



## LES CONNECTEURS DANS LA GESTION DE TEXTES COURTS DES APPRENANTS GHANÉENS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE<sup>i</sup>

**Alexander Kwawu<sup>ii</sup>**

Senior Lecturer, PhD,  
University of Cape Coast,  
Ghana

### Résumé :

Ce travail examine l'emploi des connecteurs dans les textes écrits par des apprenants du français en première année à l'Université de Cape Coast. Notre hypothèse est que les connecteurs jouent un rôle de premier plan dans l'établissement de la cohésion-cohérence et de la pertinence des textes écrits par les apprenants du français comme une langue étrangère. Les connecteurs sont donc un outil important pour comprendre et évaluer leur production écrite. Le corpus est constitué de quarante textes portant sur des sujets variés et différents types de textes. Les résultats quantitatifs montrent que les apprenants utilisent une petite variété des connecteurs, plus particulièrement les connecteurs aussi. L'étude montre également des usages incorrects des connecteurs. Les analyses qualitatives démontrent que les occurrences de certains connecteurs tiennent à des conditions liées à la planification textuelle. Elles montrent aussi que l'emploi qualitatif des connecteurs dépend du mode de planification adopté par les apprenants. Pour conclure, nous avons identifié des points d'entrée pour améliorer l'usage des connecteurs dans l'écrit des apprenants. Notre travail contribue ainsi à la didactique de l'écrit en FLE au niveau universitaire.

**Mots-clés :** connecteurs, cohésion-cohérence, planification textuelle, Français Langue Etrangère

### Abstract:

The present study examines the use of sentence connectors in the written texts of first year university learners of French in the University of Cape Coast. The work is grounded in the hypothesis that connectors play an important role not only in textual cohesion and coherence but also in perceiving the relevance of text segments they link. Therefore, they serve as an important tool for understanding and evaluating learners' written texts. The data consists of 40 texts on a variety of subjects and text types. The quantitative analysis revealed that the learners used a restricted repertoire of connectors. It also showed that the learners frequently committed errors in using the connectors. The qualitative analysis demonstrated that the use of certain

---

<sup>i</sup> USE OF CONNECTORS IN THE ORGANIZATION OF SHORT TEXTS BY GHANAIAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

<sup>ii</sup> Correspondence: email [alexkwawu@yahoo.com](mailto:alexkwawu@yahoo.com)

connectors is linked to the mode of textual planification used by the students. It also showed that the quality of the relations expressed by the connectors depended on the learners' expertise in planning and structuring their ideas in relation with the text types. The study concludes with some suggestions aimed to improve the use of connectors in the written texts of learners. Our work contributes to writing pedagogy in French as a foreign language in the university context.

**Keywords:** connectors, cohesion-coherence, planification, French as a foreign language

## 1. Introduction

Produire un texte demande au rédacteur de traduire un message conceptuel de nature multidimensionnel et hiérarchique à une suite d'unités linguistiques par définition linéaire et unidimensionnelle (Favart & Coirier, 2006). Selon Hayes et Flower (1980), ce processus de linéarisation est assuré par deux composantes principales : l'organisation du contenu qui est associée à la planification du texte et la mise en texte des idées générés au niveau de l'organisation. D'une part, l'organisation permet au rédacteur de traiter le texte comme une unité globale et cohérent. D'autre part, la mise en texte permet au scripteur de produire les propositions du texte et de spécifier leurs relations sémantiques. Ainsi, elle intervient dans l'établissement de la cohésion textuelle qui aide le lecteur à reconstruire la représentation mentale et multidimensionnelle du scripteur. Certaines unités linguistiques telles que les connecteurs et les anaphores jouent un rôle de premier plan dans ce processus de linéarisation. Bien qu'elles soient produites au niveau de la mise en texte, elles sont déterminées au cours de la planification (Favart, 2005, p. 306, 308 ; Favart & Chanquoy, 2007, p. 51). Les connecteurs participent ainsi à la dynamique textuelle car leur emploi met en jeu la cohérence et la cohésion textuelle qui sont deux concepts clés gouvernant le texte.

Les connecteurs sont des mots comme *mais*, *donc* et *d'ailleurs*, qui lient différents segments d'un texte et indiquent la nature de la relation sémantico-logique (Halliday & Hasan, 1976) et sémantico pragmatique (Moeschler, 2016) entre ces éléments ainsi liés. Les connecteurs ne créent pas cette relation : ils sont le reflet des relations qui ont été déjà établies au niveau cognitif prélinguistique (Fayol & Abdi, 1990).

Les connecteurs sont caractérisés par des propriétés sémantiques et pragmatiques. Leur contenu sémantique est à la base de leur classification et regroupement en catégories sémantiques telles que connecteurs additifs, adversatifs. Ces catégories constituent la valeur par défaut d'un connecteur et entretiennent une relation étroite avec leur contenu conceptuel. En plus de cette valeur sémantique de base, les connecteurs encodent des instructions (Ducrot *et al.*, 1980) ou des procédures (Blakemore, 2002) qui permettent au lecteur d'avoir accès à des contenus pragmatiques. Pour Ducrot *et al.* (1980), les connecteurs imposent une instruction argumentative qui détermine l'interprétation des éléments qu'ils articulent. Cette instruction prend des valeurs différentes selon le contexte. Dans la théorie de pertinence (Wilson & Sperber, 2012), les connecteurs encodent une information procédurale qui est interprétée en recourant au contexte. A titre d'illustration, le connecteur, *enfin*, a un sens de base qui est défini comme le dernier élément d'une suite. Mais, en plus de ce sens premier, il peut signaler le soulagement

dépendant du contexte d'emploi. On peut donc concevoir les connecteurs comme des unités qui à partir d'un sens conceptuel original ont obtenu un sens procédural.

Les connecteurs dans l'écrit des apprenants ont été examinés selon deux approches majeures : la première approche, de loin la plus connue, s'inscrit dans la théorie de la cohésion-cohérence textuelle ; la deuxième approche, d'orientation psycholinguistique, considère les connecteurs comme étant la trace privilégiée de certaines opérations dépendant de la planification textuelle. L'argument principal de la première approche est que, dans un texte bien formé, les phrases entretiennent des rapports de cohérence entre elles et ces rapports sont exprimés par des marques linguistiques de la cohésion (Halliday & Hasan, 1976). La cohésion concerne la relation entre les éléments textuels de manière à en assurer la continuité. Parmi les marques de cohésion, on accorde un statut privilégié aux anaphores et connecteurs qui marquent des liens interphrastiques. Les études sur les connecteurs sont donc basées sur l'idée que ces unités contribuent à la cohérence textuelle ou à la textualité.

Alors que la première approche met l'accent sur les fonctions textuelles, la deuxième approche s'intéresse aux processus cognitifs sous-jacents à l'acquisition et la production des connecteurs. Dans cette approche, la production d'un texte est considérée comme le résultat d'opérations psychologiques qui se manifestent dans les catégories syntaxico-sémantiques d'une langue (Bronckart & Schneuwly, 1989, p. 168). De ce point de vue psychologique, les connecteurs sont analysés comme contribuant à l'élaboration d'un modèle psychologique des opérations langagières de production de texte. Au niveau de la planification textuelle, les opérations dont les connecteurs sont la trace appartiennent à trois modalités : le *liage*, l'*empaquetage* et le *balisage* (Schneuwly *et al.*, 1989).

- Les unités de liage, qui opèrent à un niveau très local, assurent la continuité matérielle de l'activité langagière. Elles constituent une des stratégies de rédaction nommée « knowledge telling<sup>iii</sup> » par Bereiter & Scardamalia (1987). Elles suscitent l'usage répétitif d'un connecteur, plus particulièrement le connecteur additif *et*, et les connecteurs temporels, *après*, *puis*.
- Les unités d'empaquetage, qui reflètent une certaine volonté de planification, articulent des propositions à l'intérieur des limites phrastiques ou phrases contiguës. Ces unités sont produites en fonction d'exigences issues du processus de planification.
- Les unités de balisage délimitent, à des niveaux différents, des parties de texte. Elles opèrent au niveau de la macrostructure. Tous les connecteurs peuvent avoir une fonction de balisage mais les connecteurs énumératifs, qui fonctionnent en série, ont un statut privilégié.

Ces deux approches ne sont pas concurrentes mais plutôt complémentaires. D'une part, une analyse de marques de cohésion permet de faire une description exhaustive des outils employés par les apprenants pour construire leurs textes. D'autre part, une analyse des connecteurs en fonction de la planification textuelle pourrait expliquer pourquoi les apprenants utilisent certaines catégories de connecteurs et utilisent moins les autres.

---

<sup>iii</sup> Cette stratégie consiste à composer un texte en transcrivant les idées au fur et à mesure qu'elles émergent de la mémoire à long terme sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique du texte.

En langue seconde (L2) ou étrangère (LE)<sup>iv</sup>, l'emploi des connecteurs reste un domaine difficile pour les apprenants. Plusieurs études montrent que les apprenants non-natifs d'une langue utilisent une plus petite variété de connecteurs que les personnes natives (Park, 2013; Adeyemi, 2017; Shi, 2017; Don & Sriniwass, 2017). D'autres études rapportent que les apprenants non-natifs surutilisent certains connecteurs (Adeyemi, 2017 ; Özbay, Aydemir & Pektaş, 2019 ; Appel, 2020 ; AlAttar & Abu-Ayyash, 2020) et sous-utilisent d'autres (Ha, 2016 ; Gao, 2016 ; Shi, 2017). D'autres études montrent des usages incorrects des connecteurs (Ha, 2016 ; Gao, 2016 ; Don & Sriniwass, 2017 ; AlAttar & Abu-Ayyash, 2020).

