

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Faculté des langues étrangères

Département de langue française



THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT EN SCIENCES

Spécialité : Langue et littérature française

Par

Mohammed Amine BENTCHIKOU

Thème :

LA COHÉRENCE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES DE TERMINALE L
ÉTUDE DESCRIPTIVE

Soutenue le 03/12/2024 devant le jury composé de :

Hakim MENGUELLAT	Professeur	Université Blida 2	Président
Mohand Amokrane AIT DJIDA	Professeur	Université de Chlef	Rapporteur
Hassane MISSOUM BENZIANE	MCA	Université de Chlef	Examineur
Bachir HOUCINI	MCA	Université de Chlef	Examineur
Djamaledine NOUREDINE	MCA	Université de Tiaret	Examineur
Zoubir SMAIL	MCA	Université de Saida	Examineur

DÉDICACE

A mon défunt père « Halim »

REMERCIEMENTS

Dans les quelques lignes où il m'est offert l'occasion de remercier les personnes qui m'ont aidé d'une façon ou d'une autre dans l'édification de mon travail de thèse, je commencerais par exprimer toute ma gratitude envers monsieur Ait Djida Mohand Amokrane, mon directeur de thèse. Son écoute, son savoir et ses conseils m'ont permis d'achever la rédaction de cette recherche. Je lui en suis infiniment redevable.

Je tiens ensuite à remercier Hassane, il se reconnaitra, de m'avoir lu, corrigé et conseillé. Pour leur soutien indéfectible et leur intérêt, qu'il me soit permis ici de ne citer que quelques-uns : Noufel, Khaled, Toufik, Redhouane, Sid-Ahmed, Hadj...les autres me pardonneront.

Ma reconnaissance va également aux membres du jury qui me font le plaisir et l'honneur d'expertiser ce travail.

Il me tient à cœur d'exprimer ma gratitude envers mes parents, ma femme mes frères et mes sœurs, qui m'ont sans cesse soutenu dans mes efforts et m'ont appris à toujours essayer de faire du mieux possible. Nul doute que tout cela a contribué à mon engagement continu dans des études toujours plus longues que la présente thèse clôt finalement.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la linguistique textuelle. Elle concerne, plus spécifiquement, les difficultés qu'éprouvent les élèves du secondaire (classes de terminale -option littérature-) à rédiger un texte argumentatif cohérent. Effectivement, notre objectif avoué et de voir, d'une part, quelles seraient les causes probantes à l'origine des ruptures de la cohérence ; et d'autre part, quelles incidences auraient lesdites ruptures sur la qualité de l'argumentation produite.

Pour mener cette étude, il nous est apparu nécessaire de convoquer deux concepts au cœur même de notre problématique : celui de la cohérence textuelle et celui de la cohésion. De facto, notre réflexion ne pouvait s'émanciper sans tirer profit, en les exposant, des notions ayant trait au texte, à l'argumentation et à la distinction relative au couple texte-discours.

Le relevé et l'analyse, dans un premier moment, des défauts de cohérence qui jonchent les textes produits par les élèves de la terminale L, se fera par l'entremise d'une typologie élaborée par Lorraine Pépin. Dans un second moment, la qualité argumentative des textes produits fera l'objet d'une mise en rapport avec les défauts de cohérence constatés et ce en vue de jauger l'impact de cette dernière.

Mots-clés : cohérence textuelle, cohésion, texte, argumentation, discours

Abstract

This research is in the field of textual linguistics. More specifically, it concerns the difficulties experienced by secondary school pupils (final year classes - literature option) in writing a coherent argumentative text. In fact, our avowed aim is to see, on the one hand, what the convincing causes of breaks in coherence are and, on the other hand, what impact these breaks have on the quality of the argument produced.

To carry out this study, we felt it necessary to call upon two concepts at the very heart of our problem: textual coherence and cohesion. De facto, our reflection could not emancipate itself without taking advantage of, and exposing, notions relating to text, argumentation and the distinction between text and discourse.

In the first instance, a typology developed by Lorraine Pépin will be used to identify and analyse the lack of coherence in the texts produced by Terminale L students. Secondly, the argumentative quality of the texts produced will be compared with the coherence defects observed, with a view to gauging the impact of the latter.

Key words: textual coherence, cohesion, text, argumentation, discourse

ملخص

يندرج هذا البحث في مجال اللغويات النصية. وبشكل أكثر تحديداً، يتعلق الأمر بالصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الثانوية (صفوف السنة النهائية - خيار الأدب) في كتابة نص جدلي متماسك. في الواقع، يتمثل هدفنا المعلن في معرفة الأسباب المقنعة لانقطاع التماسك من ناحية، ومن ناحية أخرى معرفة تأثير هذه الانقطاعات على جودة الحجة المنتجة.

ولإجراء هذه الدراسة، رأينا أنه من الضروري أن نستدعي مفهومين في صميم مشكلتنا: التماسك النصي والتماسك. في الواقع، لم يكن بإمكان تفكيرنا أن يتحرر من دون الاستفادة من المفاهيم المتعلقة بالنص والحجاج والتمييز بين النص والخطاب وكشفها.

في المقام الأول، سيتم استخدام التصنيف الذي طوّره لورين ببيان لتحديد وتحليل نقص التماسك في النصوص التي أنتجها طلاب ترمينال إل. وثانياً، ستتم مقارنة الجودة الحجاجية للنصوص المنتجة مع عيوب التماسك التي تمت ملاحظتها، بهدف قياس تأثير هذا الأخير .

الكلمات المفتاحية: التماسك النصي، والتماسك، والنص، والحجاج، والخطاب.

TABLE DES MATIERES

DÉDICACES	03
REMERCIEMENTS.....	04
RÉSUMÉ.....	05
TABLE DES MATIÈRES.....	08
LISTE DES FIGURES.....	12
LISTE DES TABLEAUX.....	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	16

PARTIE THEORIQUE ET CONCEPTUELLE

Chapitre I

Le texte au prisme de la cohérence textuelle

Introduction.....	23
1.1. Qu'est-ce qu'un texte ?.....	24
1.1.1. Le texte chez Teun Van Dijk.....	24
1.1.2. Le texte chez Halliday et Hasan.....	28
1.1.3. Le texte chez Lita Lundquist.....	31
1.1.4. Le texte chez J.M. Adam.....	37
Conclusion.....	48
1.2. Texte et discours se comprennent-ils ?.....	48
1.2.1. Le texte.....	49
1.2.2. Le texte : entre oral et écrit.....	52
1.2.3. Le texte : unité grammaticale ou sémantique ?.....	55
1.2.4. Le discours.....	57
1.2.5. Le discours : une notion encore en quête de définition.....	58

1.2.6. Le discours c'est quoi au juste ?.....	60
1.2.7. Les caractéristiques du discours.....	64
1.3. Au début était le genre.....	65
1.3.1. Qu'est-ce qu'un genre ?.....	69
1.3.2. Qu'est-ce qu'un type de texte.....	69
1.3.3. L'approche par les genres textuels : le retour.....	73
1.3.4. Le genre dans la méta (ou trans) linguistique Bakhtinienne.....	74
Conclusion.....	79

Chapitre II

L'argumentation : des théories au discours argumentatif écrit

Introduction.....	80
2.1. Brève histoire de l'argumentation.....	81
2.2. Le texte argumentatif.....	86
2.2.1. L'argumentation.....	87
2.2.1.1. Traité de l'argumentation (Perelman, Tyteca).....	87
2.2.1.2. Les usages de l'argumentation. (Toulmin).....	90
2.2.1.3. Grammaire du sens et de l'expression (Charaudeau).....	94
2.2.1.4. L'argumentation chez Ducrot.....	100
2.3. Caractéristiques du texte argumentatif.....	102
2.3.1. Les composantes de la situation argumentative.....	103
2.3.2. La structure du texte argumentatif.....	105
Conclusion.....	109

Chapitre III

La cohérence textuelle : l'éclectisme d'une notion non encore unifiée

Introduction.....	111
3.1. Quelques recherches sur la cohérence.....	112
3.2. La cohérence et la cohésion du côté des dictionnaires.....	124
3.3. La cohérence du côté des spécialistes : des considérations non concourantes.....	134
3.4. Quelle conception de la cohérence ?.....	150
3.4.1. Le modèle de cohérence de Lorraine Pepin.....	151
3.4.2. Typologie des défauts de cohérence chez Pepin.....	154
Conclusion.....	158

Cadre pratique

Chapitre I

Méthodologie

Introduction.....	160
1.1.Méthode d'analyse.....	160
1.1.1. Description du corpus.....	160
1.1.2. L'analyse proprement dite.....	162
1.1.2.1 Evaluation des textes du corpus.....	162
1.1.2.2 La grille d'analyse.....	162
1.1.3. Les participants.....	165

Chapitre II

L'analyse de la cohérence dans les productions écrites

2.1. Les résultats de l'analyse	166

Chapitre III

Discussions des résultats

Introduction

3.1. Les résultats de l'analyse.....	301

Chapitre IV

Analyse de l'impact de la cohérence sur la qualité de l'argumentation

Introduction.....	331

Analyse du corpus.....	332

Chapitre V

Discussion des résultats.....	433

Conclusion générale.....	441

Bibliographie.....	446

Annexes	451

LISTE DES FIGURES

PARTIE THÉORIQUE

Fig1.1. L'architecture la plus simple des processus discursifs contrôlés par le contexte.....	25
Fig1.2. Composantes de la texture du texte.....	30
Fig1.3. Représentation du texte chez Halliday et Hasan.....	31
Fig1.4. Le texte comme entité.....	33
Fig1.5. Les trois actes aux deux niveaux du texte.....	35
Fig1.6. Modèle de cohésion entre les phrases.....	36
Fig1.7. Les niveaux de cohérence du texte.....	36
Fig1.8. Les opérations de co-textualisation.....	38
Fig1.9. Typologie textuelle.....	39
Fig1.10. Opérations de liage assurant la continuité textuelle.....	40
Fig1.11. Liages de haut niveau.....	41
Fig1.12. Les plans d'organisation.....	42
Fig1.13. Opérations aidant à l'identification du paragraphe.....	45
Fig1.14. Relations de liage.....	46
Fig2.1. L'argumentation chez Toulmin.....	84
Fig2.2. L'argumentation.....	92
Fig2.3. La relation argumentative.....	97
Fig2.4. Les composantes de la logique argumentative.....	99
Fig2.5. Les composantes de la mise en argumentation.....	100
Fig2.6. Carré argumentatif.....	101

PARTIE PRATIQUE

Fig2.1. Le recensement des défauts en T-1.....	173
Fig2.2. Le recensement des défauts en T-2.....	180
Fig2.3. Le recensement des défauts en T-3.....	188
Fig2.4. Le recensement des défauts en T-4.....	195

Fig2.5. Le recensement des défauts en T-5.....	203
Fig2.6. Le recensement des défauts en T-6.....	209
Fig2.7. Le recensement des défauts en T-7.....	216
Fig2.8. Le recensement des défauts en T-8.....	222
Fig2.9. Le recensement des défauts en T-9.....	229
Fig2.10. Le recensement des défauts en T-10.....	236
Fig2.11. Le recensement des défauts en T-11.....	242
Fig2.12. Le recensement des défauts en T-12.....	249
Fig2.13. Le recensement des défauts en T-13.....	256
Fig2.14. Le recensement des défauts en T-14.....	262
Fig2.15. Le recensement des défauts en T-15.....	268
Fig2.16. Le recensement des défauts en T-16.....	274
Fig2.17. Le recensement des défauts en T-17.....	281
Fig2.18. Le recensement des défauts en T-18.....	287
Fig2.19. Le recensement des défauts en T-19.....	294
Fig2.20. Le recensement des défauts en T-20.....	300
Fig5.1. Schéma de l'argumentation Toulminien.....	436

LISTE DES TABLEAUX

PARTIE THEORIQUE

Tableau 2.1. Les genres rhétoriques et leurs caractéristiques.....	83
Tableau 2.2. Les modes d'organisation du discours.....	95
Tableau 2.3. Composantes de l'argumentation.....	97
Tableau 2.4. Les composantes de la situation argumentative.....	104
Tableau 2.5. La structure du texte argumentatif.....	108
Tableau 3.1. Naissance, origine, signification et évolution des termes « cohésion » et « cohérence ».....	127
Tableau 3.2. Les définitions de cohérence dans les dictionnaires généraux.....	132
Tableau 3.3. Les définitions de <i>cohésion</i> dans les dictionnaires généraux.....	133
Tableau 3.4. Catégories de défauts de cohérence dans l'argumentation.....	157
Tableau 3.5. Caractéristiques des défauts interphrastiques (défaut de cohérence textuelle) et intraphrastiques (défauts interpropositionnels et intrapropositionnels).....	158

PARTIE PRATIQUE

Tableau 2.1. Résultat de l'analyse du texte 1.....	173
Tableau 2.2. Résultat de l'analyse du texte 2.....	180
Tableau 2.3. Résultat de l'analyse du texte 3.....	188
Tableau 2.4. Résultat de l'analyse du texte 4.....	195
Tableau 2.5. Résultat de l'analyse du texte 5.....	203
Tableau 2.6. Résultat de l'analyse du texte 6.....	209
Tableau 2.7. Résultat de l'analyse du texte 7.....	216
Tableau 2.8. Résultat de l'analyse du texte 8.....	222
Tableau 2.9. Résultat de l'analyse du texte 9.....	229

Tableau 2.10. Résultat de l'analyse du texte 10.....	236
Tableau 2.11. Résultat de l'analyse du texte 11.....	242
Tableau 2.12. Résultat de l'analyse du texte 12.....	249
Tableau 2.13. Résultat de l'analyse du texte 13.....	256
Tableau 2.14. Résultat de l'analyse du texte 14.....	262
Tableau 2.15. Résultat de l'analyse du texte 15.....	268
Tableau 2.16. Résultat de l'analyse du texte 16.....	274
Tableau 2.17. Résultat de l'analyse du texte 17.....	281
Tableau 2.18. Résultat de l'analyse du texte 18.....	287
Tableau 2.19. Résultat de l'analyse du texte 19.....	294
Tableau 2.20. Résultat de l'analyse du texte 20.....	300
Tableau 3.1. Résultat de l'analyse des défauts dans les textes du corpus	303
Tableau 3.2. Les textes les plus dyscohérents du corpus.....	306
Tableau 3.3. Les textes les moins dyscohérents du corpus.....	307
Tableau 3.4. Les statistiques relatives aux catégories des défauts apparues dans les textes du corpus.....	309
Tableau 3.5. Les défauts relatifs à la jonction dans les textes du corpus.....	314
Tableau 3.6. Les défauts relatifs à la coréférence dans les textes du corpus.....	320
Tableau 3.7. Résultat du recensement des défauts de récurrence.....	324
Tableau 3.8. Résultat du recensement des catégories restantes.....	328
Tableau 5.1. Récapitulatif des taux de dyscohérence.....	435

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Écrire est un acte universel à travers lequel on traduit la pensée, on transmet l'information. Depuis l'avènement de l'ère numérique et avec elle les nouveaux modes de communication, (Facebook, Skype, twitter...) les occasions d'écrire se sont multipliées et la maîtrise de la communication a pris de plus en plus d'importance.

Hors du milieu scolaire, les individus écrivent pour communiquer, partager et créer en s'exprimant sans contraintes aucune ; l'écriture est, dans ce cas, une action sociale. En milieu scolaire, l'écriture formelle et organisée, garde toute sa place et devient un assujettissement plus que fondamental. Ce nouveau contexte social et mondial oblige l'école à redéfinir la place de l'écrit et à revoir l'enseignement/apprentissage de la communication aussi bien orale qu'écrite.

Dans le contexte des écoles algériennes, l'importance de développer les compétences en écriture prend tout son sens dans la mesure où elles s'avèrent essentielles pour assurer la réussite des élèves dans une société qui devient de plus en plus exigeante. Ainsi, depuis les réformes amorcées en 2003, une refonte des programmes d'enseignement a fait la part belle, dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, à l'écrit. A ce titre, Anne Marie Chartier et Jean Hébard (2002) notaient que « *Dorénavant, apprendre c'est écrire* ». En effet, le processus d'écriture fait partie intégrante du programme de français, et ce, du début de la primaire jusqu'à la fin du secondaire, le but étant d'aboutir à ce que les apprenants maîtrisent les différentes intentions, formes et stratégies d'écriture. Ainsi, en classe de langue, toutes les tâches concourent à aider et à préparer l'apprenant à produire des textes variés.

Aussi, et de l'aveu même de la plupart des spécialistes en la matière (Lemonnier et Guimont, 1995), l'écriture fait appel à des ressources cognitives des plus complexes et n'est pas la simple juxtaposition d'une suite d'activités pour aboutir à un produit final. En effet, pour qu'un ensemble d'énoncés soient vus comme unité formant un texte, le scripteur doit maîtriser aussi bien les règles morpho-syntaxiques que les aspects psychologiques, pragmatiques afin que le texte soit lisible et compréhensible. A ce propos, Yves Reuter

définit cette activité en ces termes : « *Une pratique sociale, historiquement constituée, mettant en jeu des savoirs, des représentations, des investissements, des valeurs ainsi que des opérations physiques, psychologiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la production d'un écrit.* » (Reuter, 1995).

Il est donc indéniable qu'une attention particulière est dorénavant accordée à la production de l'écrit, puisque celle-ci connaît, sur le terrain, une pratique accrue et massive en vue d'en faciliter le maniement et la maîtrise.

Cependant la bonne compréhension d'un écrit est tributaire d'un impératif de clarté, d'intelligibilité. Effectivement le texte étant un moyen de communication parmi d'autres, « *Tous les signes qui le composent [doivent être] concordants au niveau des relations logiques et sémantiques (la cohérence) et au niveau des relations morphosyntaxiques et lexicales (la cohésion).* » (Ece Korut, 2002)

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'écriture d'un texte compréhensible et clair suppose de la part du scripteur qu'il agisse sur le message en assurant sa cohésion et sa cohérence en vue de traduire, dans la suite linéaire, sa pensée de manière à en faciliter la compréhension. A ce titre, cet exercice requiert plusieurs savoir-faire de la part du scripteur. En effet, il ne suffit pas d'aligner des mots les uns à la suite des autres pour affirmer qu'il s'agit d'un texte : ceux-ci doivent être disposés de manière à former des phrases acceptables sur le plan grammatical, syntaxique et sémantique. Il en est de même pour ses phrases : une fois écrites, elles doivent être pertinentes par rapport à celles qui les précèdent et qui les suivent. Ainsi, tous les énoncés d'un texte doivent s'agencer adéquatement les uns aux autres, tout aussi bien au niveau local (microstructure) que global (macrostructure) afin de former un tout qui se tient, intelligible par le lecteur. Bref, des énoncés qui susciteront un effet de cohérence.

Qu'en est-il des textes produits par nos apprenants du secondaire ?

Les quelques années durant lesquelles il nous a été donné d'enseigner le français auprès d'élèves du secondaire nous ont permis de remarquer que plusieurs d'entre eux n'arrivent pas à produire des textes qui reflètent le niveau auquel on s'attend de la part d'un élève aux portes d'un cursus universitaire. Tout se déroule comme s'ils ignoraient les manifestations qui concourent à assurer une bonne cohérence textuelle, ou s'ils en

connaissent quelques-unes, leur maîtrise est défaillante au point de produire un texte qui souffre d'incohérence¹ et par là même impacte la qualité de l'argumentation.

Devant un tel constat, Nous avons tout naturellement choisi de nous immerger dans cet univers peu exploité qu'est le texte. Ainsi, nous nous sommes intéressé à des apprenants de 3^{ème} année secondaire, filière lettres et langues étrangères, pour étudier la cohérence des productions écrites d'un texte argumentatif et son incidence sur la valeur de l'argumentation produite.

Ce choix est doublement motivé : la première a trait au statut même du public auquel nous avons affaire. Il s'agit d'apprenants en fin de cycle, et de ce fait, nous pensons qu'il nous est possible en étudiant leur cas, de nous faire une idée sur les problèmes qui se posent aux apprenants du lycée en général. La seconde raison se rapporte au type de texte retenu en 3^{ème} année secondaire, à savoir le texte argumentatif. Il est indéniable que l'argumentation est une activité de tous les jours, une pratique du quotidien qui gouverne nos conversations. La persuasion, la justification et bien d'autres procédés argumentatifs sont aux centres de nos activités communicatives témoignant ainsi de nos prises de positions, nos opinions. Il est de fait louable que le texte argumentatif soit au centre des enseignements dispensés et qu'il en occupe une place de choix.

Pourtant, cet acte que l'on met à profit quotidiennement dans diverses situations de communication, est celui qui nécessite le plus d'efforts intellectuels, et mobilise le plus grand nombre de ressources linguistiques (Oléron, 1983 ; Plantin, 1990). La complexité induite par ce type de texte est telle que les opérations logico-discursives qu'il implique (Grize, 1982) semblent d'un accès difficile pour les élèves de l'âge d'un lycéen. Une difficulté supplémentaire vient s'ajouter à celle relative aux caractéristiques du texte argumentatif et est relative au fait qu'à bien des égards, cohérence et argumentation reposent sur des procédés identiques dans leurs élaborations (sélection d'information, organisation, progression, successivité, etc.).

¹ Dorénavant on parlera de défaut de cohérence, expression empruntée à Lorraine Pepin, pour désigner une rupture ou un manquement à la cohérence.

C'est en prenant conscience des difficultés rencontrées en production textuelle inhérentes à ce type de texte que nous nous sommes proposé d'entreprendre cette recherche. Dès lors, notre question de recherche s'annonce comme suit : *« s'agissant du type argumentatif, dans quelle mesure les défauts de cohérence relevés dans les productions écrites des élèves de 3^{ème} année du secondaire influent sur la qualité de l'argumentation ? »* Pour apporter une réponse à notre question de recherche, nous énonçons les hypothèses qui suivent :

Hypothèse 1 : Les principaux défauts de cohérence dont souffrent les productions écrites relèvent de l'agencement. Par le biais de cette hypothèse nous nous proposons d'évaluer la cohérence textuelle à travers les instruments répertoriés au sein d'une typologie de défauts. De plus, cette hypothèse suggère que les principales difficultés se situent au niveau des liens de cohérence et des transitions entre arguments, essentiellement entre les paragraphes, au niveau de l'organisation des arguments.

Hypothèse 2 : Les défauts de cohérence relevés ont une incidence directe sur la qualité argumentative du texte produit. Par cette deuxième hypothèse, notre intention est de voir s'il y a un rapport manifeste entre les défauts de cohérence identifiés dans les écrits des élèves et la qualité des arguments présentés. En d'autres termes, il s'agit de vérifier l'interconnexion entre la cohérence et l'argumentation desdits écrits.

Architecture de la recherche

Le présent travail se divise en deux parties : un cadre théorique et conceptuel dans lequel nous inscrivons notre recherche, et une partie pratique consacrée exclusivement à l'analyse de notre corpus, et aux résultats auxquels nous avons abouti.

La partie théorique se subdivise en trois chapitres :

Dans le premier, nous avons passé en revue les différentes théories consacrées au texte par l'entremise d'auteurs connus et reconnus par leurs travaux sur la question. En effet, ce chapitre se déploie autour de la problématique de ce qu'est un texte chez chacun d'eux et la conception qu'ils en font. Par la suite, nous avons discuté des notions clés de texte et discours en vue de mettre en lumière les liens ou les dissonances qui peuvent apparaître au sein de ce couple. En effet, parfois synonymes, parfois antagonistes et parfois

complémentaires, le couple texte-discours connaît des fluctuations que l'on pourrait qualifier d'affligeantes. Pour clore ce chapitre, nous ne pouvions passer sous silence un autre couple aussi important : le genre et le type. Notre propos est de mettre l'accent sur l'importance de ces deux concepts dans l'enseignement/apprentissage d'une langue dans le domaine de l'écrit.

Le deuxième chapitre est consacré à l'argumentation et s'ouvre par un bref historique retraçant les grandes lignes des courants ayant existé et l'évolution qu'ils ont connue. Puis, il est question de convoquer certains spécialistes dans le domaine de l'argumentation et des différentes acceptions qu'ils font de ce qu'est une argumentation. Nous clôturons ce chapitre en reprenant les caractéristiques qui font consensus dans la détermination du texte argumentatif.

Le troisième chapitre est dédié à la cohérence textuelle. Au centre de nos préoccupations, le concept de cohérence est dans un premier temps scruté par l'entremise de quelques recherches entreprises sur le sujet. Après quoi, il est question d'appréhender la cohérence textuelle sous un double spectre : telle qu'elle est présentée dans la littérature encyclopédique et celle qui est décrite et définie par les spécialistes du texte. Tout naturellement, nous avons achevé ce chapitre par la présentation du modèle de cohérence retenu pour les besoins de notre recherche.

Concernant la partie pratique, celle-ci sera consacrée à la vérification des hypothèses déjà émises. Trois blocs articulent cette partie : un cadre méthodologique où il sera question de décrire et d'explicitier la démarche qui a présidé à l'analyse. Le corpus, le public et les choix opérés dans l'analyse des écrits argumentatifs sont aussi le propos de ce chapitre.

En droite ligne de la question de recherche qui guide notre travail, nous avons été amené, et ce, dans le but d'identifier les difficultés relatives à la cohérence, à analyser des productions écrites des élèves. Ainsi, ces textes constituent le support idoine d'une telle entreprise. Pour ce faire une typologie des défauts de cohérence a été retenue et mise à contribution pour mettre au jour les embûches à la cohérence. Une analyse aussi bien quantitative que qualitative a contribué à cette opération.

Le dernier chapitre concerne l'argumentation et les conséquences des défauts de cohérence relevés sur cette dernière. L'analyse, dans un premier temps, de la structure

argumentative de chacun des textes nous aura permis de voir si ces textes répondent aux critères du modèle pour lequel nous avons opté (le modèle Toulminien) ; dans un second temps, il s'agissait de mettre en balance les défauts de cohérence recensés et la qualité de l'argumentation présentée.

Cadre théorique et conceptuel

CHAPITRE 01 :

LE TEXTE SOUS LE PRISME DE LA COHÉRENCE

Introduction

D'apparence simple, l'objet texte apparaît intimement lié à l'écriture. Effectivement, le texte est par essence instauré par l'écriture et de ce fait est essentiellement perçu par le sens visuel. Cette simplicité toute apparente n'a pas empêché que la notion de texte soit l'endroit d'une pléthore de recherches cherchant à le circonscrire et à en déterminer les caractéristiques propres. Très loin d'être consensuelles, les théories qui ont vu le jour nourrissent bon nombre de polémiques car au meilleur des cas elles se complètent, du moins partiellement, et au pire elles se contredisent. Nous en voulons pour preuve ce qu'en dit E. Roulet² lorsqu'il en commente la dénomination même: « *[l'emploi du terme texte est] malheureux car il est trop marqué par une connotation interphrastique (...) non seulement ce terme renvoie intuitivement exclusivement à l'écrit, ce qui tend à renforcer la pente naturelle de la pédagogie de la langue maternelle, mais surtout il se situe implicitement dans un paradigme de catégories de sens pratique mal définies comprenant en particulier le mot et la phrase* » (1991, une approche discursive de l'hétérogénéité discursive, in ELA n°83, p.123). C'est pourquoi, cette apparente simplicité n'est en fait que le retentissement d'un objet dont la réelle nature est d'un abord complexe et aux enjeux théoriques divers et diversifiés (théories en linguistique, en logique, en sciences cognitives) privant ainsi le texte de toute uniformité théorique.

Aussi, sans vouloir participer à un débat qui n'est d'ailleurs pas le nôtre et que nous jugeons d'aucun intérêt pour notre recherche, avons-nous eu recours à l'exposé de quelques

² En ce sens, Roulet, préfère pour sa part parler de discours et non de texte passant ainsi sous silence l'exclusivité de l'écriture d'une part, et la mise en avant de l'« acte » en tant qu'unité minimale au détriment de la proposition.

théories choisies en raison, accessoirement, de la réflexion qu'ils apportent sur la notion de texte et, essentiellement, son opérationnalité dans le cadre de la perspective que nous avons choisi : la cohérence textuelle. Sans prétention à l'exhaustivité, nous citerons quatre auteurs à travers leurs théories sur le texte, et questionnerons leurs conceptions dans ce qu'elles ont en commun.

1.1. Qu'est-ce qu'un texte ?

Le titre interrogatif que nous proposons dans cette section laisse à penser qu'il existe une uniformité théorique, alors que nous avons postulé plus haut que cette dernière n'a pas d'existence. Pour cette raison avons-nous estimé, et en adéquation avec notre thème de recherche, d'exposer les quelques travaux qui suivent et qui nous semblent s'inscrire dans une optique qui nous sied.

Appréhender le texte sous l'angle de la cohérence nous semble d'une évidence toute faite. En effet, cohérence et texte semblent être un couple indissociable dans la mesure où à chaque que l'on convoque l'une, l'autre apparaît inéluctablement. A cet effet, bon nombre de linguistes attestent que le sens du terme « cohérence » se matérialise et n'a d'existence que dans la notion même de texte. Et c'est en cela que notre choix s'est porté sur les idées véhiculées par les auteurs qui suivent et qui, à notre sens, apportent une définition significative du texte.

1.1.1. Le texte chez Teun Van Dijk

Selon Van Dijk, Deux caractéristiques majeures semblent intervenir dans toute production langagière : la première est relative à la solidarité d'une structure, la seconde au rôle du « contexte social » ou ce qui environne l'usage de la langue.

Pour cet auteur, la notion de texte et son corollaire la cohérence sont intimement liés de par le sens même que l'on accorde au terme texte (issu du latin « textum », dérivé du verbe « texere » signifiant tisser). Cette figure du « tissé » sous-tend l'idée selon laquelle il existe des liens entre les différentes phrases qui composent le texte, et à un niveau plus

global³, l'information ainsi apportée par chaque phrase concourt à former un ensemble, un tout agrégé. Cette configuration unifiante nous laisse entrevoir le texte telle une séquence de phrases liées sémantiquement et concourent à établir ce que l'auteur appelle « la propriété textuelle ». Ce tout signifiant constitue pour Van Dijk une composante de base d'une activité langagière. La seconde caractéristique ayant trait au discours⁴ concerne les aspects contextuels (voir figure⁵ qui suit) qui participent à son élaboration, il s'agit entre autre des connaissances du monde et de la situation de communication.

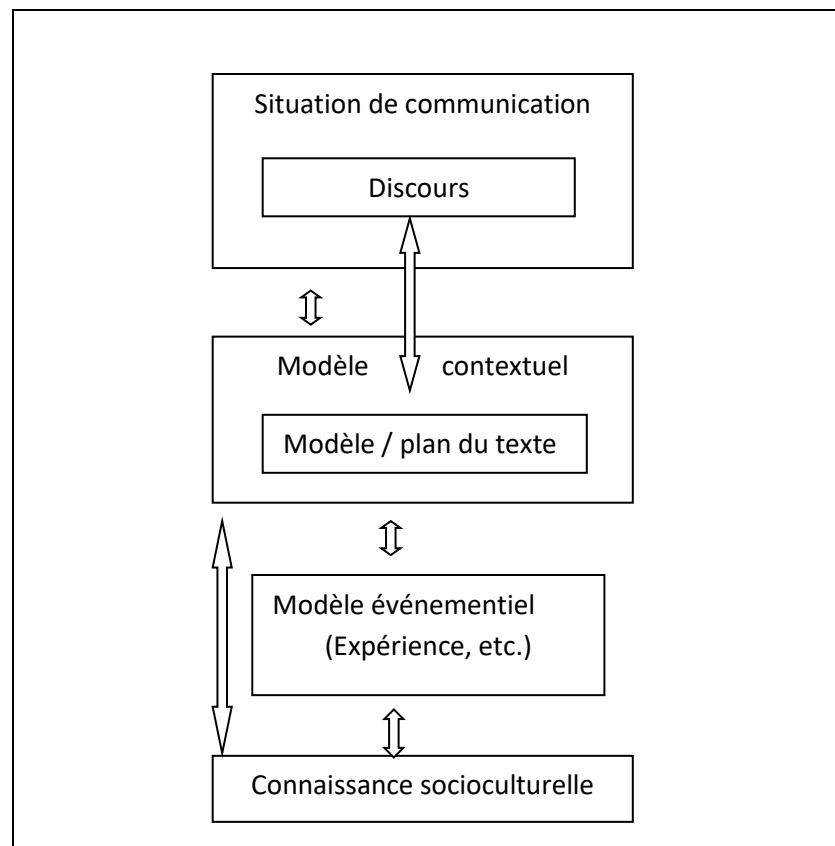


Figure1.1 : l'architecture la plus simple des processus discursifs contrôlés par le contexte

³ A ce niveau, Van Dijk parle plus exactement de macrostructure.

⁴ Bien que l'auteur opère une distinction entre les notions de « texte » et de « discours », distinction ne faisant pas l'unanimité auprès des spécialistes, nous préférons pour notre part faire un emploi indifférencié des deux termes.

⁵ Teun A. Van Dijk, « texte, contexte et connaissance », Semen [en ligne], 27 I 2009, mis en ligne le 03 décembre 2010, consulté le 18 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/semen/8890>

Selon Van Dijk, deux niveaux d'expression sont définis pour le texte: un premier appeler « niveau local », en d'autres termes phrastiques et qui relève de la microstructure ; et un second, appeler « niveau global » ou macrostructurel qui correspond à l'ensemble des phrases considérées comme un tout qui signifie. L'interdépendance des deux niveaux se concrétise par l'intermédiaire de liens de cohérence.

Approfondissant cet aspect du texte, le linguiste néerlandais définit le niveau local par l'ordonnement des différentes unités et les sens qu'elles concourent à produire.

Sachant que ces unités sont contraintes par la linéarité inhérente à l'écriture : les mots et les phrases se déroulant les uns à la suite des autres, ceux-ci s'enchaînent par différents liens qu'ils soient chronologiques, de cause à effet, etc. Ainsi, le récepteur du message reconstruit le sens en se fiant aux différents indices parsemés par le scripteur à son attention. De fait, ce dernier se voit orienter dans sa quête de la signification. La disposition et l'ordre dans lesquelles les phrases apparaissent déterminent le sens que l'on attribue aux énoncés. Aussi, l'environnement immédiat, aussi bien à gauche qu'à droite, de chaque phrase permet d'élaborer son interprétation. Au niveau global, c'est-à-dire celui du texte en entier, le contexte ou la situation d'énonciation constitue, elle aussi, un critère déterminant dans l'élaboration de son sens. Dans cette optique, il est question de la portée pragmatique du discours.

Ainsi définis, les deux niveaux déterminent ce que Van Dijk nomme la « cohérence locale » qui se subdivise à son tour en deux types : la cohérence « conditionnelle » et la cohérence « fonctionnelle ». Le premier type est explicité par Van Dijk en ces termes : « deux phrases sont conditionnellement cohérentes si leurs propositions dénotent des faits qui sont conditionnellement liés »⁶. Le second type concerne la fonction et le sens développés par une proposition en rapport aux autres. A ce propos l'auteur déclare qu' : « il s'agit ici d'un principe d'organisation des informations, principe qui peut servir à des fins rhétoriques » (p.2284). Autrement dit, l'accent est mis sur la complémentarité et le rôle joué par les propositions en ce sens qu'elles précisent, explicitent ou généralisent celles qui les

⁶ Loc.cit.

précèdent aidant ainsi à établir la signification de l'ensemble (de la séquence) et par-delà même à son interprétation. De la sorte, s'établissent des liens de cohérence entre phrases.

Dans sa totalité, le texte développe et gravite autour d'une thématique qui répond à la question : de quoi parle-t-on ? Et oriente le tout. Les unités représentées par les phrases émanent de ce thème et participent ainsi à fonder une unité à un niveau beaucoup plus étendu, à savoir le texte en entier. En conséquence, la cohérence globale dépend de ces liens qui se créent autour du thème et en rapport avec lui, précise Van Dijk.

Pour Van Dijk, les facteurs qui gravitent autour du texte, les facteurs externes bien sûr, influencent doublement ce dernier : au niveau de sa production et au niveau de sa réception. Cette même influence, selon l'auteur, s'observe et s'exerce aussi bien sur le genre de discours, que le style utilisé et l'interprétation du message émis, du moment que ces derniers sont conditionnés par le contexte qui les a vus naître. De plus, les facteurs sociaux et culturels (l'âge à titre d'exemple) un vivier d'influence non négligeable. En somme, le discours qu'il soit écrit ou oral, repose sur la mise en place d' « actes de langage » et leurs effets performatifs tels affirmer, informer, demander, promettre, etc. et le contexte dans lequel apparaît le discours constitue l'interface qui vient valider l'adéquation ou l'inadéquation des actes exprimés. Assurément, toute situation obéit à une charte, tacite ou déclarée, qui précise les rôles de chaque intervenant en ce sens que l'on ne peut pas exprimer tout ce que l'on veut, comme on le veut et à qui on veut. L'acte de langage se dit aussi bien dans une phrase, que dans une séquence ou dans le texte au complet qui se transforme alors en une « séquence d'actes de langage »⁷.

En final, Van Dijk ajoute qu'ainsi conçu, l'expression des actes de langage est le produit d'interactions des intervenants, des différents facteurs qui participent à la situation de communication et de l'intention visée.

⁷ Loc.cit.

1.1.2. Le texte chez Halliday et Hasan

Opérant un tournant décisif dans l'élaboration d'une théorie générale du texte, M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976, p.293)⁸ sont les premiers à abandonner l'idée réductrice selon laquelle un discours serait l'équivalent d'une superphrase et par voie de conséquence en extrapoler les mécanismes de fonctionnement. En d'autres termes, Halliday et Hasan considèrent qu'il y a une différence fondamentale entre la texture, particularité distinctive des textes, et la structure, particularité structurale des phrases ; pour les deux auteurs, le distinguo entre texte et phrase ne peut se restreindre à la seule taille de l'énoncé. Considérant le texte comme une « unité de langage en action »⁹, les deux auteurs se placent d'emblée dans une perspective fonctionnaliste et par conséquent s'opposent à toute analogie à la phrase. Ils estiment qu'étant une unité sémantique et fonctionnelle, le texte n'est pas les phrases qui le composent ; il en est la réalisation. Cette vision du texte est d'autant plus compréhensible que les deux auteurs estiment que tout sujet parlant a cette capacité de discriminer un texte d'un non-texte, un texte d'une phrase :

Si un sujet parlant l'anglais entend ou lit un passage qui dépasse une phrase, il peut normalement décider s'il forme un tout unifié ou s'il est juste une collection de phrases non reliées (1976 : 1)

Les deux auteurs suggèrent un changement absolu de paradigme dans la conception de cette nouvelle unité :

Un texte [...] n'est pas un simple chapelet de phrases [not just a string of sentences]. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une grande unité grammaticale, de quelque chose de même nature qu'une phrase, mais qui en différerait par la taille – une sorte de superphrase. Un texte ne doit pas du tout être vu comme une unité grammaticale, mais comme une unité d'une autre espèce : une unité sémantique. Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout, il est lié à l'environnement dans lequel il se trouve

⁸ La traduction est l'œuvre de J.M. Adam in Jean-Michel Adam « linguistique-récits-narratologie » *Pratiques* [en ligne], 181-182 I 2019, mis en ligne le 30 juin 2019, consulté le 20 juillet 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/5632>; DOI : 10.4000/pratiques.5632

⁹ Dans son ouvrage...Halliday définit le texte comme « the linguistic form of social interaction » (1978 : 122)

placé. (In la linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours, 2005 : p3)

Ainsi, les deux linguistes considèrent le texte comme une entité formée d'unités plurielles apparaissant dans un contexte situationnel donné. Deux caractéristiques majeures fondent de la sorte la définition du texte : c'est d'une part, une entité dotée de sens et dans laquelle tous les éléments sont en étroite liaison ; d'autre part, cette entité apparaît dans un environnement donné.

Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout [as a whole], il est lié à l'environnement dans lequel il se trouve placé (Adam, 2005 : 175)

La première caractéristique a trait au fonctionnement interne du texte, la seconde fait appel à ce qui l'entoure. Subséquemment, les deux auteurs distinguent deux aspects de cohérence : l'une en rapport au contexte situationnel et son adéquation avec le registre ; l'autre, à avoir avec le fonctionnement interne du texte et se réalise par l'intermédiaire des liens qu'il expose. C'est en ces mots qu'ils en parlent :

text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation and therefore consistent in register and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive.(M.A.K. Halliday and Ruqaiya Hasan, 1976, p.293)

Sur le plan de l'activité interne du texte, les différentes unités qui le composent forment un réseau de relations ; en d'autres termes tous les éléments qui intègrent sa formation sont reliés. La signification du texte ne consiste pas, alors, en une assimilation homologique à une grande phrase, car si l'on admet qu'une série de phrases convenablement écrites (syntaxiquement parlant) forment un « tout », cela ne garantirait en rien que cet ensemble constitue ainsi un texte.

La correction des éléments qui forment le texte (sa forme) ne peuvent être les seuls garants d'une composition textuelle. Les deux auteurs affirment que l'activité de textualisation est forcément la résultante d'un processus nécessairement sémantique qui est à son tour issu des liaisons qui s'échafaudent entre les différentes phrases. Conséquemment,

Pour Halliday et Hasan ces liens sémantiques déterminent la cohérence vue alors comme l'ensemble des ressources qu'offre la langue pour attester de l'unité du texte.

Dans cette optique, il devient clair que pour les deux linguistes, la notion de cohérence est constitutive de la notion de texte, et c'est en cela que ce dernier gagne à être appelé ainsi. La cohérence est l'image qui se donne à lire et est le reflet du fonctionnement interne du texte, de son rapport à l'environnement dans lequel il s'inscrit et de l'intention du locuteur.

Envisageant le fonctionnement du texte, Halliday et Hasan soulignent le fait que le texte est un produit social et sa cohérence ne peut être que dépendante de la situation dans laquelle il apparaît. En effet, en considérant le texte comme du « langage en action », les deux linguistes estiment que son rapport au contexte fonde, ou du moins, participe à édifier sa cohérence. En d'autres termes, le texte en tant qu'instrument social de communication (étant l'expression concrète de la parole) ne peut être dissocié du contexte qui l'a vu naître. Cependant, opératoirement parlant Halliday et Hasan soulignent la nécessité de ne considérer, dans la prise en charge de la notion de situation, que les facteurs susceptibles d'intéresser le texte et par voie de conséquence ceux qui sont en mesure d'influencer le locuteur ou le scripteur lors de l'élaboration de son texte. Ces quelques notions peuvent être représentées schématiquement (page suivante) ainsi :

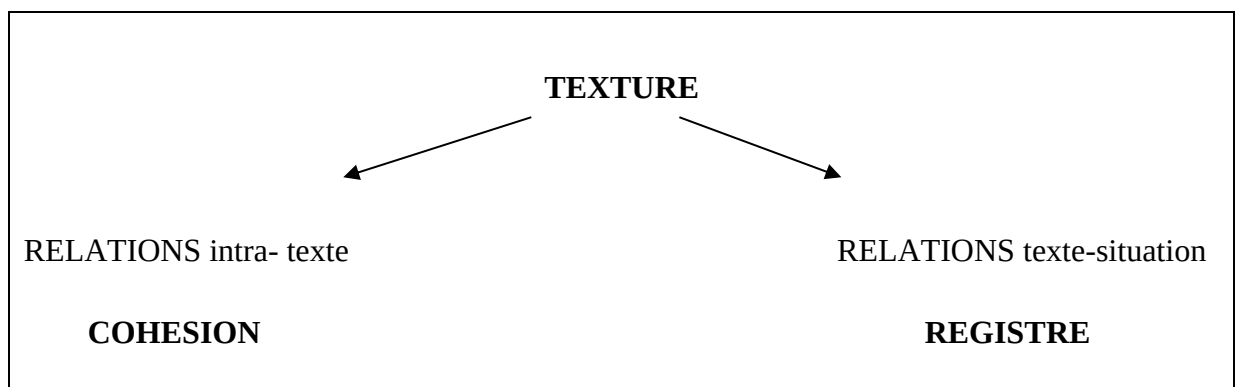


Figure 1.2 : composantes de la texture du texte

Ainsi, il nous est permis d'entrevoir les similitudes qu'il y a entre la vision « Van Dijkienne » et celle de Halliday et Hasan. Dans les deux cas, la prépondérance des aspects contextuels et des actes de langage ne fait nul doute. La représentation schématique du texte par ces deux linguistes peut être représentée de la manière qui suit :

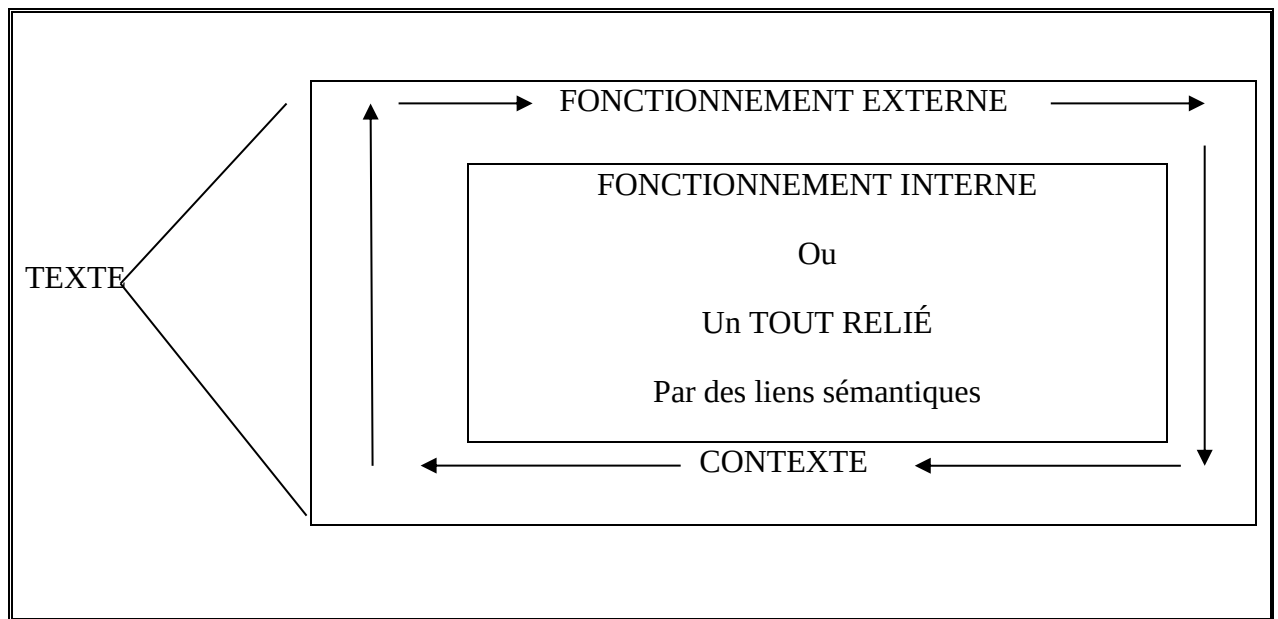


Figure 1.3 : Représentation du texte chez Halliday et Hasan

1.1.3. Le texte chez Lita Lundquist

Dans son ouvrage intitulé *la cohérence textuelle* : syntaxe, sémantique et pragmatique, Lita Lundquist énonce sa perception du texte. À bien des égards, sa vision rejoint celle des auteurs que nous avons plus haut.

L'auteure caractérise le texte tel « un acte de langage qui comporte, comme tout acte d'énonciation, trois actes fondamentaux : l'acte de référence (on parle de quelque chose), l'acte de prédication (on en dit quelque chose) et l'acte illocutionnaire (dans une intention spécifique) » (p.14). À leurs tours, ces trois actes amènent trois niveaux d'organisation du texte : l'organisation thématique, sémantique et pragmatique. Retenons que la différenciation de ces trois niveaux est une vision de l'esprit, donc théorique : en effet,

l'enchevêtrement des trois niveaux fait que, tant au moment de la production que de l'exégèse textuelle, il est difficilement concevable d'instaurer des limites concises.

D'un autre côté, la cohérence du texte est, selon l'auteure, le fruit de l'existence d'une relation entre les différents éléments qui le composent. Autrement dit, chacune des propositions ou l'ensemble des propositions d'une séquence sont en étroites relations avec celles qui les précèdent et quelques fois avec celles qui les suivent. C'est cette relation entre énoncé et la séquence du discours qui précède (ou qui suit) qui confère son caractère de cohérence au collectif tout entier.

S'inspirant des travaux menés par J.R. Searle (1972) sur « les actes de langage », Lundquist opère une transposition des trois actes qui fondent toute énonciation au texte. Ainsi, le texte devient le lieu où interagissent les trois actes fondamentaux (référence, prédication, illocutionnaire).

L'acte de référence (le quoi), a un rapport avec ce dont on parle, c'est-à-dire la nature du sujet ou du thème abordé. L'acte de référence installe une liaison entre une partie du monde et les signes linguistiques usités. Effectivement, qu'il s'agisse d'une personne, d'un objet ou d'un événement, tous ces éléments enseignent sur des réalités qui sont transcrites dans des mots. Ainsi, ces « parties du monde » qui sont représentées et référencées dans le discours composent « ce dont on parle » et par voie de conséquence l'aspect thématique du texte.

Le deuxième acte, celui de la prédication (ce qu'on dit du thème) regarde le sens du discours. C'est par l'emploi de prédicats (qui correspondent en général au verbe) que l'information se développe et conséquemment développe le thème. Ainsi, l'acte de prédication installe des rapports entre les différents référents et édifie l'agencement sémantique du discours.

Le dernier acte, à savoir illocutoire (se rapportant à l'intention de communication) se fonde sur les relations qui s'établissent entre l'émetteur et le récepteur en production et en réception du discours. Ainsi, par l'attribution d'une fonction illocutoire au texte, nous

pénétrons dans le domaine de la pragmatique ou de la situation de communication. Pour ainsi dire, le texte devient un acte social, un objet en interaction avec ce qui l'entoure, l'extérieur. Voilà ce qu'en dit Lundquist

Dans la perspective du texte comme manifestation concrète de la parole, le texte est le produit concret d'une énonciation, l'objet d'une communication interpersonnelle, l'acte d'une parole individuelle ; en tant que tel, le texte fait partie de tout un système de signes supérieurs, celui des actes interhumains, linguistiques aussi bien que non linguistique. (L. Lundquist, 1980, p.p.8-9)

Ainsi perçu, l'objet texte est considéré sur un double plan : celui relatif à sa structure interne, et là nous faisons allusions aux actes de référence et de prédication qui recouvrent les caractéristiques internes du texte, alors que l'acte illocutoire caractérise le texte dans ses rapports avec l'extérieur. L'impression de cohérence est engendrée par ces trois actes combinés dans le texte aussi bien au niveau local (phrastique) qu'au niveau global (l'ensemble du texte).

D'après ce qui précède, le texte est selon Lita Lundquist une entité dans laquelle on s'exprime au sujet de quelque chose pour y présenter ces idées et ce dans un but distinct.

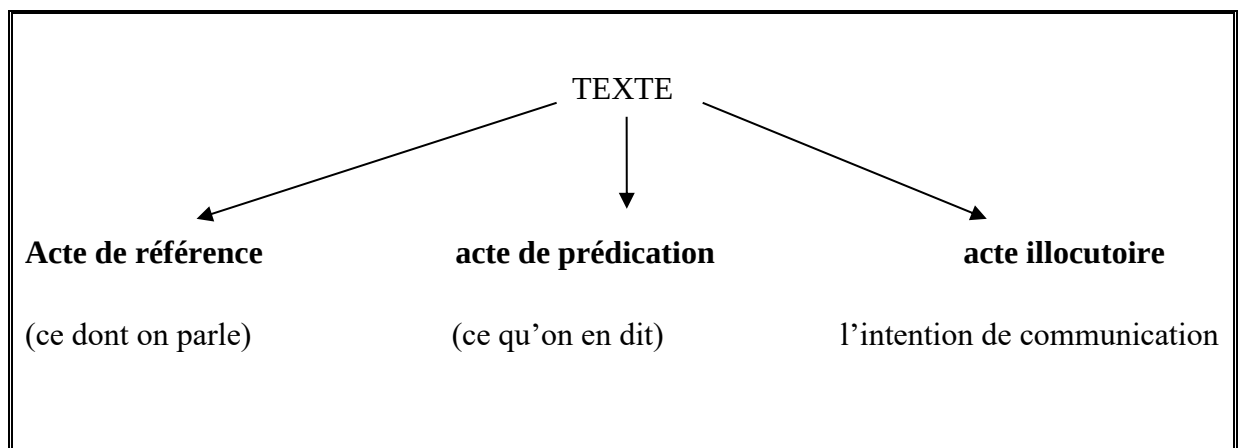


Figure 1.4 : le texte comme entité

D'autre part, les trois actes (référence, prédication, illocution) qui sont présents au niveau macrostructurel (la globalité du texte) touchent pareillement le niveau microstructurel (phrastique). De ce fait, la représentation schématique du texte peut être complétée de la manière suivante :

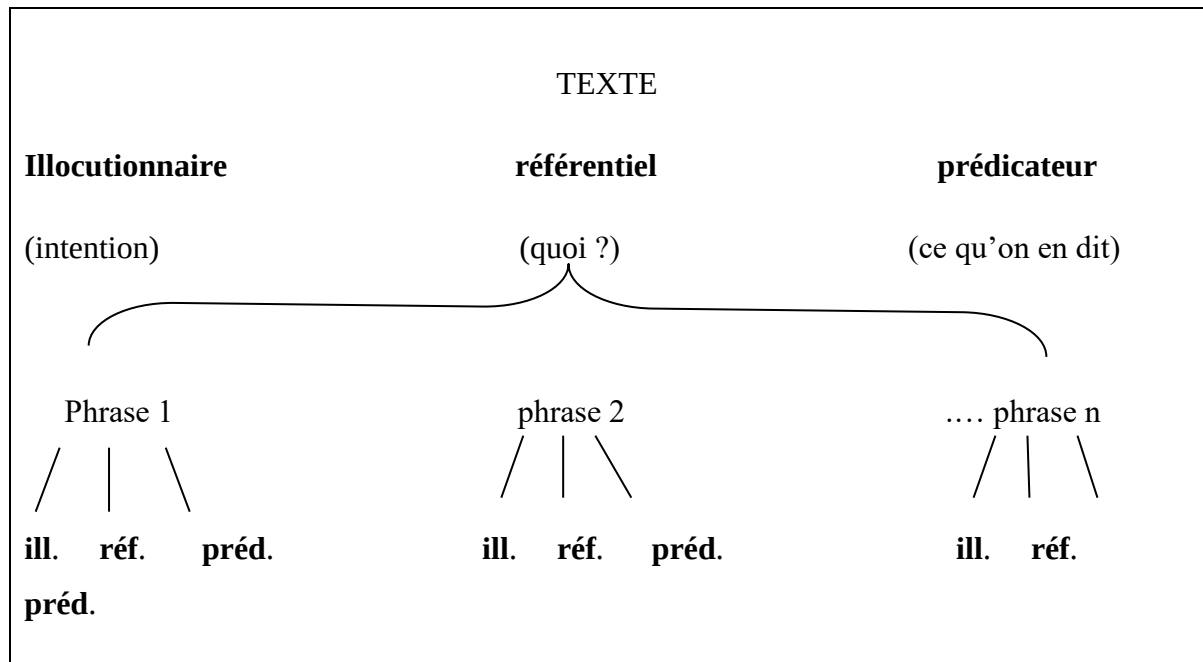


Figure 1.5 : les trois actes aux deux niveaux du texte¹⁰

Le texte dans sa globalité est un ensemble d'unités entre lesquelles des liens cohésifs existent. En effet, chaque phrase se fonde sur celle qui la précède et de phrase en phrase le texte progresse tout en étant un assemblage cohérent. C'est la présence de ces liens interphrastiques à l'aide d'éléments cohésifs qu'un réseau de relations se crée et forge l'unité du texte. Ce réseau est représenté schématiquement par l'auteure de la manière qui suit :

¹⁰ Ibidem, p.34.

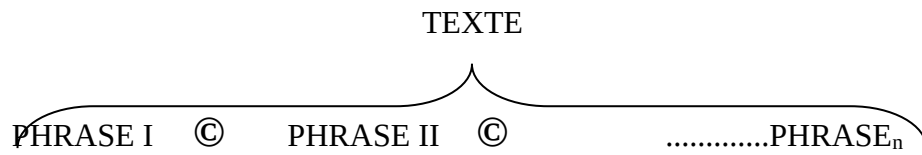


Figure 1.6: Modèle de cohésion entre les phrases

Ainsi perçu, l'unité du texte en d'autres termes sa cohérence, est le fruit de la visibilité de l'élément cohésif. Cet ensemble d'énoncés perçus comme texte est l'aboutissement des liages qui se fondent d'une phrase à une autre. Qu'ils soient syntaxiques ou sémantiques, ces liens nous rendent possible l'analyse de la cohésion et par voie de conséquence d'expertiser l'unité de l'ensemble en tant que texte. C'est pourquoi, la cohérence devient consubstantiel du texte ce qui pousse Lita Lundquist à déclarer que « selon la notion immanente de « texte », le concept de cohérence est inhérent, constitutif même de « texte », que cohérence équivaut à « texte » et à « textualité ».¹¹

Pour en finir, Lita Lundquist propose une représentation schématique (page qui suit) des trois actes fondamentaux de langage associés chacun à un type de cohérence donné. En effet, au niveau de l'acte de référence, à titre d'exemple, la cohérence observée est essentiellement thématique et est réalisée par le truchement d'outils linguistiques tels que la substitution. Cependant, force est de constater qu'un certain amalgame s'observe au niveau de cette représentation. Apparemment, à tous les niveaux, l'auteure parle de cohérence aussi bien pragmatique que thématique et sémantique, mais il est fort remarquable qu'au niveau thématique, cité en exemple ci-dessus, les procédés en usage (substitution, répétition) sont de plutôt des mécanismes qui interviennent dans l'accomplissement de la cohésion.

¹¹ Ibidem, p.17.

TEXTE		
Acte illocutionnaire prédication (cohérence pragmatique) sémantique)	acte de référence (cohérence thématique)	acte de (cohérence
Indications : De personnes De temps De mode De voix De relations interphrastiques par les connecteurs Métatextuelles	Substitution nominale : -Définitivisation Répétition Paraphrase Substitution pronominale L'ordre des mots dans la phrase	-Distribution cohérente Des rôles casuels -Relations sémantiques d'inclusion et d'intersection

Figure 1.7 : les niveaux de cohérence du texte

L'exposé de la conception du texte telle qu'elle est perçue par Lita Lundquist, présente à bien des égards, des similitudes avec les visions de Van Dijk et Halliday et Hasan. Tous les trois voient dans le texte une entité pourvue de sens, un sens conditionné par l'existence d'une cohésion interne. En outre, en soumettant le texte au prisme de la théorie des actes de langage, les trois théoriciens admettent l'importance de la situation dans laquelle le texte s'insère. Ainsi vu, le texte ne saurait, pour ces chercheurs, exister hors du concept de cohérence.

Nous retenons, pour notre part, que la cohérence du discours est la résultante d'un certain nombre de facteurs qui concourent à son élaboration : des éléments de fonctionnement interne, qui assurent les liens et tendent à unir l'ensemble ; et des éléments externes, qui forment le contexte et rattache le discours à l'extérieur.

1.1.4. Le texte chez J.M. Adam

Dans sa prospection du texte, Jean-Michel Adam met en exergue la relation du discours au texte, en faisant de la première : la vision discursive, le champ d'action de la textualité. Tout le monde connaît la désormais célèbre formule de l'auteur, qui bien réductrice, énonce sa quête première d'inclure le texte dans le discours et par voie de conséquence de la linguistique textuelle dans l'analyse de discours :

Discours = Texte + conditions de production

Texte = discours – conditions de production

Dans son ouvrage *la linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, l'auteur explicite son objet d'étude, à savoir le texte, dans sa dualité au discours. Ainsi, il préconise la prise en compte, dans son étude du texte, de différents niveaux : énonciatif, syntaxique, sémantique et pragmatique. Le texte est pour l'auteur un composite d'unités qui vont de la proposition-énoncé au plan du texte, en passant par les phrases, les périodes ou séquences, ces unités sont morcelées par segments et liées en vue de former un tout cohérent. L'unité textuelle minimale à savoir, la proposition-énoncé, est déterminée par le biais de trois dimensions qui se complètent : une dimension énonciative, responsable d'un contenu référentiel, une possibilité argumentative. Ainsi, la proposition-énoncé est le lieu où s'exprime le point de vue, l'orientation argumentative et l'intentionnalité.

L'autre unité de base chez Adam est la séquence, formalisée à l'origine en réaction à la trop grande généralité des typologies de texte, conçue comme « une structure », autrement dit une abstraction possédant son organisation spécifique et en relation avec le reste des unités qui composent le texte :

[...] une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. (1992 : 28)

En soulignant l'impossibilité, vue l'hétérogénéité et la complexité, de se fier à des constantes linguistiques pour circonscrire le texte, J-M. Adam déclare que la séquence « est

le lieu privilégié pour l'observation desdites régularités ». Précisant sa nature, il entreprend la séquence comme une unité compositionnelle intermédiaire entre la phrase-période et le texte en entier. Cette façon de voir n'est envisageable, selon l'auteur, que si l'on adhère à une perspective globale « d'une théorie des plans d'organisation » (Adam, 1990) qui rend compte « du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul mode d'organisation, d'un objet complexe mais en même temps cohérent ».

En conséquence, le texte est selon J.M. Adam « une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences-elliptiques ou complètes de même type ou de types différents » une somme séquentielle d'unités (propositions) unies par des liens qui les rende solidaires et forment un tout qui s'achemine vers une clôture. Le schéma qui suit est une représentation qui rend compte de cette structuration.

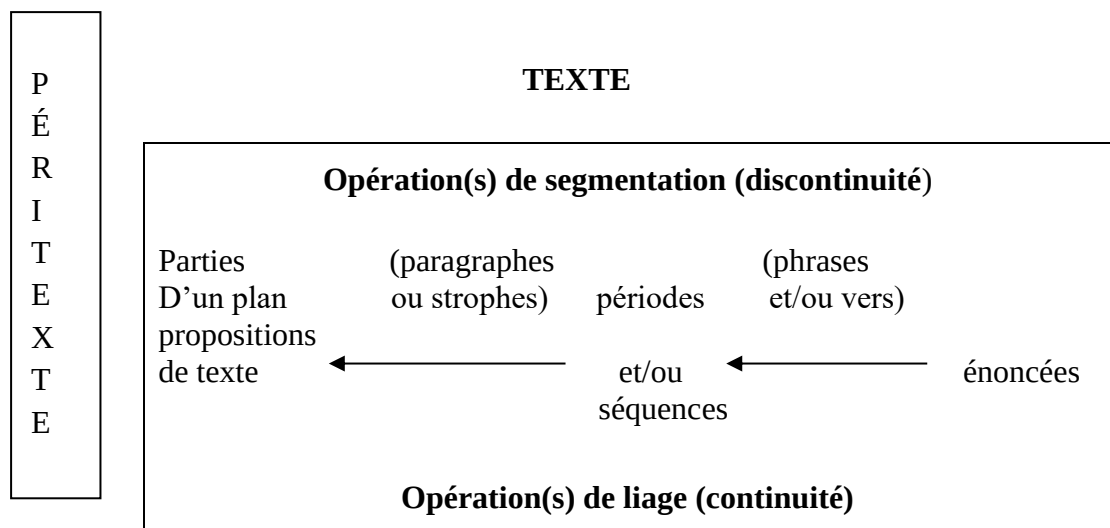


Figure 1.8 : les opérations de co-textualisation

Ainsi pensé, le texte est donc une structure séquentielle formée de plusieurs séquences impliquant l'existence de « schémas séquentiels prototypiques » où plusieurs séquences partagent « un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble, un air de famille » (1992 : 28).

