

Les problèmes liés à l'utilisation du marqueur (mais), chez les apprenants universitaires du FLE

Cas d'étude : Étudiants de quatrième année à l'Université du Soudan de Science et de Technologie

1. DR. Elgayly Mohamed Abdelhamid, professeur assistant, Université de Gézira , département de français .
2. DR. Babiker Mohammed Abdallah, professeur assistant, Université de Khartoum , département de français .
3. DR. Abdalmoneim Alfadil Alradi, professeur assistant, Université de Neelain , département de français .

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة المشكلة الكامنة وراء الاستخدام الخاطئ للرابط "لكن" لدى دارسي اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً بالجامعات السودانية (طلاب السنة الرابعة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية اللغات، قسم اللغة الفرنسية) في العام 2015. تناولت هذه الدراسة على وجه الخصوص صعوبة استخدام هذا الرابط لدى هؤلاء الطلاب عند كتابة نص حُجي. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي استناداً إلى اختبار صُمم لهذا الغرض وقوفاً على المشكلة؛ بغية اقتراح حلول لمعالجتها. بعد جمع عينة الدراسة (نصوص الطلاب التحريرية) وتحليلها، أظهرت النتائج أن هؤلاء الطلاب يعانون من مشكلة في استخدام الرابط "لكن" على مستوى الجملة المركبة والنص. أوصت الدراسة بتصميم تمارين لتدريب الطلاب بشكل مكثف على وظائف واستخدامات "لكن" على مستوى الجملة المركبة والنص؛ وذلك بالاستعانة بأعمال بعض اللغويين، مثل: أوزوالد ديكر و جان كلود أنسكومبر، ماريون كاريل و جان ميشيل آدم؛ وذلك لدورهم الرائد في هذا المجال.

Résumé :

Cette étude a pour objectif d'étudier les problèmes liés à l'utilisation du marqueur argumentatif, « *mais* », chez les étudiants universitaires du FLE. Université du Soudan de Science et de Technologie. Elle examine spécifiquement la difficulté de l'utilisation de ce marqueur argumentatif chez ces étudiants lors de la production d'un texte argumentatif. L'étude a utilisé la méthode descriptive et analytique en faisant appel à un test spécialement conçu à cette fin. Les données ont été recueillies à partir des textes écrits par les étudiants de quatrième année à l'Université du Soudan de Science et de Technologie, faculté des langues, département de français ,2015.L'analyse de leur production vise à connaître l'origine de ces problèmes afin de proposer des solutions pour les remédier. Les résultats obtenus ont montré que les étudiants souffrent d'un véritable problème à l'emploi du connecteur « *mais* » dans leur production écrite. Surtout, ils ont des difficultés avec l'utilisation du connecteur« *mais* » à la fois au niveau de la phrase composée et au texte. L'étude recommande, pour faire acquérir la/les fonction(s) argumentative(s) et sémantique(s) des marqueurs, d'introduire en classe de FLE des activités intensives et diversifiées au niveau segmental ainsi que suprasegmental élaborées à partir des travaux de certains linguistes pionniers tels qu'Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombre, Marion Carel, Jean-Michel Adam.

Mots-clés : connecteurs, connecteurs argumentatifs, texte, cohésion, cohérence.

1.0. Introduction :

Les grammairiens mettent en lumière que les marqueurs sont des éléments qui établissent un lien entre deux énoncés ou paragraphes seulement dans la mesure où ils n'ont pas un autre rôle à jouer dans la langue. Par contre, la linguistique moderne a constaté que les marqueurs ne sont pas simplement des éléments qui font une liaison entre des énoncés, des paragraphes d'un texte. En effet, les travaux d'Oswald Ducrot, Jean-Claude Anscombe et Marion Carel et des chercheurs qui se réfèrent à leurs travaux, ces marqueurs, loin d'être de simples conjonctions, donnent aussi la possibilité à l'énonciataire de comprendre le vouloir dire. De ce fait, les marqueurs sont très nécessaires dans le processus argumentatif car, ils orientent l'énoncé vers plusieurs conclusions. À titre d'exemple, le marqueur *pourtant* met en évidence deux propositions orientées vers deux interprétations opposées. Alors, la proposition « Sara a fait des efforts, *pourtant* elle a échoué à l'examen », accentue les interprétations ci-dessous : le premier segment de la proposition « Sara a fait des efforts » conduit vers une conclusion de type « elle va réussir à l'épreuve ». Cependant, le deuxième segment de la proposition montre une autre interprétation entièrement inversée de la première « elle a échoué à l'examen ». Par conséquent, la deuxième interprétation qui est introduite par le marqueur *pourtant* montre la force d'un des marqueurs argumentatifs. Selon ce qui précède, les marqueurs sont indispensables pendant la rédaction d'un texte dans la mesure où ils sont un des facteurs importants de la stratégie argumentative. En fait, si l'énonciateur ne les maîtrise pas, son argument va perdre sa force. Autrement dit, si celui qui parle ne les utilise pas, cela cause une rupture pendant le processus de la communication entre lui et le destinataire. Étant donné l'importance des marqueurs argumentatifs dans la cohésion et la cohérence du discours, nous nous intéressons dans cette étude aux difficultés qui empêchent nos étudiants de FLE d'employer correctement le marqueur « *mais* » pendant leur rédaction en vue de les aider à utiliser judicieusement les marqueurs lors de la production écrite.

1.1. Problématique :

Après une réflexion profonde due à l'observation participante en classe de FLE, nous avons découvert que les apprenants éprouvent un réel problème. Ils ont du mal à utiliser les connecteurs dans un texte argumentatif et ils ne sont pas conscients de son utilité dans celui-ci. De manière générale, ils écrivent une série d'énoncés, les uns à côté des autres sans connaître que le connecteur argumentatif « *mais* » ayant une valeur sémantique et argumentative et qu'il joue un rôle important dans la production d'un texte argumentatif. Par la suite, la plupart de ces apprenants finissent leurs études sans avoir maîtrisé l'expression écrite. Par ailleurs, la méthode utilisée dans la classe est une dimension principale des difficultés rencontrées par ces apprenants dans la mesure où il n'y a pas beaucoup d'heures consacrées à l'enseignement de la sémantique dans le cursus enseigné dans le département de français.

