

Négation et cohésion textuelle dans les écrits scolaires au secondaire en République du Congo

Solange Nkoula-Moulongo

► **To cite this version:**

Solange Nkoula-Moulongo. Négation et cohésion textuelle dans les écrits scolaires au secondaire en République du Congo. Emilia Hilgert; Silvia Palma; Pierre Frath; René Daval. Négation et référence, Épure, Éditions et presses universitaires de Reims, pp.307-328, 2016, Res per nomen, 978-2-37496-021-0. hal-02540729

HAL Id: hal-02540729

<https://hal.univ-reims.fr/hal-02540729>

Submitted on 11 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Négation et cohésion textuelle dans les écrits scolaires au secondaire en République du Congo

Solange Nkoula-Moulongo
Doctorante à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris III
ED 268 Sciences du langage
solangenm1@gmail.com

Introduction

Notre réflexion porte sur la négation et la cohésion textuelle dans les écrits scolaires au secondaire en République du Congo. La grammaire permet d'exprimer diversement la négation. Nous nous intéressons ici aux degrés de la négation traduits par le marqueur discursif *mais*. Plusieurs études ont été menées sur ce connecteur. On cite principalement Anscombe et Ducrot (1977) et Ducrot (1980) qui développent la théorie de l'argumentation. Dans le cadre de l'analyse textuelle, Adam (2008 : 122) traite de la dimension cohésive des connecteurs de négation ou contre-argumentatifs *mais*, *or*, *cependant* et *par contre*. Ces connecteurs assument une double fonction parce qu'ils relient et opposent deux propositions selon le schéma « P *mais* Q ». Adam interprète le connecteur *mais* comme assurant cinq fonctionnements procéduraux : renforcement-renchérissement, réfutatif, phatique, concessif et argumentatif.

Notre corpus d'étude est construit à partir des écrits d'élèves de troisième de la République du Congo, un pays où les élèves suivent toute leur scolarité en français et où les élèves sont souvent en contact avec plusieurs autres langues en dehors du français. Ancienne colonie française de l'Afrique équatoriale française (AEF), le Congo accède à l'indépendance en 1960 et adopte le français comme unique langue officielle. Dans ses différentes constitutions, le lingala et le kituba sont cités comme langues nationales et aucune mention particulière n'est portée pour les 72 langues ethniques de la carte linguistique congolaise. Depuis toujours, le français est l'unique langue de scolarisation, la principale langue écrite au Congo. Toutefois, son statut est variable. Dans les principales villes, le français n'est ni une langue étrangère, ni

une langue seconde. Il est la langue première parlée en famille comme à l'école. On constate que les enfants nés à partir de 1980 et 1990 ont le français comme langue maternelle, sinon comme langue première. Omer Massoumou (2014 : 104) note à ce sujet que :

La pratique de la langue française bénéficie d'une meilleure audience dans les familles en raison de l'indice de modernité qui lui est associé et surtout du meilleur devenir socioprofessionnel dont bénéficient ses locuteurs. On voit même que les familles où les membres ont de réelles compétences en français vont tendre à la pratique quasi exclusive de cette langue. On comprend ainsi pourquoi les considérations épilinguistiques des enquêtés expriment majoritairement une préférence pour le français (50,5 %).¹

Dans les villages, le français possède plutôt le statut de langue seconde. Plusieurs locuteurs en possèdent des compétences à l'oral. Toutefois, la pratique du français n'est pas toujours conforme à la norme de la langue et les élèves de troisième sont exposés à une diversité d'usage qui perturbe leur propre pratique. L'apprentissage de la langue française à l'école se fait à partir d'un programme structuré. Mais, en famille et dans la société, les élèves reçoivent toutes sortes d'influences.

Dans cette contribution, nous présenterons l'expression des liens négatifs entre deux propositions. Nous construisons notre réflexion à partir de la question suivante : comment les élèves congolais de troisième construisent-ils la cohésion textuelle quand il est question d'exprimer les degrés d'opposition avec *mais* ? Nous nous servirons, dans notre analyse, des usages de ce connecteur tels qu'ils sont catégorisés par Adam (2008), pour voir dans quelle mesure leur identification ou non dans les écrits d'un nombre d'élèves congolais peut nous renseigner sur les mécanismes de leur apprentissage, sur leurs représentations des outils linguistiques d'opposition-négation et sur les possibles interférences d'autres langues dans leur expression en français. Nous envisagerons aussi d'autres valeurs de ces énoncés oppositifs pour voir si leur interprétation dépend de l'implication de l'énonciateur. La

¹ Ces conclusions correspondent au constat établi par Massoumou et Queffélec (2007 : 34) quand ils parlent de la vernacularisation du français.

réflexion se fonde en partie sur l'idée qu'il existe une corrélation entre le texte argumentatif attendu et les occurrences des marqueurs de négation implicite compris comme traits linguistiques révélateurs des compétences linguistiques acquises par les apprenants.

La prise en compte de l'analyse textuelle va nous permettre de faire une interprétation des occurrences des connecteurs employés dans le corpus.