Au centre des préoccupations de l'auteur, la notion de type de texte se réfère à son organisation et est corrélée non pas à l'activité à laquelle il renvoie, mais au schéma structurel qui se manifeste derrière. La notion de genre, quant à elle, consiste en la relation qui est nouée entre le discours et les pratiques socio-discursives. A cet égard, Maingueneau fait remarquer que les genres sont des « activités plus au moins ritualisées qui ne peuvent

se déployer légitimement et être « réussies » que si elles sont conformes aux règles qui les constituent » (Maingueneau 1996: p.44).

Dans ce qui suit, nous reprenons le schéma élaboré par J.M. Adam et dans lequel il propose une typologisation de type modulaire.

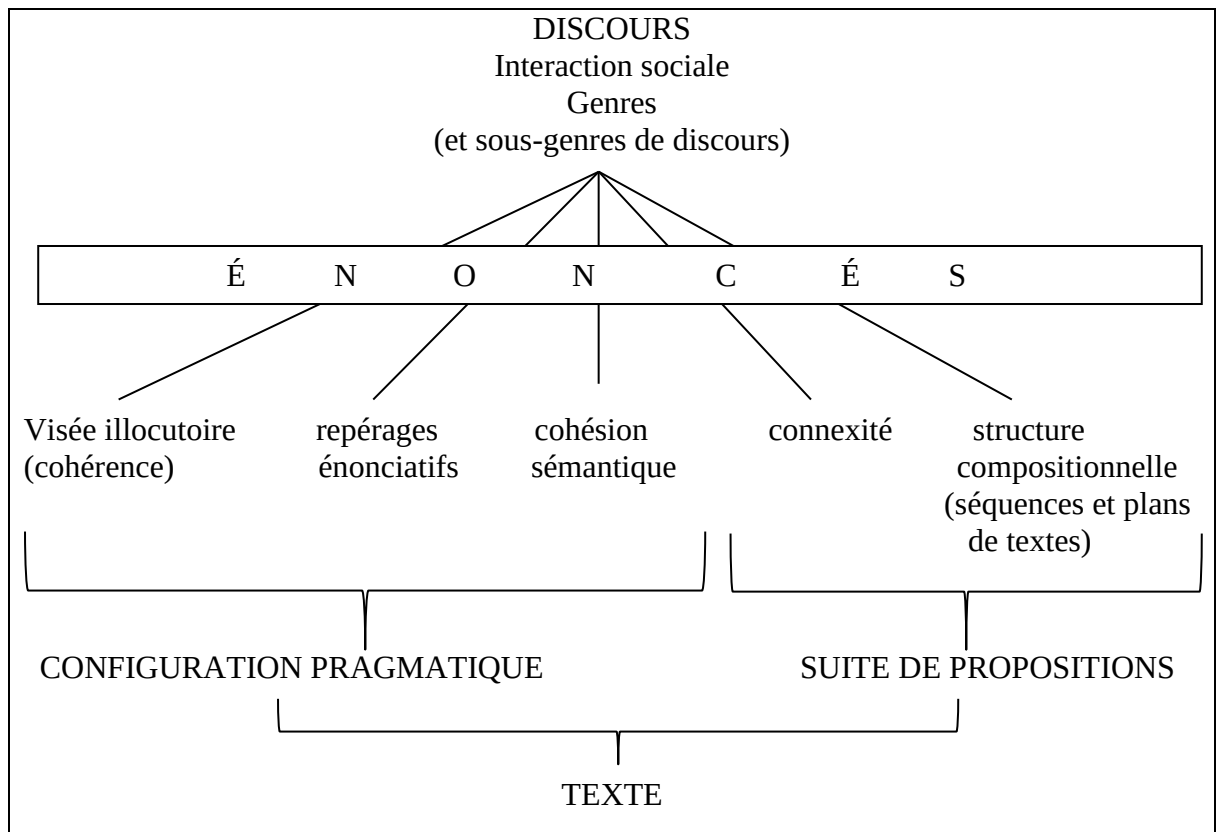


Figure 1.9 : typologie textuelle

La continuité textuelle est assurée, selon l’auteur, par cinq types de liages qu’il considère comme étant imbriquées lors du processus de production-interprétation. Il s’agit des liages du signifié, liages du signifiant, implications, connexions, séquences d’actes de discours. Les moyens mis à disposition pour assurer ces liages vont de l’anaphore et de l’isotopie à l’usage des répétitions en passant par l’emploi des connecteurs. A ce propos, J-M. Adam signale que l’articulation des propositions est assurée par « des phénomènes locaux de liage qui interviennent pour assurer la connexité textuelle (ou organisation générale) » et c’est à ce niveau qu’il range les connecteurs. (Schéma qui suit)

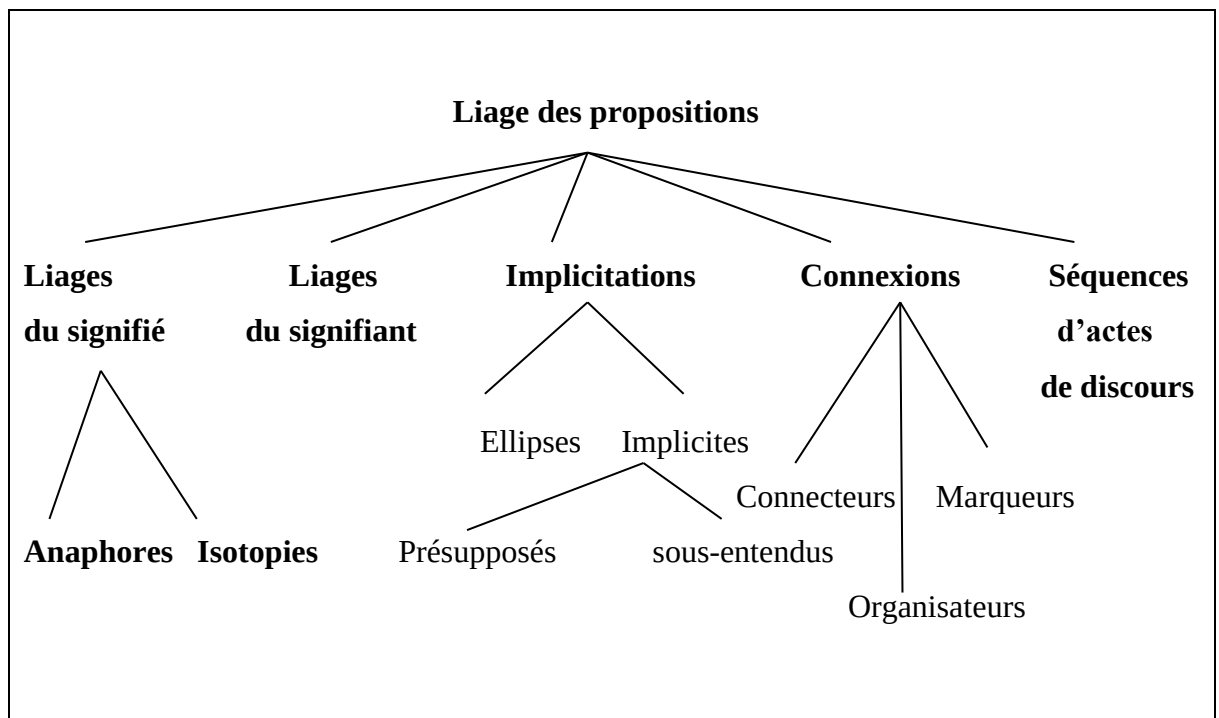


Figure 1.10 : opérations de liage assurant la continuité textuelle (p85)

Sur un plan global, la perception que l'on a du texte comme un tout est tributaire, selon Adam, de notre perception du plan de ce dernier avec ces parties et ces agencements de séquences. En d'autres termes, la compréhension du texte dans sa totalité est conditionnée par « la compréhension synthétique des parties et de l'ensemble qu'elles forment » (Adam, 2005 : 175). Se plaçant sur un plan supérieur, la globalité du texte est perçue comme un « tout » du fait, selon Adam, que l'on combine une unité d'ordre thématique et un acte de discours

[...] deux types d'opération font d'un texte un tout ainsi **(con) figuré** : l'établissement d'une unité sémantique (thématique) globale et (au moins) d'un acte de discours dominant. **Unité thématique et unité illocutoire** déterminent la cohérence sémantico-pragmatique globale d'un texte. (2005 : 175)¹²

¹² L'auteur souligne

Voici la représentation de ces liages de haut niveau tels qu'ils sont conçus par l'auteur :

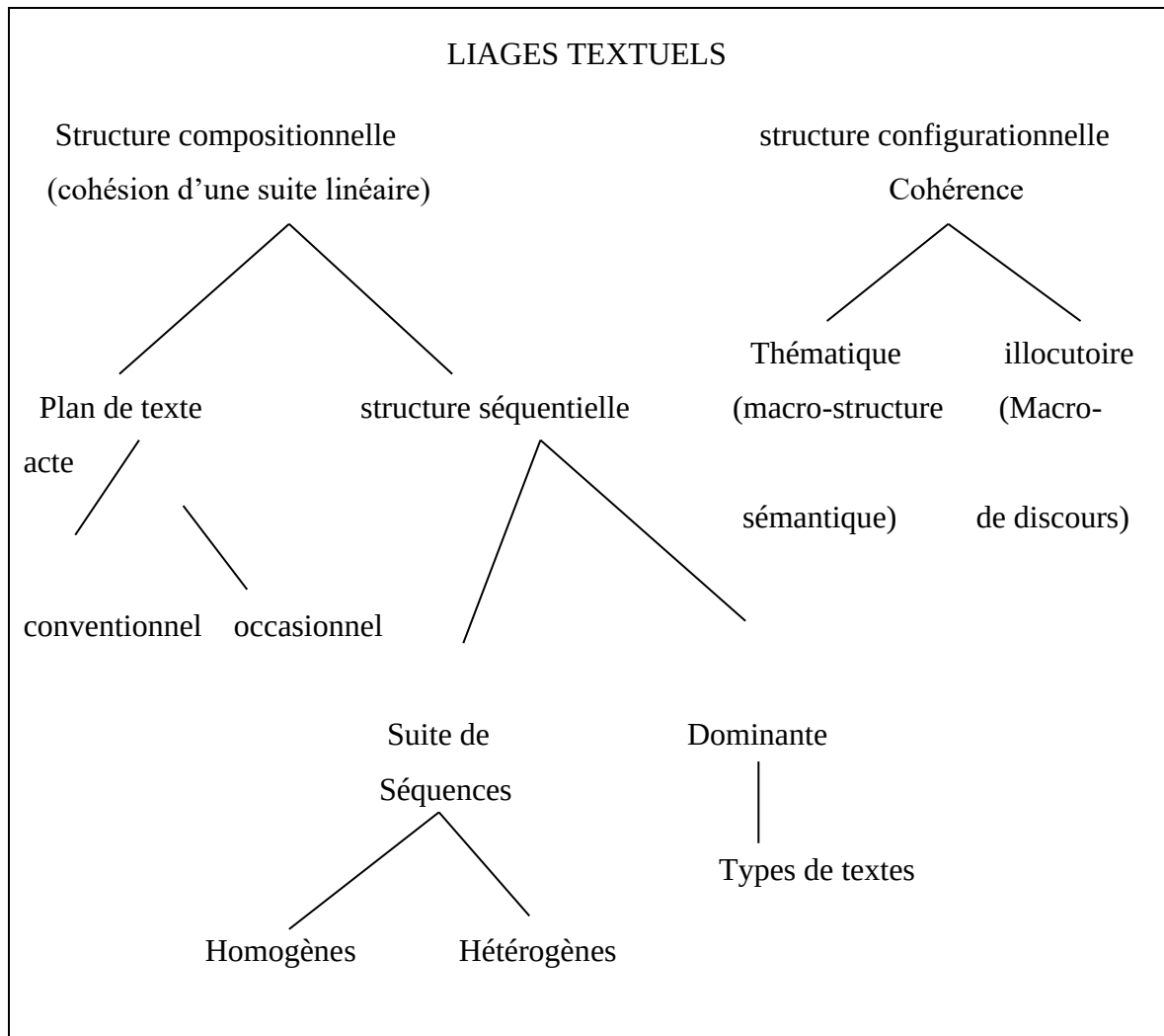


Figure 1.11 : Liages de haut niveau

Pour Adam, les plans d'organisation se singularisent par leur propriété d'indépendance les uns des autres et peuvent ainsi être étudiés séparément. Dans cette perspective le texte est « une configuration réglée par divers plans d'organisation ou sous-systèmes en constante interaction et l'étude de ces interactions apparaît comme l'objet principal de la linguistique textuelle ». Le schéma (page suivante) est une représentation de la théorisation sur laquelle s'appuie l'auteur.

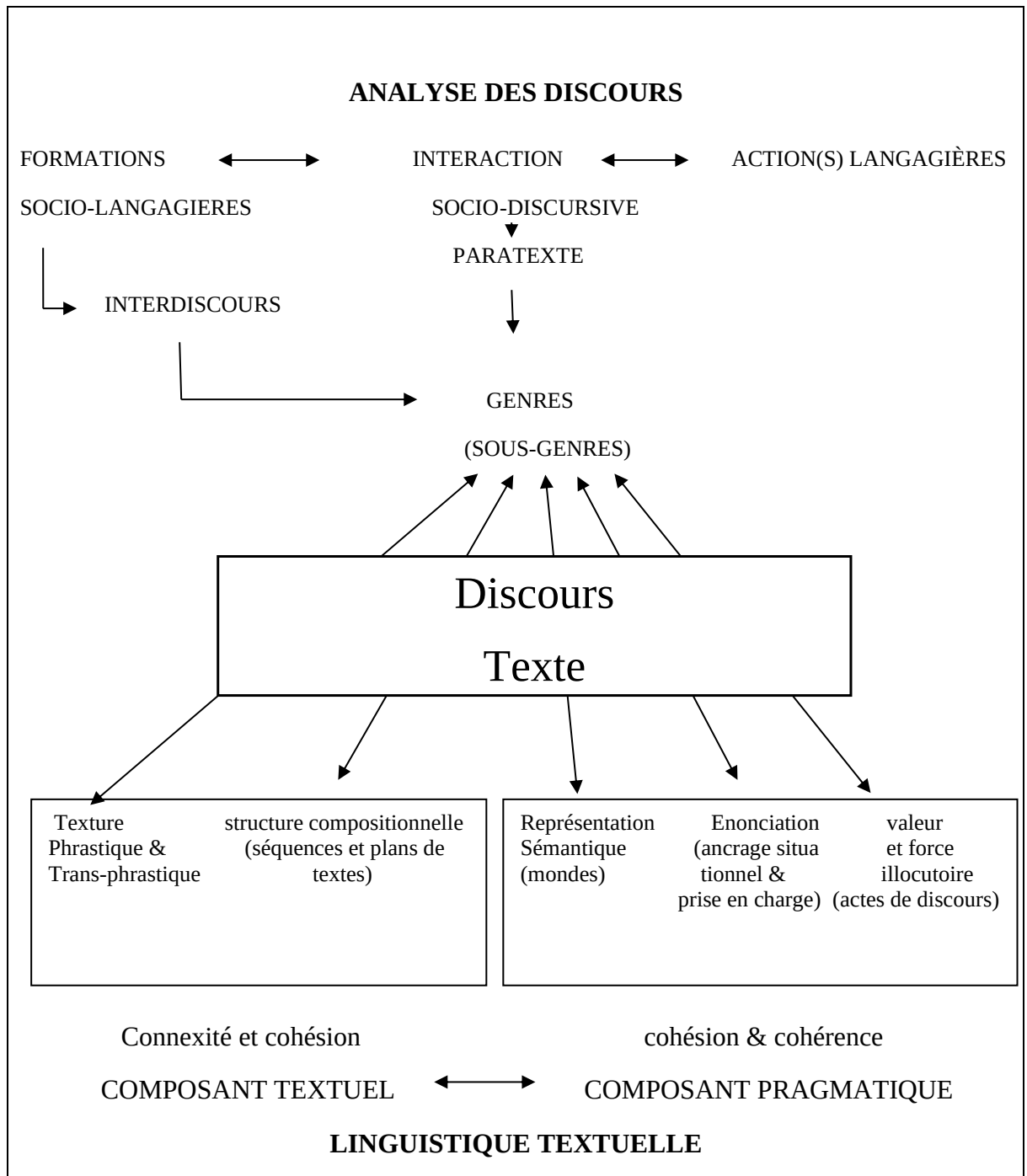


Figure 1.12 : Les plans d'organisation

En se focalisant essentiellement sur le composant textuel (sujet de notre intérêt), Adam indique c'est le lieu où s'exprime la connexité et la cohésion textuelle ; le composant pragmatique est garant, quant à lui, de la cohésion et de la cohérence. A ce niveau, trois plans sont distingués et articulent le composant pragmatique : l'organisation sémantico-

référentielle du texte, l'organisation énonciative (focalisation, modalisation) a trait à la prise en charge des propositions, et finalement l'organisation illocutoire représentant les intentions et les buts du locuteur. Ainsi organisé, l'auteur avance que « la combinaison de ces trois points de vue complémentaires permet de considérer les textes comme constitués, à la base du moins, de suite de propositions (unités sémantiques), de suites de clauses (unités énonciatives) et/ou de suites d'actes de langage (unités illocutoires) ».

Relativement à cette vision, le texte devient « une articulation d'un plus au moins grand nombre de séquences généralement différentes. La caractérisation globale d'un texte ainsi composé résulte d'un effet de dominante : le tout textuel est caractérisable dans sa globalité et sous forme de résumé, comme plus au moins *narratif, argumentatif, explicatif, descriptif ou dialogal*. L'effet de dominante est soit déterminé par le plus grand nombre de séquences d'un type donné, soit par le type de la séquence enchâssante. » (art genres-textes-discours, 1997, p.669). D'importance moindre, la texture phrastique est selon Adam d'une « portée discursive très limitée », alors que les connexions transphrastiques constituent de véritables balises aidant à l'interprétation et la construction de la signification.

Dans un récent ouvrage *le paragraphe : entre phrases et texte* (2018), J.M. Adam poursuit son expertise du texte en se souciant, cette fois-ci, d'une unité transitoire : le paragraphe. Selon cet auteur, ce parent pauvre de la linguistique, joue un rôle non négligeable dans la lisibilité et la construction du sens

Le peu d'intérêt des linguistes pour le paragraphe est d'autant plus étonnant qu'il s'agit d'un poste d'observation idéal des liages inter-phrastiques et du passage de la phrase au texte. En effet, après avoir été reconnue comme telle, sur la base d'un traitement morphosyntaxique, une phrase n'est pas « immédiatement traitée dans une perspective textuelle globale » [...] lire un texte ce n'est pas interpréter l'une après l'autre une suite linéaire de propositions et de phrases, mais regrouper des informations en bloc hiérarchisés de sens » (Adam, 2018 : p.15)

Ainsi, au sein de sa théorie d'ensemble portant sur les séquences exposé dans les textes : types et prototypes (2001), Adam s'attèle, cette fois-ci, à aménager une place au paragraphe. D'une double importance, le paragraphe constitue à la fois le lieu de

prédilection pour l'observation des liens existant entre les phrases et du passage de la phrase au texte.

Le paragraphe est la trace graphique de cette opération transphrastique de regroupement de propositions et de phrases en vue de constituer une unité significative de second niveau (si l'on considère la phrase comme un premier niveau de structuration selon des patrons graphiques et morphosyntaxiques propres à chaque langue) et de premier palier textuel de composition. En effet, cette unité typographique et sémantique est destinée à entrer elle-même dans une structuration compositionnelle d'un niveau supérieur de plus ou moins grande complexité (selon le nombre de niveaux hiérarchiques combinés) (2018 :p.15)

Cette position médiane qu'occupe le paragraphe dans un texte, fait dire à Adam et à l'instar de Nina Catach, qu'il constitue la mesure de base qui est à même de rendre compte de notre pensée dans son entièreté

L'unité de base, c'est non la « phrase » (qui, dans son usage actuel, est un concept qui n'existe pas encore), mais pour le moins le paragraphe, car on va à la ligne précisément quand on « passe à autre chose ». C'est donc à l'échelle du paragraphe, véritable « phrase mélodique », que les coupes, pauses, « soupirs » et « mesures » se distribuent (1987 : 41, in Adam 2018 : p.16)

Cette unité, digne d'intérêt, est selon l'auteur reconnaissable par l'intermédiaire d' « indices suprasegmentaux » qui se matérialisent par le biais de traces graphiques (l'alinéa et le blanc) à l'écrit, et l'intonation au niveau de la syllabe finale pour l'oral. En ce qui concerne le texte écrit, l'auteur assigne aux indices segmentaux¹³, rejoignant en cela l'opinion de Morel et Danon-Boileau, la tâche « de déterminer la nature des constituants discursifs à l'intérieur du paragraphe » (Morel et Danon-Boileau 1998 : 22, in Adam, 2018 : p.17).

Inscrivant sa théorie sous l'angle d'une problématisation à deux entrées, l'auteur s'adonne à définir le texte d'une part en tant que produit issu d'opérations de segmentation (coupures de la ponctuation) et d'autre part comme résultante des opérations de liage. En ce qui concerne des opérations de liage, l'auteur identifie trois niveaux concernés :

¹³ Par indices segmentaux l'auteur entend l'ensemble des marqueurs lexicaux et morphosyntaxiques compris dans le paragraphe.

microtextuel, mésotextuel et macrotextuel. La représentation qui vient après schématise les opérations en question.

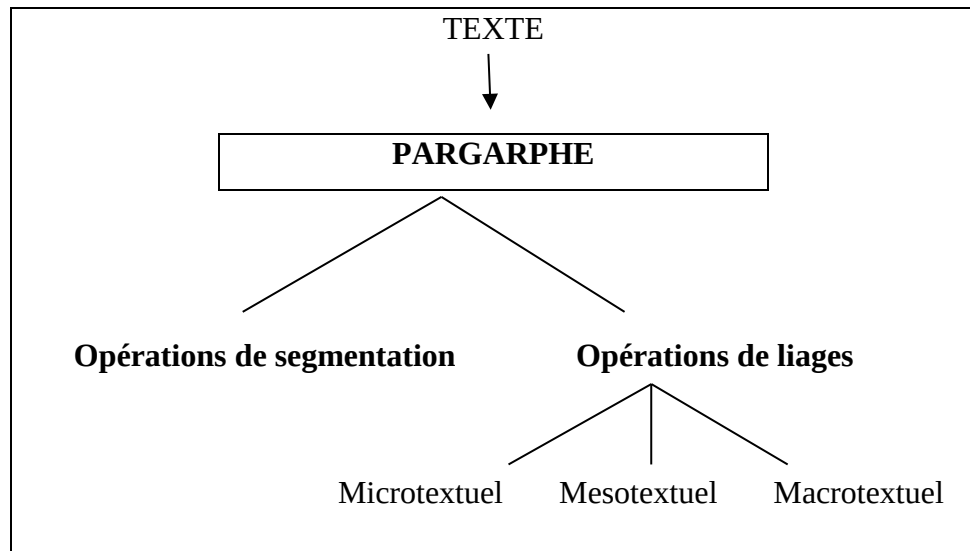


Figure 1.13 : opérations aidant à l'identification du paragraphe

Cependant, l'auteur souligne un certain nombre de difficultés relatives à l'identification de l'unité paragraphe. La première concerne la discordance qui peut surgir entre ce qu'il nomme le « paragraphe graphique » et le « paragraphe sémantique ». À force d'exemples¹⁴, Adam démontre que très souvent, il y a décalage entre les traits démarcatifs graphiques et le découpage interprétatif en paragraphe sémantique. L'auteur considère que l'unité du paragraphe réside dans le fait que l'ensemble des phrases qui le composent concourent vers une même direction, un même objectif et développent ainsi une même thématique. Dans cette optique, le paragraphe est « une unité thématique, mais c'est surtout à l'échelle d'une suite de paragraphes que la continuité et la progression thématiques font sens » (ibidem : 72)

La seconde concerne les liens qui se créent et qui font qu'un texte ne peut être réductible au fait que ce soit un simple conglomerat de phrases mises cote à cote. Ainsi,

¹⁴ Il s'agit de textes essentiellement narratifs où l'auteur indique les écarts qui peuvent surgir entre le découpage graphiques et les unités sémantiques.

Adam s'interroge sur les mécanismes mis en branle et qui permettent l'intégration de ces unités à un niveau plus élevé. C'est ainsi qu'il identifie six relations ou procédures de liage à même d'assurer la cohésion textuelle. Le schéma¹⁵ ci-après décrit ces opérations.

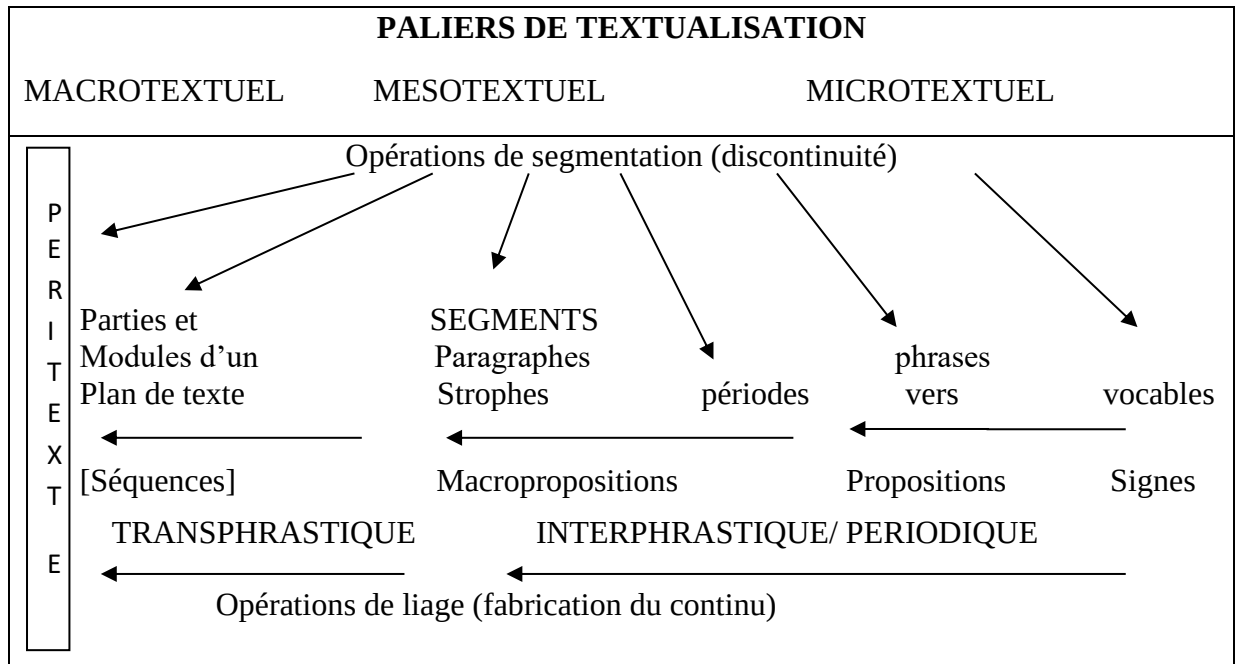


Figure 1.14 : Relations de liage

Ainsi circonscrit, Adam déclare qu'entreprendre d'étudier le paragraphe revient à mettre à contribution ce qu'il nomme une « linguistique élargie », autrement dit, une analyse de cette unité met à contribution la linguistique du discours¹⁶ et par conséquent la prise en charge des dimensions situationnelle et énonciative (situation de communication et processus d'énonciation), et « une translinguistique des textes, des œuvres ».

une unité discursive dont la *structure interne* peut être partiellement décrite, dans ses multiples variations, à l'aide des grammaires de la proposition (ou clause), de la phrase, de la période et de l'interphrastique (anaphores, connecteurs, etc.). en revanche l'articulation textuelle des suites de paragraphe doit être pensée dans un cadre linguistique élargi. (ibid. p : 18)

¹⁵ Ibidem.p.84

¹⁶ Il s'agit ici de considérer le paragraphe dans ce qu'il représente en tant qu'acte de langage et donc une trace des usages.

A la suite des travaux entrepris par Teun Van Dijk (1981), Adam opère un distinguo entre le paragraphe graphiquement parlant et le paragraphe sémantique. Il confirme l'existence d'un décalage entre l'image graphique et le donné sémantique en ce sens qu'un texte présentant un certain nombre de paragraphes n'est pas forcément concordant au découpage induit par l'interprétation (le sémantique). Cette observation tient au fait que les paragraphes ne sont pas « monothématiques » ou « monoépizodiques ». Cependant, l'auteur objecte l'idée selon laquelle le concept de « paragraphe sémantique » soit l'équivalent simpliste d'une unité thématique¹⁷ dans la mesure où, argue l'auteur, « *que tout nouveau paragraphe [n] introduit pas une rupture thématique* » (pp 81-82). En d'autres termes, il n'est nullement question de réduire l'unité du paragraphe à l'aune de l'unité thématique. Pour Adam, appréhender le paragraphe revient d'une part, à s'interroger sur les opérations de segmentation mises en branle, et d'autre part aux opérations qui permettent le regroupement des différentes unités (opérations de liage). Toute la difficulté du passage d'un niveau à un autre (de la microsegmentation à la macrosegmentation) témoigne de la complexité et de l'importance qu'occupe le paragraphe en tant qu'intermédiaire dans la structuration du texte. Il est en lien direct avec la texture microtextuelle inter- et transphrastique et à la macrostructuration hiérarchisante des plans de textes. Cet état de fait dire à Adam :

[...] les chaînes typographiques et sémantiques de phrases-propositions ne sont pas des suites monotones : elles ne s'additionnent pas plus linéairement que les mots ne s'additionnent au sein d'une phrase. Elles sont intégrées pour former des sous-ensembles cohésifs et cohérents interprétés par cycles de traitement guidés par des marques linguistiques. Ces marques possèdent une portée à droite, ouvrante, ou à gauche, fermante, et délimitent ainsi des ensembles infra- ou interphrastiques d'ampleur plus au moins longue. C'est précisément là qu'intervient le blanc de l'alinéa. Avec ou sans retrait, associé à une majuscule, il indique l'ouverture d'une unité de sens, tandis que la ligne creuse à droite, après un point, signale la fermeture de cette unité sémantique. (Adam 2018.p :201)

¹⁷ Il est notable que dans le domaine de l'enseignement, l'idée selon laquelle un paragraphe est l'expression d'une idée et une seule constitue un raccourci trop simpliste pour rendre compte du concept de paragraphe sémantique et est réducteur de la complexité de cette unité.

Conclusion

Il nous tient à cœur d'apporter un éclaircissement concernant J.M Adam. En effet, le lecteur aura remarqué que nous nous sommes plus au moins attardé sur sa conception du texte et cela pourrait laisser à penser qu'il sera celui retenu. A vrai dire, cet attardement, somme relatif, est la résultante d'une simple conjoncture : il se trouve que la documentation concernant cet auteur prolixe est fort disponible aussi bien sur le net qu'au sein de nos ouvrages.

Après avoir passé en revue les quelques acceptions du texte, notre adhésion se porte au modèle développé par Lita Lundquist et cela ne signifie nullement que nous réfutons les modèles que nous avons exposé en sus. Effectivement, faisant suite à la proposition de Searle, la tripartition du texte est une perspective plus qu'intéressante. Cette approche pertinente pour le texte en tant qu'unité et pour la phrase en tant qu'unité constituante et à même de permettre le passage fluide d'un niveau à l'autre. Cette vision hiérarchique du texte offre ainsi un cadre conceptuel utile pour analyser la cohérence à différents niveaux, allant de la cohérence interne des phrases à la cohérence globale du texte dans son ensemble.

Indubitablement, cette conception du texte nous sied dans la mesure où elle facilite la transition harmonieuse d'un niveau d'analyse à un autre. Pour Lita Lundquist, Le texte et une succession ordonnée de phrases et la cohésion entre ces dernières est assurée par des éléments cohésifs. Ces derniers revêtent une importance primordiale en ce qu'ils établissent des liens entre les phrases et garantissent ainsi la continuité et la fluidité du discours. Ces éléments cohésifs prennent diverses formes (connecteurs, pronoms, répétitions thématiques ou encore des références lexicales) et agissent comme des ponts reliant les différentes parties du texte en créant ainsi un système textuel cohérent et intelligible pour le lecteur.

1.2. Texte et discours se comprennent-ils ?¹⁸

Traiter du texte sans traiter de son corollaire, en l'occurrence le discours, paraît à bien des égards une entreprise improbable. Les deux notions semblent avoir noué du fait de la recherche des liens inextricables tant et si bien que l'évocation de l'une n'est pas sans susciter, tout naturellement, le rappel de l'autre. S'intéresser à la notion de texte ou à la

¹⁸ Nous empruntons ce titre à Guy Achard-Bayle

notion de discours revient irrésistiblement à s'efforcer de relever les caractéristiques propres à chacune d'elles et de montrer ce faisant les liens que celles-ci entretiennent entre elles.

Il y a lieu de signaler qu'il s'est ensuivi de l'opposition texte/discours la distinction entre deux plans. Slakta, initiateur de cette distinction, oppose en effet le plan de la signifiante qu'il définit comme un système de règles linguistiques formelles à l'origine des liens *Morphème > Phrase > Texte* au plan de la signification qu'il présente comme un ensemble de normes sociales concrètes à charge symétriquement des liens *Mot > Énoncé > Discours*.

Repartant de la distinction introduite par Benveniste dans « Sémiologie de la langue » (1969) entre dimensions *sémiotique* et *sémantique* de la signifiante, Slakta distingue un « plan de la signifiante » défini comme « système de règles linguistiques formelles », liant *Morphème > Phrase > Texte*, et un « plan de la signification » défini comme « ensemble de normes sociales concrètes », liant symétriquement *Mot > Énoncé > Discours comme pratique*. (J.M, Adam, 2014 :10)

Cette prise de position a conduit Slakta à contredire les propos de Benveniste et à procéder dans la foulée à leur reformulation. Pour rappel Benveniste situait dans des propos on peut plus explicites la phrase dans le plan du discours. Il affirmait ainsi : « *La phrase appartient bien au discours. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est l'unité du discours* » (Benveniste, 1966 : 130). Allant à l'opposé de la position de Benveniste, Slakta place, pour sa part, la phrase dans le plan du texte. Reprenant la définition de Benveniste, Slakta la reformule ainsi : « *La phrase appartient bien au texte. C'est même par là qu'on peut la définir : la phrase est l'unité du texte* »

Nous allons nous atteler, dans la section qui suit, à préciser concurremment les notions de texte et de discours. Nous tenons toutefois à lever toute équivoque : cette précision ne prétend pas à l'exhaustivité, il va s'agir davantage, en effet, d'une esquisse à grands traits.

1.2.1. Le texte

De par son usage très fréquent, la notion de texte passe, dans le discours du sens commun, pour une notion facile à définir. Le texte est ainsi présenté comme un assemblage de phrases dont l'association produit au final du sens. Pour sa part le discours scientifique développé autour de la notion de texte donne, lui, une impression toute autre : il s'agit, en effet, d'une

impression qui est aux rebours de celle que véhicule le discours commun. Le texte y est en effet décrit comme une notion, d'une part, polysémique, - beaucoup de définitions lui sont dédiées et ce dans l'intention de le distinguer de notions proches telles que discours et énoncé-, et il y est précisé, d'autre part, que l'acception du texte s'est considérablement étendue ; celle-ci se signale par le glissement d'une définition traditionnelle du texte appréhendé comme production écrite vers le sens d'unité du discours supérieure à la phrase. Il s'est ensuivi de ce glissement le développement de deux approches du texte :

- une « grammaire de texte » sur le modèle de la « grammaire de phrase » ;
- une « linguistique textuelle » qui vient remplacer la « grammaire de texte ».

Sous l'impulsion de la linguistique textuelle, le texte cesse désormais d'être assimilé, primo, à une suite de phrases ; celui-ci se caractérise, est-il stipulé, par une organisation qui lui est propre. De même l'unité d'analyse relative au texte va, secundo, concerner d'ores non plus la phrase-, il lui est reproché son incapacité à rendre compte des liages sous-jacents à la trame d'un texte-, mais à une unité qui lui est hiérarchiquement supérieure. Jean Michel Adam, figure de proue de la linguistique textuelle, préfère la notion de « *proposition énoncée* » à celle de phrase ; celle-ci est, d'ailleurs, élue unité de base du texte. S'inspirant de la proposition classique laquelle lie un objet du discours (« sujet » ou « thème ») à des propos en rapport avec ledit objet du discours, le chercheur explique qu'une *proposition énoncée* est non seulement une unité syntaxique mais également une unité de sens. Cette unité de base du texte que représente la proposition *énoncée* se caractérise par certains traits. Il s'agit ainsi tour à tour :

- d'un acte de référence (représentation discursive-sémantique) ;
- d'un acte d'énonciation (prise en charge énonciative-énonciation) ;
- et d'un acte de discours (valeur illocutoire et orientation argumentative-pragmatique).

Nous avons mentionné précédemment que toute entreprise définitoire de la notion de texte est effectuée par référence directe ou indirecte à son sens étymologique. Dans son article intitulé « La notion de texte », Jean Michel Adam note, d'ailleurs, à ce propos que l'étymologie est *convoquée dans presque toutes les définitions du texte comme enlacement, contexture, tissu, trame*. (Adam, J.-M., 2019 : 18). Ce sens étymologique ne suffit pas, et ce

en dépit de son insistance sur l'effet de texture lequel est orienté vers la liaison des énoncés les uns aux autres, à rendre compte de la complexité du texte. L'insistance à l'exclusif sur la métaphore du tissu est susceptible, constate Jean Michel Adam, d'occulter une dimension toute aussi importante du texte. Le texte n'est pas, explique ce chercheur, que tissu. Mais il est également dentelle.

Avancer qu'un texte n'est pas totalement transparent revient quelque peu à énoncer une évidence. Le texte, à l'image du langage dont il en est une manifestation, se charge bien souvent de non-dit et d'implicite. Le philosophe Umberto Eco constate, dans la même veine, qu'un texte est *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir*. (Umberto Eco cité par J.M, Adam, 2019 :19) Abondant dans le même sens, Berrendonner et Béguelin précisent :

Certes, un texte est une suite d'éléments. Mais ceux-ci sont autant implicites qu'explicites. Une période se compose non seulement de clauses, mais aussi d'états cognitifs intersticiels, produits par inférence à partir de la clause qui précède, et présupposés par celle qui suit » (1989 : 124).

La reconnaissance de cette part d'implicite dont se charge tout texte n'est pas sans affecter, réitère Jean Michel Adam, le sens étymologique du texte car celui est *sur ce point, plus proche de la dentelle que du tissu. Et le non-dit est aussi important que le dit*. (J.M, Adam, 2019 :30).

Accéder au sens du texte est en conséquence au prix d'un travail interprétatif dont le coût, révèle Jean Michel Adam, est essentiellement lié au genre du texte, objet de la lecture.

Ce travail inférentiel est, bien sûr, graduel : plus faible dans le texte informatif ou instructionnel (de type instructions d'entretien d'avions ou échanges entre contrôleurs aériens et pilotes, qui vise une explicitation maximale), et plus intense dans la publicité moderne — très différente sur ce point de la *réclame* — ou dans les définitions de mots croisés, les énigmes (genre dont 10 est proche), les romans policiers et surtout les textes poétiques (comme (4)). (J.M, Adam, 2019 : 19)

L'effort fourni par le lecteur en vue de combler les vides et, pour rester dans la métaphore du tissu, d'établir des coutures entre les pans épars de compréhension, construits au fur et à mesure de la lecture, est proportionnelle à l'opacité du texte. Il va sans dire ainsi que la charge attentionnelle consentie dans la compréhension, à titre d'exemple, d'un rapport de réunion est moins intense que celle dans un poème. Car le poème se caractérise,

comparativement au rapport de réunion, par un usage accru de l'implicite. Un implicite dont le décryptage passe en conséquence un travail inférentiel.

Après avoir expliqué que le discours scientifique concevait, à l'inverse du discours commun, la définition l'écrit comme « malaisée¹⁹ », d'une part, et qu'il ne circonscrivait désormais plus son analyse, d'autre part, à la phrase mais qu'il allait bien au-delà pour se situer dans le transphrastique. Nous avons également montré, en suivant le raisonnement de Jean Michel Adam, qu'il serait réducteur d'assimiler le texte, conformément à son sens étymologique, à un tissu. Celui-ci ressort plus, toujours en conformité avec son sens étymologique, de la dentelle eu égard à la part d'implicite, grande ou petite, émaillant un texte.

Nous allons dans la section qui suit nous intéresser à deux caractéristiques sur lesquelles se sont cristallisés les débats, dans l'entreprise définitoire du texte, entre les chercheurs. Nous tenons à préciser que le passage en revue des arguments avancés par les protagonistes dudit débat va s'effectuer principalement par la convocation des écrits de Jean Michel Adam.

1.2.2. Le texte : entre oral et écrit.

Il est opposé, dans le discours commun, parole à écrit. Une opposition laquelle transparait, d'ailleurs, dans la locution latine « *Verba volant, scripta manent* » laquelle se traduit par les « paroles s'en vont (s'envolent), les écrits restent ». La pérennité de l'écrit est liée au fait que celui-ci est transcrit sur un support. Une matérialité laquelle a pris à travers le temps diverses formes : tablettes d'argiles, papyrus, parchemin, papier et plus récemment tablette numérique. De par cette inscription matérielle, l'écrit est confondu avec texte. Il est loisible d'énoncer au regard de cette opposition que la parole est discours alors que l'écrit est texte. Jean Michel Adam explique que cette conception de l'écrit que promeut le discours commun est partagée par Ricœur. La position du philosophe à l'endroit du texte est clairement signifiée : cette position se trouve, dans le chapitre « Qu'est-ce qu'un texte ? » de *Du texte à l'action*, ainsi formulée : « *le texte est un discours fixé par l'écriture* ». Ricœur lie, par ailleurs, l'avènement du texte à l'indépendance de la langue écrite de la langue orale : « *Cet*

¹⁹ Nous reprenons l'adjectif employé par Denise François-Geiger

affranchissement de l'écriture, qui la met à la place de la parole est l'acte de naissance du texte» (Paul Ricœur, cité par J.M, Adam, 2019 :7)

Berrendonner abonde dans le sens de Ricœur. Ce chercheur conçoit le texte comme écriture mais une écriture laquelle est mise, à l'inverse de Ricœur, sous la tutelle de l'oral. Dans la conception défendue par Berrendonner l'écriture est une conséquence de l'oral autrement dit il est impératif qu'il ait en premier un discours (des interactions verbales) pour que le texte soit. Il s'ensuit ainsi que le texte est entièrement dépendant du discours à telle enseigne qu'il est légitime d'avancer que sans discours il ne peut y avoir d'écrit. Et si des échanges verbaux venaient à être tenus, l'écrit aurait charge de s'occuper de leur transcription. Dans cette perspective le texte est réduit à une « *simple trace instrumentale, souvent grossière, en tout cas fragmentaire et discontinue, des organisations discursives* » (Berrendonner cité par J.M, Adam, 2019 : 7). Berrendonner assimile le texte, en paraphrasant J.M, Adam, à une pâle copie du discours ; pâleur que le chercheur impute à l'incapacité du texte à produire à l'identique toutes les particularités de l'oral.

Jean Michel Adam paraît ne pas souscrire à la thèse limitant le texte à l'écrit et encore moins à la conception mettant la langue écrite sous la dépendance de la langue orale et réduisant de là l'écrit au transcodage-inscription de l'oral. Rétorquant aux thèses excluant l'oral de la sphère de la textualité et contestant leur bien fondé, le linguiste soutient qu'il n'est pas possible de distinguer un proverbe oral d'un proverbe écrit et un slogan politique ou publicitaire écrit d'un slogan politique ou publicitaire oral. Poursuivant son analyse, Jean Michel Adam ajoute :

Très contraints formellement, ces genres discursifs communs à l'écrit et à l'oral diffèrent par la matérialité de leur énonciation : les ressources sonores et accentuelles de l'oral et celles de la spatialité (typo) graphique du canal visuel. Ils relèvent certes de deux régimes distincts d'usage de la langue, mais ils *font* texte, l'un comme l'autre. (J.M, Adam, 2019 : 8)

La position favorable à la non limitation de la textualité à l'écriture exclusivement et à son extension à l'oral également a, explique Jean Michel Adam, de nombreux partisans parmi les linguistes. Il cite tour à tour, à titre illustratif mais non exhaustif, Coseriu, Halliday et Hasan et Weinreich. Il y a lieu de noter que les travaux respectifs de ces chercheurs insistent tous sur les traits à l'intersection de la langue orale et de la langue écrite, d'une part, et sur

le fait que la textualité n'est pas du ressort exclusif de l'écrit mais concerne également l'oral. Ainsi Coserui définit le texte comme la série d'*actes linguistiques connexes que réalise un locuteur donné dans une situation concrète qui, naturellement, peut prendre une forme parlée ou écrite* » (Coserui, 2007 : 86) La position de Coserui en rapport avec la textualité est clairement exprimée ; celle-ci n'est pas, de l'avis du chercheur, le propre de l'écrit mais touche également l'oral.

Allant dans le même sens que Coserui, Halliday et Hasan préfèrent les propriétés de *tout unifié* et de *cohésion* à *actes linguistiques connexes*, - une préférence qui est liée, selon Jean Michel Adam, au fait que ces propriétés sont inhérentes au texte écrit et au texte oral-, présentent le texte dans ces mots : « *The word TEXT is used in linguistics to refer to any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole* » (Halliday et Hasan, cités par J.M, Adam, 2019 :9)

Weinrich présente une définition du texte laquelle reprend cette idée du *tout unifié*. Mais cette définition n'est pas exempte de toute critique note Jean Michel Adam : le linguistique lui fait grief d'insister sur la linéarité de la langue et la caractérise par ricochet de minimaliste.

Tout échange se déroule sur l'axe du temps entre un début et une fin. Au début les interlocuteurs en présence prennent une position de communication qui leur convient. [...] En fin d'échange la position de communication est abandonnée ; mais la LINÉARITÉ de l'échange peut en outre être jalonnée et structurée par des interruptions plus ou moins marquées. Nous appelons TEXTE l'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables de la communication et qui va des organes de la parole ou de l'écriture de l'émetteur aux organes de l'audition ou de la vue du récepteur. (1989 : 24

Cette définition est considérée comme minimaliste car elle circonscrit la textualité dans la seule organisation linéaire des signes linguistiques (connexité orientée, suscitée par la syntagmatique de la langue en discours). Jean Michel Adam précise que la textualité concerne également :

deux modes non-linéaires de construction de sens : la perception d'un tout de sens qui fait l'unité du texte (*structuration configurationnelle*) et la présence de réseaux de vocables récurrents et co-occurents (*structuration « réticulaire »*,

selon le terme dont il a déjà été question plus haut (Legallois 2006 & Viprey 2006) ». (J.M, Adam, 2019 : 40)

Nous venons de voir que la question de la filiation du texte divisait les chercheurs. Autour de cette question, deux avis très tranchés se font remarquer : le texte est rattaché, pour le premier, à la langue écrite alors qu'il est situé, pour le second, et dans la langue écrite et dans la langue orale. Le rattachement du texte à l'ordre de l'écrit est, lui-même, différemment perçu. Ricœur promeut un ordre de l'écrit complètement détaché de l'ordre de l'oral. Un détachement qui a d'ailleurs constitué, ajoute le chercheur, l'acte de naissance de l'écrit. A l'instar de Ricœur, Berrendonner place le texte dans la sphère de l'écrit. Mais il s'agit ici d'un écrit aux antipodes de celui promu par Ricœur car celui-ci est considéré sous le primat de l'oral : *le texte n'est qu'un avatar dégradé du discours* (J.M, Adam, 2019 : 7)

Concernant les promoteurs du second avis, c'est-à-dire celui considérant l'écrit comme relevant à la fois de l'oral et de l'écrit, il est plus approprié, pour penser l'unité de la langue, de ne pas séparer texte oral et texte écrit. Nous allons, dans la section qui suit, à la deuxième caractéristique du texte ayant fait l'objet d'un débat entre linguistes.

1.2.3. Le texte : unité grammaticale ou sémantique ?

Nous avons vu précédemment que le sens étymologique du texte a toujours été de mise dans toute tentative menée dans l'objectif de le définir. Même si ces définitions s'élaboraient par référence à cette idée de tissu elles donnaient à voir une conception du texte à chaque fois différente. Nous lions cette différence aux cadres théoriques ou plus précisément épistémologiques par et à travers lesquels est discutée la notion de texte en vue de contribuer à sa définition. Un texte est défini dans la grammaire traditionnelle comme un assemblage de phrases dont le sens est le résultat de la somme des sens véhiculés par chacune des phrases. Aussi n'est-il point étonnant qu'une attention particulière soit portée à l'enseignement des différents éléments constitutifs de la phrase et particulièrement à leur combinatoire. La supposition sous-jacente à cette attention peut être ainsi résumée : un agencement approprié des composantes de la phrase suffit, à lui seul, à la production d'un texte de qualité. Le texte est dès lors considéré comme une unité grammaticale de grande taille. Cette conception traditionnelle du texte est partagée par certains dictionnaires ; il cite ainsi, à titre illustratif, le *Dictionnaire historique, thématique et technique des littératures* (Demougin éd. 1985-1986). Il y est en effet mentionné, note Jean Michel Adam, dans les

entrées « Texte » et « Grammaire de texte » que « Le texte est d'abord un objet grammatical ».

La souscription à une telle thèse paraît, à bien des égards, difficile. Soutenir qu'un texte est une unité grammaticale de grande taille, d'une part, et faire fond sur l'enseignement d'une grammaire phrastique par l'entremise duquel il est escompté amener, progressivement, les apprenants à produire des textes, d'autre part, est une position sujette à critique. Un texte est de taille variable ; sa réalisation ne passe pas impérativement, en effet, par la production d'une unité grammaticale de grande taille. Nous voulons pour preuve, à titre illustratif, le proverbe ou le slogan publicitaire lesquels, indépendamment du régime d'usage de la langue (oral/écrit), se distinguent par leur courtesse. Une courtesse qui ne dispense, au demeurant, ni l'un ni l'autre d'être un texte. Dire que la taille fait le texte occulte, de plus, un trait consubstantiel, lui, au texte ; en l'occurrence la complexité. Une suite de phrases même correctement construites ne coïncide pas nécessairement avec un texte. La textualité n'est pas affaire exclusive de la syntaxe ; celle-ci se conçoit, pour de nombreux chercheurs, en dehors de la grammaire et se décide de la sorte davantage dans le giron du sens. Ainsi Hasan et Halliday, promouvant une textualité régie non plus par la grammaire mais par le sens, appréhendent d'ores le texte comme une unité de sens. Ils affirment ainsi tour à tour :

A text is a unit of language in use. It is not a grammatical unit, like a clause or a sentence; and it is not defined by its size. (1976: 1)

A text is best thought of not as a grammatical unit at all, but rather as a unit of different kind: a semantic unit. In other words, it is not simply a large grammatical unit, something of the same kind as a sentence but differing from it in size – a sort of super sentence. (1976 : 293)

Jakobson avait établi le même constat mais ce dernier avait souligné la portée limitée voire l'inopérance des prescriptions grammaticales à rendre compte des relations établies au-delà de la phrase. Il soutenait ainsi : « Dans la combinaison des phrases en énoncés, l'action des règles contraignantes de la syntaxe s'arrête [...] » (R. Jakobson, 1963 : 47). Sortir de l'ornière de la phrase et par contrecoup d'une grammaire phrastique est au prix d'une réflexion dont la tâche première consiste à déceler les procédés sous-jacents au tissage des phrases entre elles pour aboutir à ce tout qui est le texte. Jean Michel Adam constate à ce propos :

Pour s'engager dans une extension de la grammaire à des faits plus vastes que la phrase et la période et rompre avec les conceptions classiques, centrées sur la bonne formation de phrases-types, il faut partir du fait que les solidarités morpho-syntaxiques entre unités de la langue n'ont qu'une portée limitée. Dès que l'on passe le seuil du syntagme et du noyau de la phrase pour entrer dans les domaines de l'inter-phrastique-périodique et du transphrastique-transpériodique, d'autres systèmes de connexions apparaissent qui reposent sur des marques dont la portée peut être lointaine. (J.M, Adam, 2019 :6)

Une grammaire dépassant le cadre de la phrase était devenue dès lors nécessaire. Prandi proposait dans cette veine de passer de *la dimension phrastique, régie par la grammaire, à une dimension textuelle, régie par la cohérence des concepts supportée par des moyens cohésifs appropriés* » (Prandi, 2007 : 75)

Nous venons d'expliquer que la notion de texte a donné lieu des débats entre linguistes. Celui-ci avait porté sur différents points entre autres sa filiation et sa nature. Nous avons choisi pour de traiter les deux points précédemment cités. Nous avons ainsi que le texte n'était exclusivement lié à l'ordre de l'écrit mais ressortait de l'écrit et de l'oral à la fois. Concernant sa nature, la thèse assimilant le texte à une unité grammaticale est battue en brèche : les liens entre les phrases, dans le cadre du texte, ne pouvaient s'expliquer que par la grammaire. Il est ainsi porté une attention particulière à la dimension sémantique ; une attention laquelle a d'ailleurs dressé les premiers jalons d'une théorie du texte.

1.2.4. Le discours

La notion de discours a suscité, à l'instar de celle de texte, l'intérêt de la recherche. Et comme le texte, les avis des chercheurs, à l'endroit du discours, s'étaient distingués par leur divergence. Le discours est, chronologiquement, antérieur au texte ; celui-ci date de l'antiquité. En effet, l'histoire du discours est corrélativement liée, durant l'antiquité, à cet art naissant, en l'occurrence la rhétorique. La ferveur dont le discours fait, actuellement, l'objet s'est concrétisé en dehors du giron de la rhétorique et ce même si cette dernière semble, après les années de disgrâce, retrouver de sa superbe. Cette ferveur serait davantage l'œuvre du hasard et sa malice ; celle-ci s'est en effet chargée de croiser le chemin du discours et de celui du texte. La paire discours/texte a profité conjointement aux deux car l'un come l'autre occupent présentement les devants de la scène de la recherche. S'intéresser au discours suppose qu'il soit, préalablement, procédé à la description des linéaments de cette notion. Il est à préciser qu'une telle description passe nécessairement, d'une part, par

un retour aux écrits se rapportant à la question de discours et que celle-ci ne peut aucunement prétendre, d'autre part, à l'exhaustivité. Aussi avons-nous pris le parti de nous acquitter de cette tâche en nous appuyant sur la documentation que nous avons sous main et sur celle que nous avons eu l'opportunité de consulter. Ce parti pris ne nous exempte pas pour autant, en dépit de la chétivité de notre documentation comparée à l'abondante littérature afférente à la question discours, de prétendre à brosser un panorama aussi précis de la notion de discours.

1.2.5. Le discours : une notion encore en quête de définition.

Il ressort de notre documentation que le discours est une notion en constante redéfinition. Nombre de chercheurs constatent, en effet, que le discours ne se prête pas facilement à définition ; il s'agit en fait d'une notion mouvante. Une mouvance attribuable, selon ces mêmes chercheurs, aux différentes disciplines dont il est l'objet d'étude. Et elles sont nombreuses. Ainsi le discours se teinte de chacune de ces disciplines et se voit en conséquence affecter, à chaque fois, d'une définition. Le discours a donc plusieurs définitions ; une pluralité liée, comme nous l'avons précédemment mentionné, à la pluralité des méthodes d'analyse et des écoles linguistiques. Cette pluralité de discipline est d'ailleurs à l'origine, constate Dominique Maingueneau, des difficultés relatives à la délimitation de l'unité d'analyse du discours :

Les difficultés que l'on rencontre pour délimiter le champ de l'analyse de discours viennent pour une part d'une confusion fréquente entre analyse du discours et ces diverses disciplines du discours (analyse de la conversation, analyse du discours, théories de l'argumentation, théories de la communication, sociolinguistique, ethnelinguistique...- la liste n'est pas exhaustive). Chacune étudie ce discours à travers un point de vue qui lui est propre. (Dominique Maingueneau, 1996 : 8)

Nous avons de même relevé, à la suite d'une lecture minutieuse de notre documentation, qu'il est adjoint à la notion de discours le trait de « plasticité ». Cette plasticité est, est-il précisé, consubstantielle au discours lui-même. Car l'étymologie du mot discours admet, quelle que soit son origine latine ou grecque, plusieurs sens.

Pour bien saisir la plasticité de cette notion, qui peut lui permettre d'englober des domaines voisins, on peut considérer un instant son histoire : *Discours*

traduit en effet le grec *Logos*, c'est-à-dire à la fois l'énoncé, la parole elle-même et l'exercice de la raison. En même temps, *Discours* traduit le latin *Oratio*, qui signifie l'énoncé, la parole et le discours organisé par un orateur. A ces deux sens, qui relèvent de la logique d'un côté, de la rhétorique de l'autre, se joint le sens grammatical : entre l'expression de la pensée par la parole et l'élaboration des productions destinées à persuader, plaire, instruire, etc., la grammaire impose ses outils d'analyse et sa métalangue. (Simone Delesalle, 1998 :2)

Ainsi le discours est disposé, de par cette plasticité, à référer à des productions orales et/ou écrites aux contenus allant du sérieux (discours religieux) au vain (beaux discours) en passant par le léger (le discours humoristique). Il est à souligner que la cohabitation de ces discours n'est pas impossible: le discours politique et le discours humoristique sont bien souvent, même s'ils paraissent incompatibles,- le premier anéantit le second par son sérieux alors le second ruine le premier par sa légèreté-, croisés. Il est, en effet, très fréquent que des discours différents tirent, à la faveur de leur entremêlement, certes chacun de son côté mais dans le même sens à dessein d'aboutir à une production cohérente. Ces discours se mettent ainsi au service du texte ; ils se fondent, en effet, en lui mais sans pour autant perdre leurs caractéristiques intrinsèques. De cette alternance des discours, sur toile de fond de cohérence, s'engendre une polyphonie textuelle : c'est par ces voix qui paraissent, de prime abord, discordantes, que découle ben souvent la littérarité (caractère littéraire) d'un texte.

Notre documentation nous a également révélé que discours était l'apanage des productions orales. Discours rimait dès lors avec oralité : la préséance de l'oral trouve, tel qu'il a été initialement mentionné, son origine dans cet art, faisant florès durant l'antiquité, que représente la rhétorique. Celle-ci est assimilée à un art de bien parler, à l'art de l'éloquence. Le discours ne concerne désormais plus, actuellement, la production orale exclusivement ; celui-ci s'est récemment, constate Alpha Ousmane Barry, étendu à la production écrite.

Nous venons de procéder à la présentation des trois grands enseignements que nous avons tirés à la faveur d'une lecture soutenue et attentive de notre documentation. Nous avons expliqué que la notion de discours est polysémique ; les définitions, qui lui étaient données, prenaient chacune le cachet de la discipline dont il est l'objet d'étude. En sus de la polysémie, nous avons montré, d'autre part, qu'il était prêté à la notion de discours une certaine plasticité. Cette caractéristique est à, l'inverse de celle de polysémie, intrinsèque au discours ; celui-ci englobe une grande palette d'énoncés oraux et écrits qui se nuancent au

gré de la finalité qui leur est sous-jacente. Nous avons également souligné, dans le sillage de cette plasticité, qu'il serait erroné de supposer que ces discours se repoussent et ne peuvent, par voie de conséquence, se croiser. Enfin, nous avons relevé que le discours ressort d'ores et des productions orales et des productions écrites.

Nous allons, dans la partie qui suit, focaliser notre attention sur ce qu'est un discours.

1.2.6. Le discours c'est quoi au juste ?

Ferdinand De Saussure s'est sans ambages prononcé, même s'il admet l'existence d'une linguistique de la parole, pour une linguistique de la langue. En faisant de la langue l'objet d'étude de sa nouvelle science, le linguiste suisse a donné préséance à la collectivité, d'une part, et la passivité, d'autre part. Ferdinand De Saussure définit, en effet, la langue dans ces termes : « la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la collectivité » (Ferdinand De Saussure, 1916 : 31). De cette définition sourdent, ainsi, deux caractéristiques qui génèrent la langue : celle-ci est, d'un côté, un bien commun à tous ses usagers et s'engramme, d'un autre côté, dans les mémoires de ses usagers sans une participation active de ces derniers.

De par son inscription dans la langue, les recherches en linguistique sont désormais menées sans aucune allusion à la parole et ont évacué de la sorte toute préoccupation de l'individualité. Il s'est ensuivi de cette linguistique coupée de la parole/individualité une mise sous le boisseau du discours. Ce dernier est d'ailleurs assimilé, soutient Alpha Ousmane Barry, au tiers-exclu de l'opposition langue/parole.

Le traité de stylistique de Charles Bally venait, lors de sa parution en 1909, faire brèche dans la linguistique de la langue. Il y est en effet donné le branle à une linguistique, davantage, portée, inversement à la linguistique de la langue, sur le sujet parlant et son individualité. Avec le traité de stylistique de Charles Bally, une nouvelle page de l'histoire de la linguistique est désormais ouverte : le discours, hier sans droit de cité, est dans cette linguistique de la parole, même à ses balbutiements, réhabilité. L'intérêt de la recherche s'oriente d'ores vers le démêlement de la relation que lie le sujet parlant à son discours et au contexte. Avec les travaux des formalistes russes, notamment *La morphologie du conte russe* de Propp, le ton est effectivement donné : l'ambition nourrie de dépasser le principe d'immanence, comme il est noté par Alpha Ousmane Barry, y est manifeste ; l'analyse est

portée dorénavant sur les textes à dessein de déceler leur organisation syntaxique et sémantique. Cette tendance s'est depuis consolidée ; atteste de cette consolidation l'introduction dans la linguistique française de ce nouveau thème que représente l'analyse du discours. François Rastier attribue, dans *Arts et sciences du texte* (243-246 : 2001), la paternité de cette analyse du discours version française au promoteur de la linguistique énonciative, en l'occurrence Emile Benveniste. Cette idée est partagée par Jean Paul Bronckart qui note, dans la revue *texto* (2008) : « La première des critiques de François Rastier s'adresse, comme il se doit, au père fondateur de l'analyse du discours à la française, à savoir Emile Benveniste » (Bronckart, 2008 :51). Jean Michel Adam reconnaît, quant à lui, à l'auteur de *Problèmes de linguistique générale* la paternité de la linguistique du discours mais lui dénie, en revanche, celle de l'analyse du discours.

Emile Benveniste distingue deux types d'énoncés ; il s'est établi de la sorte une dichotomie entre *histoire* et *discours*. Ainsi le linguiste français présente *l'histoire* dans ces mots:

Il s'agit de la présentation de faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit. Pour qu'ils puissent être enregistrés comme s'étant produits, ces faits doivent appartenir au passé. Sans doute vaudrait-il mieux dire : dès lors qu'ils sont enregistrés et énoncés dans une expression temporelle historique, ils se trouvent caractérisés comme passés. Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter d'eux-mêmes » (Emile Benveniste, 1966 :239,241)

L'histoire se rapporte ainsi à la narration d'une suite d'événements lesquels paraissent se dérouler en dehors de l'intervention d'une quelconque instance énonciatrice. Ces événements donnent dès lors l'impression, dans leur développement, d'être en autarcie : ils semblent, en effet, se dévider d'eux-mêmes de l'écheveau de *l'histoire*. *L'histoire* correspond à un mode d'énonciation narrative qui se donne comme dissocié de la situation d'énonciation.