1.2. Importance de l'étude :

Les aspects les plus importants qui mettent en évidence l'importance de cette étude sont :

1. Cette étude constitue à la fois une aide pour les apprenants et les enseignants.
2. C'est une tentative ayant pour objectif de remédier certains problèmes rencontrés par les étudiants lors de la production écrite en FLE.
3. À la fin, cette étude est un vrai catalyseur à l'amélioration et modernisation du cursus utilisé à l'enseignement et apprentissage de la production écrite.

1.3. Objectifs :

En fonction de la problématique, l'étude a plusieurs objectifs, parmi lesquels :

1. Connaître les difficultés que rencontrent les étudiants pendant leur rédaction d'un texte écrit.
2. Connaître l'origine de ces difficultés.
3. Connaître l'utilité des marqueurs argumentatifs dans la progression du texte argumentatif.
4. Présenter une contribution pour améliorer le niveau des apprenants lors de la production écrite.

1.3. Hypothèses :

Nous avons signalé plus haut que les apprenants de FLE ne maîtrisent pas la production écrite, dans la mesure où leur production écrite est un ensemble juxtaposé très difficile à comprendre. Ils ne sont pas compétents à produire un texte cohérent et cohésif et par conséquent, facile à appréhender par un lecteur. Nous pensons donc que les difficultés rencontrées par ces apprenants dans la production d'un texte cohérent et cohésif sont dues à plusieurs raisons. Premièrement, nous supposons que ces apprenants ne sont pas conscients de l'utilité des connecteurs quand ils écrivent un texte argumentatif. Autrement dit, ils ignorent l'utilisation des marqueurs lors de leur production écrite. Deuxièmement, une observation portée sur le cursus nous permet de remarquer que le nombre d'heures consacrées aux cours de sémantique n'est pas suffisant d'où notre supposition que ce dysfonctionnement est également dû à ce fait.

1.4. Notion de *connecteurs* :

D'abord, il convient de confirmer que Maurice Grevisse et André Goosse (2007 :1391), font une distinction entre la conjonction de coordination et la conjonction de subordination, assurant qu'elles sont tout à fait différentes. En réalité, ces deux auteurs signalent que la conjonction de coordination « *est un mot invariable chargé d'unir des éléments de même statut : soit des phrases ou des sous-phrases, soit, à l'intérieur d'une phrase, des éléments de même fonction* » (Ibid. 2007 : 1391). D'après cette citation, la conjonction de coordination est un élément qui coordonne deux propositions ou plus appartenant à la même condition. En effet, les mêmes auteurs montrent qu'il y a trois critères qui distinguent les conjonctions de coordination (Ibid. 2007 :1391) :

1. *Elles se placent entre les éléments qu'elles sont chargées d'unir, ou parfois devant chacun de ces éléments (ou plusieurs d'entre eux).*

2. *Elles n'ont pas de fonction à l'intérieur de la phrase ou de la proposition. Elles sont de purs liens.*

3. *Elles ne peuvent pas se combiner : *et ou *et mais, *ou mais, etc. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a jamais deux conjonctions l'une à la suite de l'autre.* Selon ces trois critères, les conjonctions de coordination sont des outils qui se situent entre les mots en vue de pouvoir faire un lien sémantique entre ces mots, dans la mesure où ils n'ont pas d'autres rôles à jouer dans la langue. C'est-à-dire qu'ils ne sont que de simples connecteurs. Parfois, ils s'utilisent avec certains marqueurs. En effet, le point de vue de ces auteurs n'est pas pris en compte dans notre étude car dans celle-ci, nous partageons l'idée qui montre que les marqueurs ont des valeurs argumentatives en jouant un rôle clef concernant la persuasion du lecteur. Quant à la conjonction de subordination, les auteurs précédents disent qu'elle est « *un mot invariable qui sert à unir deux éléments de fonctions différentes, dont l'un est une proposition (sujet ou complément)* » (Ibid. 2007 :1385). Autrement dit, ce sont des mots qui servent à articuler deux parties ensemble dont l'une dépend de l'autre. Pour leur part, Joëlle Gardes Tamine (2008), Sophie Moirand (1990) et Dominique Maingueneau (1996) suivent le même chemin que les auteurs précédents, en confirmant que la coordination est un processus pour structurer un rapport de cohérence parmi deux phrases, dans la mesure où les deux phrases ont la même importance. Tandis que Martin Riegel et al (1994), élargissent la définition des connecteurs qui n'est pas différente de celle des auteurs précédemment cités. Ils nous expliquent que les connecteurs sont des mots qui assurent la coordination des phrases ou des passages dans un texte, afin d'y constituer une relation sémantique entre ces phrases ou ces passages. D'après eux, les connecteurs « *sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent* » (Ibid : 1994 :616). Il faut dire que ces mêmes auteurs assurent que les connecteurs pourraient aussi se définir en deux étapes : En premier lieu, ces deux linguistes nous proposent l'idée que les marqueurs sont tous les termes qui sont employés entre deux propositions pour produire un lien sémantique en jouant sur plusieurs fonctions. Il s'agit des conjonctions de coordination ou de subordination. Dans cette optique, on s'intéresse surtout aux micro-enchaînements syntaxiques qu'ils assurent et aux relations sémantiques qu'ils expriment. Spécifiquement, les marqueurs qui expriment la relation entre cause-conséquence comme : *car, donc, parce que, de sorte que* et ceux qui expriment l'opposition – la concession tels que : *mais, bien que* (Ibid. 1994). De ce qui précède, nous pouvons dire qu'il y a certains connecteurs comme *donc* qui ont pour but de montrer un argument dérivé du premier argument avant ce connecteur. En d'autres termes, ce connecteur accentue une argumentation qui est considérée comme le résultat

de celle fournie dans le premier segment avant ce connecteur. Ainsi, nous allons constituer l'exemple ci-dessous pour montrer la valeur du marqueur *donc* dans la phrase suivante :

EX 1 : J'ai mal à la tête, **donc** je vais commander une tasse de thé.

