

Journées de réflexion à Dalhem en 2009 : 3 ateliers étaient proposés.

Voici le compte rendu de l'atelier 3, publié dans la Feuille d'IF n° 20 de juin 2010 :

« Dans le cadre du geste de compréhension : recherche sur les connecteurs rencontrés dans les textes ».

(proposé initialement par Nicole Dols, Geneviève Donéa et Hélène Delvaux).



Les participants : Denise Daems, Hélène Delvaux, Christine Docquier, Nicole Dols, Geneviève Donéa, Dominique Duchâteau, Chantal Evano, Joëlle Murgia, Michel Stiévenart.

L'objectif des journées de Dalhem était d'ouvrir un questionnement, avec l'état d'esprit décrit dans l'éditorial de la Feuille d'IF n°19 : sérieux, rigueur, liberté, partage, cohérence.

Nous avons voulu examiner, du point de vue de la gestion mentale, comment un lecteur se sert des « connecteurs » rencontrés dans un texte qu'il veut comprendre en profondeur.

Nous avons seulement dégrossi le sujet, dont la complexité ouvrirait sur des travaux prolongés. En deux jours et demi, nous avons surtout fait l'inventaire de nos questions et de nos références du moment, et mis au point quelques outils, pour que chacun puisse mener ses investigations en attendant, peut-être, une nouvelle rencontre.

Plan.

1. Le point de départ
 - 1.1. Textes
 - 1.2. Connecteurs
 - 1.3 Compréhension
2. Les questions
3. Le travail à Dalhem
Synthèse : acquis et questions
4. L'après Dalhem : quelques mots et deux témoignages de terrain.

1. Point de départ de la recherche.

Un mot-clé : complexité.

D'abord, trois précisions :

- ✘ Nous avons considéré uniquement la compréhension des lecteurs face à des **textes écrits**, laissant de côté la compréhension de l'oral.
- ✘ Comprendre un **texte** n'est pas la même chose que comprendre une **phrase isolée**. Cette différence est prise en compte dans les travaux contemporains, qui distinguent la grammaire de texte de la grammaire de phrase. La grammaire

textuelle prend en compte des ensembles significatifs de deux phrases ou plus. Le travail du lecteur en quête de sens y est bien plus difficile que quand il doit comprendre des phrases isolées. Et la plupart du temps, le lecteur se trouve face à un texte. Il s'agissait donc de voir comment l'aider dans cette situation.

- ✘ Nous voulions une approche qui puisse concerner des textes de toutes sortes : narratifs, informatifs, descriptifs, injonctifs, argumentatifs,

1.1. TEXTES

Posons nos balises initiales en partant du mot « textes » pour arriver rapidement à celui de « connecteurs », puis de compréhension.

Un texte est un tissu, ou plus exactement un « tissé », c'est-à-dire qu'il est fait de fils de chaîne et de fils de trame qui s'entrecroisent de diverses manières. « Pour constituer un texte, il ne suffit pas de mettre des phrases à la suite l'une de l'autre. Il faut que ces phrases soient liées entre elles, que le texte s'enchaîne, qu'il soit cohérent. Les règles de cohérence du texte ne sont pas du même ordre que celles de la phrase et elles en sont indépendantes. »¹

L'auteur tisse les fils de la pensée qu'il exprime par des mots de manière à ce qu'elle soit cohérente et qu'elle ait du sens.

Pour souligner la cohérence du texte, l'auteur sème **des indices** qui établissent des liens entre les mots, les propositions, les phrases, les paragraphes, l'ensemble du texte. Si, au contraire, il recherche un effet décousu, incontrôlé, voire insensé, il peut supprimer ou détourner les indices. Mais le plus souvent l'incohérence surgit par ignorance, inadvertance ou manque de maîtrise de l'auteur. Il est donc essentiel pour le lecteur d'identifier et de comprendre ces indices de cohésion.

Ces indices peuvent être des **marques non linguistiques** (comme la mise en page, les types de polices ou de caractères, la présence d'illustrations, etc.), ou des **marques linguistiques**² (comme la ponctuation, les mots de liaison, les phénomènes d'accord, etc.)

Il faut ajouter que les indices linguistiques, s'ils sont souvent explicites, peuvent aussi être implicites ; à ce moment c'est encore au lecteur en quête de sens qu'il revient de les inférer, en se fondant soit sur le texte, soit sur ses connaissances.

- Certains indices assurent la **cohésion locale** d'un texte (c'est-à-dire entre les parties du texte) et dans ce cas, on parle de microprocessus :
 - à l'intérieur de la phrase.
 - entre les phrases et les propositions : Jocelyne Giasson appelle « processus d'intégration » les processus qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases.³
- D'autres indices assurent la **cohésion globale** de l'ensemble du texte et dans ce cas on parle de macroprocessus. Les textes narratifs par exemple ont une structure qui leur est propre et on sait que le lecteur efficace utilise cette structure pour mieux comprendre l'information. Il en va de même pour les textes informatifs qui sont construits selon différentes structures : le lecteur performant les connaît et s'en sert pour comprendre.

En schéma :

¹ Roberte TOMASSONE, *Pour enseigner la grammaire*, Delagrave pédagogie, 1999, p.76.

² Pour Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2008, les deux principaux types d'indices de cohésion sont les référents (appelés aussi anaphores) et les connecteurs.

³ Jocelyne GIASSON, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2008, ch 4, p. 51-60

