*, 11(3), p. 275-304.
- STEIN, Nancy L. et ALBRO, Elizabeth R. (2001). The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, Emotion and Negotiation, *Discourse Processes*, 32(2 et 3), p. 113-133.
- TABOR, Whitney et TRAUOGOTT, Elizabeth C. (1998). Structural scope expansion and grammaticalization, In Ramat, Anna G. et Hopper, Paul J., *The Limits of grammaticalization*. Amsterdam/Philadelphie: J. Benjamins Pub., p. 229-272.
- TAKEUCHI, Michiko. (1997). Conceptual and procedural encoding: cause-consequence conjunctive particles in Japanese, *UCL Working Papers in Linguistics*, 9, p. 1-24.
- TARDIF, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques, 474 p.
- THÉRIEN, Céline et SMITH, Gloria. (1996). Apprendre à écrire : où sont les problèmes ?, *Pédagogie collégiale*, 9(4), p. 25-29.
- THERRIEN, Carl. (2003). Puntion mortelle. Carl. (2003). Puntion mortelle. Sherbrooke : Centre Le Goéland (5<sup>e</sup> secondaire), [En ligne] [www.cscv.qc.ca/ecole/eco010/sec4/puntionmortelle.htm](http://www.cscv.qc.ca/ecole/eco010/sec4/puntionmortelle.htm)
- THOMPSON, Sandra A. et MULANC, Anthony. (1991). A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parentheticals in english, In Traugott, Elizabeth C. et Heine, Bernd (dir.), *Approaches to grammaticalization, vol. II, Focus on types of grammatical markers*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Pub., p. 313-329.

- TOINET, Joseph. (1947). *Dissertations littéraires et explications de textes*. Paris : Éd. de l'École, 8<sup>e</sup> édition, 324 p.
- TRAUGOTT, Elizabeth C. et HEINE, Bernd. (1991). Introduction, *In* Traugott, Elizabeth C. et Heine, Bernd (dir.), *Approaches to grammaticalization, vol. II, Focus on types of grammatical markers*. Amsterdam/Philadelphie: J. Benjamins Pub., p. 1-13.
- TREMBLAY, Robert. (1991). *L'Écriture. Outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*. Montréal : McGraw-Hill, 189 p.
- TRÉPANIÉ, Michel et VAILLANCOURT, Claude. (1997). *Français Ensemble 3. Méthode de la dissertation critique et littérature française*. Laval : Études vivantes, 282 p.
- TRÉPANIÉ, Michel et VAILLANCOURT, Claude. (1998). *Français Ensemble 2. Méthode de la dissertation explicative et littérature française*. Laval : Études vivantes, 322 p.
- TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ (LE). (2002). CNRS/ Analyse et traitement informatique de la langue française (ATILF)/ Université Nancy 2, version du 10 déc., [En ligne] <http://frantext.inalf.fr>
- TURCO, Gilbert et COLTIER, Danielle. (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire, *Pratiques*, 57, p. 57-79.
- UNGER, Christoph. (1996). The scope of discourse connectives : implications for discourse organization, *Journal of Linguistics*, 32, p. 403-438.
- VANDENDORPE, Christian. (1997). Maximes et marqueurs textuels, *Enjeux*, 41-42, p. 103-128.
- VERMETTE, Michel. (2003). *Exercices. Cohérence textuelle*. [Montréal]: Centre collégial de diffusion de matériel didactique, [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/fr/franc/amelioration.asp>
- WATTS, Richard J. (1988). A relevance-theoretic approach to commentary pragmatic markers: the case of *actually*, *really* and *basically*, *Acta Linguistica Hungarica*, 38, p. 235-260.
- WILLET, Gilles (dir.). (1992). *La communication modélisée*. Ottawa : Éd. du Renouveau pédagogique, 646 p.
- WILSON, Deirdre et SPERBER, Dan. (1988). Representation and relevance. *In* Kempson, R. M. (dir.). *Mental Representations. The interface between language and reality*. New York: Cambridge Univ. Press, p. 133-153.
- WILSON, Deirdre et SPERBER, Dan. (1990). Forme linguistique et pertinence, *Cahiers de linguistique française*, 11, p. 13-35.
- WILSON, Deirdre et SPERBER, Dan. (1993). Linguistic form and relevance, *Lingua*, 87, p. 1-25.
- WILSON, Deirdre et SPERBER, Dan. (1998). Pragmatics and time. *In* Carston, R. et Uchida, S. (dir.), *Relevance theory. Applications and implications*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins Publ. Co., 299 p.
- WILSON, Deirdre et SPERBER, Dan. (2000). Truthfulness and Relevance, *UCL Working Papers in Linguistics*, 12, p. 215-257.

- WILSON, Deirdre. (1999). Metarepresentation in Linguistic Communication, *University College London Working Papers in Linguistics*, 11, p. 127-162.
- YUS, Francisco. (2003). Relevance Theory on line bibliographic service, Universidad de Alicante, [En ligne] <http://www.ua.es/dfing/rt.htm>
- ZITI, Abdenbi. (1995). Effets des connecteurs sur le traitement de texte en situation de lecture-compréhension, *Revue de phonétique appliquée*, n<sup>os</sup> 115-116-117, p. 386-400.

# **ANNEXES**

**ANNEXE 1.**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES SUJETS DE LA RECHERCHE**

Salaberry-de-Valleyfield, le \_\_\_\_\_

**Autorisation**  
**de reproduction et d'utilisation d'un texte à des fins de recherche**

Je, soussignée ou soussigné, autorise Jacques Lecavalier, professeur et chercheur, à reproduire et à utiliser à des fins de recherche l'un des textes que j'écrirai dans le cadre du cours de français \_\_\_\_\_, groupe \_\_\_\_\_, à la session \_\_\_\_\_.

Je comprends que le but de cette recherche est d'améliorer l'enseignement de l'analyse littéraire et de la dissertation au collégial.

Il est bien entendu que :

- Mon nom sera *enlevé* de la photocopie de mon texte, ainsi que le numéro de mon groupe et le nom de mon professeur de français.
- Mon texte sera photocopie *avant* sa correction par mon professeur de français.
- Les résultats de l'analyse de mon texte par le chercheur ne seront *pas* communiqués à mon professeur de français.

NOM, PRÉNOM	SIGNATURE
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	



## ANNEXE 2

### CODAGE DE L'ANALYSE LITTÉRAIRE 101B086, DE LA DISSERTATION EXPLICATIVE 102C152 ET DE LA DISSERTATION CRITIQUE 103A042

*Tableau LVIII Codes\* d'évaluation de l'usage des marqueurs de relation dans les textes  
reproduits à la présente annexe*

<i>Symboles</i>	<i>Signification</i>
<i>p</i>	Usage propre (conforme aux critères)
<i>í</i>	Usage impropre
<i>r</i>	Usage redondant
<i>o</i>	Orthographe incorrecte (ou accord)
<i>ponct</i>	Ponctuation incorrecte
<i>mode</i>	Mode verbal incorrect
<i>s</i>	Marqueur superflu
<i>or</i>	Marqueur omis et requis

\* Les symboles utilisant des lettres majuscules, apparaissant sur la dissertation explicative 102C152, devaient servir à l'évaluation de l'ancrage discursif. La méthode a été changée et le codage effectué sur les copies pour ce critère n'a pas été utilisé. Les données ont plutôt été saisies dans un fichier, dont l'annexe 3 présente un extrait significatif.