Présentation du corpus et description des connecteurs de négation

Dans le cadre de notre thèse de doctorat sur la cohérence discursive des écrits des élèves, nous exploitons une base de données constituée des copies d'élèves de troisième, de seconde et de terminale. La composition de cette base se présente de la manière suivante :

Niveaux	copies	brouillons	Total
Classe de troisième	150	0	150
Classe de seconde	87	82	169
Classe de terminale	94	89	183
Total	331	171	502

Tableau 1 : nombre de copies et de brouillons analysés

Notre présente contribution porte sur un corpus² construit à partir des données de la classe de troisième. Il s'agit des copies de rédaction de l'épreuve de français du Brevet d'études du premier cycle (BEPC), session de juin 2011. Nous savons qu'il existe deux positions dominantes dans la construction des corpus. La première concerne les grands corpus avec des millions de mots pour avoir un échantillon représentatif du langage traité et la seconde position s'appuie sur les « conditions de production et de réception plus nettement définies et

² Le corpus peut se comprendre comme des « données servant de base à la description et à l'analyse d'un phénomène » (Charaudeau, 2002 : 148). Dans le cadre de cette recherche, nous concevons le corpus dans sa forme la plus restreinte, tel que le conçoit Sinclair (1996 : 4) : « un corpus est une collection des données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon les critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon du langage ».

corrélées à leurs caractéristiques langagières » (B. Habert, A. Nazarenko et A. Salem, 1997 : 146). Nous nous situons dans cette seconde démarche. Comme nous travaillons sur l'écrit et non l'oral, les caractéristiques suivantes peuvent être relevées :

- le domaine : 100 % de textes sont argumentatifs ;
- le support : des écrits scolaires (manuscrits) non publiés issus des examens sur table ;
- la datation : 2011 à 2012 ;
- la diffusion : écrits non diffusés.

Ces différentes copies ont permis de construire trois types de corpus. Grâce au logiciel lexicométrique Lexico 3, nous avons obtenu des données relatives au nombre d'occurrences de toutes les formes lexicales et de chaque connecteur de négation. Le tableau suivant présente des données statistiques des principaux connecteurs : *mais* en position initiale et en position médiane, *or*, *cependant* et *par contre*.

Corpus	formes occurrences	Connecteurs	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Tous les niveaux	5511	Mais	108	1,95%
		Or	2	0,03%
		Cependant	7	0,12%
		Par contre	4	0,07%
Situation de la classe de troisième	2856	Mais	28	0,98%
		Or	2	0,07%
		Cependant	1	0,03%
		Par contre	1	0,03%
Situation de la classe de seconde	2061	Mais	43	2,08%
		Or	0	0%
		Cependant	1	0,04%
		Par contre	0	0%
Situation de la	2554	Mais	36	1,40%
		Or	0	0%

classe de terminale	Cependant	5	0,19%
	Par contre	2	0,07%

Tableau 2 : Données statistiques des connecteurs de négation

Le décompte des occurrences du connecteur *mais* dans la base de données permet d'affirmer qu'il est utilisé assez fréquemment³. Il apparaît aussi que les élèves emploient le connecteur *mais* davantage en position médiane qu'en position initiale. Aucun usage en position finale n'est relevé.

Eddy Roulet *et alii* (1985 : 133) retiennent deux propriétés qui caractérisent les connecteurs *cependant*, *mais*, *néanmoins*, *pourtant* et *quand même* :

(i) d'une part, les connecteurs contre-argumentatifs articulent des actes interactifs entretenant une relation (sémantique, argumentative ou pragmatique) de « contradiction », tout en résolvant cette contradiction à l'intérieur de l'intervention ;

(ii) d'autre part, cette contradiction (et sa résolution) se réalise pragmatiquement par des fonctions illocutoires ou interactives différentes : rejet d'un argument (*i.e.* le contre-argument), rejet d'un fait et constatation d'une contradiction (dans la terminologie généralement utilisée, concession, réfutation et contre-factualité).

Ces différentes données théoriques et matérielles sont le point de départ de notre étude.

Aspects théoriques liés au connecteur *mais*

Les élèves du secondaire ont suivi des leçons sur le connecteur à partir de la théorie de la grammaire traditionnelle. Maurice Grevisse (1991 : 1564), Martin Riegel *et alii* (1994 : 525) évoquent cette théorie quand ils parlent des conjonctions de coordination. Le premier reconnaît deux valeurs principales à *mais*. Pour la première valeur, *mais*

³ La prise en compte de la graphie a permis d'éliminer quatre occurrences de *mais*. En effet, le signifiant *mais* est mal orthographié dans les copies 22, 64 et 78. Et dans la copie 128, c'est aussi le cas de l'adjectif possessif « mes » qui est écrit *mais*. La correction des données permet de noter 24 occurrences pour le connecteur *mais*, soit un pourcentage de 0,84 %.

« coordonne deux mots, deux syntagmes, deux propositions, deux phrases (ou sous-phrases) que le locuteur (ou le scripteur) met en opposition (comme par les adverbes *pourtant*, *cependant*, etc.) [...] ». La seconde valeur porte aussi sur une coordination de « formule négative, qui indique ce que l'on écarte, une formule positive exprimant ce que l'on tient pour exact [...] » (M. Grevisse, 1991 : 1575). M. Riegel *et alii* (1994 : 527) notent ceci : « *Mais*, fondamentalement asymétrique, ne peut pas coordonner plus de deux termes ni être répété. Il fonctionne comme un inverseur d'orientation argumentative ». Ils reconnaissent trois valeurs à la conjonction *mais*. La première coordonne « un terme négatif avec un antonyme positif ». La deuxième valeur mentionne que « le deuxième terme est un argument plus fort qui oriente de façon décisive vers une conclusion opposée aux attentes suscitées par le premier ». Pour la troisième valeur, le connecteur *mais* introduit « dans un dialogue une rupture avec l'énoncé précédent dont il réfute un présupposé ». P. Charaudeau (1992) aborde le connecteur *mais* à partir uniquement de la notion de restriction. Celle-ci relie deux assertions ayant « au moins un élément constitutif en commun ». Il parle de l'assertion restrictive (où le relateur exprime soit une simple opposition soit une rectification) et de la restriction concessive comprenant la rectification négative et la rectification positive.

L'analyse textuelle consacre plusieurs études aux connecteurs. Comme nous l'avons mentionné, J.-M. Adam (1990) a, par exemple, relevé cinq fonctionnements de *mais*.