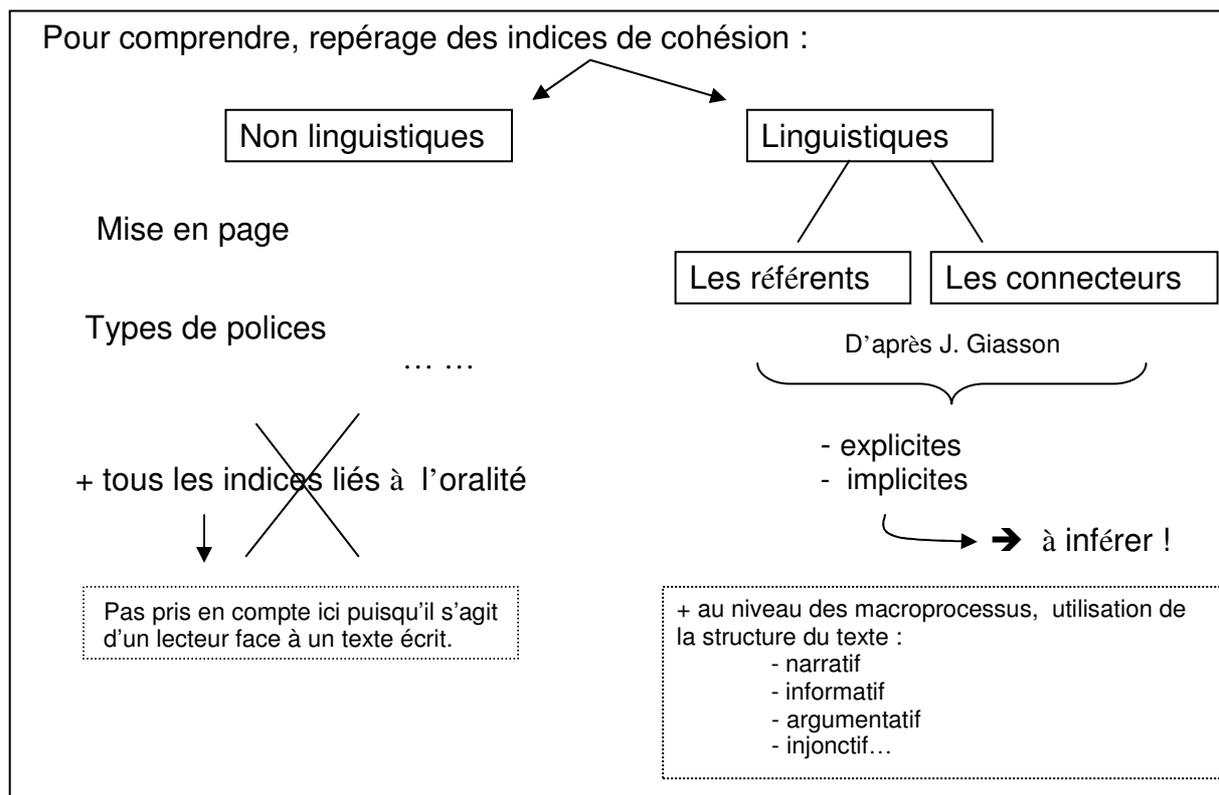


Schéma 1

1.2. CONNECTEURS

Dans cet atelier, nous avons choisi de cibler spécifiquement un des indices qui assurent la cohésion locale, au niveau des microprocessus, ceux qu'on appelle **les connecteurs**. Quand on observe un texte qui décrit une pensée un peu complexe ou dense, on constate que ces connecteurs s'entrecroisent de façon étonnante. D'où la grande difficulté des mauvais lecteurs ou des lecteurs peu expérimentés. C'est, à notre avis, le rôle de l'enseignant, ce professionnel de l'apprentissage, de les éclairer.

En consultant divers documents produits par des grammairiens, des linguistes ou des logiciens, nous avons pu constater chez eux l'absence d'accord sur la définition du mot « connecteur ». Tantôt il est pris dans un sens très étroit, tantôt dans un sens très large. Dans ce groupe, notre position n'a été ni celle du grammairien, ni celle du linguiste, ni celle du logicien : nous avons voulu nous mettre à la place d'une part d'un lecteur confronté à un texte, plus ou moins difficile et de quelque nature que ce soit, qu'il veut comprendre en profondeur et d'autre part, à la place de celui qui accompagne avec l'outil de la gestion mentale ce lecteur en quête de sens. Notre souci était donc clairement pédagogique. Cela dit, sans nier l'utilité d'un recours occasionnel à l'éclairage apporté par le grammairien, le linguiste ou le logicien !

Les connecteurs sont ces mots qui disent la cause, la conséquence, l'opposition, la concession, la condition, le temps, le but, la conclusion, la comparaison, la conjonction,

la disjonction, l'exclusion, ... Bref, d'un point de vue sémantique, ils explicitent souvent des « liens logiques ».⁴

D'un point de vue syntaxique, les auteurs se contredisent. Les plus restrictifs réservent l'appellation « connecteur » aux conjonctions et adverbes qui coordonnent des phrases (ou propositions). A l'opposé, d'autres sont prêts à faire du mot « connecteur » un usage très large, en appelant ainsi tous les mots de liaison, à l'intérieur des phrases comme entre elles.

Prenons une option restreinte, pour commencer, celle qui consiste à examiner les « connecteurs » entre les phrases, puisque nous avons choisi d'explorer le processus de compréhension à l'échelle du texte.

Pour ce faire, nous nous référons ici à la définition donnée par Christian Vandendorpe (Université d'Ottawa)⁵. Il situe les connecteurs dans les moyens de souligner la continuité du thème développé par le texte, thème souvent indiqué dans le titre.

« Les connecteurs ou marqueurs de relation

Continuité thématique ne veut pas dire uniformité du propos. Tout texte est nécessairement amené à avancer des idées variées, à rapporter des faits différents. Pour intégrer ces divers éléments, on a souvent besoin de recourir à des mots qui permettent au lecteur d'en percevoir les relations: ce sont les **connecteurs**. **La grammaire textuelle** regroupe sous ce terme **tous les éléments qui servent à établir des relations entre deux propositions ou deux phrases**.⁶ Ce peut être des adverbes: *ainsi, alors, aussi, ensuite, en plus, en somme, finalement, néanmoins, par voie de conséquence, toutefois...*; des conjonctions: *bien que, car, de sorte que, donc, mais, or, parce que, tandis que...*; des prépositions: *à cause de, à condition de, à côté de, à force de, à l'inverse de, après, en dépit de, au vu de, en plus de...* (...) En annonçant et en soulignant les relations que les idées exprimées entretiennent entre elles, ils aident le lecteur à effectuer un traitement sémantique efficace et sûr, tout en favorisant l'anticipation. »

Pour illustrer la variété, la complexité et les nuances extraordinaires de la pensée, voici deux exemples centrés sur les connecteurs : ils nous serviront en quelque sorte d'analyse de tâche!⁷

Exemple 1 (extrait du livre de Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin, 2006, p. 89) : M. Joly passe en revue les dispositifs plastiques d'une image ; elle a pris comme exemple une publicité en double page et elle termine son paragraphe sur

⁴ A propos de logique, lors des formations de gestion mentale appelées « espace /temps », un moment est consacré à l'étude des « liens logiques » : attribution (inclusion, intersection, exclusion), sériation (état initial, transformation, état final), analogie (ressemblances, différences). Nous les considérons comme des liens de base, très intéressants, mais qu'il faut approfondir et affiner surtout lorsqu'il s'agit de textes en général qui n'appartiennent pas spécifiquement aux domaines scientifiques ou mathématiques. En outre, nous n'avons jamais pu savoir avec précision d'où provenait cette classification, nous le regrettons.

⁵ Christian VANDENDORPE, article « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte » (in *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 83-105).

⁶ C'est nous qui soulignons.

⁷ Que le lecteur nous pardonne cette insistance : souvent nous, bons lecteurs, avons oublié combien la tâche est complexe. Il est important que nous en reprenions bien conscience. Livrons-nous donc à une analyse détaillée des connexions contenues dans ces petits textes.

la texture de l'image comme ceci :

« Dans notre exemple, nous avons affaire à des photographies qui, quoique imprimées sur la même qualité de papier, ont un texture différente. La photographie de gauche a du « grain », une épaisseur et une rugosité supposées, tandis que la photographie de droite offre une texture lisse, sinon « glacée », qui accentue le caractère de froideur et de distance de l'image. »

L'analyse des liens contenus dans ce simple paragraphe donne ceci :

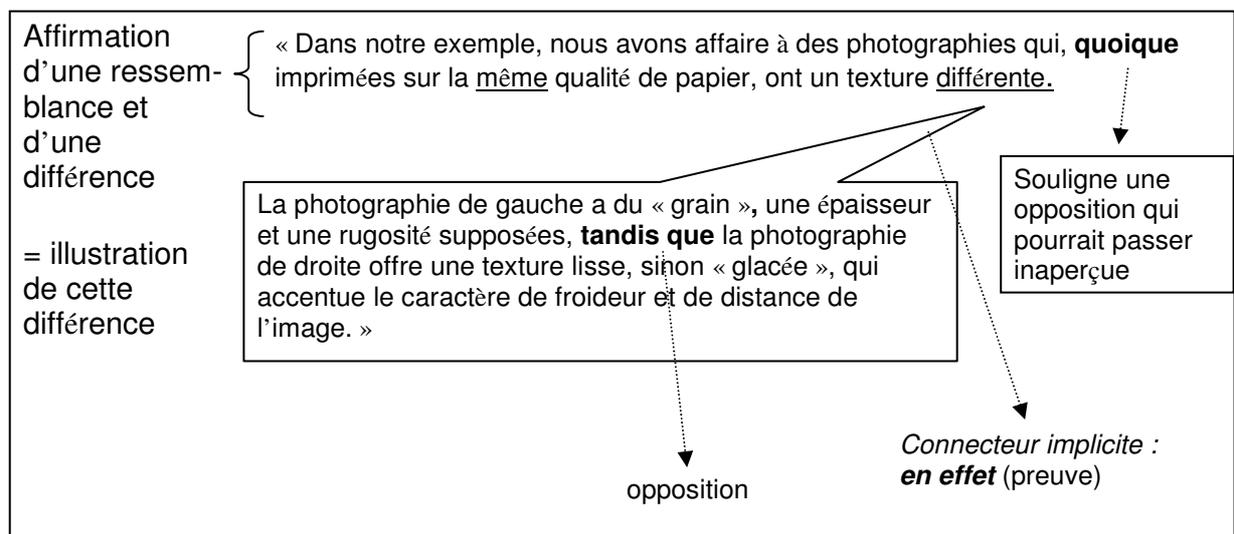


Schéma 2

Remarquez que nous avons laissé de côté les liens à l'intérieur des phrases (juxtaposition, coordination par « et », gradation avec « sinon », nuance de conséquence dans la relative finale). Nous avons choisi de ne pas les aborder ici, mais un lecteur à la recherche du sens devra évidemment en tenir compte aussi.