1018086

## Introduction

Le siècle des lumières prédominait durant les années 1700.

On dit de ce siècle de contestation que c'est une époque charnière entre l'absolutisme et la révolution. Voltaire

(1694-1778), l'auteur de Candide a été fortement influencé par ce courant lors de l'écriture de son roman. Dans

l'extrait à l'étude (chapitre 6), Candide vient d'assister à un tremblement de Terre et<sup>P</sup> se retrouve avec Pangloss.

Dans l'analyse qui suit, nous verrons<sup>P</sup> que le bûcher de l'Inquisition est pour Candide l'occasion d'être confronté

Ainsi à un fanatisme religieux. Donc, nous<sup>P</sup> verrons cette

~~conception~~ conception sous deux angles. Tout<sup>P</sup> d'abord, nous regarde-  
rons la confrontation de la religion<sup>P</sup> et ensuite les sentiments  
ressentis par Candide suite à des scènes violentes.

Développement 1<sup>er</sup> paragraphe

Suite au tremblement de terre, on parle de l'exécution de l'autodafé. On dénonce la cruauté du sort réservé à Candide et à Pangloss puisqu'ils n'avaient rien fait de grave et on les a puni. Ainsi, le champ lexical de la violence montre à quel point on n'avait aucune limite pour punir les gens. On peut voir des termes comme "fessé" (L25), "brûlés" (L28) et "pendu" (L28) pour nous le prouver. L'auteur emploie la périphrase "des appartements d'une extrême fraîcheur dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil" (L15) pour désigner une prison. Cette figure de style nous laisse croire que l'endroit en question est agréable et confortable, mais en réalité c'est tout le contraire. L'auteur utilise l'ironie en disant le contraire de ce qu'il veut faire

comprendre. Ensuite, un autre champ lexical, celui de la fête avant la mort, nous démontre qu'il y a une certaine cruauté puisqu'on fête des victimes innocentes

avant de les Tuer. Des mots reliés à la cérémonie <sup>P</sup>tels  
"musique" (L25), "faux bourdon" (L25) et "chantait" (L26)  
en sont des exemples. L'antiphrase "un sermon très  
<sup>car</sup> pathétique" (L24) marque l'ironie puisque cette figure  
exprime une idée par son contraire. Dans ce contexte,  
les gens ne sont pas tristes du tout alors <sup>P</sup>qu'un sermon  
pathétique se doit d'être émouvant et touchant. On se  
<sup>Bref</sup> moque d'eux juste avant de les punir. Finalement, il y a  
une grande injustice qui plane dans ce monde <sup>P</sup>et Candide en  
sera bouleversé.

102/152

La Deuxième Guerre mondiale entraîne de nombreux bouleversements au sein de l'humanité, notamment au niveau de la conception - même que l'on doit se faire de l'homme, après les atrocités dont on le sait capable. Plusieurs réflexions donneront naissance à un mouvement, l'Existentialisme, suggérant au genre humain de nouvelles valeurs, lui permettant de redéfinir sa position sur cette terre. La littérature deviendra alors un moyen sûr de transmettre cette idéologie pour les existentialistes. C'est notamment le cas de Jean-Paul Sartre, avec sa pièce de théâtre *Les mouches*, qui diffusera ses valeurs grâce aux personnages de sa pièce. À travers le schéma actantiel d'Oreste et d'Électre, nous allons voir comment ces personnages véhiculent ou non les valeurs existentialistes, soit l'aliénation, la responsabilité de ses actes, le sens de la vie comme étant inhérent à soi et la célèbre phrase « l'enfer c'est les autres ».

- Tout d'abord, durant la lecture de la pièce, on constate qu'Oreste représente une valeur existentielle importante en étant contre l'aliénation alors que sa sœur, Électre, est aliénée. La position qu'occupe Oreste se manifeste principalement dans son deuxième schéma. Son destinataire, soit le fait qu'il ait découvert sa liberté, se rattache au fait qu'il n'appartient pas au passé du peuple et qu'il ne peut <sup>ANAPH.</sup> être aliéné à Égisthe et Clytemnestre. Sa liberté, son destinataire, lui permet d'avoir comme objet de tuer Égisthe et Clytemnestre, puisque ne leur étant pas aliéné, il n'a pas besoin d'eux, pas besoin d'enlever la souffrance qu'ils font subir au peuple. Oreste n'a pas de remords de la mort de son père et n'est donc pas aliéné au roi et à sa reine comme le reste de la population d'Argos. Cette valeur transparaît également à travers l'un de ses opposants, Jupiter, indigne. Il s'oppose à Oreste en constatant que ce dernier est athée, qu'il n'est pas aliéné à une divinité le transcendant, qu'il est un homme libre. Par exemple, à la toute fin de la pièce, dans la grotte d'Apollon avec les Érinydes, Oreste refuse de s'aliéner à Jupiter, suite au meurtre du roi et de la reine qu'il vient d'accomplir. Jupiter veut lui enlever son statut d'homme libre et responsable, veut l'aliéner, mais se percute contre les valeurs existen-

(parce que  
prémisse non  
mutuelle)  
(info nouvelle)

tielles d'Oreste. Dans le troisième schéma, soit celui d'Électre, Oreste se retrouve dans la position d'adjuvant face à l'objet que poursuit sa sœur, puisqu'il est le seul qui peut l'aider à venger son père. Oreste se voit comme étant le seul qui n'ait pas besoin de s'aliéner au roi et à la reine, n'ayant pas de remords de la mort du roi Agamemnon.

RA P+ C+

<sup>p</sup> A l'apposé, Électre, dans son schéma, représente l'aliénation. On <sup>m. arg.</sup> constate que Jupiter, une divinité, se retrouve à la fois son appasant et son adjuvant, plus précisément durant la scène se passant dans la grotte des Érinnyes, après le meurtre de Clytemnestre et d'Égisthe. Jupiter occupe la position d'adjuvant lorsqu'il la sauve du remord, en l'aliénant à lui. Électre devient alors dépendante de lui, n'étant pas capable d'assumer la responsabilité de ses actes. Toutefois, en passant ce geste, Jupiter se transforme également en appasant par rapport à Électre, lui volant sa liberté. Électre se voit aussi aliénée à son adjuvant, Oreste, qui exécute dans les moindres détails son propre objet, soit venger la mort de son père. De plus, le fait qu'elle soit aliénée à son passé, à ses origines se range du côté des opposants, <sup>puis plus</sup> lorsque le roi la chasse de la ville d'Argos et qu'elle refuse de partir. Elle n'a pas le courage de fuir, d'assumer sa liberté et de quitter son petit univers auquel elle s'aliène.