Le *discours* paraît, quant à lui, à l'opposé de *l'histoire* ; en effet, celui-ci est ainsi décrit par Emile Benveniste : « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Emile Benveniste, 1966 : 241-242) Il ressort de cette définition du discours que celui-ci ne semble pas disposer, dans sa réalisation, de cette autogénéité laquelle caractérise *l'histoire* : un discours ne se produit pas de lui-même ; il est toujours l'œuvre d'un énonciateur. Mais pas que...En sus de

l'énonciateur, le discours met en présence un énonciataire à l'intention de qui est produit un énoncé dont la finalité est de l'amener à modifier un comportement jugé inapproprié.

Cette conception que donne Emile Benveniste à propos du discours est en conséquence à rapprocher de la notion de parole saussurienne : cette dernière participe par son entremise à l'actualisation de la langue, laquelle est une virtualité, une possibilité. Ferdinand De Saussure soutient à ce propos que : « *La langue n'est créée qu'en vue du discours* » (F. De Saussure, 1916 :277). Benveniste ajoute, dans la même veine, que : « *Avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de langue. Après l'énonciation, la langue est effectuée en une instance de discours.* » (Emile Benveniste, 1966: 81)

Dominique Maingueneau appréhende, pour sa part, le discours ainsi : « *le discours c'est un énoncé ou un ensemble d'énoncés en situation de communication.* » (Maingueneau, 1990 :101)

Appartiennent au discours les énoncés oraux ou écrits référés à l'instance d'énonciation, c'est-à-dire comportant des embrayeurs. Appartiennent en revanche au récit les énoncés, presque toujours écrits, qui ne contiennent aucune référence à l'instance d'énonciation, sont dépourvus d'embrayeurs (je, tu, le présent, etc.): ils ne sont donc compatibles qu'avec la non-personne.» (Maingueneau, 1981 : 51)

Il est à noter qu'il est fréquemment insisté sur cette notion de *situation de communication* ; cette dernière revient, en effet, tel un leitmotiv dans les écrits des chercheurs se réclamant de la linguistique textuelle. Jean Michel Adam explique, dans ce sens, que le discours est :

un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institution, lieu, temps) ; ce dont rend bien compte le concept de «conduite langagière» comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée. (J.-M. Adam, 1990 : 23)

Sous l'impulsion de la linguistique de l'énonciation, le discours est désormais appréhendé comme une production écrite ou orale assortie de ses circonstances de production et d'interprétation. L'objet de l'analyse de discours s'est depuis porté, explique Alpha Ousmane Barry, non plus sur ce que dit le texte, mais la façon dont il le dit.

Jean Michel Adam a, pour sa part, fait de cette situation de communication l'élément fondateur de la distinction texte/discours. Dans les fameuses équations de Jean Michel Adam, le discours est conséquemment ainsi présenté : « *Discours = Texte + conditions de production et de réception-interprétation* »

Interpréter un discours sans référer à cette situation de communication serait donc une impossibilité. Car c'est de cette situation de communication que le discours tire, en fait, son sens. Soutenir ainsi que la divergence laquelle tend à caractériser, à titre d'exemple, les discours sur l'immigration dans les débats politiques français s'origine à cette situation de communication est susceptible de passer pour une lapalissade. Les discours relatifs à la question de l'immigration se cristallisent à travers des stratégies et une rhétorique propres à chacun des partis. Une rhétorique répercutant une image négative de l'immigration (danger, invasion...) ne peut en toute logique être imputée à un discours de gauche ; celle-ci réfère davantage à un discours de droite.

De même l'interprétation de ces discours, ou de tout autre discours, n'est pas liée, comme le note Dominique Maingueneau, à la langue : celle-ci est davantage tributaire des repères mis par l'énonciateur à la disposition de l'énonciataire à la seule fin de lui permettre d'accéder à ce qu'il veut dire. Attendu que le discours est associé, d'un point de vue pragmatique, à la mobilisation d'énoncés dans l'intention de susciter des actes sociaux, il n'est pas étonnant qu'il soit veillé, en conséquence, à ce que le discours ne soit pas mis en dehors de la portée de la compréhension de l'énonciataire : l'énonciateur s'emploie dès lors à lever toute méprise à même d'entraver l'adhésion de l'énonciataire à la finalité à dessein de laquelle le discours a été produit. Dans une visée pragmatique, le discours remplit, tout comme le texte d'ailleurs, trois fonctions :

- une fonction propositionnelle (ce que disent les mots) ;
- une fonction illocutoire (ce que l'on tend à produire au moyen des mots: accuser, ordonner, demander une information, etc.) ; par l'acte illocutoire, s'établit dans la foulée une relation, un rapport entre les interactants ;
- une fonction perlocutoire (le but visé), agir ou chercher à agir sur l'interlocuteur.

1.2.7. Les caractéristiques du discours :

- Le discours recourt à des structures d'un autre ordre que celles de la phrase. L'analyse du discours ne porte pas exclusivement sur la syntaxe mais concerne davantage les conditions de production des énoncés.
- Le discours est finalisé : celui-ci se conçoit dans le sillage d'une visée ; il constitue donc une forme d'action sur autrui. Toute énonciation relève d'un acte (réfuter, affirmer, soutenir, promettre, suggérer, interroger...) produit dans l'intention de modifier une situation : c'est ce que J. L. Austin (*Quand dire c'est faire*, 1962) appelle des actes de langage (mais qui sont également appelées « actes de parole » ou « acte de discours »).
- Le discours est ce faisant interactif : cette interactivité ressort dans la forme orale (le dialogue entraîne une interaction) mais elle ne s'y réduit pas. Il y a une interactivité fondamentale (ou dialogisme) dans tout texte car le discours qu'il met en place prend en considération un destinataire. Eu égard à l'importance de ce destinataire, celui-ci est bien souvent caractérisé de « co-énonciateur », car il participe à la production des énoncés.
- Le discours est pris dans un inter-discours : celui-ci ne tire son sens qu'en référence à un univers d'autres discours.

Il est important de souligner que, dans le cas de notre recherche, nous avons fait nôtre les idées avancées par Combettes et Michel Charolles. Ces derniers soutiennent qu'il est inutile d'établir une distinction stricte entre texte et discours. Puisque « *texte et discours* étant tous les deux des aspects de la langue », ont une grande spécificité commune : « *un lien entre leurs concepts, qui se traduit par la cohérence* » (Michel Charolles, 1999: .80, 95) Il nous est possible d'affirmer, à la lumière de la distinction des deux plans établis par Slakta, en l'occurrence ceux de la signifiante et de la signification, que les formes linguistiques représentées par le texte produisent le sens et se concrétisent sur le plan du discours, ce qui revient à dire que le texte constitue la composante langagière du discours, sa matérialité discursive. Jean Michel Adam, qui préconisait une nette distinction entre texte et discours, semble désormais favorable à un rapprochement entre les deux notions. Son ouvrage

intitulé *La linguistique textuelle* (2011) s'est, d'ailleurs, fait l'écho de ce changement d'orientation théorique et méthodologique.

Pour conclure, nous pouvons dire que le discours est une notion polysémique laquelle s'origine aux différentes disciplines ayant élu celui-ci comme leur objet d'étude. Nous avons montré que le discours concerne aussi bien les productions orales qu'écrites et que celles-ci ne peuvent être soustraites, à l'inverse du texte, du contexte dans lesquelles elles ont été produites. Le discours est sous-tendu, avons-nous également relevé, d'une finalité ; il n'est pas attendu, explique Dominique Maingueneau, de faire faire, faire dire ou faire penser seulement : *la visée s'accompagne d'une exigence, celle de voir l'intention suivi d'effet*. (Dominique Maingueneau, :12)

1.3. Au début était le genre

Dans un article intitulé « *Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues* », Joaquim Dolzet Myriam Abouzaïd expliquent que l'approche par les genres textuels s'est, depuis une vingtaine d'année, imposée comme un passage obligé dans la didactique des langues. Les deux auteurs citent tour à tour, en vue d'étayer leur explication relative à ce rôle central que tiennent, désormais, les genres textuels en didactique, les travaux de Schneuwly, 1994 ; de Bronckart, 1996 et de Schneuwly & Dolz, 1998. L'approche par les genres en didactique constitue, selon les propos de Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd, une voie porteuse; une portée que les deux auteurs imputent, en effet, en grande partie à ses nombreuses retombées sur l'apprentissage. Abondant dans le sens des deux chercheurs suisses, Suzanne-G. Chartrand, Judith Émery-Bruneau et Kathleen Sénéchal insistent dans l'avant-propos de leur ouvrage intitulé « *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* », sur le fait *que les genres sont d'indispensables outils pour développer les compétences langagières des élèves et qu'ils devraient constituer le point nodal de l'enseignement du français*.

Il est ainsi précisé, à la suite de la réforme de l'école, que l'enseignement du français en Algérie, à l'instar d'ailleurs de nombreux pays, s'appuie d'ores sur une entrée par les genres textuels et ce même si le programme réfère au concept de *type de textes*. Car tout texte, est-il mentionné, se trouve toujours affilié à un genre. Corollairement chaque type de texte

comme l'argumentation, la description, l'explication, la justification et la narration est pour lors rattaché à des genres dans lesquels il s'actualise. Ce rattachement trouve explication dans les propos on peut plus explicites de Schneuwly et Dolz ; les deux auteurs avancent, en effet, *que c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants* » (Schneuwly et Dolz, 1997 : 29) »Faisant nôtre les propos des deux chercheurs, il nous est dès lors loisible d'avancer que le concept de type de textes est subordonné à celui de genre de textes. Ou autrement dit type de textes et genre de textes font deux ; le rapport de type de textes au genre de textes est de subsomption.

Nous avons expliqué précédemment que l'entrée par les genres textuels retentissait, aux dires de Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd, positivement sur l'apprentissage et ce pour plusieurs raisons. Dans leur article, les deux chercheurs ne procèdent certes pas à une synthèse exhaustive de ces raisons mais se livrent cependant au détail de celles les plus saillantes. Celles-ci sont au nombre de trois.

Une entrée par les genres textuels est, selon Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd, susceptible de rendre compte, d'une part, de l'ensemble des conventions sous-entendant une famille de textes dans une communauté culturelle donnée. Aussi est-il escompté qu'une confrontation à une famille précise de textes suscite, au sein de la même communauté culturelle, une représentation mentale partagée. Il est ainsi supposé que les connaissances sur la fable, à titre d'exemple, seraient presque à l'identique entre les membres de la communauté. Les connaissances activées, à la suite de la lecture ou l'écoute d'une fable, seraient conséquemment qu'il s'agirait d'un court récit se présentant davantage en vers qu'en prose. Les personnages mis en scène seraient, de plus, préférentiellement des animaux personnifiés ; une personnification leur conférant dans le prolongement le statut d'êtres humains avec leurs qualités et leurs défauts. Sont ainsi abordés des thèmes comme l'avarice, l'orgueil, l'arrogance, la méchanceté, la bonté et bien d'autres à dessein de livrer une morale au caractère explicite ou implicite.

La deuxième raison motivant une entrée par les genres textuels et que Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd caractérisent d'importante; une importance qu'ils lient au fait que cette dernière ne se limite pas, à l'inverse de la première, au niveau strictement représentationnel mais le dépasse pour concerner le niveau pragmatique. En accord avec ce niveau pragmatique, est-il aussi stipulé que toute production qu'elle soit orale ou écrite ne se peut

se concevoir en dehors d'un modèle préalablement emmagasiné en mémoire. De là tout membre de la communauté culturel s'attèle en vue de garder l'intercompréhension, au sein du groupe, de toute compromission, à conformer sa production à ce modèle. Dolz et Myriam Abouzaïd affirment à ce propos que *du point de vue pragmatique, la communication se réalise par des genres textuels*. (Dolz et Myriam Abouzaïd, 2 :2015) Ce souci d'intercompréhension vient réaffirmer deux faits essentiels à savoir que tout texte s'origine, d'une part, à un genre lequel est lui-même le produit, d'autre part, d'une pratique sociale. Dolz et Myriam Abouzaïd avancent pour preuve le genre oral l'interview radiophonique. Celui-ci a certes connu, sous l'effet conjugué des avancées technologiques et de l'industrie des concepteurs de ce genre de programme, des changements notables mais sa structure primaire est restée, quant à elle, intacte. La stabilité relative laquelle caractérise le genre l'interview radiophonique est imputable, expliquent Dolz et Myriam Abouzaïd, *[aux]conditions et [au]contexte de réalisation[qui]ont en commun une série de caractéristiques et de normes contraignantes qui déterminent la nature de l'acte communicationnel*.(Dolz et Myriam Abouzaïd,2 : 2015). En effet cet acte communicationnel continue, et ce en dépit des changements ayant affecté l'interview radiophonique, à mettre en présence un journaliste interviewer et un expert interviewé à propos d'un sujet d'actualité ; un lieu social représenté par le média et l'émission radio où se déroule l'interview ; le destinataire est le public.

La troisième raison a trait à la perspective socioculturelle (Vygotski, 1934/1995) laquelle assimile les genres à des outils sémiotiques lesquels, en tant que tels, réfèrent à des significations liées à des pratiques sociales. L'appropriation de ces significations, constatent Dolz et Myriam Abouzaïd, *permet l'intériorisation d'expériences culturelles sédimentées historiquement*.(Dolz et Myriam Abouzaïd,2 : 2015) De par cette assimilation à des outils sémiotiques, il est donc reconnu aux genres de participer à l'apprentissage. Comme apprendre c'est apprendre des formes de discours préalablement établis, Bakhtine avance, dans la même veine, que les genres, étant des formes socialement construites, constituent un cadre propice à l'apprentissage du langage. Illustrons ces propos par un exemple ; nous nous référons, pour ce faire, à cette famille de textes que Jean Michel Adam désigne sous le nom

de « injonctifs-instructionnels²⁰ ». Ces textes partagent, en dépit de leur grande hétérogénéité, une même intention de communication : ils tendent tous à dire de faire et de dire comment faire. Ce genre de textes constitue donc un outil sémiotique ; ils sont en effet produits par un destinataire jugé expert à l'intention d'un destinataire supposé novice en vue de l'amener, au moyen de recommandation, d'injonction ou de conseil, à la transformation d'un état de départ qui peut être, comme le souligne J.M Adam, *un objet du monde (recette, notice de montage) ou sur lui-même (suivre un conseil ou un guide pour « faire » le Mont Blanc, la Sicile ou Florence)*.

Ils sont destinés à faciliter et à assister la réalisation d'une tâche ou macro-action du sujet qui le souhaite ou est chargé de l'accomplir. D'où la présence d'un lexique relevant d'un domaine de spécialité. Ce lexique est imposé par la précision recherchée et par le fait que l'univers de référence est supposé commun au producteur et au lecteur-destinataire. Des connaissances du monde, des scripts, du vocabulaire et plus globalement de la phraséologie sont supposées partagées. »

Le genre « injonctif-instructionnel » donne à voir, en outre, une image de texte relativement standard : celui-ci se trouve généralement, en effet, assorti d'un message iconique ou de schémas lesquels, se succédant chronologiquement, accompagnent ce destinataire novice dans l'accomplissement de la tâche. Outre ce mode de structuration partagé, les textes destinés à dire de faire et à dire comment faire se caractérisent par des ressources langagières commune : forte occurrence de prédicats actionnels qui sont à l'infinitif, à l'impératif, au futur ou au présent et un lexique en lien direct avec l'objet de la tâche.

Nous venons de voir que l'entrée par les genres de texte constitue, selon certains chercheurs, une avenue prometteuse. La valorisation des expériences langagières des élèves à l'école et en dehors (contextualisation) représente, estiment ces chercheurs, le nerf de cette entrée par les genres de textes. Nous allons à présent nous atteler à définir la notion de genre. Nous comptons ainsi la distinguer de notions proches et qui sont, bien fois, appréhendées, d'ailleurs à tort, comme synonymes et donc interchangeables.

²⁰Il est prêté à cette famille de textes, remarque Jean Michel Adam, différentes dénominations: textes régulateurs (Mortara Garavelli 1988), procéduraux (Longacre 1982), programmeurs (Greimas 1983), instructionnels-prescriptifs (Werlich 1975), injonctifs-instructionnels (Adam 1987), textes de conseil (Luger 1995) ou encore le recettal (Qamar 1996).

1.3.1. Qu'est-ce qu'un genre ?

Voilà une question qui semble ne pas avoir perdu de sa superbe; celle-ci a, en effet, traversé le temps sans que l'intérêt qui lui était jusque-là porté ne se corrode. La question du genre continue à faire débat ; en témoigne l'abondante littérature qui lui est toujours consacrée. Il est de même important de signaler, au regard de cette littérature, que le temps n'a pas rapproché les avis à propos du genre des textes et quelles divergences des chercheurs ne se sont par contre coup estompées²¹. Tant et si bien que Suzanne-G. Chartrand, Judith Émery-Bruneau et Kathleen Sénéchal affirment que celui-ci *n'a pas qu'une définition, la vraie ou la bonne, mais plusieurs définitions dépendant de l'ancrage disciplinaire et du champ d'action de chacune*. (Suzanne-G. Chartrand, Judith Émery-Bruneau et Kathleen Sénéchal, 2015 :4) Le genre tient ainsi lieu d'objet d'étude non pas d'une seule discipline mais de plusieurs à l'image de la rhétorique (ancienne, classique ou nouvelle), les études littéraires, la sémiotique, la pragmatique, l'analyse du discours, la linguistique textuelle et la didactique du français. Rappelons de plus que le genre, en tant que concept, ne peut être, eu égard à son inscription dans un réseau de concepts, appréhendé isolément ; sa définition n'est dès lors possible que par l'entremise d'une mise en parallèle avec ces concepts avec lesquels, notent Suzanne-G. Chartrand, Judith Émery-Bruneau et Kathleen Sénéchal, *il entre en relation, dans un rapport de complémentarité ou d'opposition ou encore de filiation, [] dont ceux de discours*, de texte, de type de textes et de séquence textuelle* (Suzanne-G. Chartrand, Judith Émery-Bruneau et Kathleen Sénéchal, 2015 : 3) Il est à noter que, dans le cadre de la présente recherche, il n'est pas dans notre intention de mettre en parallèle le concept de genre avec l'ensemble des concepts précédemment cités par les chercheuses canadiennes. La mise en parallèle que nous projetons de mener va concerner exclusivement la paire genre/type, séquence textuelle.

1.3.2. Qu'est-ce qu'un type de texte ?

Il s'est ensuivi de la définition laquelle appréhende le texte comme une *séquence bien formée de phrases liées qui progressent vers une fin* (J-M Adam, 2002 : 571) la mise en circulation,

²¹J.-M. Schaeffer affirmait : « De tous les champs dans lesquels s'ébat la théorie littéraire, celui des genres est sans nul doute un de ceux où la confusion est la plus grande. » (*In Théorie des genres* de Genette, G., Jauss H. R., Schaeffer J.- M., Scholes R., Stempel W. D., Viëtor K., 1986 : 16).

dans les années soixante-dix, de la notion de type de texte. Cette notion a fait florès ; elle est, en effet, à l'origine de l'apparition de nombreuses typologies de textes, notamment en Allemagne (E. Werlich, 1975, E. Gülich & W. Raible, 1975, H. Isenberg, 1978, etc.). Cette multiplicité des typologies est en fait fonction du point d'analyse adopté. B Schneuwly (1987), A. Petitjean (1989) et P. Charaudeau (2002) proposent quatre catégories de typologies :

1. Les typologies à base fonctionnelle ou communicative lesquelles s'appuient dans leur analyse sur les théories des fonctions du discours (Bühler 1933, Jakobson 1963). Il est procédé au classement du discours, dans cette typologie, au regard d'une fonction prédominante. D'autres fonctions peuvent venir se greffer, est-il à noter, à cette fonction prédominante. Nous retenons à titre illustratif les fonctions prescriptive, informative, polémique, didactique, etc ;
2. les typologies à base énonciative, sous-tendues par les travaux d'Emile Benveniste (1966) et de Weinrich (1979), s'intéressent aux conditions d'énonciation (personne, temps et lieu) lesquelles déterminent, selon les promoteurs de cette typologie, un ensemble discursif. Il est à signaler que des critères autres que la situation d'énonciation à l'exemple de la présence ou l'absence de marques de subjectivité, d'hétérogénéité ou d'évaluation sont susceptibles d'être pris en charge ;
3. les typologies situationnelles, d'inspiration sociologique, se focalisent sur l'étude des situations de communication (Halliday 1964, Schmidt 1973, Bakhtine 1979 /1984, Bouchard 1985, 1991, Schneuwly 2001...) Comme la focale est portée lors du classement des textes sur la dimension sociale, il est ainsi préconisé par P. Charaudeau (1983) de procéder à la description *des genres discursifs tels que « publicitaire », « scolaire », « scientifique » etc. (P. Charaudeau (1983) ;*
4. les « typologies fondées sur les structures cognitives » sont liées à des procédures cognitives mises en œuvre lors de la composition des textes. Usant de ce foyer conceptuel, Weinrich distingue ainsi cinq grands types de textes : le descriptif, rattaché à la perception de l'espace ; le narratif, lié à la perception du temps ;

l'expositif, associé à l'analyse et la synthèse des représentations conceptuelles ;
l'argumentatif, organisé autour des jugements et des prises de position ; l'instructif,
enfin, qui concerne les prévisions.

L'entreprise de typologisation des textes a mis en lumière un fait lequel semble faire consensus auprès des tenants de chacune des typologies susmentionnées : les études menées ont révélé de concert qu'un texte est rarement monotypique. Werlich avance pour preuve, explique Petitjean, le reportage lequel résulte, selon les propos de ce chercheur, de la combinaison des types description + narration + argumentation. Comme l'hétérogénéité semble être une caractéristique intrinsèque au texte, les typologies sont par contrecoup mises sur la sellette. En effet les critiques se font certes nombreuses mais surtout de plus en plus précises. Dominique Maingueneau, dénonçant l'aspect « dérisoire » des grilles typologiques, accorde dès 1984 sa prédilection pour les « grilles idéologiques d'une époque, d'un lieu donnés » (Dominique Maingueneau, 1984 : 16). J.M Adam se détache, dans la même veine, de la notion de type pour adopter celle de séquence. Attendu que le texte s'appréhende comme un lieu où *apparaissent immédiatement une hétérogénéité et une complexité qui semblent constitutives des discours en langue naturelle* » (Adam, 1987 : 51), il n'est de ce fait plus possible de s'appuyer exclusivement, en vue de rendre compte des textes quant à leur composition, sur la typologisation des textes. Donnant une nouvelle orientation à ses recherches, J.M Adam se propose, d'ailleurs, de revisiter, en 1999, la question des typologies textuelles, une revisite qu'il juge, en effet, nécessaire car il est, selon lui, « profondément erroné de parler de "types de textes" » :

Un texte à *dominante narrative* est généralement composé de relations d'actions, d'événements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler, dans ce cas, de façon réductrice, de « texte de type narratif » revient à gommer la complexité spécifique du texte en question. En effet, c'est dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels que chaque texte construit ses effets de sens, voire ses intentions esthétiques. La théorie compositionnelle des séquences a pour tâche de mettre l'accent sur de tels dosages, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte. (Adam, 1999 :82)

Ainsi le texte ne constitue plus l'objet de prédilection de l'analyse textuelle; la prédilection est désormais plus donnée, en effet, à une unité plus petite, la séquence. Qu'est-ce alors une séquence ?

J.M Adam constate, tout d'abord, que des suites de propositions élémentaires se lient entre elles syntaxiquement et/ou sémantiquement ; une liaison dont il s'ensuit la formation d'unités textuelles de niveau supérieur de complexité. Partant de ce constat, le chercheur procède à l'établissement d'une distinction entre deux grands types de liaisons de ces propositions élémentaires. Il est ainsi question d'une structuration textuelle laquelle concerne deux niveaux hiérarchiquement différents; le premier concerne une structuration dite *périodique* alors que le second touche une structuration caractérisée de *séquentielle*. Cette différence dans la hiérarchisation tient non pas au volume, explique J.M Adam, mais davantage à la complexité de l'agencement des propositions. Il est ainsi établi, au regard de la complexité, que la période est plus petite que la séquence. Concernant la période, celle-ci procède en effet d'un empaquetage de propositions non préformaté, mais syntaxiquement et/ou rythmiquement composé de deux à quatre membres. Rarement plus.

Comme le texte est d'essence hétérogène ; J.M Adam s'est en conséquence détaché progressivement de la notion de type pour lui préférer celle de séquence. Le texte est-il aussi, à l'aune de la séquence, présenté comme un grand ensemble textuel hétérogène au sein duquel s'alternent des passages textuels différents mais se prêtant à lire comme homogène. Ces passages textuels, situés à mi-chemin entre le texte et la proposition énoncée, filent le texte en s'associant à d'autres passages avec lesquels ils partagent les mêmes caractéristiques. Il s'ensuit de ce liage la production de *macro-propositions typées* ressortant chacune d'elles à un type de séquence précis. Il est distingué, à la suite de *cet air de famille*, cinq prototypes de séquences textuelles : narrative ou récit ; descriptive ou description ; argumentative ou argumentation ; explicative ou explication ; dialogale ou dialogue.

Nous avons vu que la recherche s'est penchée, face à l'hétérogénéité des productions langagières, sur la conception d'une typologisation des textes. Cet ouvrage de typologisation s'est effectué, avons-nous relevé, au regard de critères différents. Nous avons également montré que cette typologisation est l'objet de griefs dont la plus prégnante est portée, d'ailleurs, sur l'incapacité de cette dernière à rendre compte de l'hétérogénéité des textes. De la distance est ainsi prise par rapport à la typologisation des textes : il est en conséquence fait fond sur la notion de séquentialité. Une notion au travers de laquelle il est désormais montré qu'un texte est susceptible de contenir, dans sa composition, plus d'un type de texte. Il est de plus souligné par Marie-Jeanne Borel qu'un texte, pris hors de son contexte de production, se coupe de sa *réalité sémiotique*.

On ne borne pas un discours comme on borne un terrain, on ne le démonte pas comme une machine. C'est un signe *de* quelque chose, *pour* quelqu'un, *dans* un contexte de signes et d'expériences. Le discours est ainsi un processus qui, dans son déroulement même « fait signe », c'est-à-dire fournit des marques de la manière dont il faut le prendre. (Marie-Jeanne Borel, 1981 : 23.)

Tout discours comporte en son sein les marques de sa production et réfère de la sorte à un genre qui lui est spécifique. Cette spécificité du genre est déterminée, comme l'explique Foucault, par *les conditions génériques de son énonciation et son régime de matérialité* (Michel Foucault, 1969 : 132). Comme il est impossible d'appréhender un quelconque discours hors des pratiques socio-discursives ayant présidé à sa production, nous assistons actuellement à un retour en force de l'approche par les genres.

1.3.3. L'approche par les genres textuels : le retour

Notre présentation de la notion de « genre », est-il à noter, ne prétend pas à l'exhaustivité. Car les écrits en rapport avec cette notion, qu'il nous a été donné de lire ou de consulter, s'entendent tous sur le fait qu'il s'agit de l'une des notions les plus polysémiques des sciences du langage et des sciences des textes littéraires. Nous tenons, de plus, à préciser que l'usage du vocable « retour » n'est pas fortuit ; nous l'employons à notre escient eu égard, comme le soulignent Paveau et Sarfati, à cette tendance qui s'est développée pendant une vingtaine d'années et que caractérise un passage des types aux séquences et des séquences aux genres.

Notre présentation ne peut, même si celle-ci va s'effectuer à grands traits, faire l'impasse sur la rhétorique classique et notamment l'apport d'Aristote. Née avec les réflexions d'Aristote, la rhétorique classique distingue dans la parole publique, l'épidictique²², le délibératif et le judiciaire. Trois critères sous-tendent cette distinction ; il est ainsi tenu compte, successivement, des classes d'auditeurs, des périodes de temps et enfin des buts considérés. L'épidictique concerne un auditoire dont il est préoccupé du raffinement de ses mœurs, dans le présent : il a pour visée donc prioritairement le beau et le laid moral ; le délibératif est

²²Le genre épidictique apparaît également sous une autre dénomination ; il s'agit du genre démonstratif. L'exclusivité sera donnée dans notre présentation à genre épidictique.

produit par un homme d'état, il a trait à une action ou à une décision à entreprendre; son objectif est par conséquent d'éclairer sur ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire ; enfin, le judiciaire est tenu devant un tribunal, il convoque des faits passés et ce dans l'intention de persuader de ce qui est juste ou injuste. Cette répartition des genres de discours a partie liée dans la vie de la cité et de l'agora. Les genres rhétoriques d'Aristote s'inscrivent ainsi dans une dimension socio-historique ; ils sont rattachés à différentes sphères de l'échange verbal contemporaines d'Aristote, en l'occurrence les tribunaux, les assemblées délibérantes ou les assemblées. L'inscription dans une sphère de l'échange verbal²³ confère, au regard de la théorie Bakhtinienne du genre, aux genres rhétoriques d'Aristote le statut de *genre* à part entière.

Comme le traité fondateur d'Aristote *Rhétorique* a constitué, durant l'antiquité mais pas seulement, une source d'inspiration-, Douay-Soublin (1998) a montré l'« autorité de la *Rhétorique* d'Aristote » au près non seulement des Jésuites mais également des traités latins et ce même si elle y paraît occuper une place secondaire et de Saint Augustin-, il en est de même pour Bakhtine au regard des travaux contemporains sur les genres de discours. Sheila Vieira de Camargo Grillo note à ce propos que *les travaux contemporains sur les genres du discours sont presque tous tributaires de l'approche du cercle de Bakhtine, témoignant de l'importance de son cadre théorique et de la puissance de ses catégories heuristiques.* (Sheila Vieira de Camargo Grillo, 2007 : 19)

1.3.4. Le genre dans la méta (ou trans)linguistique Bakhtinienne.

Par l'établissement d'une distinction entre les unités de la langue et les unités de l'échange verbal, Bakhtine et son cercle posent les premiers jalons d'une méta (ou trans) linguistique dans laquelle il est taillé à la notion de genre une place de prédilection. Ebauchée à la suite du texte « Les genres de discours » (1952-1953) par l'entremise duquel Bakhtine fait état d'une distinction entre la *proposition*- unité de la langue- et l'*énoncé*- unité de l'interaction verbale- cette linguistique est certes présentée comme différente de la linguistique

²³ Sheila Vieira de Camargo Grillo note, dans son article intitulé « *Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine* » que la notion de *domaine* ou de *sphère* constitue le premier aspect du genre mis en valeur par Bakhtine. Elle avance pour preuve que ces termes sont accompagnés d'expressions variées au cours du texte « Les genres du discours » (1984 [1952-1953]). Ainsi on trouve « sphère » dans les syntagmes suivants : « sphère d'utilisation de la langue », « sphère d'activité humaine », « sphère d'échange », « sphère culturelle », « sphère de l'échange verbal », « sphère de l'échange culturel », « sphère de l'activité et de la communication humaine ».

saussurienne mais sans lui être pour autant antinomique. La méta (ou trans) linguistique est entendue, au vu des dires de ses promoteurs, comme complémentaire de la linguistique de la langue car l'une et l'autre s'intéressent au *mot* mais sous des angles, est-il à noter, différents. La méta (ou trans) linguistique s'occupe, en effet, du mot mais celui n'est pas, à l'inverse de la linguistique de la langue, abstrait de son contexte propre d'énonciation. Il ressort ainsi que cette linguistique ne se restreint pas à la langue mais tend à la dépasser pour concerner chemin faisant des faits lesquels sont de nature extra-linguistique.

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. (Bakhtine, 1984 [1952-1953] : 265)

Ainsi Bakhtine considère que le rôle premier de la linguistique est la langue déconnectée des énonciations singulières et particulières²⁴. Pour lui, la linguistique et la métalinguistique étudient le même phénomène, le mot, sous des angles différents. La métalinguistique se focalise sur les phénomènes de dialogue qui, tout en appartenant au domaine de la langue, ne se restreignent pas à elle. C'est en ces termes que l'auteur en parle : « *Les rapports de dialogue (y compris les rapports de dialogue entre le sujet parlant et sa propre parole) sont l'objet de la métalinguistique.* » (Bakhtine, 1970 [1929/1963], p212)

Les rapports de dialogue sont à la base de toutes les catégories de Bakhtine et de son cercle. Ils constituent la condition du sens qui se produit à travers la compréhension responsive. En d'autres termes, le sens ne s'établit quand dans le cadre de l'intersubjectivité et des rapports dialogiques : « *le sens ne s'actualise pas tout seul, il procède de deux sens qui se rencontrent*

²⁴ Milner partage ce point de vue dans la mesure où il considère que la linguistique et la grammaire sont des disciplines qui s'intéressent aux propriétés du langage qui ne subissent pas d'altération lorsque les énoncés sont déconnectés des conditions singulières de leur énonciation.

et entrent en contact. Il n'y a pas de « sens en soi ». le sens n'existe que par un autre sens, avec lequel il existe conjointement » (1984, [1970-1971], p.336). Ainsi, nous comprenons que Bakhtine et son cercle établissent une théorie des rapports entre les interlocuteurs. C'est en ces termes que Grüber en parle

La théorie du dialogisme de Bakhtine part du principe que les positions idéologiques de ceux qui prennent part au discours sont autonomes et ne se prêtent à une médiation intersubjective que dans l'action communicationnelle elle-même. la position du moi se constitue comme position à travers l'autre, qui n'accède de son côté à l'achèvement qu'à travers le moi qui parle. (Grüber, 2005, p.107)

En établissant des distinctions entre les différentes unités de l'échange verbal, Bakhtine place la question des genres du côté de l'énoncé et établit ces aspects constitutifs

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. (Bakhtine, 1984 [1952-1953], p. 265)

Problématique à plus d'un titre, la notion de « genres de discours » suscite la discorde entre les spécialistes. Nous en voulons pour preuve la terminologie qu'ils choisissent d'utiliser. À l'instar de Sériot (2003) qui préfère l'usage des termes « mot » ou « parole », Bouquet préfère parler de « genres de parole ». Bronckart (2004) quant à lui, favorise opère une distinction d'ordre méthodologique entre ce qu'il appelle « sortes de discours » et maintient l'emploi du terme *genre* pour les textes.

Pour Bakhtine, les principaux traits attenants au genre, en tant que type stable d'énoncé, sont unanimement de nature méta (ou trans) linguistique et dépasse le cadre de la linguistique en ce sens qu'elle prend en charge les aspects dialogiques et extra-linguistique du langage. Ces aspects concernent, selon l'auteur, le domaine ou la sphère (« sphère d'utilisation de la

langue », « sphère d'activité humaine », « sphère culturelle », « sphère de l'échange verbal » etc.)

Le lien indissoluble, organique, du style et du genre apparaît aussi avec une grande netteté lorsqu'il s'agit du problème d'un style de langue ou de fonction. En fait, le style de langue ou de fonction n'est rien d'autre que le style d'un genre propre à une sphère donnée de l'activité et de la communication humaine. Chaque sphère connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés [...] Une fonction donnée (scientifique, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique. (1984[1952-1953], p. 269).

C'est ce qui fait dire à Bakhtine que le dialogue est un phénomène naturel du langage et Par voie de conséquence, le dialogisme interactionnel et interdiscursif, constitutifs de tout énoncé, sont en grande partie à l'origine des genres parlés/dialogués issus du genre premier : le dialogue.

Le deuxième aspect du genre chez Bakhtine concerne la construction ou la forme compositionnelle. Il s'agit de l'aspect le plus saillant du genre : « *L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue [...], mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle.* ». La forme compositionnelle est définie comme étant

la réalisation d'une forme architectonique²⁵ à travers l'organisation d'un matériau. Dans le cas de l'œuvre littéraire, le matériau est le langage verbal. Cette organisation se joue au niveau de la totalité et de l'articulation des parties, dirigée vers un but. Regardant la totalité, Bakhtine cite comme exemples de formes compositionnelles les genres roman, drame, poème, récit, nouvelle : « il faut considérer que toute forme architectonique est réalisée au moyen de procédés compositionnels définis ; d'autre part, aux principales formes compositionnelles (celles de genre, par exemple), correspondent, dans l'objet esthétique réalisé, des formes architectoniques essentielles » ((Bakhtine, 1997 [1924-1970], p.35) cité dans Sheila Vieira de Camargo Grillo, pp 19-36)

²⁵ La forme architectonique chez Bakhtine se réfère à la structure stylistique et à l'organisation des éléments dans un texte, qui reflète une vision artistique. Bakhtine s'intéresse notamment à la manière dont ces formes architectoniques s'intègrent aux processus de composition et au dialogue des genres littéraires. Dans ses écrits, il analyse la manière dont ces formes influencent la perception esthétique d'un texte et peuvent déterminer son interprétation

D'un point de vue méthodologique, la forme compositionnelle atteste la nature « métalinguistique » du genre. En effet, bien qu'elle appartienne à l'énoncé, la forme compositionnelle ne peut être appréhendée par les procédés de la linguistique de la proposition : « *L'une des raisons qui fait que la linguistique ignore les formes d'énoncés tient à l'extrême hétérogénéité de leur structure compositionnelle et aux particularités de leur volume (la longueur du discours)* » (Bakhtine, 1984[1920-1974], p. 288).

Le troisième aspect du genre, le contenu thématique, en rend compte d'un point de vue sémantique. Il s'agit de rendre compte du rapport existant entre l'énoncé et l'objet du sens, ou entre les représentations linguistiques et les référents du monde.

En premier lieu, l'œuvre est orientée vers l'auditeur et le percepteur, et vers les conditions précises de l'exécution et de la perception. En second lieu, l'œuvre est orientée dans la vie, de l'intérieur, pourrait-on dire, par son contenu thématique. Chaque genre a sa propre orientation dans la vie, en référence à ses événements, ses problèmes, etc.[...]

Mais le caractère intrinsèquement thématique des genres n'est pas moins important. Chaque genre ne peut contrôler que certains aspects précis de la réalité. Chaque genre possède des principes de sélection définis, des formes définies de vision et de conceptualisation de la réalité, ainsi qu'une portée et une profondeur de pénétration définies. (Bakhtine/ Medvedev, 1991 [1928], p. 131).²⁶

Le quatrième et dernier aspect du genre concerne le style. Bakhtine définit le style dans son texte « les genres du discours » (1984, pp 263- 308) tel « *la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux* ». Ces choix sont orientés par les aspects dialogiques de l'énoncé (l'espace, le temps, le thème et la position des interlocuteurs vis-à-vis de l'événement) l'influence du destinataire, les liens avec les énoncés précédents d'une sphère déterminée, le rapport avec l'objet du sens et le degré de standardisation et de normativité du genre. A titre illustratif, nous citons les dires de Bakhtine quant à l'influence du destinataire sur le style

Tandis que je parle je prends toujours en compte le fond aperceptif sur lequel ma parole sera reçue par le destinataire (...) Ces facteurs détermineront le choix du genre de l'énoncé, le choix des procédés compositionnels et, enfin, le choix des

²⁶ Notre traduction

moyens linguistiques, c'est-à-dire le style de mon énoncé. (Bakhtine, 1984 [1920-1974], p. 304).

Poursuivant son raisonnement, Bakhtine en arrive à déclarer que l'apprentissage d'une langue passe indubitablement par l'apprentissage des genres qu'ils considèrent comme étant à l'origine de l'existence même d'une langue et le milieu dans lequel elle circule : *« Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés [...]. Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). »* (Bakhtine, 1984 [1920-1974], p.285).

Conclusion

L'investigation de la notion de genre du discours Bakhtinienne témoigne de l'idée d'établir une discipline visant à examiner les rapports dialogiques basés sur la construction du sens, de l'énoncé et de l'intersubjectivité, essentielles pour comprendre le concept de genre dans le discours. Le travail de Bakhtine identifie deux facettes du genre : la prescription et la normalisation. D'une part, l'aspect normatif du genre permet l'acquisition du langage, l'organisation des ressources linguistiques et toute opportunité d'expression. Par ailleurs, le degré de normalisation des genres permet d'engendrer l'expressivité du locuteur et son impact sur les transformations qui affectent le genre. De là, la perception du genre selon des faisceaux de critères (Rastier 2001) permet d'entrevoir les normes proposées par Bakhtine pour la création et l'interprétation des énoncés, tant sur le plan textuel, sémantique que phraséologique

CHAPITRE 02

L'ARGUMENTATION : DES THÉORIES AU DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT

Introduction

Résultante d'un savoir qui n'a de cesse de s'accumuler et ce depuis plus de deux mille ans, l'argumentation est une activité humaine d'un abord dès plus déconcertant. Notre approche, loin de chercher à circonscrire tout le savoir relatif à cet objet d'étude, ô combien inextricable, y recherchera les notions et concepts à même de constituer l'assise sur laquelle elle se fondera.

De par la variété des disciplines qui relèvent de l'argumentation, définir un champ propre à l'argumentation est une entreprise difficile, voire impossible. Nous en voulons pour preuve le fait qu'elle se retrouve, tour à tour, aussi bien dans l'analyse du discours que dans les sciences de l'information et de la communication sans omettre des domaines d'application tel l'enseignement ou le marketing.

Selon le positionnement que l'on adopte, l'argumentation est soit au centre des préoccupations théoriques, soit une composante essentielle de l'activité langagière humaine telle que rencontrée dans les théories pragmatiques ou les approches textuelles. Pour notre part, et dans le cadre de cette recherche, une double orientation est choisie : notre réflexion portera aussi bien sur l'argumentation en tant qu'activité inhérente à l'humain, mais également en tant que produit (discours) résultant de ladite activité et devant répondre à des impératifs d'efficacité et des règles de structuration discursives. En conséquence, il s'agira pour nous d'entreprendre l'argumentation dans ce qu'elle a d'autonome et en relation avec d'autres disciplines similaires.

Devant circonscrire un cadre théorique à la recherche, notre travail sur l'argumentation poursuit une réflexion sur les différents aspects d'une pratique

argumentative en essayant d'entrevoir ses objectifs, ses types et ses formes en rapport aux différents contextes et situations dans lesquelles elle apparaît

2.1. Brève histoire de l'argumentation

Patrimoine de l'humanité, au même titre que pourrait l'être un édifice antique ou une activité artisanale ancestrale dont il persiste encore aujourd'hui des bribes, on pourrait affirmer, sans risque aucun, qu'il en va de même pour la rhétorique. En effet, des traces de la rhétorique antique demeurent encore dans l'activité d'argumenter et ce à des degrés divers et variés. Il en va de même dans l'enceinte judiciaire où le plaidoyer d'un avocat restitue l'attitude de l'orateur de l'antiquité, alors qu'un candidat à un entretien, aura une démarche diamétralement différente. Ces deux cas, sont bien la preuve que le legs rhétorique est là et bien là.

Il n'est nullement question pour nous de retracer l'historique de cette activité argumentative, rhétorique, pour le simple plaisir de la faire, mais notre quête cherche à établir ce qui servira notre recherche et notre problématique. Il s'agit d'y puiser les éléments à même de contribuer à l'édifice de notre recherche.

La consultation d'ouvrages tels ceux de J.J. Robrieux (2000) et R. Amossy (2006) proposent une intéressante et complète rétrospective retraçant, pour le premier, les principales étapes de l'histoire de la rhétorique, et passant en revue les méthodes et les notions opératoires en usage, pour le second. Il devient alors évident qu'il est oiseux de tout reprendre ici. De la sorte, nous nous astreindrons aux moments charnières de cette histoire susceptibles de nous aider dans notre réflexion sur l'argumentation.

Quatre grands moments jalonnent la chronique de la rhétorique. Le premier, qui s'étend sur un siècle environ, du milieu du V^e s. au milieu du IV^e s. avant J.-C., constitue le moment fondateur qui voit l'ébauche des premières théories du convaincre et est appelée « l'art de la rhétorique » dans l'antiquité grecque. Durant cette époque apparaissent les premiers manuels (celui de Corax) et d'enseignement de ceux (logographes) qui, en professionnel de l'art oratoire, rédigeaient pour autrui accusations et plaidoiries car il était de mise qu'un accusé ou un plaignant sache se défendre ou plaider sa cause par lui-même. Il en va de même pour les sophistes qui dispensèrent leurs théories sur « l'art de parler » et un

enseignement immense. De leur école, Socrate entreprend une plus large diffusion de la rhétorique trouvant que son cantonnement aux seuls lieux officiels (tribunaux et assemblées publiques) la desservait.

Ainsi, l'origine ancestrale des premières théories argumentatives marque cette inclinaison à vouloir s'approprier ce savoir et va être le terrain de jeu d'écoles diverses. A ce propos Breton et Gauthier notent que

La rhétorique va être l'objet de plusieurs tentatives d'appropriation pendant toute la période aristotélicienne. Il faut attendre en effet le traité en trois livres d'Aristote pour que la rhétorique dispose d'une place spécifique et autonome dans le champ des savoirs. Jusque-là, elle sera un enjeu entre les sophistes, d'une part, et les philosophes autour de Socrate puis Platon, d'autre part. (Breton & Gauthier, 2000 : 10)

Le deuxième moment, avec sa figure de proue Aristote connut l'âge d'or de la rhétorique. En effet, cet esprit innovateur opéra une rupture avec la période précédente en prenant ses distances avec la rhétorique de Socrate. Chez Aristote, le moyen propre au débat et à la réflexion dans la vie politique, la polis, constitue l'objet de la rhétorique. Il institue ainsi deux principes fondamentaux qui caractérisent, selon lui, la rhétorique : le premier est en rapport à la logique dont elle use des mêmes moyens mais cette fois-ci à partir d'opinions et non plus de vérités ou de postulats scientifiques, puisque dorénavant il ne s'agit plus de persuader mais de voir l'état probable des choses. Le second, c'est que la rhétorique est une technique indifférente à la morale. Ainsi, et avec son ouvrage « Rhétorique » Aristote marque de son empreinte l'évolution de ce domaine sur le plan théorique et libère la rhétorique en « lui permet [tant] de se développer en tant que technique légitime des débats dans l'espace public de la cité » (ibid. :20). Cette rhétorique aristotélicienne postule l'existence de trois types d'auditeurs qui à leurs tours définissent trois genres rhétoriques leur correspondant. Le premier est l'auditeur spectateur d'un discours dit « épideictique » ou démonstratif faisant l'éloge ou le blâme d'une personne. Le second, le discours « judiciaire », s'adresse au juge et vise l'accusation ou la défense. Le troisième, le discours « délibératif », où l'auditeur est le politique et son objectif est de pousser à la décision et à l'action.

A cet effet, nous reprenons le tableau ci-dessous (page qui suit) où Eggs Ekkehard (1994) reprend le classement des différents genres en rapport à leur singularité les uns aux autres :

GENRES RHETORIQUES			
	DELIBERATIF	JUDICIAIRE	EPIDICTIQUE
ACTE DE PAROLE	Dé- / conseiller	Défendre / accuser	Louer / blâmer
BUT	Utile / nuisible	Juste / injuste	Beau / laid
RESULTAT AUDITOIRE	Décision obligatoire		Pas de décision immédiate
	Instance de décision		
	Membre d'une assemblée	juge	spectateur
TEMPS	avenir	passé	Présent / passé / avenir

Tableau 2.1 : Les genres rhétoriques et leurs caractéristiques (EGGS, 1994 : 13)

Sur le plan du raisonnement et de la démonstration, Aristote distingue deux types de preuves puisque l'auteur estime que la rhétorique s'appuie toujours sur celles-ci pour établir le vrai et le juste. Les premières dites « indépendantes ou externes », sont produites indépendamment de l'orateur et préexistent à son action, c'est le cas des témoignages. Les secondes, appelées « dépendantes ou internes » sont inhérentes au savoir et au talent de l'orateur. Ces dernières se subdivisent en trois catégories : celles qui résident dans le caractère moral de l'orateur, *ethos* ; celles qui ont trait aux dispositions d'esprit des auditeurs, *pathos* ; et enfin celles qui relèvent du caractère persuasif du discours en lui-

même, *logos*. Ces trois catégories constituent donc les piliers fondamentaux de la rhétorique d'Aristote. Au centre du discours argumentatif, deux types de raisonnement se font jour : un raisonnement par l'exemple ou un raisonnement par enthymème. Le premier se fonde sur les similitudes qui existent entre deux objets différents et ce afin en vue d'en déduire la justesse ou la légitimité. Le raisonnement par enthymème, est un syllogisme rigoureux dont on sous-entend une prémisse ou la conclusion. Le raisonnement rhétorique se doit d'être à la fois rigoureux et simplement vraisemblable.

La théorie argumentative doit à la rhétorique antique une modélisation du discours argumentatif, qui d'ailleurs est de mise jusqu'à nos jours, constituée de cinq parties : invention, disposition, élocution, mémorisation, action.

Cependant la figure de proue de cette époque reste assurément Cicéron qui, par sa révision de l'argumentation, va marquer un tournant dans l'histoire de l'argumentation. Ainsi, dans son ouvrage *Introduction à l'étude du discours* Maria Tutescu attire l'attention sur le rôle joué par cet homme dans la conceptualisation d'un système novateur argumentatif

L'essor de l'argumentation est dû surtout à CICÉRON, qui la définit en termes suivants : « Licet definire [...] argumentum rationem, quae rei dubiae faciat fidem » (« on peut définir l'argument comme un moyen rationnel qui nous fait donner foi à une chose douteuse », in *Topiques*). S'inscrivant dans la bonne tradition aristotélicienne, CICÉRON rattache l'argumentation au probable et au persuasif. En même temps, il présente une théorie des états de cause qu'il emprunte pour l'essentiel à HERMAGORAS. Dans son traité *De Inventione*, CICÉRON conçoit les arguments ou lieux comme pouvant procéder de res (des objets) et de personae (des personnes). Se distanciant ainsi d'ARISTOTE, il met en valeur l'aspect sociologique des arguments. Quatre arguments principaux sont à retenir chez CICÉRON : l'énumération, le dilemme, l'induction, l'épichérème. Les deux premiers tendent à enfermer l'adversaire dans une situation sans issue, soit que l'on réfute à l'avance la totalité de ses moyens, soit qu'il soit pris entre les deux termes d'une alternative. (Tutescu, 2005)

Le troisième moment qui s'étend de la fin de l'empire romain jusqu'au milieu du XX^e va connaître la régression de la théorie argumentative au sein de la rhétorique et ce à l'image de plusieurs phénomènes ayant vu le jour à l'époque. Au XIX^e s, l'affaiblissement de l'influence de la rhétorique entraînera de facto la disparition de toute théorie de l'argumentation des milieux scolaires. Sous l'impulsion des recherches littéraires, à la recherche de moyens d'expression novateurs, l'appel aux figures de style (figures de rhétorique), fera ainsi passer au second plan la dimension argumentative.

L'importance de la théorie argumentative va décroître au sein de la rhétorique au fur et à mesure, paradoxalement, que celle-ci va voir son rôle s'accroître et devenir finalement le contenu de tout enseignement. Lorsque la rhétorique, au XIX^e siècle, verra son influence décroître à son tour pour finir par être exclue des programmes scolaires, sa disparition entrainera avec elle, pour un temps la disparition de toute théorie de l'argumentation. (Breton & Gauthier, 2000)

De plus, dès lors qu'une intention particulière est accordée aux sciences expérimentales et exactes, l'enseignement aussi bien secondaire qu'universitaire accordera une place de choix à la démonstration faisant ainsi une place maigre, pour ne pas dire inexistante à l'argumentation. Ainsi marginalisée, la composante rhétorique ne connaîtra un renouveau qu'au milieu du XX^e s.

Ce renouveau de la rhétorique coïncidera avec l'apparition d'une « nouvelle rhétorique » à travers les travaux et publications d'illustres auteurs tels Ch. Perelman pour la sphère francophone, et S. Toulmin pour la sphère anglo-saxonnes. Dans leur ouvrage le « traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique » publié en 1958 Perelman et Olbrechts-Tyteca s'inscrivent dans une pratique de la rhétorique fondée sur le vraisemblable en opposition à la logique, en essayant de valoriser les opinions au détriment des faits. Cette rhétorique étudie les mécanismes du discours social général et de son efficacité pratique (propagande politique, controverse juridique). L'argumentation et son rôle prépondérant dans la rhétorique constituent les éléments fondateurs de cette « nouvelle rhétorique ». La théorie de l'argumentation de Toulmin, dans « *les usages de l'Argumentation* » paru lui aussi en 1958, introduit la notion de champs d'arguments et met l'accent sur le fait que certains aspects des arguments varient d'un champ à l'autre, alors que d'autres sont les mêmes dans tous les domaines, ainsi il s'inscrit en faux contre la logique formelle idéalisée par Platon la rendant ainsi plus applicables aux situations quotidiennes de discussion. Il est à constater que pour les deux auteurs l'argumentation est au centre de tout discours comme le soutient Pierre Oléron

L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. Il n'est guère de pages de journal, de séquence à la radio ou à la télévision qui n'exposent ou ne rapportent les arguments d'un éditorialiste, d'un invité, d'un homme politique, d'un auteur, d'un critique...les textes ou les présentations explicitement publicitaires argumentent pour justifier l'achat ou la consommation d'une marchandise ou de quelque produit culturel. A l'égard de ceux-ci, des magazines ou des chroniques spécialisées se livrent à des examens critiques qui font apparaître qualités ou faiblesses et incitent à les adopter ou les rejeter. Et même la description

d'événements, voire la présentation d'images sont parfois des arguments implicites en faveur de thèses que l'habileté de leurs défenseurs conduit ici à ne pas démasquer davantage. Chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets. (Oléron, 1983 : 3)

En conséquence, la brèche ouverte par Toulmin, Perelman et Olbrechts-Tyteca constitue-t-elle une voie vers une autonomisation de l'argumentation comme objet d'étude valide. Les recherches de plus en plus diverses et de plus en plus nombreuses vont constituer un champ d'études aux perspectives variées. En guise d'exemple, Plantin considère que l'argumentation, au-delà du fait qu'elle constitue un acte langagier en soi, remplit une fonction (la fonction argumentative) dans tous les autres types de discours

La fonction argumentative, fonction critique, caractérise les langues naturelles. Elle opère une restructuration de trois fonctions primaires repérées par Bühler dans le procès général de communication : exprimer le soi, faire impression sur l'autre, décrire le monde. Elle leur donne sens en les soumettant aux exigences d'une situation problématique, d'une rencontre polémique où des positions ou des intérêts se conjuguent ou se heurtent. (Plantin, 1990 : 9)

2.2. Le texte argumentatif

Aborder la question des écrits argumentatifs d'élèves du secondaire implique que l'on oppose le type argumentatif à d'autres types de textes. Or comme on le sait, la typologisation des textes soulève des problèmes complexes sur lesquels d'autres chercheurs se sont penchés (Boissinot 1992, Adam 1992, Werlich 1975, Charaudeau 1992), avec plus au moins de succès. Les problèmes rencontrés sont liés à la fois à l'étonnante diversité des textes attestés et à la prolifération des critères servant au classement (classement chronologique, par genres, par fonction sociale, par fonction du langage, par superstructure textuelle.

Nous ne voulons pas nous engager dans un débat sur les différents types de texte qui risquerait de nous éloigner inutilement de notre propos. Cependant, il s'avère essentiel que nous spécifions les caractéristiques des textes que nous nous proposons d'analyser. Nous chercherons donc à préciser quelles sont les propriétés qui, d'après nous, sont propres au texte argumentatif. Cette initiative nous obligera à faire un détour forcé par le phénomène

plus large, plus global qu'est l'argumentation, mais dans la seule intention de dégager des composantes de la situation d'argumentation qui pourraient éventuellement se transposer dans les textes de notre corpus. En d'autres termes, nous nous proposons, à partir des travaux portant sur l'argumentation, de découvrir quels sont les éléments qui caractérisent la situation d'argumentation, et lesquels de ces éléments transparaissent dans les textes perçus comme argumentatifs.

2.2.1. L'argumentation

Des nombreux travaux portant sur l'argumentation se dégage la désolante constatation suivante : la notion d'argumentation, bien que très fréquemment évoquée et invoquée, ne projette pas une image unique, identique pour tous ceux qui l'utilisent. Force est de reconnaître, à l'instar de Plantin, qu' « *il n'existe pas de cadre de référence universellement admis fixant un concept d'argumentation* » et que « *l'usage du terme varie largement selon les disciplines qui le sollicitent* » (1990 :9).

Mais malgré l'indétermination perceptible du concept, certains traits semblent pouvoir se dégager, qui assurent au concept un minimum de stabilité. Ce sont ces traits que nous tenterons de spécifier, en recourant aux conceptions de l'argumentation telles qu'elles ont été proposées par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1958), Toulmin (1958, 1984) et Charaudeau (1992).

Nous nous proposons donc, dans cette troisième partie, d'identifier, à partir des travaux susmentionnés²⁷, les traits caractéristiques de l'argumentation, à partir desquels pourra se profiler la structure type d'un texte argumentatif. En d'autres termes, nous identifierons les composantes liées à toute situation de communication qui se veut argumentative, et déterminerons lesquelles d'entre elles se voient transposées dans le texte argumentatif.

2.2.1.1. Traité de l'argumentation (C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca), 1958

S'inspirant de la théorie aristotélicienne, Perelman développe le raisonnement dialectique qui s'appuie sur des prémisses constituées par des opinions généralement

²⁷

acceptées et simplement vraisemblables. Cette notion de l'accord préalable constitue une des idées originales de Perelman. Il soutient ainsi

Pour qu'il y ait argumentation, il faut que, à un moment donné, une communauté effective des esprits se réalise. Il faut que l'on soit d'accord, tout d'abord, et en principe, sur la formation de cette communauté intellectuelle, et ensuite, sur le fait de débattre ensemble une question déterminée : or cela ne va nullement de soi. (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1976 : 18)

Le traité, considéré par Plantin (1990) comme le « bon usage » de l'argumentation, s'attarde à légitimer et à définir le champ et, surtout, les moyens de l'argumentation, en étudiant les « techniques » discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses lesquelles sont présentées à leur assentiment.

En ligne directe avec la rhétorique aristotélicienne, le traité se présente en trois volets : un premier volet fixe les cadres de l'argumentation ; un deuxième essaie de circonscrire le point de départ de l'argumentation ; et un troisième décrit les techniques argumentatives. Ce dernier volet, auquel il est accordé une importance considérable dans le traité, analyse les arguments utilisés dans différents domaines pour justifier des assertions. Comme nous ne prévoyons pas d'identifier la nature des arguments invoqués dans les textes de notre corpus, ni juger de leur valeur, nous n'aurons pas recours à l'analyse des arguments proposés dans le traité.

Cependant, certaines notions chères à Perelman, et présentées surtout dans les deux premières parties, nous aideront à préciser les caractéristiques de la situation argumentative, laquelle conditionne l'élaboration d'un texte argumentatif. Nous les présentons brièvement dans les paragraphes qui suivent.

Pour Perelman, toute situation argumentative est une situation conflictuelle, dans laquelle deux sujets au moins s'affrontent : le sujet argumentateur (l'orateur ou l'écrivain), qui défend une thèse, et l'auditoire, qui soit adhère à la même thèse (ou aux mêmes valeurs) que l'argumentateur, mais de façon moins forte.

Par ailleurs, l'argumentation « tend toujours à modifier un état de choses préexistant » (ibid. : 72). Le sujet argumentateur vise donc à influencer, par des moyens discursifs, sur la position originelle de son auditoire, contraire à la sienne ou semblable à la sienne mais entretenue moins fortement. Cette volonté d'agir sur les esprits est motivée par

le désir de provoquer ou de renforcer une disposition à l'action : « toute argumentation ne se conçoit, dans cette perspective, qu'en fonction de l'action qu'elle prépare ou qu'elle détermine » (ibid. : 71).

La notion d'auditoire, on le constate, se trouve au centre de la conception perelmanienne de l'argumentation, puisque « c'est en fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation » (ibid. : 7), orale ou écrite. A l'écrit, en effet, malgré l'isolement dans lequel se trouve le scripteur au moment de l'écriture, le texte est « *toujours conditionné, consciemment ou inconsciemment, par ceux auxquels il prétend s'adresser* » (ibid. : 9). Mais il ne suffit pas d'adresser son discours (oral ou écrit) à un auditoire, encore faut-il tenir à ce que cet auditoire augmente son degré d'adhésion aux propos qu'on lui présente : « *pour argumenter, il faut attacher du prix à l'adhésion de son interlocuteur, à son consentement, à son concours mental* » (ibid. : 21). Il n'y a pas lieu d'argumenter, en effet, s'il n'y a personne à convaincre ou à conforter dans ses convictions, ou si la position de l'autre nous indiffère.

Pour obtenir l'adhésion de l'auditoire à la thèse qu'il lui présente, le sujet argumentateur avance des arguments qui justifient sa position et qui sont susceptibles d'être reçus positivement par l'auditoire. Plus il a une connaissance approfondie de celui ou ceux à qui il s'adresse, plus il connaît les raisons susceptibles d'agir sur lui ou eux, et plus son argumentation s'avèrera efficace.

Quant aux arguments, découlant directement de sa nouvelle conception de l'argumentation, vont être définis par Perelman autour de quatre types considérés comme des techniques argumentatives :

Le premier type, l'argument quasi-logique est apparenté à la démonstration et relèverait du raisonnement formel lorsqu'il est détaché de son contexte. Aussi l'exemple donné par Perelman « l'ami de mon ami est mon ami », quoique fondé sur la transitivité, ouvre la porte à d'autres possibilités dans la mesure où « tous les amis de mon ami ne sont pas forcément les miens ».

Le deuxième type, l'argument basé sur le réel, contrairement à l'argument quasi-logique qui suppose une quasi-rationalité implique une solidarité entre les éléments du réel.

Son emploi, comme le soutiennent Breton et Gauthier « consiste donc à mettre en évidence une liaison entre la cause que l'on veut défendre et un élément déjà admis par l'auditoire » (Breton et Gauthier, 2000 : 44). Perelman distingue en outre deux grandes catégories d'arguments basés sur la structure du réel. Il s'agit d'arguments s'appuyant sur la liaison de succession comme le rapport de cause à effet, et ceux relevant d'une relation de coexistence tels que les arguments d'autorité.

Le troisième type, l'argument qui fonde la structure du réel correspond tout simplement à l'exemple ou l'analogie. Le lien qui existe entre les éléments du réel est proposé par l'argumentation mais n'est pas admis a priori par l'auditoire. Toutefois, Perelman pense que c'est de ce même auditoire qui accepte ou empêche que ce lien s'établisse selon que l'argumentation est convaincante ou plutôt peu persuasive.

Le dernier type, la dissociation des notions, consiste, au contraire des trois techniques précédentes où il s'agissait de construire une argumentation ou de chercher à établir des liens entre les éléments du réel, à briser un lien déjà existant en dissociant « apparence » et « réalité ». Perelman explique cette technique en soutenant que « la dissociation des notions détermine un remaniement plus au moins profond des structures conceptuelles qui servent de fondement à l'argumentation : il ne s'agit plus de ce cas, de rompre les fils qui rattachent des éléments isolés, mais de modifier la structure même de ceux-ci » (Perelman et Olbrechts-Tytecca, 1976 : 551).

2.2.1.2. Les usages de l'argumentation (S. Toulmin, 1958)

La publication de l'ouvrage de Toulmin *the uses of argument* constitue un tournant dans la rhétorique argumentative américaine. L'auteur avance une théorie habile de la notion de champ argumentatif, une analyse de sa signification, du concept de probabilité aboutissant sur un modèle en six étapes, révélateur de la manière dont on passe d'une assertion de fait à une conclusion, par l'intermédiaire d'une loi de passage (angl. Warrant). Ce modèle soutient implicitement qu'une argumentation ne vise pas seulement la persuasion en soi, mais aussi la production des connaissances.