Exemple 2 : un petit texte de Pablo Casals cité par Ch. Juliet, *Ces mots qui nourrissent et apaisent*, P.O.L., 2008, p.36)

« C'est peut-être parce que j'ai vécu plus longtemps que la plupart des gens que j'ai mieux appris à connaître ce sens de l'amour. Je ne crois pas m'être réveillé un seul jour de ma vie sans contempler la nature avec un émerveillement nouveau. Le miracle est partout.

L'âge est une chose relative. Si on continue à travailler et à s'imprégner de toute la beauté du monde, on se rend compte qu'avancer en âge ne signifie pas nécessairement vieillir. »

Analysons encore une fois le déroulement de cette pensée en ciblant les liens contenus dans ces deux petits paragraphes :

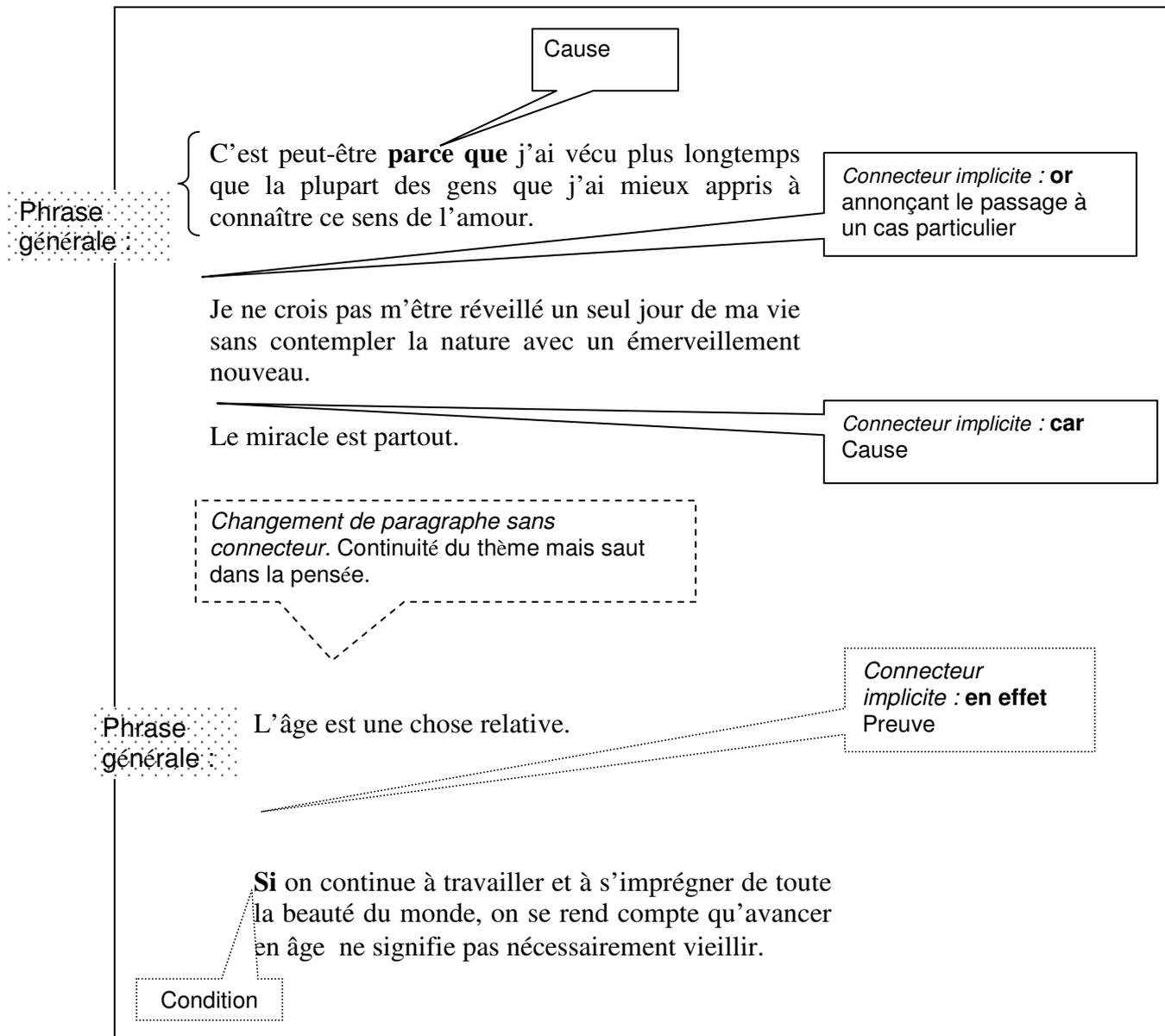


Schéma 3

Ce texte laisse une grande part à l'interprétation, car les liens entre les idées sont pour la plupart implicites, les phrases étant le plus souvent juxtaposées. L'interprétation proposée ici est bien sûr sujette à discussion.

Impossible quand il s'agit de textes de ranger ou de classer leurs contenus dans des tiroirs ou des catégories étanches. **La langue est toujours plus rusée !**⁸

Un petit texte d'Edgard Morin extrait de *La Méthode, 4. Les idées, Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Points essais, 1995, p. 170-1, et repris dans l'encadré ci-dessous l'exprime très bien.

⁸ Pour illustrer autrement encore cette complexité, voir document publié en annexe 4 de cet article.

« Ce que linguistes ou logiciens appellent langage naturel est en fait le langage culturel. Il y a des milliers de cultures, avec leurs milliers de langues qui leur sont naturelles. Ces langues sont extrêmement diverses, mais elles ont toutes deux caractères fondamentaux :

1. Toutes sont des langages à double articulation.
2. Toutes, y compris celles des sociétés les plus archaïques, sont des langages pleinement développés, non moins complexes dans leur genre que l'anglais ou le français.

Les langages naturels sont les langages communs (aux membres d'une culture) et les langages ordinaires (servant aux divers usages de la vie quotidienne).

Bien des logiciens, épistémologues, philosophes ont cru que la langue « naturelle » était un outil insuffisant pour la pensée et ont jugé qu'il était nécessaire de lui substituer un langage formalisé où tout énoncé serait logiquement contrôlé. De fait, la supériorité logique du langage formalisé s'est payée par une infériorité dans le domaine réflexif et créatif. Ce qu'avait bien vu Jakobson : « Le langage naturel, par opposition aux langages formalisés, est celui qui offre le support à l'invention, l'imagination, la création ».