Par ailleurs

RA P+ C-

<sup>non attesté</sup> Dans un même temps, Oreste assume la responsabilité de ses actes <sup>et</sup> alors qu'Électre refuse d'accepter les conséquences de ses gestes passés. La position qu'occupe Oreste face à cette valeur existentielle s'illustre à travers son deuxième schéma. Les Érinnyes, se rangeant du côté de ses opposants, veulent qu'Oreste ait des remords de l'acte qu'il vient de poser, soit le meurtre d'Égisthe et de Clytemnestre. Or, elles ne réussissent pas à atteindre Oreste, puisqu'il assume entièrement la responsabilité de ses actes. Aussi, à l'intérieur du destinataire de ce même schéma, on <sup>c'est pourquoi</sup> constate que les habitants de la ville s'y retrouvent, Oreste pourtant avec les remords des gens sur ses épaules, après avoir tué les personnes auxquelles ils s'aliénaient. Oreste assume tellement ses actes qu'il les

débarasse de leurs remords et les force, en quittant, à devenir libres sans être aliénés. En libérant le peuple, Oreste libère son peuple, celui de son père, et assume de ce fait le rôle qu'il aurait dû jouer s'il n'avait pas été Ophélie. D'ailleurs, ces actes posés se répercutent dans le destinataire du premier schéma d'Oreste qui se voit absent, Oreste détruisant son passé une fois l'ayant trouvé.

sp-t.

RA P- C+ djà vu 9

À l'inverse, Électre n'assume pas la responsabilité de ces actes. Dans le deuxième schéma d'Oreste, Électre se retrouve comme étant son adjointe et non opposante à la fois. Au tout début du mouvement, elle aide Oreste, le fait entrer dans le château, comme une véritable complice.

Pendant, à la toute fin, rendue à la grotte d'Apollon, elle faiblit et remet toute la faute sur le dos d'Oreste. Elle n'est pas capable d'assumer la responsabilité de ses actes et sombre dans le remord. Aussi, dans son schéma, les Érinnyes s'opposent à Électre en se moquant sur elle, sur sa faiblesse. Ayant des remords, elle devient une proie facile pour ses mouches voraces, attirées par les gens n'étant pas capable d'accepter les conséquences de leurs actes.

i RA P- C+

En troisième lieu, Électre, comme tout être humain, tente de trouver un sens à sa vie, afin d'être mieux. Dans son schéma, son objet nous indique l'énorme erreur qu'elle commet, en voulant venger son père. Électre croit qu'en posant ce geste, elle sera plus heureuse, qu'elle répondra à son destinataire et que sa vie aura enfin un sens. Cependant, son objet n'est pas intérieur, est extérieur à elle, alors qu'elle doit être heureuse, trouver le bonheur à l'intérieur d'elle-même. Résultat de cette fausse route: elle n'est pas incluse dans son destinataire, la réussite de son objet ne la rendant pas heureuse. Au contraire, elle sombre dans le remord.

i RA P- C+

Enfin, à travers la pièce, on comprend que pour Électre, l'enfer c'est les autres. Son destinataire, le fait qu'elle soit si malheureuse, découle directement du pouvoir des autres sur elle. À cause d'Égiste et de sa mère qui la maltra-

font, la jugent, elle est malheureuse. Ces derniers se rangent du côté de ses opposants tout comme le peuple. Les habitants de la ville se moquent d'elle, la jugent lorsqu'elle dit des propos provocants. Et qui elle se présente durant le jour des morts, avec une robe blanche. Cette valeur existentialiste s'allie également, pour Électre, avec le déterminisme. Cette dernière est déterminée par son milieu, est malheureuse à cause des gens qui l'entourent.

En conclusion, on constate, à travers les schémas actantiaux d'Oréate et d'Électre, que ces derniers représentent ou non les valeurs prônées par Jean-Paul Sartre. Ce dernier se sert de la littérature pour parler de l'aliénation, de la responsabilité de nos actes, du sens de la vie comme étant inhérent à soi et de l'enfer que les autres nous font subir. La littérature devient alors un moyen, un médium pour infiltrer, de façon subtile, ses idéologies.


1621 mots



● A une certaine époque, les valeurs traditionnelles et les transformations idéologiques sont devenues importantes pour la littérature québécoise. La société d'autrefois était repliée sur ces deux idées. Mais de nos jours, ces concepts ont bien changés.

Dans cette dissertation, nous démontrons que l'oeuvre Poussière sur la ville de

● André Langevin et l'oeuvre Le Refus Global de Paul-Émile Borduas témoignent de

 transformations idéologiques communes et différentes. Tout d'abord, nous traiterons d'un aspect commun des deux oeuvres, la religion. Par la suite, nous parlerons d'une différence qui est l'adultère et enfin nous développerons sur une autre différence importante, la culture.

● Tout d'abord, la religion est une des transformations idéologiques communes aux deux oeuvres que nous sommes entraînés d'étudier. Dans Poussière sur la ville et dans Le Refus Global, les auteurs cherchent à critiquer la religion en tant que tel. Ils s'attaquent aux valeurs et au christianisme. Pour illustrer cette affirmation, on peut voir que dans Poussière sur la ville, le personnage de Alain n'est pas croyant. Celui-ci accuse la religion de ne pas lui rendre justice et de ne pas l'aider sur aucun point. Alain est malheureux en amour et il a commis une erreur médicale donc il accuse Dieu de sa malchance: "Parce

que je n'y crois pas. Je ne crois pas à une justice qui assène elle-même les coups, quitte à se reprendre ailleurs, plus tard. Une justice qui brise l'innocent avant de le reconnaître " (p. 125)." Il veut surtout dire que c'est la justice de Dieu qui est injuste avec lui, c'est elle qui lui donne des coups. Alain ne croit pas non plus aux péchés: "J'ai pitié, monsieur le curé. Je pardonne l'adultère, moi aussi" (p. 162). Peut-être<sup>pmt</sup> que Alain ne croit pas en Dieu<sup>pmt</sup> mais il conserve deux valeurs qui lui sont importantes, l'amour et le pardon.

De plus, l'oeuvre du Refus Global, critique elle aussi la religion. Plus

1- André Langevin, Poussière sous la ville, Montréal, Pierre Tisseyre, 1953, p. 125  
2- Ibid p. 162

précisément les valeurs d'une société et le christianisme. Cette affirmation nous prouve que l'auteur cherche à critiquer les valeurs d'une société: "Un petit peuple serré de près aux soutanes restées les seules dépositaires de la foi, du savoir [...] impraticable." (1.8-12)<sup>1</sup>  
Il accuse la religion d'être la cause de l'effondrement de nos sociétés: "La décadence chrétienne aura entraîné dans sa chute tous les peuples, toutes les classes qu'elle aura touchées, dans l'ordre de la première à la dernière, de haut en bas." (1.149-152). L'auteur ne doit pas être un croyant<sup>pmt</sup> car dans tout le texte, il critique la religion en expliquant

1- Christian BÉGIN et al. Littérature québécoise du XX<sup>e</sup> siècle, Montréal, Éditions Écosociété, 1997, p. 144

2- Ibid. p. 144

qu'elle est la cause du déclin de nos sociétés ou bien des gens. Il accuse les gens d'être dominés par cette religion. Mais l'auteur ne fait pas que critiquer la religion, il critique aussi d'autres thèmes presque aussi important.