Toulmin s'intéresse à la pratique quotidienne de l'argumentation. Pour lui, celle-ci intervient lorsque nos idées entrent en compétition avec d'autres et qu'elles se voient ainsi

offertes au « challenge » et à la critique. Notre tâche alors « n'est pas tant de donner à l'interlocuteur une opinion concernant un sujet à propos duquel il n'avait pas d'opinion auparavant, mais de l'amener à abandonner son opinion initiale en faveur d'une nouvelle opinion » (1984 : 107), en l'occurrence la nôtre. Celui qui argumente tente donc d'amener son interlocuteur d'une position initiale défavorable et contraire à la sienne, à une position finale favorable et semblable à la sienne, en lui fournissant de bonnes raisons de le faire.

Deux interrogations se retrouvent au cœur des préoccupations de Toulmin : « quels traits de nos arguments sont dépendants ou indépendants du champ », du domaine dans lequel ils prennent place ? (1958 : 19) ; et « quelles caractéristiques font en sorte que certains arguments sont forts, fondés et convaincants, alors que d'autres sont faibles, non fondés et non convaincants » (1984 : 9) ?

Ces interrogations amènent Toulmin à proposer le schéma d'argumentation suivant :

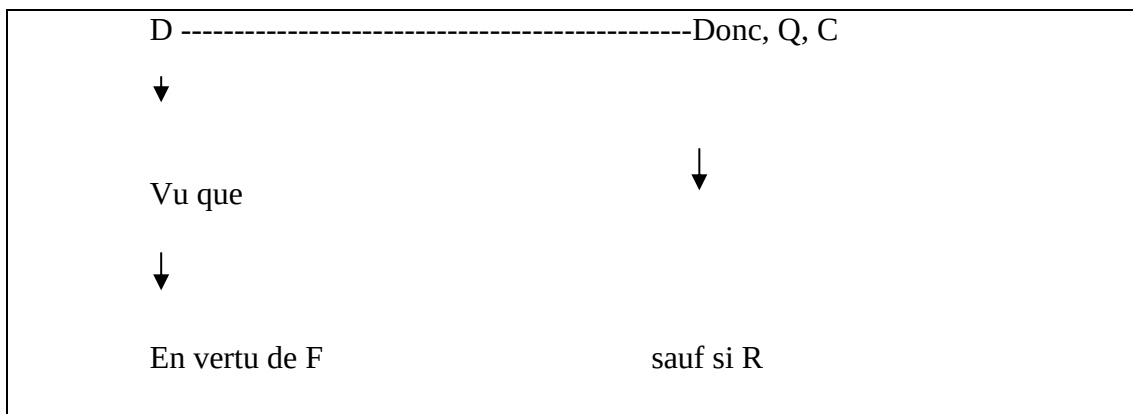


Figure 2.1 : schéma de l'argumentation chez Toulmin

C représente la thèse ou la conclusion dont nous cherchons à établir la valeur : « assertions put forward publicly for general acceptance » (1984 : 29). C'est la thèse que nous voulons défendre, c'est l'opinion dont nous cherchons à convaincre les autres.

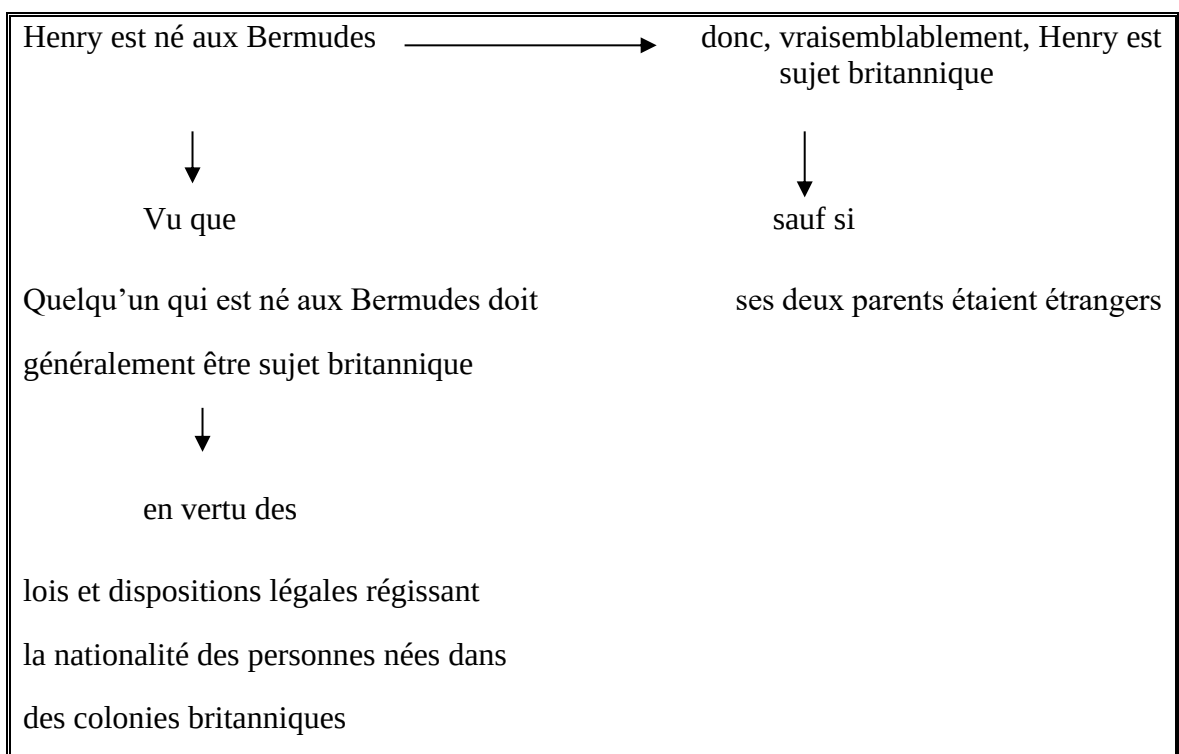
D sont les faits, les données que nous invoquons à l'appui de cette thèse : « a detailed assemblage of facts, observations, statistical data, previous conclusions, or other specific information (we are) relying on as the immediate support for a specific claim » (1984 : 38). Cet ensemble de données, auquel nous avons recours pour justifier notre opinion, doit présenter un caractère pertinent : « facts have to be relevant » (1984 : 47).

Mais une donnée D n'acquiert le statut d'argument pour une conclusion C qu'en fonction d'un troisième élément, la loi de passage ou garantie G, sur laquelle repose l'édifice argumentatif. La garantie G se veut un ensemble de propositions le plus souvent implicites qui autorisent, légitimement le passage de D à C. C'est la garantie que les données sont pertinentes à l'égard de la conclusion : « statments indicating how the facts on which we agree are connected to the claim » (1984 : 45). D'après Plantin, « Toulmin redécouvrait ainsi la notion de Topos, ou de lieu commun » (1990 : 29), si chère à la rhétorique ancienne.

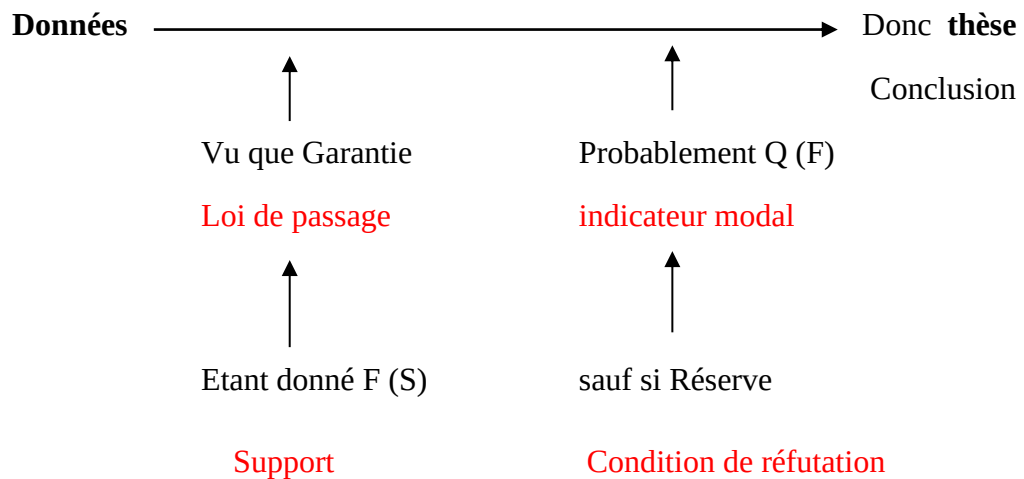
Les qualificateurs Q, pour leur part, indiquent la force que G confère au passage de D à C (nécessairement, probablement, peut-être). Quant à R, ce sont les conditions de réfutation qui signalent les circonstances dans lesquelles il faudrait annuler l'autorité générale de la garantie.

Pour sa part, F fait des références à des assurances supplémentaires, plus générales, sans lesquelles les garanties ne possèderaient ni autorité ni crédit : c'est le fondement d'une garantie, « the general body of information (...) that is presupposed by the warrant appealed to in the argument » (1984 : 26).

Toulmin propose l'exemple suivant (1958 : 128)



Ce qui peut être synthétisé de la manière qui suit



La valeur et la force d'un argument seront intimement liées à la présence de ces éléments et à leurs interrelations, ainsi qu'à leur pertinence : « whether or not an argument is sound depends on whether or not the required connections between the parts of the argument are or are not present at all. A conclusion which is groundless, or an inference which is unwarranted, or a warrant which is baseless, is no conclusion, inference or warrant » (1984 : 81). « one crucial step in judging the strength of any argument is that of recognizing the relevance or irrelevance of the various elements that are put forward in it » (1984 : 115).

Ce schéma de l'argumentation met en évidence le fait que les arguments doivent être envisagés à partir de deux points de vue : un point de vue interne qui concerne la structure de l'argument : « Am I arguing right? Are all the connections among the various statements in the argument impeccable? » (1984: 129); un point de vue externe qui concerne la pertinence de l'argument à l'égard de la situation dans laquelle il apparaît: « Am I using the right argument? Is this practical situation one in which an argument of this particular form carries any weight? » (1984: 129).

Remettant en cause la hiérarchie instaurée par la logique classique²⁸ quant à la « validité » entre les arguments analytiques et les arguments matériels, Toulmin décrète qu'un argument est analytique « *si et seulement si [...] la vérification du fondement de la garantie entraîne ipso facto celle de la vérité ou fausseté de la conclusion et cela, que la connaissance vérifie en fait la conclusion ou la réfute* » (id., p.163) ; ainsi, selon l'auteur, « *D, F, donc C* » sera analytique à la condition que le fondement de la garantie inclut explicitement ou implicitement l'information qui serait déjà contenue dans la conclusion. L'argument étant d'ordre matériel si *F* ne contient pas l'information véhiculée par la conclusion. Pour Toulmin tous les arguments sont d'intérêt équivalent et aucune hiérarchie n'a lieu d'être.

Nous n'oublions pas que, l'argumentation devrait avant tout se comprendre dans un contexte bien particulier où interviennent l'orateur qui expose son argument, le message qu'il véhicule, sa force, sa valeur, et enfin l'interlocuteur par qui l'argument sera oui ou non reconnu, ce qui rejoint les propos de Aristote quand il affirme qu'

« il y a trois espèces de rhétoriques; autant que de classes d'auditeurs, et il y a trois choses à considérer dans un discours : l'orateur, ce dont on parle, l'auditoire. Le but final se rapporte précisément à ce dernier élément, je veux dire l'auditoire » (Aristote, 1993, p.93)

L'intérêt du modèle de Toulmin réside, selon nous, dans la possibilité de rendre compte du divers et de l'adaptation aux situations. L'articulation logico-argumentative de ce modèle le rapproche à la fois d'une analyse à la fois logique (la validité se fait indépendamment du contenu) et rhétorique, au sens de l'art de persuader et de la prise en compte du contingent. La rationalité est décrite comme à la fois syllogistico-formelle et enthymémique et contextuelle.

2.2.1.3. Grammaire du sens et de l'expression (Patrick Charaudeau), 1992

Dans son ouvrage *Grammaire du sens et de l'expression* (2019) Charaudeau s'attèle à décrire les « catégories de langue » qui interviennent dans l'acte de communication et ce

²⁸ En faisant du syllogisme analytique l'unique modèle où la déduction, la démonstration seraient privilégiés par rapport à l'induction et la non démonstration, la logique formelle réduit ainsi le langage humain à de simples propositions qui portent en soi leur signification. Occultant toute référence au contexte dans lequel le langage apparaît, la logique se mathématiserait complètement.

en accord avec les finalités à atteindre. L’auteur détermine quatre « modes d’organisation » tributaires de l’objectif à réaliser lors de la communication. Ces objectifs sont énoncés, décrire, narrer ou argumenter.

Chacun de ces modes d’organisation possède une fonction de base et un principe d’organisation. La fonction de base correspond à la finalité discursive du projet de parole du locuteur [...] le principe d’organisation est double pour le descriptif, le narratif et l’argumentatif. En effet, chacun de ces modes propose, à la fois, une organisation du « monde référentiel », ce qui donne lieu à des *logiques de construction* de ces mondes et une organisation de sa « mise en scène », ce qui donne lieu à des « mise en description (Charaudeau, 2019 : 642)

Charaudeau résume en tableau (page qui suit) ces modes avec leurs principes d’organisation et leurs fonctions de base

MODE D’ORGANISATION	FONCTION DE BASE	PRINCIPE D’ORGANISATION
ENONCIATIF	Rapport d’influence (JE → TU) Point de vue situationnel (JE II) Témoignage sur le monde (IL)	Position par rapport à l’interlocuteur Position par rapport au dit Position par rapport aux autres discours
DESCRIPTIF	Identifier la succession Les êtres du monde de manière objective / subjective	Organisation de la construction descriptive (Nombre-Localiser- Qualifier)
NARRATIF	Construire la succession des actions d’une histoire dans le temps autour d’une quête pour en faire un récit, Avec ses actants	Organisation de la logique narrative (actants et processus) La mise en narration identités (et statuts du narrateur)
ARGUMENTATIF	Expliquer une vérité Dans une visée rationalisante Pour influencer L’interlocuteur	Organisation de la logique argumentative la mise en argumentation

Tableau 2.2. : Les modes d’organisation du discours

Ainsi exposé, il apparaît clairement que les objectifs assignés à chacun des modes d'organisation diffèrent en substance les uns des autres. Ainsi, argumenter ne signifie nullement énoncer, ni décrire, ni narrer.

Abordant la question de l'argumentation, Charaudeau énonce, que pour qu'il y ait argumentation, un certain nombre de composantes :

- Un propos sur le monde qui fasse question pour quelqu'un quant à sa légitimité.
- Un sujet qui s'engage par rapport à ce questionnement et développe un raisonnement pour essayer d'établir une vérité sur ce propos.
- Un autre sujet, qui, concerné par les mêmes propos, questionnement et vérité, constitue la cible de l'argumentation, c'est-à-dire la personne à qui s'adresse celui qui argumente dans l'espoir de l'amener à partager la même vérité, sachant très bien que cette personne peut accepter ou refuser l'argumentation.

Charaudeau ajoute que définir l'argumentation revient à mettre en rapport trois facteurs que sont le *sujet argumentant*, un *propos sur le monde* et un *sujet-cible*. Voici la représentation qu'il en fait :

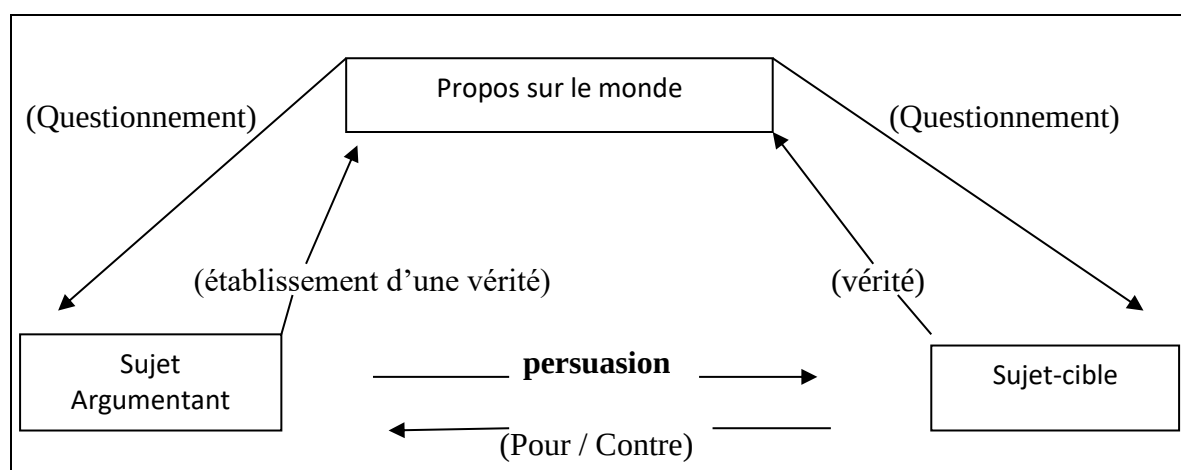


Figure 2.2 : schéma de l'argumentation

Il poursuit son raisonnement en affirmant que le sujet argumentant poursuit une double quête :

1. Une *quête de rationalité*, qui tend vers un *idéal de vérité* quant à l'explication des phénomènes de l'univers.
2. Une *quête d'influence*, qui tend vers un idéal de *persuasion*, en ce sens que l'argumentateur veut faire partager à l'autre un certain univers de discours au point que celui-ci serait amené à tenir les mêmes propos.

La quête de rationalité de l'argumentateur détermine la *logique argumentative* de son texte ; sa quête d'influence en détermine la *mise en scène argumentative*. La logique et la mise en scène argumentatives font intervenir les composantes suivantes :

Quête de rationalité	Quête d'influence
Logique argumentative	Mise en scène argumentative
Une assertion de base A1 (donnée, prémisses)	Propos : une ou plusieurs assertions qui disent quelque chose sur un phénomène...

Tableau 2.3 : composantes de l'argumentation

D'après Charaudeau, les composantes de la logique argumentative sont au nombre de trois : une assertion de départ, une assertion d'arrivée et une assertion de passage qui assure la transition de l'une à l'autre. L'assertion de départ telle quelle est décrite par l'auteur est « configurée sous la forme d'un énoncé, représente [ant] une donnée de départ destinée à faire admettre une autre assertion par rapport à laquelle, en retour, elle se justifie » (ibid. p.787). L'assertion d'arrivée « représente ce qui doit être acceptée du fait de l'assertion de départ A₁, et du lien qui la rattache à celle-ci » (ibid. p : 788). Enfin, quant à l'assertion de passage, celle-ci est une « assertion qui justifie le lien de causalité qui unit A₁ et A₂. » (ibid. p : 788). L'auteur indique au passage que le lien unissant les deux assertions est toujours un « lien de causalité »

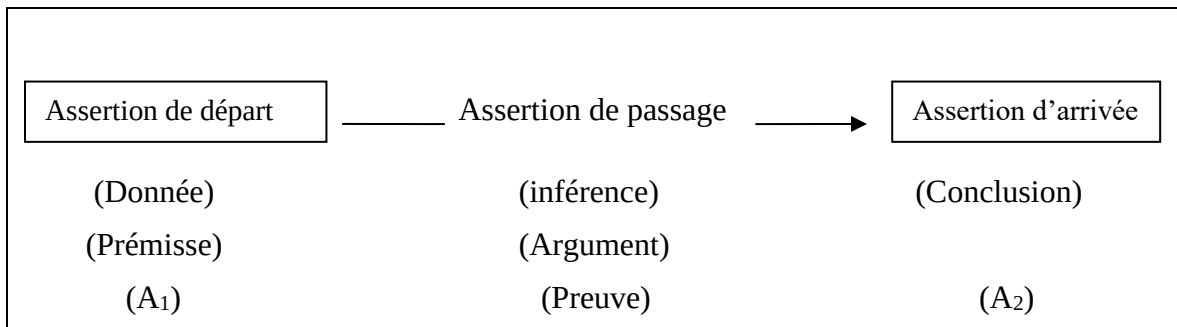
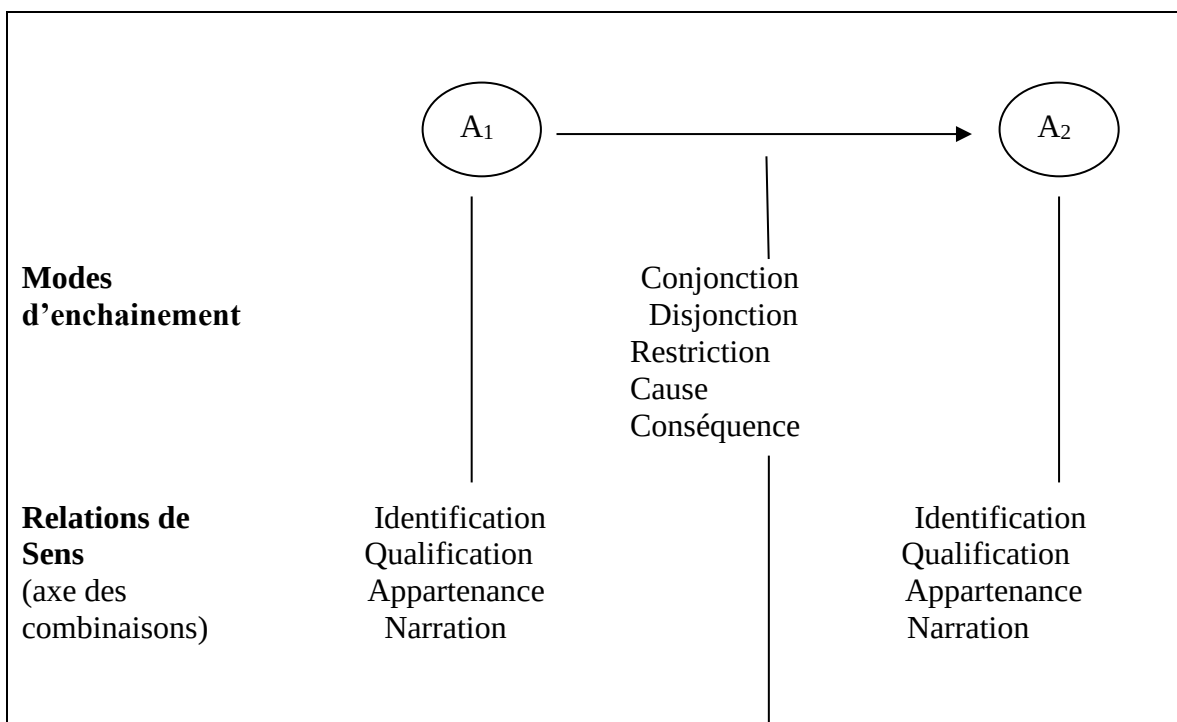


Figure 2.3²⁹ : la relation argumentative

Selon Charaudeau, la relation argumentative (de causalité) entre A₁ et A₂ est dépendante des modes d'enchaînement (implication, explication, la conjonction, la disjonction, la restriction, l'opposition...) ; elle est également soumise aux relations de sens (identification, qualification, appartenance, équivalence, contraire, symétrie) ; elle est aussi dépendante des types de liens qui unit les deux assertions (probable, plausible, présomption, nécessaire, nécessaire, inéluctable, exclusif) ; et enfin elle est tributaire de la portée de la valeur de vérité (généralisation, particularisation, hypothèse). En voici la représentation schématique élaborée par l'auteur :



²⁹ Ibid. p. 789

Relations de Sens (axe des oppositions)	Equivalence Contraire	Equivalence Contraire
Types de liens	Axe du possible Axe du nécessaire	
Portée	- Généralisation - Particularisation - Hypothèse	

Figure 2.4 : Schéma³⁰ : les composantes de la logique argumentative

Les composantes de la mise en scène argumentative sont circonscrites par Charaudeau au sein de trois axes : le dispositif argumentatif (le propos, la proposition, la persuasion) ; les configurations par lesquelles ce dispositif se réalise (situation de communication, le projet de parole du sujet) ; et finalement le positionnement du sujet par rapport au propos, par rapport à l'émetteur du propos, par rapport à sa propre argumentation.

Le dispositif argumentatif	Propos	- thèse
	Proposition	- cadre de questionnement
	-Persuasion	-cadre de raisonnement pers.

Les types de configuration	situations d'échange	- « monolocutive »
	contrat de parole	- « interlocutive »
		- « Explicite »
		- « Implicite »

³⁰ Ibidem. P.794

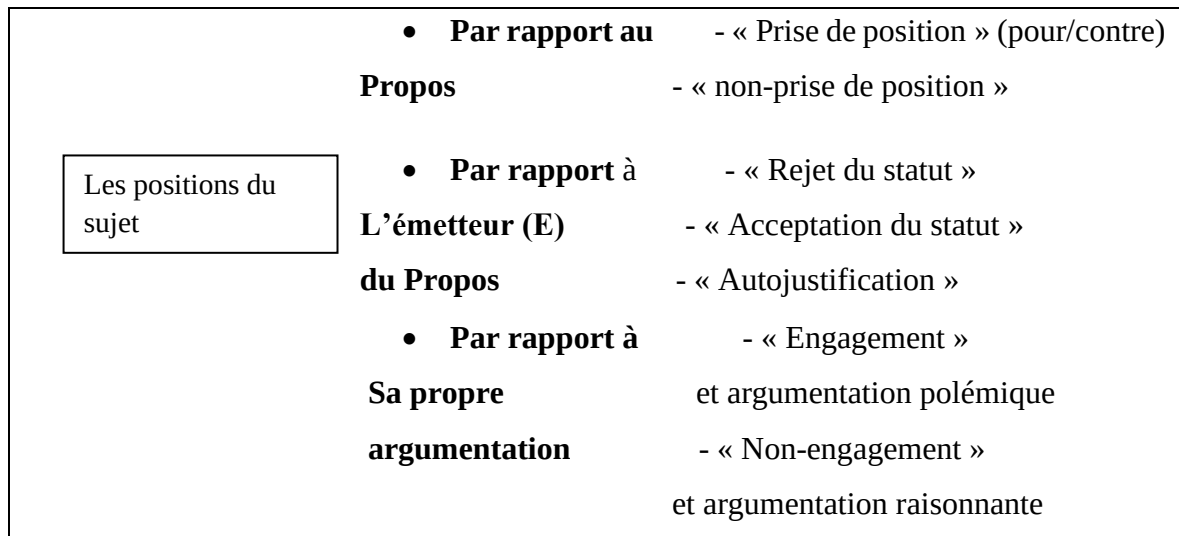


Figure 2.5 : Schéma³¹ : Les composantes de la mise en argumentation

Enfin, la mise en argumentation est concrétisée par l'usage de procédés divers et variés et qui sont fonction de la situation et de l'enjeu de la communication et de la perception que l'on a de l'interlocuteur. Ces procédés sont classés, par l'auteur, selon trois grandes catégories : des procédés sémantiques, des procédés discursifs et des procédés de composition textuelle.

2.2.1.4. L'argumentation chez Ducrot

Dissociant d'emblée la rhétorique de la linguistique, Ducrot soutient que l'argumentation est avant tout un trait inhérent à la langue. Pour lui, l'argumentation linguistique n'a aucune relation avec l'argumentation rhétorique en ce sens que la première a pour objectif de faire croire quelque chose à quelqu'un par le biais de la parole, tandis que la seconde est constituée d'enchaînements de propositions de type A donc C sans qu'il y ait transport de vérité ou justification, mais plutôt une conclusion inévitable.

Ducrot explicite sa théorie en affirmant :

L'idée de base est que dans un enchaînement argumentatif « A donc C, le sens de l'argument A contient en lui-même l'indication qu'il doit être complété par la conclusion. Ainsi le sens de A ne peut pas se définir indépendamment du fait

³¹ Ibidem. P.813

que A est vu comme conduisant à C. il n'y a donc pas à proprement parler passage de A à C, il n'y a pas justification de C par un énoncé A qui serait compréhensible en lui-même, indépendamment de sa suite « donc C ». par conséquent, il n'y a pas de transport de vérité, transport d'acceptabilité, depuis A jusqu'à C, puisque l'enchaînement présente le « donc C » comme déjà inclus dans le premier terme A . (Ducrot, 2007 : 22)

Ducrot attribue, en effet, à tout énoncé une orientation argumentative, « classe de conclusions suggérées au destinataire : celles que l'énoncé présente comme une des visées de l'énonciation » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 149-150) et une force argumentative qui le conduit obligatoirement à la conclusion attendue. Mais pour cela, l'énoncé doit être doté de ce qu'il appelle « opérateurs argumentatifs », ceux-là mêmes qui articulent les phrases et leur confèrent du sens et, donc, une direction. Ces opérateurs, mots du discours ou connecteurs pragmatiques sont utilisés dans l'acte d'argumentation.

En outre, J.-CL. Anscombe et O. Ducrot distinguent entre les informations transmises par un énoncé et ses possibilités d'emploi dans une argumentation. Ils parlent alors de l'informativité et de l'argumentativité. Dans leur modèle, ils soutiennent même que :

L'informativité est en fait seconde par rapport à l'argumentativité et que « la prétention à décrire la réalité ne serait alors qu'un travestissement d'une prétention plus fondamentale à faire pression sur les opinions de l'autre ». Dans un grand nombre de situations on peut justifier « la réduction de l'apparement informatif au fondamentalement argumentatif » (Anscombe et Ducrot, 1983 : 169)

Comme nous l'avons signalé plus haut, Ducrot dissocie l'argumentation rhétorique de l'argumentation linguistique en mettant notamment l'accent sur des faits propres à la langue et qui confèrent aux énoncés des directions argumentatives. Toutefois, il arrive souvent que l'argumentation linguistique ait des retombées persuasives. Elle peut même être utilisée comme stratégie persuasive et ce, pour trois raisons essentielles :

La première raison tient au fait que la concession, stratégie persuasive par excellence, est liée à l'argumentation linguistique. Ainsi, en ayant recours à l'opérateur mais, nous empêchons du coup l'interlocuteur de réfuter notre thèse étant donné que le contre argument dont il se servirait est déjà prévu dans notre argumentation. Ducrot donne ainsi l'exemple suivant : « fumer diminue le stress mais ça fait tousser » (Ducrot, 2007). En effet, dans cet

exemple, on voit bien qu'on utilise d'abord un argument défavorable à notre thèse qui est « on ne doit pas fumer ».

La deuxième raison est qu'une argumentation en donc « [...] oblige l'interlocuteur à donner à son tour un argument s'il refuse la conclusion » (op.cit) Or, cette argumentation est d'une telle force (parce qu'elle s'appuie sur les éléments inhérents à la langue) qu'elle ne pourrait être réfutée sans s'enfoncer dans la contradiction. L'interlocuteur n'a d'autre choix que d'admettre la conclusion vers laquelle mènent les enchaînements argumentatifs.

La troisième raison concerne le lexique même de la langue qui, selon Ducrot, contient dans ses significations des visées argumentatives même lorsqu'il n'est pas encore « enrôlé » dans un discours. Il donne ainsi l'exemple de « intéressé » qui évoquerait comme enchaînements argumentatifs « c'est son intérêt donc il le fait » et « ce n'est pas son intérêt donc il ne le fait pas ». et comme les mots de la langue sont d'une évidence telle qu'il est impossible de les mettre en doute (« monsieur Larousse a toujours raison, et il y a intérêt à appuyer son propre discours sur Monsieur Larousse »), (op.cit.) il s'ensuit que l'interlocuteur est obligé d'admettre ce qui est communément admis, à savoir le sens commun.

En résumé, nous pouvons dire qu'avec Ducrot et ses collaborateurs une nouvelle voie axée essentiellement sur la langue et les faits linguistiques s'ouvre pour la recherche en argumentation. C'est avec cette nouvelle approche qui a été approfondie par Ducrot lui-même et CAREL que nous pouvons dire que l'argumentation linguistique a accédé définitivement à son autonomie en se libérant des contraintes de la rhétorique.

2.3. Caractéristiques du texte argumentatif

A partir de ces quelques données, puisées dans un éventail relativement large et varié de travaux théoriques traitant de l'argumentation, il nous semble pertinent d'aborder la question de l'argumentation sous deux angles : le premier nous permettra de dégager les composantes de la situation argumentative ; le deuxième, envisagé dans l'éclairage que lui donnera le premier, nous permettra de dégager, parmi les composantes de la situation argumentative, celles qui assurent au texte un caractère argumentatif.

2.3.1. Les composantes de la situation argumentative

Nous considérons d'abord l'argumentation en tant qu'acte de communication verbale mettant en jeu deux protagonistes, un sujet argumentateur et un destinataire, singulier ou multiple, à qui est destinée l'argumentation. Notre recherche s'inscrivant dans le domaine de l'écriture, les deux protagonistes ne peuvent jouir du même statut : l'argumentateur (ou scripteur S) est le meneur de jeu, l'agent de circulation qui guide le destinataire sur les routes de l'interprétation. Le destinataire (D), lui, aura une existence virtuelle, mais qui n'en demeure pas moins déterminante. Les deux, scripteur et destinataire, sont des êtres psychologiques ayant une certaine expérience des textes et une certaine expérience linguistique.

Dans son travail d'écriture l'argumentateur se voit motivé par une intention (I) : défendre une opinion (O) concernant un phénomène du monde de telle sorte que le destinataire est amené à abandonner sa position initiale, concernant ce même phénomène, en faveur de celle de l'argumentateur, ou à confirmer (« accroître », cf. Perelman) l'opinion qu'il entretenait déjà à l'égard de ce phénomène et qui se rapproche de celle de l'argumentateur³². La position initiale du destinataire (O') est donc une opinion contraire à celle de l'argumentateur, ou semblable à la sienne mais entretenue moins fortement qu'elle. Cette position initiale du destinataire, bien que virtuelle elle aussi, n'en demeure pas moins présente et déterminante.

Le phénomène du monde (P) qui se trouve au cœur du débat est un sujet problématique, propice au questionnement et à la controverse. C'est le point de départ de l'argumentation, la source d'où provient le conflit entre des idées contradictoires.

S'il veut agir efficacement sur le destinataire et ainsi atteindre son objectif, le scripteur doit faire appel à des arguments (A) pertinents qui justifient le bien-fondé de sa position. Il ne suffit pas de prendre parti en faveur de telle opinion (O) concernant tel phénomène conflictuel (P) ; encore faut-il donner au destinataire (D) de bonnes raisons de faire, de croire ou d'approuver O.

³² Lorsque c'est le cas, « la thèse adverse » se trouve alors non pas chez le destinataire, « mais dans l'univers de discours qui entoure et conditionne l'acte d'argumentation » (Alvarez, communication personnelle).

Pour amener le destinataire à partager son opinion (O), le scripteur peut invoquer, outre les arguments (A) qui l'appuient, les arguments (A') qui appuient l'opinion contraire et présumée du destinataire (O'), de façon à les réfuter (en totalité ou en partie) et à montrer la supériorité des arguments (A) en faveur de (O) par rapport aux arguments (A') en faveur de (O').

Pour nous, la situation argumentative correspond donc à la situation de communication qui prévaut à l'élaboration du texte argumentatif, et elle comporte les composantes suivantes :

Tableau 2.4 : Les composantes de la situation argumentative

La situation argumentative
Scripteur S : le sujet argumentateur
Destinataire D : quelqu'un qui adhère en totalité ou en partie à l'opinion contraire, ou qui adhère à la même opinion que S, mais moins fortement. Quelqu'un à qui est destinée l'argumentation.
Phénomène du monde (P) : propos qui fait question, source de la discussion, du problème, du conflit.
Intention (I) : provoquer ou accroître l'adhésion de D à O
Opinion (O) : prise de position de S quant au phénomène P
Opinion contraire (O') : opinion inverse, présente chez le destinataire ou dans l'univers de discours entourant et conditionnant l'acte d'argumentation, en compétition avec O aux yeux de S et surtout aux yeux de D
Arguments (A) : faits présentés par S à D pour appuyer O, et pertinents en vertu d'une loi de passage (garantie) ou topoi (T)
Arguments (A') (ou contre-arguments) : faits pouvant potentiellement être invoqués par D à l'appui de O', et étant réfutés (en totalité ou en partie) par S.

Cette première entrée nous a permis de préciser les composantes de la situation argumentative. Nous verrons maintenant comment ces composantes s'articulent effectivement pour donner naissance au texte argumentatif proprement dit.

2.3.2. La structure du texte argumentatif

Chacune des composantes de la situation argumentative transparaît dans la structure du texte argumentatif, à des degrés divers.

Ainsi, le scripteur peut marquer son engagement vis-à-vis du phénomène envisagé de différentes façons : il peut marquer sa présence de manière très explicite, en utilisant notamment les marques de première personne ; ou à l'inverse, il peut marquer son engagement de manière plus subtile en effaçant toute trace tangible de sa présence et en créant l'illusion que le texte se construit de lui-même ; sans compter qu'entre les deux extrêmes, une infinité de possibilités lui sont offertes.

Mais quelle que soit la façon dont le scripteur choisit de s'engager dans le texte, son implication se manifeste toujours par la présence du problème sur lequel il veut attirer l'attention du destinataire. Ce problème représente le phénomène du monde qui se trouve à l'origine de la discussion. Généralement, le phénomène (P) est placé dans un cadre plus large, une situation globale qui favorise sa présentation et indique au destinataire en quoi il constitue, pour le scripteur, un problème. Le cadre (C) qui permet d'exposer le problème et le problème (P) lui-même sont donc pour nous des éléments essentiels de la structure du texte argumentatif.

L'implication du scripteur se manifeste également par la prise de position qu'il soutient en regard du problème traité. Si le scripteur refuse soit de prendre parti pour l'un ou l'autre des penchants qui se dégagent du problème (le pour ou le contre), soit d'adopter une position nuancée se situant entre les deux, il ne peut y avoir d'argumentation ; si le scripteur omet de manifester clairement, de façon explicite ou implicite, cette prise de position en faveur de l'un des deux penchants ou d'un compromis entre les deux, il ne peut y avoir ni argumentation, ni texte argumentatif. L'opinion (O) constitue donc, elle aussi, une composante essentielle de la structure du texte argumentatif.

Comme l'intention de tout argumenteur est d'amener le ou les destinataires à partager (ou à partager encore plus intensément) cette opinion qui est la sienne. Il est essentiel que le scripteur fournisse de bonnes raisons pour ce faire. Personne n'est enclin à changer d'avis ou à modifier l'intensité avec laquelle il entretient une opinion s'il n'a pas de motif raisonnable de la faire. L'opinion défendue par l'argumentateur doit donc se voir solidement soutenue par des arguments (A) qui doivent être non seulement bien présentés et bien développés, mais aussi et surtout pertinents à l'égard du problème soulevé. Les arguments (A) qui appuient l'opinion 'O) apparaissent donc aussi, bien évidemment, dans la structure du texte argumentatif.

Pour démontrer la valeur des arguments (A) en faveur de (O), le scripteur peut avoir recours à des contre-arguments, des arguments (A') qui, d'après S, sont moins forts en faveur de (O') que les arguments (A) en faveur de (O).

Quant à l'intention elle-même, qui motive le scripteur dans son travail d'écriture elle n'a pas à apparaître dans le texte. Les intentions non dévoilées n'ont-elles pas plus de chances d'être satisfaites ? De toute façon, si les composantes essentielles du texte argumentatif sont présentes, l'intention du scripteur va de soi : pourquoi s'attarder à présenter une opinion sur un sujet controversé et à l'appuyer d'arguments, si ce n'est pas convaincre le destinataire de son bien-fondé et amener celui-ci à la partager ?

Le destinataire et son opinion préalable, contraire à ou moins forte que l'opinion défendue dans le texte, ont dans le texte tout comme dans la situation d'argumentation une existence virtuelle qui peut s'actualiser ou non, selon le bon vouloir du scripteur. Mais en tout temps cette existence influence la construction du texte en conditionnant le choix des arguments (ou contre-arguments) et leur présentation.

Il nous apparaît donc que les composantes *cadre, problème, opinion, présentation des arguments et développement des arguments* doivent s'actualiser dans le texte pour assurer à celui-ci un caractère argumentatif. En d'autres termes, certains énoncés d'un texte argumentatif servent à spécifier le cadre dans lequel se situe le problème posé, d'autres à poser le problème, d'autres à expliciter l'opinion du scripteur en regard du problème, d'autres enfin à présenter et à développer les arguments (ou contre-arguments) invoqués pour appuyer l'opinion défendue. Si l'un de ces rôles n'est joué par aucun énoncé, ou si

aucun de ces rôles ne peut être assigné à un énoncé donné, le caractère argumentatif du texte risque de se voir compromis.

Il nous faut ici ouvrir une parenthèse pour parler de la forme canonique que revêt tout acte de communication écrite, qu'il soit de nature argumentative ou autre. Il est en effet de mise, quels que soient le type de texte et le cadre social (professionnel, personnel, scolaire) dans lequel il s'inscrit, d'introduire d'abord le thème de son échange communicatif, ensuite de le développer et finalement de conclure à son propos : « la composition comprend obligatoirement trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion » (Simard, 1984 : 231).

L'introduction amène le sujet, le pose et, habituellement, le divise. Cela signifie que le scripteur situe dans un contexte général (sujet amené) le thème qu'il va développer (sujet posé), et annonce, la plupart du temps, comment il va l'aborder (sujet divisé). Dans le texte d'argumentation, le sujet amené représente le cadre dans lequel s'inscrit le problème ou sujet posé, problème auquel on répond par une opinion, et le sujet divisé correspond à la composante présentation des arguments. Mais même si ces parties sont distinctes, il n'est pas inutile d'insister sur le fait que le passage de l'une à l'autre doit s'effectuer en douceur, sans heurts : « les différentes parties doivent « s'appeler » les unes les autres », « il doit exister un lien étroit » entre elles (ibid : 233). Ce lien relèvera vraisemblablement de la relation Elaboration (spécification), entre le cadre et le problème et entre le problème et l'opinion, et de la relation Justification, entre l'opinion et la présentation des arguments.

Par ailleurs, le développement du thème abordé (l'idée principale du texte, ou topique) se fait en paragraphes, dont le rôle est de délimiter les séquences textuelles en thèmes et en sous-thèmes « subtopics »). De façon générale, il semble que chaque énoncé d'un même paragraphe doive se rapporter directement au sous-thème abordé, et que chaque changement de paragraphe doive signaler un changement de sous-thème ou d'aspect du même sous-thème. Dans le cadre d'un texte argumentatif, chaque sous-thème représente un argument ou un contre-argument invoqué en regard de l'opinion émise, et le passage de l'un à l'autre s'effectue le plus souvent au moyen d'organiseurs ou connecteurs métatextuels (ou métadiscursifs) tels premièrement, deuxièmement, finalement ; d'abord, ensuite, enfin ; en premier lieu, en second lieu, en dernier lieu.

Soulignons aussi que chaque point du développement, « voire chaque paragraphe, peut être considéré comme une dissertation en miniature qui comporte, comme la dissertation elle-même, une introduction, un développement et une conclusion » (ibid : 237). Chaque paragraphe comporte donc une ou (ou plus) phrase d'introduction « qui présente l'aspect traité » (l'argument ou un aspect de l'argument invoqué), des phrases qui développent l'aspect ou l'argument en question, et une conclusion, « c'est-à-dire une phrase rappelant succinctement (synthèse) le contenu du développement, et qui se termine par une transition vers la partie suivante » (ibid. : 237)

Quant à la conclusion, elle « évoque brièvement le cheminement de la pensée ; elle apporte la réponse demandée ou les solutions exigées par le problème ; elle ouvre des perspectives en envisageant l'avenir de la question » (ibid. : 240).

C'est donc à l'intérieur de ce canevas général que s'intègrent les composantes de la structure du texte argumentatif, réunies dans le tableau suivant :

Tableau 2.5: La structure du texte argumentatif

La structure du texte argumentatif
Cadre C :
Problème P
Opinion O :
Présentation des arguments (A) ou contre-arguments (A') :
Développement des arguments (A) ou contre-arguments (A') :
Conclusion :

La présence simultanée de chacun de ces éléments à l'intérieur d'un texte nous semble garantir son caractère argumentatif, lequel serait affecté à des degrés divers, croyons-nous, par l'absence de l'un ou de l'autre de ces éléments. Quant aux autres composantes de la situation argumentative, leur présence se fait nécessairement sentir dans le texte, mais à

un niveau qui peut rester virtuel. Leur absence au niveau actuel ne saurait donc affecter le caractère argumentatif d'un texte comme le ferait, à des degrés divers, leur absence au niveau virtuel.

Soulignons en terminant que le caractère argumentatif d'un texte ne semble pas imposer de contraintes particulières sur le cadre énonciatif à instaurer. Le scripteur peut choisir de marquer très explicitement son engagement vis-à-vis de son univers textuel (par l'utilisation des marques de première personne et d'un vocabulaire plutôt subjectif), ou encore de laisser le texte parler « tout seul », comme si personne n'était responsable des propos tenus. Il peut en outre impliquer activement son destinataire dans l'univers textuel mis en place, en l'interpellant directement, ou encore le laisser en dehors des propos tenus. Enfin, il lui est possible de choisir le système temporel le plus propice à l'élaboration de son argumentation, bien que dans les faits, le système des temps commentatifs semble le plus approprié et le plus fréquemment invoqué.

Conclusion

L'écriture d'un type de texte particulier, on le constate, impose des contraintes quant à la structure que doit adopter le texte en vue de satisfaire aux exigences du type en question et, ce faisant, d'être reconnu comme étant un spécimen. Le texte suppose donc, outre des structurations référentielle, prédicative et énonciative, une structuration au niveau du type de texte envisagé, celui-ci étant déterminé par la situation de communication qui prévaut à l'élaboration du texte en question.

Les contraintes structurelles influenceront la cohérence globale du texte dans la mesure où les composantes caractéristiques d'un type de texte donné devront être présentes, et où la pertinence de chacun des énoncés sera conditionnée par le rôle qui lui est dévolu dans la superstructure textuelle. Ainsi, sur le plan de la structuration argumentative, le texte sera cohérent si les composantes cadre, problème, opinion, présentation des arguments, développement des arguments et conclusion apparaissent, et chaque énoncé sera pertinent s'il représente l'une de ces composantes ou qu'il en représente une partie. Les énoncés n'ayant pas pour fonction d'explicitier l'une de ces composantes, ou une partie d'elle, seront difficilement reconnus comme étant pertinents.

Le troisième et dernier chapitre de cette thèse a pour prétention d'aborder les points qui ont vocation de poser les bases de notre réflexion. Ainsi, dès la première section, les notions de cohérence et de cohésion seront-elles lues à la lumière de la linguistique textuelle. Il s'agit pour nous de préciser nos orientations théoriques dans le sens où nous voulons lire la cohérence textuelle à partir de ses manifestations les plus concrètes.

Dans l'ensemble, l'ambition de ce chapitre est de fixer les bases de la lecture des marqueurs de cohésion textuelle dans les copies des apprenants du secondaire. Dans notre approche théorique du sujet, nous n'avons aucune prétention à l'exhaustivité, mais notre tâche majeure est d'élaborer notre raisonnement à partir des études significatives en relation directe avec notre champ d'investigation.

CHAPITRE 3

LA COHÉRENCE TEXTUELLE : L'ÉCLÉCTISME D'UNE NOTION NON ENCORE UNIFIÉE

Introduction

La conceptualisation de la cohérence textuelle reste encore un sujet de débat, nous en voulons pour preuve le fait qu'elle est à la fois partout et mal identifiée : elle occupe par exemple³³ deux colonnes (soient dix définitions et/ou références) du *Glossaire* de F. Gobert (2001), ou encore représente plus d'une dizaine d'occurrences dans l'index du *Dictionnaire* de Moeschler & A. Reboul (1994), ce qui dans les deux cas n'est pas loin d'être un record ; mais, par ailleurs, sa description dans le dictionnaire de P. Charaudeau & D. Maingueneau (2012) tient en une page et demi, soit l'équivalent de deux notions qui la suivent, *colinguisme* et *communauté de communication*, dont on ne peut pas dire, et il n'y a évidemment là aucune mésestime de notre part, puisqu'elles ne préoccupent pas de la même manière les linguistes ; autrement dit, si la cohérence est « *au centre de la définition du texte* » (P. Charaudeau & D. Maingueneau) aujourd'hui – ou depuis que les sciences du langage occupent les champs du texte et du discours, elle est dans le même temps gauchi : on regrette sa polysémie et « *le problème des limites entre cohésion textuelle [...] et cohérence textuelle* » (Ducrot & Schaeffer, 1995) ce qui a pour conséquence d'instaurer un climat de confusion dans la mesure où « [...] *un certain de nombre de faits textuels qu'on considère généralement comme relevant de la cohérence pourraient être expliqués en termes de cohésion,* » (O. Ducrot & J-M. Schaeffer)

Sans prétendre au lever de cette confusion, nous nous attèlerons à exposer ici les savoirs scientifiques qui existent et qui nous semblent être les plus pertinents pour notre recherche. Pour ce faire, dans ce vaste champ théorique de la linguistique textuelle, avons-

³³ Sans prétendre à l'exhaustivité de ce recensement, nous dépouillons ici quelques ouvrages qui nous paraissent pertinents.

nous choisi d'inventorier quelques auteurs et leurs théories car faisant référence en la matière.

Il s'agit pour nous de comprendre les positionnements théoriques des uns et des autres pour bien suivre les orientations qui s'imposent à nous en fonction de notre problématique et de notre corpus. La connaissance de l'historique des notions n'est pas à négliger. Elle peut nous aider à nous situer dans notre étude et à mieux penser les conclusions que nous formulons.

Ainsi, dans le sillage d'auteurs éminents faisant autorité en la matière à l'image de Michel Charolles, Bernard Combettes, Jean Michel Adam, Odette Gagnon...nous essayerons, un tant soit peu, de clarifier cet inextricable « objet » qu'est la cohérence textuelle.

3.1. Quelques recherches sur la cohérence

L'examen des écrits produits par des élèves constitue indubitablement une entreprise digne d'attention, compte tenu de son potentiel didactique substantiel. De nombreux travaux dans ce domaine se sont efforcés d'élucider le mystère persistant entourant la qualité textuelle, et d'exploiter ces découvertes dans le cadre de l'enseignement de la composition écrite.

Il convient de noter que, bien que certaines études, y compris la nôtre, s'intéressent aux manifestations de la cohérence dans les textes argumentatifs (alors que nombre d'entre elles se concentrent essentiellement sur des textes explicatifs ou narratifs), il est essentiel de ne pas négliger certains aspects. D'une part, ces études ne fournissent qu'une représentation sommaire de la cohérence, principalement basée sur une analyse statistique des mécanismes de cohésion, et la plupart d'entre elles se limitent à des textes rédigés par des adultes en anglais. D'autre part, l'exploration des manifestations de la cohérence et de leur incidence sur la qualité de l'argumentation dans des textes rédigés en français langue étrangère, et de surcroît par des apprentis scripteurs, constitue à notre sens une démarche jusqu'à présent peu entreprise.

Il est manifeste que les recherches sur la cohérence textuelle en français langue étrangère demeurent rares. Les conclusions de ces recherches permettront d'identifier les facteurs

engendrant des ruptures de cohérence, ainsi que les éléments redondants, facilitant ainsi une analyse approfondie des ruptures de cohérence discernables dans notre corpus.

Bien que non exhaustives, les recherches que nous nous apprêtons à exposer, qu'elles aient pour objectif la description, la comparaison ou l'analyse statistique, méritent d'être soulignées pour leur capacité à offrir une perspective distinctive sur la qualité textuelle. Ces recherches adoptent une approche qui consiste à examiner l'objet texte à travers le prisme de sa cohérence ou de son absence de cohérence.

Witte et Faigley (1981) ont entrepris une étude à la fois statistique et comparative, analysant un corpus de dix essais produits par des étudiants universitaires dans le but de déterminer le type, la fréquence et la distance des liens cohésifs afin de caractériser les essais de bonne qualité par rapport aux moins bons. Cette étude s'inscrivait dans la lignée des travaux et des propositions de Halliday et Hasan (1976).

Les auteurs ont d'abord évalué la densité moyenne des liens cohésifs en calculant leur nombre et en le rapportant au nombre total de mots du texte. Ils ont constaté que les essais de bonne qualité étaient nettement plus cohésifs que les moins bons. Ensuite, ils ont mesuré la distance entre chaque mot cohésif et l'élément auquel il se réfère, distinguant trois types de distances (immédiates, médiate et éloignées ou complexes). Les bons essais étaient ceux qui contenaient le plus souvent des liens cohésifs immédiats ou médiate.

Les auteurs ont également examiné la nature des liens cohésifs utilisés, en se basant sur les catégories établies par Halliday et Hasan (référence, substitution, ellipse, conjonction et cohésion lexicale). Ils ont constaté que les essais de bonne qualité faisaient davantage usage des liens cohésifs de la catégorie référence (notamment le pronom de la troisième personne) et de la conjonction. En ce qui concerne la diversité des liens cohésifs utilisés, les bons essais présentaient tous les types de liens cohésifs, tandis que les moins bons n'en utilisaient que trois.

Par ailleurs, les auteurs ont observé que les meilleurs essais se distinguaient par un usage fréquent de deux types cohésifs, à savoir la collocation et la redondance lexicale, ce qui

contribuait à une meilleure conceptualisation et à un enrichissement informationnel conséquent. Cependant, ils soulignent que la cohésion seule n'est pas garante de la cohérence d'un texte. Ils mettent en garde contre une analyse exclusive basée sur la cohésion, soulignant l'importance pour un texte de correspondre aux attentes du destinataire et d'être en adéquation avec ses connaissances du monde réel.

Bien que leur étude ne porte pas spécifiquement sur le texte argumentatif, le travail de Witte et Faigley met en lumière les indices contribuant à améliorer la qualité du texte, soulignant l'importance d'un usage dense des mécanismes de cohésion tout en mettant en évidence leur insuffisance à garantir la cohérence textuelle.

Dans la lignée des travaux de Witte et Faigley (1981), Connor (1984) Durst et ses collaborateurs se sont penchés sur l'analyse de 198 textes argumentatifs rédigés en anglais L1 par des étudiants de niveau secondaire, dans le dessein de déterminer les paramètres linguistiques et rhétoriques contribuant à la qualité des écrits, telle qu'évaluée par un jugement holistique.

La qualité globale des textes a été évaluée par un jugement holistique attribuant une cote de 1 à 6, en se basant sur des critères rhétoriques (objectifs du scripteur, conscience du destinataire) et linguistiques (maîtrise de l'orthographe, de la grammaire, de la ponctuation). Ce jugement holistique a ensuite été mis en corrélation avec quatre autres variables : la cohérence, la structure en cinq paragraphes, les recours persuasifs utilisés, et la maîtrise de la langue.

En ce qui concerne la cohérence, les essais ont été jugés totalement ou partiellement cohérents, incohérents ou incompréhensibles, sur la base d'une évaluation globale tenant compte du caractère explicite des connexions entre les différentes parties du texte, ainsi que d'une évaluation plus locale tenant compte du caractère explicite des connexions entre les phrases, marqué notamment par l'utilisation de liens cohésifs et de phrases de transition.

Les textes ont été considérés comme totalement cohérents lorsque le scripteur énonçait clairement les principaux points de son argumentation dans l'introduction, organisait ses

arguments selon un plan perceptible maintenu tout au long du texte, construisait une argumentation logique et consistante, utilisait adroitement les liens cohésifs entre les phrases, utilisait des phrases conclusives, et présentait un déroulement fluide, sans erreurs grammaticales ou mécaniques.

Les auteurs ont également évalué l'impact, sur la qualité globale des textes, d'une présentation matérielle en cinq paragraphes, ainsi que l'efficacité des recours persuasifs utilisés (appel à la rationalité, à la crédibilité, ou à l'affectivité) et le niveau de maîtrise de la langue.

Leur analyse statistique a révélé que plusieurs variables influençaient significativement la qualité globale des textes, notamment le nombre total de mots par texte, le recours efficace aux appels logiques, l'utilisation d'une structure en cinq paragraphes, et la cohérence globale. Cependant, la cohérence, bien qu'ayant un effet important, ne corrélait pas à 100% avec le jugement holistique global, certains essais étant jugés cohérents sans pour autant recevoir un jugement global très élevé, en raison de certaines lacunes.

Malgré notre désaccord avec la conclusion des auteurs, qui considèrent que la cohérence ne représente qu'un aspect d'un texte persuasif de qualité, nous retenons de leur analyse que la cohérence doit englober tous les aspects mentionnés et être synonyme de qualité textuelle. Ainsi, un texte sera jugé cohérent s'il remplit les critères énoncés précédemment, ce qui souligne l'importance d'une argumentation logique et consistante, d'une utilisation adroite des liens cohésifs, et d'un déroulement sans obstacle.

Caroline Masseron (1989) a entrepris une étude basée sur des textes d'élèves du primaire, dans le but d'explorer les facteurs qui engendrent des incohérences dans ces textes, qui sont principalement de nature narrative. Son objectif était de démontrer l'importance de la relecture dans le processus de rédaction, en mettant en lumière cinq exemples d'incohérence présents dans les productions des élèves. Ces incohérences sont attribuées par l'auteure au fait que les élèves négligent de relire leurs écrits. Masseron soutient que la relecture aurait probablement permis d'éviter de telles transgressions.

Les cinq exemples d'incohérences identifiés par l'auteure portent sur différents aspects. Le premier concerne la non-reprise d'informations, où des éléments mentionnés en début de texte demeurent inexploités par la suite, ce qui crée un manque d'information sur un fait, un nom, une date ou une localisation. Le deuxième facteur concerne la répétition d'informations, où des redondances fréquentes entravent la progression du texte en n'apportant pas de nouvelles informations. Le troisième cas d'incohérence concerne l'apparition subite d'informations sans préambule dans le texte, ce qui pose un problème d'inférence et demande au lecteur un effort supplémentaire pour donner un sens au texte. Le quatrième paramètre d'incohérence repéré par Masseron concerne la contradiction, illustrée par un exemple où l'auteur mentionne à la fois l'existence et l'inexistence d'une ville recherchée par un voleur. Enfin, le dernier défi auquel l'élève est confronté dans la construction de son texte concerne l'insertion d'une information inconnue, comme en témoigne l'exemple où l'élève introduit soudainement l'information suivante : "d'un seul coup la neige s'arrête de tomber", sans aucun contexte préalable ni suite logique dans le texte.

À la lumière des signes d'incohérence identifiés par Masseron, il serait pertinent d'explorer leur manifestation dans des textes de nature argumentative, étant donné que, intuitivement, ces caractéristiques ne sont pas limitées exclusivement aux enfants âgés de 11 à 12 ans ni aux textes narratifs.

Reichler-Béguelin (1992) se lance dans une démarche à la fois descriptive et explicative visant à identifier les "anomalies" argumentatives liées à l'usage des connecteurs. Son objectif principal est d'analyser la logique sous-jacente et les raisons ayant conduit à l'apparition de ces usages déviants. À cette fin, l'auteure assemble un corpus d'énoncés à partir de copies d'élèves et cherche à expliquer les anomalies observées en adoptant le point de vue du scripteur, tout en attribuant les incidents d'usage à un mauvais choix stratégique de la part du lecteur. Elle soutient que le jugement porté sur une erreur dans l'emploi d'un connecteur reflète souvent "un coût estimé excessif dans l'interprétation" (pp. 75-76), et qu'une seconde lecture atténuerait considérablement ce jugement.

Selon l'auteure, les usages marqués par leur caractère d'anomalie trouvent leur explication dans le sémantisme des connecteurs, certains étant employés en dehors de leur domaine d'application habituel. Par exemple, l'emploi de "voire" peut être confondu avec "même",

tandis que celui de "car" peut être assimilé à "parce que". Ces phénomènes s'accroissent lorsque le connecteur est utilisé dans le contexte de la négation, d'une interrogation rhétorique ou d'un discours rapporté.

Une deuxième raison pouvant expliquer le jugement d'anomalie est d'ordre syntagmatique. Une impression d'incohérence émerge lorsque les unités reliées par un connecteur présentent des dimensions et des statuts variables, créant ainsi un écart entre ce que le scripteur considère comme étant les unités à articuler et ce que le lecteur perçoit lors de l'interprétation. Toutefois, Reichler-Béguelin avance qu'il est possible de rétablir la cohérence de ces segments en supposant que les unités concernées par l'articulation, lors de la production, étaient différentes.

La troisième raison avancée par l'auteure concerne l'aspect pragmatique. Elle souligne que l'enchaînement sur une information non exprimée est un phénomène courant, mais il est toléré de manière variable selon les types d'inférences sollicités et les situations de communication. Ainsi, les anomalies observées au niveau des connexions sont le résultat d'inférences perçues par le lecteur, principalement au niveau propositionnel.

Enfin, le critère socioculturel constitue une explication possible de certaines déviations dans l'emploi des connecteurs. Cet aspect se manifeste lorsque les lieux communs ou les idées véhiculées par le scripteur ne sont pas acceptés par l'interprétant. Cependant, Reichler-Béguelin affirme que le jugement d'incohérence concerne principalement le topos sous-jacent de la séquence et non pas la séquence elle-même.

Il n'est pas surprenant que des occurrences similaires puissent émerger dans les textes de notre corpus, car elles constituent une des manifestations possibles de l'incohérence dans les textes argumentatifs rédigés en français. Bien que l'étude menée par Reichler-Béguelin soit divergente par rapport à nos préoccupations et nos objectifs, elle suscite notre intérêt en répertoriant des utilisations erronées de connecteurs argumentatifs et les incohérences qui en résultent.

L'étude menée par Shakir et H. Obeidat (1992), visait à analyser des textes d'étudiants afin de comprendre les facteurs contribuant à leur cohérence ou leur incohérence, avec des

implications didactiques. La particularité de leur étude réside dans le fait qu'elle porte sur des textes écrits en arabe langue seconde par des anglophones, et elle examine divers aspects de cohérence et de cohésion dans ces textes.

Les auteurs ont identifié sept aspects à évaluer dans les textes :

- Le développement du thème
- L'organisation du contenu en fonction de la fonction rhétorique du texte
- La pertinence du contenu par rapport au thème
- La conscience du destinataire et la contextualisation
- L'utilisation de connecteurs appropriés
- L'utilisation de temps verbaux adaptés
- L'aspect naturel du texte, incluant l'utilisation appropriée de collocations et la minimisation des interférences de la langue maternelle.

Leur analyse, basée sur cinq textes (trois considérés comme forts et deux comme faibles par des professeurs d'arabe langue étrangère), a révélé que les faiblesses rencontrées dans les bons textes se situent principalement au niveau de leur caractère "naturel", notamment dans l'utilisation maladroite des connecteurs arabes et de certaines expressions polysémiques.

Quant aux textes jugés faibles, les lacunes étaient regroupées en trois catégories : une conscience peu éveillée du destinataire, des problèmes liés aux connecteurs, et des interférences de la langue maternelle. De plus, un texte présentait un manque de continuité topicale, donnant l'impression que les phrases étaient extraites de notes.

Les auteurs ont conclu que la cohérence est le résultat d'une interaction entre des facteurs textuels et extratextuels. Au niveau textuel, l'utilisation inadéquate des connecteurs, des expressions lexicales maladroites et des interférences syntaxiques de la langue maternelle peuvent perturber la cohérence. Au niveau extratextuel, l'incapacité du scripteur à prendre en compte le destinataire et ses attentes, ainsi qu'à organiser le contenu en fonction de la fonction du texte, peut également entraver la cohérence.

Ils recommandent donc une attention particulière à la cohésion et à l'expression de la collocation dans les interventions pédagogiques en arabe langue étrangère, en mettant l'accent sur l'observation des contraintes syntaxiques et sémantiques et en proposant des exercices d'écriture.

Bien que cette étude porte sur l'arabe langue étrangère, elle propose des facteurs susceptibles de contribuer à la cohérence des textes, ce qui pourrait être pertinent à explorer dans des textes rédigés en français langue maternelle.