Les études antérieures révèlent donc que les apprenants de L2 ou LE ne maîtrisent pas suffisamment l'emploi des connecteurs. Cependant, la plupart de ces études n'expliquent pas pourquoi les apprenants ont ces difficultés. Nous pensons que, pour expliquer ces difficultés, il faudrait prendre en compte les processus cognitifs qui sous-tendent la production des connecteurs. Plus particulièrement, il est essentiel d'examiner le lien qui unit l'emploi des connecteurs aux processus cognitifs de la planification textuelle. Peu de travaux en L2 et en LE analysent conjointement l'acquisition des connecteurs et de l'organisation des contenus lors de la planification du texte écrit.

L'étude présentée ici examine l'usage des connecteurs dans la gestion de textes écrits par des apprenants du français langue étrangère en première année à l'Université de Cape Coast. Il s'agit de déterminer l'effet de cet usage sur la cohésion interphrastique et l'enchaînement d'idées dans les productions écrites des apprenants. Notre hypothèse est que les connecteurs occupent une place importante dans la cohésion et la cohérence des textes produits par les apprenants de français langue étrangère. Ainsi, ce phénomène serait important pour comprendre et évaluer leurs productions écrites.

## 2. Méthode

Notre corpus est constitué de quarante textes rédigés par les apprenants de première année au Département de français de l'Université de Cape Coast. Du point de vue linguistique, si l'on se réfère à l'échelle globale du Portfolio européen des langues, ces apprenants s'échelonnent du niveau A1 (utilisateur élémentaire) au niveau B1 (utilisateur niveau seuil).

Le choix des textes ont fait l'objet d'un échantillonnage raisonné parce que nous voulons présenter un échantillon représentatif qui donne une vue globale de la compétence des étudiants dans le maniement des connecteurs. Ces textes portent sur des sujets variés et les différents types de textes (textes descriptif, narratif, expositif, argumentatif). L'échantillon permet donc d'étudier les diverses difficultés que l'emploi des connecteurs pose aux apprenants. Nous présentons ci-dessous les sujets de rédaction proposés aux apprenants et le nombre de copies sélectionnées pour constituer le corpus.

- 1) Décrivez un festival auquel vous avez participé (4),
- 2) Faites le portrait d'un personnage timide que vous connaissez (4),
- 3) L'oisiveté est la mère de tous les vices (5),

---

<sup>iv</sup> Une langue étrangère est « une langue sans usage fonctionnel dans l'environnement social » (Holtzer 2004 : 59).

- 4) Un pique-nique auquel vous avez participé (4),
- 5) Un avion comme moyen de transport (5),
- 6) Si l'on vous offrait un voyage quel pays aimeriez-vous visiter ? (4),
- 7) Le transport routier au Ghana (5),
- 8) Mon passe-temps favori (4),
- 9) Vous venez de passer votre premier semestre à l'université. Faites une description de ce qui s'est passé (5).

Pour analyser les données, nous avons adopté une méthode mixte à dominante qualitative. La présente étude privilégie une analyse qualitative car nous voulons examiner les stratégies pragmatiques et textuelles utilisées par les apprenants dans leur emploi des connecteurs. Nous donnons, toutefois, des indications statistiques sur la fréquence d'emploi et d'erreur des connecteurs utilisés. Nous avons relevé trois catégories d'erreurs : erreurs de sens, erreurs dues au non-respect des contraintes structurelles et thématiques qui régissent l'emploi des connecteurs (Charolles, 1986). Les contraintes structurelles concernent les connecteurs, comme *certes*, *premièrement*, qui programment une séquence de continuation ou de clôture. Les contraintes thématiques demandent que le contenu sémantique de la phrase qui accueille le connecteur reprenne une ou des propositions de la phrase antécédente. Nous nous intéressons à ces trois catégories d'erreur, d'abord, parce qu'elles relèvent de la cohérence des textes et, ensuite, qu'elles peuvent être examinées de manière objective. Les données statistiques sur la fréquence d'emploi et d'erreurs servent de point d'appui pour une interprétation qualitative des fonctions que les connecteurs jouent dans les textes des apprenants.

En plus de ces erreurs, nous nous intéressons aux difficultés relevant de la fonction pragmatique et procédurale des connecteurs. Ces fonctions sont étroitement liées à la planification textuelle. Pour étudier ces difficultés et les erreurs, nous avons adopté la méthodologie d'analyse des erreurs proposée par Corder (1974). La procédure consiste en l'identification, la description et l'explication des erreurs (et des difficultés).

Suivant l'approche de Halliday et Hasan (1976), nous nous intéressons aux connecteurs qui servent à lier des unités supérieures ou égales aux phrases. Notre étude exclut donc les conjonctions de coordination et de subordination qui relèvent essentiellement du dispositif syntaxique. Nous voulons focaliser l'étude sur les connecteurs dont la fonction primaire est la connexion des phrases.

La méthode que nous utilisons est fondée sur des analyses linguistiques et pragmatiques. C'est pourquoi nous présentons et analysons des extraits de textes du corpus pour montrer en détail comment nous sommes arrivé à recueillir et à interpréter les données.

### 3. Résultats

Ce point se compose de trois sous-points. Le premier fait l'état des connecteurs textuels utilisés dans le corpus. Le second procède à leur catégorisation sémantique ainsi qu'à leur taux d'erreurs. Au troisième sous-point, nous examinerons de manière qualitative l'emploi des connecteurs dans les textes des apprenants.

### 3.1 Connecteurs utilisés dans les copies

Le tableau 1 fait ressortir les connecteurs utilisés par les apprenants et leur nombre d'occurrences.

**Tableau 1 : Les connecteurs utilisés par les apprenants**

No d'ordre	Connecteur	Nombre d'occurrences	%
1	Aussi	55	32,73
2	Alors	16	9,52
3	Mais	13	7,73
4	Premièrement	10	5,95
5	Par exemple	6	3,57
6	Ensuite	6	3,57
7	Donc	5	
8	Ainsi	4	
9	Et	4	
10	Pourtant	4	
11	C'est pourquoi	3	
12	C'est-à-dire	3	
13	D'abord	3	
14	En outre	3	
15	Parce que	2	
16	Néanmoins	2	
17	Finalement	2	
18	De plus	2	
19	Par conséquent	2	
20	Autrement	2	
21	Cependant	2	
22	Après	2	
23	Enfin	2	
24	Après tout	1	0,5
25	Secundo	1	
26	D'ailleurs	1	
27	A vrai dire	1	
28	Pour conclure	1	
39	En général	1	
30	Grosso modo	1	
31	En bref	1	
32	En somme	1	
33	En conclusion	1	
34	Au contraire	1	
35	Par ailleurs	1	
36	Quand même	1	
37	Puis	1	
38	D'autre part	1	
<b>Total</b>		<b>168</b>	

38 différents connecteurs sont utilisés par les apprenants. Le nombre total des connecteurs utilisés est de 168. Pour un corpus de 874 phrases, on a alors une moyenne de 0,19 connecteurs par phrase. Chaque copie contient une moyenne de 21,85 phrases ( $874 \div 40$ ). Alors, les apprenants utilisent une moyenne de plus de quatre (4,15) connecteurs par texte ( $21,85 \times 0,19$ ). Le tableau montre que les étudiants emploient en général un nombre restreint de connecteurs. Aussi, un connecteur additif, est, de loin, le connecteur le plus utilisé (32,73%) : il fait près du tiers de tous les connecteurs utilisés. Les autres connecteurs les plus récurrents sont *alors* (connecteur causatif) *mais* (connecteur adversatif), *premièrement* (connecteur énumératif) et *par exemple* (connecteur illustratif). Trois connecteurs, *aussi*, *alors*, et *mais* font la moitié du nombre total des connecteurs utilisés (50 %). Par contre, neuf connecteurs sont employés deux fois et 15 autres une fois. Alors 24 connecteurs, ou 63,15% des connecteurs parmi les 38 utilisés, ont des occurrences très minimales. Ces données montrent que les apprenants tendent à employer un nombre restreint de connecteurs additifs, causaux et adversatifs. On observe que le connecteur énumératif, *premièrement*, a été employé dix fois pour introduire le commencement d'une série linéaire mais il n'y a pas de « deuxièmement » pour marquer la suite. Cette observation montre que l'emploi des connecteurs énumératifs n'est pas bien problématisé par les apprenants.

### 3.2 Catégorisation des connecteurs selon leurs sens

Nous faisons ici une classification des connecteurs textuels du corpus selon le sens qu'ils donnent aux relations discursives dans le texte. Nous nous inspirons de la classification proposée par Lundquist (1980), cité par Moirand (1990, p.56)

**Tableau 2 :** Fréquence d'emploi et taux d'erreurs des différentes catégories des connecteurs

Catégorie sémantique	Nombre d'occurrences	% de connecteurs employés	Nombre d'erreurs	% d'erreurs
Additif	61	36,09	10	16,39
Causal	31	18,34	07	22,58
Enumératif	18	10,65	08	44,47
Adversatif	14	8,28	03	21,42
Concessif	10	5,91	04	40
Temporel	09	5,91	04	30
Illustratif	08	4,73	03	2,66
Résumatif	06	3,55	02	33,33
Transitif	06	3,55	04	66,66
Explicatif	05	2,95	02	50
<b>Total</b>	<b>168</b>		<b>47</b>	<b>27,9</b>

En fonction du sens que les connecteurs donnent aux relations discursives, 10 catégories de connecteurs textuels sont identifiées dans le corpus. Les catégories les plus utilisées sont les additifs (36,09 %), les causaux (18,34 %), les énumératifs (10,65 %), les adversatifs (8,25 %). Ces catégories représentent 73,80 % du nombre total des connecteurs utilisés. Ce chiffre n'est pas très loin du trois quarts du nombre total. Chacune des six autres catégories représente moins de 6 % du nombre total des connecteurs (de 5,91 % à 2,95 %). Les transitifs et les concessifs partagent une relation sémantique avec les additifs et les adversatifs. Sous cet angle, les additifs/transitifs

ont un taux d'occurrence de 39,88 % et les adversatifs/concessifs 14,28 %. Ce résultat place les connecteurs adversatifs/concessifs au troisième rang des catégories de connecteurs employés.