En effet  
Toutéfois, il y a aussi des transformations idéologiques qui sont différentes. Dans l'oeuvre Poussière sur la ville, on retrouve un thème très important, l'adultère. Madeleine trompe Alain avec un homme prénommé Richard Hétu. Ce thème est une différence convaincante, car dans le Refus Global on ne trouve rien qui pourrait être

l'équivalent de ce thème. À la fin de la deuxième partie, Madeleine fini par avouer son adultère à Alain. Celle-ci admet aimer un autre homme que lui: "Je l'aime, Alain! Je l'aime!" (p. 150)<sup>o</sup>. Ce sujet est seulement traité dans l'oeuvre de André Langevin. On n'en parle sous aucun prétexte dans l'autre oeuvre.

Pour contre, on peut retrouver, au contraire, une autre différence, mais qui celle-ci appartient au Refus Global. Dans son oeuvre, l'auteur parle de la culture. Il cherche à nous montrer les nouveautés de l'art tout en citiquant un peu: "Des oeuvres révolutionnaires, quand par hasard elles tombent sous la main, paraissent les fruits amers d'un  
1- LANGEVIN, op. cit. p. 150

- d'un groupe d'exentriques. [...] jugement.» (1.54-56)<sup>①</sup>

L'auteur fait lui-même parti de la culture comme écrivain donc il est bien placé pour critiquer la culture.

On peut voir les preuves qu'il critique avec ceci: « Des consciences s'éclairent au contact vivifiant des poètes maudits: ces hommes qui, sans être des monstres, osent exprimer haut et net [...] vivants.» (1.60-63)<sup>②</sup>

Les auteurs cherchent toujours à influencer la société à partir de leurs oeuvres, à partir de la critique qu'il font.

Selon moi, la société de l'époque possède plusieurs idéologies. En l'effet, dans les deux oeuvres on fait allusion au passé, à la religion. Mais ce sont

1- BRAËN, op.cit. p. 195  
 2- Ibid p. 195

idées qui vont rester imprégnés dans toute les sociétés qui existent: «peu d'être seul sans Dieu et la société qui isolent très infailliblement.»<sup>(1.81-81)①</sup> Sans la religion, les gens n'ont pas de valeurs pour se rattacher. La religion, d'après moi, crée une sécurité pour la société. Par contre, il serait faux de dire que tout les thèmes sont communs. Car premièrement, les deux oeuvres sont vraiment différentes, Poussière sur la ville est un roman qui traite des relations de couples incluant l'adultère et le Refus global est un manifeste qui est écrit en but de dénoncer «l'oppression séculaire» et on traite du passé et de la culture, mais

Ibid p. 196

il y a aussi d'autres thèmes que nous pourrions<sup>p</sup> développer. Effectivement, les thèmes traités précédemment sont des transformations idéologiques évidentes auprès des deux oeuvres étudiées.

Nous avons démontrés<sup>o</sup> que les oeuvres Poussière sur la ville et le Refus Global sont des oeuvres qui possèdent des transformations idéologiques. Les textes à l'étudiant démontrent que la religion est une idéologie commune et que l'adultère et la culture sont des différences évidentes. Quels sont les thèmes que nous<sup>p</sup> pourrions d'avantages pousser plus loin ? Il faudrait voir si

les mêmes idéologies pourrait se retrouver<sup>z</sup> si on comparait Poussière sur la ville avec une autre oeuvre de Paul-Émile Borduas.

953 mots.

### ANNEXE 3.

#### DONNÉES BRUTES DE L'ÉVALUATION DE L'ANCRAGE DISCURSIF DANS 171 DISCOURS ÉTUDIANTS

Les symboles *P1* à *P4* désignent les quatre premiers paragraphes du développement des textes identifiés dans la 1<sup>re</sup> colonne. Les données à partir du 5<sup>e</sup> paragraphe ne sont pas incluses et représentent une centaine de marques d'ancrage. Un texte comporte jusqu'à 15 paragraphes. Les marques d'ancrage placées en début de paragraphe apparaissent sous les symboles *P1* à *P4*. Lorsqu'aucun marqueur n'est utilisé, mais que le lien entre les paragraphes est effectué au moyen d'une reprise lexicale, cette dernière appellation est utilisée au lieu des mots mêmes du texte. Un tiret (—) indique une absence complète de marque d'ancrage.

Les marques d'ancrage sont précédées du code E lorsqu'il y a ancrage dans l'énonciation, de N pour ancrage dans la narration et de A pour un ancrage dans l'argumentation. Elles sont suivies d'un code identifiant la catégorie de marqueurs de relation: connecteurs (C), marqueurs de modalité (M), marqueurs de reprise (R), prépositions (P), marques énonciatives (ME).

Texte	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>			
101A001	E	Tout d'abord	C	E	Ensuite	C	E	En conclusion	C	
101A002	E	d'abord	C	A	Effectivement	C	A	En outre	C	
101A003	E	Tout d'abord	C	A	En effet	C	A	À vrai dire	C	
101A004	A	Dans la première partie	ME	A	Le deuxième champ	ME	E	En second lieu	C	
101A005	E	Tout d'abord	C	A	Effectivement	C	A	En somme	C	
101A006	E	Pour débiter	ME	A	la seconde partie	ME	A	La troisième partie	ME	
101A007	E	En premier lieu	C	E	En deuxième lieu	C	E	En tout dernier lieu	ME	
101A008	E	Tout d'abord	C	E	Par la suite	C	A	reprise lexicale	R	
101A009	E	Tout d'abord	C	A	En effet	C	A	En vrai	ME	
101A010	E	d'abord	C	A	À cela s'ajoute	R	A	Or	C	
101A011	A	—	—	A	De plus	C	A	En d'autres mots	C	
101A012	E	Cette partie	ME	A	Effectivement	C	A	En somme	C	
101A013	E	d'abord	C	A	paragraphe	ME	A	donc	C	
101A014	E	d'abord	C	A	À ce propos	R	A	En effet	C	
								A	donc	C

<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>		
101A015	E	Pour commencer	ME	Dans un deuxième temps	C	E Troisièmement	C	E En conclusion	C
101A016	E	d'abord	C	A En effet	C	E Pour le prouver	ME	A donc	C
101A017	E	Tout d'abord	C	A Pour en arriver ainsi	ME	E Plus tard	M	N Puis	C
101A018	N	Au tout début	ME	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	A Tout bien considéré	C
101A019	E	d'abord	C	A reprise lexicale	R	E Pour conclure	C		
101B074	N	Après	P	N Lorsque	C				
101B075	A	reprise lexicale	R	N C'est alors que	C				
101B076	E	Tout d'abord	C	A reprise lexicale	R	N Après	P		
101B077	A	reprise lexicale	R	N Après	P				
101B078	E	Dans la deuxième partie	ME	Dans le troisième paragraphe	ME				
101B079	N	Après	P	N Après	P	A Une fois de plus	C		
101B080	E	Dans la deuxième partie	ME	Dans le troisième paragraphe	ME				
101B081	A	reprise lexicale	R	N Après	P				
101B082	N	Ensuite	C	N Puis	C				
101B083	E	Dès le début de la deuxième partie	ME	E Dans la troisième partie	ME				
101B084	N	maintenant	M	E Dans la deuxième partie	ME				
101B085	E	Tout d'abord	C	A En effet	C	N Ensuite	C		
101B086	N	Suite à	P	E Dans cette partie	ME				
101B087	N	Au moment de	P	N Peu après	M				
101B088	A	reprise lexicale	R	N À la suite de	P				
101B089	N	—	—	N Après	P				
101B090	E	Tout d'abord	C	E Dans la seconde partie	ME				
101B091	E	Tout d'abord	C	E Dans la deuxième partie	ME				
101B092	E	Dans la seconde partie	ME	E Dans la dernière section	ME	A En fin de compte	C		
101B093	E	Dans la deuxième partie	ME	E Dans la dernière partie	ME	A De plus	C		
101B094	E	Dans la deuxième partie	ME	N reprise lexicale	R				
101B095	E	au second paragraphe	ME	E dans la dernière partie	ME				
101B096	A	reprise lexicale	R	N Suite à	P				