Dans cet exemple, le connecteur *donc* est employé entre deux énoncés afin de faire un lien sémantique entre les deux parties de cet énoncé. Par la suite, il a mis en relief un second argument, après le connecteur *donc*, qui s'appuie sur le premier argument « J'ai mal à la tête ». En deuxième lieu, ces auteurs confirment que les connecteurs sont classés dans plusieurs catégories qui ont pour fonction d'articuler les idées dans un texte pour que celui-ci soit séquentiel et logique « *les conjonctions certes, mais aussi des adverbes (alors, puis, ensuite), des groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part, en tout cas, en fin de compte...), des présentatifs (c'est, voilà), des locutions (c'est-à-dire, autrement dit, etc.). On rattache même aux connecteurs certains procédés anaphoriques, comme l'emploi d'adjectifs numéraux (le premier, le deuxième, le troisième...), ou des expressions spatiales comme en bas, en haut, à gauche, à droite* » (Ibid. 1994 :617). Quant à Jean-Michel Adam, sa définition de cette notion s'éloigne de celle de Martin Riegel et al. Ainsi, cet auteur (2011 :140) note que les connecteurs « *entrent dans une classe d'expressions linguistiques qui regroupent, outre certaines conjonctions de coordination (mais, donc, or, car), certaines conjonctions de subordination (parce que, comme), certains adverbes ou locutions adverbiales (en effet, par conséquent, quoi qu'il en soit, ainsi, etc.) et des groupes nominaux ou prépositionnels (malgré, cela, etc.)* ». C'est-à-dire que l'apport de ce linguiste expose plusieurs types de connecteurs : il y a une catégorie qui comprend les *conjonctions de coordination* comme les marqueurs *mais* et *donc*, tandis qu'il y a une autre catégorie qui représente les *conjonctions de subordination* telles que *parce que* et *comme*. Ce linguiste a également signalé les coordonnants qui englobent les *adverbes* ou les *locutions adverbiales* comme *en effet*, *par conséquent*. En fin de compte, il a présenté les connecteurs qui appartiennent *aux groupes nominaux ou prépositionnels* comme le marqueur *malgré cela*. Patrick Charaudeau (1992) a abordé cette notion d'un point de vue sémantique en assurant que la conjonction est un processus qui a pour fonction de coordonner deux propositions dont l'une est soumise à l'autre : « *La conjonction est une opération qui consiste à relier deux assertions dont l'un, au moins, des éléments constitutifs de l'une est sémantiquement identique à l'un des éléments constitutifs de l'autre.* » (Ibid.1992 :498). Alors que Anne Reboul et Jacques Moeschler, dans leur livre intitulé *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, publié en 1998, ont parlé des connecteurs d'un point de vue pragmatique en confirmant que le marqueur pragmatique exprime un élément linguistique qui constitue certains genres grammaticaux à savoir : conjonctions de coordination, conjonctions de

subordination, locutions adverbiales et adverbess. Ces mêmes auteurs assurent que le connecteur pragmatique a pour but de :

1. Relier deux propositions.
2. Donner des instructions afin d'interpréter les énoncés.
3. Tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence.

1.4.1. Connecteurs argumentatifs :

Oswald Ducrot (1983 :9), a divisé les marqueurs en deux types : *les connecteurs argumentatifs* et *les opérateurs argumentatifs*. D'après lui, « *les connecteurs argumentatifs sont des signes qui peuvent servir à relier deux ou plusieurs énoncés, en assignant à chacun un rôle particulier dans une stratégie argumentative unique* ». C'est-à-dire que ces marqueurs ont pour fonction de coordonner deux ou plusieurs propositions en jouant un rôle clé dans le processus argumentatif.

Jacques Moeschler (1985) est d'accord avec Oswald Ducrot(1983) concernant la définition des connecteurs argumentatifs. Dans cette optique, Jacques Moeschler a mentionné que les connecteurs argumentatifs sont classés selon différents types : *ils sont conjonction de coordination et conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.*, en faisant un lien sémantique entre deux parties de l'énoncé dans la mesure où ils jouent un rôle dans l'argumentation. Jean-Michel Adam (2011) propose une définition pour les connecteurs argumentatifs qui n'est pas divergente de celle des auteurs précédemment cités. En effet, ce linguiste nous signale que ces connecteurs « *associent les fonctions de segmentation, de prise en charge énonciative et d'orientation argumentative des énoncés, ils déclenchent un retraitement du contenu propositionnel soit comme un argument, soit comme une conclusion, soit encore comme un argument chargé d'étayer ou de renforcer une inférence ou comme un contre – argument* » (Ibid. 2011 :148). Selon cette citation, les marqueurs conduisent à renforcer l'argument dans le processus argumentatif ou bien ils le rejettent dans la mesure où ces connecteurs prennent une part dans les propositions en vue de diriger le discours vers plusieurs conclusions.

1.5. Cohésion :

D'après Patrick Charaudeau et al (2002 :99), M.A.K. Halliday et R. Hassan (1976), définissent la cohésion comme : « *l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et inter-phrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte* ». C'est-à-dire que les éléments linguistiques qui établissent un enchaînement entre les parties du texte mettent en relief que la production écrite ou orale est caractérisée comme un discours cohésif. Parmi les auteurs qui ont essayé de définir la notion de cohésion, Shirley Carter Thomas (1986 :30) assure que « *la cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les*

enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements ». Jean-François Jeandillou (1997) met en évidence que la cohésion s'appuie sur la relation sémantique entre les signes et les énoncés qui structurent le texte. La relation sémantique est réalisée par plusieurs moyens linguistiques : *les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive*. De ce qui précède, nous pouvons déduire que l'absence des connecteurs rend le texte incohérent. Cela renforce l'importance de notre sujet d'étude qui essaie de rédimmer le mal qui frappe nos étudiants de FLE concernant l'emploi des marqueurs lors de leur production écrite.