Le premier emploi est celui de renforcement-renchérissement. Employé dans les expressions *non seulement...mais aussi...* ou *il y a... mais aussi...* ce type de *mais* est généralement construit avec *non seulement* dans la proposition P et combiné avec des adverbes comme *même*, *aussi*, *également* dans la proposition Q. Ce *mais* est dit de renforcement parce qu'il exprime un argument supplémentaire. Il exprime une certaine énumération ou hiérarchisation par « la différence de charge informationnelle des propositions » et par l'insistance. Pour renvoyer à l'argumentation, Jean-Michel Adam indique que P porte la cohésion-répétition et Q exprime le nouveau (la progression). Le connecteur

mais introduit alors une « dynamique communicationnelle comparable à l'ordre thème-rhème de la phrase de base ». De cette manière, ce connecteur participe au processus de cohésion ou d'argumentation de l'énoncé.

Le deuxième emploi est celui de *mais* réfutatif dont la construction syntaxique repose sur la négation de la première idée. La proposition Q réfute P et le connecteur peut être combiné avec des locutions comme *non pas, non plus, non point*. Jean-Michel Adam (1990 : 196) le présente de la manière suivante :

- à la différence de *mais* <1> de renchérissement (ou d'insistance) qui articule des arguments qui vont dans le même sens en venant seulement en ajouter un nouveau présenté comme possédant plus de poids pour la même conclusion, le *mais* <2> réfutatif articule deux arguments anti-orientés et surtout, il introduit un conflit de paroles que *mais* <1> ne suppose pas du tout.

Le mouvement énonciatif est le suivant :

- réfutation par la négation de la proposition P sous-jacente à non-P ;
- attribution de P à un énonciateur représentant une norme, un système de valeurs normé, culturel, idéologique, avec lequel le locuteur ne s'identifie pas (ou plus), ce qui produit un effet dialogique ou polyphonique ;
- passage de la réfutation (non-P) à l'assertion d'une proposition Q qui justifie la réfutation ; en posant Q comme une proposition vraie-valide (qu'il prend donc en charge), le locuteur dénonce la non-validité de P.

Le troisième emploi est celui du *mais* phatique et/ou de démarcation de segments textuels. Ce *mais* peut exprimer plusieurs valeurs. On l'emploie pour signaler un changement de point de vue, une sorte d'opposition (issue de l'oral), un enchaînement sur une réplique ou une fin de réplique.

Le quatrième emploi, du *mais* concessif, est semblable au *mais* réfutatif et n'accepte pas la construction avec *non pas*. Jean-Michel Adam souligne (1990 : 204) que l'usage de *mais* concessif « est révélateur des

présuppositions du locuteur. L'existence de cette structure {la proposition non-P est un argument pour la conclusion non-Q} révèle un système de normes sous-jacent. On peut dire que *mais* <4> a pour fonction de renverser une proposition {non-P > non-P} ».

Enfin, le cinquième emploi de *mais* est argumentatif. Jean-Michel Adam (*op. cit.*) propose de tenir compte des exemples suivants (numérotés 60 et 61) pour différencier le *mais* concessif du *mais* argumentatif.

(60) C'est un étudiant intelligent *mais* il échoue à tous ses examens.

(61) C'est un étudiant intelligent *mais* paresseux.

Jean-Michel Adam propose de procéder à une paraphrase et de remplacer le connecteur *mais* par la locution *et pourtant*⁴. Il est ainsi possible de reconnaître que son exemple (60) admet le remplacement et le connecteur exprime une concession alors que la phrase (61) ne l'accepte pas. Seul le *mais* argumentatif dévoile l'opinion ou le système de normes du locuteur.

Ces différents emplois ont été observés dans les écrits scolaires des élèves de troisième. Cela a permis de relever les emplois suivants :

<i>Mais</i> <1> renforcement	6 occurrences
<i>Mais</i> <2> réfutatif	7 occurrences
<i>Mais</i> <3> phatique	2 occurrences
<i>Mais</i> <4> concessif	3 occurrences
<i>Mais</i> <5> argumentatif	4 occurrences

⁴ Le *mais* argumentatif est expliqué autrement par Sonia Gómez-Jordana Ferrary : « Des travaux de Ducrot (1980), Ducrot *et alii* (1980), Anscombe et Ducrot (1977 et 1983) jettent une lumière nouvelle sur la description sémantique du connecteur *mais* et de la stratégie concessive. La nouveauté réside dans la découverte de la notion de contradiction argumentative. Ceci est illustré par le connecteur *mais* qui, dans une structure en *p mais q*, présente un premier argument *p* pourvu d'une orientation argumentative *r*, orientation argumentative qui s'oppose à celle d'un second argument plus fort *q* dont l'orientation est non-*r*. Étant donné que l'on attribue plus de force argumentative à *q* en faveur de non-*r* qu'à *p* en faveur de *r*, l'ensemble *p mais q* tend argumentativement vers non-*r* ».

Analyse des usages du connecteur *mais*

Mais de renforcement ou de renchérissement

Nous avons relevé cinq exemples où les apprenants ont employé le connecteur *mais* pour renforcer ou renchérisser un argument. Le corpus permet de constater que le schéma décrit par Adam (1990 : 193) est rarement observé. Une seule copie montre un usage conforme à la syntaxe indiquée, c'est-à-dire la construction avec *non seulement* dans P et *même, aussi, également, en plus, de plus* dans Q. Dans cette séquence, la proposition P formule un argument : « on construit des routes pour favoriser le transport des marchandises ». A ce premier argument, le scripteur en associe un autre : « on construit des routes pour la fierté ». La phrase de l'apprenant se présente sous la forme :

(1) <copie="troisieme_102"> L'Etat congolais à une bonne idée de fair construire les autres villes du pays ces routes nous permet de fair rentrée les marchandises dans notre pays Ex : Brazzaville Pointe noire. **Non pas seulement pour les marchandises *mais* aussi pour la fierité congolaise.**

En dehors de cet usage, les copies des élèves fournissent des exemples où la syntaxe des connecteurs n'est pas respectée. Nous avons observé en effet des usages où les adverbes ou les locutions adverbiales sont omis soit dans la proposition P, soit dans la proposition Q, soit encore dans les deux propositions. Dans l'exemple 2, on relève l'omission de l'adverbe *seulement* dans P et de l'adverbe *aussi* dans Q⁵.