Plus d'un quart des connecteurs employés sont erronés. Toutes les erreurs sont d'ordre sémantique à l'exception des connecteurs, *au contraire* et *premièrement*, qui ont été employés sans respecter leurs contraintes thématique (pour *au contraire*) et structurel (pour *premièrement*). Les quatre catégories le plus fréquemment employés (additifs, causaux/consécutifs, adversatifs, énumératifs) ont généralement un taux d'erreur deux fois moins élevé (20,16 %) que les six autres connecteurs (43,18 %). Les connecteurs ayant deux valeurs (les transitifs et les concessifs) obtiennent un taux d'erreur bien plus élevé (66 %, 40 %) que les catégories auxquelles ils sont associés (les additifs (16,39 %) et les adversatifs (21,42 %)).

Dans la section qui suit nous faisons une étude plus qualitative des données obtenues en nous appuyant sur des extraits du corpus.

### 3.3 Etude qualitative

#### 3.3.1 Les connecteurs additifs

Pour les 61 additifs, le connecteur *aussi* domine largement avec 55 occurrences, ce qui le place au premier rang des tous les connecteurs utilisés (30,45 %). Ce connecteur est suivi de *et* (4 occurrences), *de plus* (2 occurrences) et *encore* (2 occurrences). L'absence de certains connecteurs tels que *de même*, *également*, suggère que les apprenants n'ont pas encore appris à utiliser la variété de connecteurs additifs qu'offre la langue française.

Certains apprenants emploient le connecteur *aussi* de façon erronée pour lier deux phrases qui n'ont aucune relation rhétorique ou logique entre elles. Dans l'exemple 1, la phrase d'accueil du connecteur, *aussi*, introduit des informations nouvelles sur la religion (les églises), les soins (les hôpitaux) qui n'ont aucun rapport avec le l'hyperthème des phrases précédentes, qui porte sur les enfants et les différentes phases de leur parcours scolaire. Ainsi, le connecteur *aussi* est davantage signe d'un processus rédactionnel pas à pas que de réelles instructions de guidage pour le lecteur. Pour l'exemple 2, l'emploi du connecteur *aussi* est incorrect du point de vue sémantique car la phrase d'accueil du connecteur explique ou justifie le choix de la lecture. Dans ce cas, des connecteurs tels que, *en effet*, *en fait*, serait plus convenable.

Ex. 1 :

En Côte d'Ivoire, les enfants vont à l'école primaire et après au collège. Après, ils vont au lycée et après à l'université. En Côte d'Ivoire aussi, il y a beaucoup d'églises, des hôpitaux et des écoles.

Ex. 2 :

Mon passe-temps favori est la lecture. J'aime beaucoup lire les journaux, les histoires. Aussi, beaucoup de lecture m'aide et...

Les apprenants emploient le connecteur *aussi* de manière répétitive pour lier et segmenter une série de paragraphes courts construits pas à pas. Souvent, des informations qui abordent le

même thème sont séparés dans différents paragraphes, ce qui donne l'effet que le texte ne progresse pas. Les deux extraits ci-dessous illustrent cet emploi :

Ex. 3 :

- (i) La France a des régions très connues telles que la Côte d'Azur. Elle est au bord de la mer méditerranéenne. ....
- (ii) Les Alpes aussi font partie des régions. Elles sont connues pour leurs montagnes...
- (iii) J'aimerais aussi visiter la Bourgogne où on fabrique le vin rouge.....
- (iv) J'aimerais aussi voir le Tour Eiffel une construction métallique de 320 mètres
- (v) L'Université Saint-Etienne, une université très célèbre en France, aussi attire mon attention.

Ex. 4 :

- (i) Marie est très timide qu'elle ne peut pas parler à quelqu'un sans baisser la tête.
- (ii) Marie aussi ne peut pas parler en publique. Elle..
- (iii) Elle est aussi toujours seule. Après son travail
- (iv) Marie aussi croit que les autres sont meilleurs qu'elle donc elle ne veut pas faire leur connaissance.
- (v) Marie est aussi trop timide pour aller à l'église avec nous.

Dans les deux exemples ci-dessus, on peut réduire l'emploi répétitif du connecteur *aussi* en regroupant les informations selon leur appartenance à un hyperthème commun. Pour (3), on pourrait regrouper les paragraphes 1, 2, 3 et 4 dans un seul paragraphe ayant un hyperthème commun, *les attractions touristiques de la France*. Dans le cas de (4), on pourrait combiner les paragraphes 1 et 2 dans un paragraphe ayant comme hyperthème, *la peur de parler aux personnes*, et les paragraphes 3 et 4 sur un paragraphe ayant comme hyperthème, *la peur de faire des amis*.

Le connecteur *et* est généralement employé comme conjonction de coordination. Mais, son emploi comme connecteur interphrastique (4 fois) dans le corpus se justifie par des facteurs syntaxiques et discursifs. Dans l'exemple 5, le connecteur *et* au début de la deuxième phrase marque le passage d'un discours direct à un discours indirect libre. Le connecteur annonce également que la deuxième phrase est une continuation des conseils donnés par la même personne dans la phrase précédente. Le connecteur *et* prend donc la valeur de continuité (Abong'o, 2015).

Ex. 5 :

Le président de notre groupe nous a conseillé de vivre ensemble en paix. Et, en tant que femmes de de la tribu Krobo, il était indispensable de mener une vie moralement acceptable.

Pour éviter la répétition du connecteur prototypique, *aussi*, certains étudiants recourent à d'autres connecteurs additifs. Mais, ces connecteurs ont des instructions procédurales plus spécifiques que les apprenants ne maîtrisent pas. Le connecteur *de plus*, au niveau sémantique a

un sens additif, mais au niveau procédural, il peut donner l’instruction de considérer ce qui est ajouté comme renchérisant sur l’argument précédent (Lecavalier 2003 : 338). Dans l’exemple qui suit, l’emploi de ce connecteur ne semble pas contribuer à l’enrichissement du contexte. Il est employé dans un contexte peu argumentatif : dans les quatre paragraphes précédents, l’apprenant ne se contente que d’énumérer l’existence et la localisation des endroits qu’il voudrait visiter. Au lieu d’ajouter un deuxième argument décisif, l’information ajoutée par le connecteur n’est qu’une simple addition aux énumérations précédentes. Comme cet ajout n’a rien d’imprévisible, l’emploi de *de plus* manque de pertinence. Un connecteur additif simple comme *aussi* sera plus approprié.

Ex. 5 :

J’aimerais aussi voir le Tour Eiffel une construction métallique de 320 mètres en hauteur. Elle a été construite par un ingénieur Eiffel, en 1887 pour marquer la technologie du XIX siècle. Le tour n’est pas seulement une construction métallique mais il a plusieurs...  
De plus, j’aimerais visiter l’Arc de Triomphe où se trouve le monument de l’ancien président, Charles de Gaule.

Nous terminons notre étude sur les connecteurs additifs en examinant un cas où l’absence d’un connecteur donne l’effet du coq-à-l’âne. Dans l’exemple (6) les trois premières phrases se regroupent sous un hyperthème commun, *faire des amis pour améliorer mon savoir dans la langue française*. La quatrième phrase, sans aucune indication (alinéa, par exemple), est interprétée comme un prolongement de cet hyperthème. Or, le fait d’étudier jusqu’au doctorat n’a rien à voir avec la séquence précédente : il s’agit d’un hyperthème nouveau. L’emploi d’un connecteur additif (comme *aussi*) dans la phrase 4 aurait permis un enchaînement beaucoup plus fluide.

Ex 6 :

(P1). J’aimerais aller faire des amis pour améliorer mon savoir dans la langue française.  
(P2) Je pense qu’en France, je vais parler la langue couramment parce qu’il y a peu de gens qui parlent notre langue traditionnelle. (P3) Je serais très forte en utilisant le français dans mes interactions. (P4) J’aimerais y continuer mes études jusqu’au niveau du doctorat un jour.

### 3.3.2 Les connecteurs causaux

La deuxième catégorie de connecteur en termes d’occurrence, est les causaux. Ils sont *alors* (16 occurrences), *donc* (5 occurrences), *c’est pourquoi* (3 occurrences), *ainsi* (3 occurrences) *par conséquent* (2 occurrences) et *parce que* (2 occurrences). Les deux emplois du *parce que* comme connecteurs interphrastiques sont erronés, ou plutôt, relèvent du style oral. La correction de cette erreur se fera en liant les propositions subordonnées opérée par *parce que* aux propositions principales par une virgule.

L’expression de la relation causale pose des difficultés aux apprenants. Cette difficulté est illustrée par l’emploi erroné de *par conséquent*, *donc* et *ainsi* dans les extraits ci-dessous :

Ex. 7 :

L'oisiveté peut être causée par le chômage, manque d'argent. *Par conséquent*, comme la personne n'a rien à faire, il aurait d'autres choses à faire au lieu de travailler.

Ex. 8 :

Non seulement l'avion permet de gagner le temps mais encore il est très convenable. Elle diminue le temps de s'asseoir dans un véhicule pendant une longue période. *Ainsi*, en courant l'avion ne s'arrête pas pour prendre des passagers. *Donc*, si l'on est en retard pour le travail, il n'y a pas d'arrêt de temps en temps.

Dans (7), le connecteur, *par conséquent*, indique que la première phrase doit être analysée comme la cause et la deuxième phrase comme la conséquence des éléments présentés dans la première. Mais, dans (7), aucune relation causale n'existe entre les deux phrases : la première phrase présente le chômage et le manque d'argent comme causes de l'oisiveté alors que la deuxième phrase ajoute une information de nature différente concernant une personne oisive. Alors, la deuxième phrase n'entretient aucune relation rhétorique avec la première phrase et l'on se trouve devant une juxtaposition des phrases non organisées. Ainsi, l'emploi de *par conséquent* est illogique dans ce contexte. Il est en effet difficile de suggérer un connecteur approprié parce les deux phrases n'entretiennent aucune relation de cohérence.