1.6. Cohérence :

Concernant la notion de cohérence, Jean-Michel Adam (1990) et Jean-François Jeandillou (1997) nous informent que le lecteur du texte a un rôle central dans le processus d'interprétation de celui-ci. Par la suite, la cohérence du texte ne se caractérise pas par les règles internes de la langue mais elle est soumise aux processus faits par le lecteur du texte. En ce sens, après avoir lu le texte, ce lecteur va annoncer que ce texte est cohérent ou pas (Ibid. 1990 :111-112). Shirley Carter Thomas partage la même idée que les auteurs précédents en assurant que « *la notion de cohérence est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte* » (Op.cit.1986 :30). De leur part, Martin Riegel et al. (2009) et Michel Charolles (1990) soutiennent la contribution des auteurs précédents concernant ces deux notions, confirmant que la cohésion est une question d'homogénéité entre les mots et les phrases qui constituent le texte, tandis que la cohérence est le résultat de l'interaction entre le lecteur et le texte. En d'autres termes, l'interaction entre le scripteur et le destinataire reflète que ce scripteur a pu transmettre son message. Du coup, il a atteint ses objectifs lors de l'écriture du texte.

2. Deux types de *mais* :

Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombe (1977) précisent qu'il existe deux *mais* en français. Leur description principale a pour objectif de faire une distinction entre le *mais* de réfutation et le *mais* d'argumentation. En réalité, ces deux auteurs se réfèrent au *mais*^{SN} pour le *mais* de réfutation et au *mais*^{PA} pour le *mais* d'argumentation afin qu'ils puissent distinguer les deux types.

2.1. *Mais* de correction :

Il est à préciser que ces linguistes nous informent que le *mais* de réfutation a pour rôle de corriger. En ce sens, ce *mais* de correction nous offre une deuxième partie *Q* qui remplace la proposition *P^I* refusée dans une première partie *P*. De ce qui précède, nous analyserons l'exemple suivant pour mettre en lumière l'apport de ces deux auteurs concernant le rôle de ce marqueur :

EX2 : Albert : Je pense que Sandra est égyptienne.

EX3 : Claire : Non, elle n'est pas égyptienne **mais** française.

En effet, dans ce dialogue, Claire corrige Albert qui annonce que « Sandra est égyptienne » et elle assure que « Sandra est française ».

Il convient de signaler que Ducrot et Anscombe (1977) mettent en relief que ce type de *mais* a besoin qu'il y ait un seul locuteur et en même temps, il dit *P et Q*. Il faut que la première partie *P* soit une phrase négative d'une manière visible par *ne-pas* en refusant la proposition P^I . Quant à la deuxième partie *mais Q*, elle est présentée comme un argument pour rejeter P^I . Dans cette optique, nous allons montrer un autre exemple pour expliquer ce type de *mais* :

EX4 : Thomas : Est-ce que vous pensez que les Soudanais sont paisibles ?

EX5 : Olivier : Oui, je pense qu'ils sont paisibles.

EX6 : Thomas : Non, ils ne sont pas paisibles **mais** méchants.

Il nous semble que dans cette conversation, Thomas n'est pas d'accord avec Olivier qui répond que « les Soudanais sont paisibles ». Par la suite, Thomas le corrige en disant qu' « ils ne sont pas paisibles », en assurant qu' « ils sont méchants ».

Comme nous l'avons mentionné, ces deux linguistes ont parlé de la proposition P^I qui est rejetée par l'énonciateur dans la première partie *P*. Nous expliquerons ce point par le dialogue suivant :

EX7 : Hatim : Hier, tu as pris ton petit déjeuner au restaurant universitaire.

EX 8 : Ahmad : Oui, je l'ai pris au restaurant universitaire comme d'habitude.

EX9 : Hatim : Je crois que tu as mangé du riz avec de la viande car tu l'aimes beaucoup.

EX10 : Ahmad : Non, je n'ai pas mangé du riz avec de la viande **mais** du poisson.

Il nous semble que la négation qui est dans cet énoncé « je n'ai pas mangé du riz avec de la viande » met en relief qu'Ahmad détruit complètement la proposition affirmative P^I qui est « tu as mangé du riz avec de la viande ». De ce fait, la proposition *P* refuse P^I . En outre, Ahmad apporte dans la deuxième partie *Q* une rectification à ce que dit Hatim : « il a mangé du poisson ».

2.2. *Mais* argumentatif :

Il est important de signaler qu'Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombe (1977) nous ont proposé ce schéma *P mais Q* afin de décrire ce *mais* argumentatif. En réalité, la première partie *P* nous oriente vers une direction tandis que la deuxième partie *Q* nous oriente vers une autre direction, complètement discordante de celle montrée dans la première partie. À partir de là, Oswald Ducrot (1980) insiste sur le fait que le contenu donné dans la première proposition *P* expose une idée qui motive l'auditeur à s'orienter vers une direction *R*. Quant à la deuxième proposition *Q*, il nous montre une idée qui est tout à fait contradictoire avec celle fournie dans la

première. C'est pourquoi, la deuxième proposition suspend l'interprétation de la première direction. Dans cette optique, nous allons étudier l'exemple suivant :

EX11: A. Quand j'allais au travail, j'ai rencontré Gérard devant le cinéma.

EX12 : B. Oui, je l'ai vu souvent là-bas.

EX13 : A. Je pense qu'il n'est pas sérieux.

EX14 : B. Il est sérieux **mais** il n'a pas trouvé de travail.

D'après ce dialogue, la première partie *P* « Gérard est sérieux », dans la réplique B, nous renseigne sur le fait que la plupart de son temps est consacré au travail. Par contre, la deuxième partie *Q* nous indique une autre orientation, contradictoire avec la première et indiquant qu'il est encore chômeur et c'est pourquoi, il consacre la plupart de son temps au divertissement.