(2) <copie 72> Les routes construites par l'etat congolais ne sont pas des realisations exo-nilo moins encore des faits hazardeuse **mais** assirent une importance non negligable

Une réécriture de la phrase pourrait donner la structure suivante :

(2') Les routes construites par l'Etat congolais ne sont pas *seulement* des réalisations *ex nihilo* [...] **mais** ont *aussi* une importance non négligeable

Au-delà de l'aspect sémantique qui pose encore problème, la réécriture de la phrase permet de comprendre que l'élève énumère trois informations en tout et un seul jugement dans la proposition Q. De façon évidente, l'omission de *seulement* et *aussi* tend à faire passer l'emploi de *mais* du renforcement au concessif. L'exemple (3) offre un

⁵ Nous reproduisons les exemples sans changer l'orthographe ou la morphologie des mots.

autre cas de non pertinence dans la construction syntaxique de *mais* de renforcement.

(3) <copie 91> En fin, la route ne joue pas juste un rôle de liaison **mais** plusieurs autres rôle notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport.

Dans cet exemple, l'élève emploie dans la proposition P l'adverbe *juste*, à la place de *seulement* alors que dans la proposition Q, l'adverbe *aussi* n'est pas mis en corrélation avec le connecteur *mais*. En tentant une réécriture, nous avons donc à tenir compte de ces omissions :

(3') <copie 91> Enfin, la route ne joue pas *seulement* un rôle de liaison **mais aussi** celui de transit.

La dynamique d'omission des adverbes est encore manifeste dans les exemples suivants où deux phrases sont relevées l'une avec l'absence de l'adverbe *seulement* dans la proposition P et l'autre avec l'omission de l'adverbe *aussi* dans la proposition Q.

(4) <copie 110> Ces routes sont construite pas, pour le plaisir **mais aussi** pour faciliter le déplacement massif de la campagne vers la ville

(5) <copie 110> Ce n'est pas **seulement** de construire des routes **mais** il faut maître illusions de construire : les ponts, une circulation universelle, la propriété.

Ces deux exemples d'un même locuteur illustrent les difficultés de l'apprenant dans la manipulation syntaxique des phrases. Il s'agit d'une déficience qui peut être expliquée à partir de plusieurs hypothèses. Dans l'ensemble, il résulte de cette analyse que l'emploi du connecteur *mais*, dans sa valeur de renforcement argumentatif, n'est pas maîtrisé par les apprenants. La non-maîtrise de la syntaxe des connecteurs a pour principale conséquence de rompre la cohésion textuelle que le connecteur est supposée exprimer. Nous savons en effet que le *mais* de renforcement ou de renchérissement met en relation deux arguments dont l'un est supposé connu de l'interlocuteur et l'autre non, garantissant ainsi d'une part la dynamique de la cohésion-répétition au niveau de la proposition P et d'autre part la dynamique de la nouveauté au niveau de Q, dynamique qui garantit la progression textuelle. Dans les exemples (4) et (5), la cohésion-répétition est mentionnée par l'argument *la construction des routes*. Il s'agit de l'argument que pose le sujet de la rédaction et que les scripteurs reprennent en le modifiant et en l'inscrivant dans leur processus argumentatif. L'omission des adverbes met en exergue des maladresses d'expres-

sion qui laissent les arguments dans une sorte de procédure de juxtaposition. Le lien de renforcement n'est pas perçu de façon évidente. Ainsi, dans les phrases suivantes, la valeur du connecteur *mais* pose problème en raison de la structure syntaxique :

(6) <copie 111> en peut aussi emprunté le bateau, *mais* pour arriver dans se petite village par bateau on peut faire un mois en route.

(7) <copie 114> Il ya aussi le voyage en train *mais* sauf que ce pas tout le jour.

(8) <copie 140> Le Congo est riche par les matières premières qui lui aie envahit, *mais* il est aussi riche par les grandes routes qui relie la capitale aux autres villes et à d'autres états.

Dans ces phrases, l'emploi du connecteur *mais*, en corrélation avec l'adverbe « aussi » est singulier, reste approximatif et le sens du discours est souvent peu évident. Pour le cas de l'exemple (6), on hésite entre l'idée de renforcement et celle de concession.

(6') On peut non seulement emprunter le bateau, mais aussi faire une route (renforcement).

(6'') On peut emprunter le bateau, mais on peut dans ce cas mettre un mois pour atteindre la destination (concession).

Pour l'exemple (7), le connecteur *mais* est en usage concurrentiel avec la préposition *sauf*. Le locuteur, après avoir évoqué le voyage par route et par avion, cite le voyage par train. La proposition Q introduite par le connecteur exprime une spécificité, une nuance. La présence de *aussi* et de *mais* peut toutefois faire penser à une structure de renforcement mal formulée. Le connecteur devrait être simplement supprimé dans cette phrase. Dans l'exemple (8), la proposition P est aussi mal structurée. Elle est à la forme affirmative, alors qu'elle devrait être à la forme négative et contenir la locution adverbiale *non seulement* (*le Congo est non seulement riche par ses matières premières mais aussi par ses grandes routes...*). On se rend compte que l'apprenant ignore la construction qu'impose le connecteur *mais* dans son rôle de renforcement ou de renchérissement. Après cette première analyse, observons le deuxième type de *mais*.