<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>					
101B097	E	Dans la seconde partie	ME	N	reprise lexicale	R						
101B098	N	Au moment de	P	N	reprise lexicale	R						
101C121	N	reprise lexicale	R	E	La seconde partie	ME	E	En troisième partie	ME	E	Pour terminer en beauté	ME
101C122	E	Premièrement	C	E	Deuxièmement	C	E	Troisièmement	C	E	En conclusion	C
101C123	E	Dans la première partie	ME	E	Dans la seconde partie	ME	E	Dans la troisième partie	ME	E	En conclusion	C
101C124	E	Tout d'abord	C	E	En premier lieu	C	E	Dans un deuxième lieu	ME	E	En troisième lieu	ME
101C125	E	Tout d'abord	C	E	Dans la deuxième partie	ME	E	Finalement	C	E	En conclusion	C
101C126	E	Dans la première partie	ME	E	Dans la seconde partie	ME	E	Dans la troisième partie	ME	E	En conclusion	C
101C127	E	La première division	ME	E	Dans la deuxième partie	ME	E	Dans la troisième partie	ME	E	En conclusion	C
101C128	E	La première partie	ME	E	La deuxième partie	ME	E	Dans la troisième partie	ME	E	Pour conclure	C
101C129	E	Dans la première partie	ME	E	La deuxième partie	ME	E	Dans la dernière partie	ME	E	En conclusion	C
101C130	E	Pour débiter	ME	E	Dans la seconde partie	ME	E	Dans la dernière partie	ME	E	Pour conclure	C
101C131	E	Dans la première partie	ME	E	Dans la deuxième partie	ME	E	partie	C	E	Pour conclure	C
101C132	E	Dans la première partie	ME	E	Dans un second temps	C	E	Troisièmement	C	E	En conclusion	C
101C133	E	Dans un premier temps	C	E	Dans un second temps	C	E	Dans un troisième temps	C	E	Pour conclure	C
101C134	E	Dans la première partie	ME	E	Ensuite, dans la seconde partie	C	E	Finalement, dans la troisième partie	C	E	En conclusion	C
101C135	E	Dans la première partie	ME	E	Dans la deuxième partie	ME	E	Dans la troisième partie	ME	E	En conclusion	C
101C136	E	Premièrement	C	E	Deuxièmement	C	E	Finalement	C	E	Ce fut	R
101C137	E	Pour débiter	ME	E	En deuxième lieu	C	E	Finalement	C	E	Pour conclure	C
101C138	E	Dans le premier tiers	ME	E	Dans un second temps	C	E	En troisième lieu	C	E	En conclusion	C
101C139	E	Dans la première partie	ME	E	la seconde partie	ME	N	enfin	C	E	En conclusion	C
101C140	E	Dans un premier temps	C	E	Dans un deuxième temps	C	E	En dernier lieu	C	E	En conclusion	C
101C140	E	Tout d'abord	C	E	Dans la deuxième partie	ME	E	Dans la troisième partie	ME	A	En somme	C
101C141	E	Dans la première partie	ME	E	la seconde partie	ME	E	Dans un troisième temps	C	E	En conclusion	C
101C143	E	Dans la première partie	ME	E	Dans un second temps	C	E	Dans la troisième partie	ME	E	En conclusion	C
101C144	E	Dans la première partie	ME	E	Dans la seconde partie	ME	E	La troisième partie	ME	A	—	—



<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>					
101C145	E	Dans la première partie	ME	E	Dans un second temps	C	E	Dans un troisième et dernier temps	ME	E	En conclusion	C
101C146	E	Tout d'abord, dans la première partie	C	E	Dans la seconde partie	ME	E	Finally	C	E	En conclusion	C
Énonciation	53			40			32			31		
Narration	10			13			3			1		
Argumentation	7			17			15			11		
Total	70			70			50			43		
102C147	E	D'abord	C	E	en premier lieu	C	A	De son côté	R	A	En somme	C
102C148	E	Dans un premier temps	C	E	Dans un deuxième cas	ME	E	Dans un troisième et dernier cas	ME	E	Pour conclure	C
102C149	E	Premièrement	C	E	Deuxièmement	C	E	Troisièmement	C	E	En conclusion	C
102C150	E	Tout d'abord	C	A	De plus	C	A	Par ailleurs	C	A	En somme	C
102C151	E	Tout d'abord	C	A	reprise lexicale	R	A	Cependant	C	E	Par la suite	C
102C152	E	Tout d'abord	C	A	À l'opposé	C	A	Dans un même temps	ME	A	Au contraire	C
102C153	A	Par conséquent	C	A	reprise lexicale	R	A	Cependant	C	A	En somme	C
102C154	E	Comme premier aspect	ME	E	La deuxième valeur	ME	E	Troisièmement	C	E	Pour conclure	C
102C155	E	Tout d'abord	C	A	En addition	ME	E	En second lieu	C	E	Pour terminer	C
102C155	E	Tout d'abord	C	A	Par contre	C	A	De son côté	R	A	En somme	C
102C156	E	Je traiterai de	ME	E	Je traiterai de	ME	E	Poursuivons avec	ME	E	J'ai donc démontré	ME
120C157	E	Tout d'abord	C	E	Pour débiter	ME	E	Ensuite	C	A	De plus	C
102C158	A	reprise lexicale	R	E	Par la suite	C	E	En conclusion	C			
102C159	E	Tout d'abord	C	E	Enfin	C	E	Finally	C			
102C160	E	Tout d'abord	C	E	Finally	C	A	Somme toute	C			
102C161	E	D'abord	C	E	En second lieu	C	E	En conclusion	C			
102C162	E	D'abord	C	E	Par la suite	C	E	En somme	C			
102C163	A	—	—	A	—	—	A	reprise lexicale	R	E	Pour conclure	C
102C164	E	Tout d'abord	C	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R
102C165	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R
102C166	E	Premièrement	C	E	Ensuite	C	A	Par ailleurs	C	E	Pour terminer	C
102C167	E	Tout d'abord	C	E	Ensuite	C	A	Également	C	A	Aussi	C