Il convient de signaler que Ducrot et Vogt (1978 :317) proposent que « *le mais^{SN} sert à rectifier : il vient toujours après une proposition négative $P = non - P^l$ et introduit une détermination *Q* qui remplace la détermination P^l niée dans *P*, le mais^{PA} au contraire n'exige pas nécessairement que la proposition précédente, *P*, soit négative* ». D'après cette citation, il nous semble que l'emploi du *mais^{SN}* de réfutation convoque le premier segment *P* qui doit être une proposition négative. Quant à *mais^{PA}* argumentatif, il faut que la première proposition soit une proposition affirmative ou négative.

3. Méthodologie d'analyse :

Les travaux des chercheurs, qui s'inscrivent dans la mouvance dite de *l'argumentation dans la langue* initiée par Oswald Ducrot(1980), assurent que les marqueurs ont beaucoup de rôles à jouer dans la langue dans la mesure où ils orientent le discours vers plusieurs conclusions. Dans cette optique, nous allons nous référer aux approches de ces linguistes pendant l'analyse du corpus en signalant que beaucoup d'autres linguistes ont abordé l'importance des connecteurs argumentatifs. À partir de leurs approches, il est possible de connaître différents emplois de ces connecteurs.

3.1. Corpus :

Il faut noter que nous avons choisi un test qui se compose de deux parties pour collecter les données. Dans la première partie, nous avons donné aux apprenants la possibilité de choisir un seul connecteur parmi les quatre proposés. Dans la deuxième partie, nous avons choisi le sujet suivant : « les avantages et les inconvénients d'internet », qui est considéré comme un outil pour la collecte des données relatives à l'utilisation du connecteur *mais*, en les invitant à insérer ce connecteur ciblé dans notre étude.

3.2. Organisation des échantillons

Tableau (1)

Le tableau ci-dessous montre le nombre de versions collectées des apprenants.

Tests	Nombre de copies
Premier test	48
Deuxième test	48
Total	96

En effet, nous allons donner aux deux tests quelques sigles afin de les utiliser pendant l'analyse des copies. En premier lieu, nous avons numéroté le premier test de 1 à 48 en utilisant les lettres suivantes « *PT* » pour indiquer le premier test. Par exemple, *PT2* représente la copie numéro deux du premier test. En second lieu, le deuxième test est numéroté de 1 à 48 par les lettres suivantes : *DT* qui signifie le deuxième test. Par exemple, *DT4* indique la copie numéro quatre du deuxième test.

3.3. Description du public :

Le public visé dans notre étude se constitue d'apprenants de l'université du Soudan de Science et de Technologie, faculté des langues, département de français. En effet, ces étudiants parlent certaines langues locales. Ils apprennent la langue anglaise depuis la cinquième année à l'école primaire. Ainsi, la classe qui est choisie pour réaliser cette étude se compose de 50 étudiants, mais comme deux absences ont été constatées, seuls 48 étudiants ont effectué l'étude. Par la suite, le nombre total du corpus est de 96 copies, comprenant les deux tests. Ces étudiants sont adultes, âgés entre 20 et 21 ans, et leur langue officielle est la langue arabe. La plupart n'apprennent le français qu'à l'université, et pas à l'école primaire, ni à l'école secondaire.

Il faut noter que nous avons choisi un test qui se compose de deux parties pour collecter les données. Dans la première partie, nous avons donné aux apprenants la possibilité de choisir un seul connecteur parmi les quatre proposés. Dans la deuxième partie, nous avons choisi le sujet suivant : « les avantages et les inconvénients d'internet », qui est considéré comme un outil pour la collecte des données relatives à l'utilisation des connecteurs argumentatifs. En effet, ce test a été effectué le 05/06/2015, dans la salle CR I5, à l'université du Soudan de Science et de Technologie, faculté des langues. Cette salle était bien organisée. Le test est réalisé à huit heures du matin, il dure deux heures et les apprenants ont le choix de sortir après la mi-temps de l'examen

4. Analyse du test et résultats :

Concernant le premier test, nous allons analyser l'emploi du connecteur argumentatif *mais* au niveau des phrases composées en citant certains exemples issus des copies de ces apprenants. Quant au deuxième test, nous allons étudier l'emploi erroné du connecteur *mais* au niveau du texte en citant aussi certains paragraphes afin d'identifier la faute commise par les étudiants.

4.1. Analyse de la première partie du test :

Le tableau suivant présente le résultat de la première partie de l'épreuve. D'une part, il nous montre le nombre d'apprenants qui ont choisi les bonnes réponses et leur pourcentage. D'autre part, il nous présente aussi la proportion de ceux qui ne choisissent pas les bonnes réponses et leur pourcentage.

Tableau (2)

CONNECTEURS	QUESTION S	VRAI	POURCENTAG E	FAU X	POURCENTAGE
Mais de correction	1	14	29.1%	34	70.9%
	3	15	31.2%	33	68.8%
Mais argumentatif	2	14	29.1%	34	70.9%

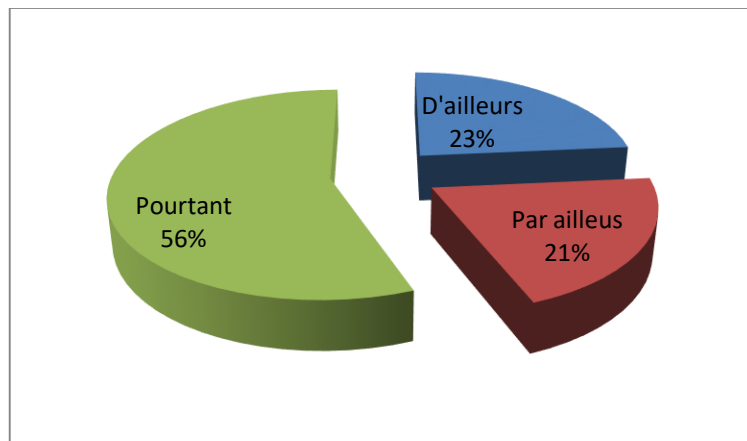
4.1.1. *Mais* de correction:

Il faut dire que nous avons consacré deux questions de test de l'expérimentation « 1 et 3 » à l'évaluation de l'emploi de ce connecteur par les étudiants. Ainsi, concernant la première question « 1 », la proportion des réponses inexactes atteint 70.9% tandis que celle des réponses correctes ne dépasse pas 29.1%. Quant à la question « 3 », le taux des réponses erronées est 68.8% alors que celui des réponses correctes est 31.2%. Par la suite, l'exemple ci-dessous est repris dans la copie d'un étudiant pour que nous puissions identifier la faute commise.