Mais réfutatif

La lecture des différentes occurrences de *mais* réfutatif dans les copies des élèves de troisième permet d'observer que la négation dans la proposition P n'est pas construite avec la locution de négation *non pas*, *plus* ou *point*. La proposition P est tantôt affirmative tantôt négative. Et dans la proposition Q, le connecteur *mais* est souvent suivi du

déictique *maintenant* renforçant soit la notion de rupture temporelle, soit celle spatiale ou contextuelle. Dans l'exemple (9), l'élève emploie le connecteur *mais* réfutatif.

(9) <copie 100> une personne qui n'a rien à faire peu se mettre à voler mais comme il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie ces le cas du fleuve congo qui permet aux hommes paralitiques et les aveugles qui font leurs imigration grâce au fleuve

L'idée exprimée dans la proposition P est qu'un désœuvré est tenté de voler des biens d'autrui. A cela, l'élève oppose les opportunités d'activités rémunératrices qu'offre la construction des routes et qui excluent l'éventualité du vol. On est ici dans la problématique de l'articulation de deux arguments opposés dont parle Marion Carel (2002).

Dans l'exemple (10), l'élève exprime dans la proposition Q une réfutation de la proposition P selon laquelle *plusieurs pays n'ont pas de routes*.

(10) <copie 111>L'Afrique centrale est bien modernisé parce plusieurs pays n'ont pas des routes, *mais* notre pays à été bien organisé à cause de la bonne digestion.

La réfutation consiste à affirmer que le Congo dispose de routes. Dans l'exemple (11), le locuteur se situe au niveau de la temporalité. Il oppose, au sujet des moyens de transport, un temps présent plus propice à un temps antérieur beaucoup chaotique. Dans deux copies (135 et 136), l'expression de la réfutation dans la proposition Q se rapporte à des données spatiales. L'apprenant évoque les conditions difficiles de déplacement dans la ville de Brazzaville dans le passé et réfute cette réalité dans une seconde phase. Dans l'exemple (12), un autre *mais* réfutatif apparaît à partir de la présentation des violences sociales dans un passé récent et de l'affirmation dans la proposition Q d'une situation actuelle de paix.

(11) <copie 114> quant tu na pas de moyen pour emprunter le vol tu doit seulement attendre le jour que le train va aller *mais* maintenant la ce ne plus le ças.

(12) <copie 135>Dans l'autre epoque tu ne peu pas quité Kinsoundi pour aller vers Mfilou, *mais* maintenant tu peu partir même à pieds

(13) <copie 135>[...] à l'autre epoque pour partir a Pointe-noire faut prendre l'avio ou le train main le train c'était difcil à partir la-bas il y avait des ninja qui vous embète, *mais* maintenant tu peu pour toi partir en paix et sans problème.

(14) <copie 136> J'aimerais un peu partir sur la route nationale numéro deux avant que l'on arrange les gens avaient la difficulté de voyage *mais* maintenant tous ces tracasseries ne sont plus aujourd'hui

(15) <copie 136> Ses routes favorisent les échanges des marchandises avant on pouvait faire deux à trois jours en route *mais* aujourd'hui nous pouvons faire juste une journée

Ces différentes occurrences n'observent pas la syntaxe de la négation de la réfutation. Mais il est toutefois possible d'identifier le type de *mais* dont il est question.

Mais phatique et/ou de démarcation de segments textuels

La valeur phatique de *mais* consiste en un changement d'idée ou de point de vue, changement qui intervient après présentation d'arguments négatifs. Jean-Michel Adam (1994 : 197) cite un autre cas où *mais* a une valeur phatique. C'est celui de « *non pas* accuser *mais* comprendre » où le *mais* « introduit un changement de point de vue en signalant le passage du récit (raconter ne suffit pas) à l'explication (« il faut aussi expliquer pourquoi ») ».

Ce *mais* viendrait de l'oral et figure, syntaxiquement, en début de phrase. Il est possible de l'avoir ailleurs dans la phrase. Dans le corpus de la classe de troisième, nous avons relevé deux occurrences de *mais* qui peuvent être considérées comme phatiques.

(16) <copie 1> Oh quel sujet : *mais* la route à plusieurs importances et l'exportance pour des déplacements ou voyager pour un autre pays en ville que tu veux dans ton cœur sur tout actuelle

(17) <copie 40> A chaque fois que l'on pense et raconte *mais* son histoire n'est jamais fini

Dans l'exemple (16), le caractère phatique de *mais* apparaît après une interjection qui exprime soit une surprise soit une satisfaction. Il marque aussi un changement de point de vue et le style est proche de l'oral. Il correspond à l'enchaînement exprimé d'ordinaire par *oui mais*⁶. Dans l'exemple (17), on peut hésiter à attribuer la valeur phatique à ce *mais*. Du fait qu'il exprime une démarcation des segments

⁶ « [...] l'enchaînement avec *oui mais* atteste que le locuteur accepte le cadre de pertinence factuelle que pose le constituant initial, mais en refuse la pertinence inférentielle : la description de *mais* s'applique sans autres. *Non mais*

textuels en présence et que la tonalité de la phrase est proche de l'oral, le *mais* peut être considéré comme phatique. Le caractère phatique intervient encore parce qu'il exprime un changement de point de vue et le passage du récit à l'explication. Dans le contexte congolais, on reconnaît l'idée généralement émise selon laquelle « on a beau parler mais le problème demeure ». *Mais* a, dans ce cas, une fonction pro-verbale.

Mais *concessif*

Le connecteur *mais* exprimant la concession est proche du réfutatif, il n'admet pas toutefois la paraphrase par *non pas*.

(18) <copie 91> Enfin, la route ne joue pas juste un rôle de liaison *mais* plusieurs autres rôles notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport.