Le connecteur causal, *ainsi*, est utilisé lorsque la cause précède la conséquence. Mais dans (8), cette relation a été renversée. Le fait que l'avion ne s'arrête pas pendant le voyage ne découle pas logiquement de la diminution du temps associée au voyage par avion. Au contraire, la diminution du temps est une conséquence logique du fait que l'avion ne s'arrête pas pour prendre des passagers. Alors, le fait de ne pas s'arrêter est la cause et non pas la conséquence de la diminution du temps. C'est pourquoi on pourrait remplacer le connecteur, *ainsi*, par la conjonction causale, *parce que* ou le connecteur explicatif, *en effet*.

L'emploi de *donc* dans le texte est également illogique parce que la conséquence n'est pas exprimée. La proposition principale, qui doit exprimer la conséquence, ne fait que répéter la cause (le fait que l'avion ne s'arrête pas pendant le voyage) au lieu de proposer une conséquence associée à cet avantage. Une correction possible serait d'ajouter la conséquence à la fin de la phrase : *et l'on peut même arriver à temps*.

Le connecteur causal *alors*, le deuxième connecteur en termes d'occurrence est parfois employé dans le discours oral pour introduire une nouvelle étape en signalant qu'il s'agit d'une continuité thématique (Brezar, 2015, 98). Dans ce cas, *alors* n'introduit pas une conséquence. Dans l'exemple qui suit, *alors* signale que le discours qui suit apporte un exemple ou une illustration à mettre en rapport avec le paragraphe précédent. L'instruction procédurale du connecteur peut être interprétée comme signalant au lecteur que l'attente créée par l'information précédente va être résolue par l'information qui suit (Chanet, 2001, 51). Cet emploi relève du style oral. À l'écrit, un alinéa suffit pour marquer la transition :

Ex. 9 :

Comme nous sommes un peu riches, chaque fois qu'il y a l'anniversaire de n'importe qui dans la famille, on fait une réunion pour tous.

Alors, le samedi passé était l'anniversaire de mon petit frère. Il n'a que six ans et comme d'habitude, la famille a organisé un pique-nique pour lui dire « Bon Anniversaire ».

A l'encontre de l'exemple (9), certains emplois de *donc* qui préservent leur charge sémantique n'assurent qu'une cohésion purement formelle. Ils servent à présenter un raisonnement argumentatif de nature locale, indice d'une planification linéaire au coup par coup. Témoin l'exemple (10) pour *donc* :

Ex. 10 :

J'ai fait partie du « Planning Committee ». Donc, j'ai joué un grand rôle dans l'organisation de la fête. J'ai offert beaucoup d'aide et de conseils.

Dans l'extrait ci-dessus, l'apprenant décrit un festival à laquelle il a participé. Cependant, l'intérêt de la conséquence exprimée par le connecteur *donc* n'a rien à voir avec la description du festival ni la narration des événements. La deuxième phrase qui accueille le connecteur *donc* et la troisième phrase ne font que reformuler le terme « planning committee » de la première phrase. La narration ne progresse donc pas et le texte s'enlise.

### 3.3.3 Les connecteurs énumératifs

Les connecteurs énumératifs segmentent le texte en items qui se suivent en son sein. Ils sont *premièrement* (10), *d'abord* (3), *Enfin* (2), *secundo* (1), *en premier lieu*. Le connecteur *enfin*, qui devait marquer un dernier argument, a été employé comme un connecteur résumatif. Le connecteur *secundo* a été orthographié erronément comme « secondeux ». L'emploi de cette catégorie de connecteurs est caractérisé par des difficultés à organiser le contenu. Un paragraphe commence avec *premièrement* sans que la suite ne soit présentée. Témoin l'emploi de *premièrement* dans (11) et (12).

Ex. 11 :

Premièrement, les chrétiens ont organisé une soirée pour les nouveaux étudiants où ils nous ont servis avec des boissons et des gâteaux. Il y a six pavillons différents ici à l'université.

Ex. 12 :

Premièrement, on dit avec concession général que la ville d'Abidjan est le « Petit Paris » en Afrique. (.....)

Pourtant, la vie culturelle est très formidable

Dans (11), l'emploi de *premièrement* présuppose la narration d'une série d'activités. Mais, l'apprenant passe de manière inattendue d'une narration des faits à une séquence descriptive

marquée par le présentatif *il y a*. Les deux séquences n'entretiennent aucune relation logique. Dans ce cas, on ne peut pas enchaîner avec le connecteur *deuxièmement* parce que le texte manque de planification préalable. Dans certains emplois, les connecteurs énumératifs ne sont pas livrés dans leur forme complète. Dans (12), par exemple, *premièrement* n'est pas suivi de *deuxièmement* mais du connecteur *pourtant*, qui est sémantiquement incorrect dans le contexte. On pourrait remplacer *pourtant* par un connecteur additif (*aussi, également*)

En général, les connecteurs énumératifs ne sont pas systématiquement employés pour marquer la séquence d'arguments. Dans certains cas, ce non marquage rend difficile le repérage des arguments. Dans l'extrait (13) ci-dessous, l'apprenant présente quatre arguments sans signaler l'intégration et la segmentation de ces arguments par des connecteurs appropriés. À l'exception du connecteur *encore*, aucun connecteur n'est employé pour marquer le premier, le troisième et le quatrième arguments. De plus, les troisième et quatrième arguments sont présentés dans des structures syntaxiques peu convenables : « comme ils n'ont rien à faire... ». L'emploi répétée du pronom *ils*, qui renvoie aux garçons délinquants, promeut ceux-ci au statut du thème global du texte et annule, par conséquent, la cohésion thématique du texte. On observe aussi la reprise des arguments après le connecteur *ensuite*, qui semble indiquer la phase conclusive du texte. Devant ces problèmes d'organisation, l'emploi des connecteurs énumératifs est exigé pour rendre les arguments plus visibles.

Ex. 13 :

L'oisiveté crée la prostitution. Comme la personne n'a rien à faire, et elle a faim, elle va se prostituer pour...L'oisiveté encore amène le vol et le cambriolage. Ceci est fait par les garçons délinquants qui parcourent le long de la ville pour trouver ...Comme, ils n'ont rien à faire, ils abusent sexuellement les petites filles partout. Ensuite, il y a l'insécurité et la mauvaise ambiance dans le pays. Comme ils n'ont rien à faire, ils se penchent sur les drogues. Par conséquent, certains deviennent totalement fous.

Par contre, les étudiants qui emploient les connecteurs énumératifs tendent à mieux structurer leurs idées. Dans l'exemple 12, l'emploi des connecteurs, *en premier lieu* et *enfin*, suffit pour encadrer les quatre propositions faites par l'apprenant pour réduire les accidents de la route. La présence de ces deux connecteurs aide le lecteur à délimiter les quatre conseils du scripteur.

Ex. 14 :

Le gouvernement doit en premier lieu limiter la vitesse des voitures au pays. Que la police arrête ceux qui ne respectent pas cette règle. Que les voitures sur les routes soient en bon état. Le gouvernement doit enfin établir des écoles comme « School for safety and defence Driving ».

### 3.3.4 Les connecteurs adversatifs

La quatrième catégorie la plus employée est les connecteurs adversatifs. Il s'agit des connecteurs *mais* (13 occurrences) et *au contraire* (1 occurrence). On observe l'usage quasi exclusif du

connecteur adversatif prototypique *mais* et l'absence de certains connecteurs de la même catégorie tels que *en revanche* et *par contre*.

Dans un texte explicatif, ayant aussi une dimension justificative, on s'attend à observer une fréquence élevée du *mais* comme marquer argumentatif. Mais, c'est le *mais* non argumentatif qui est le plus utilisé par les apprenants. Cet emploi est trace d'un type de planification qui s'éloigne du but explicatif, justificatif et argumentatif poursuivi par le texte. Dans (15) ci-dessous, *mais* semble exprimer, à la fois, une réfutation et une rectification visant à corriger la proposition : *Les Ivoiriens sont musiciens*. Cette assertion, par inférence, peut impliquer qu'il n'existe pas d'autres professions en Côte d'Ivoire. L'emploi du *mais* permet à l'apprenant d'énumérer d'autres professions et métiers des Ivoiriens. Cette rectification ne serait pas nécessaire si l'apprenant avait introduit explicitement le paragraphe de manière générale pour ensuite démarrer par l'énumération des différentes professions. Cette énumération pourrait être marquée par une variété de connecteurs comme *par exemple, aussi, en plus*. Ce *mais* de rectification est donc signe d'un problème de planification. On observe également que le contenu du paragraphe n'explique ni ne justifie par le choix de l'apprenant, comme l'exige le sujet (6) de rédaction.

Pour (16), le *mais* non argumentatif est employée pour marquer le passage d'un segment du texte (focalisé sur l'*acheke*) à un autre (focalisé sur le *chepgen*). Ce changement est déjà marqué par l'expression topicalisatrice, *pour le chepgen*, qui induit une relecture du contenu précédent comme différent de celui en cours. Le connecteur *mais* est donc employé de façon inopportune pour gérer une transition qui est déjà signalée par un marquer linguistique. De plus, le contenu du texte, comme dans l'exemple 11, n'apporte rien aux buts justificatifs et explicatifs du texte.

Ex. 15 :

Les Ivoiriens sont musiciens. Ils aiment danser. Mais, il y a les médecins, les professeurs, les mécaniciens et beaucoup d'autres. Les peuples de la Cote d'ivoire sont jolis.

Ex. 16 :

Les Ivoiriens mangent « *acheke* » et « *chepgen* ». *Acheke* est une nourriture. ....Les femmes utilisent le maïs pour préparer cette nourriture. Mais, pour le *chepgen*, les femmes utilisent le riz, les carottes et les légumes.

La présence du connecteur *mais* dans les extraits ci-dessus ne suffit donc pas à transformer les propositions en des arguments comme l'exige le type de texte. La cohérence d'ensemble est ainsi remise en question : il est difficile de définir le rôle des *mais* présents ici comme signalant des relations par rapport au but global du texte.