EX15 : * « *Il ne construit pas sa chambre **pourtant** sa maison.* » (C15 : PPT)

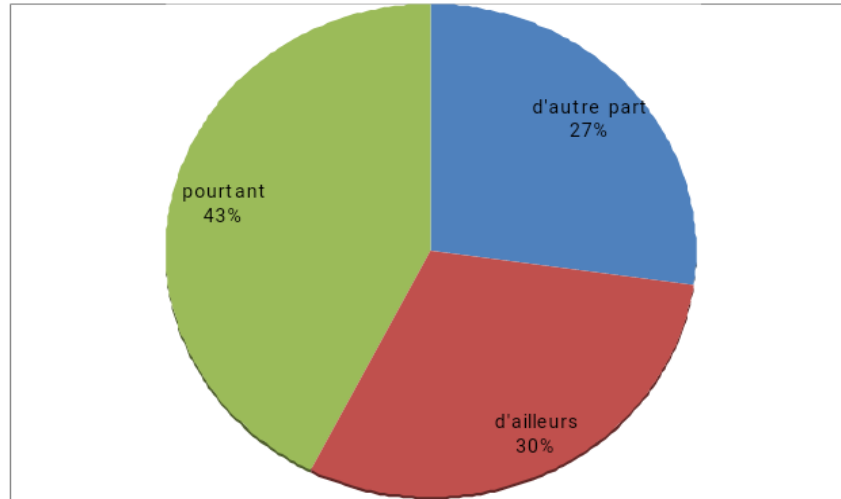
D'après cet exemple, l'apprenant a choisi le connecteur *pourtant* afin de relier les deux parties de la proposition. En effet, il a employé un connecteur inapproprié dans ce contexte car le fonctionnement de ce connecteur est différent de celui du *mais* de correction tandis que, comme le précise Jean-Claude Anscombe (1983), ce connecteur expose toujours un argument concessif dans la deuxième partie de l'énoncé, dans la mesure où cet argument conduit vers une autre

direction, différente de celle donnée dans la première partie. En revanche, d'après Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombre (1977), le *mais* de correction a pour fonction de corriger en montrant dans la deuxième partie un énoncé qui remplace celui refusé dans la première partie. Par la suite, ce rédacteur a employé le synonyme de *mais* sans avoir mis l'accent sur la structure de la phrase, dans la mesure où cet étudiant ne sait pas que le connecteur *mais* a une valeur de correction. Ainsi, cet emploi fautif nous montre l'impuissance de cet étudiant à personifier le rôle de ces deux connecteurs car il les a pris à un moment donné, sans savoir les appliquer dans un contexte précis. Il faut signaler que le nombre d'étudiants qui ont choisi le connecteur *pourtant* à la place du *mais* de correction était très élevé. Par la suite, le graphique ci-dessous montre le taux des connecteurs choisis à la place du *mais* de correction parmi ceux qui n'arrivent pas à la bonne réponse. Ainsi, il nous semble que ces étudiants confondent le connecteur *mais* de correction avec le connecteur *pourtant*. Il convient de dire que cette confusion est due au manque d'entraînement concernant l'emploi des marqueurs par les apprenants afin de distinguer les deux marqueurs.



Graphique « 1 » : Le taux des connecteurs choisis à la place du *mais* de correction à la question « 1 ».

Le graphique suivant présente les réponses des apprenants à la question «3». Ainsi, le taux des étudiants qui ont employé le connecteur *pourtant* est plus élevé que ceux qui ont employé les autres connecteurs. Cela nous permet également d'affirmer que ces étudiants ne distinguent pas le connecteur *mais* de correction du connecteur *pourtant*.



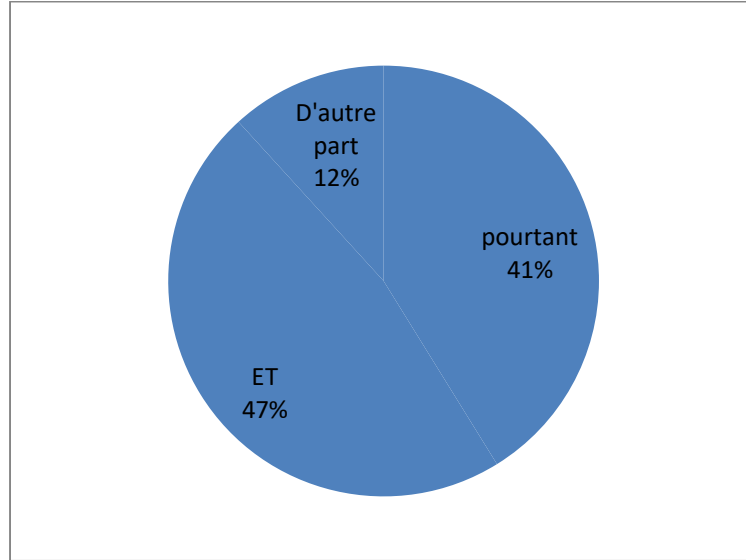
Graphique « 2 » : La proportion des marqueurs employés au lieu du mais de correction à la question « 3 ».

4.1.2. Mais argumentatif :

Il faut noter que le taux des erreurs commises par les scripteurs signale que la plupart d'entre eux n'ont pas arrivé à choisir la réponse juste. En réalité, 70.9% d'entre eux ont utilisé le connecteur inapproprié dans la situation alors que seulement 29.1% d'entre eux sont arrivés à trouver la bonne réponse. Il est clair que ces apprenants ne sont pas compétents pour distinguer les quatre connecteurs proposés. Nous allons étudier cet énoncé d'un étudiant pour identifier la faute qu'il a commise.