L'étude de Helmut Feilke (1996) remet en question l'idée répandue selon laquelle la complexité syntaxique et la cohésion sont des indicateurs de qualité dans les textes argumentatifs, en particulier chez les scripteurs plus âgés. Pour ce faire, l'auteur a analysé 150 textes argumentatifs en allemand rédigés par des élèves de différents niveaux scolaires ainsi que des étudiants universitaires. L'accent a été mis sur l'évolution de la complexité syntaxique et de la connectivité par conjonction.

Les résultats de l'analyse montrent que la structure syntaxique des textes argumentatifs se complexifie effectivement avec l'âge, principalement en raison d'une utilisation plus intensive des propositions relatives, infinitives et participiales. Cependant, cette complexification n'est pas attribuable à une utilisation accrue des connecteurs, car certains paramètres de connectivité, tels que la coordination et les conjonctions, diminuent significativement avec l'âge.

Feilke conclut que la logique de l'argumentation est indépendante des fonctions logiques des connexions syntaxiques. En d'autres termes, la complexité syntaxique accrue chez les scripteurs plus âgés ne reflète pas nécessairement une macrostructure argumentative logique et explicite.

Bien que l'étude de Feilke ne revendique pas explicitement des implications didactiques, elle offre une perspective intéressante en tentant d'établir une corrélation entre certains paramètres et la qualité des textes argumentatifs à travers les potentialités de développement psychologique. Cependant, l'étude est limitée par son caractère immodérément quantitatif et

le manque de développement des paramètres analysés, ce qui limite son utilité pour des visées descriptives plus approfondies.

Odette Gagnon (2014) entreprend une étude visant à examiner les difficultés rédactionnelles au sein de séquences explicatives, ciblant spécifiquement les futurs enseignants de français langue maternelle au niveau secondaire. Les participants à cette étude étaient chargés de rédiger des séquences explicatives à partir de données présentées sous forme de graphiques. Par la suite, les productions ont été analysées par l'auteure à la fois au niveau macrostructurel et microstructurel de la cohérence.

Gagnon observe que les rédacteurs suivent généralement la macrostructure attendue d'une séquence explicative. Au niveau local, trois aspects de la cohérence ont été examinés : l'aspect énonciatif, référentiel et événementiel. Les résultats concernant le premier aspect (énonciatif) ne sont pas significatifs en raison de leur rareté, ce que l'auteure associe au contexte de rédaction en français langue maternelle. En revanche, pour le deuxième aspect (référentiel), les maladresses sont fréquentes, se manifestant par l'absence de référent et l'ambiguïté référentielle. Enfin, l'analyse révèle que la plupart des difficultés rencontrées dans les séquences explicatives concernent la gestion de l'aspect événementiel de la cohérence, illustrée par un manque de relation entre les différents événements décrits.

Bien que le corpus de Gagnon soit en français langue maternelle, les manifestations de la cohérence analysées au niveau local pourraient être pertinentes pour notre propre recherche. Il serait ainsi intéressant de vérifier si les obstacles rencontrés par les participants à l'étude de Gagnon sont similaires à ceux identifiés dans notre propre étude.

Favart & Chanquoy (2007) mènent une étude comparative visant à comparer les compétences en écriture entre des scripteurs novices et des scripteurs adultes experts, en se concentrant sur l'utilisation de trois critères de cohésion : les connecteurs, les anaphores et la ponctuation, dans le but de déterminer les outils privilégiés pour assurer la cohérence d'un texte. Les auteurs proposent aux participants des textes incomplets de types narratifs (trois) et argumentatifs (un seul) et leur demandent de compléter ces textes en ajoutant des marqueurs de référence dans une première tâche, des signes de ponctuation dans une deuxième tâche, et des connecteurs pour les deux dernières tâches.

L'analyse des textes porte à la fois sur des aspects qualitatifs et quantitatifs. Les résultats indiquent que les scripteurs experts sont nettement plus performants que les novices : ces derniers utilisent une plus grande variété de marqueurs de référence et de connecteurs. Toutefois, les deux groupes de scripteurs utilisent de manière adéquate les deux types de marqueurs, tant pour l'argumentation que pour le texte narratif. En ce qui concerne la ponctuation, les auteurs observent des difficultés chez les deux groupes de scripteurs dans la gestion de la ponctuation et la compréhension du rôle structurant des connecteurs.

L'étude de Favart et Chanquoy met en évidence les difficultés rencontrées par les scripteurs, tant novices qu'experts, dans l'utilisation des marqueurs de référence et des connecteurs dans les textes argumentatifs. Étant donné que notre propre étude porte sur des textes argumentatifs et se concentre sur les causes des ruptures de cohérence et leur impact sur la qualité de l'argumentation, il serait judicieux de prêter une attention particulière à l'utilisation de ces deux procédés, comme l'ont souligné les auteurs dans leur étude.

Eleanor Wikborg (1990) s'efforce d'établir une classification et une définition des types de ruptures de cohérence, ainsi que de déterminer leur fréquence, à travers son étude. En se concentrant sur un public universitaire, son corpus d'étude est composé de 144 textes en suédois et en anglais. L'auteure identifie deux grandes sources de ruptures de cohérence : celles liées aux problèmes de structuration du thème du texte et celles associées aux problèmes de cohésion. Ces deux sources donnent lieu à onze types de difficultés, dont une grande partie (82%) concerne des liens inférentiels incertains, des divisions en paragraphes erronées, des connexions manquantes ou incorrectes, des changements de thème non justifiés et des thèmes non indiqués.

En mettant l'accent sur les divisions erronées en paragraphes, l'auteure souligne deux types de manifestations : des paragraphes trop longs qui devraient être subdivisés en paragraphes plus petits en raison du développement de thèmes différents, et à l'inverse, la juxtaposition de plusieurs petits paragraphes qui traitent du même thème ou sous-thème. Wikborg explique que la principale difficulté rencontrée par les scripteurs lors de la structuration de leurs textes en paragraphes survient lorsqu'ils introduisent des sous-thèmes ou aspects différents d'un même thème.

Selon Wikborg, le problème le plus évident chez les étudiants suédois est la formation de paragraphes courts, qu'elle explique par leur méconnaissance de la fonction réelle qu'un paragraphe devrait remplir.

L'étude de Wikborg met en lumière les difficultés rencontrées par les étudiants suédois dans la rédaction de textes argumentatifs en décrivant les types de ruptures qui surviennent. Ces mêmes types de ruptures pourraient-ils également apparaître dans les textes constituant le corpus de notre étude ? Cette question mérite d'être explorée.

Ulla Connor (1984) a mené une étude comparative entre des scripteurs anglophones et non anglophones dans le but d'explorer la compétence textuelle en anglais. Son corpus comprenait six textes argumentatifs rédigés par des étudiants universitaires, examinés sous l'angle de la cohésion et de la cohérence. L'auteure a analysé la cohésion en se concentrant sur la quantité et la qualité des liens cohésifs. Contrairement à ses attentes, les résultats de cette partie de l'étude ont montré que la concentration des liens cohésifs ne différenciait pas significativement les deux groupes. En effet, les deux groupes faisaient un usage presque similaire (en quantité) des liens cohésifs.

Cependant, la distinction entre les anglophones et les non anglophones résidait plutôt dans le type de liens utilisés. Les anglophones avaient tendance à utiliser des collocations avec un vocabulaire riche et varié, tandis que les non anglophones, dont les textes étaient jugés de moindre qualité, utilisaient de manière redondante des unités lexicales.

La cohérence a été évaluée dans sa globalité par deux évaluateurs, attribuant des notes de 1 à 5 à chaque essai. L'auteure a ensuite examiné les éléments de la structure argumentative dans les six essais, considérant le texte argumentatif comme l'expression de trois actes de langage : l'affirmation d'une thèse, sa justification et son induction. Chaque unité de texte (T-unit) a été associée à une relation de thèse, justification ou induction en relation avec une T-unit adjacente. Ulla a schématisé chaque texte sous forme de diagrammes pour déceler des configurations expliquant la cohérence textuelle.

À la fin de son étude, l'auteure a souligné, dans le contexte de l'enseignement de l'écriture en langue seconde, l'importance de prendre en compte les paramètres caractéristiques du texte argumentatif et de mieux exploiter le lexique pour assurer la cohésion lexicale.

Dans une perspective descriptive, il serait intéressant de vérifier si les résultats obtenus par Connor se vérifieraient dans des textes écrits en français, notamment en examinant si la présence de certains paramètres considérés comme déterminants dans la structure des textes argumentatifs garantirait la cohérence des textes produits en langue française.

Sans vouloir prétendre à une quelconque exhaustivité, les recherches exposées en sus ont le mérite de montrer la fécondité des recherches attenantes au phénomène de la cohérence. Cette fécondité, néanmoins, est égalée par la complexité intrinsèque du phénomène cohérence lui-même. C'est la raison pour laquelle toute exploration de la cohérence nécessite impérativement une approche élitiste, qui se focalise essentiellement sur un ou plusieurs éléments contribuant à sa représentation générale.

Ainsi, il apparaît clairement que le brassage d'une pléthore de critères, ce dont témoignent les différentes études citées plus haut, est à même de rendre compte de l'aspect complexe régissant la matérialisation de la cohérence textuelle. La présence de liens cohésifs dans un texte témoignent de façon explicite du réseau de relations sémantiques existant entre les différentes unités du texte, et passent pour être un indicateur de choix de la qualité de l'écriture. Cependant, il est évident que la simple densité des marqueurs qui interviennent dans ce réseau de relations n'est pas à même, à elle seule, d'assurer la cohérence textuelle. En effet, leur utilisation adéquate est un préalable nécessaire à la réalisation d'un texte cohérent. En outre, des propriétés moins visibles concourent également à renforcer la cohérence du texte : La pertinence du contenu par rapport au thème, le rôle fonctionnel des unités textuelles jouent, eux aussi un rôle crucial.

Outre les aspects linguistiques et textuels, d'autres facteurs tels que les actes de langage dans les textes argumentatifs et l'adaptation au destinataire sont également des éléments clés. De plus, des considérations formelles telles que la présentation matérielle du texte et l'organisation du contenu en fonction de la fonction rhétorique semblent également influencer sur la cohérence textuelle.

Nonobstant, certaines erreurs textuelles peuvent induire de l'incohérence, telles que la non-reprise ou la répétition d'informations, la contradiction, l'introduction d'informations inattendues et les transitions maladroites entre les informations. Il est donc indéniable que tous ces paramètres contribuent à façonner la cohérence d'un texte.

Bien qu'elle représente une tâche à laquelle ils s'adonnent régulièrement, la correction de textes argumentatifs³⁴ constitue une pratique scolaire qui a droit de citer depuis le collège. Force est de constater que, jusqu'à l'heure actuelle les professeurs ne disposent pas d'outils à la fois simples, complets et efficaces qui leurs permettrait d'analyser la cohérence sur des bases autres qu'intuitives. Rien ne leur permet de pointer clairement à l'élève quelle unité textuelle (mot, phrase) fait obstruction au déroulement sans accroche du mouvement textuel et pour quelles raisons il ou elle le fait, et par quels moyens il serait possible d'y remédier. Il apparaît donc que la réalisation de notre objectif principal, qui consiste à décrire les manifestations de la cohérence ou de l'incohérence dans des textes argumentatifs produits par des élèves du secondaire, nécessite la mise au point préalable d'un tel instrument. Il est en effet indispensable de disposer d'un outil permettant d'identifier de manière précise les imperfections textuelles dans les écrits des étudiants, tout en fournissant des explications à leur sujet. À cette fin, nous devons élaborer une définition opérationnelle de la cohérence dans les textes argumentatifs, qui soit à la fois concise, exhaustive et fonctionnelle. Cette définition servira de fondement pour identifier les facteurs entravant l'établissement de la cohérence.

3.2. La cohérence et la cohésion du côté des dictionnaires

Le malaise dans l'appréhension est confirmé par le flottement des définitions de la cohérence et de la cohésion dans les différents dictionnaires que nous avons consultés.

³⁴ Citons toutefois le travail effectué par Guimant (1992), qui énonce et regroupe, A l'intérieur d'une grille, des critères de cohérence. Mais ceux-ci nous semblent présenter un niveau de simplification et de généralité relativement élevé, ce qui les rend difficilement manipulables en situation concrète de correction.

L'absence d'une entrée par les deux termes dans le *Dictionnaire raisonné des sciences* de Diderot et Alembert en 1753 est à juste titre l'indice de ce malaise et est révélateur d'une instabilité des deux notions au XVIII^e siècle.

En effet, Le mot existait déjà et est présent dans le *Dictionnaire universel de Furetière* (tome 1, 1690) : « terme dogmatique, que fe dit des propofitions ou des difcours qui ont quelque fait-te, liafons &`convenance les uns avec les autres. Tout ce livre n'eft compofé que de fentences ou de fragments qui n'ont aucune coherence ni liaifon les unes avec les autres³⁵ [...]. Ce mot vient du latin cohærentia ». Cependant, force est de constater l'acception générale et abstraite conférée au terme et l'absence d'une entrée pour le terme *cohésion*.

Le *Dictionnaire de l'académie française* (5^{ème} édition 1798) donne une définition qui cantonne la cohérence dans le champ de la didactique avec un sens abstrait alors que l'entrée *cohésion*, réservée aux seules sciences dures, a un emploi concret. Il est à signaler qu'aucune mise en relation n'est établie entre les deux termes :

COHERENCE.s.f. terme didactique. Liaison, union, connexion d'une chose avec une autre.

COHESION.s.f. terme de physique. Adhérence, force par laquelle des corps sont unis entre eux. *Les parties des liquides grasses ont une certaine cohésion qui en rend la séparation moins aisée*

Reprenant les deux termes à son compte, le *Dictionnaire de l'académie française* (6^{ème} édition, tome 1^{er}, 1835) des frères Lidot, n'opère aucune modification et limite également l'usage des deux termes, respectivement à la didactique et à la physique.

L'article « cohérence » du *Dictionnaire de la langue française* de Littré, en 1873, introduit l'usage du terme « cohérence » dans le domaine des sciences marquant ainsi un emploi novateur par rapport aux ouvrages précédemment cités. L'entrée « cohésion », quant à elle, connaît un glissement sémantique dans la mesure où en plus

³⁵ Je signale au passage que nous nous sommes efforcés de reproduire l'orthographe et la ponctuation des textes d'antan tels que nous les avons consultés, restituant ainsi le français des époques passées.

d'être confinée au domaine scientifique avec une acception concrète, un nouveau sens lui est attribué cette fois-ci de l'ordre de l'abstrait :

COHERENCE (ko-e-ran-s'), s.f. || 1° terme de physique. Etat de ce qui est cohérent. Dans le bois, la cohérence longitudinale est bien plus considérable que l'union transversale [...] 2° fig. Des idées sans cohérence. *Nos âmes se sont touchées par tous les points, et nous avons senti partout la même cohérence*, J.-J Rousseau Hél.I, 11.

COHESION (ko-é-zion) ; s.f. terme de physique. Force en vertu de laquelle les particules des corps solides se tiennent entre elles. Dans les corps la cohérence est l'effet de la cohésion.||fig. la cohésion des parties d'un empire.

Sans prétendre à l'exhaustivité, l'exploration de quelques dictionnaires parmi les plus influents, nous a permis de voir les développements qu'ont connu les deux termes et à travers eux, les sens qui leur ont été attribués à travers les âges. A la suite de l'abbé Feraud ³⁶ nous pouvons stipuler que « ces mots paraissent avoir le même sens, et pouvoir être employés indifféremment [...] ».

Poursuivant nos investigations, l'examen du *Dictionnaire historique de la langue française* (2005 : 474) nous révèle que le terme cohérence est apparu la première fois en 1524 et son emploi se cantonne au seul domaine médical. Plus tard, il connaîtra une généralisation à d'autres disciplines. Voici la définition qui en est donnée :

COHERENCE n.f. (1524), emprunté au dérivé latin *coherentia*, a connu la même évolution que l'adjectif et partage certains emplois avec cohésion [...].

COHERENT (ente) adj. Est emprunté (1539) au latin *cohærens*, participe présent de *cohærere* « être soudé, attaché ensemble » (au propre et au figuré). Ce verbe est composé de *cum* « avec, ensemble » (→*co*) et de *hærere* « être fixé à, être arrêté » (→*adhérer*, hésiter)

³⁶ *Dictionnaire critique de la langue française*. M.Feraud. Tome 1787. P470

Le mot se trouve chez J. Canappe pour qualifier en anatomie ce qui est attaché à quelque chose. Il a été repris avec son sens abstrait usuel (1798, raisonnement cohérent), le sens concret se réalisant seulement à titre de spécialisation scientifique. (Physique : faisceau cohérent ; 1858 géologie)

Nous reprenons à notre compte une synthèse fort explicite élaborée par Sahnine (2000 : 14) et dans laquelle l’auteure retrace l’origine et les différents sens attribués aux termes « cohérence » et « cohésion » (page qui suit)

Date	terme	origine	Nature et signification	évolution
1524	cohérence	Emprunté au dérivé latin <i>cohærentia</i>	Nom féminin (aucune signification n’est donnée)	Même évolution que l’adjectif cohérent, partage certains emplois avec cohésion
1539	cohérent	Emprunté au latin <i>cohærens</i> participe présent de cohærer (verbe composé de cum « avec, ensemble » et de <i>hærerere</i> « être fixé, être arrêté » (adhérer, hésiter)	Adjectif « être soudé, attaché ensemble » (sens propre et sens figuré)	Utilisé en anatomie par J.Canappe pour qualifier ce qui est attaché à quelque chose (sens concret se réalisant seulement à titre de spécialisation scientifique (physique, géologie)
1740	cohésion	Dérivé savamment sur le modèle du latin médiéval <i>coahesio</i> « proximité, contact » du radical du latin <i>cohæsum</i> , supin de <i>cohærerere</i> « être attaché ensemble »	Nom féminin. Mot forgé pour désigner la force par laquelle les molécules des corps adhèrent entre elles.	Mot répandu au 19 ^{ème} siècle avec le sens figuré d’ « union, unité » (1823), fonctionnant en quasi synonymie avec son doublet cohérence, indiquant le caractère de solidité du lieu logique qui unit entre elles les parties d’un ensemble.

1751	incohérent	Dérivé de cohérent	Adjectif, sens abstrait	
1775	incohérence		Nom féminin antonyme de cohérence	
1787	incohésion		Nom féminin	Sorti d'usage
1842	cohésionner		Verbe transitif. Verbe considéré comme « néologisme »	Pas d'évolution

Tableau 3.1: Naissance, origine, signification et évolution des termes « cohésion et « cohérence »

L'investigation de ce tableau nous permet de comprendre, un tant soi peu, la difficulté qui surgit à l'exploration de la notion de cohérence. En effet, l'emploi simultané des termes cohérence et cohésion témoigne de la gêne à établir des significations tranchées et est révélateur de la complexité de la tâche à entreprendre. Nous comprenons ainsi un peu mieux pourquoi ces termes ont été souvent confondus l'un avec l'autre, et qu'ils le sont, à certains égards, encore aujourd'hui.

Dans la même veine, faisant écho au glissement terminologique inhérent à l'usage des notions de *cohérence* et de *cohésion* ; Ivan Evrard s'intéresse à la manière dont les différentes approches disciplinaires influencent l'interprétation et l'utilisation des deux termes. En effet, il met en évidence le fait que la *cohérence* et la *cohésion* sont des constructions subjectives sujettes à l'interprétation du lecteur et orientées par le contexte de production et de réception du texte.

L'auteur de l'article³⁷, en réfléchissant au rapport entre la terminologie et la méthode linguistique³⁸, relève et explique le danger qui guette la condition de biunivocité dans le cadre d'un transfert interdisciplinaire. En effet, l'histoire des termes « *cohérence* » et « *cohésion* » en français montre qu'ils sont polysémiques et peuvent, à certaines conditions, être synonymes dans leurs emplois abstraits (voir tableaux 3.2 et 3.3). Selon Evrard, cette situation a conduit la linguistique textuelle à faire usage des deux termes de manière interchangeable, selon ses besoins propres :

Si l'on peut donc dessiner une frontière entre les deux termes depuis les emplois concrets de « cohésion » jusqu'à ses emplois abstraits, les emplois abstraits de « cohérence », qui partagent la valeur du trait sémique dominant avec les emplois abstraits de « cohésion » créent les conditions suffisantes à la synonymie des deux termes³⁹. Or ce sont ces emplois abstraits de « cohérence » qui les premiers sont 'technicisés' dans des domaines proches de la linguistique.

Et d'ajouter plus loin :

« L'indifférenciation des termes récupérée par le champ des sciences humaines offre toute liberté à la linguistique textuelle pour exploiter (ou non) les deux termes en fonction de ses besoins propres. »

Ainsi, pour décrire les divergences qui font jour, Evrard prend en exemple les travaux de trois linguistes faisant usage des termes *cohérence* et *cohésion*. Il fait remarquer que Lita Lundquist n'opère aucune distinction entre les deux termes et fait usage du seul terme de cohérence pour décrire les éléments qui permettent à une phrase de s'appuyer sur une ou plusieurs phrases qui la précèdent ; alors que Jean-Paul Bronckart oppose les opérations

³⁷ Ivan Evrard les notions de cohérence et de cohésion textuelles dans le domaine français-un problème terminologique et méthodologique. *Revue Romane* 34. 2, 1999.

³⁸ En ce qui concerne la linguistique, le concept est défini (dans le contexte idéal d'une relation biunivoque) par un terme appartenant à une "terminologie" et composé également d'éléments plus petits, les "éléments de nomination". Pour une langue donnée, on pourrait supposer que chaque élément de nomination serait, dans l'idéal, en relation biunivoque avec chaque trait conceptuel. Cependant, cette situation conduirait à l'établissement d'un « terme-définition », ce qui pose des difficultés importantes lors de la mise en œuvre du discours. En général, en effet, on observe que la dénomination est en réalité restreinte à un ensemble de caractéristiques conceptuelles (cf. Nistrup-Madsen 1999, Budin & Wright 1997). De plus, on estime qu'il y a des conceptologies différentes d'une langue à l'autre et surtout d'une culture à l'autre pour des terminologies considérées comme équivalentes. En d'autres termes, si deux termes sont considérés comme équivalents dans deux langues différentes, ils ne sont pas nécessairement synonymes, mais seulement homologues. En d'autres termes, deux idées appelées dans des langues différentes peuvent ne partager pas tous leurs traits conceptuels, mais seulement une partie.

³⁹ Nous soulignons

de cohésion, qu'ils considèrent constitutives de la structure séquentielle du texte, aux opérations de cohérence considérées en lien avec sa structure sémantique. Il apparaît ainsi, qu'un désaccord dans les utilisations des termes est à même de créer une divergence au sein des différents domaines attenants à une même discipline en l'occurrence la linguistique textuelle.

Le troisième et dernier auteur cité en exemple, et non des moindres, Jean Michel Adam pour qui la structure d'un texte préside la manière dont le lecteur perçoit et interprète le texte évite toute confrontation, de l'aveu même d'Evrard, et propose une « *redistribution notionnelle autour de la complexité du 'texte'* ».

Tel que le signale l'auteur de l'article, selon l'optique, l'approche et la démarche méthodologique que chaque spécialiste adopte, nous pouvons assister à une fluctuation terminologique qui est à même d'induire une confusion dans l'usage des termes *cohérence* et *cohésion* entretenant ainsi une ambiguïté. fort préjudiciable à la linguistique textuelle comme champ d'investigation.

COHÉRENCE

	EMPLOIS CONCRETS			EMPLOIS ABSTRAITS		
	SPECIFICATIONS	PARTIES/TOUT	STATIQUE/DYNAMIQUE	SPECIFICATION	PARTIES/TOUT	STATIQUE/DYNAMIQUE
TILF	Vieilli, physique	-molécules d'un corps -éléments d'un tout	Liaison étroite Adhérence mutuelle	Courant		Harmonie, rapport logique, absence de contradiction
LAROUSSE	Vieilli	Eléments d'un corps matériel	Liaison étroite		Divers éléments d'un ensemble d'idées ou de faits	Harmonie, logique, absence de contradiction
Robert 1970	Physique	Eléments d'un corps	Union étroite	Par extension	Idées qui s'accordent entre elles	Liaison, rapport étroit
Robert 1985	didactique	éléments	Union étroite	Courant	Idées qui s'accordent entre elles	Liaison, rapport étroit
Robert 1993	-	Eléments d'un corps	Union étroite	-	Idées qui s'accordent entre elles	Liaison, rapport étroit, absence de contradiction

Tableau 3.2 : les définitions de cohérence dans les dictionnaires généraux**COHÉSION**

	EMPLOIS CONCRETS			EMPLOIS ABSTRAITS		
	SPECIFICATIONS	PARTIES/TOUT	STATIQUE/DYNAMIQUE	SPECIFICATION	PARTIES/TOUT	STATIQUE/DYNAMIQUE
TILF	physique	-molécules d'un corps	Force d'attraction, assure la cohérence physique	-	Groupe Pensée, raisonnement	Union, solidarité étroite, caractère...du lien Caractère de solidité du lien logique
LAROUSSE	-	Molécules d'un corps solide Parties d'un tout	Force qui fait adhérer Force qui retient, unit	-	ensemble pensée, exposé	Qualité... Caractère...
Robert 1970	physique	Molécules homogènes des corps	Force par laquelle...adhèrent entre elles	Par extension	[dans les exemples] « Cohésion du groupe » Cohésion de l'armée Pensée, exposition	Union, unité

Robert 1985	-	Molécules homogènes des corps	Force par laquelle...adhèrent entre elles	-	Dans les parties d'un ensemble (mêmes ex. que robert 1970)	Caractère d'unité Cohérence, unité logique, harmonie
Robert 1993	physique	Les éléments d'un même corps	Ensemble des forces qui maintiennent associés	Abstrait	Pensée, exposé, œuvre Membres d'un groupe « cohésion d'une équipe	Cohérence, unité logique Union, solidarité

Tableau 3.3 : les définitions de *cohésion* dans les dictionnaires généraux

Au vu de ce qui précède, il devient évident que l'indifférenciation dans l'emploi des termes « cohérence » et « cohésion » pose problème aux tenants d'une linguistique du texte et est le signe d'une dérive méthodologique et terminologique qui a pour conséquence de

3.3. La cohérence du côté des spécialistes : des considérations non concourantes

Pour essayer de cerner un tant soit peu la notion de cohérence, nous passerons en revue un certain nombre de définitions. Cet exposé concernera aussi bien des auteurs francophones qu'anglophones car, pensons-nous, que de la diversité pourrait surgir la lumière.

Toute la difficulté inhérente à la notion de cohérence réside dans le fait qu'un même texte puisse être senti comme cohérent par certains destinataires et non par d'autres. Comment l'expliquer ? Vandendorpe⁴⁰ souligne qu'elle « *est extrêmement difficile à cerner* »

Les quelques lignes que nous venons de rédiger laissent entrevoir la difficulté d'une réponse simple et sans équivoque qui résulte du tiraillement constant entre une détermination qui fait penser que la cohérence est le produit du sujet et une posture qui la considère inhérente au texte. En témoignage du malaise relatif à cette notion, nous débuterons par énumérer quelques propos :

Il n'est pas sûr que l'on puisse définir précisément en quoi consiste la cohérence, ni non plus qu'il faille chercher à le faire⁴¹. La plupart des « définitions » qui ont pu être proposées à ce sujet ne font jamais qu'exploiter des formules du sens commun voulant, par exemple, que les discours soient « suivis », qu'ils « ne sautent pas du coq à l'âne », qu'ils « avancent » de façon consistante, qu'ils développent un thème, etc. [...] Une fois admis en effet que la cohérence est un trait constitutif des discours (c'est-à-dire du fait même qu'il y ait discours), parler de cohérence à propos d'une suite d'énoncés revient à dire que cette suite acquiert une signification en tant que telle, et l'idée de signification n'est ni plus ni moins définissable à cette échelle qu'elle ne l'est à celle des autres unités de structuration du langage. (Charolles, 2006)

⁴⁰ Vandendorpe, C. *au-delà de la phrase : la grammaire de texte*. URL : www.lettres.uottawa.ca/vanden/grammaire du texte.pdf

⁴¹ Nous soulignons

Dans la même veine, Anna Jaubert (2005 : 7) renforce cette assertion en déclarant :

[...] les notions de cohésion et de cohérence, prises en écharpe par différentes approches théoriques, ne vont pas de soi, tant s'en faut. Elles ont nourri de nombreux débats dont on perçoit la trace dans les titres d'ouvrages et articles significatifs, les uns focalisés sur la cohérence, d'autres faisant état parfois de la seule cohésion, d'autres encore associant à ce couple intermittent le troisième terme de connexité

Une autre « pointure » dans le domaine, Jean Michel Adam (p.105), fait remarquer l'imbricolage terminologique qui entoure les définitions qui existent entre la cohésion et la cohérence et signale *l'emploi indifférencié de cohésion et de cohérence pour désigner souvent la même réalité.*

Ceci dit, un autre aspect de cette confusion terminologique concerne l'étymologie des termes « cohésion » et « cohérence » ; comme nous l'avons mentionné plus haut (section 3.2) nous remarquons que les deux sont issus du même verbe latin *cohaerere*, et indiquent tous les deux un rapport de solidarité entre les différentes parties d'un tout. Cependant, dans le domaine de la grammaire, les deux mots entrent dans des oppositions terminologiques qui témoignent de la diversité des modèles théoriques en présence et crée, de fait, les conditions nécessaires à l'apparition de critères définitoires adaptés à leurs intentions. Ainsi, pour J. Moeschler et A. Reboul, à titre d'exemple, la différenciation-astucieuse et à peine perceptible- s'observe au niveau du contenu : « la cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité » (1994, 463), et par voie de conséquence à sa bonne formation interprétative, tandis que la « cohésion d'un discours en est la dimension linguistique et sémantique » définie par le fait qu'« il existe des relations propositionnelles entre les énoncés qui le constituent » (464)⁴²

Ainsi, et sans vouloir participer à un débat qui risque de nous éloigner de notre objectif premier, nous exposerons dans ce qui suit les avis de quelques spécialistes. Cependant, nous tenons à préciser qu'à la suite des lectures qui se sont présentées à nous et de ce qui a été

⁴² Il faut comprendre ici que la cohésion des énoncés est assujettie à la seule compatibilité et l'absence de contradiction entre leurs contenus propositionnels, tandis que la cohérence textuelle suppose que ces relations répondent aussi à une visée communicative qui les unifie en un bloc textuel.

mentionné précédemment, nous parlerons indifféremment aussi bien de la cohérence que de la cohésion vue leur lien inextricable. (§ à reformuler plus clairement)

Parmi les travaux les plus significatifs ceux de Michel Charolles constituent, du moins dans la sphère francophone, une contribution intarissable. Dans son article de 1978 « introduction aux problèmes de la cohérence des textes » l'auteur présente, suite à des données empiriques, ce qu'il appelle « une norme minimale de composition textuelle » (p.8) et tente de dégager quelques règles qui permettraient de former un bon texte. La cohérence textuelle relève, pour Charolles, de quatre règles principales (ou méta-règles) et *la production d'un **texte cohérent** suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre [...] entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique) (Ibidem : 21).*

La cohésion du texte est basée d'abord sur les éléments répétitifs, sur les reprises sémantiques. L'auteur traduit cette notion dans l'énoncé de la méta-règle de **répétition** :

Pour qu'un texte soit (microstructurellement et macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (Charolles, 1978, p.14)

Le « développement linéaire » correspond, d'après l'auteur, à cette exigence d'enchaînement et de continuité des séquences en réitérant continuellement et constamment des éléments déjà donnés dans le texte ou en annonçant les informations à venir. C'est là la garantie d'une « récurrence stricte ». Les éléments objet de la reprise sont le plus souvent en rapport avec l'aspect thématique : ils correspondent à *ce dont on parle*. Il est question de rappeler à intervalles réguliers, dans la trame textuelle, ce dont il est question en maintenant de cette façon la continuité du discours. A cet effet, Charolles identifie cinq moyens, dont dispose la langue, à même d'assurer cette fonction :

- Les pronominalisations,
- Les définitivisations,
- Les substitutions lexicales,
- Les recouvrements prépositionnels,

- Les reprises d'inférence.

Les trois premiers mécanismes, représentés par les pronoms, les déterminants ou les substitutions lexicales, sont facilement repérables dans le texte lui-même et font appel à la structure de surface du texte. Les deux derniers (les recouvrements prépositionnels ainsi que les reprises d'inférence) concernent la structure profonde du texte.

La seconde règle, règle de **progression**, à pour finalité d'assurer l'essor du discours et se focalise sur « ce qu'on dit » ou en reprenant la terminologie de Lita Lundquist « l'acte de prédication ». Dans la construction du texte, la répétition et la progression sont dans un rapport de complémentarité et constituent une composante nécessaire au discours. Jean Michel Adam (1987) *soutient que le texte est une tension entre la répétition et la progression*.

Michel Charolles traduit ainsi cette deuxième méta-règle :

« Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. »

« L'apport sémantique constamment renouvelé » cité par Charolles correspond au fait que pour que le texte « avance », il faut que d'énoncé à énoncé, des informations nouvelles viennent s'insérer aux informations connues. En effet, il est tout à fait concevable que quand « ce qu'on dit » du thème, le rhème, renferme assez de renseignements qui viennent s'adjoindre aux informations antérieures en vue de les enrichir et participer au développement du sujet, on peut affirmer que le texte progresse (progression thématique). La progression est aussi assurée par les marqueurs de relation ou connecteurs. Un texte redondant, qui énonce encore et encore la même idée, qui n'apporte pas d'éléments neufs à ce qui a été déjà dit, ne progresse pas et devient, par voie de conséquence incohérent.

La troisième méta-règle énoncée par Charolles et celle de la **non-contradiction**

« Pour qu'un texte soit microstructurellement et macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. »

Cette règle fait appel au bon sens. Il est admis, naturellement, que l'on ne puisse allouer à un objet, simultanément et au même moment, des traits contradictoires.

Enfin, la dernière méta-règle, qui est la méta-règle de **relation**, stipule que « pour qu'une séquence ou qu'un texte soit cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés » (Charolles, 1978 : 31). Ainsi, une séquence est admise comme cohérente si les événements, états ou actions qu'elle indique soient vus comme appropriés dans le type de monde identifié par l'émetteur et par le récepteur.

Ces quatre règles établissent les dispositions linguistiques et pragmatiques qu'un texte doit observer pour être accepté comme étant correctement construit par un récepteur donné dans une situation donnée. Elles exposent les conditions nécessaires à la cohérence d'un texte.

Ainsi, pour Charolles, la cohérence apparaît au niveau de la globalité du texte et intéresse sa signification générale. Pour ce faire, un texte doit remplir les conditions de la cohérence textuelle sous l'égide des quatre métrarègles citées en sus. De plus, l'auteur insiste sur l'inutilité de distinguer cohésion et cohérence dans la mesure où *la cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement [...]* (ibid. p13)

Parmi les linguistes qui ont cherché à préciser la notion de cohésion, les travaux de Halliday et Hasan constituent une référence incontournable qui fait autorité jusqu'à l'heure actuelle. Dans leur ouvrage de référence *Cohesion in English* (1976), ces auteurs estiment que si un assemblage de phrases forment un texte c'est en grande partie grâce à la présence de liens linguistiques. Pour ainsi dire, la cohésion se réalise lorsque l'interprétation d'un élément du texte est dépendante d'un autre élément du même texte : *where the interpretation of any item in the discourse requires making reference to some other item in the discourse, there is cohesion.* »⁴³ (p.11). Pour ces deux auteurs la cohésion est une partie constitutive du système

⁴³Notre traduction« Lorsque l'interprétation de tout élément dans le discours nécessite de faire référence à un autre élément dans le discours, il y a cohésion. »

langagier et fonde le texte. Elle concerne ainsi la manière dont le texte est édifié en tant qu'unité de sens :

cohesion in the set of meaning relations that is general to ALL CLASSES of text, that distinguishes text from « non-text » and interrelates the substantive meanings of the text with each other. Cohesion does not concern what a text means: it concerns how the text is constructed as a semantic edifice. (p.26)

Ainsi, Halliday et Hasan identifient cinq types de cohésion en anglais et pour chacun d'entre-eux des structures linguistiques et des unités particulières, il s'agit de relations de: Référence- substitution- ellipse- conjonction- unités lexicales

On parle de référence quand un élément, pour être interprétable, se réfère à quelque chose d'autre. Ces éléments sont de types personnel, démonstratif ou comparatif. La substitution, quant à elle, est la relation entre des éléments linguistiques (mots, phrases). Elle se manifeste lorsqu'au lieu de laisser l'élément en question de côté, il est substitué par un terme plus générique. L'ellipse est une forme de substitution qui renvoie à la phrase dont la structure conjecture un élément qui précède mais qui est manquant dans les faits sans que son absence n'altère l'interprétation du lecteur. La relation de conjonction lie les phrases et les paragraphes entre-eux en faisant usage de mots de conjonction. Elle sert à, entre deux passages contigus, de fonder une relation d'ordre sémantique. Enfin, la cohésion lexicale est un procédé dont la finalité, selon les deux auteurs, est de fixer l'effet de sens espéré par le choix du vocabulaire. Ainsi, l'usage de ces relations a pour finalité de faciliter le travail du lecteur en vue de l'établissement des liens entre les différentes unités du texte. Ainsi, la cohésion est pour Halliday et Hasan une propriété sémantique et non structurale.

Avec leur définition de la cohésion, Halliday et Hasan ont circonscrit un domaine de recherche utilisé par de nombreux chercheurs, et leur œuvre est estimée comme l'essai le plus achevé concernant la cohésion et la cohérence (Fulcher, 1989)

Lundquist (1994), partant du principe qu'une structure profonde se rapporte aussi bien à l'unité phrase qu'à l'unité texte. Cette structure serait la résultante des trois actes de langage (acte de référence, acte de prédiction et l'acte d'illocution). Ainsi, elle considère la cohérence textuelle sous trois angles :

- ✓ La cohérence thématique (référentielle)
- ✓ La cohérence sémantique (prédicationnelle)
- ✓ La cohérence pragmatique (illocutoire)

La première rend compte de la distribution informative en thème et rhème ainsi que la structure thématique du texte en général. Elle concerne donc, ce dont on parle dans le texte. L'acte de référence fonde une corrélation entre une partie du monde (être humain, objet, événement) et les signes linguistiques employés. Les référents et ce qu'ils indiquent dans le discours prennent part à la cohérence du texte. La deuxième intéresse le sens du discours (ce qu'on dit du thème). L'élément linguistique qui développe le thème est représenté essentiellement par les prédicats (les verbes). L'acte de prédication crée des liens entre les référents et compose ainsi la structure sémantique du texte. La dernière se réfère, à l'intention d'établir, entre un émetteur et un récepteur, les rapprochements nécessaires à la communication. L'auteure met ainsi l'utilisateur en relation avec les signes linguistiques (pragmatique).

En définitif, Lundquist considère que ces différents types de cohérence sont de mise pour assurer l'unité aussi bien pour la phrase que pour l'unité du texte ; les trois actes coordonnés (référentiel, prédicationnel et illocutoire) dans le texte en assure la cohérence en partant de la phrase jusqu'à l'ensemble global du texte. Ainsi imaginé, le texte comporte un niveau référentiel, un niveau prédicateur et un niveau illocutoire. Lundquist en conclut que les déploiements linguistiques de ces actes créent les structures dites thématique, sémantique et pragmatique.

Finalement, conformément à Lundquist (1994), le texte dispose de trois structures différentes (structure thématique, sémantique et pragmatique) ayant pour soubassement un des actes principaux du langage (l'acte de référence, de prédication et illocutionnaire). De cette façon, la compréhensibilité d'un texte est tributaire de ces trois types de cohérence.

Shirley Carter Thomas (2008), bien qu'elle opère un *distinguo* entre les notions de cohérence et de cohésion, avoue la difficulté à cerner en quoi un texte est cohérent. Cette

difficulté, explique l’auteure, est due principalement à l’impossibilité qui surgit quand il s’agit de reconnaître les caractéristiques qui fondent l’unité du texte

It is notoriously difficult to draw up any definitive inventory, primarily because the features contributing to text unity are difficult to identify in the absence of a precise context, and because context itself is open and seamless. Recreating or stabilising a context is therefore problematic. All this does not mean however that coherence is not teachable. (Shirley, 2008)⁴⁴

Pour l’auteure, la notion de *cohésion* est à mettre en relation avec la linéarité du texte et les enchaînements entre les propositions ainsi que les moyens formels dont dispose le scripteur pour garantir ces enchaînements. La notion de *cohérence*, plus vaste, fait intervenir le lecteur, en tant qu’acteur important dans l’interprétation du texte. Shirley signale que la distribution qui s’opère entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux qui émanent de la cohérence dépendent, largement, d’un aspect qui se restreint à une dimension exclusivement linguistique en tenant compte du monde en dehors du texte (contexte extérieur) :

[...] Both concepts represent how words, sentences and ideas conveyed in a text are connected. In the case of cohesion, the connections are grounded in explicit linguistic elements and concern connections at the sentence/text level. Coherence however results from an interaction between the text and the reader at the discourse level and is not necessarily signalled by explicit linguistic clues on the text surface. It has to do with the way propositional content is organised and interpreted by the text receiver within a specific discourse context.”⁴⁵
(Shirley, 2008)

⁴⁴ La traduction du passage est l’œuvre de notre collègue Farouk Afounes « Il est notoirement difficile d’établir un inventaire définitif, principalement parce que les caractéristiques contribuant à l’unité du texte sont difficiles à identifier en l’absence d’un contexte précis, et parce que le contexte lui-même est ouvert et transparent. La récréation ou la stabilisation d’un contexte est donc problématique. Tout cela ne signifie pas que la cohérence n’est pas enseignable »

⁴⁵ Traduction de Mr Afounes : « Les deux concepts représentent la façon dont les mots, les phrases ainsi que les idées véhiculées dans un texte sont connectés. Dans le cas de la cohésion, les rapports sont fondés sur des éléments linguistiques explicites et concernent ainsi les rapports au niveau de la phrase et même du texte. La cohérence résulte toutefois d’une interaction entre le texte et le lecteur au niveau du discours et n’est pas nécessairement signalée par des indices langagiers explicites sur la « surface » du texte. Cela a inéluctablement trait à la manière dont le contenu propositionnel est organisé et interprété par le récepteur du texte dans un contexte de discours spécifique. »

Dans une optique didactique, elle propose le schéma de la cohérence qui suit :

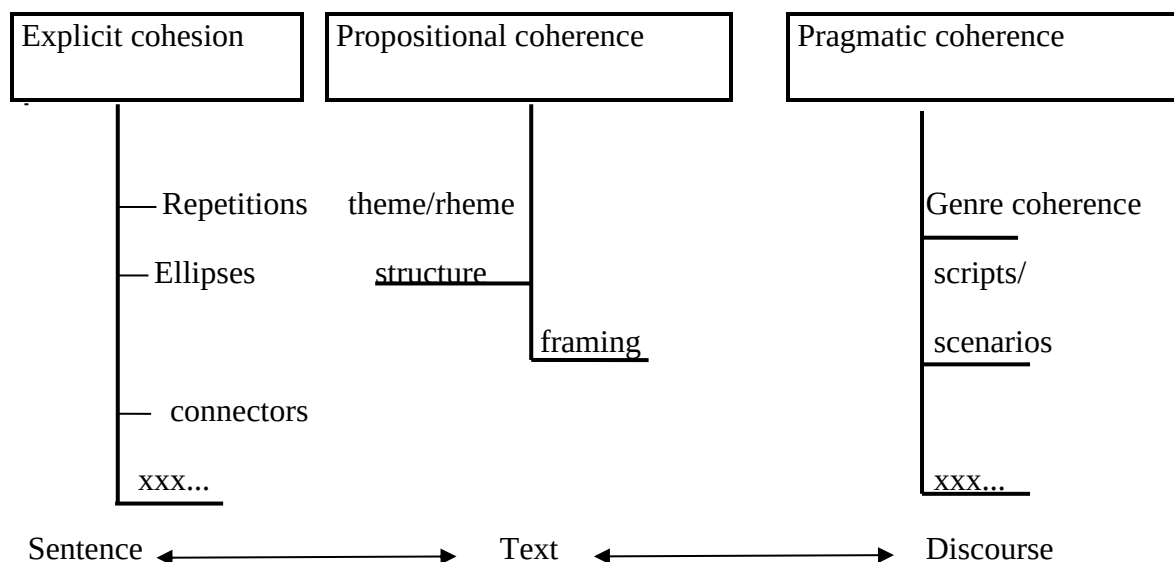


Figure 3.1 : Trois supports à la cohérence

Tel qu'il est représenté dans la figure en sus, Shirley décrit les moyens qui permettent l'accès à la cohérence d'un texte. Ces moyens incluent d'une part la cohésion explicite et d'autre part la cohérence propositionnelle et pragmatique. La cohésion explicite indique l'auteur, concerne les moyens linguistiques mis en œuvre au niveau phrastique et transphrastique. Leur importance est telle, que l'usage incorrect de ces liens peut créer des textes incohérents, mais force est de constater que leur usage ne garantit en rien la cohérence textuelle. Il est vrai que les études qui ont tenté de mesurer l'importance d'une cohésion dans l'institution de la cohérence (voir, à titre d'exemple, Witte & Faigley, 1981) n'ont pu aboutir à une affirmation tranchée. La cohérence propositionnelle intéresse la manière dont le texte est organisé en blocs d'information et les conditions d'accès à cette structuration informationnelle. Différents indicateurs permettent d'y accéder : l'analyse du thème/rhème (la progression thématique et son lien avec le flux d'informations qui circulent) ; l'analyse de l'encadrement (potentiel d'étiquetage de certains adverbiaux à l'initiale de la phrase). Le dernier type de

cohérence à savoir la cohérence pragmatique est tributaire du contexte (externe) dans lequel est produit le texte et est en lien avec l'effort de coopération du récepteur. Le genre auquel appartient le texte est un facteur facilitateur qui permet-à la réception- de prédire sa structure et influence le choix du contenu et son style. De fait, si pour le destinataire, le discours produit répond aux attentes du genre auquel il appartient, sa cohérence se révèle au jour aisément. Les contraintes relatives au genre affectent aussi bien l'organisation que les choix linguistiques de l'émetteur.

En final, selon Shirley Carter-Thomas (2000), la notion de cohérence implique un jugement intuitif, et dans une moindre mesure, un tempérament personnel, sur le fonctionnement d'un texte. Effectivement, pour qu'un lecteur puisse dire d'un texte qu'il est cohérent, il s'agira pour lui de trouver une interprétation analogue à sa vision du monde, du moment que la cohérence n'est pas uniquement présente dans le texte mais qu'elle émane aussi de l'interaction avec le récepteur potentiel.

La conception de la cohérence chez Jean-François Jeandillou (2007) est fondée sur la dimension communicationnelle du texte. Il met en avant le rôle essentiel du texte dans la communication et souligne l'importance de la cohérence pour faciliter la compréhension de celui-ci par le récepteur. Selon Jeandillou, la cohérence textuelle se manifeste à deux niveaux : le niveau local (micro-structurel) entre les énoncés d'une même séquence et le niveau global (macro-structurel) entre les diverses séquences du texte. Il considère que la cohérence est un phénomène d'équilibre nécessitant une combinaison de trois conditions : faciliter la tâche au récepteur pour favoriser la compréhension, agir sur le récepteur pour l'impressionner, et créer un équilibre entre les coûts de traitement et les bénéfices. S'exprimant à propos de la notion de cohérence, l'auteur affirme qu'elle découle :

des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés selon un contexte donné, elle n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte : seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de ce dernier par rapport à la situation d'énonciation. C'est l'acte de parole lui-même qui sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise. (Jeandillou, J. -F., 2007, p.81).

La cohésion, en ce qui la concerne, est :

[...] étrangère à cette dimension interprétative ». [Elle] « repose sur les relations sémantiques et plus largement, linguistiques que le discours instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive. (Jeandillou, J. –F., 2007, p.82).

Ainsi, Jeandillou considère que dans le domaine de l'analyse textuelle, la cohésion est un phénomène linguistique dont l'expression la plus probante sont les moyens lexico-grammaticaux. Ces derniers sont à même d'assurer la continuité sémantique d'un texte et de construire son organisation interne. La cohérence, est définie comme un phénomène extralinguistique se manifestant à travers une somme de paramètres qui autorisent la liaison du discours et ses conditions d'énonciation. En outre, l'auteur introduit une troisième notion, la connexité, qui implique la manière dont les différentes parties d'un texte sont reliés en vue d'en assurer la compréhension globale. La connexité est ainsi :

[...] l'ensemble des relations linguistiquement marquées, au moyen de termes appelés Connecteurs, qu'entretiennent des énoncés successifs. Entre des propositions ou des phrases, les liens sémantiques, logiques ou pragmatiques peuvent être manifestés par des éléments idoine : conjonctions de coordination ou de subordination, adverbes, prépositions ou locutions diverses. (Jeandillou, 2007, p.84)

Patry et Menard (1985) estiment que la cohésion s'applique spécifiquement aux relations que l'on peut examiner entre les mots du discours. la cohésion est donc considérée d'un point de vue exclusivement linguistique. Sa mise en œuvre « repose entièrement sur l'examen de ses composantes de niveau linguistique lexicalisée » (p.168) les deux auteurs avancent que dans toute langue naturelle est munie de mots dont la résolution sémantique est assujettie à quelque chose d'autre qu'eux-mêmes (pronoms personnels, démonstratif et possessif). Ces mots forment, d'un point de vue linguistique, l'élaboration idoine à la définition du concept de cohésion :

« Le contenu référentiel de ce genre de mots ne peut être établi adéquatement que par l'intermédiaire d'un antécédent, et c'est le lien, dans un discours, de ces

termes que nous nommons une relation cohésive. » (Patry et Menard, 1985, p.169)

Cependant, ils spécifient la réalité suivante : pour qu'il y ait cohésion, suppose la présence de l'antécédent dans l'environnement linguistique immédiat. En d'autres termes, la relation cohésive ne peut s'établir qu'à la seule condition que les deux mots soient présents dans l'environnement linguistique. Ce propos est appuyé par Schneider (1985) qui ajoute « *a text is cohesive if grammatical and lexical devices that link sentences together create a sense of connected discourse or texture* » (p.1)

La cohérence est, pour ces auteurs, est une notion plus générale que la notion de cohésion. D'après eux, elle renferme en plus des relations de nature linguistique, celles qui ont trait à la situation, à la logique, à la pragmatique et aux opérations cognitives. Ils rejoignent en ce sens Charolles (1989) pour qui « [...] *la cohérence est moins dans le discours lui-même que dans l'esprit des récepteurs sous la forme d'une règle gouvernant l'interprétation (et donc la production) des énoncés* » (p.12)

L'appréhension du texte selon Slakta(1975) prend en compte l'étude de la signifiante qui concerne les règles linguistiques formelles, et celui de la signification qui affecte cette fois-ci l'ensemble des normes sociales concrètes. Il renchérit en proclamant que la cohésion n'est nullement l'équivalent de la cohérence, « [...] *la cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte [...]* » (p.31) c'est grâce à la cohésion que le texte peut donner l'impression d'être cohérent en interne. Slakta déclare aussi que « *du point de vue de la cohésion, un texte s'organise comme une séquence de thèmes ; l'introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression.* » (p.39)

Mettant lui aussi l'accent sur la difficulté à saisir la notion de cohérence, Vandendorpe (1995) déclare que « *celle-ci est extrêmement difficile à cerner. Le plus souvent, on la définira négativement, un peu comme on le fait avec celle de « bonne santé » : un texte est cohérent quand il n'est pas...incohérent* » (pp. 2-3)

Dans la lignée de Charolles (1978), Vandendorpe suggère l'instauration de six aspects nécessaires pour l'établissement de la cohérence au niveau du texte. Il propose la continuité thématique, la progression, l'absence de contradiction et ajoute la cohésion, la gestion adéquate du temps et de l'espace et l'absence d'ellipses fortes, « *la gestion adéquate du temps et de l'espace* » est considérée comme essentielle pour la cohérence d'un texte.

Ainsi considérée, il conçoit, La cohésion comme :

l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à une autre. Cette notion se distingue ainsi de la cohérence, qui considère le texte d'un point de vue plus global. Cette distinction, courante en anglais, est souvent contestée par les chercheurs francophones » (1995. p.9) Et déclare un plus loin que la cohésion est « [...] un sous ensemble de la cohérence : ce dernier terme peut être pris dans son acception hyperonymique et englober la cohésion, ou au contraire s'opposer à celle-ci. (p.9)

D'autre part, Vandendorpe estime que les lois qui régissent le type de texte et le genre auxquels ils appartiennent interviennent pour une grande part dans la mise en place de la cohérence du texte. De plus, l'auteur estime que l'intention du scripteur participe à l'effort de facilitation de sa compréhension :

Le jugement de cohérence ou d'incohérence est donc, dans une certaine mesure, relatif à une pratique textuelle déterminée. Le texte absurde à la Ionesco ou le monologue humoristique à la Yvon Deschamps ne sont pas régis par les mêmes lois que le texte informatif:[...] En outre, selon l'objectif poursuivi, l'auteur d'un texte pourra viser à ce que la lecture en soit parfaitement lisse, sans aucune aspérité, sans rien qui soit susceptible d'accrocher l'attention du lecteur à la surface du texte: il retiendra alors les configurations discursives les plus normalisées, recourant même à des stéréotypes pour mieux faire passer le sens de ce qu'il veut transmettre. Au contraire, un auteur peut viser à produire une lecture lente, rocailleuse, en vue de mettre en évidence l'originalité de son écriture et de produire des effets particuliers. (Vandendorpe, 1995, p.19)

Nous ne pouvions clore notre propos sans faire mention de Jean Michel Adam. En effet, eu égard à ces nombreux travaux et ouvrages sur la question il était tout naturellement évident de citer sa conception de ce que représentait la cohérence et la cohésion au sein d'un discours. Jean-Michel Adam, propose une approche de la cohérence textuelle qui repose sur

le concept de macrostructure. Selon lui, la cohérence d'un texte réside dans l'organisation et la structuration de ses éléments pour former un tout significatif et compréhensible :

La cohérence textuelle peut être définie comme la capacité d'un texte à former un tout organisé et unifié, qui offre une progression logique et compréhensible d'informations, d'idées ou d'événements. Elle repose sur une structuration interne qui assure la cohésion et l'unité du discours, tout en maintenant l'attention et l'intérêt du lecteur ou de l'auditeur. (Adam, 1992, pp7-32)

Pour l'auteur, cette cohérence repose sur trois dimensions principales : la cohérence thématique, la cohérence rhétorique et la cohérence énonciative :

La cohérence thématique renvoie à la manière dont les différents éléments d'un texte sont liés autour d'un thème central. Adam souligne l'importance de la répétition, de la variation et de la progression thématique pour assurer cette cohérence. Il affirme que :

La cohérence thématique d'un texte réside dans la manière dont les différents éléments sont liés autour d'un thème central, formant ainsi un réseau de relations sémantiques qui donne sens à l'ensemble. Elle implique la récurrence, la variation et la progression thématique, qui permettent de maintenir l'unité et la pertinence du discours tout en explorant différentes facettes du sujet traité. (Adam, 2004. pp47-71)

La cohérence rhétorique concerne les choix stylistiques et les dispositifs linguistiques utilisés pour organiser et structurer le texte. Adam insiste sur l'importance des marqueurs discursifs, tels que les connecteurs logiques et les relations de cause à effet, pour assurer la fluidité et la compréhensibilité du discours. Selon lui,

La cohérence rhétorique d'un texte se manifeste à travers les choix stylistiques et les dispositifs linguistiques utilisés pour structurer le discours et guider la compréhension du lecteur ou de l'auditeur. Elle repose sur l'utilisation judicieuse de marqueurs discursifs tels que les connecteurs logiques, les relations de causalité et les structures argumentatives, qui facilitent la progression et la cohésion du texte. (Adam, 2004. Pp169-204)

Enfin, la cohérence énonciative fait référence à la manière dont une voix narrative ou énonciative est exécutée tout au long du texte. Adam souligne le rôle primordial de la

cohérence dans les choix énonciatifs, tels que les points de vue narratifs et les liens entre le locuteur, le texte et le destinataire. Il affirme que :

La cohérence énonciative renvoie à la manière dont la voix narrative ou énonciative est maintenue de manière constante tout au long du texte, assurant ainsi la crédibilité et la cohérence du discours. Elle englobe les choix énonciatifs tels que les points de vue narratifs, les relations entre le locuteur, le texte et le destinataire, ainsi que les marques de subjectivité et d'objectivité qui contribuent à construire une perspective cohérente et cohérente. (Adam, 1992. PP261-297)

Conclusion

Ce petit tour d'horizon, et sans prétention aucune à une quelconque exhaustivité, a eu pour objectif premier de consulter les différents avis concernant des notions qui sont au centre de nos préoccupations méthodologiques. Ainsi, avons-nous passé en revue les différentes acceptions relatives aux notions de cohérence et de cohésion tout en prenant la mesure de la difficulté inhérente à leur détermination. Différentes taxonomies de la relation de cohérence, le plus souvent divergentes, ont vu le jour. Cependant, il semble qu'un consensus se réalise quant à l'importance que l'on doit accorder au type ou au genre auquel appartient le texte. Dans le cadre de la production, les différents travaux attenants à la cohérence et la cohésion montrent, que pour être compris par le lecteur, le scripteur doit non seulement disposer d'un répertoire étendu des relations de cohérence mais également savoir en faire usage. Il doit pouvoir gérer la cohérence à plusieurs niveaux car une telle gestion peut apparaître problématique plus qu'on le croit. Notre objectif dans cette section n'était nullement guidé par le besoin de montrer ou d'expliquer le degré d'enchevêtrement entre cohérence et cohésion, mais de nous focaliser sur les moyens idoines à même d'assurer la cohérence d'un texte. En ce sens, les réflexions de Michel Charolles explicitent correctement l'essence de notre propos :

Il (Michel Charolles) articule les deux notions en acceptant qu'un principe général de cohérence gouverne l'interprétation des actions humaines et que toute suite de phrases a des grandes possibilités d'être interprétable et interprétée comme un texte. Mais ce processus d'interprétation est coûteux et une fonction importante de marqueurs de cohésion est de réduire ce coût en guidant l'interprétation, d'où une valorisation de l'utilisation de ces marqueurs dans

certains contextes lorsqu'il est souhaitable de minimiser la marge de liberté d'interprétation ou de maximiser la rapidité d'interprétation. (Perez, 2007, p. 3).

Ainsi, la question qui nous préoccupe concernant la cohérence est de savoir qu'est-ce qui détermine irrévocablement la cohérence d'un texte ou d'un discours donné? La réponse, loin d'être tranchée, fait montre des accrocs qui peuvent surgir. Cependant, une chose est certaine, la cohérence du texte ou du discours, qui est son adéquation à la situation dans laquelle il apparaît (son contexte de production), fait usage, de façon évidente et inéluctable, d'outils linguistiques. C'est d'ailleurs ce que vient appuyer Jacques Fontanille en déclamant que :

La cohésion est donc elle aussi un guide pour la lecture, et notamment un soutien pour la mémoire que la lecture requiert ; par conséquent, elle ne peut pas être complètement étrangère à la cohérence : la cohésion du texte aide à retrouver sa cohérence⁴⁶. (Fontanille, 1999, p. 16)

Cependant, de l'aveu de la majorité des spécialistes en la matière, ces marques linguistiques, bien que nécessaires, ne constituent pas pour autant une condition suffisante, ce qui accroît une fois de plus notre embarras. A cet égard, Charolles affirmait:

Si le recensement et l'étude des différents systèmes de marques de cohésion constituent bien une des tâches prioritaires et spécifique de l'analyse linguistique du discours, tâche qui est loin, faut-il le préciser, d'être épuisée, le linguiste ne peut cependant en rester là. Outre que l'étude du fonctionnement de ces marques amène déjà aux confins de la pragmatique linguistique, elle ne permet pas de rendre compte de nombreux cas où une séquence paraît parfaitement cohérente quoiqu'elle ne comporte aucun indicateur relationnel. L'occurrence d'un connecteur et/ou d'une anaphore et/ou d'une quelconque autre marque de cohésion n'est en effet ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour que par exemple une suite de deux énoncés paraisse former une séquence cohérente et intelligible en tant que tout. (Charolles, 1995, p. 7).

Les propos de Charolles, bien qu'ils appuient l'importance du recours aux marqueurs linguistiques et leur rôle dans le maintien de la cohérence textuelle, met en garde contre une

⁴⁶ Nous soulignons

vision, qu'il considère réductrice, qui considère la simple présence de ces marqueurs comme suffisante au maintien de la cohérence du discours. Il suggère la prise en compte des intentions communicatives et des contextes d'énonciation. Une approche holistique, intégrant à la fois les aspects linguistiques et pragmatiques, semble être plus approprié et plus englobante. Cette conception de la cohérence semble être partagée par un certain nombre de chercheurs, à l'image de Céline Baudet qui affirme :

la cohérence du texte est donc à la fois tributaire de la capacité de gestion des indices de cohésion superstructurelle, de la capacité de gestion des indices macrostructurels de progression thématique et d'énonciation (hiérarchisation des idées, procédés de clarification ou de vulgarisation, identification des voix), mais aussi de la capacité d'entendement du lecteur (connaissances encyclopédiques, intérêt pour le sujet, développement cognitif, états affectifs, idées reçues, opinions, etc.). (Baudet, 2008, p. 8).

3.4. Quelle conception de la cohérence ?

Nous choisissons de débiter notre section par une question, qui nous semble-t-il, constituera le fil conducteur de notre raisonnement : comment poser la norme en matière de cohérence ?

Comme nous l'avons stipulé en sus (section 3.3) il semble que la définition de la cohérence textuelle soit la résultante d'une perception (une intuition) intimement dépendante, pour les uns, à la perception individuelle du lecteur (Shirley Carter Thomas) et, pour les autres, à celle du scripteur. Grosso modo, il semble que deux conceptions de la cohérence ressortant à l'observation : une conception qui cherche à objectiver les conditions relatives à la bonne formation textuelle ; et une seconde, cognitive qui considère la cohérence textuelle comme « *une propriété très générale de l'esprit humain par laquelle il est possible à l'individu d'établir des relations entre différents événements* (Charolles, 1983, cité par Patry, 1993).

A quel Saint se vouer ? Au risque de paraître redondant, il nous a été donné de voir que selon les options méthodologiques que l'on choisit, l'appareil terminologique dont on fait usage, le domaine dans lequel on s'inscrit et l'orientation que l'on donne au travail à entreprendre (production d'écrits) sont autant de paramètres qui conditionnent, pensons-nous à juste titre, l'acception que l'on donne à la notion de cohérence. De ce fait, et en ce qui nous concerne,

ayant décidé d'analyser des textes argumentatifs produits par des élèves du secondaire, nous nous inscrivons dans une optique linguistique, conscient des limites d'une telle approche (les marques linguistiques ne constituant pas une condition suffisante à l'institution de la cohérence)⁴⁷. D'une part, l'analyse des indices de cohésion et leur incidence sur la cohérence des énoncés produits, et leur impact sur la qualité argumentative desdits énoncés, d'autre part, constitue l'objectif primaire de cette recherche.

3.4.1. Le modèle de cohérence de Lorraine Pépin

Dans ce qui suit, nous entreprenons une présentation sommaire du modèle de la cohérence tel qu'il a été conçu par Lorraine Pépin. Le lecteur aura compris que c'est le modèle que nous avons retenu pour l'analyse des textes qui forment notre corpus. Ce choix trouve sa justification dans le fait que la typologie élaborée par Pépin, bien qu'elle concerne la rédaction de textes en français langue maternelle, nous semble profitable compte tenu qu'elle répertorie les défauts susceptibles de tourneboulter la cohérence textuelle. Aussi, pensons-nous, que la typologie des défauts qu'elle préconise n'est pas spécifique aux sujets francophones. Aussi, nous aidera-t-elle à révéler et à distinguer congrûment les erreurs relatives à la cohérence dans des textes écrits en français langue étrangère.