Le connecteur *au contraire*, dans son emploi standard, enchaîne sur le présupposé positif d'un énoncé négatif précédent. Mais, cet énoncé précédent n'est pas explicitement présenté dans l'exemple 17. Ainsi, l'enchaînement avec le connecteur ne respecte pas la contrainte thématique (Charolles, 1986 :) qui pèse sur son emploi. De plus, le connecteur marque la transition vers la partie où l'apprenant présente les contre-arguments. Il fallait donc commencer par introduire le

nouveau paragraphe de manière générale avant de présenter les contre-arguments spécifiques. Cela aurait permis de démarrer par des connecteurs ayant une fonction de balisage comme *par exemple, en premier lieu*. En effet, la présentation d'un contre-argument spécifique au début du paragraphe contribue au caractère inattendu de l'enchaînement assuré par *au contraire*. A titre d'exemple, nous proposons cette correction : « L'avion comme moyen de transport a donc plusieurs avantages. Mais cela ne veut pas dire qu'il n'a pas d'inconvénients. Au contraire, voyager par avion est risqué et plein d'inconvénients. Il est, par exemple, très dangereux ». Pour le lecteur, ces inférences seraient, dans le cas présenté ici, couteuses sur le plan cognitif.

Ex. 17 :

Non seulement l'avion permet de gagner le temps mais encore il est très convenable. Elle diminue le temps de s'asseoir dans un véhicule pendant un temps long. Ainsi en volant courant, l'avion ne s'arrête pas pour prendre des passagers. Donc si l'on est en retard pour le travail il n'y a pas d'arrêt de temps à temps.

Au contraire, l'avion est très dangereux. Quand il y a une faute mécanique....

### 3.3.5 Les connecteurs concessifs

Les connecteurs concessifs sont *pourtant* (4), *néanmoins* (2), *cependant* (2), *après tout* (1), et *quand même* (1). Les concessifs introduisent l'expression de l'opposition et de la concession. Ils ont donc les propriétés sémantiques des connecteurs adversatifs. Le connecteur *pourtant* a été utilisé incorrectement dans le sens du connecteur temporel *entre-temps*. Dans l'extrait ci-dessous, les connecteurs *pourtant* et *néanmoins* ont été utilisés alors qu'aucune relation contrastive n'existe entre l'information présentée :

Ex. 18 :

Premièrement, on dit avec concession générale qu'Abidjan est le « Petit Paris » de l'Afrique. (...).

Pourtant la vie culturelle est formidable. J'ai entendu dire que les Ivoiriens aiment à s'amuser, à manger. (...).

Néanmoins, j'aimerais visiter ce pays pendant les vacances. Les points ci-dessus sont ce que je ferais à mon arrivée dans ce pays.

Les connecteurs sont employés comme marqueurs discursifs dans l'extrait ci-dessus : *pourtant* marque incorrectement l'ajout d'une information à la première phrase ; *néanmoins* signale incorrectement aussi, l'ouverture d'une nouvelle séquence par rapport aux énoncés précédents. L'emploi de ces connecteurs, bien que sémantiquement incorrect, est motivé par le besoin de segmenter et de lier ces trois segments textuels. En effet, on pourrait remplacer *pourtant* et *néanmoins* par les connecteurs *de même* et *par ailleurs* pour assurer la cohérence du texte.

A l'encontre de ces emplois inappropriés, l'emploi des connecteurs concessifs, *quand même* et *après tout*, s'avère approprié et nécessaire pour l'interprétation du texte ci-dessous :

Ex. 19 :

Vraiment, l'avion est bon sans les accidents dont on entend parler de temps en temps. L'on doit quand même voyager par avion si l'on a les moyens. Quant au malheur, il frappe dans n'importe quelle situation de la vie. Après tout, ce n'est pas les accidents d'avion qui tuent tous ceux qui meurent dans ce monde

En l'absence des deux connecteurs concessifs, il sera difficile, voire impossible, d'interpréter les contre-arguments qui sont opposés à l'argument exprimé dans la première phrase.

### 3.3.6 Les connecteurs temporels

Les connecteurs temporels, la cinquième catégorie des connecteurs, sont *ensuite* (6 occurrences), *après*, *peu après*, et *puis*, employés une fois chacun. Le connecteur *ensuite* est employé dans une phase conclusive pour signaler la conclusion du texte. Des connecteurs tels que *en général*, *en bref*, *en conclusion*, seraient plus acceptables dans ce cas. En général, les apprenants tendent à employer le connecteur temporel *ensuite* au lieu de *par suite* ou *par conséquent* pour signaler une relation consécutive. Dans (20) et (21), les connecteurs *par suite* ou *par conséquent* exprime mieux la relation consécutive que le connecteur *ensuite*.

Ex. 20 :

Quand il y a une panne mécanique, on ne peut pas l'arrêter pour réparer la faute. Ensuite, il finirait par tomber, ce qui causerait un accident affreux.

Ex. 21 :

Comme ils n'ont rien à faire, ils abusent sexuellement les petites filles partout. Ensuite, il y a toujours l'insécurité et la mauvaise ambiance dans le pays.

L'emploi répété du connecteur *après* dans les extraits (22) et (23) ci-dessous est la trace d'un processus rédactionnel pas à pas sans élaboration globale du texte. Dans (21), l'apprenant présente le système scolaire de la Côte d'Ivoire dans leur ordre de succession temporelle. Mais, il a du mal à expliquer et justifier son choix de voyager en Côte d'Ivoire. L'emploi répété du connecteur temporel interphrastique et interpropositionnel atteste donc de cette difficulté à planifier le texte en rapport avec le but global du texte. Dans (22), l'emploi du connecteur *après* en association avec l'anaphore ou le cadre temporel permet à l'apprenant d'énumérer une succession d'événements. Mais, les événements sont juxtaposés les uns aux autres car l'information n'est pas hiérarchisée. On observe, par exemple, que les moments clés de la vie scolaire, les cours, les examens, ne sont pas mis en valeur et sont mentionnés dans la même structure en liste que le Noël et les vacances. Nous trouvons ici une illustration de la planification pas à pas de type *knowledge telling*.

Ex. 22 :

En Côte d'Ivoire, les enfants vont à l'école primaire et après au collège. Après, ils vont au lycée et après à l'université.

Ex. 23 :

Après la cérémonie d'inscription, on a continué encore avec les cours. Après deux semaines, on est parti pour le Noël. Nous sommes retournés pour continuer les cours. Après un mois, on a passé l'examen de fin de semestre. Après l'examen, on est allé à la maison.

### 3.3.6 Les connecteurs illustratifs

Les connecteurs illustratifs sont : *par exemple* (6), *à vrai dire* (1) et *ainsi* (1). Le connecteur, *par exemple*, introduit « un « événement ou une chose mis en discours et considérés comme un modèle », Landolsi 2018 : 27). Cette définition implique qu'en plus de sa fonction de marquage de la cohésion textuelle, ce connecteur a une fonction pragmatique en plus de sa fonction de marquage de la cohésion textuelle : « les *exemples* sont unifiés, non pas par ce qu'ils sont, mais par ce qu'ils font » (Landolsi, 2018, 27). La détermination de ce qui constitue un modèle peut être subjective. Dans l'extrait ci-dessous, l'emploi de *par exemple* apparaît dans un contexte où l'apprenant doit justifier son propos. De ce point de vue pragmatique, on peut observer que les objets mentionnés comme exemples dans les première et troisième phrases sont dignes de référence : « le plus grand port au monde », « le plus grand basilique du monde ». Par contre, les objets présentés dans les deuxième et quatrième phrases ne sont pas dotés d'une particularité faisant d'eux des exemples modèles et attirants : « des usines qui fabriquent les plastiques et les cosmétiques » et « il y a une ville qui s'appelle Khogoro ». Du point de vue de la pertinence, ces deux exemples pourraient être considérés comme possiblement « hors sujet » par rapport au but explicatif et argumentatif du texte.

Ex. 24 :

Par exemple, au sud il y a le plus grand port au monde à Abidjan. Il y a des usines qui fabriquent les plastiques et les cosmétiques. Au centre de la Côte d'Ivoire, il y a le plus grand basilique de l'Afrique à Yamoussoukro. Au nord, selon l'information que j'ai trouvée dans un magasin, il y a une ville qui s'appelle Khogoro.

### 3.3.7 Les connecteurs résumatifs

Les connecteurs résumatifs sont, *pour conclure*, *en bref*, *en somme*, *comme conclusion*, *grosso modo* et *en général*. Le connecteur, *grosso modo*, a été employé erronément pour marquer l'addition d'une information nouvelle au lieu de résumer ou préciser ce qui a été dit.

Dans (25), l'absence d'un connecteur résumatif devant la dernière phrase crée un effet du coq-à-l'âne. L'apprenant passe de manière subite de la description d'une cérémonie à un commentaire qui résume toutes les activités du semestre. L'emploi d'un connecteur comme *en général* au début de la dernière phrase est exigé pour marquer le changement thématique.

Ex. 25 :

Samedi le 4 décembre, on a fait la cérémonie d'inscription. Le vice-chancelier nous a conseillé de respecter les règles de l'école et de prendre au sérieux nos études. J'ai pris des photos avec des amies. La vie ici est très difficile mais intéressant.

### 3.3.8 Les connecteurs transitifs

Les connecteurs transitifs sont : *en outre*, (3), *d'autre part* (1), *par ailleurs* (1), et *d'ailleurs* (1). Les connecteurs transitifs ont un sens de base qui est additif. Ils ne sont pas toutefois de simples additifs : ils expriment, d'après Halliday et Hasan (1976, p. 249), des relations additives complexes à valeur emphatique ou non-emphatique. Les apprenants ne maîtrisent pas les différentes instructions de ces connecteurs et les utilisent souvent dans des contextes où un connecteur additif simple est plus approprié. Le connecteur *d'ailleurs* introduit un argument présenté comme secondaire, supplémentaire, donc faible par rapport aux autres arguments énoncés. (Garcia-Debanc, 1998). Mais dans (26), le connecteur introduit un argument considéré comme important (*un endroit très important*). L'emploi de ce connecteur affaiblit donc l'argument présenté. Un connecteur additif simple (par exemple *aussi, également*) sera plus approprié dans ce contexte.