En fait, comme l'ont indiqué entre autres les travaux de Jean Blaise Grize, on a découvert que le langage ordinaire est beaucoup plus complexe qu'on ne le pensait, et beaucoup plus complexe que les langages formalisés. Ce sont même les « faiblesses » du langage ordinaire qui lui donnent sa souplesse et ouvrent la possibilité d'imagination. En fait, le langage ordinaire comporte à la fois des mots à définition très précise et des mots dotés d'une très vaste polysémie ; certains, sémantiquement ouverts jusqu'à l'indétermination, comme le verbe être, sont en fait indispensables à pratiquement tout énoncé. En fait, la pensée ne peut se développer qu'en combinant des mots à définition très précise avec des mots flous et imprécis. Le langage ordinaire permet d'éviter la rigidité tout en maintenant la rigueur d'un discours, et, de plus, il permet, ce que prohibe le langage formalisé, l'analogie, la métaphore, ingrédients nécessaires non seulement à la poésie, mais à la pensée elle-même.

Ainsi, le langage ordinaire n'est pas seulement celui du « bon sens », des lieux communs et des trivialités, c'est celui qui offre à l'esprit humain son champ le plus ouvert. Certes, les langages formalisés de la mathématique sont indispensables pour le développement de la connaissance scientifique. Mais ils ont besoin du support de la langue ordinaire, et les idées essentielles qui se dégagent des théories formalisées peuvent (et doivent) être exprimées dans la langue ordinaire. Le langage philosophique tend certes à créer ses propres concepts et son propre vocabulaire. Mais il s'exprime en insérant ces concepts et ce vocabulaire dans le langage ordinaire.

Aussi, il n'est pas seulement impossible de répudier le langage ordinaire, il faut y revenir pour penser et le penser. (...)

Les langages artificiels qui s'opposent au langage naturel permettent des sophistications abstraites, formelles ou techniques, mais ils sont privés des complexités de la vie. Les langages particuliers qui s'opposent au langage commun ne peuvent se passer de son support dès qu'ils veulent traiter de questions échappant à leur particularité. Les langages non ordinaires de la poésie ou des cultes développent des potentialités qui sont toutes dans le langage ordinaire. (...) »

1.3. COMPREHENSION

Nous savons en outre par la gestion mentale que tout lecteur qui opère un acte de compréhension le fait avec sa culture, son fonctionnement mental, son intention de lecture et que tout cela va colorer sa compréhension; nous savons aussi qu'opérer un acte de compréhension **à propos d'un texte** requiert un travail mental important⁹ : un geste d'attention d'abord, accompagné d'un repérage d'indices significatifs, pour arriver à une traduction du message lu, le tout en faisant appel le plus possible aux connaissances déjà là. Ce travail de repérage d'indices et de traduction suppose en permanence des hypothèses de sens à vérifier afin de les confirmer, de les infirmer ou de les modifier. Il s'agit donc de prendre des risques et d'affronter l'incertitude d'un questionnement. En outre, selon les textes, le travail de compréhension devra être plus ou moins fidèle ou pourra être plus ou moins interprétatif.

L'interprétation, du point de vue de la gestion mentale, dépend des habitudes évocatives. Elle peut notamment faire appel aux ressources des différents paramètres de l'évocation, en créant des liens avec l'expérience sensible ou le monde imaginaire, en utilisant les variations langagières ou les opérations logiques.

En schéma cela donne :

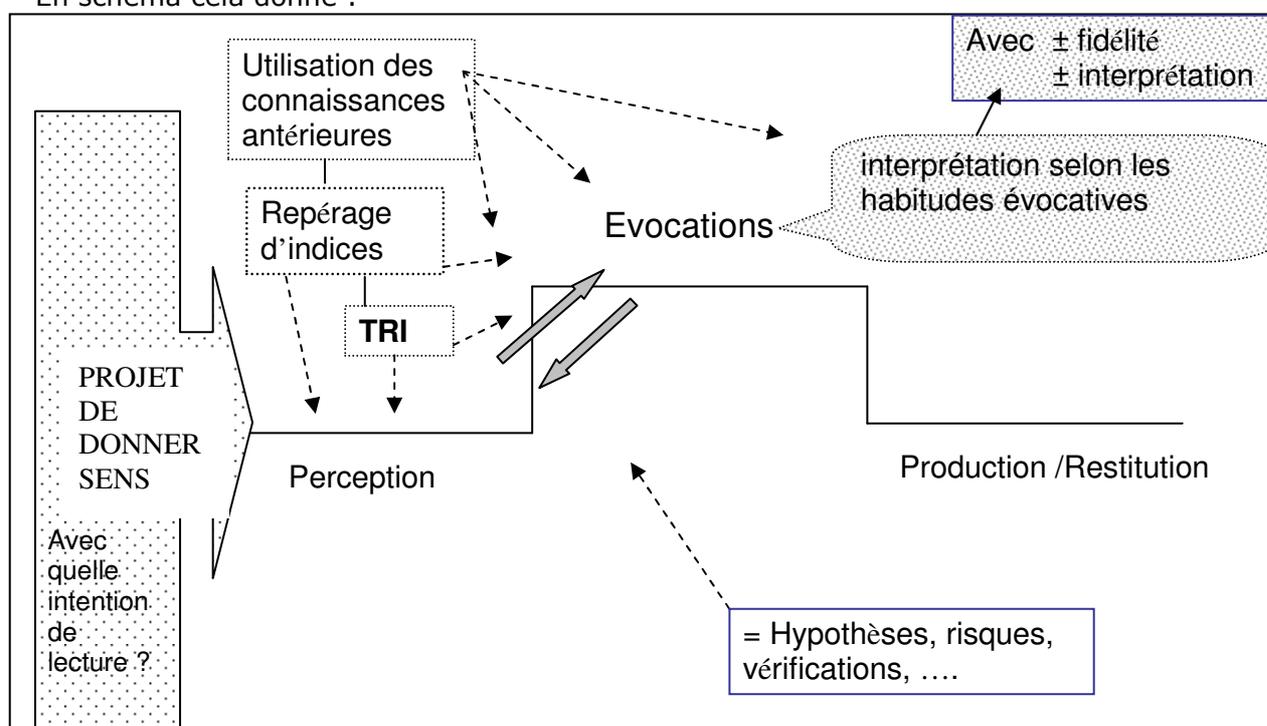


Schéma 4

Dans la présentation ci-dessous de notre travail à Dalhem, vous trouverez des exemples des analyses que nous avons esquissées.

⁹ Rappelons ce que nous avons dit à propos du geste de compréhension dans le document en format power point « Gestes mentaux ou Actes de connaissance » du projet européen « Co-naisens » (www.conaisens.org) : « (...) le sujet a constitué dans sa conscience grâce à des actes d'attention et de mémorisation des évoqués, que l'on peut appeler des objets de connaissance..

L'acte de compréhension est l'acte par lequel la conscience confronte ces objets de connaissances, ces évoqués, **afin de** les comparer et d'en tirer des intuitions d'identité, de similitude, de différence, de cause, d'effet, de moyen, de fin, de partie et de tout. Il débouche sur des intuitions de sens : des choses elles-mêmes dans ce qu'elles sont et des rapports qu'elles ont entre elles. »

Résumons ces balises par une citation de Christian Vandendorp¹⁰ qui trace un bref aperçu historique de la grammaire textuelle : « (...) Ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité » (citation de Beaugrande, 1990). « Plus globalement, la grammaire textuelle de cette période semble n'avoir pas vu que, du système phonologique au texte, en passant par la morphologie et la syntaxe, **l'emprise des contraintes diminue progressivement, pour faire place à une liberté croissante**¹¹ : alors que la réalisation phonétique ne laisse place qu'à un espace de jeu minime, celui-ci est immense au plan des unités de haut niveau que sont les phrases. »

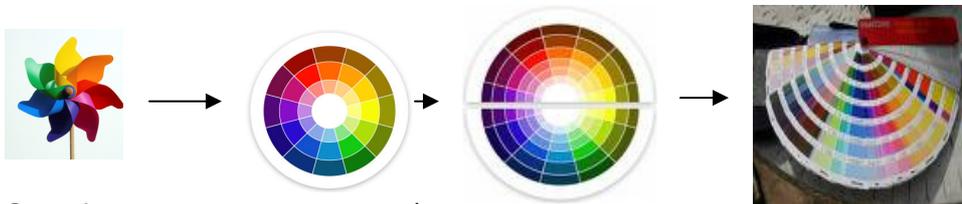
2. Nos questions.