(19) <copie 100> une personne qui n'a rien à faire peu se mettre à voler *mais* comme il ya ces chemins qui lui permet de gagner sa vie

(20) <copie 131> Donc cette route est la route internationale numéro un qui relie Brazzaville à pointe - noire. *Mais* l'état congolais a construit aussi des autres routes, la deuxième route nationale qui consist à pointe - noire à un autre pays situé à l'ouest de l'état congolais.

Dans l'exemple (18), l'élève pose d'abord un premier argument : *la route ne joue pas juste un rôle de liaison*. Cette structure est à comprendre comme une proposition *non-P* qui est un argument pour la conclusion *non-Q* : *la route joue plusieurs autres rôles* (cf. Jean-Michel Adam, 1990 : 204) sur la « fonction de renverser une présupposition {non-P > non-Q} ». Dans l'exemple (19), la proposition P exprime un argument au sujet de la possibilité du vol pour une personne sans ressource. La proposition Q exprime un autre argument, celui des routes qui permettent de faire des gains. Entre les deux propositions, le connecteur *mais* établit une relation concessive, c'est-à-dire une relation exprimant une nuance sémantique. De même, dans l'exemple (20), le connecteur relie deux propositions où les arguments ne s'opposent pas. L'idée de la « route internationale » est simplement nuancée par celle de plusieurs autres routes.

par contre manifeste un refus du cadre de pertinence factuelle, et le constituant introduit par *non mais* peut être assimilé à une réfutation présuppositive [...] » (Roulet et alii, 1985 : 109).

Mais *argumentatif*

Nous reprenons deux exemples déjà employés pour montrer le caractère permutable des fonctions du *mais*. Dans l'exemple (17) repris sous (21), l'élève emploie un *mais* argumentatif parce qu'il est possible de procéder à la paraphrase et au remplacement de *mais* par *et pourtant*. On peut ainsi avoir la reformulation suivante :

(21) <copie 40> A chaque fois que l'ont pense et raconte *mais* son histoire n'est jamais fini

(21') A chaque fois que l'ont pense et raconte *et pourtant* son histoire n'est jamais fini,

(21'') Chaque fois que l'on pense et raconte *et pourtant* l'histoire n'est pas achevée

Dans cette première phrase de sa rédaction, l'élève décrit un contexte où le discours sur les routes reste d'actualité. Ce *mais* passe aussi pour argumentatif car il dévoile l'opinion du scripteur selon laquelle il faut encore parler d'une réalité donnée même si cela a déjà été fait.

Dans l'exemple (2) repris sous (22), nous pouvons interpréter un emploi argumentatif de *mais*. La procédure de paraphrase et de remplacement permet de valider cette interprétation⁷.

(22) <copie 72> Les routes construites par l'etat congolais ne sont pas des realisations *ex nihilo* moins encore des faits hazardeuse **mais** assirent une importance non negligable

(22'') Les routes construites par l'etat congolais ne sont pas des realisations ex-nilo moins encore des faits hazardeuse *et pourtant* assirent une importance non negligable

(22''') Les routes construites par l'Etat congolais ne sont pas des réalisations ex-nilo moins encore des faits hasardeux *et pourtant* elles ont une importance non négligeable

La dynamique de l'argumentation dans cette phrase est obtenue à partir de l'énumération des idées. L'opinion de l'élève exprime une hiérarchie entre les réalisations et les faits hasardeux d'une part et l'importance non négligeable (des routes) d'autre part. Toutefois, cela

⁷La non-observation des contraintes (syntaxiques et sémantiques) dont parlent Favart et Chanquoy (2007 : 52) ne permet pas au lecteur de mettre en relation les segments textuels selon une hiérarchie donnée. Ainsi l'exemple (2) repris sous (22) considéré déjà parmi les cas de *mais* de renforcement se retrouve encore dans les cas d'argumentation grâce à une dynamique d'interprétation nouvelle.

reste, sémantiquement, confus même si, syntaxiquement, *mais* joue son rôle argumentatif.

(23) <copie 91> Enfin, la route ne joue pas juste un rôle de liaison *mais* plusieurs autres rôle notamment le rôle de transit et aussi elles nous servent pour tout genres de transport.

Dans l'exemple (18) repris sous (23), l'on peut encore comprendre une dynamique argumentative dans l'emploi du connecteur *mais*. Le remplacement par la locution conjonctive est envisageable, et le scribe exprime, dans Q, une opinion oppositive.

Dans les copies 114 et 140, nous avons relevé deux exemples peu équivoques d'emploi du *mais* argumentatif. Dans l'exemple (24) suivant, le caractère argumentatif est approuvé par le recours à la manipulation.

(24) <copie 114> bien sûr il ya d'autres moyen de déplacement *mais* tout le monde n'ont pas de moyen pour effectuer le voyage aérien.

(24) Bien sûr il y a d'autres moyens de déplacement *et pourtant* tout le monde n'a pas les moyens de prendre un vol

Dans l'exemple (25), nous avons identifié un autre exemple d'emploi de *mais* argumentatif. En évoquant la richesse du Congo, l'élève parle des matières premières dans la proposition P et des grandes routes dans la proposition Q. Les arguments mis en présence ne s'opposent pas. Ils définissent plutôt un système de représentation de la réalité. Le scribe exprime deux idées. D'une part, il évoque les matières premières et, d'autre part, il cite les grandes routes. La notion de richesse est davantage une notion de quantification qui permet de penser la mise en corrélation des arguments.

(25) <copie 140> Le Congo est riche par les matières premières qui lui aie envahit, *mais* il est aussi riche par les grandes routes qui relient la capitale aux autres villes et à d'autres états.