Ex. 26 :

J'aimerais aussi visiter la Bourgogne où on fabrique le vin rouge. Ce vin est célèbre en France et il a une consommation interne aussi bien qu'externe.

D'ailleurs, il y a un endroit très important, c'est le centre Pompidou. On y trouve un musée très moderne et complexe. On peut trouver dans le musée plus de 300,000 ouvrages.

Le connecteur *en outre*, dans ce contexte, indique un ajout à une idée sans introduire un nouveau concept. Mais, dans (27), il introduit un nouveau concept : du danger de l'avion on passe à son coût élevé. Le connecteur additif simple est plus approprié dans ce contexte. Le connecteur, *par ailleurs*, introduit une information en la présentant comme supplémentaire et de nature différente (Charolles, 2023) Dans (27), le connecteur introduit un contre-argument partiellement différent : il ne s'agit plus d'inconvénients pour le voyager mais pour l'environnement. Dans ce cas, l'emploi du connecteur est juste. Mais, il n'introduit pas une information de nature secondaire mais un argument ayant le même poids que les précédents. Le souci de varier les connecteurs semble prendre le dessus sur leurs valeurs pragmatiques.

Ex. 27 :

Au contraire, l'avion est très dangereux. Quand il y a une panne mécanique.....

En outre, voyager par avion est très cher.

Par ailleurs, l'avion a un impact négatif sur l'environnement .....

### 3.3.9 Les connecteurs explicatifs

La dernière catégorie des connecteurs en termes d'occurrence est les explicatifs avec trois emplois de *c'est-à-dire*, et deux emplois erronés de *autrement*. Ce dernier a été utilisé erronément dans une copie comme substitut du connecteur *aussi* qui a été répété de manière monotone dans le texte. Dans l'extrait qui suit, le connecteur *c'est-à-dire*, un marqueur de la reformulation paraphrastique (Vassiliadou, 2004, 249-251), ne reformule pas autrement l'information qui précède, mais ajoute une information différente :

Ex. 28 :

L'Université Saint-Etienne, une université très célèbre en France, aussi attire mon attention d'y aller. Bien des professeurs de français sont formés dans cette université. C'est-à-dire elle est connue de sa méthodologie de l'enseignement.

Dans l'extrait ci-dessus, la deuxième phrase qui précède le connecteur informe sur la quantité (*bien des professeurs*) alors que la troisième, qui accueille le connecteur, porte sur la qualité, (...*connue de sa méthodologie de l'enseignement*). Cette qualité est un ajout d'information ou une explication à l'information précédente. On pourrait donc employer le connecteur additif, *aussi*, ou le connecteur explicatif, *en effet*, pour lier la troisième phrase à la deuxième phrase (*En effet, elle est connue pour....* ou *Elle est aussi connue pour...*)

## 4. Discussion

La présente section poursuit la réflexion sur les questions de la fréquence des connecteurs, de la justesse de leur emploi, avant de conclure sur le lien entre l'emploi des connecteurs et la planification textuelle.

Les données quantitatives montrent que les apprenants recourent fréquemment à un nombre restreint des connecteurs. Il s'agit de *aussi* (additif), qui est de loin le connecteur le plus utilisé, suivi de *alors* (causal/consécutif), *mais* (adversatif) et *premièrement* (énumératif). Les apprenants privilégient également les mêmes catégories sémantiques auxquelles appartiennent ces connecteurs : les additifs (qui sont les catégories les plus utilisées), les causaux, les énumératifs et les adversatifs. Dans ces catégories, c'est encore un nombre restreint de connecteurs prototypiques qui sont utilisés. Le manque de variété du répertoire des connecteurs se fait le plus sentir dans la catégorie des additifs parce que les apprenants auraient pu remplacer convenablement le connecteur *aussi* par d'autres connecteurs additifs tels que, *également* et *de même*. La fréquence élevée des connecteurs additifs pourrait s'expliquer par la tentative d'énumérer un maximum de faits plutôt que d'expliquer le rapport entre eux en utilisant différentes catégories de connecteurs.

Plusieurs études confirment ces observations. Özbay, Aydemir et Pektaş (2019) révèlent que les apprenants turcs de l'anglais « sur-emploient » certains connecteurs : *also* (aussi), *so* (alors), *firstly* (premièrement), et sous-emploient d'autres : *however* (cependant), *furthermore* (en outre) et *similarly* (également, pareillement). Leńko-Szymańska (2008) observe aussi certaines tendances similaires concernant l'emploi des connecteurs par les apprenants suédois de l'anglais

: *also* (aussi), *so* (alors), *therefore* (donc), *for example* (par exemple). Si les phénomènes de sur-emploi sont présents dans les études antérieures, cette tendance, dans notre étude, serait applicable à l'emploi répétitif du connecteur additif *aussi*. La prédominance du connecteur *aussi* converge avec les résultats obtenus par Stojanovska-Ilievska (2018). Il apparaît dès lors que les apprenants adoptent un répertoire précis et peu étendu de connecteurs qu'ils utilisent intensivement et avec peu de variations.

Le deuxième constat porte sur la justesse des connecteurs employés. Les erreurs sémantiques sont fréquentes suivies de quelques erreurs dues au non-respect de contraintes structurelles (*premièrement* sans suite) ou thématiques (*au contraire*) qui régissent l'emploi des connecteurs. Les catégories les moins utilisées, plus particulièrement, les connecteurs transitifs et concessifs, ont un taux d'erreur plus élevé. Les transitifs ont été employés de manière inappropriée comme substituts du connecteur additif, *aussi*, sans respecter leurs instructions procédurales. Les connecteurs concessifs, *pourtant* et *néanmoins* sont employés comme marqueurs discursifs sans respecter leur sémantisme de base qui est oppositif. Nous avons observé des exemples où l'absence des connecteurs, bien qu'on ne puisse la qualifier d'erreur, semble donner l'effet du coq-à-l'âne. Cet effet se fait bien sentir quand un changement de thème ou d'aspect par rapport à l'énoncé précédent n'est pas signalé. Nous avons également considéré un cas où le connecteur, *par exemple*, tout en assurant sa fonction de marquage de la cohésion textuelle, manque la propriété de véhiculer une valeur illustrative. Ce problème montre les difficultés cognitives impliquées dans le choix d'un exemple qui pourrait affaiblir l'argument avancé par le connecteur.

Plusieurs travaux montrent que l'emploi des connecteurs n'est pas maîtrisé par les apprenants de L2 ou LE. (Don & Srinivass, 2017 ; AlAttar & Abu-Ayyash, 2020, Lamiroy, 1994), Lamiroy (1994) observe que les connecteurs *d'ailleurs*, *par ailleurs*, *pourtant* posent problème aux apprenants danois, allemands, et néerlandais du français, comme nous l'avons aussi constaté dans notre étude. Delcambre (1996 : 60), analyse le cas particulier d'un apprenant natif du français qui donne un exemple qui « n'en est pas un », malgré l'emploi du connecteur *par exemple*. L'étude de Piérard et Bestgen (2008) montrent que les apprenants non natifs rencontrent des difficultés à signaler la structure de leur discours par le biais des adverbes temporels.

Des chercheurs ont proposé des raisons de ces difficultés. Pour la plupart des chercheurs, ces difficultés s'expliqueraient par le fait que les connecteurs ne sont pas systématiquement enseignés aux apprenants (Delahaie, 2011 ; Asassfeh, Alshboul & Alshaboul, 2013 ; Vladimirska, Gridina & Turlā-Pastare, 2021). Comme les manuels proposent des listes de connecteurs classés en fonction de leurs catégories sémantiques, les apprenants pourraient en déduire que les connecteurs d'une même catégorie sont équivalents. Or, les connecteurs n'ont pas la même valeur sémantique même s'ils appartiennent à la même catégorie. Par ailleurs, lorsqu'ils donnent des exemples d'emploi, les connecteurs sont abordés hors contexte (Tran, Tutin & Cavalla 2016) ou dans le cadre de la grammaire phrastique qui privilégie les conjonctions de coordination ou de subordination aux dépens des connecteurs interphrastiques (Mahmudova, 2017). On peut donc soutenir l'idée que la pauvre performance serait due à un manque d'apprentissage adéquat.

Certains chercheurs attribuent cette difficulté à la nature complexe des opérations linguistiques et pragmatiques impliquées dans l'emploi des connecteurs (Lamiroy 1994 ; Zufferey *et al.*, 2022). Les connecteurs encodent des instructions procédurales qui sont typiquement difficiles à mettre en évidence. A cet égard, apprendre le sens d'un connecteur s'apparente à l'apprentissage d'une règle grammaticale plutôt que d'un élément lexical (Zufferey *et al.*, 2022, p. 71). Cet apprentissage serait plus problématique aux apprenants non-natifs d'une langue qu'aux apprenants natifs.

D'autres chercheurs, enfin, relient les emplois erronés des connecteurs aux problèmes d'organisation du contenu des textes produits par les apprenants non-natifs (McCulloch, 1995 ; Milton & Tsang, 1993 ; Crewe, 1990). Les apprenants non-natifs emploieraient les connecteurs de manière délibérée pour imposer une cohésion de surface sur un texte qui manque de cohérence. Nous n'avons pas trouvé ce type d'emploi dans notre corpus. Notre analyse qualitative montre que les emplois erronés représentent une sélection motivée parmi un ensemble systématique de relations cohésives. C'est pourquoi on pouvait remplacer les connecteurs fautifs par les connecteurs appropriés.