<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>	
102C168	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	E donc	C
102C169	E Pour débiter	ME	E Pour continuer	ME	E Pour conclure	C		
102C170	A En effet	C	A aussi	C	A Enfin	C	E Pour finir	ME
Énonciation	19		14		11		10	
Narration	0		0		0		0	
Argumentation	6		11		14		9	
Total	25		25		25		19	
103A020	A Effectivement	C	A De plus	C	A Pourtant	C	A De plus	C
103A021	A Comme	C	A Comme	C	A Après	P	A Selon nous	ME
103A022	A à cette époque	R	E Second thème	ME	A Du côté de	P	A Toutefois	C
103A023	A En effet	C	A aussi	C	A reprise lexicale	R	A transition	—
103A024	A Effectivement	C	A —	—	A Cependant	C	A Bref	C
103A025	E En premier lieu	C	E En second lieu	C				
103A026	A Effectivement	C	A Aussi	C	A En effet	C	A De plus	C
103A027	E Tout d'abord	C	A De plus	C	E Ensuite	C	E Enfin	C
103A028	A Effectivement	C	A De plus	C	A Pourtant	C	A De plus	C
103A029	A Effectivement	C	A reprise lexicale	R	A Cependant	C	E Selon moi	ME
103A030	A En effet	C	A reprise lexicale Dans un deuxième ordre	R	E Après	P	E Pour conclure	C
103A031	A reprise lexicale Pour cette première	R	A d'idées	ME	A également	C	A Enfin Finalement, cette	C
103A032	E partie	ME	A reprise lexicale	R	A Par contre	C	E dernière partie	C
103A033	A En effet	C	A Pourtant	C	E Selon moi	ME	A donc	C
103A034	A Effectivement	C	A Pourtant	C	E Selon nous	ME	E Pour conclure	C
103A035	A Effectivement	C	A Pourtant	C	E Selon nous	ME	E En conclusion	C
103A036	A Effectivement	C	A De plus Une deuxième	C	A Pourtant	C	A De plus Une autre	C
103A037	A Effectivement	C	A caractéristique	R	A Pourtant	C	A caractéristique	R
103A038	A Effectivement Comme il a été mentionné	C	A D'une manière évidente	ME	A Pourtant	C	A également	C
103A039	E précédemment	ME	A De plus	C	A Ainsi	C		

<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>		
103A040	E	Tout d'abord	C	A anaphore pronominale	R	A Dans le cas de	P	A reprise lexicale	R
103A041	A	cette époque	R	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R
103A042	E	Tout d'abord	C	A De plus	C	A Toutefois	C	A Par contre	C
103A043	A	Effectivement	C	A Pourtant	C	E Selon nous	ME	A Finalement	C
103A044	A	reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	E En terminant	C		
103A045	A	Sans contredit	M	A Par contre	C	E Évidemment	M	E En conclusion	C
103A046	A	En effet	C	A aussi	C	A Une autre ressemblance	R	A Pour ce qui est de	P
103A047	A	Effectivement	C	A également	C	A Pourtant	C	E —	—
103A048	A	Effectivement	C	A donc	C	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R
103A049	A	reprise lexicale	R	E Il est évident que	ME	E Finalement	C	E En conclusion	C
103A050	E	En premier lieu	C	A En opposition à	ME	E Dernièrement	C	E Pour conclure	C
103A051	E	Premièrement	C	A reprise lexicale	R	E premier argument	R	A Aussi	C
103A052	E	dans un premier temps	C	A reprise lexicale	R	A Par ailleurs	C	A En liaison avec	P
103A053	E	Tout d'abord	C	A transition redondante	—	A Un autre aspect	R	A Puis, de l'autre côté	C
103A054	E	tout d'abord	C	E premièrement	C	E ensuite	C	E pour terminer	C
103A055	A	reprise lexicale	R	A quant à	P	A —	—	A reprise lexicale	R
103A056	E	Tout d'abord	C	A Bien sûr	M	A De plus	C	A Par contre	C
103A057	E	Avant de débiter	ME	E Tout d'abord Avant de débiter	C	E Par la suite	C	A D'autre part	C
103A058	E	Premièrement	C	E l'argumentation	ME	E En premier lieu	C	E En deuxième lieu	C
103A059	A	reprise lexicale	R	E En premier lieu	C	A Contrairement à	P	A transition	—
103A060	A	reprise lexicale	R	E Afin de pouvoir prouver	ME	A reprise lexicale Dans la même ligne de	R	E Tout d'abord	C
103A061	E	Tout d'abord	C	A En effet	C	A pensée	ME	E En dernier lieu	C
103A062	E	Avant de commencer	ME	E D'abord	C	E Maintenant	M	E Finalement	C
103A063	A	reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	A reprise lexicale	R	N reprise lexicale	R
103A064	A	reprise lexicale	R	E En premier lieu	C	E En second lieu	C	E Troisièmement	C
103A065	A	reprise lexicale	R	E dans un premier temps	C	A Par ailleurs	C	E Dans un second temps Dans ce même ordre	C
103A066	A	reprise lexicale	R	E En tout premier lieu	C	A D'autre part	C	A d'idées on est à même de	R
103A067	E	Tout d'abord	C	E Enchaînons avec	ME	A En effet	C	E constater que	ME

<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>					
103A068	E	Avant de débiter	ME	E	En premier lieu	C	E	En deuxième lieu	C	E	En troisième lieu	C
103A069	A	reprise lexicale	R	E	premièrement	C	E	Deuxièmement	C	E	Troisièmement	C
103A070	E	Tout d'abord	C	A	d'idées	R	A	Cependant	C	A	En somme	C
103A071	A	reprise lexicale	R	E	maintenant	M	E	Maintenant	M	E	On peut affirmer que	ME
103A072	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	transition	—	A	—	—
103A073	E	Tout d'abord	C	E	Ensuite	C	A	Pour ce qui est de	P	A	reprise lexicale	R
103B099	A	reprise lexicale	R	A	transition	—	A	Par contre	C	E	De façon différente	ME
103B100	A	reprise lexicale	R	A	donc	C	A	par contre	C	A	donc effectivement	C
103B101	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	E	En conclusion	C
103B102	E	Tout d'abord	C	A	Par ailleurs	C	E	En second lieu	C	A	De plus	C
103B103	E	Tout d'abord	C	A	aussi	C	E	Après	P	E	En somme	C
103B104	E	En ce qui concerne Il est effectivement	ME	E	En ce qui concerne	ME	A	reprise lexicale	R	E	remarquer	ME
103B105	E	possible de	C	A	Cependant	C	A	transition	—	A	reprise lexicale	R
103B106	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	également	C
103B107	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	En résumé	C
103B108	E	Tout d'abord	C	A	transition	—	A	transition	—	E	Pour conclure À la suite de ces	C
103B109	A	reprise lexicale	R	A	En effet	C	A	Toutefois	C	A	constatations	P
103B110	E	Tout d'abord	C	E	Ensuite	C	E	Pour conclure	C	E	En conclusion	C
103B111	A	reprise lexicale	R	E	également	C	A	En ce qui a trait à Dans un sens plus	P	E	Pour conclure	C
103B112	A	reprise lexicale	R	A	D'un autre côté	C	A	approfondi	ME	E	C	
103B113	A	reprise lexicale	R	E	En second lieu	C	E	Enfin	C	E	Pour conclure	C
103B114	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale Dans un autre ordre	R	E	Pour conclure	C
103B115	E	Tout d'abord	C	A	Par ailleurs	C	A	d'idées	R	E	En conclusion	C
103B116	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	E	pour terminer	C
103B117	E	Tout d'abord	C	A	À ce sujet	R	A	À cet effet	C	E	En conclusion	C
103B118	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	reprise lexicale	R	A	donc	C