EX16 : * « *Il est généreux et il n'a pas assez d'argent.* » (C46 : PPT)

Selon cet exemple, le scripteur a employé le connecteur *et* au lieu du connecteur *mais* en vue de pouvoir établir une liaison entre les deux parties de cet énoncé. Il faut préciser que ce connecteur n'est pas approprié pour relier les deux segments de la proposition. En fait, d'après Amr Ibrahim (1978), sa fonction est de relier deux énoncés qui ont la même *orientation argumentative*. Par contre, le connecteur *mais argumentatif* signale une conclusion qui est contraire à la première (Op.cit., 1977). Il faut signaler que nous constatons que la majorité des locuteurs qui ne choisissent pas la bonne réponse ont employé le connecteur *et*. Cela reflète que ceux-ci confondent les connecteurs *et* ainsi que *mais argumentatif*. Par la suite, le graphique ci-dessous nous informe sur le résultat de ces locuteurs :



Graphique « 3 » : Le taux des connecteurs utilisés au lieu du connecteur mais argumentatif.

4.2. Analyse de la deuxième partie du test :

Le tableau suivant représente le résultat obtenu pour les réponses des étudiants dans la deuxième partie du test. Il nous présente aussi le nombre d'occurrences du connecteur utilisé et son pourcentage. En réalité, le nombre d'occurrences souligne le nombre de fois où le connecteur est utilisé dans les copies des étudiants. Il nous présente aussi le nombre des copies analysables et leur pourcentage, ainsi que celui des copies non-analysables et leur pourcentage. Ce tableau nous informe aussi à propos du taux des étudiants qui n'ont jamais employé les connecteurs lors de leur production.

Tableau (3)

connecteurs	occurrence		copies analysable		copies inanalysables		connecteurs non-utilisables	
	vrai	pourcentage	faux	pourcentage	Nombre de copies	pourcentage	Nombre de copies	pourcentage

Mais de correction	1	1	10 0	0	0	1	2.1	14	29.2	33	68.8
Mais argumentatif	31	10	32. 3	21	67. 7	20	41.7	18	37.5	10	20.8

4.2.1. *Mais de correction:*

D'après ce tableau, nous avons découvert que les scripteurs souffrent d'un réel problème avec l'utilisation de ce connecteur car, le taux total de ceux qui n'ont pas utilisé ce connecteur est trop élevé. En effet, ce connecteur est employé seulement une fois par les étudiants. 33 étudiants n'ont jamais utilisé ce connecteur. Il faut signaler que nous avons écarté 14 copies qui ne sont pas exploitables car, les apprenants ne respectent pas les consignes et commettent des fautes orthographiques, qui font que nous ne comprenons pas ce qu'ils veulent dire. Ce choix se justifie par le fait que ces apprenants souffrent de plusieurs lacunes : premièrement, nous trouvons que leur niveau en français est très faible dans la mesure où ce niveau ne leur permet pas de produire un texte argumentatif bien structuré. De plus, ils ne sont pas compétents pour personifier le rôle de ce connecteur. D'ailleurs, ils ne savent pas que ce connecteur a d'autres valeurs en pensant que celui-ci a seulement une valeur d'opposition. Autrement dit, l'absence de ce connecteur dans les copies des apprenants prouve que la méthode utilisée dans l'enseignement du Français Langue Étrangère est en partie responsable de ce problème.

4.2.2. *Mais argumentatif :*

Il faut signaler que ce marqueur est apparu 31 fois dans les textes des élèves. Nous avons écarté 18 copies pendant notre analyse à cause du niveau des apprenants et 10 copies ont été éloignées car les locuteurs n'emploient jamais ce connecteur. Donc, nous avons seulement retenu 20 copies pour l'analyse. Ainsi, la proportion de l'emploi correct est de 32.3% alors que celle de l'emploi incorrect est de 67.7%. L'exemple suivant est repris dans 35 copies :

EX17 :*« *L'internet est un bon outil pour la communication et aussi, il nous aide beaucoup dans les recherches **mais** il a des avantages qui aident les personnes.*» (C35 : DPT).

En effet, la première proposition *P* « *l'internet est un bon outil pour la communication et aussi, il nous aide beaucoup dans les recherches* », nous informe sur les intérêts d'internet dans la vie

quotidienne, tandis que le connecteur *mais* dans la deuxième proposition *Q* « *il a des avantages qui aident les personnes* », nous fournit en effet un raisonnement qui mène vers la conclusion de la première proposition. Par la suite, il n'y a aucune contradiction entre les deux propositions. Nous pouvons conclure que ce rédacteur ne maîtrise pas l'utilisation de ce connecteur, car le *mais d'argumentation* a pour fonction de nous conduire vers une autre direction, différente de celle donnée dans la première proposition (ibid., 1977). Donc, l'utilisation de ce connecteur *mais* est tout à fait erronée.