Nous avons commencé nos deux journées de travail avec beaucoup de questions. Certaines portaient sur la notion de connecteur, d'autres sur le geste de compréhension, d'autres sur la compréhension de connecteurs.

- Questions sur les connecteurs :

- Un opérateur (logique) et un connecteur (logique) : est-ce la même chose ?
- Y a-t-il des connecteurs plus fréquemment utilisés par certaines disciplines ? Des connecteurs quasiment jamais utilisés ?
- Ne serait-il pas plus exact de parler de connexions plutôt que de connecteurs ?
- Si oui, il s'agirait d'explorer le domaine encore plus vaste de toutes les sortes de liens qu'un texte peut présenter. Pourrait-on faire une liste relativement restreinte des connexions qui existent (constituer en quelque sorte des familles de base) et puis une fois celles-ci bien comprises, montrer toutes les nuances que la langue permet d'exprimer et la variété de moyens dont elle dispose pour le faire ?

Un peu comme pour les couleurs : il y a les couleurs de l'arc-en-ciel et chacune de ces couleurs peut se déployer dans une palette de plus en plus large :



- Questions sur la compréhension :

- Quelles stratégies le bon lecteur met-il en place pour assurer sa compréhension ?
- Peut-on aider ce lecteur à repérer les indices significatifs, à mettre en place mentalement une procédure pour les mémoriser, les comprendre, les transférer, etc. Comment procéder ?

- Questions sur la compréhension des connecteurs :

- Est-il possible de cibler particulièrement ce qu'il fait à propos des connecteurs souvent multiples et imbriqués les uns dans les autres dans tout texte ? Cette activité peut-elle être décrite ?

- Tout ce travail sur les connecteurs peut-il être enseigné surtout au lecteur en difficulté ? Si oui, comment ?

Disons encore pour terminer qu'un de nos objectifs dans ce travail est d'inviter ou d'amener les adultes, bons lecteurs, à (re)prendre conscience de la complexité de la tâche, de la difficulté à trouver des repères et des indices, à les relier, bref à produire du sens. Comme nous le disions plus haut, bien des adultes (même enseignants) ne s'en rendent plus compte !

¹⁰ Voir note n°5.

¹¹ C'est nous qui soulignons.

3. Le travail en groupe à Dalhem.

Pendant ces deux journées, nous avons travaillé, échangé, discuté en utilisant des textes (en langue naturelle) qui nous ont permis d'observer comment nous procédions, nous adultes, bons lecteurs, tout spécialement face aux indices de liaison.

Vous trouverez en annexes 1 et 2 de cet article les deux textes sur lesquels nous avons eu le temps de travailler : le 5e chapitre du livre de Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Seuil, qui date déjà de 1988 et un texte de Michel Tournier, *L'arbre et le chemin*, extrait de *Petites proses*, Gallimard, 1986, p. 207 -9.

Nous avons formé des petits groupes de quatre et de cinq personnes avec comme projet d'observer le plus finement possible comment le sens est venu chez chacun des lecteurs : quel rôle les connecteurs ont-ils eu, à quel moment ont-ils été traités par chacun, nous ont-ils aidés à comprendre, en avons-nous ajouté, comment les avons-nous « traités » mentalement, etc.

Très vite, des questions fondamentales sont apparues : comment évaluer la compréhension en général et plus spécifiquement, quels critères de compréhension des connecteurs avons-nous ?

Pour tenter d'y répondre, nous avons rappelé l'outil extraordinaire que constituent les quatre premières capacités cognitives de base décrite par JM de Ketele. Plusieurs dans le groupe les utilisent couramment et sont enchantés de leur performance. Nous les avons décrites à ceux qui ne les connaissaient pas. Vous en trouverez un bref écho dans l'annexe 3 de cet article.

La lecture et la compréhension de ces deux textes nous ont amenés à examiner toutes les connexions au-delà des connecteurs. Nous avons donc élargi l'objet d'étude annoncé par notre intitulé, dans la mesure où nos définitions n'étaient pas encore stabilisées.

La complexité de la tâche s'en est trouvée décuplée, nous amenant à aborder en vrac les indices de cohésion locale et de cohésion globale, la grammaire de phrase et la grammaire textuelle. Les indices de cohésion/connexion au sens large sont extrêmement variés : parfois c'est simplement le temps d'un verbe, ou la présence d'un adjectif, parfois l'emploi d'un pronom, la ponctuation, la structuration en paragraphes, la police utilisée, les mots de liaison au sens classique du terme, les indicateurs de temps, etc. Rappelons-nous aussi que ces connexions peuvent être explicites ou implicites et alors, dans ce dernier cas, le lecteur doit ou peut les inférer à partir d'indices également.

Donc pour repérer les connexions, il est impératif de ne pas chercher seulement tel ou tel type de mots, mais de mettre aussi les élèves en projet d'observer toute une phrase et même plusieurs phrases. Il faut s'appuyer sur un ensemble. La langue est toujours plus rusée, nous le disions plus haut !

Il est apparu (et nous nous y attendions !) également une grande diversité dans les manières de procéder ; par exemple :

- telle personne ne prête aucune attention aux connecteurs dans un texte écrit dans sa langue maternelle, ils sont en quelque sorte automatisés, dit-elle, et ils ne font pas l'objet, dans un premier temps, d'un traitement conscient ; ils amènent toujours des similitudes d'abord. Ensuite, elle s'arrête délibérément sur certains connecteurs afin de repérer les différences, les détails, les questions. A ce moment il y a un travail conscient.
- telle autre personne observe que les connecteurs viennent chez elle valider une compréhension du texte déjà faite (en images, une sorte d'album photos).
- telle autre encore découvre que les connecteurs appuient les hypothèses de sens déjà faites et apportent du rythme ; sa manière de structurer sa compréhension

repose donc sur le rythme et la fidélité à l'énoncé. Ce sont les connecteurs qui donnent une sorte de tempo.

- telle autre prend en compte les connecteurs à la troisième lecture seulement afin d'organiser les paragraphes. Jusque là, elle a exercé sa compréhension en évoquant surtout à la première personne ; maintenant elle passe davantage à la troisième personne en cherchant à illustrer, à comparer (par ressemblance), à sérier, à hiérarchiser, ... et le tout sera vérifié par une quatrième lecture.

Le groupe a formulé alors l'hypothèse d'un lien entre le traitement que nous faisons des connecteurs et notre profil personnel (c'est-à-dire notre fonctionnement mental). C'est alors que nous avons commencé à élaborer et à tester une grille d'observation composée de 4 colonnes :

Colonne 1 : démarche mentale de chacun liée à son profil.

Colonne 2 : Les indices de connexion présents **dans le texte** et pris en compte par le lecteur.

Colonne 3 : les liens mentaux personnels faits à partir de ces indices. Analyse du contenu des évoqués et de leur forme. Il nous semble qu'à propos du contenu, il s'agit bien des connotations que nous donnons aux mots.

Colonne 4 : les opérations effectuées par le lecteur (Par exemple : hiérarchisation, sériation, comparaison, illustration, confrontation d'idées, classification, explication, validation, focalisation de l'attention, vérification, synthétisation, simplification, confirmation de l'attention, de la compréhension ou d'hypothèses, etc.)