Dans cette manipulation de remplacement, Jean-Claude Ancombre (2002 : 125) souligne que :

mais présente une exception qui reste compatible avec la règle, qui ne fait pas sortir du cadre défini par le garant générique convoqué. (*Et*) *pourtant*, en revanche, interroge la validité de la règle convoquée, et situe le débat hors de ce cadre. De façon quelque peu lapidaire, on peut dire que l'exception que présente *mais* en quelque sorte *confirme la règle*, il s'agit d'une *exception ordinaire*. *Pourtant* présente en revanche une exception qui *infirme la règle*, et que nous appellerons *exception extraordinaire*.

Des usages singuliers de *mais*

Les deux exemples suivants présentent des cas difficiles à traiter selon la classification faite par Jean-Michel Adam (*op. cit.*).

(26) <copie 110>. Les routes peut provoqué des mefaits s'il ya des lieu très mauvaises, construires *mais* les protegés. Parce qu'elle nous faciliteront d'aller à l'étranger pour un petit temps et l'Etat serais joileu.

(27) <copie 148> Ainsi le cas d'Ewo à Ewo le pétrole provient de Gabon. Avec cette route si le pétrole de Gabon pouvait arriver jusqu'à Brazzaville *mais* nous serons gaté concernant le pétrole avec les lampes ça sera bien.

Dans l'exemple (26), l'élève emploie le connecteur *mais* dans le sens d'un *mais* de renforcement, voire d'un *mais* argumentatif. Mais il ne s'agit pas de cela dans la mesure où la paraphrase et le remplacement par *et pourtant* ne fonctionnent pas. La phrase est sémantiquement confuse et il est difficile d'affirmer que *mais* introduit un changement d'opinion. Nous partons de la reformulation suivante :

(26') S'il y a de mauvais lieux, il faut les construire *mais* les protéger.

Une telle proposition reste envisageable parce qu'on peut admettre une valeur concessive à l'expression. Comme pour *mais* concessif, nous ne pouvons pas faire la paraphrase avec l'expression *non pas*. *Mais* peut être remplacé par *et*, la phrase devenant ainsi plus acceptable :

(26'') S'il y a de mauvais lieux, il faut les construire *et* les protéger.

(26''') les lieux, il faut les construire *et* les protéger.

Nous admettons ici que le connecteur *mais* employé par l'élève n'exprime ni une opposition ni aucune autre valeur attribuée d'ordinaire à ce mot. L'élève avait probablement en tête une idée d'association ou d'addition des actions de construction et de protection.

Dans l'exemple (27), le connecteur *mais* ne joue pratiquement pas de rôle. Il peut être supprimé sans générer un changement de sens. À travers ces écrits scolaires d'élèves de troisième, la lecture des différents usages du connecteur *mais* appelle un commentaire global.

Interprétation des usages du connecteur *mais*

En partant de la cohérence discursive du point de vue du scripteur-apprenant, nous avons tenté de lire la procédure de traitement du connecteur *mais*. Dans l'ensemble, il apparaît un usage déficient de ce

connecteur. Parlant de l'acquisition des marques de cohésion à l'écrit, Monik Favart et Lucile Chanquoy (2007 : 52) notent :

La gestion correcte des marques de cohésion dans le texte écrit suppose que le rédacteur puisse prendre en compte des contraintes de différentes natures. Celles-ci peuvent être intra-discursives ce qui signifie qu'elles dépendent uniquement du texte produit sans référence possible à la situation d'énonciation. D'autres contraintes sont pragmatiques, et concernent la prise en compte d'un lecteur potentiel, auquel il faut fournir des informations suffisantes pour interpréter les énoncés. La prise en compte du destinataire en production écrite se mettrait en place vers 11-12 ans⁸ (McCutchen, 1988) et ne serait effective que vers l'âge de 13 ans (Martlew) [...].

La lecture des usages du marqueur *mais* permet d'affirmer que les apprenants ne manipulent pas correctement les contraintes syntaxiques et sémantiques au sein des phrases. Pourtant, les contraintes pragmatiques supposent que ces élèves seraient en mesure de bien employer les marques de cohésion puisque leur âge varie entre 14 ans et 17 ans et qu'ils ont majoritairement le français comme langue maternelle.

L'exemple (1) contient un *mais* exprimant une ambivalence sémantique. D'une part, nous avons un emploi de *mais* que nous avons traité de *mais* de renforcement ou de renchérissement même si des contraintes syntaxiques et sémantiques n'étaient pas observées. D'autre part, ce même *mais* peut encore être lu comme un *mais* argumentatif. En fait, la valeur sémantique des phrases reste assez aléatoire parce que le scripteur n'observe pas les contraintes syntaxiques. La double interprétation réalisée n'est donc pas nécessairement pertinente et pose la réalité d'une insécurité linguistique.

Plusieurs autres emplois de *mais* sont classés dans deux ou trois catégories. On enregistre un *mais* qui peut être lu comme un *mais* de renforcement et un usage singulier dans l'exemple (3). Dans l'exemple

⁸ Cette prise en compte se met en place à ces âges quand il s'agit de la langue maternelle. Mais le problème est celui des jeunes francophones congolais qui peuvent avoir aussi le français comme langue maternelle et qui ne manifestent pas les mêmes compétences à ce sujet.

(10), *mais* est interprété à la fois comme un *mais* de renforcement, réfutatif et argumentatif. Dans l'exemple (16), *mais* se lit comme phatique et argumentatif. Les dispositions pragmatiques nous permettent d'avancer dans la lecture des usages des connecteurs par les élèves. Jacques Moeschler *et alii* (1994 : 198-199) proposent une double orientation, l'implication contextuelle de P ou l'explicitation de P.

Nous dirons que les conditions d'emploi de *mais* font que c'est soit une implication contextuelle de P, soit son explicitation qui est en cause et que l'implication est parfois une implicitation (en l'occurrence une conclusion implicite), alors que l'explicitation est parfois d'ordre supérieur (elle enchâsse la forme logique dans une description d'acte de parole).