#### **4.1 Connecteur et planification textuelle**

Notre travail a mis en évidence un lien entre planification du texte et l'emploi des connecteurs. Plusieurs apprenants structurent leurs textes à travers des séquences successives d'actions ou d'énumérations où la stratégie de connaissances rapportées (knowledge telling) prend le pas sur l'organisation globale du contenu. Dans les textes où ils doivent narrer et décrire, ces apprenants présentent une liste d'événements mentionnés suivant leur ordre chronologique. Aucune description des événements et des états mentaux des personnages n'est présentée. Ce type d'organisation suscite l'utilisation répétée des connecteurs temporels tels que, *après*, *puis*, et *ensuite*. Pour éviter cette redondance, les apprenants emploient rarement les connecteurs et l'on se trouve devant une série des faits simplement juxtaposés. La simplicité de cette planification explique aussi le faible emploi des connecteurs qui marquent les relations causales entre les actions des personnages et les circonstances externes qui les motivent. Dans les textes où les apprenants ne peuvent pas s'appuyer sur la chronologie, ils enchaînent leurs propositions à travers la simple procédure d'énumération d'exemples. S'ensuit une série de paragraphes courts construits pas à pas, par le biais d'une gestion locale. On aboutit ainsi à des paragraphes juxtaposés reliés par le connecteur additif *aussi*. L'emploi répété de ce connecteur atteste les difficultés cognitives de la planification qui empêche la réalisation d'un texte cohérent planifié globalement. Ce type d'organisation engendre aussi peu de connecteurs argumentatifs.

Ce mode de planification explique le fonctionnement local de certains connecteurs. Il s'agit des connecteurs qui assurent l'empaquetage des phrases mais qui sont peu performatifs sur le plan de la macrostructure du texte. Ces connecteurs sont suivis d'informations qui ne contribuent pas à la progression thématique du texte. Les apprenants peinent donc à relier les deux dimensions de l'organisation textuelle. Or, si les connecteurs sont effectifs à la fois aux niveaux local et global de la planification, c'est au niveau global que se définit leur production (Favart & Chanquoy 2005, p. 53).

Peu d'études analysent l'emploi des connecteurs en fonction de l'organisation discursive des textes en L2 ou en LE sont. Ce fait s'explique, en partie, par la méthode quantitative adoptée par la plupart de ces études, une méthode qui ne permet pas d'expliquer en détail les raisons qui motivent l'emploi des connecteurs. Par contre, certaines études sur le fonctionnement textuel des connecteurs dans l'écrit en français L1 sont arrivées à des résultats comparables à notre étude (Schneuwly & Rosat, 1986 ; Paolacci & Favart, 2010 ; Vion & Colas, 2005). Ces auteurs observent l'emploi répété des connecteurs du type *puis*, *après* et *et* lorsque les jeunes apprenants adoptent la planification pas à pas de type *knowledge telling*.

Les études qui analysent le fonctionnement strictement local des connecteurs dans l'écrit des apprenants sont rares. Nous n'avons trouvé aucune étude chez les apprenants non-natifs qui confirme nos résultats. Par contre, nous en avons trouvé un en français langue maternelle. En examinant les spécificités argumentatives d'écrits produits par des étudiants inscrits en masters, Fonvielle et Gomilla (2014) trouvent plusieurs emplois des connecteurs dont « la présence locale suffirait à donner au raisonnement sa couleur argumentative, au détriment de toute cohérence ».

Ce fonctionnement strictement local des connecteurs mérite d'être signalé car plusieurs études associent de manière systématique l'emploi des connecteurs causaux et adversatifs dans l'écrit des apprenants aux arguments bien développés (Park, 2013 ; Granger & Tyson, 1996). Certaines études quantitatives montrent également une corrélation entre l'emploi des connecteurs adversatifs et la sophistication générale des arguments dans les textes argumentatifs écrits par des apprenants natifs (Taylor, Lawrence, Connor & Snow, 2019) et non-natifs de l'anglais (Sobari, Mulyadi, Wikanengsih & Mustika, 2024). Certes, les relations causales et adversatives entretiennent un lien privilégié avec l'argumentation (Moeschler, 2009 ; Green, 2023). Mais, dans les textes où les idées ne sont pas bien planifiées, les connecteurs ne donnent qu'un semblant de structuration au texte. Ce point devient particulièrement important à retenir dans un contexte d'analyses de corpus qui comparent les catégories de connecteurs utilisées dans les textes de personnes non-natives et natives et en concluent la qualité du texte. Il est important de compléter ces études par des analyses qualitatives qui permettent d'évaluer la pertinence de leur emploi.

## 5. Conclusions et implications didactiques

Tout en reconnaissant le rôle capital que les connecteurs jouent dans la cohésion-cohérence d'un texte, nous précisons que les apprenants en ont une maîtrise insuffisante. Notre étude montre la nécessité de débloquent les apprenants en matière d'apprentissage de cet outil de la cohésion textuelle. Elle conduit à quelques réflexions didactiques suivantes :

- Il est important de sensibiliser les apprenants au rôle que jouent les connecteurs dans la construction d'un texte. Il y aurait intérêt à construire le système des connecteurs avec les apprenants. Il serait utile de leur faire apprécier l'importance des connecteurs comme marqueurs de cohésion et de cohérence. A cet égard, on devait prendre en compte que les connecteurs ne lient pas seulement les énoncés comme le suggère le terme « connecteur » mais aussi segmentent ou délimitent le texte à différents niveaux du texte.

Ils devraient apprendre quand il faudrait ou non les employer. Ils devraient apprendre également à varier et diversifier les connecteurs qu'ils emploient, ce qui implique un élargissement du répertoire des connecteurs.

- Pour aborder le problème de l'usage erroné ou inapproprié des connecteurs, il est essentiel d'exposer les apprenants à leurs valeurs sémantiques et pragmatiques. Notre étude montre que les connecteurs transitifs et les connecteurs additifs ayant une valeur argumentative méritent une attention particulière. Il est nécessaire d'insister sur les différences de comportement entre les connecteurs qui appartiennent à la même catégorie sémantique et de déceler ainsi l'originalité de chaque unité qui l'intègre. Pour ce faire, une transposition didactique des connaissances sur les propriétés conceptuelles et procédurales des connecteurs les plus utiles s'impose.
- Il est essentiel d'articuler l'enseignement des connecteurs à l'enseignement de la planification textuelle. Cette option est fondamentale car, comme l'expliquent Favart et Chanquoy (2005, p 53), « c'est seulement lorsque le texte est planifié de façon globale que les marques de cohésion peuvent être produites pour en assurer la structuration ». Un mode de planification globale réduira l'emploi répétitif et monotone des connecteurs. La connaissance et l'emploi des relations typiques associées à un type de texte permettraient aux apprenants de choisir les connecteurs qui sont appropriées pour exprimer ces relations. Cette connaissance est également nécessaire pour l'usage varié et pertinent des connecteurs. Bref, l'emploi pertinent des connecteurs dépend non seulement de la connaissance linguistique mais également de la capacité à produire un texte planifié et cohérent.

Comme perspective de travail, nous envisageons une séquence didactique sur les connecteurs qui prend en compte les dimensions textuelles et pragmatiques que nous venons d'évoquer. Il s'agira d'examiner l'effet de cette séquence sur la cohésion et la cohérence des textes produits par les apprenants.

### **Conflict of Interest Statement**

The author declares no conflicts of interest.

### **About the Author**

Alexander Kwawu (PhD), Senior Lecturer of French, Department of French, University of Cape Coast, Ghana. Research Interests: Didactics of Writing, French Grammar/Linguistics.

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=e2Mh1lkAAAAJ&hl=en>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/search/publication?q=Alexander%2Bkwawu>

### **Références**

Adeyemi, R. I. (2017). *Corpus-based analysis of cohesion in written English essays of Nigerian tertiary learners* (Doctoral dissertation) North-West University, Vaal Triangle Campus, South Africa]. <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/24878>

- AlAttar, F. H., & Abu-Ayyash, E. A. S. (2020). An investigation of the use of conjunctive cohesive devices in Emirati students' argumentative essays. *British Journal of English Linguistics*, 8, 9–25. Retrieved from <https://ejournals.org/bjel/vol-8-issue-1-february-2020/an-investigation-of-the-use-of-conjunctive-cohesive-devices-in-emirati-students-argumentative-essays/>
- Appel, R. (2020). An exploratory analysis of linking adverbials in post-secondary texts from L1 Arabic, Chinese, and English writers. *Ampersand* 7, 1000070. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amper.2020.100070>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.routledge.com/The-Psychology-of-Written-Composition/Bereiter-Scardamalia/p/book/9780805800388>
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486456>
- Brezar, M. S. (2002) Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français. *Linguistica*, University of Ljubljani Press, Slovenia, 89-110. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4312/linguistica.42.1.89-110>
- Bronckart, J-P. & Schneuwly, B (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In: M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec. *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : Université de Rouen, 65-178. Retrieved from [https://books.google.ro/books/about/Le\\_Langage\\_construction\\_et\\_actualisation.html?hl=fr&id=8WNN0DaZ5IUC&redir\\_esc=y](https://books.google.ro/books/about/Le_Langage_construction_et_actualisation.html?hl=fr&id=8WNN0DaZ5IUC&redir_esc=y)
- Chanet, C. (2001). Connecteurs, particules, et représentations cognitives de la planification discursive. In *Cognition in language use: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference* (Vol. 1, pp. 44-55).
- Charolles M. (1986). La gestion des orientations argumentatives dans les textes. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 49, 87-99. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1986\\_num\\_49\\_1\\_2452](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2452)
- Charolles, M. (2023). La promotion de par ailleurs au rang de marqueur de discours et ses possibles effets sur les emplois de d'ailleurs, en outre et d'autre part. 2023. Retrieved from <https://shs.hal.science/halshs-03940508v1>
- Corder, S. P. (1974). Idiosyncratic dialects and error analysis. In: J. C. Richards (eds), *Error analysis. Perspectives in second language acquisition* (pp. 158-171). Longman Group Ltd. Retrieved from <https://www.routledge.com/Error-Analysis-Perspectives-on-Second-Language-Acquisition/Richards/p/book/9780582550445>
- Crewe, W. (1990). The illogic of logical connectives. *ELT Journal*, 44(4), 316–325. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.316>
- Delahaie, J. (2011). Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus. *Études de linguistique appliquée*, 162, 153 -63. Retrieved from <https://shs.cairn.info/revue-ela-2011-2-page-153?lang=fr>
- Delcambre, I. (1996). Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 92, 57-82. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4213>