Nous avons dialogué avec les lecteurs sur leur démarche, en ciblant spécifiquement les indices de connexion, sachant bien que la compréhension approfondie d'un texte s'appuie bien évidemment aussi sur d'autres éléments. Plusieurs lectures successives du même texte peuvent être demandées avec des projets de repérage d'indices différents.

- **Exemple** pris au cours d'un dialogue sur la compréhension du texte de M. Tournier : *l'arbre et le chemin*. « **Si** vous regardez bien un paysage – ses coteaux, ses bois, ses maisons, mais aussi ses rivières et ses routes – **vous verrez** que son harmonie dépend d'un subtil équilibre entre ses masses sédentaires et ses voies de communication. »

Le « si » initial suivi dans la proposition principale d'un verbe au futur simple avait été senti comme injonctif et donc impossible à admettre, malgré la tendance composante profonde de la lectrice; elle aurait aimé être d'accord avec le texte et avec ce que dit l'auteur mais c'est elle qui devait en quelque sorte faire cette démarche et ça ne pouvait venir de l'auteur. Cette difficulté suscitée uniquement par « si ... vous verrez... » avait empêché ou ralenti sa compréhension.

démarche mentale (profil)	indices de connexion	liens personnels	opérations
image visuelle pas précise + argumentation auto-auditive	si + verbe au futur	ressenti comme injonctif « ça m'embête... je cherche d'autres mots pour être d'accord »	opposition vers composition

- **Autre exemple** pris au cours d'un dialogue sur la compréhension du texte de Marina Yaguello, *Grandes et petites langues*. « On estime que l'espagnol pourrait prochainement devancer l'anglais en nombre de locuteurs. Mais cela est lié à

*l'explosion démographique en Amérique latine. L'usage véhiculaire de l'espagnol n'en sera pas forcément accru, **sauf si** on assiste à un décollage économique dans des pays comme l'Argentine et le Mexique. »*

« Sauf si » est vécu comme mesquin et restrictif par la lectrice alors que son équivalent « à moins que » n'a pas du tout pour elle la même connotation.

démarche mentale (profil)	indices de connexion	liens personnels	opérations
? (non notée)	sauf si	ressenti comme restrictif	opposition
		à moins que	substitution

Autre exemple, plus développé bien que lacunaire, montrant des étapes successives de compréhension du texte de Marina Yaguello. La lectrice a repéré dans une démarche linéaire certains indices du texte (colonne 2 « indices de connexion »). En cours de route elle a effectué trois synthèses partielles en figurant les rapports logiques sous une forme schématisée qui n'apparaît pas dans le texte (colonne « liens personnels »).

démarche mentale (profil)	indices de connexion	liens personnels	opérations
lecture linéaire, P3, auto-auditif	et, ou		analyse
Visuel global P2+P3		tableau à double entrée	classification
retour en arrière pas à pas, P3, auto-auditif	en fait		explication
	ce qui importe		focalisation de l'attention
recherche de ressemblance, visuel, P1 et 2	mais	carte de géographie	comparaison
auto-auditif, p3			inférences : cause-conséquence et déduction
aller-retours			vérification
visuel P3		liste verticale de mots	synthèse

Seul le lecteur peut savoir ce qu'il fait dans sa tête et pourquoi il le fait. Veillons toujours à vérifier nos hypothèses !

En toile de fond, nous faisons l’hypothèse que les opérations dominantes effectuées par le lecteur en quête de compréhension sont en lien avec son profil.

Une participante dira par exemple qu’elle n’accorde pas la même importance aux connexions présentes dans un texte : son projet de sens qui la pousse à rechercher les origines, à expliquer, l’amène à prendre d’abord en compte spontanément les causes et les conséquences et à les considérer comme plus importantes que les autres.

démarche mentale (profil)	indices de connexion	liens personnels	opérations
appui sur l’origine et l’explication	marqueurs de cause - conséquences	priorité	hiérarchisation

Cette grille d’analyse a été initiée lors de ces journées et chacun a envisagé de la tester par la suite et de la retravailler si nécessaire. Vous trouverez un exemple de prolongement proposé par Geneviève Donéa dans le point 4.1 de cet article « Après Dalhem ».

En synthèse des deux journées :

- ✘ La compréhension générale et celle des connexions en particulier est toujours en lien avec la situation de lecture et vraisemblablement avec les caractéristiques du lecteur (son profil).
- ✘ Il y a des modèles mentaux de compréhension variables selon les individus et ils sont évolutifs.
- ✘ Les acquis du lecteur jouent un rôle important.
- ✘ Les représentations que le lecteur a des connexions ou du concept qu’elles représentent jouent également un rôle.
- ✘ Nous avons trouvé provisoirement plus judicieux de parler de connexions plutôt que de connecteurs.
- ✘ Le foisonnement et la complexité du langage se sont imposés à nous, ainsi que le fait que chacun les gère mentalement différemment. Il faut donc en tenir compte pour accompagner le lecteur.

Sont restées ouvertes :

- ✘ La question de l’existence d’une liste de connexions/ connecteurs de base, et si oui, comment les enseigner (pour lire et pour écrire).
- ✘ La question du lien entre le traitement des connexions/ connecteurs et le profil du lecteur
- ✘ Une définition de « connexion » et de « connecteur ».

4. Après Dalhem.

Tentative de définition d’une connexion (selon les trois niveaux de BM Barth): une connexion est une relation, un lien entre deux éléments au minimum et qui assure la cohésion au niveau des idées. Elle est exprimée par des indicateurs de formes très variées (non linguistiques ou linguistiques) qui sont parfois explicites, parfois implicites. Exemples : voir les deux extraits cités précédemment.

Attention : ne pas confondre une connexion avec une opération qui est la transformation d'un objet donné en un produit souhaité en utilisant un ou plusieurs opérateurs (déf. de M. Stiévenart).

Sur le web, est accessible un article de Christian Vandendorpe (Université d'Ottawa) « *Au-delà de la phrase : la grammaire du texte* » qui a été publié dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 83-105. Cet article éclaire bien la question de la **cohérence**, de la **cohésion** et des **connecteurs**, dans l'optique de la grammaire textuelle.

Hélène Delvaux et Chantal Evano



En prolongement de cet atelier, voici encore deux contributions qui complètent cet article :

- 4.1. celle de Geneviève Donéa qui a utilisé la grille présentée plus haut avec quelques adolescents : elle témoigne ici d'une seule rencontre.
- 4.2. celle d'Hélène Delvaux qui a participé à un travail sur les connecteurs dans deux classes de 4^e secondaire (15/16 ans).

4.1. Témoignage de Geneviève Donéa, logopède :

A la suite de notre atelier de Dalhem, j'avais le projet d'utiliser la grille avec certains jeunes que je voyais en consultation pour méthode de travail et principalement pour ceux où je repérais une difficulté de compréhension en lecture.

Je me propose de vous relater une de mes expériences.

Sébastien (prénom d'emprunt) âgé de 18 ans consulte pour des difficultés d'expression écrite.

Il me dit « Les profs me reprochent de ne pas pouvoir mettre mes idées par écrit de manière compréhensible. »

Après avoir réalisé un profil pédagogique et observé quelques-unes de ses productions écrites, je lui propose le texte « Grandes et petites langues » de Marina Yaguello (repris en annexe 1). Je lui demande de le lire dans le but de le comprendre le plus précisément possible et puis de mettre par écrit sa compréhension du texte.

La production écrite qu'il me propose n'est pas structurée, contient des erreurs, ...

Je lui propose la grille que nous avons élaborée.

Il relit le texte et nous complétons ensemble les différentes colonnes en essayant de repérer les connecteurs et de voir comment il les traite.