Pour les différents exemples de notre corpus, nous avons procédé à une implication pour les classer, car les énoncés le permettent plus ou moins. Il existe une implicitation provoquée par les propos de l'élève. Dans son intention d'informer, le scripteur donne des éléments syntaxiques et sémantiques qui déterminent l'implication du destinataire. Dans le contexte de l'évaluation d'un devoir, le jeu interprétatif reste délicat (puisque nous savons que le scripteur peut nier l'interprétation faite). On est alors confronté aux problèmes des critères d'évaluation dans les disciplines linguistiques. Nous nous en sommes tenue à l'application de la théorie textuelle de Jean-Michel Adam avec son ensemble de procédures qui fondent, selon nous, des degrés de la négation-opposition. Nous constatons particulièrement que la négation morphologique, qui est la vraie négation, est parfois présente dans P. Du renforcement à l'argumentation, la négation-implicite permet de traduire des nuances du propos. Ce sont fondamentalement ces nuances, ces degrés que la théorie ne décrit pas de façon assez explicite et que les élèves ignorent. L'intérêt de ce travail a porté sur la mise en exergue de l'utilisation d'une marque de cohésion par les élèves à la fin du collège. Nous avons voulu vérifier si l'enseignement/apprentissage prenait en compte divers aspects théoriques pour renforcer les compétences des apprenants et dépasser les démarches didactiques relevant de la grammaire traditionnelle. Cela nous a permis de constater plusieurs problèmes liés à l'emploi des marqueurs de cohésion textuelle.

Par ailleurs la justification des maladresses des scripteurs à partir d'une influence des langues locales (lingala, kituba) n'est pas facile à établir en raison du caractère non écrit de ces langues et d'une hybridation linguistique (langue locale, français) dans leur parler.

Si le français est pour certains apprenants congolais une langue première, voire une langue maternelle, et pour d'autres une langue seconde, les maladresses relevées dans cette étude s'interprètent de différentes manières et peuvent être corrigées. Deux constats semblent évidents. *Primo*, nous constatons que les apprenants expriment dans leurs écrits des compétences linguistiques acquises aussi bien en famille qu'à l'école. Il se trouve que le cercle familial n'est toujours pas outillé pour transmettre des normes linguistiques. La pratique du français y acquiert souvent un caractère approximatif et tout cela a des incidences dans les écrits scolaires. *Secundo*, le connecteur *mais* n'est enseigné, au primaire et au collège, que dans la perspective définie par la grammaire traditionnelle du mot de liaison. Les nuances relevées par la linguistique textuelle ne sont pas prises en compte et cette réalité justifie sans aucun doute plusieurs maladresses des élèves. De ce double constat ressort un remède. Pour aider les apprenants congolais, il est impératif de concevoir des séquences pédagogiques sur le connecteur *mais* où les différentes nuances soient prises en compte. Ces leçons seront accompagnées d'une série d'exercices d'application pour consolider la dynamique d'apprentissage de la notion.

Conclusion

Notre contribution s'est limitée à l'analyse des données puisées des rédactions de la classe de troisième. La description des données a permis de montrer que les cinq types de liens cohésifs de la grille de Jean-Michel Adam (1990) ne sont pas maîtrisés par les élèves de ce niveau d'études. L'emploi de *mais* est incorrect dans la majorité des cas et la validation des énoncés n'est possible que grâce à « l'implication du lecteur », c'est-à-dire la reconstruction du sens dont parlent Jacques Moeschler *et al.* (1994). La réécriture des phrases a permis de constater que certains emplois de *mais* sont ambigus, ils expriment à la fois et potentiellement deux ou trois valeurs. Une telle pratique révèle une

insécurité linguistique et permet de questionner aussi le processus d'acquisition des compétences linguistiques et le contexte de l'étude. La correction des pratiques scolaires doit passer par un enseignement recourant à la linguistique textuelle et renforcé par un nombre important d'exercices d'application.

La perspective de lecture comparative des données de troisième, de seconde et de terminale permettra de définir de façon plus claire l'état des lieux sur le niveau d'acquisition et de gestion des connecteurs par ces élèves, ainsi que l'évolution, si elle existe, dans l'apprentissage de ce connecteur entre le palier observé et la dernière année du lycée.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M., 1990, *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M., 2008, *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2^e éd. rev. et aug., Paris : Armand Colin.
- Anscombre, J.-C., 2002, « Mais/pourtant dans la contre-argumentation directe : raisonnement, généricité, et lexique », *Linx*, 46, 115-131. URL:<http://linx.revues.org/104> ; DOI : 10.4000/linx.104 consulté le 25.03.2015.
- Carel, M., 2002, « Mais occupe-toi d'Amélie », *Cahiers de linguistique française*, 24,169-205.
- Favart, M., Chanquoy, L., 2007, « Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts », *Langue française*, 155, 51-67.
- Gomez-Jordana Ferary, S., « La concession et l'énonciation proverbiale : quand *mais* rencontre le proverbe », http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/018/015_gomez.pdf article consulté le 14.03.2015.
- Grevisse, M., 1994, *Le Bon usage*, 12^e édition, Paris-Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Maingueneau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette éducation.
- Massoumou, O., 2014, « La langue française en République du Congo », OIF, 2014, *La langue française dans le monde*, Paris : Nathan, 102-105.
- Massoumou, O., Queffélec AJM., 2007, *Le français en République du Congo sous l'ère pluripartiste (1991-2006)*, Paris : AUF – Editions des archives contemporaines.

- Moeschler, J., Reboul, A., Luscher, J.-M., Jayez J., 1994, *Langage et pertinence*, Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Roulet, E., Auchlin A., Moeschler, J., Rubattel, C., Schelling, M., 1985 *L'articulation du discours en français contemporain*, 3^e édition, Berne, Francfort-S. Main, New York : Peter Lang.