Avant d'entamer la description de la typologie qu'elle a mise en œuvre, il nous paraît indispensable, sinon adéquat de présenter, autant que faire ce peut, sa conception de la cohérence et de la cohésion. Selon Pépin (1998), tout comme les quelques spécialistes que nous avons cités en sus (section 3.3) Pépin signale elle aussi la difficulté à délimiter les contours de la notion de cohérence, du moins dans son évaluation. En effet, l'auteure impute cette difficulté à la subjectivité qui la caractérise. Elle en donne les définitions qui suivent :

Un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases [...] c'est la somme de travail requise par le lecteur pour comprendre les liens ou le

⁴⁷ Cependant, il est important de signaler que les linguistes, les psycholinguistes et les cognitivistes sont solidaires du point de vue selon lequel la mise en évidence des relations qui lient les différentes unités du texte et en assure la cohésion, constituent un préalable significatif à la cohérence.

tissu du texte qui aura conditionné son jugement sur la cohérence de ce texte. (ibidem, p.1)

en fait un texte cohérent pourrait être défini comme un ensemble structuré composé de phrases non juxtaposées, mais reliées les unes aux autres de façon à créer une impression d'unité signifiante. (ibidem, p.21)

La définition donnée en premier rang, si elle a le mérite d'être simple dans sa formulation est, à notre sens, truffée de termes à caractère général (se tient, il coule, on perçoit) faisant montre, ainsi, d'un certain malaise. La seconde, fait allusion, par inférence aux différents moyens mis à la disposition du scripteur lors de sa rédaction de ce qui pourrait assurer l'enchaînement de ses énoncés, l'auteure cite les marqueurs d'étagement, les marqueurs de cohésion, le parallélisme et la paraphrase. La maîtrise de ces outils discursifs nécessite néanmoins trois types d'habileté pour réaliser la cohérence d'un texte : il faut savoir coordonner ses idées, prendre en compte le lecteur et être en mesure de devenir son propre lecteur critique. Dans cet ordre d'idées, Pépin insiste sur le fait qu' :

[...] il importe surtout de leur [les apprenants] indiquer un but précis où s'orienter, un but vers la cohérence, croyons-nous, et de les aider à assimiler cette notion par divers moyens, dont l'entraînement à la lecture critique et la possibilité d'avoir accès à des rétroactions fréquentes. (Pépin 1987, p.25)

Pour l'auteure, la seule présence des marqueurs de cohérence, soient-ils correctement utilisés, n'est nullement un gage d'unité textuelle. Elle est plutôt le résultat d'une coopération réussie entre, les compétences du lecteur et la lisibilité du texte qu'il a en face de lui :

En somme, la cohérence d'un texte se rapporte à l'unité de ce texte telle qu'elle est perçue par un lecteur et elle ne dépend pas que du texte ni que du lecteur. Plutôt, elle est fonction de l'interaction entre le travail inférentiel d'un lecteur et certaines qualités du texte lui-même. (ibidem, p.1)

De plus, mettant l'accent sur la difficulté à circonscrire la notion de cohérence, l'auteure établit un parallèle avec l'orthographe qui possède un ensemble fini de règles strictes qu'il suffit d'appliquer rigoureusement pour arriver à un produit achevé, parfait, alors qu' : « Il

n'existe pas non plus, dans le champ de la cohérence, un ensemble fini de règles préétablies dont l'application minutieuse garantirait le succès. » (ibidem, p.8)

Se plaçant dans une optique essentiellement didactique, Pépin relève, avons-nous précisé plus haut, que l'essentiel des difficultés qui concernent la notion de cohérence est de l'ordre de l'évaluation. Elle déclare dans l'introduction de son ouvrage :

Son évaluation demeure toutefois fort problématique. Il ne sert à rien, en effet, de relever les marqueurs de cohérence d'un texte sans pouvoir déterminer du même coup s'ils sont en quantité suffisante ni s'ils ont été utilisés à bon escient. Il manque donc, à la liste des procédés de cohérence établie par les grammairiens du texte, des critères d'évaluation qui permettent de repérer les défauts de cohérence d'un texte, d'en identifier la cause, d'explicitier son jugement et de proposer une correction appropriée. (ibidem)

De par ses caractéristiques propres, linéarité, déroulement dans le temps, le texte écrit impose pour la réalisation de la cohérence, le respect primordial de trois conditions : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration :

« Le texte est un événement séquentiel, linéaire, se déroulant dans le temps. Cette caractéristique du texte implique que l'on ne peut pas tout dire à la fois, que l'on ne peut pas exposer toutes ses informations d'un seul coup [...] De même c'est une à la fois, dans le déroulement temporel du texte, que le lecteur reçoit ces informations et c'est petit à petit qu'il construit sa représentation du texte » (ibidem, pp. 2-3)

Selon Pépin, la cohésion se définit comme « *la qualité d'un ensemble dont les éléments paraissent reliés entre eux, harmonisés en quelque sorte* ». En conséquence, la transition d'une entité à l'autre dans un texte doit être marquée par un rappel thématique ou sémantique. Concernant la hiérarchisation, Pépin précise que le texte se déploie dans le temps. Il est donc impératif d'organiser les éléments constitutifs de manière à révéler la linéarité des informations, en suivant un ordre qui va des plus importantes aux moins importantes. Parmi les procédés garantissant la hiérarchisation des informations, elle cite l'ordre de présentation des énoncés : « l'énoncé présenté en premier est considéré comme dominant, les autres devant le servir pour l'élaborer, l'expliquer, l'illustrer » (p.4). Elle mentionne également la jonction, c'est-à-dire la liaison par des connecteurs logiques, qui assurent une cohérence et

une fluidité entre les différentes parties du texte. L'intégration, qu'elle considère comme étant un « *principe fondamental* » qui stipule que toute unité appartenant au texte doit se fondre dans celui-ci et être identifiable comme faisant partie de l'ensemble.

En résumé, Pépin indique que la cohésion d'un texte repose sur deux principes fondamentaux : d'une part, la connexion thématique ou sémantique des éléments, et d'autre part, la hiérarchisation des informations. Cette hiérarchisation implique une organisation temporelle et logique, où les idées sont présentées dans un ordre décroissant d'importance, chaque énoncé servant à élaborer, expliquer ou illustrer celui qui le précède. Les connecteurs logiques sont essentiels dans ce processus, car ils garantissent la continuité et la clarté du discours, permettant ainsi au lecteur de suivre aisément le raisonnement de l'auteur et de comprendre les relations entre les différentes parties du texte.

3.4.2. Typologie des défauts de cohérence chez Pépin

Dans ce qui suit, nous esquissons à grands traits la typologie élaborée par Pépin étant donné qu'elle fera l'objet d'explicitations plus concises dans la partie expérimentale. En effet, à chaque fois que le besoin se fera sentir, lors de l'analyse des copies des élèves, nous éclaircirons la nature de chacun des défauts rencontrés.

La classification que Pépin (1998) a proposée découle de l'analyse de 90 textes écrits par des étudiants de niveau postsecondaire, lesquels présentaient des problèmes de cohérence. Cette classification, à la fois détaillée et complexe, inclut vingt-deux catégories de défauts, regroupées en supercatégories. Trois critères principaux ont été utilisés pour établir cette classification des défauts

1- Leur position dans le texte :

- a- **Interphases** : Impliquant au moins deux phrases.
- b- **Interpropositions** : Impliquant au moins deux propositions.
- c- **Intrapropositions** : Concernant une seule proposition.

2- Leur emplacement dans le texte :

- a- **Interphases** : Défauts impliquant au moins deux phrases.
- b- **Interpropositions** : Défauts impliquant au moins deux propositions.
- c- **Intrapropositions** : Défauts concernant une seule proposition

3- Leur gravité, c'est-à-dire, leur influence sur la compréhension du lecteur.

- a- **Défauts dits « à résolution automatique »** : Ces défauts n'obligent pas le lecteur à revenir en arrière dans le texte pour les corriger ; la rectification s'effectue pendant la lecture.
- b- **Défauts dits « à résolution stratégique »** : Ces défauts exigent davantage d'efforts de la part du lecteur ; il est nécessaire de procéder à une relecture approfondie et parfois à un raisonnement élaboré pour les corriger.
- c- **Défauts dits « à résolution incertaine »** : Ces défauts sont les plus sévères ; les éléments introduits sont tellement dissemblables qu'il est impossible de déterminer avec certitude le lien qui les relie, même en recourant à l'inférence⁴⁸ ;

4- Leur nature : Cela consiste à déterminer quel procédé de cohérence n'a pas été respecté, qu'il s'agisse de procédés de cohésion, de hiérarchisation, ou d'intégration.

L'auteure, ne fournissant pas de définition linguistique précise de la phrase, rend peu pertinente la distinction entre les défauts interpropositionnels et interphrastiques. En effet, elle indique que ces défauts sont en grande partie identiques, à quelques exceptions près. De ce fait, son regroupement en supercatégories repose essentiellement sur la gravité des

⁴⁸ L'inférence étant...

défauts. Les défauts à résolution automatique ou stratégique sont classés en sous-catégories en fonction de leur nature, tels que les défauts de cohésion, de hiérarchisation, et autres. En revanche, les défauts à résolution incertaine se limitent à la condition d'intégration et ne sont pas subdivisés en sous-catégories.

Le tableau récapitulatif présenté par Pépin (1998) dans son ouvrage se révèle, à notre avis, relativement imprécis ; l'auteure elle-même le décrit comme une sorte de « portrait de famille », suggérant ainsi une classification générale et non exhaustive. Cependant, dans un article ultérieur, Pépin (2007) clarifie davantage cette classification. Elle propose une présentation plus structurée et détaillée dans deux tableaux (page qui suit), offrant ainsi une meilleure compréhension de ses catégories analytiques. Nous reproduisons les tableaux ci-dessous afin d'illustrer cette classification de manière plus explicite et accessible.

Tableau 3.4

Classification des défauts identifiés par Pépin (2007, p.3)

Défauts à résolution automatique ou stratégique		
Défauts de cohésion	Défauts de hiérarchisation	Défauts autres
1. Récurrence (ou reprise de l'information) 2. Coréférence 3. Contiguïté sémantique 4. Parallélisme sémantique 5. Contraste sémantique 6. Résonance 7. Jonction (ou liaison par connecteurs)	8. Regroupement des informations 9. Ordre de présentation et coordination des informations 10. Articulation des informations 11. Annonce d'une organisation hiérarchique (dont propositions présentatives et séparateurs de catégories sémantiques) 12. Parallélisme syntaxique 13. Mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne	15. Conclusions 16. Enonciation 17. Temps verbaux

	14. Enoncés répétitifs	
Défauts à résolution incertaine		
18. Juxtaposition des informations 19. Mauvaise organisation des informations 20. Imprécision des informations 21. Déviation des informations 22. Retard des informations		

L'examen attentif du tableau (3.4) nous permet d'affirmer que la classification proposée par Pépin englobe pratiquement tous les types de défauts de cohérence observables dans un texte, allant des plus mineurs aux plus graves. Cette classification exhaustive démontre une analyse minutieuse des divers aspects de la cohérence textuelle, offrant ainsi un cadre complet pour identifier et évaluer les différentes formes de défauts.

Tableau 3.5 : caractéristiques des défauts interphrastiques (défaut de cohérence textuelle) et intraphrastiques (défauts interpropositionnels et intrapropositionnels) (ibidem, p 7)

	Défauts interphrastiques ou de cohérence textuelle	Défauts intraphrastiques	
		Défauts interpropositionnels	Défauts intrapropositionnels
Domaine de repérage et de correction du défaut	Deux phrases (ou plus)	Deux propositions de la même phrase	Une proposition ou une phrase à une seule proposition

Lieu de prise en défaut	Entre deux phrases	Entre deux propositions	A l'intérieur même d'une ou d'une phrase à une seule proposition
Exemples : (légende : dans les exemples des colonnes 2,3 et 4, le lieu de la prise en défaut est marqué par une barre oblique et le défaut est souligné	Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège. /Ce <u>dernier</u> s'est/ foulé la cheville. Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège. /Toutefois, il s'est/ foulé la cheville	Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège. / car <u>ce dernier</u> s'est foulé la cheville. Aujourd'hui, Rémi n'ira pas au collège, /<u>mais</u>, il s'est foulé la cheville	Car il s'est foulé <u>sa</u> cheville. <u>A cause qu'</u>il s'est foulé la cheville.

Conclusion :

A l'issue de ce chapitre, nous avons pu entrevoir la complexité intrinsèque de la notion de cohérence. L'exposé qui s'en est suivi a essayé, un tant soit peu, d'apporter un soupçon d'éclaircissement en vue de son utilisation dans notre recherche.

Partie pratique

CHAPITRE 1

METHODOLOGIE

Les chapitres qui ont précédé ont présenté la problématique et le cadre théorique de la recherche. Rappelons que plusieurs questions guident notre étude : est-ce que les textes produits par les élèves du secondaire sont des textes dyscohérents ? Quels sont les défauts de cohérence qui jonchent leurs textes ? Quel (s) est l'impact de ces défauts de cohérence sur la qualité de l'argumentation présentée ?

La présente recherche ambitionne donc à comprendre quel est l'impact des défauts de cohérence sur les textes produits par des élèves de la terminale L. Tel que formulé dans la problématique, il s'agit d'analyser les productions textuelles en vue de recenser les défauts ayant traits à la cohérence et par la suite observer les incidences de ces défauts sur l'argumentation produite. Notons que cette entreprise se fait nécessairement selon des critères établis.

La mise en lumière de la méthodologie comprend une description détaillée du corpus utilisé ainsi que les techniques d'analyse usitées pour prélever les informations pertinentes et leur traitement. Ces éléments constituent le fondement sur lesquels reposent toute la recherche et permettent, un tant soi peu, de comprendre les conditions dans lesquelles nous avons obtenus les résultats. Le choix de l'échantillon de l'étude sera lui aussi détaillé.

1.1 Méthode d'analyse

1.1.1 Description du corpus

Le corpus attenant à notre étude est constitué de 20 textes produits par des élèves de terminale L de la région de chlef. Il nous paraît important de préciser que l'analyse de ce corpus n'a nullement la prétention de décrire les compétences écrites des élèves de cette région et encore moins d'en dresser un profil représentatif. Il est surtout question de se servir des résultats en vue de la compréhension d'un phénomène spécifique, celui de la cohérence argumentative et de son incidence sur la qualité argumentative produite par ces élèves.

La vingtaine de texte d'argumentation choisis pour l'analyse ont été échantillonnées de la manière suivante : tout d'abord, les 80 textes du corpus original ont été scindés en deux groupes, ce qui a donné 32 textes écrits par des garçons et 48 écrits par des filles. Par la suite, les textes qui ont été retenus sont ceux dont le nombre de mots était égal ou supérieur à 210 mots. Ainsi, un total de 20 textes a été retenus et répondant à cette unique condition. Par voie de conséquence, l'échantillon des vingt textes ne prétend pas être représentatif de la population du corpus original (ni par rapport au sexe, ni par la distribution du nombre de mots par texte). Ceci est d'autant plus vrai que la question de la représentativité de l'échantillon par rapport à une population donnée, et comme nous l'avons souligné plus haut, ne constitue aucunement notre objectif premier car nous n'avons pas l'objectif de déterminer les caractéristiques d'une population donnée et encore moins de les comparer à celles d'une autre. Nous ambitionnons plutôt, comme nous l'avons déclaré, utiliser les données d'un corpus dans l'intention d'étudier un phénomène, en l'occurrence la cohérence argumentative et son impact sur la qualité de l'argumentation.

La question relative à la longueur des textes retenus, nous semble-t-il, est primordiale dans le sens où notre intention est d'obtenir le plus grand nombre possible de cas qui nous permettrait de décrire de manière complète les procédés de cohérence utilisés et les règles qui les président. Ainsi, pensons-nous, que notre corpus est idéal à plusieurs points de vue. Premièrement, le corpus compte un assez bon nombre de texte (20) et suffisamment longs (le nombre moyen de mots est de 272,6) pour permettre une analyse aussi diversifiée que possible. Deuxièmement, le corpus est un ensemble de textes dont la longueur est variée (entre 211 mots pour le texte le plus court et 370 mots pour le plus long) ce qui traduit différents stades dans l'élaboration d'une argumentation et, probablement différents degrés de facilité et d'aisance verbale, ce qui fournit de surcroît de la variété dans les cas à analyser. Troisièmement, notre corpus étant rédigé par des élèves du secondaire, en d'autres termes des scripteurs assez novices pour que les défauts les plus graves apparaissent et dévoilent les règles de base dans la réalisation des procédés de cohérence et celles qui affectent significativement la qualité argumentative.

En somme, notre corpus est considéré comme idéal pour d'une part l'analyse de la cohérence, et d'autre part pour connaître l'impact des défauts de cohérence sur

l'argumentaire présenté étant donné qu'il offre une quantité et une variété de cas suffisants pour une description détaillée.

Nous exposons maintenant la méthode d'analyse qui a été appliquée.

1.1.2 l'analyse proprement dite

L'analyse qui a été entreprise est à la fois constituée d'une somme de données mesurables qui donne une vision globale des phénomènes à étudier, et une interprétation détaillée et descriptive de ces mêmes données. Il s'agit en fait d'essayer, à travers ces deux types d'analyse de répondre à deux interrogations principales : « qui » et « quoi » pour la première, alors que la seconde se focalise sur le « pourquoi » et le « comment ».

1.1.2.1 Evaluation des textes du corpus

Cette première étape consiste à identifier les défauts de cohérence textuelle et à les analyser ; elle est décrite en deux étapes : la préparation des textes manuscrits ensuite la grille servant à l'évaluation comme telle.

Dans le but de faciliter l'analyse de la cohérence textuelle, les textes manuscrits sont, dans un premier temps, saisis sur traitement de texte à interligne 1,5 et les erreurs orthographiques (d'usage et grammaticales) sont corrigés. Cette mesure est entreprise car pensons-nous qu'aucune donnée ne doit venir parasiter ni nous détourner de notre objectif premier : identifier directement les défauts attenants à la cohérence. En effet, des obstacles calligraphiques et orthographiques sont à notre sens sans aucun lien, du moins directement, avec la cohérence textuelle. Ainsi, la lecture et les annotations que nous entreprenons s'en trouveront que plus aisées. De plus, les variables tels que le nom du scripteur et son sexe sont éliminés pour qu'il n'y ait à la fin qu'un corpus dont la présentation uniformisée ne contienne que des textes identifiés seulement par un numéro.

1.1.2.2 La grille d'analyse

Comme nous l'avons indiqué dans la partie conceptuelle (chapitre 3, section 4), la grille que nous avons retenue pour l'analyse de la cohérence textuelle est le fruit des travaux entrepris

par Lorraine Pépin. Cette auteure a mis en place une typologie à même de rendre compte des dyscohérences qui peuvent apparaître. Nous nous proposons de décrire et d'explicitier les catégories⁴⁹ qui composent cette typologie. La classification des défauts recensés obéit, selon l'auteure, à trois contraintes : le lieu de la prise en défaut, la gravité et la nature. Il s'agit dans un premier lieu d'identifier où « l'infraction » s'est produite (interphrastiques, interpropositionnels ou intrapropositionnels). La gravité fait référence aux effets que peuvent produire ces défauts sur la compréhension. L'auteure en distingue trois catégories : défauts à résolution automatique (ou de type 1), à résolution stratégique (ou de type 2) et à résolution incertaine (ou de type 3). Les numéros qui accompagnent chaque catégorie indiquent une gradation croissante dans la difficulté à apporter un correctif. Ainsi, le type 3 représente les défauts dont la correction est impossible (d'où leur nom « à résolution incertaine ». a contrario, les défauts de type 1 et 2 sont suffisamment identifiables, malgré les déficiences des segments touchés, pour consentir à repérer précisément l'origine du défaut et déduite par là même sa correction. La dernière classification des défauts, selon la nature, détermine les règles d'application des procédés de cohérence auxquelles ces défauts dérogent et justifient par voie de conséquence les jugements de dyscohérence portés. Cette dernière est à l'origine des catégories établies par l'auteure et correspondent aux différents procédés assurant la cohérence. Il faut signaler que chacune des catégories de défauts contiennent des sous-catégories. Dans notre cas, nous exposons, à des fins explicatives, celles qui sont apparues dans notre corpus : **Les défauts de cohésion à résolution automatique (type1) ou stratégique (type 2) dans l'interphrases** correspondent à diverses catégories et concernent les procédés de la récurrence, de la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique, la résonance et enfin la jonction ou liaison par connecteurs.

La récurrence est un concept que l'on peut définir comme étant la répétition d'éléments du texte tout au long de son développement. Ce procédé se réalise à travers la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale etc. la coréférence consiste à remplacer un élément du texte par un autre qui l'évoque. Elle est anaphorique quand le

⁴⁹ Nous informons notre lecteur que la présentation et l'explicitation des catégories ne concerne exclusivement que celles qui sont apparues dans notre corpus. Sachant que l'auteure en dénombre 17 (par la nature) au total.

substitut appartient au contexte qui précède, et dite cataphorique lorsqu'il appartient au contexte qui suit. Les procédés élémentaires de la coréférence sont la pronominalisation, la définitivisation (déterminants définis ou démonstratifs) et la substitution lexicale. La contiguïté sémantique est la répétition de traits sémantiques communs à deux expressions ; il s'agit d'évaluer la proximité des sens entre des expressions contigües. Le parallélisme sémantique est défini par Pépin comme « *l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases pour mettre en valeur les ressemblances et les différences entre ces deux phrases* » (Pépin, p.52). le contraste sémantique, est « la mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases par l'utilisation de l'antonymie entre deux termes stratégiques de ces phrases. » (ibidem, p.54). Il s'agit d'un procédé qui renforce une opposition quand cette dernière est faiblement exprimée. La résonance, procédé inédit qui apparaît dans les écrits de l'auteure en 1989, consiste dans l'emploi de « termes disjoints » pour les besoins de la continuité thématique ou de ruptures de l'énonciation. La jonction ou la liaison par connecteurs fait référence, comme le titre du procédé l'indique, à l'usage des connecteurs entre des propositions, des phrases et des paragraphes. Eléments très importants dans le maintien de l'unité du texte, et à plus forte raison dans les textes de type argumentatif, les connecteurs sont de véritables balises qui structurent le discours et sont porteurs de sens.

Les défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases concernent la hiérarchisation des informations. Ces défauts sont identifiés quand le statut hiérarchique d'une information est insuffisamment ambigu ou que cette information se heurte à d'autres indications. Pépin signale le fait que ce type de défauts concerne expressément un énoncé composé d'au moins deux phrases.

Les défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases. Comme nous l'avons signalé plus haut, les défauts de type 3 se distinguent par l'impossibilité d'y apporter des correctifs. En effet, l'ambiguïté de l'énoncé est telle qu'il est malaisé d'en déterminer la catégorie précise et ce faisant une correction.

1.1.3 Les participants

Les participants à notre recherche sont des élèves des classes de terminales L ; ces derniers ont déjà additionné huit années d'apprentissage du français. Cet enseignement est concomitant à l'anglais. Les élèves à qui il a été demandé, dans le cadre d'une séance d'écriture, de rédiger un texte argumentatif appartiennent à deux établissements faisant partie de la circonscription administrative de la daïra du chef-lieu de la wilaya de Chlef. Il s'agit du lycée El Wancharissi et le lycée...

La tâche en question correspond à une production écrite réalisée individuellement par les élèves et durant laquelle ils reproduisent le modèle discursif qu'ils ont étudié tout au long de la séquence d'apprentissage. Ne pouvant être présent lors de la séance d'écriture, l'accès à la classe nous a été interdit par les chefs des établissements respectifs sous prétexte qu'il faille avoir une autorisation de la tutelle, aussi, avons-nous demandé aux deux enseignants de chacune des classes en question de veiller au bon déroulement de l'exercice en question. Ceci est d'autant plus aisé pour eux puisqu'aucun remaniement dans leurs emplois du temps ni dans la progression de leurs enseignements n'a été opéré. En effet, nous nous sommes arrangé, en concertation avec les deux enseignants en question, à programmer cet exercice en temps opportun (fin de leur séquence d'enseignement). Nous avons cependant, pris le soin de rédiger la consigne d'écriture ainsi que sa thématique. Celle-ci, minimaliste, en plus de comporter le sujet de la rédaction indiquait le nombre de mots à produire. Le sujet de la production écrite portait sur les jeux vidéo et leurs contributions au développement de l'enfant. Formuler sous la forme d'une interrogation, il s'agissait pour les élèves de rédiger un texte dans lequel ils expriment leur opinion et la défende à force d'arguments. Loin d'être fortuit, le choix d'une telle thématique est dicté par l'intérêt que porte les adolescents aux jeux vidéo et la multiplicité des supports permettant d'y accéder (consoles, téléphones, tablettes etc.).

Chapitre II

L'analyse de la cohérence dans les productions écrites

Dans le chapitre qui suit nous allons nous atteler à analyser la cohérence dans les textes composent notre corpus. Ainsi, à la lumière de la typologie élaborée par Lorraine Pépin, nous avons identifié et classé les défauts qui constituent un frein à l'instauration de la cohérence. L'ensemble des textes sera présenté avec les commentaires et les correctifs qui se rapportent, respectivement, à chacun d'eux. Une analyse qualitative clôturera l'analyse de chaque texte. Rappelons que ce chapitre a pour prétention de vérifier la première hypothèse émise : les textes des élèves souffrent principalement de défauts qui concernent essentiellement l'agencement.

Texte 1 :

(1) De nos jours les jeux vidéo connaissent un accroissement inattendu et inexplicable. (2) Avec l'apparition de nouveaux concepts informatiques comme l'intelligence artificielle et le « machine learning » elles sont devenues plus réalistes et plus performants. (3) On peut noter (4) que ces dernières sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne des enfants (5) et représentent leur passe-temps préféré. (6) Deux clans se sont formés, (7) l'un qui soutient l'idée (8) que les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant, (9) et l'autre, vous l'aurez deviné, l'opposé. (10) En ce qui me concerne, (11) j'affirme (12) que les jeux vidéo influent négativement sur les petits.

(13) Les jeux vidéo sont néfastes pour la santé, (14) or, ils sont projetés sur des supports lumineux (15) qui utilisent de la lumière bleue connue pour sa dangerosité pour l'œil humain.

(16) Ensuite, l'enfant consomme beaucoup d'énergie (17) et fournit tant d'efforts intellectuels et physiques. (18) Les jeux vidéo occupent tout le temps libre des enfants, matin et soir. (19) Et c'est pour cette raison (20) que l'enfant devient fainéant (21) et manque de sommeil.

(22) Puis, on note l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat, (23) qui créent une certaine agressivité chez l'enfant. (24) En effet, on peut le voir dans des vidéos partagées sur les réseaux sociaux, (25) où le tueur exécute ses victimes, (26) comme s'il était entrain de jouer à un de ces jeux.

(27) Finalement, on peut compter chez certains enfants, le trouble d'autisme (28) puisqu'il trouve des lacunes dans les interactions sociales. (29) L'enfant est dans sa propre bulle, dans un monde virtuel (30) où tout marche (31) et opère à sa guise. (32) Il est coupé du monde réel, des humains.

(33) Pour conclure, je pense (34) qu'on ne peut pas priver totalement nos enfants de jouer à des jeux vidéo, (35) mais ce qu'il faut (36) c'est que nous contrôlons sans cesse tout en en restant dans les normes (37) et que nous leur apprenons des activités (38) où ils interagissent avec le monde réel.

énoncés du texte/ lieux de la prise en faute	commentaires	corrections
(P2)... //Avec l'apparition de nouveaux concepts informatiques comme l'intelligence artificielle et le « machine learning »...	La présence d'un connecteur est requise étant donné que le scripteur avance une affirmation en P1 qu'il explicite en P2.	En effet , avec l'apparition de nouveaux concepts informatique comme l'intelligence artificielle et le « machine learning »...
(P2)... elles sont devenues plus réalistes...	Le choix du genre du substitut est fautif dans la mesure où il renvoie au terme « les jeux vidéo » en P1 (accord en genre avec l'antécédent est inadéquat)	... ils sont devenus plus réalistes...
(P4)...que ces dernières sont de plus en plus présentes dans la vie quotidienne...	Le substitut est trop éloigné de son antécédent « jeux vidéo » qui se trouve en P1. D'où le besoin de le reprendre. ceci en plus de la méprise concernant le genre.	que Les jeux vidéo sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne...
(P6)...Deux clans se sont formés, l'un qui soutient l'idée que les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant,...	La présence d'un connecteur est requise puisque la phrase conclut ce qui a été développé dans les phrases qui précèdent.	Ainsi , deux clans se sont formés, l'un qui soutient l'idée que les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant,...
(P13) // Les jeux vidéo sont néfastes pour la santé...	Début d'une énumération, par conséquent un connecteur est requis (le contexte qui suit en P12 confirme cela)	D'abord , les jeux vidéo sont néfastes pour la santé...
(P14)... or , ils sont projetés sur des supports lumineux qui utilisent de la lumière bleue...	Méprise dans l'emploi du connecteur « or » exprimant une opposition qui n'a pas lieu d'être. Alors que c'est plutôt l'emploi d'un causatif qui est requis.	Puisqu'ils sont projetés sur des supports lumineux qui utilisent de la lumière bleue...
(16) Ensuite, <u>l'enfant consomme beaucoup d'énergie (17) et fournit tant d'efforts intellectuels et physiques. (18) Les jeux</u>	L'ordre de présentation des informations est fautif dans la mesure où les deux conséquences présentées séparément sont	ensuite, <u>les jeux vidéo occupent tout le temps libre des enfants, matin et soir. Et c'est pour cette raison qu'ils consomment</u>

<u>vidéo occupent tout le temps libre des enfants, matin et soir. (19) Et c'est pour cette raison (20) que l'enfant devient fainéant (21) et manque de sommeil.</u>	affiliées à la même cause, qui d'ailleurs, est présente dans l'ensemble que forme le paragraphe. Il aurait fallu les mettre cote à cote.	<u>beaucoup d'énergie et fournissent tant d'efforts intellectuels et physiques qu'ils deviennent fainéant et manquent de sommeil.</u>
(P24) En effet, <u>on peut le voir dans des vidéos partagées sur les réseaux sociaux, où le tueur exécute ses victimes, comme s'il était entrain de jouer à un de ces jeux.</u>	Un brusque changement de propos est constaté avec cette phrase. En effet, alors que l'on s'attendait à une explication quant à l'agressivité que développeraient certains jeux chez les enfants, c'est une toute autre information qui est juxtaposée. De fait, cette phrase donne l'impression d'un changement brusque dans le propos, sans aucun rapport avec le contexte antérieur. Malgré la présence du marqueur de relations en début de phrase, aucune relation ne peut être effectuée entre cet énoncé et ceux qui précèdent.	Correction impossible.
(P28)... <u>puisque'il</u> trouve des lacunes dans les interactions sociales.	Emploi erroné de la conjonction exprimant un rapport de cause à effet. C'est le fait d'être autiste qui expliquerait des comportements asociaux.	<u>C'est pourquoi</u> (et de reformuler) il n'est pas adapté à la vie en société
(P29)...L'enfant est dans sa propre bulle, dans un monde virtuel où tout marche et opère à sa guise...	L'emploi d'un connecteur est requis	<u>en conséquence</u> , il est dans sa propre bulle, dans un monde virtuel où tout marche et opère à sa guise

(32)...Il est coupé du monde réel, des humains...	Connecteur conclusif requis pour clôturer le raisonnement	<u>Ainsi</u> , il est coupé du monde réel, des humains

2.1 Les résultats de l'analyse du texte 1 (T-1)

L'investigation du texte 1 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 1 sont de l'ordre de trois types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;
- défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases.

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-1 présente sept défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

a/ omission d'un connecteur en P2, P6, P13, P29, P32.

b/ emploi d'un connecteur fautif en P14, P28

T-1 présente un défaut en rapport avec la récurrence :

a/ problème dans le choix du terme du procédé en P2.

T-1 présente deux défauts en rapport avec la coréférence :

a/ coréférent trop éloigné en P4.

b/ mauvais usage du déterminant démonstratif en P4.

En ce qui concerne le deuxième type de défauts (l'étagement), nous constatons la présence d'une « dyscohérence »⁵⁰ relative à l'ordre de présentation des informations :

⁵⁰ Nous faisons usage de ce terme tel qu'il a été employé par l'auteure pour désigner une rupture de cohérence.

T-1 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations (informations compétitives) en P16.

Pour ce qui est du dernier type de défauts de cohérence (résolution incertaine), nous relèverons un défaut en rapport avec :

a/ juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble et le besoin de clarification de la relation en P24.

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X), pour le texte 1, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (38) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	10	26,3% (10/38)	83,3% (10/12)
Défaut d'étagement	1	2,6% (1/38)	8,3% (1/12)
défauts à résolution incertaine	1	2,6% (1/38)	8,3% (1/12)
TOTAL	12	31,5% (12/38)	

Tableau 2.1 : résultats de l'analyse du texte 1

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 1 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (10/38 ; 26,3%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (10/12 ; 83,3%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée aux catégories concernant la jonction par connecteurs (7 occurrences sur 12 soit 58,3%). Mais il reste que le texte 1 est cohérent à plus de 68,4%, du moment qu'il y a que

12 défauts de cohérence pour 38 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 31,5%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en cause dans la dyscohérence du texte 1 :

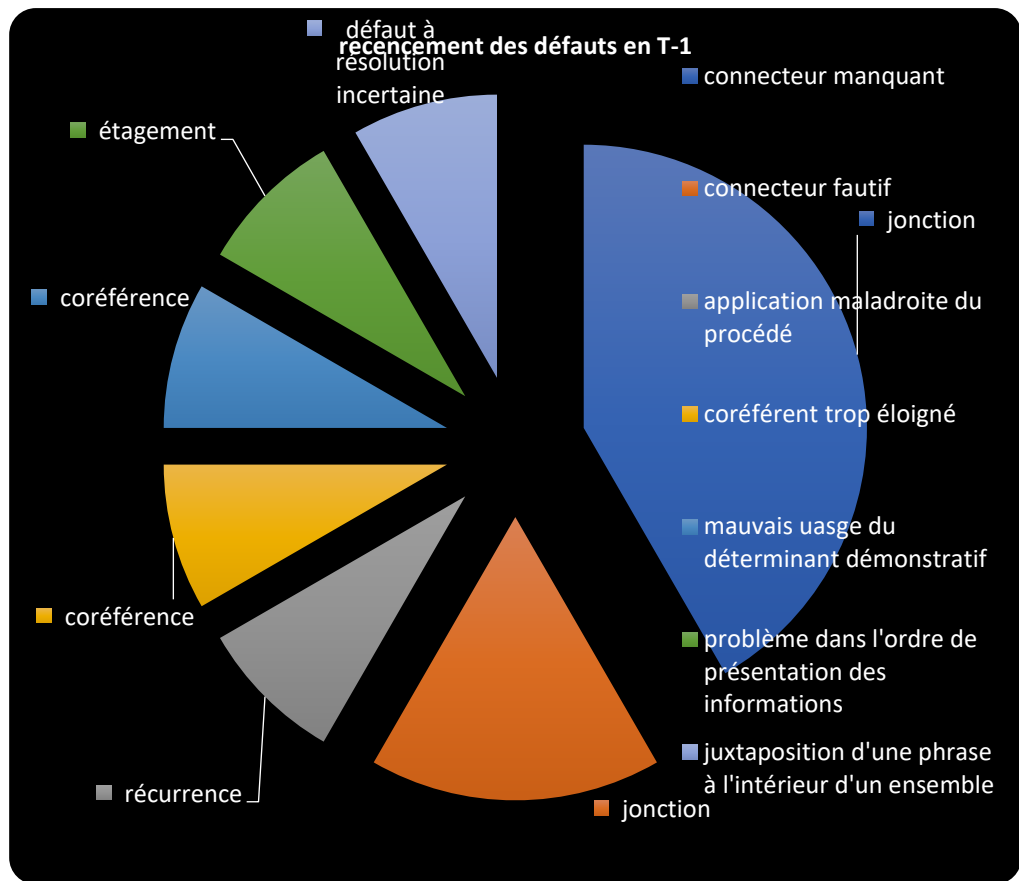


Figure 2.1 le recensement des défauts en T-1

Texte 2 :

(1)Les jeux vidéo sont des programmes informatiques(2) qui permettent de jouer seul ou accompagné sur une plate-forme (PS4, Xbox, PC) un téléphone ou une tablette. (3)Depuis quelques années, ils sont devenus le passe-temps favori des jeunes. (4)Est-ce qu'ils participent au développement de l'enfant ?

(5)En effet, ils aident l'enfant à se familiariser avec les gens et faire de nouvelles connaissances. (6)La plupart des jeux qui sont créés (7) le sont en anglais, (8)ce qui aidera l'enfant à apprendre une nouvelle langue étrangère, avant même d'entrer à l'école, (9)surtout dans les pays où la langue étrangère première n'est pas l'anglais tels que l'Algérie ou le Maroc et la Tunisie. (10)Pour les pays qui parlent anglais, (11) les jeux vidéo permettent aux enfants de renforcer et d'améliorer son vocabulaire et son oral.

(12)Ensuite, les jeux vidéo nous permettent d'occuper notre temps libre. (13)Au lieu que les enfants aillent dans les rues avec le risque de côtoyer des bandits et de connaître la cigarette, l'alcool et la drogue, loin de la surveillance des parents. En jouant à des jeux vidéo(14) ils sont à la maison, sous la surveillance d'eux, en contact avec la famille.

(15)De plus, les jeux vidéo peuvent contribuer à avoir une bonne image de soi. (16) Lorsque les enfants jouent et (17) réussissent des étapes dans le jeu, (18) ils sont heureux. (19) Pour les jeux où il y a plusieurs joueurs, ça permet à l'enfant de travailler en groupe et de développer son esprit d'équipe et (20) favorise la coopération. (21) Et même les jeux demandent de l'intelligence (22) ce qui est bien pour eux.

(23)Finalement, ils ont plus d'avantages que d'inconvénients c'est pourquoi (24) ils participent réellement au développement de l'enfant.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse des défauts	correction
§ Est-ce qu'ils participent au développement de l'enfant ? § (P3)Est-ce qu'ils participent au développement de l'enfant ? (P5) En effet, ils aident l'enfant à se familiariser avec les gens et faire de nouvelles connaissances.	Le pronom <i>ils</i> est trop éloigné de son antécédent, ce trouvant en début de paragraphe Le défaut que l'on peut signaler au niveau de (P5) c'est le fait que cette phrase ne reprend aucun élément de la question qui a été posée en (P3) par conséquent, le thème de (P5) apparaît étranger à celui de (P3) bien qu'il constitue une réponse à cette dernière. Ainsi, le thème de (P5) donne l'impression d'être étranger à (P3) bien qu'il en soit le prolongement. C'est ce que Pépin nomme : non-application d'un procédé de récurrence. Le deuxième pronom « ils » en (P5) et trop éloigné de son coréférent qui est « les jeux vidéo » en début de texte en (P1)	(P3)Est-ce que <u>les jeux vidéo</u> participent au développement de l'enfant ? (P5 En effet, <u>les jeux vidéo participent au développement</u> de l'enfant car ils l'aident à se socialiser en faisant de nouvelles connaissances
...(P5)En effet les jeux vidéo contribuent au développement social de l'enfant en faisant de nouvelles connaissances//	L'emploi du connecteur <i>en effet</i> est fautif dans la mesure où (P5) est le début du 2^{ème} paragraphe et dans lequel le scripteur présente le premier argument louant les bienfaits des	<u>D'abord</u>, les jeux vidéo contribuent au développement social de l'enfant en faisant de nouvelles connaissances.

	jeux. il n'introduit pas une explication en rapport avec le 1 ^{er} paragraphe.	
(6)La plupart des jeux qui sont créés le sont en anglais, (7)ce qui aidera l'enfant à apprendre une nouvelle langue étrangère, avant même d'entrer à l'école, (8)surtout dans les pays où la langue étrangère première n'est pas l'anglais tels que l'Algérie ou le Maroc et la Tunisie.	Présentation d'un deuxième argument avec omission dans l'emploi d'un connecteur énumératif.	Ensuite , La plupart des jeux qui sont créés le sont en anglais, (7)ce qui aidera l'enfant à apprendre une nouvelle langue étrangère, avant même d'entrer à l'école, (8)surtout dans les pays où la langue étrangère première n'est pas l'anglais tels que l'Algérie ou le Maroc et la Tunisie.
(9)Pour les pays qui parlent anglais, (10)les jeux vidéo permettent aux enfants de renforcer et d'améliorer son vocabulaire et son oral.	Présentation d'un troisième argument en rapport avec l'apprentissage de l'anglais. Un connecteur énumératif est requis.	Enfin , Pour les pays qui parlent anglais, (10)les jeux vidéo permettent aux enfants de renforcer et d'améliorer son vocabulaire et son oral.
(12)Au lieu que les enfants aillent dans les rues avec le risque de côtoyer des bandits et de connaître la cigarette, l'alcool et la drogue, loin de la surveillance des parents.// (13)En jouant à des jeux vidéo ils sont à la maison, sous la surveillance d'eux, en contact avec la famille.	(P12) est une phrase qui explique que les jeux vidéo empêchent les enfants d'aller gambader dehors. Cependant la phrase commençant par au lieu que , suppose une opposition entre « rester à la maison » et « sortir dehors » qui n'est nullement exprimé. Alors que (P13) parle du fait de rester sous surveillance à la maison. Par conséquent, les deux phrases	(12)Au lieu que les enfants aillent dans les rues avec le risque de côtoyer des bandits et de connaître la cigarette, l'alcool et la drogue, loin de la surveillance des parents, ils jouent à des jeux vidéo à la maison, sous la surveillance de leur famille la famille.

	doivent être liées par l'emploi du pronom « ils » qui ferait progresser la thématique développée par la phrase.	
Pour les jeux où il y a plusieurs joueurs, ça permet à l'enfant de travailler en groupe et de développer // son esprit d'équipe et favorise la coopération	Manque un connecteur conclusif	Pour les jeux où il y a plusieurs joueurs, ça permet à l'enfant de travailler en groupe et de développer <u>ainsi</u> son esprit d'équipe et favorise la coopération.
(20)Et même les jeux demandent de l'intelligence (21)ce qui est bien pour eux .	Emploi fautif du pronom personnel complément. Il s'agit de « l'enfant » tel qu'il est mentionné dans le contexte précédent et non des « enfants » mentionnés plus haut, dans le même paragraphe	. Et même les jeux demandent de l'intelligence ce qui est bien pour lui .
Finalement, ils ont plus d'avantages que d'inconvénients c'est pourquoi les jeux vidéo participent réellement au développement de l'enfant.	Le rapport de cause à effet exprimé dans cette phrase est biaisé ; c'est parce qu'ils ont un effet positif sur le développement de l'enfant que les jeux vidéo ont des avantages. L'application maladroite du procédé de jonction est dû à la place qu'occupe chacune des propositions ;	Finalement, <u>les jeux vidéo participent réellement au développement de l'enfant</u> , c'est pour quoi ils ont plus d'avantages que d'inconvénients.

2.2 Les résultats de l'analyse du texte 2 (T-2)

L'investigation du texte 2 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 1 sont de l'ordre de deux types :

- Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ;
- Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases.

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertorié les observations sont les suivantes :

T-2 présente deux défauts relatifs à la coréférence :

- coréférent trop éloigné en

T-2 présente trois défauts en rapport avec la récurrence :

- a/ non application du procédé en ...
- b/ application maladroite du procédé en.....

T-2 présente trois défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en

Quant au deuxième type de défauts recensé, nous constatons la présence d'une dyscohérence relative à l'étagement :

T-2 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en

Ceci dit, nous présentons le tableau qui suit et qui relate, pour le texte 2, chaque type de défauts par rapport au nombre dénoncés (24) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défauts	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défauts de cohésion	8	33,3%(8/24)	88%(8/9)
Défauts d'étagement	1	4,1%(1/24)	11,1%(1/9)
TOTAL	9	37,5%(9/24)	

Tableau 2.2 : résultats de l'analyse du texte 2

Comme nous pouvons le constater, les défauts de cohérence du texte 2, sont essentiellement imputables à des procédés qui assurent la cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (8/24 ; 33,3%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total des défauts (8/9 ; 88%). il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée aux catégories concernant la récurrence et la jonction par connecteurs (03 occurrences pour chacun d'eux soit 33,3% chacun). Cependant le texte 2 est cohérent à plus de 62,5% du moment qu'il n'y a que 9 défauts de cohérence pour un total de 24 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 37,5%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail l'ensemble des catégories incriminées dans la dyscohérence du texte 2.

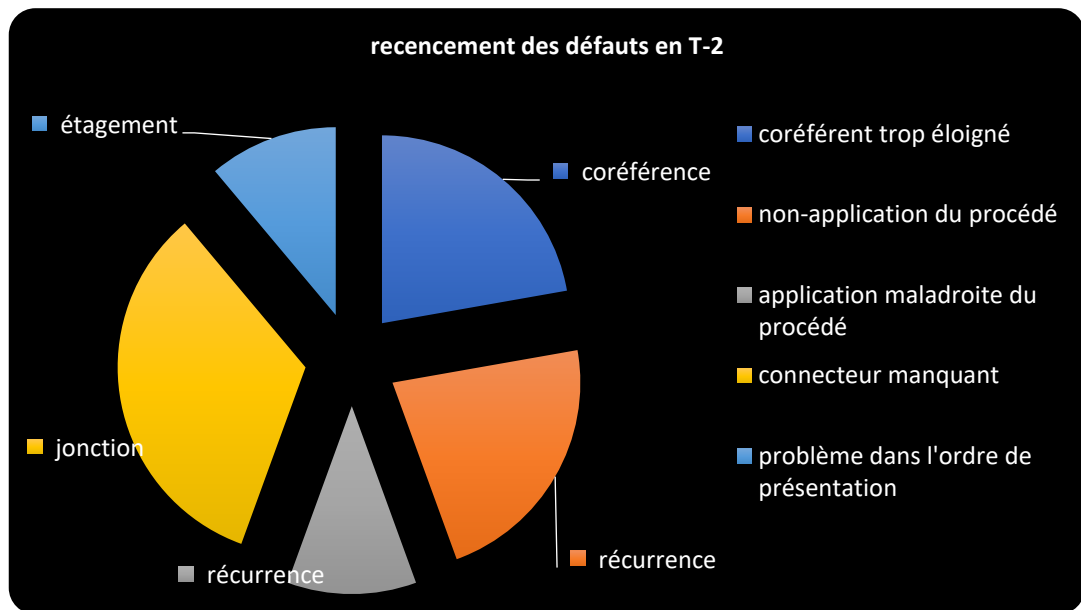


Figure 2.2 : le recensement des défauts en T-2

Texte 3 :

(1) Les jeux vidéo sont l'une des choses (2) que les enfants aiment le plus. (3) Ils occupent leur esprit, et (4) ils aiment passer beaucoup de temps à jouer. (5) Même s'ils peuvent occuper leur temps libre à faire d'autres activités, (6) les jeux vidéo restent ceux (7) qu'ils préfèrent.

(8) Cependant, cela peut amener certaines mères à s'inquiéter de leurs dommages en raison de passer beaucoup de temps devant elles, (9) mais la vérité est (10) qu'il y a un autre aspect positif des jeux vidéo pour les enfants, (11) qui travaille à développer leur mental, intellectuel et aptitudes physiques et les aider à prendre des décisions.

(12) Les personnes qui pratiquent les jeux vidéo (13) peuvent développer une mémoire photographique ou se rappeler des scènes en mémoire, en plus rapidement par rapport aux personnes (14) qui n'aiment pas le soi, (15) car les jeux vidéo contiennent des images rapides et successives (16) qui nécessitent (17) que le joueur ait une intuition et une action rapides. (18) S'il est prouvé (19) que les jeux vidéo perfectionnent des compétences aussi importantes (20) il n'y a donc pas lieu de s'inquiéter (21) si l'enfant les utilise mais dans tous les cas la modération (22) est à privilégier entre celles-ci et les autres activités.

(23) Les jeux vidéo aident les enfants à développer et à renforcer ses sens en l'habituant à utiliser plusieurs sens à la fois comme la coordination entre les sens de l'ouïe et de la vue. (24) Les jeux vidéo pour enfant aident l'enfant à renforcer l'activité physique. (25) Les jeux vidéo pour enfant développent l'intelligence (26) car elle permet de résoudre des problèmes. (27) Les jeux vidéo pour enfant contribuent à faire remarquer à l'enfant les moindres détails de manière ludique (28) ce qui lui fait ressentir une perte (29) qu'il peut ne pas accepter et (30) devient ainsi très violent.

(31) Les jeux vidéo pour enfant provoquent l'isolement de l'enfant car (32) ils refusent de faire d'autres activités comme partager des conversations avec des membres de la famille.

Énoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse des défauts	correction
Les jeux vidéo sont l'une des choses que les enfants aiment le plus. Ils occupent leur esprit, et ils aiment passer beaucoup de temps à <u>//</u> jouer...	Un pronom complément est requis pour maintenir la continuité thématique. C'est ce que Pépin nomme : omission du procédé lorsqu'il est requis.	Les jeux vidéo sont l'une des choses que les enfants aiment le plus. Ils occupent leur esprit, et ils aiment passer beaucoup de temps à <u>y</u> jouer...
Les jeux vidéo sont l'une des choses que les enfants aiment le plus. Ils occupent leur esprit, et <u>ils</u> aiment passer beaucoup de temps à jouer. Même s' <u>ils</u> peuvent occuper leur temps libre à faire d'autres activités. les jeux vidéo restent ceux qu'ils préfèrent.	Pronom ils dans (P...) doit être supprimé, redondance. Il s dans la dernière phrase du paragraphe est trop éloigné de son coréférent, il faut reprendre le référent.	Les jeux vidéo sont l'une des choses que les enfants aiment le plus. Ils occupent leur esprit, et aiment passer beaucoup de temps à y jouer. Même si les enfants peuvent occuper leur temps libre à faire d'autres activités.
Cependant, cela peut amener certaines mères à s'inquiéter de leurs dommages en raison de passer beaucoup de temps devant <u>elles</u> §	Le pronom <i>elles</i> : pour les mères ou autres choses, en l'occurrence ici pour les écrans (qui ne sont nullement cités dans le passage.	Cependant, cela peut amener certaines mères à s'inquiéter des dommages que peuvent causer les écrans en raison du temps passé à jouer.
Cependant, cela peut amener certaines mères à s'inquiéter de leurs dommages en raison de	Deux énoncés coordonnées qui traitent de deux thématiques différentes : inquiétude des	Cependant, cela peut amener certaines mères à s'inquiéter de leurs dommages en raison de

passer beaucoup de temps devant elles, <u>mais la vérité est qu'il y a un autre aspect positif des jeux vidéo pour les enfants, qui travaille à développer leur mental, intellectuel et aptitudes physiques et les aider à prendre des décisions.</u>	mères puis, l'aspect positif des jeux. Ils doivent être séparés avec l'introduction d'un connecteur permettant la transition.	passer beaucoup de temps devant elles. Néanmoins , les jeux vidéo peuvent contribuer à développer leurs capacités mentales et physiques.
Les personnes qui pratiquent les jeux vidéo peuvent développer une mémoire photographique ou se rappeler des scènes en mémoire, <u>en plus rapidement par rapport aux personnes qui n'aiment pas le soi</u> , car les jeux vidéo contiennent des images rapides et successives qui nécessitent que le joueur ait une intuition et une action rapides	Introduction du premier argument louant les mérites des jeux vidéo, l'introduction d'un connecteur est requise Présence d'un énoncé incompréhensible. Il fait partie des défauts, que Pépin qualifie de problèmes dont la résolution est incertaine. Par voie de conséquence sa correction ne peut être établie.	Tout d'abord , les personnes qui pratiquent les jeux vidéo peuvent développer une mémoire photographique car les jeux contiennent des scènes rapides et successives qui nécessitent dextérité et calcul.
S'il est prouvé que les jeux vidéo perfectionnent des compétences <u>aussi importantes</u>	Aussi importantes que quoi ? présence d'un <u>comparatif sans antécédent</u> . Aucune autre phrase ne contient un antécédent pouvant expliquer la comparaison. Il faut enlever <i>aussi</i> .	S'il est prouvé que les jeux vidéo perfectionnent des compétences importantes
Les jeux vidéo aident les enfants à développer les compétences et à renforcer ses <u>sens</u> en <u>l'</u> habituant à utiliser plusieurs <u>sens</u> à la fois.	Répétition du terme <i>sens</i> dans la première phrase. (omission du procédé de la coréférence). usage fautif du pronom	Après , Les jeux vidéo aident les enfants à développer <u>leurs</u> sens et à les renforcer. En

comme la coordination entre les <u>sens</u> de l'ouïe et de la vue	complément <i>l'</i> puisque le référent est au pluriel (application maladroite du procédé de récurrence) Suite d'une énumération d'arguments, il manque un connecteur	particulier la coordination entre les mains et la vue.
Les jeux vidéo aident les enfants à développer les et à renforcer ses sens en l'habituant à utiliser plusieurs sens à la fois comme la coordination entre les sens de l'ouïe et de la vue. Les jeux vidéo pour enfant aident l'enfant à renforcer l'activité physique. Les jeux vidéo pour enfant développent l'intelligence car elle permet de résoudre des problèmes. Les jeux vidéo pour enfant contribuent à faire remarquer à l'enfant les moindres détails de manière ludique <u>ce qui lui fait ressentir une perte qu'il peut ne pas accepter et devient ainsi très violent.</u>	Tout le paragraphe est un « tas » d'énoncés juxtaposés les uns à côté des autres. Répétition des termes <i>jeux vidéo</i> au début de chaque phrase, de plus, la fin du paragraphe est une phrase dont la signification est d'un accès difficile. Ainsi, nous sommes en face d'un paragraphe qui cumule les défauts qui suivent : Récurrence : non application du procédé Jonction : non application du procédé Défaut à résolution incertaine. Regroupement des informations : problèmes dans l'ordre de présentation <u>et la coordination des informations</u>	Les jeux vidéo aident les enfants à développer <u>leurs</u> sens et à les renforcer. En particulier la coordination entre les mains et la vue. ensuite, ils aident l'enfant à renforcer son activité physique (cas de certains jeux). De plus, les jeux vidéo développent son intelligence en leur apprenant à résoudre les difficultés qui surgissent et aiguisent leur sens de l'observation, et tout cela en jouant.

§ <u>//</u> Les jeux vidéo pour enfant provoquent l'isolement de l'enfant car ils refusent de faire d'autres activités comme partager des conversations avec des membres de la famille.	Dernière phrase du texte, et donc de la liste des énumérations entreprise plus haut, la présence d'un connecteur marquant la fin est requise. Cette dernière phrase marque un tournant dans le processus argumentatif commencé plus haut, puisqu'elle présente un argument en défaveur des jeux vidéo, chose qui n'a nullement été annoncé, alors que l'on s'attend à une confirmation des arguments présentés précédemment et qui louaient plutôt les bienfaits des jeux. Information contradictoire. C'est ce que Pépin classe parmi les défauts concernant une conclusion qui oublie ou qui ne rejoint pas le début.	Enfin, les jeux vidéo pour enfant provoquent l'isolement de l'enfant car ils refusent de faire d'autres activités comme partager des conversations avec des membres de la famille.

2.3 Les résultats de l'analyse du texte 3 (T-3)

L'investigation du texte 3 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 3 sont de l'ordre de quatre types :

- Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ;
- Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases ;
- Défauts à résolution automatique (type 1) ou stratégiques (type 2) dans l'interphrases (intégration) ;
- Défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases.

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertorié les observations sont les suivantes :

T-3 présente quatre défauts relatifs à la coréférence :

- Omission du procédé lorsqu'il est requis en ... et en ...
- coréférent trop éloigné en
- ambiguïté référentielle en ...
- comparatif sans antécédent en ...

T-3 présente deux défauts en rapport avec la récurrence :

- a/ non application du procédé en ...
- b/ application maladroite du procédé en.....

T-3 présente six défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en

Quant au deuxième type de défauts recensé, nous constatons la présence d'une dyscohérence relative à l'étagement :

T-3 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en

Le troisième type de défauts concerne :

- conclusion qui « oublie » ou qui ne rejoint pas le début

Le quatrième est dernier type de défauts, concerne la présence d'un énoncé dont la correction ne peut être entreprise.

Ceci dit, nous présentons le tableau qui suit et qui relate, pour le texte 3, chaque type de défauts par rapport au nombre dénoncés (32) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défauts	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défauts de cohésion	13	40,6%(13/32)	76,4%(13/17)
Défauts d'étagement	1	3,1%(1/32)	3,1%(1/32)
Défauts à résolution automatique	1	3,1%(1/32)	3,1%(1/32)
Défauts à résolution incertaine	2	6,2%(2/32)	6,2%(2/32)
TOTAL	17	53,1%(17/32)	

Tableau 2.3 : résultats de l'analyse du texte 3

Comme nous pouvons le constater, les défauts de cohérence du texte 3, sont essentiellement imputables à des procédés qui assurent la cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul

effectué par rapport au nombre total des énoncés (13/32 ; 40,6%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total des défauts (13/17 ; 76,4%). il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée aux catégories concernant la jonction par connecteurs (06 occurrences sur 17 soit 35,2%) et la coréférence (05 occurrences sur 17, soit 29,4%). Cependant le texte 3 est cohérent à plus de 46,8% du moment qu'il n'y a que 17 défauts de cohérence pour un total de 32 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 53,1%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail l'ensemble des catégories incriminées dans la dyscohérence du texte 3 :

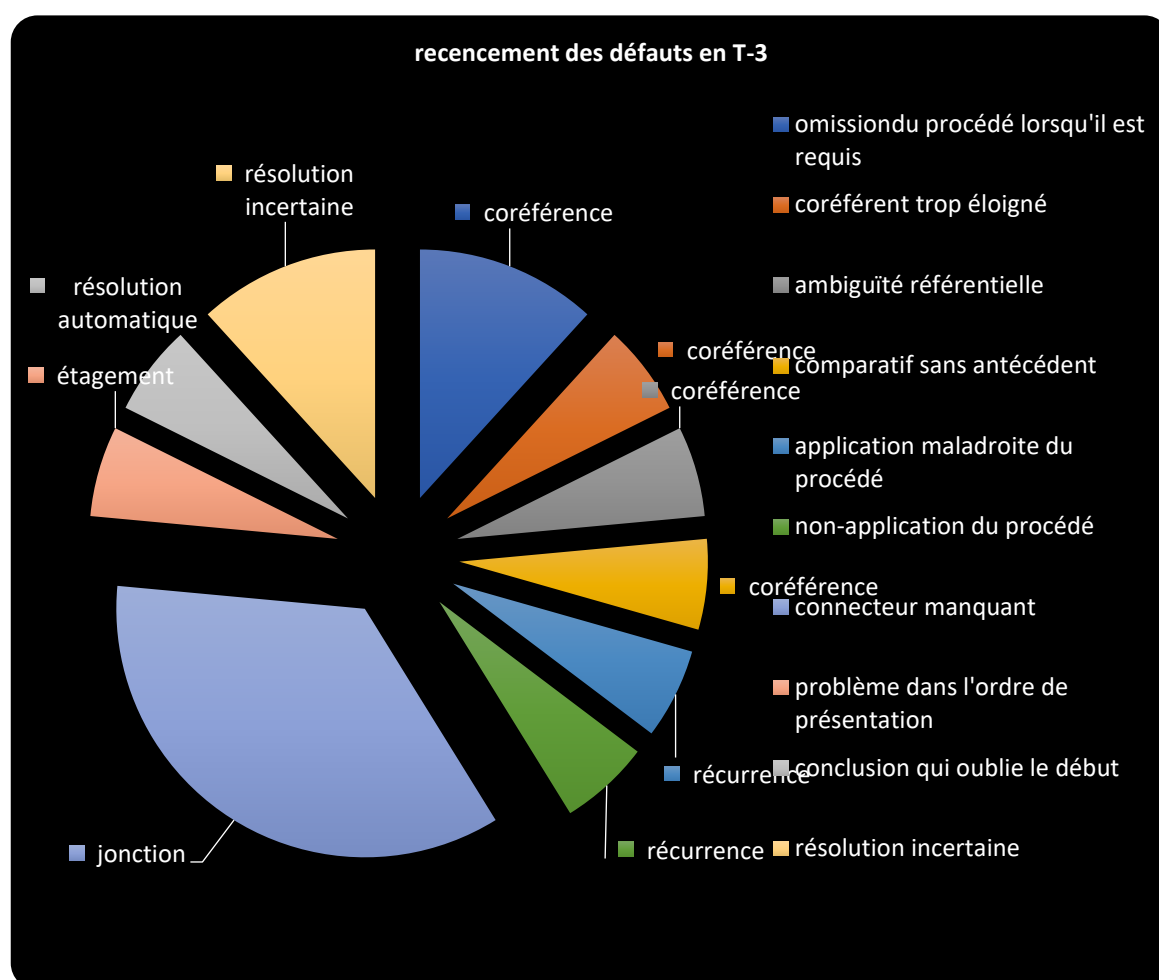


Figure 2.3 : recensement des défauts en T-3

Texte 4 :

(1) Les jeux vidéo occupent de plus en plus la place dans la vie des gens, et plus spécialement celle des enfants. (2) L'apparition des Xbox et des Play stations et des portables puissants font qu'ils (3) sont le passe-temps favoris. (4) Mais la question qui se pose est de savoir si (5) ces jeux participent au développement de l'enfant.

(6) Tout d'abord, la plupart des enfants sont collés devant ces jeux, et ceci (7) a des conséquences sur leurs études, ensuite, (8) ils deviennent excités et (9) ne pensent qu'à jouer et finalement, (10) l'énergie dépensée à jouer (11) les rend fainéant.

(12) Tout le temps libre des enfants est consommé à jouer, que ce soit avant de se coucher, le matin en prenant son café, et les fins de semaine. (13) Il devient impossible aux parents de les faire sortir dehors, (14) ils se renferment et (15) oublient leur priorité. (16) Ils ne font pas leurs devoirs ainsi, (17) les résultats à l'école sont de plus en plus mauvais. Le temps passé à jouer (18) n'est plus consacré à la lecture ou à pratiquer des jeux éducatifs.

(19) Les enfants sont constamment mis à contribution dans les jeux. (20) Les personnages qu'ils utilisent (21) sont tout le temps en mission. (22) Ils sont tout le temps en action. (23) Cela agite le joueur et (24) le met sous stress permanent (25) parce qu'il veut gagner. (26) Mis à part développer les réflexes, quelle est l'utilité de ses jeux ?

(27) Les enfants qui jouent à ces jeux vidéo (28) n'ont plus envie de découvrir d'autres. (29) Rien n'est plus amusant que (30) le dernier jeu vidéo sorti. (31) Ça limite leur ouverture d'esprit.