<i>Texte</i>	<i>P1</i>		<i>P2</i>		<i>P3</i>		<i>P4</i>		
103B119	E	Tout d'abord	C	E	Pour faire suite	ME	E	En conclusion	C
103B120	A	Du côté de	P	A	D'un autre côté	R	A	En conclusion	C
Énonciation	29		22		24		35		
Narration	0		0		0		1		
Argumentation	47		54		51		37		
Total	76		76		75		73		

#### ANNEXE 4.

##### BIBLIOGRAPHIE DES EXEMPLES TIRÉS DU RÉSEAU INTERNET

- Exemple 2, p. 29. Jean-Paul Desbiens et François Caron, *La Presse*, mardi 12 décembre 1995, p. B3.
- Exemple 20, p. 100. Industrie sucrière, République de Maurice, <http://www.prosi.net/francais/info15.htm>
- Exemple 24, p. 102. *Le bêtisier des assurances. La France profonde s'exprime.* <http://perso.wanadoo.fr/chandler.revolution/Pagebetisier.html>
- Exemple 31, p. 107. Copernic, [En ligne] <http://www.copernic.com/fr/company/privacy/privacy-web.html>
- Exemple 34, p. 110. *Bonjour la planète bleue!* Conseil Régional de l'Environnement de la Montérégie, <http://www.crem.qc.ca/jeunesse/carte.htm>
- Exemple 37, p. 113. Programme environnemental des Nations Unies, <http://www.uneptie.org/pc/cp/declaration/pdfs/french.pdf>
- Exemple 45, p. 118. Allocution prononcée par Gordon Thiessen gouverneur de la Banque du Canada à la conférence FOREX '97 Toronto (Ontario) le 30 mai 1997, <http://www.banqueducanada.ca/fr/discours/spma30-f.htm>
- Exemple 50, p. 121. Leon E. Benoit, Chambre des Communes, [http://www.parl.gc.ca/36/1/parlbus/chambus/house/debates/053\\_1998-02-05/han053\\_1540-f.htm](http://www.parl.gc.ca/36/1/parlbus/chambus/house/debates/053_1998-02-05/han053_1540-f.htm)
- Exemple 51, p. 121. Agence canadienne de développement international, <http://www.senat.fr/rap/197-442/197-44214.html>
- Exemple 54, p. 124. Proust, Marcel. (1999). *Le Temps retrouvé*. Paris : Champion, vol. I, p. 55.
- Exemple 55, p. 124. Bibliothèque internationale de la gauche communiste, <http://www.sinistra.net/lib/bas/progco/qioo/qiooepobof.html>
- Exemple 58, p. 125. L. Lachance, «Blocs Erratiques», Une réédition attendue, *Le Soleil*, Dimanche 12 avril 1998, p. B12.
- Exemple 59, p. 126. G. Navet, *Libération*, [http://www.liberation.com/omc/dico/germ\\_societe.php3](http://www.liberation.com/omc/dico/germ_societe.php3)
- Exemple 61, p. 128. Dufresne, Jean-Pierre. Préparation à l'épreuve uniforme de français, *Correspondance (8)*, 4, mai 2003, p. 9-11.
- Exemple 62, p. 130. La Finlande, au sein d'un programme d'observation de la couche d'ozone: campagne stratosphérique APE/POLECAT, *Flash Finlande Technologie*, Numéro 8, mars 1997.
- Exemple 63, p. 130. Examen des offres et attribution du marché, Conseil Constitutionnel français, TA de Versailles, 24 mars 1994, Préfet de l'Essonne, Conseil Général de l'Essonne, [http://www.finances.gouv.fr/pole\\_ecofin/concurrence/jurisprudence.html](http://www.finances.gouv.fr/pole_ecofin/concurrence/jurisprudence.html)

- Exemple 65, p. 132. Intervention du sénateur Atkins, *Débats du Sénat (Hansard)*, 2<sup>e</sup> Session, 35<sup>e</sup> Législature, Volume 135, Numéro 7, le mercredi 27 mars 1996.
- Exemple 67, p. 133. Agence canadienne de développement international, Suivi échelonné du *Rapport du vérificateur général* de 1993, <http://www.oag-bvg.gc.ca/domino/rapports.nsf/html/9629cf.html>
- Exemple 70, p. 135. S.O.S. Violences sexuelles, [http://www.geocities.com/sosvx\\_online/femmes\\_vih.html](http://www.geocities.com/sosvx_online/femmes_vih.html)
- Exemple 71, p. 135. Francine D'Amour, Causerie à bâtons rompus sur l'enseignement de la littérature au collégial, *Bulletin de l'APEFC*, vol. 11, n<sup>o</sup> 3, p. 14-25.
- Exemple 72, p. 136. O. Desrochers, Chambre des Communes, Hansard révisé, n<sup>o</sup> 53, jeudi 5 février 1998.
- Exemple 74, p. 139. Sénateur Forrestall, Débats du Sénat (Hansard), 2<sup>e</sup> Session, 35<sup>e</sup> Législature, vol. 135, n<sup>o</sup> 7.
- Exemple 79, p. 143. Alassane D. Ouattara, Mondialisation et développement en Afrique, allocution prononcée au séminaire L'Afrique, la mondialisation et le développement : risques et enjeux" organisé par l'Association des amis de Passages (ADAPes) et le Centre français du commerce extérieur (CFCE) Palais du Luxembourg, Paris, 16 octobre 1998, <http://www.imf.org/external/np/speeches/1998/101698.HTM>
- Exemple 80, p. 143. L'obligation coercitive pour les jeunes prestataires: une grave erreur, Communiqués de presse de mai 1998, [www.csn.qc.ca](http://www.csn.qc.ca)
- Exemple 81, p. 143. Marie-Paule Villeneuve, Vassilis Alexakis, gagnant du prix Médicis 1995, Un roi étranger dans la France littéraire, *Le Droit*, vendredi 29 mars 1996, p. 6.
- Exemple 82, p. 144. Ducas, Marie-Claude. Un concours... et une controverse, *Le Devoir*, samedi 31 mai 1997, p. C2.
- Exemple 84, p. 150. Jugement Reine contre Seaboyer, Cour Suprême du Canada, 1991, <http://www.lexum.umontreal.ca/csc-scc/>
- Exemple 85, p. 148. Descartes, René. (1963). *Les méditations métaphysiques*. Paris : Presses universitaires de France, p. 43.
- Exemple 87, p. 148. Les sectes en question, Intégrale de l'émission télévisée Polémiques sur France 2, animée par Michèle Cotta, dimanche 6 octobre 1995, 12h05.
- Exemple 88, p. 150. Gervais, Michel; Bonenfant, Louis; Lachapelle, Séverin; Demers, Yves; Julien, Nicole; Béliveau, Gilles; Legendre, Pierre. Opinions, *Le Soleil*, 1997-12-10, p. B11.
- Exemple 89, p. 150. Le Front commun CEQ - CSN - FTQ s'apprête à déposer ses demandes à incidence salariale, Communiqués de presse de mai 1998, [www.csn.qc.ca](http://www.csn.qc.ca)
- Exemple 90, p. 151. Jacob, Suzanne. (1998). *Parlez-moi d'amour*. [Montréal] : Boréal, 118 p.
- Exemple 91, p. 152. Mandryka. (1991). *Le concombre masqué dépasse les bornes*. Dupuis, 48 p.