1^{ère} lecture : Spontanément, il n'a repéré aucun connecteur, il a appuyé sa compréhension uniquement sur des noms, adjectifs et verbes (mots mis en fluo).

On parle couramment de « grandes » et de « petites » langues, ou encore de langues « répandues » ou « rares ». En fait, ces qualificatifs ne s'appliquent pas aux langues elles-mêmes, ce qui n'aurait aucun sens, mais au nombre de gens qui les parlent et/ou à la valeur d'échange qu'elles représentent sur le marché de la communication : le russe est une « grande langue » par le nombre de locuteurs, c'est une « langue rare », c-à-d une « petite langue », dans le système scolaire français.

Ce qui importe, ce n'est pas tant le nombre total de locuteurs que leur répartition. Il y a plus de locuteurs du chinois mandarin que de l'anglais, mais ils forment une masse

compacte (malgré l'existence d'une diaspora hors de Chine) et le chinois, de ce fait, n'a pas vocation de **langue de communication**, sinon dans le cadre des frontières nationales de la Chine, où vivent d'importantes minorités linguistiques. C'est **l'anglais** qui est aujourd'hui la **langue véhiculaire** par excellence, celle qui permet à un Japonais de communiquer avec un Danois.

On estime que **l'espagnol** pourrait prochainement **devancer l'anglais** en **nombre** de locuteurs. Mais cela est lié à l'explosion démographique en Amérique latine. **L'usage véhiculaire** de l'espagnol n'en sera **pas** forcément **accru**, sauf si on assiste à un **décollage économique** dans des pays comme l'Argentine et le Mexique. Paradoxalement, la **population anglophone** native et unilingue (les Anglais, le Américains, les Australiens) fait partie des populations à **croissance faible**; elle est même menacée de **régression**. **L'usage de l'anglais progresse** en dépit de cette **non-croissance**; son taux de véhicularité – la proportion de locuteurs non natifs – est en expansion continue, sous l'effet d'une dynamique dont on n'entrevoit pas la fin.

Pour qu'une **langue se répande**, il faut qu'il y ait dans un premier temps **dispersion géographique** des locuteurs natifs, suivie ou accompagnée d'une **expansion économique** et **politique** des mêmes populations. Les Russes, contrairement aux Anglais, ont étendu leur empire colonial sur des territoires contigus aux leurs. Ainsi le russe est aujourd'hui langue véhiculaire de l'URSS, mais il s'agit d'un territoire compact, enfermé dans des frontières particulièrement strictes. C'est ce qui explique que, même en Europe de l'Est, sa valeur véhiculaire commence à être concurrencée par l'anglais, dont les locuteurs sont présents sur tous les continents.

2^{ème} lecture : A ma demande, il repère, pendant sa lecture, des connecteurs et nous pouvons compléter la deuxième colonne, MAIS aucun n'est évoqué. Il me dit son incapacité à comprendre le rôle de ces mots dans le texte. Tous ces indices ne font pas SENS chez lui. Leur présence ne modifie en rien sa compréhension du texte et donc ses évocations.

démarche mentale (profil)	indices de connexion	liens personnels	opérations
	En fait Et/ou Mais C-a-d Mais En dépit de Sauf si		

Nous dressons alors une liste des opérations possibles (4^{ème} colonne). A ce moment du notre travail, il se découvre acteur possible de sa compréhension du texte et semble très intéressé.

3^{ème} lecture : Il reprend son texte, et peut alors exprimer les opérations qu'il effectue et les indices du texte qui guident ses opérations. Cette lecture est très riche, elle lui permet d'organiser sa compréhension et puis l'écrit qu'il produira. Nous complétons la grille, il commence toujours par la 4^{ème} colonne.

démarche mentale (profil)	indices de connexion	liens personnels	opérations
Evocation visuelle Paramètre 1 1 ^{ère} personne Cadre spatial	En fait	Crée une nouvelle petite image	Explication
	Mais	Voit 2 images simultanément	Comparaison, recherche des différences
	Et/ou	Divise son image en deux	Organisation
	C-a-d	Complète son image	Explication
	Sauf si	Voit 2 images simultanément	Opposition
	Paradoxalement	Création dans son cadre spatial d'un « arbre » avec des images spatiales	Structuration, opposition

A ce stade du texte, Sébastien décide de relire le texte pour construire depuis le début un « arbre » avec des images visuelles.

Dans le dernier temps, il a pu produire un écrit nettement plus structuré en partant des évocations qu'il avait construites.

Nous avons travaillé plusieurs textes lors des séances suivantes et Sébastien a pris du plaisir à comprendre un texte parce qu'il mettait en évidence les opérations et se sentait ainsi ACTEUR de sa compréhension.

Geneviève Donéa

4.2. Travail à l'Institut libre du Condroz-St François à Ouffet, dans deux classes de 4^e secondaire (15/16 ans). Témoignage d'Hélène Delvaux.

Martine Rompen est depuis longtemps professeur de français dans les 3 dernières années de l'enseignement secondaire à l'Institut Libre du Condroz- St François à Ouffet. C'est une école implantée en milieu rural et de petite taille.

L'argumentation fait partie de la matière qu'elle doit aborder en 4^e année (15-16 ans). Cette année, elle avait envie de faire autre chose que ce qu'elle fait d'habitude et qui ne la satisfait plus du tout. Voici le nouvel itinéraire qu'elle a mis en place : pour arriver à l'argumentation, il faut passer à un moment donné ou l'autre par les liens logiques. Ils ne sont pas isolés. Nous allons retracer brièvement le parcours fort intéressant qu'elle a mis en place avec ma collaboration occasionnelle. Vous découvrirez que **les étapes initiales auront des répercussions sur les connecteurs.**

Etape 1 : les élèves ont tous lu le livre d'E. Orsenna, *La grammaire est une chanson douce*. Ensuite, Martine leur a demandé de choisir à partir d'un dictionnaire des mots qu'ils aimaient bien pour leur sonorité ou leur aspect visuel (par exemple, ils sont beaux : le « es » final de Charles... ; le mot « iris »). Ils étaient invités à les écrire (chacun sait grâce à E. Orsenna que sitôt les mots couchés sur le papier, ils cessent de s'agiter !).

Première réaction de presque tous les élèves : l'incompréhension totale ! *On peut aimer des mots ? Ah bon ! On ne savait pas. C'est quoi « aimer un mot » ?*

Les élèves ont donc choisi dans un dictionnaire une série de mots qu'ils ont lus aux autres, puis qu'ils ont écrits. Ensuite ils les ont classés par catégorie grammaticale (substantifs, adjectifs, verbes, adverbes, ...). Comme certaines catégories étaient peu fournies, le professeur a ajouté ici ou là quelques mots (notamment du côté des mots liens).

Puis ils ont fabriqué **des phrases** avec comme consigne de prendre un mot dans chaque catégorie et avec possibilité d'ajouter des articles, de conjuguer les verbes, etc. L'exercice a bien fonctionné : cela a souvent donné des phrases absurdes puisqu'ils tiraient au sort un mot dans chaque catégorie.

Ensuite, ils ont rédigé **des textes** complets avec comme consigne de « pêcher » 10 mots, de les garder dans l'ordre de la pêche, de jouer avec eux, d'en ajouter si c'était vraiment nécessaire et avec possibilité d'aller deux fois au magasin de mots pour échanger en restant dans la même catégorie grammaticale ! La plupart des textes produits par les élèves étaient orientés vers les contes et vers le symbolique. L'ensemble était en général très réussi.

Etape 2 : les proverbes. But : trouver les liens.