(32)Finalement, ils empêchent les enfants de s'épanouir d'une certaine façon. (33) Ces jeux ne participent pas à leur développement puisque (34) ce ne sont pas des divertissements éducatifs.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse des défauts	Correction
... L'apparition des Xbox et des play stations et des portables puissants font qu'ils sont le passe-temps favoris	L'usage de l'article défini est fautif dans la mesure où la présence d'un déterminant exprimant la possession est requis. Il est question du passe-temps favori des enfants ; c'est ce que Pépin classe sous la dénomination : omission du procédé lorsqu'il est requis	...L'apparition des Xbox et des play stations et des portables puissants font qu'ils sont <u>leur</u> passe-temps favoris
Tout le temps libre des enfants est consommé à jouer, que ce soit avant de se coucher, le matin en prenant son café, et les fins de semaine.	Début d'une énumération. la présentation du premier argument dans ce paragraphe exige la présence d'un connecteur.	<u>En premier lieu</u> , tout le temps libre des enfants est consommé à jouer, que ce soit avant de se coucher, le matin en prenant son café, et les fins de semaine
Ils ne font pas leurs devoirs //, les résultats à l'école sont de plus en plus mauvais.	La présence d'un connecteur est requise, puisqu'il s'agit d'exprimer un rapport de cause à effet entre les deux propositions.	Ils ne font pas leurs devoirs <u>ainsi</u> , les résultats à l'école sont de plus en plus mauvais.
// Les enfants sont constamment mis à contribution dans les jeux. Les personnages qu'ils utilisent sont tout le temps en mission. <u>Ils</u> sont tout le temps en action.	Présentation d'un deuxième argument faisant suite au premier, cité plus haut. Il convient donc d'adjoindre un connecteur.	<u>En second lieu</u> , Les enfants sont constamment mis à contribution dans les jeux car son personnage est tout le temps en action

Les enfants sont constamment mis à contribution dans les jeux. Les personnages qu'ils utilisent sont tout le temps en mission. <u>Ils</u> sont tout le temps en action.	Ambiguïté référentielle. Le pronom personnel <i>ils</i> , se réfère-t-il <i>aux enfants</i> ou au <i>personnages du jeu</i> . Nous supposons qu'il s'agit des enfants puisqu'il s'agit du thème principal développé dans le paragraphe, de plus, le cotexte suivant confirme nos dires.	En second lieu , les enfants sont constamment mis à contribution dans les jeux. Les personnages qu'ils utilisent sont tout le temps en mission <u>ainsi les enfants sont continuellement sous pression.</u>
//Les enfants qui jouent à ces jeux vidéo n'ont plus envie de découvrir d'autres //.	Enumération d'un argument supplémentaire faisant suite au deux premiers cités, l'emploi d'un connecteur est requis. De plus, la fin de la phrase requiert un antécédent parce qu'on est en droit de s'interroger : découvrir quoi ? d'autres quoi ? il s'agit là d'une tentative de comparaison sans antécédent.	<u>De plus,</u> les enfants qui jouent à ces jeux vidéo n'ont plus envie de découvrir d'autres. De plus, les enfants qui jouent à ces jeux vidéo n'ont plus envie de découvrir d'autres <u>divertissements.</u>
§...//ça limite leur ouverture d'esprit	Cette phrase conclut le paragraphe et représente par voie de conséquence la conclusion de l'argument présenté au début. La phrase requiert un connecteur conclusif	<u>C'est pourquoi,</u> ça limite leur ouverture d'esprit.
Finalement, <u>ils</u> empêchent les enfants de s'épanouir d'une certaine façon. //Ces jeux ne	Le coréférent <i>ils</i> est trop éloigné. Pour exprimer la constance de la thématisation à l'intérieur du passage.	Finalement, <u>les jeux vidéo,</u> empêchent les enfants de s'épanouir d'une certaine façon

participent pas à leur développement puisque ce ne sont pas des divertissements éducatifs	La dernière phrase du paragraphe représente une conséquence de l'affirmation avancée au début, il manque donc un terme de liaison exprimant ce rapport	Finalement, les jeux vidéo empêchent les enfants de s'épanouir d'une certaine façon, <u>en conséquence</u> , ils ne participent pas à leur développement puisqu'ils ne sont pas des divertissements éducatifs.

2.4 Les résultats de l'analyse du texte 4 (T-4)

L'investigation du texte 4 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 4 appartiennent à un seul type :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2).

Au type susmentionné correspondent les catégories qui suivent :

T-4 présente six défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ omission d'un connecteur en ...

T-4 présente quatre défauts en rapport avec la coréférence :

- a/omission du procédé lorsqu'il est requis en ...

- b/ambiguïté référentielle en...

- c/comparatif sans antécédent en

- a/ coréférent trop éloigné en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X), pour le texte 4, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (34) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	10	29,4% (10/34)	100% (10/10)
TOTAL	10	29,4% (10/34)	

Tableau 2.4 : résultats de l'analyse du texte 4

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 4 est due essentiellement et exclusivement aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (10/34 ; 29,4%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (10/10; 100%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteurs (06 occurrences sur 10 soit 60%). Mais il reste que le texte 4 est cohérent à plus de 70,5%, du moment qu'il y a que 10 défauts de cohérence pour 34 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 29,4%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 4:

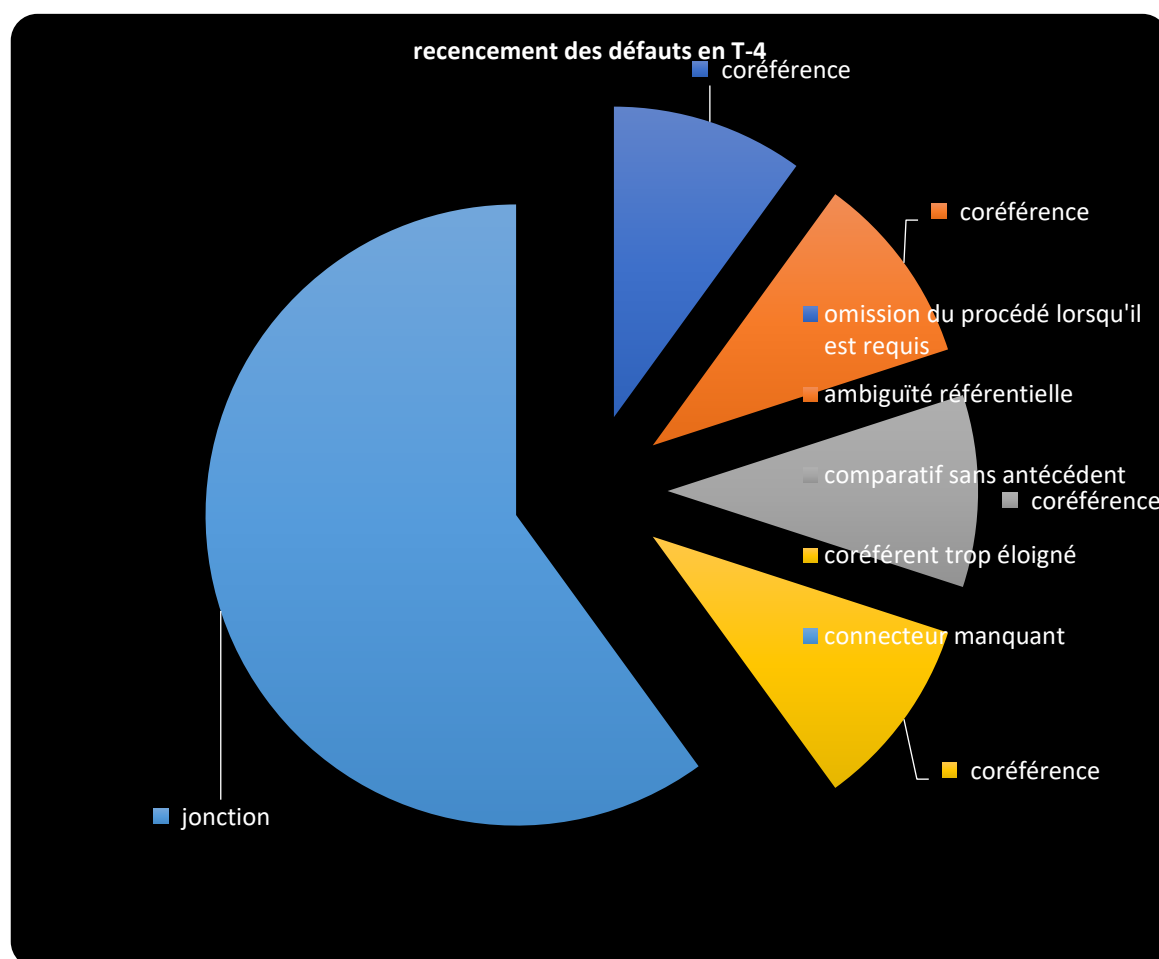


Figure 2.4 : recensement des défauts en T-4

Texte 5 :

(1) De nos jours les jeux vidéo connaissent un accroissement inattendu que l'on (2) ne peut expliquer. (3) Avec l'apparition de nouveaux concepts informatiques comme l'intelligence artificielle et le « machine learning » ils sont plus réalistes et plus performants. (4) On peut remarquer que ces derniers (5) sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne des enfants et (6) sont devenus leur passe-temps préféré. (7) Moi, j'affirme que les jeux vidéo (8) influent négativement sur les petits.

(9) Les jeux vidéo sont néfastes pour la santé, (10) ils sont joués sur des écrans (11) qui utilisent de la lumière bleue connue pour être dangereuse pour les yeux des humains. (12) La lumière risque de les rendre aveugles, (13) C'est ce qu'affirment les médecins.

(14) Ensuite, en jouant à ces jeux-là, l'enfant consomme beaucoup d'énergie et (15) il fournit beaucoup d'efforts intellectuels et physiques qui (16) détruisent le système nerveux et par conséquent (17) l'enfant devient fainéant à cause de la fatigue et du manque de sommeil.

(18) Nous observons l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat qui (19) les rendent agressifs. (20) On peut le voir dans des vidéos partagées sur les réseaux sociaux où (21) le tueur exécute ses victimes comme s'il (22) était entrain de jouer à un de ses jeux.

(23) Enfin, on peut voir chez certains enfants des troubles d'autisme, d'une autre manière, (24) il trouve des lacunes dans les interactions sociales car (25) il est dans sa propre bulle du monde virtuel. (26) Le monde dans lequel il joue tout est sous son contrôle, (27) il peut refaire la même action plusieurs fois.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse des défauts	Correction
§ (3) Avec l'apparition de nouveaux concepts informatiques comme l'intelligence artificielle et le « machine learning » ils sont plus réalistes et plus performants.	L'usage du pronom <i>ils</i> censé assuré la continuité thématique peut prêter à confusion dans la mesure où la distance qui le sépare de son antécédent est trop importante (en P1) pour que le lecteur puisse les associer sans peine.	(3) Avec l'apparition de nouveaux concepts informatiques comme l'intelligence artificielle et le « machine learning » les jeux vidéo sont plus réalistes et plus performants.
§ (4) On peut remarquer que ces derniers (5) sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne des enfants et (6) sont devenus leur passe-temps préféré.	L'expression <i>ces derniers</i> est censée reprendre le nom <i>jeux vidéo</i> , qui comme nous le constatons, est en P1 et donc trop éloigné pour maintenir une quelconque constance thématique. Cet état de fait est d'autant plus vrai, que l'antécédent le plus proche est un pronom personnel, en P3, qui comme nous l'avons signalé est distant de son antécédent. Ce défaut de cohérence correspond à ce que Pépin nomme : une mauvaise gestion des formes spécialisées de la coréférence.	. (4) On peut remarquer que ces jeux vidéo (5) sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne des enfants et (6) sont devenus leur passe-temps préféré.
§ <u>(9)</u> Les jeux vidéo sont néfastes pour la santé, (10) ils sont joués sur des écrans (11) qui utilisent de la lumière bleue connue pour être dangereuse pour les yeux des humains.	Le paragraphe amorce le début d'une argumentation par l'entremise du premier argument. Un connecteur est requis.	D'abord (9) Les jeux vidéo sont néfastes pour la santé, (10) ils sont joués sur des écrans (11) qui utilisent de la lumière bleue connue pour être dangereuse pour les yeux des humains.

§ <u>La lumière</u> risque de les rendre aveugles, (13) C'est ce qu'affirment les médecins.	De quelle lumière s'agit-il ? de la lumière bleue, citée antérieurement. Par conséquent l'usage du déterminant est fautif, et doit être remplacé par un démonstratif.	cette lumière risque de les rendre aveugles, (13) C'est ce qu'affirment les médecins.
(14) Ensuite, en jouant à <u>ces jeux-là</u> , l'enfant consomme beaucoup d'énergie	De quels jeux il s'agit ? il s'agit des <i>jeux néfastes</i> , cités en P9, trop éloigné et pouvant interrompre la compréhension du lecteur. Il suffisait, pour maintenir la continuité thématique de reprendre l'adjectif « néfaste » pour parer à toute incompréhension Nous assistons à une mauvaise gestion de la coréférence.	(14) Ensuite, en jouant à ces jeux néfastes , l'enfant consomme beaucoup d'énergie
§ <u>//</u> (18) Nous observons l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat qui (19) <u>les</u> rendent agressifs.	- Le scripteur présente un argument faisant suite aux deux précédents en P9 et P14. Cette énumération nécessite un connecteur indiquant cela. - le déterminant <i>les</i>, pronom personnel complément se réfère, bien sûr, au terme <i>enfants</i>, absent de tout le paragraphe. L'antécédent se retrouve dans le précédent paragraphe et par voie de conséquence trop loin pour instaurer une constance thématique.	- De plus, (18) Nous observons l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat qui (19) les rendent agressifs. - (18) Nous observons l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat qui (19) rendent ces enfants agressifs.

§ (20) On peut le voir dans des vidéos partagées sur les réseaux sociaux où (21) le tueur exécute ses victimes comme s'il (22) était entrain de jouer à un de ses jeux.	Le scripteur introduit en fin de paragraphe une information qui n'a nullement été annoncée dans le contexte antérieur, et qui apparait de ce fait, étrangère. On est en droit de se demander de <i>quel tueur il est question</i>. Au prix d'un effort répéter de compréhension, nous comprenons qu'il s'agit d'une explication avancée pour rendre compte de la banalisation de la violence et l'influence négative des jeux sur les comportements des enfants exprimées dans la phrase antérieure. Cependant une réécriture de cette phrase est nécessaire pour être au diapason de celle qui la précède.	C'est ainsi que l'on peut voir des vidéo partagées sur les réseaux sociaux où une personne armée tire, dans la rue, sur les passants et cela sans état d'âme.
§ (23) Enfin, on peut voir chez certains enfants des troubles d'autisme, d'une autre manière, (24) il trouve des lacunes dans les interactions sociales car (25) il est dans sa propre bulle du monde virtuel. (26) Le monde dans lequel il joue tout est sous son contrôle, (27) il peut refaire la même action plusieurs fois.	- En P24 et P25, l'emploi du pronom personnel <i>il</i> peut prêter à confusion. En effet, il n'y a aucun antécédent auquel il renvoie eu égard à son genre. C'est au prix d'efforts cognitifs répétés, que le lecteur saura que ce pronom se réfère à chaque fois au terme <u>enfant</u>. - P26 et P27 le pronom personnel n'a pas d'antécédent, et risque d'induire une	§ (23) Enfin, on peut voir chez certains enfants des troubles d'autisme, de sorte qu'ils s'isolent et n'ont plus de contacts sociaux avec les siens. Puis, ces jeux vidéo induisent, chez l'enfant, une vision erronée de la vie réelle, dans la mesure où la notion de contrôle est somme toute tronquée.

	compréhension erronée chez le lecteur car, de surcroît, on assiste à un changement de thématique par rapport aux énoncés contigus P23, 24 et 25. De plus, la phrase P26 a besoin d'être clarifiée car le lecteur perçoit difficilement le lien entre elle et la phrase P23 - comme nous assistons à un changement de thématique en P26 par l'entremise d'un argument ajouté en fin de paragraphe, il est nécessaire de lier P23 et P26 par un connecteur fixant la nature de ce lien.	
conclusion	Aucun énoncé ne vient conclure le texte. Conclusion absente.	

2.5 Les résultats de l'analyse du texte 5 (T-5)

L'investigation du texte 5 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 5 sont de l'ordre de trois types :

- Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ;
- Autres défauts à résolution automatique (type 1) ou stratégiques (type 2) dans l'interphrases ;
- Défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases.

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertorié les observations sont les suivantes :

T-5 présente cinq défauts relatifs à la coréférence :

- a/ Substitution sans coréférent en ...
- b/ coréférent trop éloigné en
- c/ mauvaise gestion des formes spécialisées de la coréférence en ...
- d/ mauvais usage des déterminants démonstratifs en ...

T-5 présente un (01) défaut en rapport avec la récurrence :

- application maladroite du procédé en.....

T-3 présente trois défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en

Quant au deuxième type de défauts recensé, nous constatons la présence d'une dyscohérence relative aux conclusions :

- Pas de conclusion.

Le troisième type de défauts recensé comporte les observations suivantes :

T-5 présente un défaut en rapport avec l'imprécision des informations :

- Besoin de clarification de la phrase 2 en ...
- Juxtaposition de deux séquences sans marqueur de relations en ...

Ceci dit, nous présentons le tableau qui suit et qui relate, pour le texte 5, chaque type de défauts par rapport au nombre dénoncés (27) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défauts	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défauts de cohésion	10	37%(10/27)	76,9%(10/13)
Autres défauts à résolution automatique	1	3,7%(1/27)	7,6%(1/13)
Défauts à résolution incertaine	2	7,4%(2/27)	15,3%(2/13)
TOTAL	13	48,1%(13/27)	

Tableau 2.5: résultats de l'analyse du texte 5

Comme nous pouvons le constater, les défauts de cohérence du texte 5, sont essentiellement imputables à des procédés qui assurent la cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (10/27 ; 37%), qu'au calcul effectué par

rapport au nombre total des défauts (10/13 ; 76,9%). il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée aux catégories concernant la coréférence (06 occurrences sur 13 soit 46,1%). Cependant le texte 5 est cohérent à plus de 51,8% du moment qu'il y a que 13 défauts de cohérence pour un total de 27 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 48,1%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail l'ensemble des catégories incriminées dans la dyscohérence du texte 5.

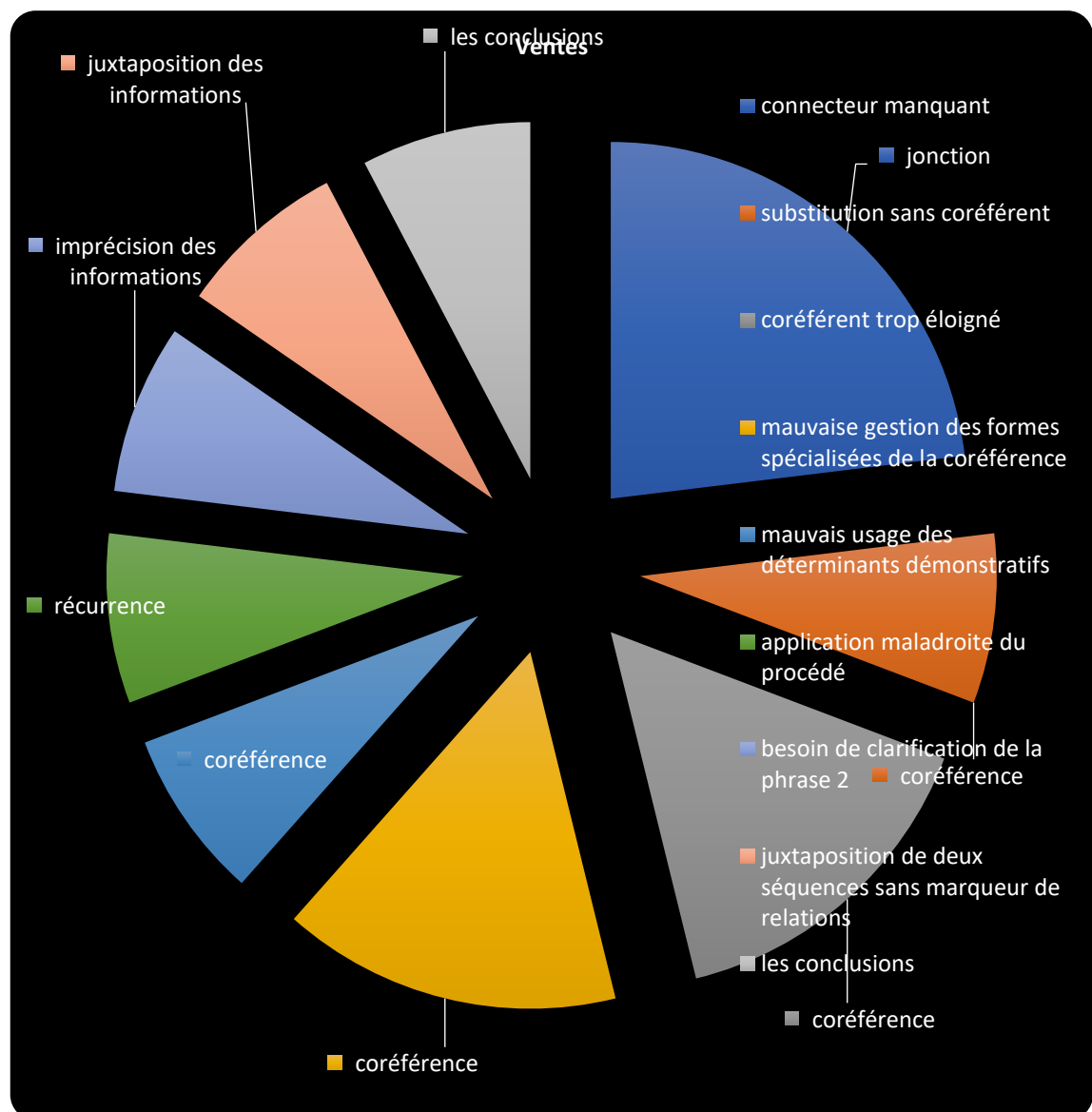


Figure 2.5 : Le recensement des défauts en T-5

Texte 6 :

(1) Les jeux vidéo sont devenus comme une sorte de patrimoine car depuis l'apparition du premier jeu (2) il y a eu tant de développement dans ce domaine. (3) Mais, on se pose la question de savoir si (4) les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant.

(5) Tout d'abord, ils apprennent aux enfants l'histoire car (6) une grande partie est basée sur des faits historiques réels et d'autres mythologiques, (7) ce qui influe sur le joueur et (8) lui inculque l'histoire de manière indirecte. Comme dans les jeux d'histoire connus tel que le jeu nommé SPART.

(8) Ensuite, les jeux vidéo aident à développer l'imagination de l'enfant en lui permettant de dépasser les limites que (9) le monde réel a pu construire dans le cerveau de l'enfant. (10) Ce dernier aura une vision plus grande sur le monde et son développement. (11) A travers un simple jeu, l'enfant apprend à rêver et à imaginer un monde propre à lui où (12) tout est possible à réaliser et à faire la comparaison entre le réel et l'imaginaire.

(13) Ainsi, les jeux permettent de faire travailler l'esprit et de le rendre plus souple, par exemple un jeu (14) qui contient des énigmes, des missions de réflexion et autres, (15) vont nourrir le cerveau de l'enfant et lui permettre de se développer d'une façon amusante. (16) De cette manière l'enfant se divertit et (17) apprend en même temps.

(18) Enfin, Les jeux vidéo peuvent apporter une expérience diversifiée et rapide ce qui (19) permet de vivre plusieurs situations à la fois passées, présente et future. (20) Dans la vie de tous les jours, l'être humain se forge à travers les expériences et les épreuves (21) qu'il traverse (22) au rythme qu'elle lui impose.

(23) En conclusion, les jeux vidéo contribuent au développement moral de l'enfant et (24) permet l'épanouissement de sa personnalité.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	Correction
Les jeux vidéo sont devenus comme une sorte de patrimoine car depuis l'apparition du premier jeu il y a eu tant de développement dans ce domaine. <u>Mais</u>, on se pose la question de savoir s'ils contribuent au développement de l'enfant.	L'emploi du connecteur adversatif <i>mais</i> est fautif, dans la mesure où la seconde phrase représente une conséquence aux faits avancés dans la première phrase.	Les jeux vidéo sont devenus comme une sorte de patrimoine car depuis l'apparition du premier jeu il y a eu tant de développement dans ce domaine. <u>De ce fait</u>, on se pose la question de savoir s'ils contribuent au développement de l'enfant.
§...Tout d'abord, <u>ils</u> apprennent aux enfants l'histoire car une grande partie est basée sur des faits historiques réels et d'autres mythologiques, ce qui influe sur le joueur et lui inculque l'histoire de manière indirecte. <u>Comme</u> dans les jeux d'histoire connus tel que le jeu nommé SPART.	Le pronom <u>ils</u> est trop éloigné de son antécédent se trouvant dans le premier paragraphe. (coréférent trop éloigné) L'emploi de la conjonction <i>comme</i> est fautif dans la mesure où la dernière phrase vient illustrer les propos de la phrase qui la précède.	Tout d'abord, <u>les jeux vidéo</u> apprennent aux enfants l'histoire car une grande partie est basée sur des faits historiques Tout d'abord, ils apprennent aux enfants l'histoire car une grande partie des jeux sont basés sur des faits historiques réels et d'autres mythologiques, ce qui influe sur le joueur et lui inculque l'histoire de manière indirecte. <u>Par exemple</u>, dans les jeux d'histoire connus tel que le jeu nommé SPART.
Ensuite, les jeux vidéo aident à développer l'imagination de l'enfant en lui permettant de	Dans ce paragraphe un problème inhérent à l'ordre de présentation des informations pose	Ensuite, les jeux vidéo aident à développer l'imagination de l'enfant en lui permettant de

dépasser les limites que le monde réel a pu construire dans le cerveau de l'enfant. <u>Ce dernier aura une vision plus grande sur le monde et son développement.</u> A travers un simple jeu, l'enfant apprend à rêver et à imaginer un monde propre à lui où tout est possible à réaliser et à faire la comparaison entre le réel et l'imaginaire.	problème. En effet, le scripteur commence par présenter un argument en rapport avec le <i>développement de l'imagination</i>, puis il parle de <i>l'émancipation</i>, puis il reprend la thématique de départ. Le regroupement des informations est donc problématique	dépasser les limites que le monde réel impose. A travers un simple jeu, l'enfant apprend à rêver et à imaginer un monde propre à lui où tout est possible à réaliser et de faire la comparaison entre le réel et l'imaginaire. <u>De plus,</u> Ce dernier aura une vision plus grande sur le monde et son développement.
<u>Ainsi,</u> les jeux permettent de faire travailler l'esprit et de le rendre plus souple, par exemple un jeu qui contient des énigmes, des missions de réflexion et autres, vont nourrir le cerveau de l'enfant et lui permettre de se développer d'une façon amusante.	L'emploi du connecteur illustratif est fautif puisque ce paragraphe avance, à la suite du précédent, un nouvel argument.	<u>De plus,</u> les jeux permettent de faire travailler l'esprit et de le rendre plus souple, par exemple un jeu qui contient des énigmes, des missions de réflexion et autres, vont nourrir le cerveau de l'enfant et lui permettre de se développer d'une façon amusante.
§ Enfin, Les jeux vidéo peuvent apporter une expérience diversifiée et rapide ce qui permet de vivre plusieurs situations à la fois passée, présente et future. Dans la vie de tous les jours, l'être humain se forge à travers les expériences et les épreuves qu'il traverse au rythme qu'elle lui imposent.	L'utilisation d'un « terme disjoint » est requise pour maintenir la continuité thématique du paragraphe. En effet, à première vue, aucun rapport ne lie le contenu des jeux et ce qui se passe dans la vie réelle.	Enfin, Les jeux vidéo peuvent apporter une expérience diversifiée et rapide ce qui permet de vivre plusieurs situations à la fois passée, présente et future. la vie de tous les jours, <u>quant à elle,</u> forge l'être humain à travers les expériences et les épreuves qu'il traverse eu rythme qu'elle lui impose

2.6 Les résultats de l'analyse du texte 6 (T-6)

L'investigation du texte 6 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 6 sont de l'ordre de deux types :

- Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ;
- Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertorié les observations sont les suivantes :

T-6 présente un (01) défaut relatif à la coréférence :

- coréférent trop éloigné en

T-6 présente trois défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- le connecteur utilisé est fautif en

T-6 présente un (01) défaut en rapport avec la résonance :

- Non-application du procédé en

Quant au deuxième type de défauts recensés, nous constatons la présence d'une dyscohérence relative à l'étagement :

T-6 présente un problème dans le regroupement des informations en

Ceci dit, nous présentons le tableau qui suit (page suivante) et qui relate, pour le texte 6, chaque type de défauts par rapport au nombre dénoncés (24) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défauts	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défauts de cohésion	5	20,8%(5/24)	83,3%(5/6)
Défauts d'étagement	1	4,1%(1/24)	16,6%(1/6)
TOTAL	6	53,1%(17/32)	

Tableau 2.6: résultats de l'analyse du texte 6

Comme nous pouvons le constater, les défauts de cohérence du texte 6, sont essentiellement imputables à des procédés qui assurent la cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/24 ; 20,8%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total des défauts (5/6 ; 83,3%). il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée aux catégories concernant la jonction par connecteurs (03 occurrences sur 6 soit 50%). Cependant le texte 6 est cohérent à plus de 75% du moment qu'il n'y a que 6 défauts de cohérence pour un total de 24 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 25%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail l'ensemble des catégories incriminées dans la dyscohérence du texte 6 :

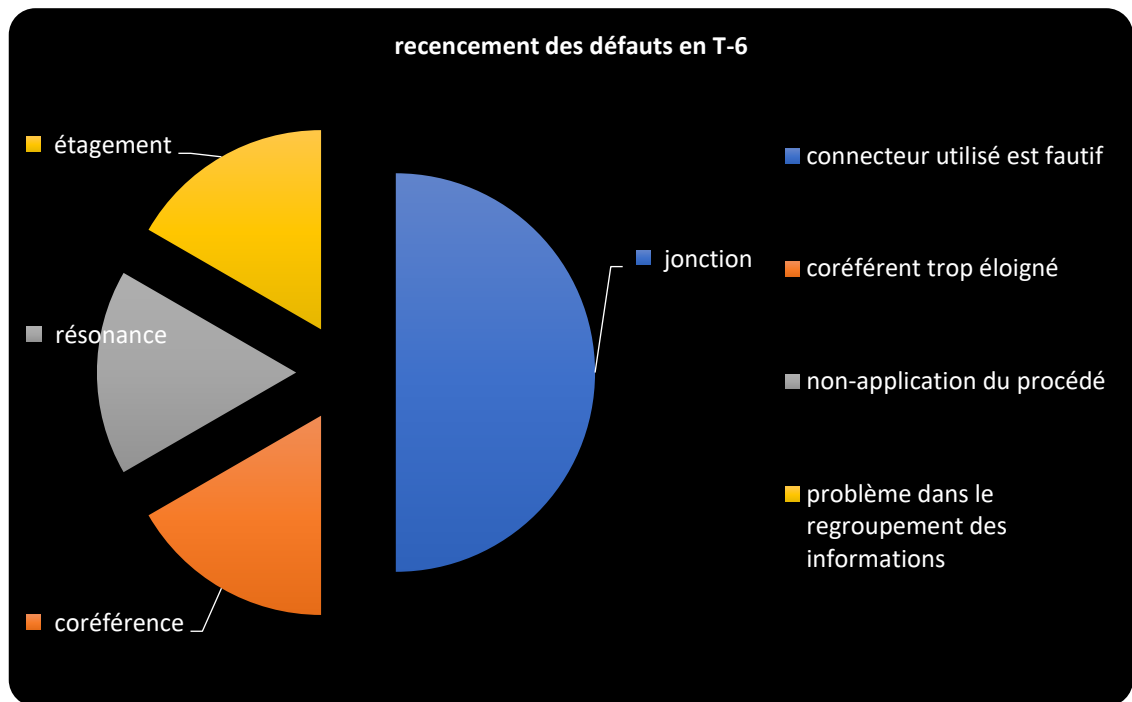


Figure 2.5 : Le recensement des défauts en T-6

Texte 7 :

(1) Nous vivons dans une société où (2) le développement ne cesse de progresser. (3) Tous les jours il y a de nouvelles découvertes dans le monde de l'ordinateur et des jeux vidéo. (4) Ces jeux contribuent-ils au développement de l'enfant ? (5) Dans ce texte je vais démontrer qu'il (6) est généralement néfaste pour le développement de l'enfant de passer des heures à jouer

(7) Je pense que le niveau intellectuel de l'enfant qui passe des journées à jouer à des jeux vidéo (8) va être affecté. (9) Donc dans la plupart des jeux vidéo, nous retrouvons de la violence et de l'agressivité qui (10) est très néfaste pour le jeune enfant car pour lui la violence risque de devenir une chose normale dans son rythme de vie. (11) L'enfant ne sera certainement pas plus intelligent (12) s'il possède des jeux vidéo. (13) le seul côté positif est que peut être son esprit d'imagination(14) va être plus développé qu'un autre enfant. (15) Je pense qu'il (16) est plus favorable pour l'enfant de jouer à des jeux de société où (17) il aura à se questionner que de jouer à ces jeux vidéo dont la plupart du temps(18) il faut apprendre à détruire et à tuer.

(19) Les jeux vidéo créent beaucoup de problèmes de santé. (20) Ils obligent les jeunes à passer la plupart de leur temps (21) assis en face de leurs téléviseurs sans bouger. (22) Et c'est pour cela que les jeux vidéo (23) provoquent des difficultés dans la motricité et le physique. (24) Ce n'est pas en jouant avec des manettes que (25) nous allons développer des habiletés physiques.

(26) Les jeux vidéo jouent aussi un grand rôle au niveau socioculturel dans le développement de l'enfant. (27) Aujourd'hui les jeunes sont enfermés dans leur chambre à jouer au lieu d'être à l'extérieur et de profiter du soleil et du beau temps pour découvrir la nature. (28) Les groupes d'amis sont nombreux car (29) les jeunes passent du temps à l'extérieur qu'il (30) y a quinze ans.

(31) Pour conclure, les jeux vidéo ne contribuent pas au développement de l'enfant et même (32) ils peuvent amener des problèmes au niveau intellectuel, physique et social. (33) En effet, je pense qu'il (33) est important d'agir en tant que parent sur l'abus de ces jeux qui (34) peuvent avoir un effet à long terme sur la qualité de vie de nos enfants.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
Dans ce texte je vais démontrer qu'il est généralement néfaste pour le développement de l'enfant de passer des heures à jouer//,...	Il manque un substitut démonstratif, dans la mesure où la reprise du mot <i>jeu</i> est requise pour maintenir la même thématique de départ. (problème de coréférence)	Dans ce texte je vais démontrer qu'il est généralement néfaste pour le développement de l'enfant de passer des heures à jouer <u>ces jeux-là</u> ,...
§ //Je pense que le niveau intellectuel de l'enfant qui passe des journées à jouer à des jeux vidéo va être affecté. <u>Donc</u> dans la plupart des jeux vidéo, nous retrouvons de la violence et de l'agressivité qui est très néfaste pour le jeune enfant...	Introduction du premier argument. Connecteur énumératif requis. Usage fautif du connecteur <i>donc</i> , puisqu'il ne s'agit ni d'une conclusion ni d'une conséquence qui est exprimée. Mais plutôt une explication à ce qui a été dit antérieurement.	<u>Tout d'abord</u> , je pense que le niveau intellectuel de l'enfant qui passe des journées à jouer à des jeux vidéo va être affecté. <u>En effet</u> , dans la plupart des jeux vidéo, nous retrouvons de la violence et de l'agressivité qui est très néfaste pour le jeune enfant...
Je pense que le niveau intellectuel de l'enfant qui passe des journées à jouer à des jeux vidéo va être affecté. <u>Donc dans la plupart des jeux vidéo, nous retrouvons de la violence et de l'agressivité qui est très néfaste pour le jeune enfant car pour lui la violence risque de devenir une chose normale dans son rythme de vie.</u> L'enfant ne sera	Le paragraphe annonce une argumentation concernant l'effet des jeux sur l'intelligence, alors que la phrase qui suit développe un thème relatif à la violence qui peut perturber le comportement de l'enfant. Ensuite, le scripteur reprend son développement au sujet de l'intelligence. De ce fait, Un problème	Je pense que le niveau intellectuel de l'enfant qui passe des journées à jouer à des jeux vidéo va être affecté. Posséder et jouer à des jeux vidéo ne rend pas intelligent. Cependant, dans la plupart de ces jeux nous retrouvons de la violence et de l'agressivité qui risquent de devenir la norme pour l'enfant.

certainement pas plus intelligent s'il possède des jeux vidéo...	relatif au regroupement des informations est constaté. (étagement)	
§... le seul côté positif est que peut être son esprit d'imagination va être plus développé qu'un autre enfant	Introduction d'un argument exprimant un avis contraire à ce qui a été dit antérieurement. Un connecteur de type adversatif est requis	Néanmoins , le seul côté positif est que peut être son esprit d'imagination qui va être plus développé qu'un autre enfant
§...Je pense qu'il est plus favorable pour l'enfant de jouer à des jeux de société où il aura à se questionner que de jouer à ces jeux vidéo dont la plupart du temps il faut apprendre à détruire et à tuer.	Emploi du pronom relatif <i>dont</i> fautif. Par voie de conséquence la reprise de l'antécédent ne peut être effectuée car <i>dont</i> renvoie à un mot complément précédé de <i>de</i> , alors qu'il s'agit de se référer à un nom sujet.	Je pense qu'il est plus favorable pour l'enfant de jouer à des jeux de société où il aura à se questionner que de jouer à ces jeux vidéo qui apprennent, la plupart du temps, à détruire et à tuer
§ <u>les jeux vidéo créent beaucoup de problèmes de santé.</u> Ils obligent les jeunes à passer la plupart de leur temps assis en face de leurs téléviseurs sans bouger. Et c'est pour cela que les <u>jeux vidéo provoquent des difficultés dans la motricité et le physique.</u>	présentation d'une nouvelle argumentation à la suite de la première en sus : un connecteur énumératif est requis. Le paragraphe expose deux conséquences pour une même cause ; cependant, les deux conséquences ne sont ni contigües ni coordonnées. Ce qui donne l'impression d'un paragraphe scindé en deux parties ; l'ordre de présentation des informations est	De plus , les jeux vidéo obligent les jeunes à passer la plupart de leur temps assis en face de leurs téléviseurs sans bouger. Les jeux vidéo obligent les jeunes à passer la plupart de leur temps assis en face de leurs téléviseurs sans bouger. Et c'est pour cette raison qu'ils créent beaucoup de problèmes de santé et provoquent des difficultés d'ordre moteur et physique.

	problématique puisqu'il induit une compétition entre les deux conséquences.	
§ Les jeux vidéo jouent aussi un grand rôle au niveau socioculturel dans le développement de l'enfant	Présentation de la troisième et dernière catégorie d'arguments : un connecteur énumératif est requis	<u>Enfin</u> , Les jeux vidéo jouent aussi un grand rôle au niveau socioculturel dans le développement de l'enfant
§ Pour conclure, les jeux vidéo ne contribuent pas au développement de l'enfant et même ils peuvent amener des problèmes au niveau intellectuel, physique et social. <u>En effet</u> , je pense qu'il est important d'agir en tant que parent sur l'abus de ces jeux qui peuvent avoir un effet à long terme sur la qualité de vie de nos enfants.	L'emploi du connecteur <i>en effet</i> est fautif dans la mesure où cette phrase exprime un rapport de conséquence et non une justification	Pour conclure, les jeux vidéo ne contribuent pas au développement de l'enfant et même ils peuvent amener des problèmes au niveau intellectuel, physique et social. <u>par conséquent</u> , je pense qu'il est important d'agir en tant que parent sur l'abus de ces jeux qui peuvent avoir un effet à long terme sur la qualité de vie de nos enfants.

2.7 Les résultats de l'analyse du texte 7 (T-7)

L'investigation du texte 7 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 7 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-7 présente six défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ omission d'un connecteur en...
- b/ emploi d'un connecteur fautif en ...

T-7 présente trois défauts en rapport avec la coréférence :

- a/ mauvaise gestion des formes spécialisées en ...
- b/application maladroite du procédé en ...
- c/ambiguïté référentielle en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons les observations qui suivent :

T-7 présente un problème dans le regroupement des informations (thèmes éclatés) en ...

T-7 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations (informations compétitives) en

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X) à la page qui suit, pour le texte 7, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (34) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	9	26,4% (9/34)	81,8% (9/11)
Défaut d'étagement	2	5,8% (2/34)	18,1% (2/11)
TOTAL	11	32,3% (11/34)	

Tableau 2.7: résultats de l'analyse du texte 7

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 7 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (9/34 ; 26,4%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (9/11 ; 81,8%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée aux catégories concernant la jonction par connecteurs (6 occurrences sur 11 soit 54,5%). Mais il reste que le texte 7 est cohérent à plus de 67,3%, du moment qu'il y a que 11 défauts de cohérence pour 34 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 32,3%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 7 :

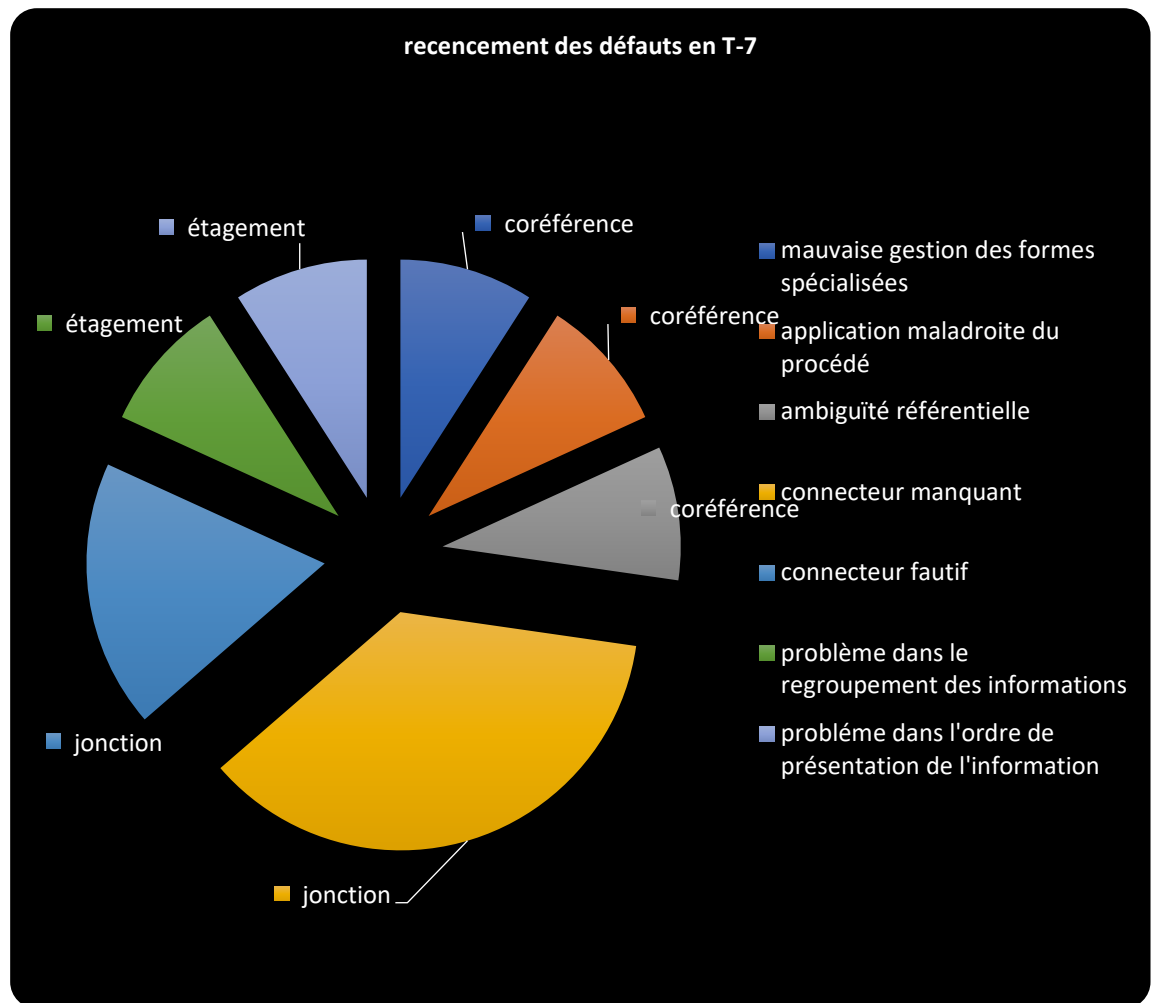


Figure 2.7 : le recensement des défauts en T-7

Texte 8 :

(1) Les jeux vidéo sont de plus en plus populaires parmi les enfants et les adolescents, et (2) ils ont suscité de nombreuses discussions quant à leur effet sur le développement de l'enfant. (3) Certains pensent (4) qu'ils sont bénéfiques au développement de l'enfant et d'autres (5) disent le contraire. (6) Moi, je pense que (7) les jeux vidéo peuvent participer au développement des enfants s'ils (8) sont utilisés correctement.

(9) Les jeux vidéo apprennent aux enfants à solutionner des situations complexes. (10) De nombreux jeux sont conçus pour réfléchir intelligemment et progresser pour atteindre certains objectifs et passer des étapes. (11) C'est pour cela que les jeux vidéo aident à prendre des décisions correctes et pertinentes. (12) Tout ceci peut aider l'enfant à apprendre et à réfléchir en prenant des décisions et trouver des solutions à des problèmes complexes. (13) Tout ceci aide l'enfant à raisonner.

(14) Il existe un autre moyen pour aider au développement des enfants. C'est-à-dire augmenter l'esprit d'équipe. (15) Beaucoup de jeux vidéo exigent que (16) les joueurs travaillent ensemble pour atteindre les mêmes objectifs. C'est le cas pour les jeux en ligne où des parties à plusieurs joueurs. (17) Cette façon de jouer aide les joueurs à améliorer la communication et au travail collectif. Ainsi qu'à résoudre des conflits et négocier.

(18) Un autre moyen pour contribuer au développement des enfants c'est l'amélioration (19) qu'ils peuvent apporter au côté physique. (20) Les jeux vidéo demandent que l'enfant (21) soit rapide dans la réalisation de ces gestes, (22) l'enfant doit observer et exécuter de manière rapide avec ses mains en même temps. (23) C'est sûr que quand on joue (24) on ne bouge pas, (25) mais des jeux vidéo existent où il faut danser ou faire des mouvements.

(24) En conclusion, il est important d'utiliser les jeux vidéo mais de manière modérée et en jouant à d'autres jeux, et avoir d'autres formes d'apprentissage.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
§ <u>les jeux vidéo apprennent aux enfants à solutionner des situations complexes. De nombreux jeux sont conçus pour réfléchir intelligemment et progresser pour atteindre certains objectifs et passer des étapes. C'est pour cela que les jeux vidéo aident à prendre des décisions correctes et pertinentes.</u> Tout ceci peut aider l'enfant à apprendre et à réfléchir en prenant des décisions et trouver des solutions à des problèmes complexes.	Présentation du premier argument d'une série, par voie de conséquence un connecteur est requis. Les trois phrases qui suivent la première semblent former un ensemble disloqué : la première phrase est une première conséquence, suivie de l'expression d'une cause ou une explication, qui à son tour est suivie d'une autre conséquence. Les deux conséquences ne sont ni contigües, ni coordonnés comme elles devraient l'être. C'est un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations.	premièrement, les jeux vidéo apprennent aux enfants à solutionner des situations complexes. De nombreux jeux sont conçus pour réfléchir intelligemment et progresser pour atteindre certains objectifs et passer des étapes. C'est pour cela que les jeux vidéo aident à prendre des décisions correctes et pertinentes. Tout ceci peut aider l'enfant à apprendre et à réfléchir en prenant des décisions et trouver des solutions à des problèmes complexes. De nombreux jeux sont conçus pour réfléchir intelligemment et progresser pour atteindre certains objectifs et passer des étapes. Et c'est pour cette raison qu'ils apprennent à solutionner des situations complexes, mais aussi à prendre des décisions pertinentes et justes.
§ // Il existe un autre moyen pour aider au développement des enfants. C'est-à-dire augmenter l'esprit d'équipe. Beaucoup de	Présentation d'un deuxième argument. Connecteur requis	Deuxièmement, Il existe un autre moyen pour aider au développement des enfants. C'est-à-dire augmenter l'esprit d'équipe. Beaucoup de jeux vidéo exigent que les

jeux vidéo exigent que les joueurs travaillent ensemble pour atteindre les mêmes objectifs		joueurs travaillent ensemble pour atteindre les mêmes objectifs
§ // Un autre moyen pour contribuer au développement des enfants c'est l'amélioration qu'ils peuvent apporter au côté physique...	Présentation d'un dernier argument. La clôture de la liste des arguments exige un connecteur marquant la fin de l'énumération.	En fin , un autre moyen pour contribuer au développement des enfants c'est l'amélioration qu'ils peuvent apporter à l'aspect physique...
§ Les jeux vidéo demandent que <u>l'enfant</u> soit rapide dans la réalisation de ces gestes, <u>l'enfant</u> doit observer et exécuter de manière rapide avec ses mains en même temps.	Répétition du terme <i>enfant</i> dans le même énoncé, non application du procédé de récurrence	Les jeux vidéo demandent que l'enfant soit rapide dans la réalisation de ces gestes, il doit observer et exécuter de manière rapide avec ses mains en même temps.
§ C'est sûr que quand on joue on ne bouge pas, mais <u>des jeux vidéo existent</u> où il faut danser ou faire des mouvements.	Puisqu'il s'agit d'une partie des jeux et non de tous <i>les jeux</i> . l'emploi d'un pronom indéfini est nécessaire. Omission du procédé de coréférence.	C'est sûr que quand on joue on ne bouge pas, mais certain s se jouent tout en étant en mouvements.

2.8 Les résultats de l'analyse du texte 8 (T-8)

L'investigation du texte 8 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 8 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-8 présente trois défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- omission d'un connecteur en...

T-8 présente un (01) défaut en rapport avec la coréférence :

- omission du procédé lorsqu'il est requis en ...

T-8 présente un (01) défaut en rapport avec la récurrence :

- non-application du procédé en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

T-8 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations (informations compétitives) en

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X) à la page qui suit, pour le texte 8, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (24) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	5	20,8% (5/24)	83,3% (5/6)
Défaut d'étagement	1	4,1% (1/24)	16,6% (1/6)
TOTAL	6	25% (6/24)	

Tableau 2.8: résultats de l'analyse du texte 8

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 8 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/24 ; 20,8%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (5/6 ; 83,3%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteurs (3 occurrences sur 6 soit 50%). Mais il reste que le texte 8 est cohérent à plus de 75%, du moment qu'il y a que 6 défauts de cohérence pour 24 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 25%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 7 :

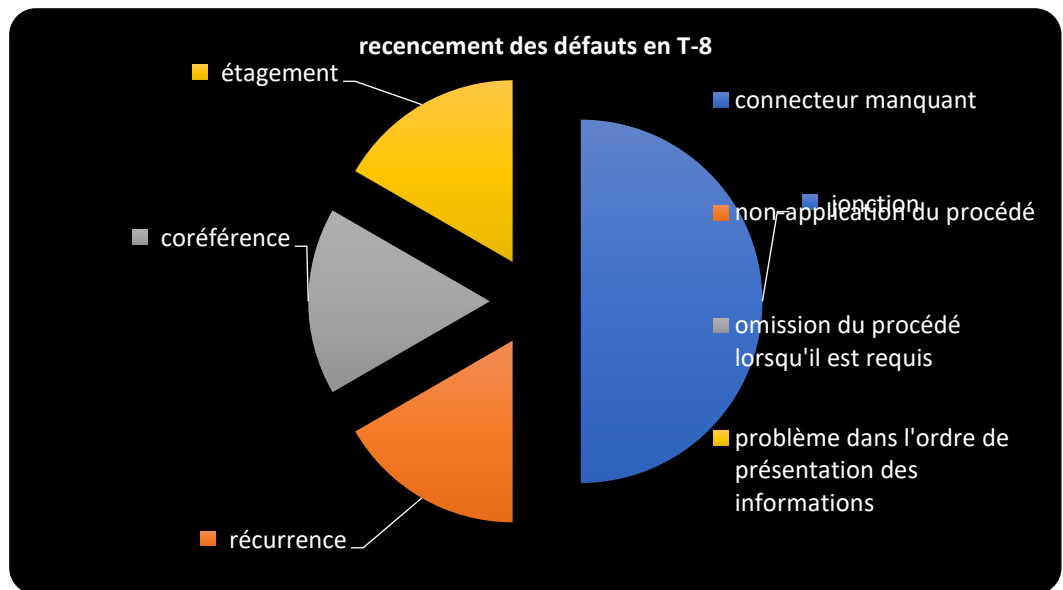


Figure 2.5 : Le recensement des défauts en T-8

Texte 9 :

(1) Dans un temps passé il suffisait d'un morceau de bois, d'une bille ou d'un carton pour que les enfants (2) aient de quoi jouer. (3) Depuis l'apparition du premier jeu il y a eu tant de développement dans ce domaine (4) qu'ils sont devenus réalistes. (5) Aujourd'hui, les jeux vidéo sont devenus essentiels dans la vie des enfants.

(6) Tout d'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants d'être au contact avec la technologie. (7) C'est-à-dire que les jeux permettent le contact avec l'outil informatique et numérique. Donc, (8) ils développent des compétences informatiques nécessaires pour leur avenir.

(9) Ensuite, il existe des jeux qui (10) parlent d'histoires réelles ce qui (11) peut amener les enfants à s'instruire et à apprendre davantage sur les différentes époques de l'histoire et sur les différentes cultures du monde. (12) Ils renforcent ainsi l'apprentissage que (13) les écoles donnent et (14) complètent leurs connaissances.

(15) De plus, les jeux vidéo contiennent des récompenses que (16) l'on donne à chaque fois que (17) l'on a franchi une étape ou un stade : (18) il s'agit de points, ou des options supplémentaires. (19) Ce qui peut motiver les enfants à relever des défis et à aller jusqu'au bout du jeu. (20) Ces jeux sont donc très importants pour améliorer la motivation.

(21) De plus, ils permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif. (22) Donc un jeu qui se déroule avec des énigmes et des missions qui (23) demandent sagesse et réflexion, (24) développent cet esprit d'une façon amusante et (25) créent chez lui l'esprit d'initiative. (26) De cette manière, il se divertit et en même temps (27) il apprend.

(28) En conclusion, les jeux vidéo contribuent au développement mental et du corps à travers l'activité physique de l'enfant et (29) permet l'épanouissement de sa personnalité.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
<u>Dans un temps passé il suffisait d'un morceau de bois, d'une bille ou d'un carton pour que les enfants aient de quoi jouer. Depuis l'apparition du premier jeu il y a eu tant de développement dans ce domaine qu'ils sont devenus réalistes. Aujourd'hui, les jeux vidéo sont devenus essentiels dans la vie des enfants.</u>	Dans ce paragraphe, la première phrase et la dernière développent un même thème, alors que la deuxième en expose un autre. Le regroupement des informations pose donc problème.	Dans un temps passé il suffisait d'un morceau de bois, d'une bille ou d'un carton pour que les enfants aient de quoi jouer. Aujourd'hui, les jeux vidéo sont devenus essentiels dans la vie des enfants. Depuis l'apparition du premier jeu il y a eu tant de développement dans ce domaine qu'ils sont devenus réalistes.
<u>§ Tout d'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants d'être au contact avec la technologie. C'est-à-dire que les jeux permettent le contact avec l'outil informatique et numérique. Donc, ils développent des compétences informatiques nécessaires pour leur avenir.</u>	Les trois phrases qui constituent le paragraphe se rattachent à une même information, et doivent par conséquent constituer une charnière commune, une seule phrase. C'est ce qui correspond aux problèmes dans l'articulation des informations.	Tout d'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants d'être au contact avec la technologie, C'est-à-dire que les jeux permettent l'exposition à l'outil informatique et numérique et développent ainsi des compétences nécessaires à leur avenir.
<u>§ Ils</u> renforcent ainsi l'apprentissage que les écoles donnent et complètent leurs connaissances.	L'emploi du pronom <i>ils</i> induit une ambiguïté référentielle dans la mesure où l'on s'interroge sur son antécédent : les jeux ? ou les enfants ?	<u>Les jeux vidéo</u> renforcent ainsi l'apprentissage des enfants et complètent les connaissances données à l'école.

§ De plus les jeux vidéo permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif. Par exemple un jeu se déroulant à travers des énigmes et des missions, qui demandent sagesse et réflexion, développent l'esprit de l'enfant d'une façon amusante et créent chez lui l'esprit d'initiative	Il s'agit du dernier argument que l'on présente, l'emploi du connecteur est fautif.	Enfin, les jeux vidéo permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif. Par exemple un jeu se déroulant à travers des énigmes et des missions, qui demandent sagesse et réflexion, développent l'esprit de l'enfant d'une façon amusante et créent chez lui l'esprit d'initiative
§ De plus, ils permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif. Donc un jeu qui se déroule avec des énigmes et des missions qui demandent sagesse et réflexion, développe cet esprit d'une façon amusante et créent chez lui l'esprit d'initiative. De cette manière, il se divertit et en même temps il apprend.	Le pronom <i>ils</i>, avec lequel débute ce paragraphe, n'a pas d'antécédent immédiat, il renvoie aux jeux vidéo bien sûr, mais son coréférent est dans le paragraphe qui précède : trop éloigné. L'emploi du connecteur donc est fautif, dans la mesure où il s'agit d'une explication qui est apportée et non une conséquence. Mauvais usage du déterminant <i>cet</i>, dans la mesure où il ne lève pas l'ambiguïté référentielle : l'esprit de qui ? L'emploi du pronom complément <i>lui</i> pose aussi un problème de référencement : <i>lui</i>, qui ?	De plus, les jeux vidéo permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif. En effet un jeu qui se déroule avec des énigmes et des missions qui demandent sagesse et réflexion, développe l'esprit de l'enfant d'une façon amusante et crée chez lui l'esprit d'initiative. De cette manière, l'enfant se divertit et en même temps il apprend.

	Enfin, le dernier pronom personnel <i>il</i> n'a pas d'antécédent dans son contexte antérieur. Ainsi, une chaine référentielle est créée, donnant l'impression d'une constance thématique, mais il s'agit d'une chaine qui relie « des inconnus à d'autres inconnus »	

2.9 Les résultats de l'analyse du texte 9 (T-9)

L'investigation du texte 9 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 9 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-9 présente deux défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- connecteur utilisé est fautif en...

T-9 présente cinq défauts en rapport avec la coréférence :

- a/ ambiguïté référentielle en ...
- b/ coréférent trop éloigné en ...
- c/ substitution sans coréférent en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons les observations qui suivent :

- a/ T-9 présente un problème dans le regroupement des informations (thèmes éclatés) en
- b/ T-9 présente un problème dans l'articulation des informations (ensemble disloqué).

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X) à la page qui suit, pour le texte 9, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (29) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	7	24,1% (7/29)	77,7% (7/9)
Défaut d'étagement	2	6,8% (2/29)	22,2% (2/9)
TOTAL	9	31% (9/29)	

Tableau 2.9: résultats de l'analyse du texte 9

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 9 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (7/29 ; 24,1%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (7/9 ; 77,7%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la coréférence (5 occurrences sur 9 soit 55,5%). Mais il reste que le texte 9 est cohérent à plus de 68,9%, du moment qu'il y a que 9 défauts de cohérence pour 29 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 31%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 9 :

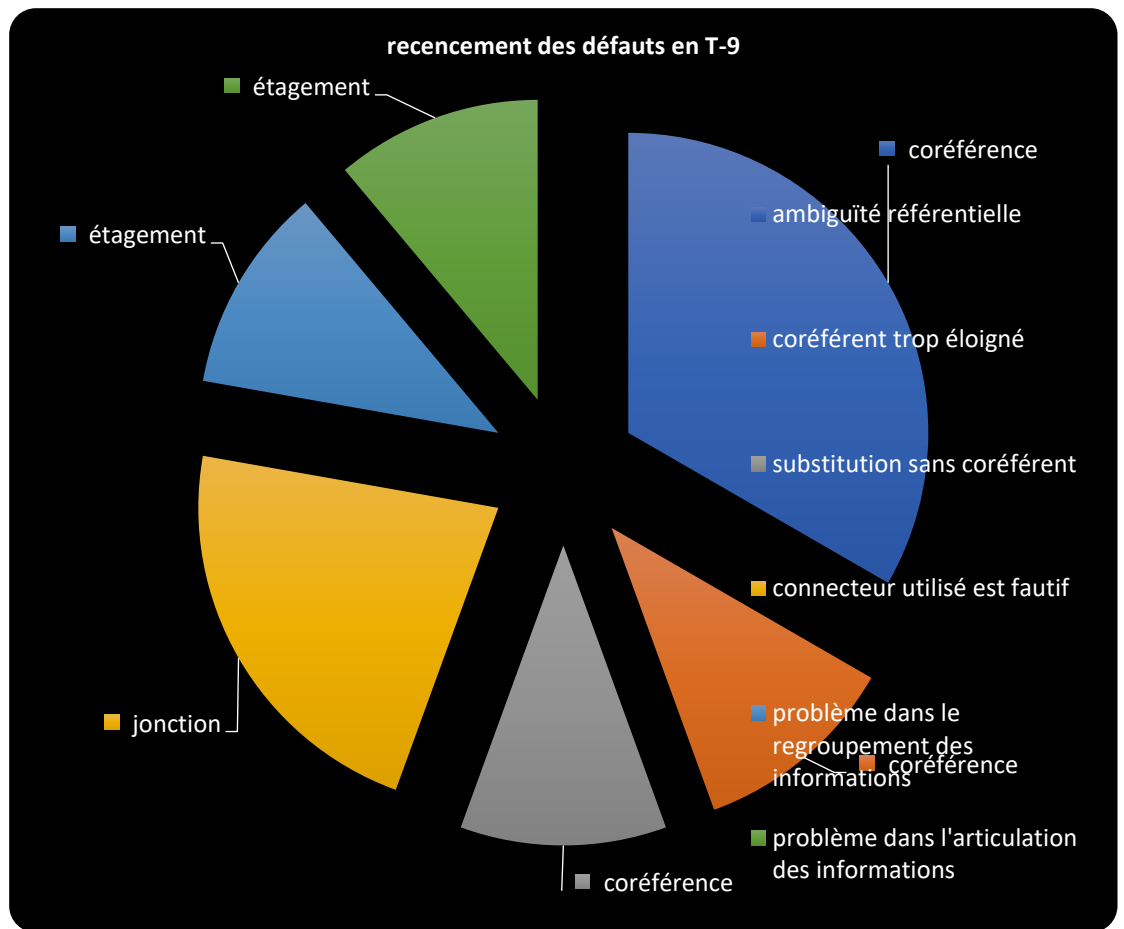


Figure 2.9 : le recensement des défauts en T-9

Texte 10 :

(1) De nos jours les jeux vidéo font partie de l'univers des enfants, souvent dès leur plus jeune âge. (2) L'enfant peut accéder à ces jeux par des consoles (Xbox, PlayStation, Wi...) des téléphones, des tablettes et aussi par les ordinateurs. (3) Ces jeux vidéo peuvent aussi contribuer à l'apprentissage et au développement des habiletés des enfants.

(4) D'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants de créer de nouveaux liens grâce à la fonction en ligne. (5) Cette fonction permet aux enfants de jouer avec d'autres enfants du monde entier, cela (6) éloignera les enfants de la délinquance et (7) permet d'apprendre d'autres langues.

(8) Ensuite, pour les jeux multijoueurs nécessitent de travailler dans un groupe, et de coordonner les efforts pour réussir ce qui (9) développe chez l'enfant un esprit d'équipe. (10) Le travail d'équipe dans un jeu multijoueur est nécessaire.