4.2.3. Bilan d'analyse :

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'analyse de l'emploi de connecteur ciblé dans notre étude s'est accomplie grâce aux deux types de test. Ainsi, l'analyse des deux parties a accentué que les apprenants ont rencontrés des difficultés à l'emploi de ce connecteur. De ce fait, il convient de confirmer que ces apprenants ne sont pas capables d'employer un connecteur convenable pour faire un lien sémantique entre les deux segments de la phrase composée. Par ailleurs, ils ne sont pas compétents dans l'articulation des idées dans un texte, dans la mesure où ils ne prennent pas en considération l'utilisation des connecteurs appropriés pour que le passage soit cohérent et cohésif. Nous avons également remarqué qu'il y a un problème de *progression linéaire* entre les passages coordonnés par un connecteur car la proposition qui se place après un tel connecteur n'ajoute pas d'informations qui s'appuient sur les propositions antécédentes. C'est-à-dire que les apprenants ne font pas appel aux informations qui sont déjà mentionnées avant d'utiliser le connecteur approprié. À partir de ce qui précède, nous pouvons montrer que les passages dans le texte sont discordants, dans la mesure où il n'y a pas de relation sémantique entre ces passages. Il faut aussi signaler que les apprenants connaissent le sens des connecteurs mais sans savoir les appliquer dans un contexte précis. Donc, ils utilisent des connecteurs qui n'ont pas de relation avec le contexte. En effet, selon les graphiques précédents, l'une des difficultés avec l'utilisation des connecteurs est que la plupart des apprenants ont un niveau faible en français qui ne leur permet pas de choisir le bon connecteur. En ce sens, ils confondent certains connecteurs, comme les connecteurs *mais* et *pourtant*. Il faut aussi dire que les résultats auxquels nous sommes parvenus prouvent que le dysfonctionnement des connecteurs dans l'usage des étudiants est dû à la complexité des connecteurs en français et aussi au statut de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française au Soudan qui a une grande responsabilité dans ce dysfonctionnement, car la plupart des apprenants commencent seulement à apprendre le français à l'Université. Ils ne l'apprennent ni à l'école primaire, ni à l'école secondaire. En ce qui concerne la vérification des hypothèses dans notre étude, en premier lieu, nous pouvons dire que l'analyse du corpus valide le fait que les apprenants ne mettent pas l'accent sur l'utilisation des connecteurs quand ils rédigent un texte, dans la mesure où beaucoup d'entre eux n'ont jamais employé le connecteur *mais* pendant

leur production écrite. En second lieu, elle confirme aussi que le dysfonctionnement est dû aux lacunes rencontrées dans le cursus du département de français où nous avons fait l'expérimentation, parce que nous avons trouvé qu'il n'y a pas beaucoup d'heures consacrées à l'enseignement de la sémantique dans ce cursus.

4.2.4. Conclusion :

Au cours de cette étude, l'accent était mis sur l'analyse des productions écrites des textes argumentatifs des apprenants universitaires soudanais de Français Langue Étrangère « FLE » et dans ces textes, nous avons analysé l'utilisation fautive du connecteur *mais* par ces apprenants. L'objectif général était d'étudier les difficultés qui empêchent ces apprenants d'employer ce marqueur argumentatif judicieusement en essayant de proposer certaines résolutions à ces dysfonctionnements. L'analyse du corpus a démontré que nos étudiants ont un véritable problème avec l'utilisation des marqueurs. Elle a également confirmé toutes les hypothèses que nous avons initialement formulées.

Il importe de mentionner que l'accent était mis pendant cette analyse sur l'emploi fautif des connecteurs par les étudiants au niveau de la phrase composée puis au niveau du texte.

À la lumière des résultats obtenus, nous reformulons quelques recommandations en vue de contribuer à la résolution du problème de l'emploi erroné des connecteurs et de participer à l'amélioration du niveau des apprenants concernant la maîtrise de l'écrit :

1. Les professeurs doivent inciter les étudiants à déduire le sens des connecteurs pendant leur explication d'un texte.
2. Ils doivent expliquer le rôle joué par le connecteur dans le texte.
3. Augmenter le nombre des exercices sur l'emploi des marqueurs.
4. Nous pensons qu'il est pertinent de consulter pendant les cours de FLE les travaux de certains linguistes tels qu'Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombre, Marion Carel, Jean-Michel Adam concernant la fonction argumentative et sémantique des marqueurs.
5. Proposer une formation au sein des départements de français afin de former les professeurs de français à se référer à différentes perspectives d'analyse textuelle et en l'occurrence sur les fonctions des connecteurs.

Enfin, nous pensons que le sujet traité a besoin d'une autre enquête. Nous voulons que les futurs chercheurs puissent l'aborder dans leurs recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- ANSCOMBRE, J.C. & DUCROT, O.** (1977), *Deux mais en français*, *Lingua* 43.
- ANSCOMBRE, J.C.** (1983), *Pour autant, pourtant (et comment) : à petites causes, grand effets*, Cahier de linguistique française n°5, 37-83.
- ADAM, J.M.** (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga, Paris, 87-112.
- ADAM, J.M.** (2011), *La linguistique textuelle*, Colin, Paris, 140-150.
- CHAROLLES, M.** (1990), *Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960*, Modèles linguistiques, 53p.
- CHARAUDEAU, P.** (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Paris, 498p.
- CAREL, M.** (1994), *L'argumentation dans le discours : argumenter n'est pas justifier*, *Langage et Société* n°70, 61-81.
- CARTER, T, S.** (2000), *La cohérence textuelle*, L'Harmattan, Paris, 30p.
- CHARAUDEAU, P et MAINGUENEAU, D.** (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 99-571.
- Ducrot, O. & Vogt, C.** (1979), *De magis à mais : une hypothèse sémantique*, *Revue de linguistique romane*, tome 43, 317 p.
- DUCROT, O. & al.** (1980), *Les mots du discours*, Éditions de Minuit, Paris, 195-221.
- DUCROT, O.** (1983), *Opérateurs argumentatifs et visée argumentative*, *Cahiers de linguistique française* 5, 9p.
- GREVISSE, M.** (1969), *Précis de grammaire française*, Gembloux, Paris, p.230.
- GREVISSE, M. & Goosse, A.** (2007), *Le bon usage*, De Boeck, Bruxelles, 1385-1391.
- GARDE, T, J.** (2008), *La grammaire*, Colin, Paris, 48p.
- IBRAHIM, A. H.** (1978), *Coordonner pour argumenter*, the Semantikos Association vol.2 .21-26.
- JEANDILLOU, J, F.** (1997), *L'analyse textuelle*, Colin, Paris, 53-54.
- MOESCHLER, J.** (1985), *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier, Paris, 62 p.
- MOIRAND, S.** (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris, 51p.
- MAINGUENEAU, D.** (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris, 21 p.
- RIEGEL, M et Christophe, J, Rioul, R.** (1994-2009), *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, Paris, 602-622 et.1060-1063.

REBOUL, A et Moeschler, J. (1998), Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Armand, Paris, 77p.