- Exemple 96, p. 154. Bernatchez, Raymond. Du marketing plutôt qu'un festival d'hiver, *La Presse*, lundi 30 mars 1998, p. A19.
- Exemple 99, p. 158. Bernatchez, Raymond, Marthaler roule les politiciens dans la farine, *La Presse*, samedi 24 mai 1997, p. D4.
- Exemple 101, p. 160. Les sectes en question, Intégrale de l'émission télévisée Polémiques sur France 2, animée par Michèle Cotta, dimanche 6 octobre 1995, 12h05.
- Exemple 103, p. 162. Qu'est-ce qu'une hystérectomie et pourquoi fait-on cette opération?, Réseau canadien de la santé, <http://testeditchn.globalx.net/faq-faq/women-femmes/7f.html>
- Exemple 104, p. 164. La naissance ne peut être un préjudice, Communiqué de presse, Collège national des gynécologues et obstétriciens français, 7 décembre 2001, <http://www.cngof.asso.fr/>
- Exemple 105, p. 164. Boulanger, Luc. Tony Kushner, L'ange de Broadway, *Voir*, Vol. 11 n° 19, 8 mai 1997, p. 41.
- Exemple 107, p. 166. Bourque, Gilles. La souveraineté s'exercera dorénavant en des lieux multiples où la démocratie reste à instaurer, *Le Devoir*, samedi 3 juillet 1999, p. A11.
- Exemple 122, p. 176. John Lynch-Staunton, Débats du Sénat canadien, 2<sup>e</sup> Session, 35<sup>e</sup> Législature, Vol. 135, N° 7, mercredi 27 mars 1996, p. 2040.
- Exemple 123, p. 177. Office québécois de la langue française, [En ligne], <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/faq/927a.html>
- Exemple 130, p. 180. Borotra, Franck. Faut-il défendre le service public ?, Adminet France-Industrie, 1995, <http://www.adminet.com/elus/2260/partie2.html>
- Exemple 136, p. 183. Dufresne, Jacques. Entremetteurs ou médiateurs, communication donnée au Congrès des intermédiaires en assurances de personnes du Québec, Palais des congrès de Montréal, 6 novembre 1997, [En ligne], <http://agora.qc.ca/textes/mediateurs.html>
- Exemple 138, p. 184. Conseil national de recherches Canada, [http://www.nrc-cnrc.gc.ca/newsroom/news/alma01\\_f.html](http://www.nrc-cnrc.gc.ca/newsroom/news/alma01_f.html)
- Exemple 139, p. 184. Croissance salariale de 1,5 % dans l'administration municipale en 1997, Institut de recherche et d'information sur la rémunération, [www.stat.gouv.qc.ca](http://www.stat.gouv.qc.ca)
- Exemple 143, p. 186. Thiriart, Philippe. *Québec sceptique*, 23, sept. 1995, p. 15, <http://www.sceptiques.qc.ca/QS/qs23p15.html>
- Exemple 149, p. 191. Jacob, Pierre. (1995). Un réaliste intentionnel est-il condamné à l'atomisme sémantique ?, *Intellectica*, n° 21, p. 39-63, [En ligne] [http://www.utc.fr/arco/publications/intellectica/affiche\\_numero.php?num=21](http://www.utc.fr/arco/publications/intellectica/affiche_numero.php?num=21)
- Exemple 154, p. 199. Forum Éloquence, 1997-2003, <http://www.elok.com/faq/unsubscribing/a1.fr.html>
- Exemple 161, p. 213. Mead, Harvey et Bélanger, Michel. (1998). La culture du décret, *Franc-Vert*, (15) 3, juin-juillet, [En ligne], <http://uqcn.qc.ca/franc-vert/num/v15n03/edi15no3.htm>



Exemple 163, p. 214. Godard, Jean-Luc. (1965). *Pierrot le fou*. Long métrage avec Jean-Paul Belmondo et Anna Karina.

Exemple 166, p. 217. Gaspard des Montagnes, *The Magic Mushroom Growers Guide*, Version 3.2, Mise à jour le 2-10-96, <http://culturegenerale.tripod.com/french/gg/mmgg.htm>

Épigraphe du chapitre 4, p. 313. Minghella, Anthony. (1996). *Le Patient anglais* (*The English Patient*), long métrage avec Ralph Fiennes et Juliette Binoche.

Exemple 198, p. 384. Marillier, Paul. Tout sur les Pyréolophores, <http://www.marillier.nom.fr/collodions/pmPyreo11.html>

Exemple 199, p. 384. Fiches pratiques, [http://www.01adfm.com/win-xp/Fiches\\_pratiques\\_8/correction12.htm](http://www.01adfm.com/win-xp/Fiches_pratiques_8/correction12.htm)

## ANNEXE 5. CURRICULUM VITAE

de Jacques Lecavalier

- Formation* Maîtrise en communication, UQAM, 1993.  
Sujet du mémoire : *La compétence langagière au collégial*.  
Scolarité de maîtrise en communication, Universidad Iberoamericana de Mexico, D.F., 1986-1988.  
Baccalauréat spécialisé en études françaises, Université de Montréal, 1972.  
Récipiendaire du Prix Victor-Doré, décerné au meilleur étudiant de la Faculté des Lettres de l'Université de Montréal, 1972.
- Expérience professionnelle* Enseignant au Collège de Valleyfield depuis 1972.  
Disciplines enseignées : français, communication, arts et lettres.  
Recherche subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) en 1989-1991 et 1991-1993.  
Participation au consortium Collège de Brébeuf–Collège de Valleyfield pour l'élaboration et l'expérimentation du programme Arts et lettres (500.01), 1993-1996.  
Membre du Comité-conseil du programme préuniversitaire en Arts et lettres, ministère de l'Éducation, 1996-1998.
- Publications* Préfontaine, Clémence et Lecavalier, J. (1996). Analyse de l'intelligibilité de textes prescriptifs, *Revue québécoise de linguistique*, 25(1), p. 99-143.  
Lecavalier, J. et Brassard, A. (1995). Assistance aux enseignants pour l'encadrement de travaux écrits, In Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Éd. Logiques, p. 279-300.  
Lecavalier, J. et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Rapport de recherche. Salaberry-de-Valleyfield : Collège de Valleyfield, 270 p.  
Lecavalier, J., Préfontaine, Cl. et Brassard, A. (1992). Les parcours stratégiques en lecture/écriture au collégial, In Préfontaine, Cl. et Lebrun, M. *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal : Éd. Logiques, p. 47-66.  
Lecavalier, J., Préfontaine, Cl. et Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport de recherche. Salaberry-de-Valleyfield : Collège de Valleyfield, 220 p.  
Lecavalier, J. et Brassard, A. (1991). *Aide stratégique en lecture/écriture*. Matériel didactique en trois cahiers. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science/Collège de Valleyfield.
- Coordonnées* Adresse professionnelle : Collège de Valleyfield, 169, rue Champlain,

*professionnelles* Salaberry-de-Valleyfield (Québec), Canada, J6T 1X6.

Téléphone : (450) 373-9441, poste 210.

Courriel : jacques.lecavalier@rocler.qc.ca

*Données* Date de naissance : 15 août 1950.

*personnelles* Langues parlées et écrites : français, espagnol, anglais.