Le professeur a proposé quelques proverbes et a amené les élèves à travailler sur les connexions souvent implicites et multiples qu'ils contiennent. Les proverbes sont en quelque sorte des vérités générales dépouillées de tous mots « inutiles » et ils sont de ce fait pleins d'implicite.

Exemple 1 : *Les petits ruisseaux font les grandes rivières.*

On peut y repérer une relation de cause/conséquence, mais aussi du temps et peut-être même une condition. Chaque fois, le professeur a fait reformuler le proverbe en d'autres mots, puis a fait énoncer clairement le lien repéré, puis a demandé aux élèves d'exprimer le proverbe en disant ce lien de différentes manières. Exemples : Grâce aux petits ruisseaux, il y a de grandes rivières. Les grandes rivières proviennent des petits ruisseaux qui se jettent dedans. S'il y a des petits ruisseaux, alors il peut y avoir de grandes rivières. Etc.

Exemple 2 : *Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se brise.*

On peut y repérer à nouveau du temps ainsi qu'une cause /conséquence. Le même travail que ci-dessus a été demandé aux élèves et le professeur y a ajouté des exemples de reformulations imitant la structure du proverbe :

- Tant va l'élève à l'école qu'à la fin il s'épuise.
- Tant va le professeur à l'école qu'à la fin il s'épuise aussi.

Les élèves ont été invités à imiter eux aussi le proverbe :

- Tant va l'alcoolique à la bouteille qu'à la fin il meurt.
-

Cette manipulation des connexions au départ de proverbes a été suivie de divers autres petits exercices (imitation – énonciation claire du lien logique par des mots variés, transformation progressive de la structure grammaticale tout en gardant le sens : 1) à partir du proverbe, 2) en aboutissant à des phrases variées exprimant le mot lien...).

Etape 3 :

Nous avons donné aux élèves une série de petits **cartons colorés** (de couleurs clairement différentes) représentant les connexions rencontrées habituellement dans les textes ; nous avons choisi les 8 groupes suivants : but, temps, cause - conséquence - conclusion, condition - hypothèse - supposition, comparaison, opposition - concession - restriction, addition - alternative, illustration par l'exemple. Chaque élève a donc reçu un jeu de 8 cartes portant simplement les intitulés énoncés ci-dessus. C'est une application de la palette des couleurs décrite précédemment dans cet article (point 2). Martine a aussi utilisé une autre métaphore, celle du squelette : le corps humain ne tient pas debout sans le squelette et en particulier la colonne vertébrale (structure de la phrase) ; les différents « morceaux » (du plus grand au plus petit : bras, avant-bras, poignet, main, doigt, phalanges...) se relient et « tiennent » au reste grâce aux articulations ; de même nos liens logiques relient les idées principales et les idées secondaires et structurent l'ensemble du texte.

Ils se sont mis en petits groupes de 4 ou 5 maximum et ont lu deux textes qui avaient été agrandis en format A3 (nous aurions préféré plus grand, mais n'avons pu le réaliser matériellement) avec comme objectif de repérer tous les liens exprimés ou implicites présents dans ces textes ; pour concrétiser ces liens, ils étaient invités à **placer l'une ou l'autre de leurs cartes dans le texte ou dans la marge** chaque fois qu'ils repéraient un lien. L'objectif était de concrétiser, de matérialiser ces connexions. En groupe ils discutaient de ce repérage (et de leur compréhension du texte). Le professeur et moi-même passions dans les bancs pour écouter les questions, aider à en formuler, donner une précision de vocabulaire, repérer un passage non compris, etc. L'objectif était de rendre conscient l'importance de ces liens, leur variété et les nuances infinies que la langue permet d'exprimer.

Voici à titre d'exemple un de ces textes :

Soixante et un pour cent des automobilistes ont peur au volant. Cet échantillon de population compte autant d'hommes que de femmes et regroupe des âges divers. On y trouve en effet des conducteurs chevronnés aussi bien que de jeunes détenteurs du permis. C'est donc un gros pourcentage des automobilistes qui se dit inquiet au volant. En fait, cette peur n'étonne pas quand on sait que 12000 personnes meurent chaque année sur les routes et qu'un Français sur deux compte une victime de la route dans sa famille ou parmi ses proches. Cette crainte de la route n'est pas sans incidence sur le comportement des automobilistes. Si elle incite certains à la prudence, elle provoque chez d'autres des hésitations qui causent parfois des accidents. Que faire pour maîtriser cette situation ? Les mesures envisagées sont à la fois répressives et éducatives. C'est ainsi qu'on va renforcer les sanctions s'appliquant aux fautes graves : excès de vitesse, alcoolémie, refus de priorité, etc. Parallèlement, on va sensibiliser le public aux incidences corporelles des accidents de la route, par le moyen d'émissions télévisées. Enfin, on continuera d'apprendre très tôt aux écoliers le code de la route. Semblables mesures suffiront-elles à rassurer les conducteurs ? A la sécurité routière, on n'ose l'affirmer, car le pronostic pour l'avenir reste incertain. En fait tout dépendra des résultats qu'obtiendront les nouvelles mesures mises en place, comme tout dépendra de la permanence de ces résultats. La peur au volant est liée à l'hécatombe routière : si cette dernière diminue, la psychose de la route s'atténuera ; sinon, elle subsistera et probablement s'aggravera.

Etape 4 : évoquer tous ces liens pour qu'ils soient à l'avenir disponibles mentalement afin de lire n'importe quel type de texte destiné à une argumentation, une dissertation, une information,

J'ai choisi un des liens : le but par exemple et j'ai demandé aux élèves de se mettre bien en tête

- **le nom** de cette connexion,
- d'y associer un, deux ou trois **exemples**,
- de fabriquer une **définition** (en mots) de ce que signifie ce lien
- ainsi qu'un **petit dessin** qui en illustre également le sens.

Je les ai invités à évoquer successivement les 4 éléments pour chaque lien. S'ils voulaient d'abord les écrire au brouillon, ils le pouvaient. Tout ce travail s'est effectué mentalement et donc dans un grand silence.

Après cela, nous avons « vérifié » si tout était en ordre et complet dans la tête et c'est alors (et alors seulement !) que des tas de questions sont arrivées : mes exemples sont-ils adéquats ? Ma définition est-elle correcte ? Je n'arrive pas à la formuler ? Et comme dessin, je ne sais que mettre dans ma tête ? Moi j'ai pensé à tel dessin, est-ce juste ? etc. Nous avons écouté toutes ces questions et essayé de trouver une réponse ensemble en discutant. Nous avons échangé, analysé, discuté toutes nos propositions de dessins, d'exemples, etc. Le même travail a été fourni pour chaque connexion. Cela a pris du temps.

Cette dernière étape a été bien suivie par les élèves : ils étaient explicitement invités à être actifs (dans leur tête) et ils ont répondu positivement à l'invitation. Une des deux classes, pourtant très « bavarde » d'habitude, s'est montrée particulièrement attentive, silencieuse, intéressée et travailleuse. Tous les enseignants qui pratiquent la gestion mentale au quotidien savent combien inviter les élèves à réaliser les gestes mentaux en classe est performant !

Au terme de ce parcours, il nous semble que les élèves sont globalement plus conscients des liens, de leur rôle et de leur importance. Cela a été confirmé par un travail écrit demandé par le professeur un peu après et qui consistait à répondre en étant radicalement contre à une lettre d'opinion écrite dans un courrier de lecteurs à propos d'internet : ce travail a montré que les élèves utilisaient tous ces liens de façon plus nuancée et en plus grand nombre, même sans avoir délibérément décidé de les utiliser.

Cette expérience est à renouveler et ... à améliorer. Nous la reprendrons au cours de l'année scolaire prochaine et nous espérons pouvoir en témoigner dans ces mêmes colonnes.

Hélène Delvaux (avec la collaboration de Martine Rompen).