- Don, Z. M., & Srinivass, S. (2017). Conjunctive adjuncts in undergraduate ESL essays in Malaysia: Frequency and manner of use. *Moderna språk*, 111(1), 99-117. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.58221/mosp.v111i1.7780>
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Les éditions de minuit. Retrieved from [http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Les Mots du discours-2060-1-1-0-1.html](http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Les_Mots_du_discours-2060-1-1-0-1.html)
- 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, 51-68. Retrieved from <https://shs.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-51?lang=fr>
- Favart, M. & Coirier, P. (2006). Acquisition of the linearization process in text composition in third to ninth graders: Effects of textual superstructure and macrostructural organization. *Journal of Psycholinguistic Research*, 35, 305–328. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10936-006-9017-8>
- Favart, M. & Passerault, J.-M (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs. Approche en production. *L'année psychologique*, 99, 149-173. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1999\\_num\\_99\\_1\\_28552](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_1_28552)
- Favart, M. (2005). Les marqueurs de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte. *Psychologie Française*, 50, 305-322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.006>
- Fayol, M. & Abdi, H. (1990). Ponctuation et connecteurs : Etude expérimentale de leur fonctionnement dans les paires de propositions, in M. Charolles, S. Fischer et J. Jayez (Edit.), *Le discours* (pp. 167-180). Presses Universitaires de Nancy.
- Fonvielle, S. & Gomila C. (2014). Les connecteurs argumentatifs dans l'écriture universitaire : alibis typologiques ou *ponctuants* discursifs ? *Le langage manipulateur. Pourquoi et comment argumenter*, 149- 164.
- Gao, X. (2016). A cross-disciplinary corpus-based study on English and Chinese native speakers' use of linking adverbials in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 14-28. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.08.002>
- Garcia-Debanc, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs: le cas des connecteurs. *Pratiques*, 97(1), 133-152. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2483](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2483)
- Granger, S. & Tyson, S. (1996). Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English. *World Englishes*, 15, 17-21. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-971X.1996.tb00089.x>
- Green, N. L. (2023). The use of antithesis and other contrastive relations in argumentation. *Argument & Computation*, 14, 1–16. Retrieved from <https://content.iospress.com/articles/argument-and-computation/aac210025>
- Ha, M. (2016). Linking Adverbials in First-Year Korean University EFL Learners' Writing: A Corpus-Informed Analysis. *Computer Assisted Language Learning: An International Journal*, 29(6), 1090–1101. <https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1068814>

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman. Retrieved from <https://www.routledge.com/Cohesion-in-English/Halliday-Hasan/p/book/9780582550414>
- Holtzer, G. (2004). Savoirs et compétences en français écrit d'élèves guinéens : les enquêtes campus (1998-2001). *Le français en Afrique*, 19, 35-73. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2020.100070>
- Lamiroy, B. (1994). Pragmatic connectives and L2 acquisition: The case of French and Dutch. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 4(2), 183-201. Retrieved from <https://benjamins.com/catalog/prag.4.2.01lam>
- Landolsi, H. (2018). *L'exemplification et ses marqueurs*. (Thèse de doctorat) Uppsala Universitet (Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-0261-4). Retrieved from <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1187964/FULLTEXT01.pdf>
- Leńko-Szymańska, A. (2008). Non-native or non-expert ? The use of connectors in native and foreign language learners' texts. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, URL: <http://journals.openedition.org/aile/4213b>
- Liu, X. (2017, February). The meta-pragmatic functions of English discourse markers. In *2016 7<sup>th</sup> International Conference on Education, Management, Computer and Medicine (EMCM 2016)* (pp. 467-471). Atlantis Press. Retrieved from <https://www.atlantispress.com/proceedings/emcm-16/25870628>
- Mahmudova, S. (2017). Les connecteurs, de la grammaire à la littéracie. *Lidil*, 56, 1-15. Repéré à <http://lidil.revues.org/4757>
- McCulloch, S. (2009). *Japanese undergraduates' use of logical connectors in their written work*. In: *Temple University Japan Campus Applied Linguistics Colloquium 2009*, (pp. 97-112). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/243464934\\_Japanese\\_undergraduates'\\_use\\_of\\_logical\\_connectors\\_in\\_their\\_written\\_work\\_In\\_Papers\\_from\\_the\\_Temple\\_University\\_Japan\\_Campus\\_Applied\\_Linguistics\\_Colloquium\\_2009](https://www.researchgate.net/publication/243464934_Japanese_undergraduates'_use_of_logical_connectors_in_their_written_work_In_Papers_from_the_Temple_University_Japan_Campus_Applied_Linguistics_Colloquium_2009)
- Michel, E. (2000). Les connecteurs' argumentatifs *de plus* et *en plus* similitudes ou différences ? In: *La Lingüística francesa en España camino del siglo XXI* (pp. 693-699). Arrecif. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=502471>
- Milton, J. & Tsang, E. (1993). A corpus-based study of logical connectors in EFL students' writing: Directions for future research. In Pemberton, R. and Tsang, E. (Eds.) *Studies in lexis* (pp. 215-246). Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology Language Centre
- Moeschler, J. (2016). Argumentation and Connectives: How do discourse connectives constrain argumentation and utterance interpretations?. *Interdisciplinary studies in pragmatics, culture and society*, 653-675. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1800.4806>
- Moeschler, J. (2009). Causalité et argumentation : l'exemple de parce que. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 29, 117-148. Retrieved from [https://www.unige.ch/clf/fichiers/pdf/08\\_Moeschler\\_nclf29.pdf](https://www.unige.ch/clf/fichiers/pdf/08_Moeschler_nclf29.pdf)
- Özbay, A. S., Aydemir, T., & Pektaş, A. Y. (2019). The Use of Adverbial Connectors in Academic Writings of Native and Non-native Speakers. *8th International Conference on Narrative and*

*Language Studies Karadeniz Technical University, May 2-3, 2019, Trabzon, Turkey.* Retrieved from

<https://www.researchgate.net/publication/339017164> The Use of Adverbial Connectors in Academic Writings of Native and Non-native Speakers

- Paolacci, V. & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : L'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Traitement des contraintes de la production d'écrits : aspects linguistiques et psycholinguistiques*, 1, 113-128. Retrieved from <https://shs.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-113?lang=fr>
- Park, Y.-Y. (2013). How Korean EFL students use conjunctive adverbials in argumentative writing. *English Teaching*, 68(4), 263-284. <http://dx.doi.org/10.15858/engtea.68.4.201312.263>
- Piérard, S. & Bestgen, Y. (2008). Use of Temporal Adverbials as Segmentation Discourse Markers by Second Language Learners. *Archives de Psychologie* 73, 209-230. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/242153105> Use of Temporal Adverbials as Segmentation Discourse Markers by Second Language Learners L'emploi des adverbiaux temporels comme marqueurs de la segmentation par des apprenants d'une langue étrangère
- Schneuwly, B., Rosat, M-C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française*, 81, 40-58. Retrieved from [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1989\\_num\\_81\\_1\\_4768](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4768)
- Shi, J. (2017). A Corpus-Based Study of Contrastive/Concessive Linking Adverbials in Spoken English of Chinese EFL Learners. *Studies in Literature and Language*, 14(2), Article 2. <https://doi.org/10.3968/9273>
- Sobari, T., Mulyadi, Y., Wikanengsih, & Ika Mustika, I. (2024). Role of Conjunctions and Students' cognitive characteristics in argumentative essay writing. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23, (3), 111-130. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.26803/ijlter.23.3.6>
- Stojanovska-Ilievska, N. (2018). The use of logical connectors in the academic writing of Macedonian learners of English. *Journal for Foreign Languages*, 10(1), 155-166. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4312/vestnik.10.155-166>
- Taylor, K. S., Lawrence, J. F., Connor, C. M., & Snow, C. E. (2019). Cognitive and linguistic features of adolescent argumentative writing: Do connectives signal more complex reasoning? *Reading and Writing*, 32, 983-1007. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/6414z5pr>
- Tran, T. T. H., Tutin, A., & Cavalla, C. (2016). Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE : l'exemple des marqueurs de reformulation. *Linguistik Online*, 78(4), 113-128. Retrieved from <https://shs.hal.science/halshs-01377955>
- Uçar, S., & Yükselir, C. (2017). A Corpus-Based Study on the Use of the Logical Connector "Thus" in the Academic Writing of Turkish EFL Learners. *English language teaching*, 10(2), 64-72. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p64>

- Vassiliadou, H. (2004). *Les connecteurs de reformulation « c'est-à-dire » en français et « ðilaði » en grec. Analyse diachronique, syntaxique et sémantico-pragmatique.* (Thèse de doctorat) Université Marc Bloch – Strasbourg II. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5072.0724>
- Vion, M. & Colas, A. (2005). Using connectives in oral French narratives: Cognitive constraints and development of narrative skills. *First Language*, 25 (1), 39-66. Retrieved from <https://chilides.talkbank.org/access/French/0docs/VionColas2005a.pdf>
- Vladimirska, E., Gridina, J. & Turlă-Pastarem, D. (2021). Les marqueurs discursifs du français : un regard croisé sur une catégorie controversée. *Kalbotyra*, 74, 268-285. Retrieved from <https://www.redalyc.org/journal/6939/693973687016/693973687016.pdf>
- Wilson, D. & Sperber, D. (2012). *Meaning and Relevance.* Cambridge University Press, Cambridge. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/books/meaning-and-relevance/500D9D857CB3274BD23AF6FB381133B7>
- Zufferey, S., Tskhovrebova, E., Wetzel, M., & Gygax, P. (2022). Individual differences in the ability to master connectives: The importance of exposure to print. *Discourse Markers in Interaction: From Production to Comprehension*, 376, 69-88. Retrieved from <https://boris.unibe.ch/181824/>

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). and European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).