(11) Enfin, d'autres jeux plus lents, comme le casse-tête ou certains jeux d'enquête améliorent la capacité de résolution des problèmes. (12) Les jeux vidéo peuvent aider l'enfant à se sentir mieux après avoir terminé une mission ou passer un niveau, (13) l'enfant va vivre des réussites et développer ainsi une meilleure image de lui-même.

(14) Les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant par l'amélioration de son intelligence de sa patience, la réflexion et (15) c'est pour cela qu'il ne faut pas les interdire.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
§ Ces jeux vidéo peuvent aussi contribuer à l'apprentissage et au développement des habiletés des enfants.	L'emploi du déterminant démonstratif est fautif parce que dans le contexte où il est énoncé il suppose qu'il y a <u>des jeux en particulier</u> , alors que le scripteur, au début de son paragraphe parle de tous les jeux en employant un déterminant défini	Les jeux peuvent aussi contribuer à l'apprentissage et au développement des habiletés des enfants.
§ D'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants de créer de nouveaux liens grâce à la fonction en ligne. Cette fonction permet aux enfants de jouer avec d'autres enfants du monde entier, cela éloignera les enfants de la délinquance et permet d'apprendre d'autres langues.	Il y a une incompatibilité sémantique entre les deux termes soulignés. Le deuxième terme fait partie d'une proposition qui est une conséquence de l'information donnée en début de paragraphe et où se trouve le premier terme. Une inadéquation sémantique s'opère entre <i>lien</i> et <i>délinquance</i> . C'est ce que nomme Pépin, un défaut relatif à <u>la contiguïté sémantique</u>	D'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants de créer de nouveaux liens grâce à la fonction en ligne. Cette fonction permet aux enfants de jouer avec d'autres enfants du monde entier, cela éloignera les enfants de la solitude et permet d'apprendre d'autres langues.
§ D'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants de créer de nouveaux liens grâce à la fonction en ligne. Cette fonction permet aux enfants de jouer avec d'autres enfants du monde entier, cela éloignera les enfants de la délinquance...	Non application du procédé de récurrence pour éviter la redondance du substantif <i>enfant</i> .	D'abord, les jeux vidéo permettent aux enfants de créer de nouveaux liens grâce à la fonction en ligne. Cette fonction leur permet de jouer avec d'autres enfants du monde et les éloignera de la solitude...

Ensuite, pour les jeux multi-joueurs nécessitent de travailler dans un groupe, et de coordonner les efforts pour réussir ce qui développe chez l'enfant un esprit d'équipe. <u>Le travail d'équipe dans un jeu multi-joueurs est nécessaire.</u>	La dernière phrase répète ce qui est dit dans celle qui la précède. Le paragraphe ne progresse pas. C'est ce que Pépin nomme un défaut en rapport avec un <u>manque de progression</u>. La phrase est à supprimer	Ensuite, pour les jeux multi-joueurs nécessitent de travailler dans un groupe, et de coordonner les efforts pour réussir ce qui développe chez l'enfant un esprit d'équipe.
Enfin, d'autres jeux plus lents, comme les casse-tête ou certains jeux d'enquête améliorent la capacité de résolution des problèmes.	<i>Plus lents</i> que quoi ? le comparatif n'a aucun antécédent dans le contexte immédiat et doit, par conséquent, être supprimé. Pépin désigne ce défaut par : comparatif sans antécédent.	Enfin, d'autres jeux lents, comme les casse-tête ou certains jeux d'enquête améliorent la capacité de résolution des problèmes.
§ <u>Enfin</u>, d'autres jeux plus lents, comme les casse-tête ou certains jeux d'enquête améliorent la capacité de résolution des problèmes. <u>Les jeux vidéo peuvent aider l'enfant à se sentir mieux après avoir terminé une mission ou passer un niveau, l'enfant va vivre des réussites et développer ainsi une meilleure image de lui-même.</u>	L'emploi du connecteur est fautif puisqu'un autre argument est présenté juste après le dernier. L'emploi d'un connecteur est requis, pour clore la liste des arguments présentés.	De plus, d'autres jeux plus lents, comme les casse-tête ou certains jeux d'enquête améliorent la capacité de résolution des problèmes. Enfin, Les jeux vidéo peuvent aider l'enfant à se sentir mieux après avoir terminé une mission ou passer un niveau, l'enfant va vivre des réussites et développer ainsi une meilleure image de lui-même.
Les jeux vidéo contribuent // <u>au développement de l'enfant par l'amélioration de son intelligence de sa</u>	Le paragraphe clôture le texte et n'apporte aucune information nouvelle, pour éviter le	Les jeux vidéo contribuent donc au développement de l'enfant par l'amélioration de son intelligence de sa patience, la réflexion

<u>patience, la réflexion et c'est pour cela qu'il ne faut pas les interdire.</u>	sentiment de répétition inutile, l'emploi d'un résumatif est requis pour éviter ce sentiment	et c'est pour cela qu'il ne faut pas les interdire.

1.10 Les résultats de l'analyse du texte 10 (T-10)

L'investigation du texte 10 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 10 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-10 présente trois défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ connecteur utilisé est fautif en...
- b/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-10 présente un (01) défaut en rapport avec la coréférence :

- comparatif sans antécédent en ...

T-10 présente deux défauts en rapport avec la récurrence :

- a/ application maladroite du procédé en ...
- b/ non-application du procédé en ...

T-10 présente un (01) défaut en rapport avec la contiguïté sémantique :

- incompatibilité sémantique

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

a/ T-9 présente un défaut relatif à un manque de progression (énoncés répétitifs) en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X), pour le texte 10, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (15) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	7	46,6% (7/15)	87,5% (7/8)
Défaut d'étagement	1	6,6% (1/15)	12,5% (1/8)
TOTAL	8	53,3% (8/15)	

Tableau 1.10: résultats de l'analyse du texte 10

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 10 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (7/15 ; 46,6%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (7/8 ; 87,5%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteur (3 occurrences sur 8 soit 37,5%). Mais il reste que le texte 10 est cohérent à plus de 46,6%, du moment qu'il y a que 8 défauts de cohérence pour 15 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 53,3%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 10 :

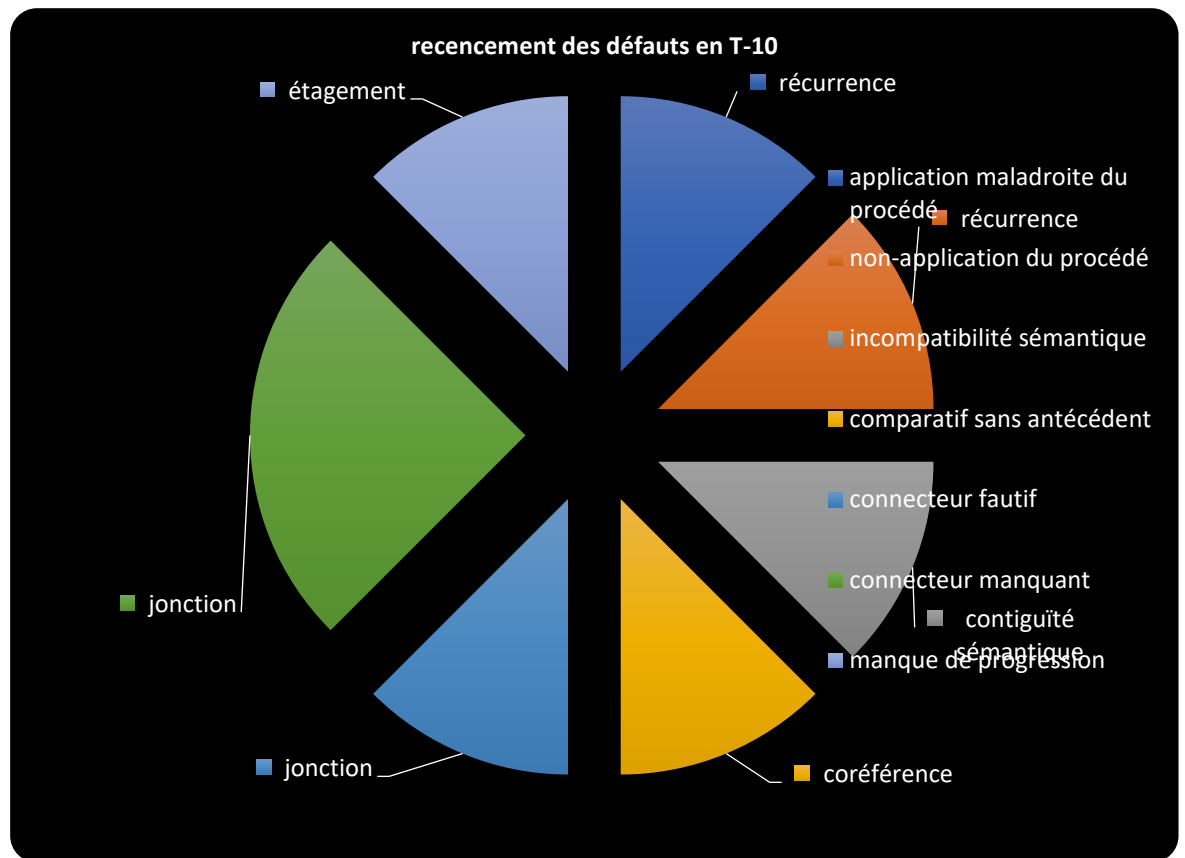


Figure 2.10 : recensement des défauts en T-10

Texte 11 :

(1) De nos jours, les jeux vidéo jouent un rôle très important dans le développement de l'enfant. (2) Il n'y a pas une maison où on (3) n'a pas de jeux, soit une console ou un ordinateur. (4) Pour moi personnellement, les jeux vidéo sont très importants pour le développement des enfants car (5) ils permettent l'enseignement.

(6) Tout d'abord, les jeux vidéo aident l'enfant à améliorer son imagination et son esprit et ses idées dans la vie, comme un jeu de guerre, (7) l'enfant sera capable de déchiffrer des stratégies et prévoir des situations de réponses (8) qui aident à améliorer son raisonnement.

(9) De plus, Certains jeux vidéo demandent que (10) l'on soit attentif à tout (11) ce qui se passe car chaque détail est important pour pouvoir progresser et franchir les étapes. (12) C'est pourquoi les parents achètent ces jeux à leurs enfants. (13) De plus, ils apprennent aux enfants à prendre des décisions qui (14) peuvent changer le cours de l'histoire. (15) C'est à cause de cette capacité à développer la mémoire et le sens de l'observation que les jeux sont importants.

(16) De plus, les jeux vidéo enrichissent la culture des enfants à travers (17) les scénarios qu'ils proposent. (18) Donc certains jeux racontent des histoires qui (19) se déroulent à des époques différentes et dans des lieux différents. (20) Cela enrichi les connaissances ainsi que le vocabulaire. (21) Les jeux vidéo en ligne sont aussi très importants pour apprendre les langues puisqu' (22) on joue avec des joueurs du monde entier.

(23) En, conclusion, on peut dire que (24) les jeux vidéo contribuent à l'apprentissage et au développement des habiletés des enfants.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
De nos jours, les jeux vidéo jouent un rôle très important dans le développement de l'enfant. <u>Il n' y a pas une maison où on n'a pas de jeux, soit une console ou un ordinateur.</u> Pour moi personnellement, les jeux vidéo sont très importants pour le développement des enfants car ils permettent l'enseignement.	Les idées développées dans ce paragraphe posent un problème d'agencement des informations. En effet, alors que la phrase 1 et 3 développent un même thème relatif au rôle joué par les jeux vidéo ; la deuxième phrase, quant à elle, informe sur le degré de pénétration de ces jeux dans les foyers. Ainsi, nous assistons à un éclatement thématique nuisible à la compréhension. Il est impératif de réorganiser l'ensemble.	De nos jours, les jeux vidéo jouent un rôle très important dans le développement de l'enfant. Pour moi personnellement, les jeux vidéo sont très importants car ils permettent l'enseignement. Et puis, il n' y a pas une maison sans ordinateur ni console de jeu.
§ Tout d'abord, les jeux vidéo aident l'enfant à <u>améliorer son imagination et son esprit</u> et ses <u>idées</u> dans la vie, comme un jeu de guerre, l'enfant sera capable de <u>déchiffrer des stratégies</u> et <u>prévoir des situations</u> de réponses qui aident à améliorer son raisonnement.	Le parallèle entre les expressions usitées semble incompatible. <i>Améliorer l'imagination</i>, l'esprit et <i>les idées</i> ont avoir avec <u>l'enrichissement intellectuel</u>. Alors que <i>déchiffrer, prévoir</i> concernent beaucoup plus la capacité d'<u>anticipation</u> le <u>raisonnement</u>. Ainsi la cohésion lexicale censée être communes fait défaut. Le problème est relatif à la contiguïté sémantique	Tout d'abord, les jeux vidéo aident l'enfant à développer son imagination et son esprit et ses idées dans la vie, comme un jeu de guerre, l'enfant sera capable de ...
De plus, Certains jeux vidéo demandent que l'on soit attentif à tout ce qui se passe <u>car</u>	ce paragraphe développe deux causes qui ne sont ni contigües ni coordonnées donnant	De plus, Certains jeux demandent que l'on soit attentif à tout ce qui se passe <u>car chaque</u>

<u>chaque détail est important pour pouvoir progresser et franchir les étapes.</u> C'est pourquoi les parents achètent ces jeux à leurs enfants. <u>ils apprennent aux enfants à prendre des décisions qui peuvent changer le cours de l'histoire.</u> C'est à cause de cette capacité à développer la mémoire et le sens de l'observation que les jeux sont importants.	l'impression d'une désorganisation de l'ensemble. Elles paraissent compétitives. Afin de mettre en exergue les deux causes il faudra les réunir en une seule ou les coordonnées à l'aide d'un connecteur. C'est un problème résultant d'une mauvaise présentation des informations. Notons au passage la répétition du connecteur « de plus » pouvant donner ainsi l'impression de cumuler les idées ou de les lister. Son remplacement est requis.	détail compte pour progresser et franchir les étapes. <u>De plus,</u> ils apprennent aux enfants à prendre les bonnes décisions et le plus rapidement possible. C'est pourquoi, les parents jugent les jeux importants et les achètent aux enfants.
§ <u>De plus,</u> les jeux vidéo enrichissent la culture des enfants à travers les scénarios qu'ils proposent. <u>Donc,</u> certains jeux racontent des histoires qui se déroulent à des époques différentes et dans des lieux différents	L'emploi des deux connecteurs est fautif. Le premier déjà utilisé dans le paragraphe précédent. Le second doit être explicatif et non résumatif	<u>Ensuite,</u> les jeux vidéo enrichissent la culture des enfants à travers les scénarios qu'ils proposent. <u>En effet,</u> certains jeux racontent des histoires qui se déroulent à des époques...
...Cela enrichi les connaissances ainsi que le vocabulaire. <u>Les jeux vidéo en ligne sont aussi très importants pour apprendre les langues puisqu'on joue avec des joueurs du monde entier.</u>	Introduction d'un dernier argument à cause du changement de thématique. L'annonce est requise pour garder l'unité de l'ensemble.	§ <u>Enfin,</u> Les jeux vidéo en ligne sont aussi très importants pour apprendre les langues puisqu'on joue avec des joueurs du monde entier.

2.11 Les résultats de l'analyse du texte 11 (T-11)

L'investigation du texte 11 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 11 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-11 présente deux défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

a/ connecteur utilisé est fautif en...

b/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-11 présente un (01) défaut en rapport avec la contiguïté sémantique :

- incompatibilité sémantique

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons les observations qui suivent :

a/ T-11 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en ...

b/ T-11 présente un problème dans le regroupement des informations (thèmes éclatés) en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X page qui suit), pour le texte 11, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (24) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	3	12,5% (3/24)	60% (3/5)
Défaut d'étagement	2	8,3% (2/24)	40% (2/5)
TOTAL	5	20,8% (5/24)	

Tableau 2.11: résultats de l'analyse du texte 11

Comme nous pouvons le constater, la dyscohérence du texte 11 est le résultat concomitant entre les défauts de cohésion et ceux relatifs à l'étagement. Ceci eu égard, aussi bien au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés : (3/24 ; 12,5%) pour la cohésion, et (2/24 ; 8,3%) pour l'étagement ; qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts : (3/5 ; 60%) pour la cohésion, et (2/5 ; 40%). Il est à noter, qu'au sein de ces défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteur (02 occurrences sur 5 soit 40%). Mais il reste que le texte 11 est cohérent à plus de 79,1% du moment qu'il y a que 5 défauts de cohérence pour 24 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 20,8%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 11 :

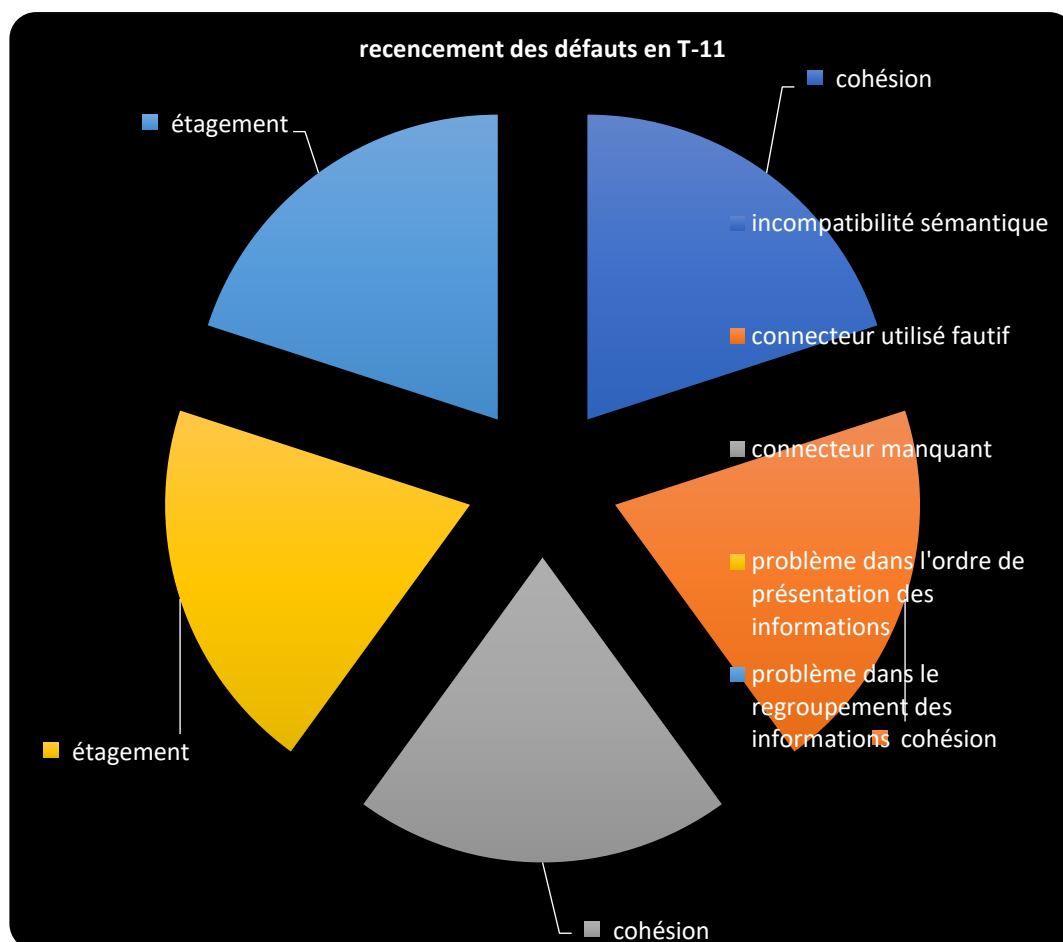


Figure 2.11 : le recensement des défauts en T11

Texte 12 :

(1) Les jeux vidéo contribuent-ils au développement de l'enfant ? (2) C'est une question que beaucoup de parents et d'enseignants se posent. (3) À mon avis, les jeux vidéo peuvent effectivement aider au développement de l'enfant, tout dépend de la manière dont (4) ils sont utilisés.

(5) Tout d'abord, les jeux vidéo peuvent améliorer les connaissances que (6) nous avons. (7) Par exemple, les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions. (8) D'autres nous obligent à trouver des solutions à des problèmes qui (9) se posent. (10) Tout cela est très utile dans la vie de tous les jours et à l'école. (11) Les jeux d'action demandent de la justesse et de la précision ce qui (12) développe les réflexes de la main et des yeux.

(13) Ensuite, plusieurs jeux peuvent être joués avec d'autres joueurs, ce qui (14) aide à connaître d'autres gens et (15) développe la communication et le travail en équipe. (16) En jouant ensemble, les enfants vont apprendre à partager et à respecter les autres.

(17) Il est important de ne pas laisser les enfants trop jouer aux jeux vidéo. (18) Quand ils passent trop de temps devant les jeux (19) ça peut avoir des conséquences sur la santé physique, (20) Ils ont mal aux yeux et au dos. (21) Il faut limiter le temps et proposer d'autres activités comme la lecture, le sport. (22) C'est pourquoi il est très important de faire des limites de temps de jeu et d'être certain que (23) les jeux qu'ils jouent (24) sont adaptés à leur âge d'enfant.

(25) En conclusion, nous pouvons affirmer que (26) les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant, bien sûr s'ils (27) sont utilisés de façon équilibrée. (28) Ils peuvent améliorer la connaissance, et le savoir vivre avec les autres à condition que (29) les enfants ne passent pas trop de temps à jouer devant des écrans.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
...À mon avis, les jeux vidéo peuvent effectivement aider au développement de l'enfant, // tout dépend de la manière dont ils sont utilisés.	L'emploi d'une conjonction exprimant l'opposition est requise du moment que l'usage des jeux vidéo est conditionné par la manière dont on en fait usage	À mon avis, les jeux vidéo peuvent effectivement aider au développement de l'enfant, <u>mais</u> tout dépend de la manière dont ils sont utilisés.
Tout d'abord, les jeux vidéo peuvent améliorer les connaissances que nous avons. <u>Tout cela est très utile dans la vie de tous les jours et à l'école.</u> Par exemple, les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions. D'autres nous obligent à trouver des solutions à des problèmes qui se posent.	Dans ce paragraphe l'ordre des phrases est incorrect dans la mesure où toutes les phrases du paragraphe parlent de l'apport positif des jeux vidéo et aboutissent ainsi à une même conséquence, exprimée dans la phrase	Tout d'abord, les jeux vidéo peuvent améliorer les connaissances que nous avons. Par exemple, les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions. D'autres, nous obligent à trouver des solutions à des problèmes qui se posent. Tout cela est très utile dans la vie de tous les jours et à l'école
§ Tout d'abord, les jeux vidéo peuvent améliorer les connaissances que nous avons.	L'emploi du connecteur illustratif est fautif. En effet, la phrase introduite par ce	Tout d'abord, les jeux vidéo peuvent améliorer les connaissances que nous avons.

<u>Par exemple</u> , les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions.	connecteur est une explication de celle qui la précède et non une illustration.	<u>C'est-à-dire</u> , les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions.
§ Par exemple, les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions. // <u>D'autres</u> nous obligent à trouver des solutions à des problèmes qui se posent...	La présence d'un connecteur est requise puisqu'on ajoute un autre argument au premier en changeant de thématique. Le remplacement du pronom indéfini <i>d'autres</i> est requis car la phrase devient boiteuse (application maladroite du procédé)	<u>De plus</u> , D'autres nous obligent à trouver des solutions à des problèmes qui se posent. De plus, <u>ils</u> nous obligent à trouver des solutions à des problèmes qui se posent...
// Les jeux d'action demandent de la justesse et de la précision ce qui développe les reflexes de la main et des yeux.	L'emploi d'un connecteur est requis, annonce d'un nouvel argument.	De plus, les jeux d'action exigent de la justesse et de la précision ce qui développe les reflexes de la main et des yeux.
§ // Il est important de ne pas laisser les enfants trop joué aux jeux vidéo. Quand ils passent trop de temps devant <u>les jeux</u> ça peut	Le scripteur opère une digression puisqu'il change de position en montrant les effets	<u>Cependant</u> , Il est important de ne pas laisser les enfants trop joué aux jeux vidéo. Quand ils passent trop de temps devant <u>les écrans</u> ça

avoir des conséquences sur la santé physique, Ils ont mal aux yeux et au dos	négatifs des jeux ; un connecteur exprimant cela doit être employé. L'emploi du terme <i>jeu</i> est répétitif, l'emploi d'un autre terme appartenant au même champ sémantique est requis. Non application du procédé de récurrence (substitution lexicale)	peut avoir des conséquences sur la santé physique, Ils ont mal aux yeux et au dos
§ // il est très important de faire des limites de temps de jeu et d'être certain que les jeux qu'ils jouent sont adaptés à leur âge d'enfant.	L'information apportée dans cette phrase vient résumer l'ensemble des propos précédents ; elle requiert un terme de liaison exprimant cela pour éviter un sentiment de redite.	<u>C'est pourquoi</u> il est très important de poser des limites de temps de jeu et d'être certain que les jeux qu'ils jouent sont adaptés à leur âge d'enfant.

2.12 Les résultats de l'analyse du texte 12 (T-12)

L'investigation du texte 12 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 12 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-12 présente six défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ connecteur utilisé est fautif en...
- b/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-12 présente deux défauts en rapport avec la récurrence :

- a/ application maladroite du procédé en ...
- b/ non-application du procédé en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

- a/ T-12 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 12, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (29) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	8	27,5% (8/29)	88,8% (8/9)
Défaut d'étagement	1	3,4% (1/29)	11,1% (1/9)
TOTAL	9	31,03% (9/29)	

Tableau 2.12: résultats de l'analyse du texte 12

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 12 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (8/29 ; 27,5%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (8/9 ; 88,8%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteur (06 occurrences sur 9 soit 66,6%). Mais il reste que le texte 12 est cohérent à plus de 68,9%, du moment qu'il y a que 9 défauts de cohérence pour 29 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 31,03%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 10 :

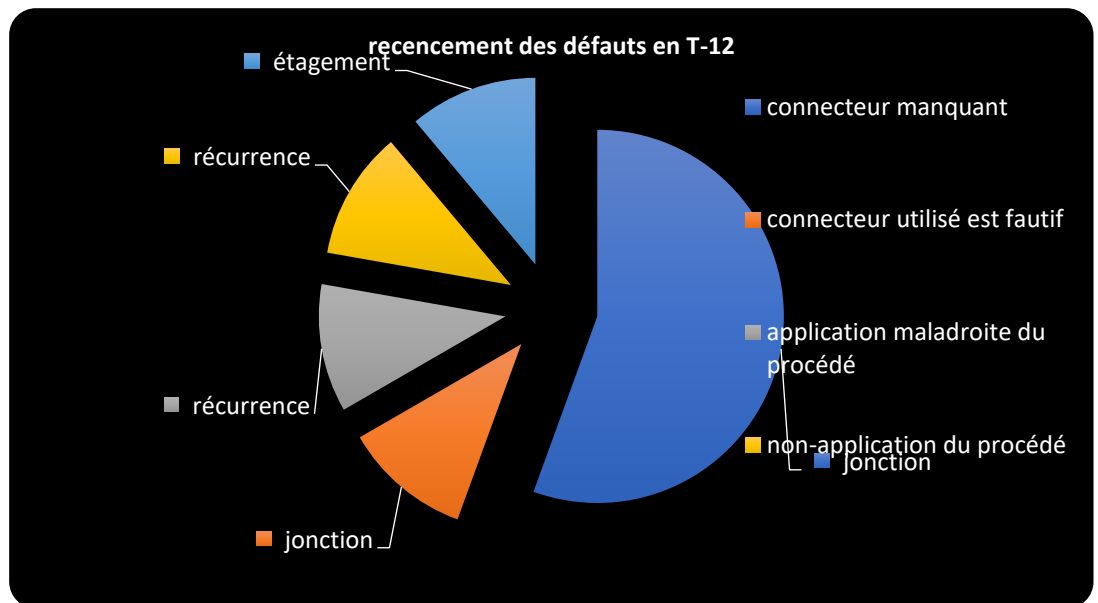


Figure 2.12 : Le recensement des défauts en T-12

Texte : 13

(1) Est-ce que les jeux vidéo contribuent au développement des enfants ? (2) C'est une question difficile qui donne lieu à des avis différents. (3) Il est certain que les jeux vidéo (4) offrent des avantages éducatifs et (5) favorisent le développement des enfants

(6) Premièrement, les jeux vidéo peuvent être des moyens importants pour l'apprentissage. (7) Il existe de nombreux jeux qui (8) sont faits pour enseigner les mathématiques, la lecture ou les sciences. (9) Certains jeux utilisent des puzzles et des énigmes pour développer la logique et la critique. (10) En jouant les enfants sont poussés à s'intéresser à leurs études indirectement.

(11) Deuxièmement, les jeux vidéo encouragent à créer et à innover. (12) Les jeux vidéo permettent de construire un monde particulier, personnel et de résoudre des problèmes en faisant appel à l'imagination. Ainsi, Les jeux de construction comme MINECRAFT. (13) Et c'est pour cela qu'ils développent la capacité de l'enfant à réfléchir seul et à expérimenter.

(14) Troisièmement, les jeux peuvent enseigner à gérer et à acquérir des connaissances générales. (15) Les jeux de gestion où les joueurs dirigent des entreprises ou des fermes, (16) font connaître des mots et des idées économiques de base. (17) Des jeux vidéo qui se déroulent dans des situations historiques ou géographiques (18) peuvent augmenter les connaissances culturelles et historiques des enfants.

(19) Il est nécessaire que les parents (20) surveillent le contenu des jeux vidéo et de s'assurer qu'ils (21) sont convenables en relation avec l'âge de l'enfant. (22) Il est important de limiter le temps de jeu pour éviter une forme de dépendance ou de baisse des autres activités essentielles comme le sport.

(23) En résumé, les jeux vidéo peuvent offrir de nombreux avantages pour le développement de l'enfant s'ils (24) sont utilisés de manière équilibrée et appropriée. (25) Ils peuvent être des outils d'apprentissage.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
Est-ce que les jeux vidéo contribuent au développement des enfants ? C'est une question difficile qui donne lieu à des avis différents. // Il est certain que les jeux vidéo offrent des avantages éducatifs et favorisent le développement des enfants	Après s'être interrogé, le scripteur se positionne sans annonce. L'emploi d'un terme opérant la transition est requis	Est-ce que les jeux vidéo contribuent au développement des enfants ? C'est une question difficile qui donne lieu à des avis différents. <u>Cependant</u> , Il est certain que les jeux vidéo offrent des avantages éducatifs et favorisent le développement des enfants
§ <u>Premièrement, les jeux vidéo peuvent être des moyens importants pour l'apprentissage. Il existe de nombreux jeux qui sont faits pour enseigner les mathématiques, la lecture ou les sciences. Certains jeux utilisent des puzzles et des énigmes pour développer la logique et la critique.</u> En jouant les enfants sont poussés à s'intéresser à leurs études indirectement.	La deuxième phrase est une extension de la première dans la mesure où elle apporte une explication exprimant la causalité. Elles peuvent être regrouper par l'entremise d'un mot de liaison (conjonction). La troisième phrase du paragraphe constitue, quant à elle, une illustration de ce qui a été dit dans la phrase qui lui est contigüe. Pour donner un aspect d'unité, elle doit être introduite par un connecteur exprimant l'exemplification.	Premièrement, les jeux vidéo peuvent être des moyens importants pour l'apprentissage <u>puisque'il</u> existe de nombreux jeux qui sont faits pour enseigner les mathématiques, la lecture ou les sciences. <u>Par exemple</u> Certains jeux utilisent des puzzles et des énigmes pour développer la logique et la critique. En jouant les enfants sont poussés à s'intéresser à leurs études indirectement.
§ Deuxièmement, <u>les jeux vidéo encouragent à créer et à innover.</u> Les jeux vidéo permettent de construire un monde	L'ordre de présentation des informations est problématique dans la mesure où il est difficile de discerner l'ordre hiérarchique de	Deuxièmement, les jeux vidéo permettent de construire un monde particulier, personnel et de résoudre des problèmes en faisant appel à

particulier, personnel et de résoudre des problèmes en faisant appel à l'imagination. <u>Ainsi</u>, Les jeux de construction comme MINECRAFT. <u>Et c'est pour cela qu'ils développent la capacité de l'enfant à réfléchir seul et à expérimenter.</u>	l'ensemble : qui est subordonné ou coordonné à qui ? effectivement, les phrases 1 et 4 représentent des conséquences attenantes à une même cause en 2. Le défaut réside dans le fait que les deux conséquences ne sont ni contigües ni coordonnées et donnent ainsi l'impression de deux blocs séparés. Dans ce cas, un réaménagement de l'ensemble est nécessaire	l'imagination. En conséquence, ils encouragent la création et l'innovation et développent la capacité de l'enfant à réfléchir seul et à l'expérimentation.
§ <u>Ainsi</u>, Les jeux de construction comme MINECRAFT. Et c'est pour cela qu'ils développent la capacité de l'enfant à réfléchir seul et à expérimenter.	L'emploi du connecteur est fautif ; il ne s'agit pas d'une conclusion ni d'une conséquence, mais d'une illustration de ce qui précède, mal formulée.	C'est le cas des jeux de construction MINECRAFT.
§ Troisièmement, les jeux peuvent enseigner à gérer et à acquérir des connaissances générales. // Les jeux de gestion où les joueurs dirigent des entreprises ou des fermes, font connaître des mots et des idées économiques de base. // Des jeux vidéo qui se déroulent dans des situations historiques ou géographiques peuvent augmenter les	La deuxième phrase du paragraphe est une extension de la première dans la mesure où elle vient apporter un éclaircissement. Elles doivent reliées par un terme de liaison (connecteur) assurant cette fonction. L'emploi d'un connecteur est nécessaire pour présenter cet argument du moment qu'il	Troisièmement, les jeux peuvent enseigner à gérer et à acquérir des connaissances générales. C'est ainsi, que Les jeux de gestion où les joueurs dirigent des entreprises ou des fermes, font connaître des mots et des idées économiques de base. Ensuite, Des jeux vidéo qui se déroulent dans des situations historiques ou géographiques peuvent

connaissances culturelles et historiques des enfants.	induit un changement de thématique par rapport au premier	augmenter les connaissances culturelles et historiques des enfants.
§ // Il est nécessaire que les parents surveillent le contenu des jeux vidéo et de s'assurer qu'ils sont convenables et en relation avec l'âge de l'enfant. // Il est important de limiter le temps de jeu pour éviter une forme de dépendance ou de baisse des autres activités essentielles comme le sport.	Cet avant-dernier paragraphe représente un tournant par rapport au développement qui a précédé étant donné que le scripteur y développe l'idée implicite des dangers qui peuvent guetter l'enfant en jouant à ces jeux. Un connecteur exprimant l'opposition est de mise. La dernière phrase, rajoute d'autres avertissements, mais en changeant de thème par rapport à celle qui la précède. Pour préserver l'unité de l'ensemble un connecteur est requis.	Cependant , Il est nécessaire que les parents surveillent le contenu des jeux vidéo et de s'assurer qu'ils sont convenables en relation avec l'âge de l'enfant. De même , Il est important de limiter le temps de jeu pour éviter une forme de dépendance ou de baisse des autres activités essentielles comme le sport.

2.13 Les résultats de l'analyse du texte 13 (T-13)

L'investigation du texte 13 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 13 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-13 présente huit défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

a/ connecteur utilisé est fautif en...

b/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

a/ T-13 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 13, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (25) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	8	32% (8/25)	88,8% (8/9)
Défaut d'étagement	1	4% (1/25)	11,1% (1/9)
TOTAL	9	36% (9/25)	

Tableau 2.13: résultats de l'analyse du texte 13

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 13 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (8/25 ; 32%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (8/9 ; 88,8%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteur (08 occurrences sur 9 soit 88,8%). Mais il reste que le texte 13 est cohérent à plus de 64%, du moment qu'il y a que 9 défauts de cohérence pour 25 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 36%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte

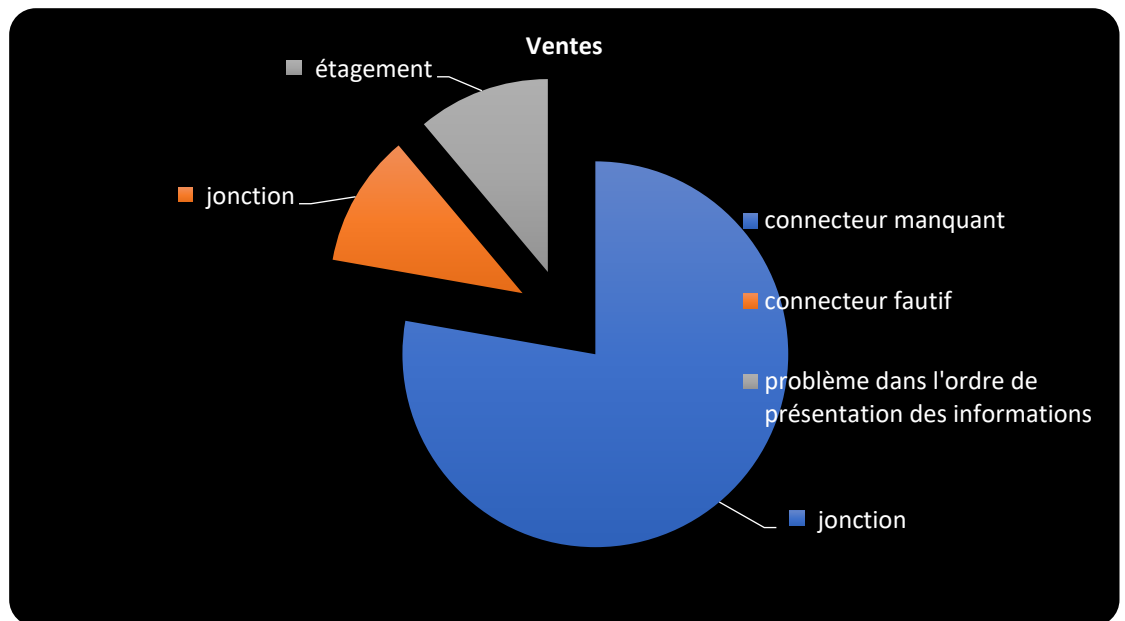


Figure 2.13 : Le recensement des défauts en T-13

Texte 14 :

(1) Les jeux vidéo sont souvent considérés comme la forme de divertissement la plus recherchée parmi les enfants, (2) il existe beaucoup d'inquiétudes quant à leur effet sur le développement des enfants.

(3) D'abord, les jeux vidéo encouragent un mode de vie où il n' (4) ya pas de mouvement et (5) aident à passer de longues heures (6) assis devant un écran au lieu de participer à des activités physiques en plein air. (7) La situation peut entraîner des problèmes au niveau de la santé comme l'obésité, des troubles de la croissance etc.

(8) De plus, les jeux vidéo peuvent avoir des conséquences dangereuses sur le développement social des enfants. (9) Passer trop de temps à jouer à des jeux en lignes les éloigne du monde réel et (10) les enferme dans un monde imaginaire. (11) Certains jeux très violents ou qui ne sont pas adaptés à l'âge des enfants (12) peuvent encourager les enfants à la violence et influencer négativement le comportement et les habituer à la violence.

(13) Enfin, les jeux vidéo peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants. (14) Quand on passe trop de temps en face d'un écran à jouer à des jeux vidéo, c'est du temps en moins pour les études et les devoirs à faire. (15) Les jeux vidéo peuvent aussi participer à créer des troubles du sommeil chez les enfants, et affecter leur santé. (16) En dernier, la fatigue qu'ils engendrent, de par le temps excessif (17) n'encourage pas aux études et (18) marque les notes à l'école négativement.

(19) En résumé, les jeux vidéo ont des conséquences néfastes sur le développement physique, social et scolaire des enfants.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
Les jeux vidéo sont souvent considérés comme la forme de divertissement la plus recherchée parmi les enfants, il existe beaucoup d'inquiétudes quant à leur effet sur le développement des enfants.	Ce premier paragraphe pose un réel problème de compréhension. Constitué d'une seule phrase, les propositions qui la constituent sont dans un rapport d'opposition/concession, mais rien ne vient le signaler. Deux options s'offrent à nous : garder la phrase telle quelle en y introduisant une conjonction qui exprime le rapport souhaité ; ou bien séparer les deux propositions, de sorte qu'elles forment deux phrases distinctes en introduisant un connecteur exprimant un rapport d'opposition.	Bien que Les jeux vidéo soient souvent considérés comme la forme de divertissement la plus recherchée parmi les enfants, il existe beaucoup d'inquiétudes quant à leur effet sur le développement des enfants.
D'abord, les jeux vidéo encouragent un mode de vie où il n' ya pas de mouvement et aident à passer de longues heures assis devant un écran au lieu de participer à des activités physiques en plein air. la situation peut entraîner des problèmes au niveau de la santé comme l'obésité, des troubles de la croissance etc.	L'emploi du déterminant défini <i>la</i> est fautif car il suggère qu'il n'y aurait qu'une situation qui poserait problème ; alors que l'emploi d'un déterminant démonstratif indiquerait, et à juste titre, par rapport au contexte précédent, qu'il y a une situation en particulier qui poserait problème. (Omission du procédé de coréférence)	D'abord, les jeux vidéo encouragent un mode de vie où il n' ya pas de mouvement et aident à passer de longues heures assis devant un écran au lieu de participer à des activités physiques en plein air. cette situation peut entraîner des problèmes au niveau de la santé comme l'obésité, des troubles de la croissance etc.

§ // Certains jeux très violents ou qui ne sont pas adaptés à l'âge des enfants peuvent encourager les enfants à la violence et influencer négativement le comportement et les habituer à la violence.	Changement de thématique en ajoutant un autre argument à la suite du précédent. Un connecteur est requis.	<u>Ensuite</u>, Certains jeux très violents ou qui ne sont pas adaptés à l'âge des enfants peuvent encourager les enfants à la violence et influencer négativement le comportement et les habituer à la violence.
Enfin, les jeux vidéo peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants. Quand on passe trop de temps en face d'un écran à jouer à des jeux vidéo, c'est du temps en moins pour les études et les devoirs à faire. // <u>Les jeux vidéo peuvent aussi participer à créer des troubles du sommeil chez les enfants, et affecter leur santé.</u> En dernier, la fatigue qu'ils engendrent, de par le temps excessif n'encourage pas aux études et marque les notes à l'école négativement.	Alors que les phrases 1,2, et 4 développent un même thème à savoir l'incidence des jeux sur la scolarité des enfants ; la phrase 3 expose un thème en relation avec la santé. Les informations doivent être remaniées afin de regrouper celles relatives au même thème. C'est un problème dans le regroupement des informations. Le remaniement exige aussi une modification des connecteurs, puisque le dernier est en fin de paragraphe. Et le premier au tout début du paragraphe est fautif.	<u>De plus</u>, les jeux vidéo peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants. Quand on passe trop de temps en face d'un écran à jouer à des jeux vidéo, c'est du temps en moins pour les études et les devoirs à faire, et la fatigue qu'ils engendrent, de par le temps excessif n'encourage pas aux études et marque les notes à l'école négativement. <u>Enfin, Les jeux vidéo peuvent aussi participer à créer des troubles du sommeil chez les enfants, et affecter leur santé.</u>

1.14 Les résultats de l'analyse du texte 14 (T-14)

L'investigation du texte 14 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 14 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-14 présente quatre défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ connecteur utilisé est fautif en...
- b/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-14 présente un (01) défaut en rapport avec la coréférence :

- omission du procédé lorsqu'il est requis en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

- T-14 présente un problème dans le regroupement des informations (thèmes éclatés) en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 14, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (19) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	5	26,3% (5/19)	83,3% (5/6)
Défaut d'étagement	1	5,2% (1/19)	16,6% (1/6)
TOTAL	6	31,5% (6/19)	

Tableau 1.14: résultats de l'analyse du texte 14

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 14 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/19 ; 26,3%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (5/6 ; 83,3%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle est réservée à la catégorie concernant la jonction par connecteur (04 occurrences sur 6 soit 66,6%). Mais il reste que le texte 14 est cohérent à plus de 68,4%, du moment qu'il y a que 6 défauts de cohérence pour 19 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 31,5%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 14 :

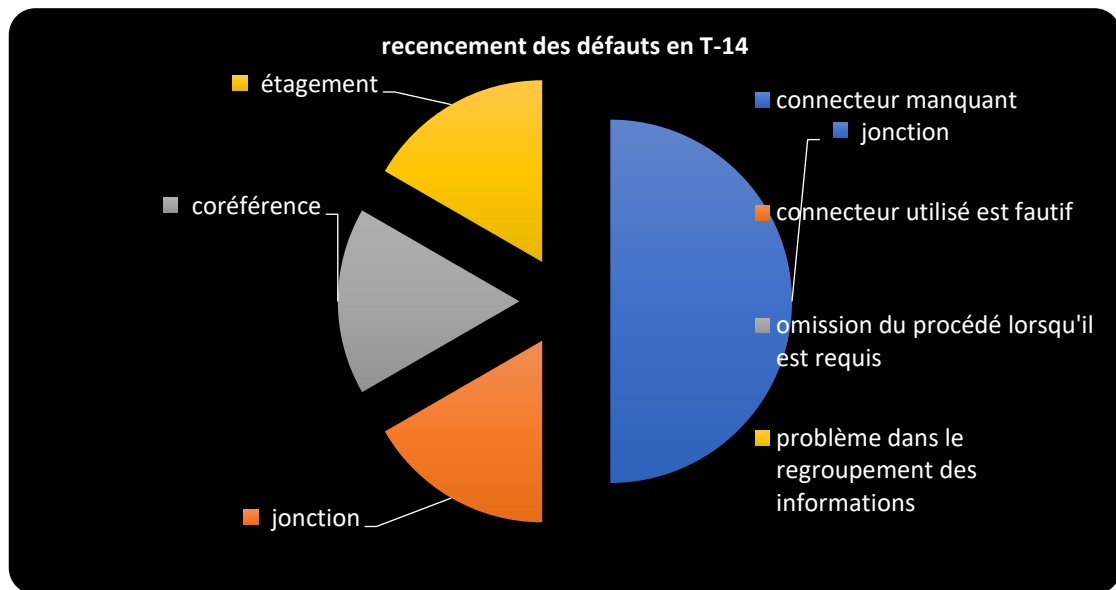


Figure 2.14 : Le recensement des défauts en T-14

Texte 15 :

(1) Malgré leur popularité importante, les jeux vidéo inquiètent les parents par rapport à leur effet négatif sur le développement des enfants.

(2) Tout d'abord, l'exposition prolongée des enfants aux écrans peut avoir des conséquences graves sur la santé des yeux des enfants, et (3) provoque de la fatigue oculaire, des maux de tête et d'autres maladies de l'œil. (4) En restant trop longtemps face à des écrans perturbe le rythme de vie des enfants, (5) ils dorment le jour et (6) vivent la nuit. (7) Des modifications importantes peuvent apparaître au niveau du sommeil avec la diminution de la qualité du repos. (8) La santé globale de l'enfant et son bien-être (9) en subissent les conséquences.

(10) De plus, les jeux vidéo deviennent une forme de drogue pour les enfants, car (11) les jeux sont fabriqués de telle manière (12) qu'ils amènent l'engagement continu des enfants. (13) La dépendance peut entraîner des désaccords à l'intérieur de la famille et des dégâts sur les performances scolaires ce qui (14) a des conséquences sur l'état général des enfants.

(15) Enfin, un autre aspect négatif en rapport avec les jeux vidéo concerne le comportement et les valeurs des enfants. (16) Les jeux où il y a de la violence, de la discrimination (17) rendent normal ces comportements chez les jeunes et (18) ont une influence négative. (19) La compréhension du monde qui les entoure et les rapports avec les autres sont faussés.

(20) En résumé, nous pensons que les jeux vidéo (21) sont dangereux pour les enfants, (22) leur utilisation peut avoir des conséquences sur la santé physique et mentale et sur les comportements des enfants.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	Analyse du défaut	correction
§ Tout d'abord, l'exposition prolongée des <u>enfants</u> aux écrans peut avoir des conséquences graves sur la santé des yeux des <u>enfants...</u>	Redondance du terme <i>enfant</i> , non-application du procédé de la récurrence	Tout d'abord, l'exposition prolongée des enfants aux écrans peut avoir des conséquences graves sur la santé de <u>leurs</u> yeux...
§ // <u>En restant trop longtemps face à des écrans perturbe le rythme de vie des enfants, ils dorment le jour et vivent la nuit. Des modifications importantes peuvent apparaître au niveau du sommeil avec la diminution de la qualité du repos. La santé globale de l'enfant et son bien-être en subissent les conséquences.</u>	Ajout d'un autre argument avec une thématique différente du précédent. Un connecteur est requis. L'ensemble des phrases, se rattachent à une charnière commune, et peuvent, par voie de conséquence, être exprimée en une seule en les coordonnant. (ensemble disloqué)	<u>Ensuite</u>, en restant trop longtemps face à des écrans perturbe le rythme de vie des enfants, ils dorment le jour et vivent la nuit. Des modifications importantes peuvent apparaître au niveau du sommeil avec la diminution de la qualité du repos. La santé globale de l'enfant et son bien-être en subissent les conséquences. <u>Ensuite</u>, en restant trop longtemps face à des écrans perturbe le rythme de vie des enfants, ils dorment le jour et vivent la nuit <u>c'est pourquoi</u> des modifications au niveau du sommeil apparaissent impactant ainsi la qualité du repos et la santé globale de l'enfant.

§ De plus, les jeux vidéo deviennent une forme de drogue pour les enfants, car les jeux sont fabriqués de telle manière qu'ils amènent l'engagement continu des enfants.	Redondance du terme <i>enfant</i>. Besoin de le substituer par un autre terme. Défaut de récurrence.	De plus, les jeux vidéo deviennent une forme de drogue pour les enfants, car les jeux sont fabriqués de telle manière qu'ils amènent l'engagement continu des .joueurs.
§ La dépendance peut entraîner des désaccords à l'intérieur de la famille et des dégâts sur les performances scolaires ce qui a des conséquences sur l'état général des enfants.	L'emploi du déterminant défini est fautif puisqu'il s'agit d'une situation particulière qui est décrite en amont : une dépendance aux jeux. Omission du procédé de la coréférence	Cette dépendance peut entraîner des désaccords à l'intérieur de la famille et des dégâts sur les performances scolaires ce qui a des conséquences sur l'état général des enfants.
§ Enfin, un autre aspect négatif en rapport avec les jeux vidéo concerne le comportement et les valeurs des enfants. <u>C'est-à-dire La compréhension du monde qui les entoure et les rapports avec les autres sont faussés. Les jeux où il y a de la violence, de la discrimination rendent normal ces comportements chez les jeunes et ont une influence négative</u>	l'emploi du connecteur c'est-à-dire annonce la promesse d'une explication qui n'est donnée qu'à moitié dans la phrase 2. C'est en parcourant la troisième que l'on nous livre complètement cette explication. D'où le besoin de combiner les deux pour donner un semblant d'unité informationnelle. (ensemble disloqué)	Enfin, un autre aspect négatif en rapport avec les jeux vidéo concerne le comportement et les valeurs des enfants. <u>C'est-à-dire que</u> la compréhension du monde qui les entoure et les rapports avec les autres sont faussés <u>et qu'ils</u> normalisent les comportements violents et discriminatoires.

1.15 Les résultats de l'analyse du texte 15 (T-15)

L'investigation du texte 15 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 15 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-15 présente un (01) défaut en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-15 présente un (01) défaut en rapport avec la coréférence :

- mauvais usage des déterminants démonstratifs en ...

T-15 présente deux défauts en rapport avec la récurrence :

- non-application du procédé en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

- T-15 présente un problème dans l'articulation des informations (ensemble disloqué) en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 15, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (22) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défait de cohésion	4	18,1% (4/22)	66,6% (4/6)
Défait d'étagement	2	9% (2/22)	33,3% (2/6)
TOTAL	6	27,2% (6/22)	

Tableau 1.15: résultats de l'analyse du texte 15

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 15 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (4/22 ; 18,1%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (4/6 ; 66,6%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la récurrence en représente la moitié (02 occurrences sur 6 soit 33,3%). Mais il reste que le texte 15 est cohérent à plus de 72,7%, du moment qu'il y a que 6 défauts pour 22 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 27,2%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 14 :

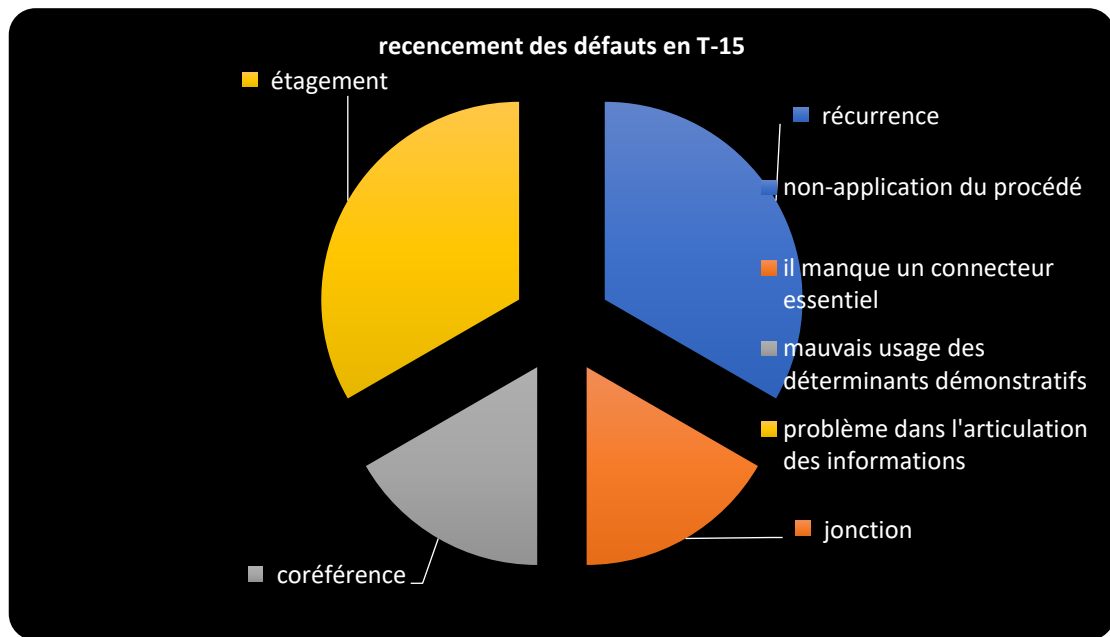


Figure 2.15 : Le recensement des défauts en T-15

Texte 16 :

(1) On pense souvent que les jeux vidéo (2) sont dangereux pour les enfants. (3) Les jeux vidéo peuvent en réalité développer d'importantes compétences.

(4) D'abord, les jeux vidéo sont en mesure d'apprendre aux enfants à prendre des décisions car (5) beaucoup de jeux contiennent des étapes (6) qu'il faut franchir pour accomplir des missions et la progression (7) dépend des décisions que (8) va prendre l'enfant (9) qui joue. (10) En jouant à des jeux qui demandent de faire un choix rapide et efficace, (11) les enfants apprennent à estimer les options qui s'offrent à eux.

(12) Ensuite, quand ils jouent avec plusieurs joueurs en ligne, (13) les enfants vont apprendre à s'aider entre-eux, à collaborer et à travailler en équipe. (14) Le travail en équipe exige qu'ils (15) communiquent efficacement pour atteindre des objectifs communs. (16) C'est le côté social des jeux.

(17) Enfin, les jeux vidéo sont capables d'apprendre aux enfants à persévérer car dans certains jeux les enfants (18) passent par des défis difficiles qu'ils (19) doivent parfois répéter plusieurs fois pour pouvoir réussir. (20) Et c'est pour cette raison que (21) les jeux sont très répandus et les préférés par les parents. (22) Ainsi, ils apprennent l'importance d'insister et de refaire la chose et à résoudre des problèmes.

(23) Je pense que les jeux vidéo (24) sont bien pour les enfants parce que (25) c'est une occasion pour apprendre et se développer dans plusieurs domaines.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	analyse du défaut	correction
On pense souvent que les jeux vidéo sont dangereux pour les enfants. <u>Les jeux vidéo peuvent en réalité développer d'importantes compétences.</u>	les deux phrases contigües expriment deux idées opposées qu'il faut unir par un terme de liaison exprimant ce rapport afin de former un bloc sémantique unifié. Un connecteur est requis. redondance de l'expression <i>jeux vidéo</i>. Non application du procédé de la récurrence l'opposition exprimée entre ces deux phrases, doit être renforcée par l'antonymie entre <i>dangereux</i> qui est un terme stratégique de la première phrase et un deuxième devant se trouver dans la seconde phrase. Non application du contraste sémantique.	On pense souvent que les jeux vidéo sont dangereux pour les enfants. <u>Pourtant,</u> les jeux vidéo peuvent en réalité favoriser le développement d'importantes compétences. On pense souvent que les jeux vidéo sont dangereux pour les enfants. Pourtant, <u>Ils</u> peuvent en réalité favoriser le développement d'importantes compétences. On pense souvent que les jeux vidéo sont <u>dangereux</u> pour les enfants. Pourtant, Ils peuvent en réalité être <u>avantageux</u> pour le développement d'importantes compétences
§ D'abord, les jeux vidéo sont en mesure d'apprendre aux enfants à prendre des décisions car beaucoup de jeux contiennent des étapes qu'il faut franchir pour accomplir des missions et <u>la</u> progression dépend des décisions que va prendre l'enfant qui joue.	omission du procédé de la coréférence. Le déterminant démonstratif est requis car il laisserait entendre qu'il ya plusieurs progressions, et une progression en particulier, celle énoncée dans le cotexte, nous intéresse.	D'abord, les jeux vidéo sont en mesure d'apprendre aux enfants à prendre des décisions car beaucoup de jeux contiennent des étapes qu'il faut franchir pour accomplir des missions et <u>cette</u> progression dépend des décisions que va prendre l'enfant qui joue.

§ // En jouant à des jeux qui demandent de faire un choix rapide et efficace, les enfants apprennent à estimer les options qui s'offrent à eux.	un connecteur est requis pour l'annonce d'une explication. Effectivement en vue d'éviter l'impression d'une redite et donc d'un discours qui ne progresse pas, qui n'avance pas.	en effet, en jouant à des jeux qui demandent de faire un choix rapide et efficace, les enfants apprennent à estimer les options qui s'offrent à eux.
Enfin, les jeux vidéo sont capables d'apprendre aux enfants à persévérer, car dans certains jeux les enfants passent par des défis difficiles qu'ils doivent parfois répéter plusieurs fois pour pouvoir réussir. // <u>Et c'est pour cette raison que les jeux sont très répandus et les préférés par les parents.</u> Ainsi, ils apprennent l'importance d'insister et de refaire la chose et à résoudre des problèmes.	une phrase intrusive s'est glissée parmi les autres. Alors que la première et la dernière phrase développent un même thème : la <i>persévérance</i> ; la seconde, quant à elle, aborde la question du <i>succès</i> des jeux ; pour ne pas donner l'impression d'un bloc désuni, une réorganisation desdites phrases est nécessaire.	Enfin, les jeux vidéo sont capables d'apprendre aux enfants à persévérer, car dans certains jeux les enfants passent par des défis difficiles qu'ils doivent parfois répéter plusieurs fois pour pouvoir réussir. Ainsi, ils apprennent l'importance d'insister et de refaire la chose et à résoudre des problèmes. c'est aussi pour cette raison que les jeux sont très répandus et les préférés des parents.

1.16 Les résultats de l'analyse du texte 16 (T-16)

L'investigation du texte 16 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 16 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-16 présente deux défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-16 présente un (01) défaut en rapport avec la coréférence :

- omission du procédé lorsqu'il est requis en ...

T-16 présente un (01) défaut en rapport avec la récurrence :

- non-application du procédé en ...

T-16 présente un (01) défaut en rapport avec le contraste sémantique en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

- T-16 présente un problème dans le regroupement des informations (thèmes éclatés) en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 16, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (25) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	5	20% (5/25)	83,3% (5/6)
Défaut d'étagement	1	4% (1/25)	16,6% (1/6)
TOTAL	6	24% (6/25)	

Tableau 1.16: résultats de l'analyse du texte 16

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 16 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/25 ; 20%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (5/6 ; 83,3%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la fréquence la plus élevée concerne la jonction par connecteurs (02 occurrences sur 6 soit 33,3%). Mais il reste que le texte 16 est cohérent à plus de 76%, du moment qu'il y a que 6 défauts pour 25 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 24%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 16 :

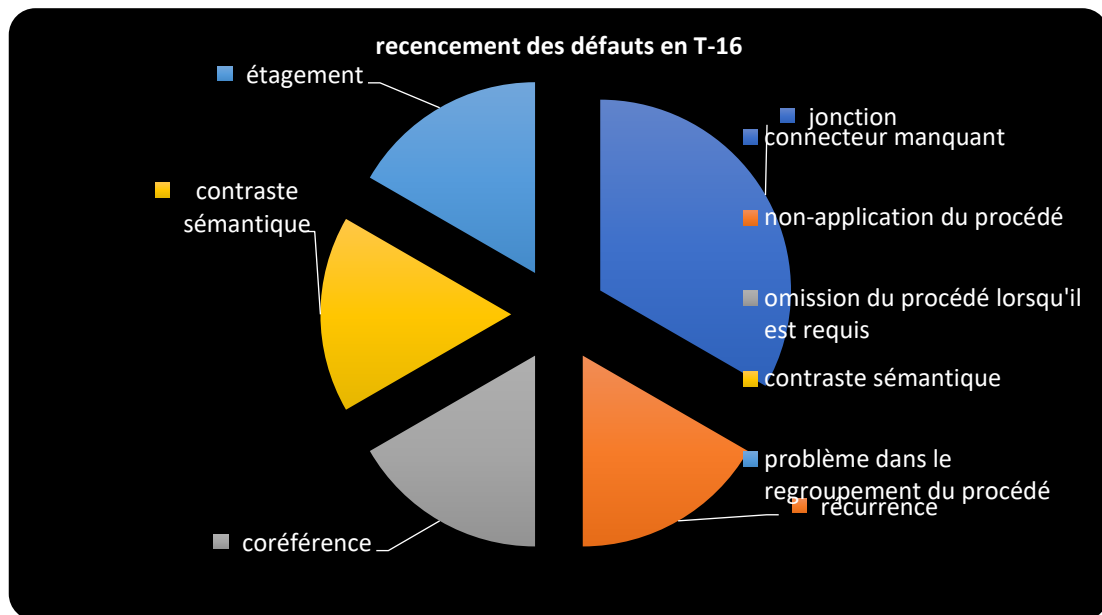


Figure 2.16 : Le recensement des défauts en T-16

Texte 17 :

(1) Depuis la fin des années 90, les jeux vidéo ont connu un développement important dans la société. (2) Considérer comme un moyen pour se divertir, en réalité, les jeux vidéo jouent un rôle principal dans leur développement.

(3) Tout d'abord, les jeux améliorent les capacités intellectuelles des enfants. (4) Les jeux sont une occasion de s'évader vers un monde imaginaire et fantastique où tout est possible. (5) Donc ils poussent à apprendre différentes langues comme l'anglais. (6) Refaire un niveau plusieurs fois et réussir à la fin c'est un signe qui (7) montre que l'enfant (8) a été patient, déterminé et très concentré. (9) Ainsi, ils échappent à la réalité qui (10) est parfois très dure dans le quotidien.

(11) Ensuite, les jeux vidéo aident l'enfant à développer l'imagination et la création, car (12) ils permettent de construire des paysages et des structures comme (13) ils veulent (MINECRAFT). (14) C'est pourquoi cette liberté de création encourage les enfants à améliorer leur sens de l'imagination. (15) D'autres jeux facilitent l'imagination car (16) ils sont riches en détails, c'est des mondes fantastiques.

(17) De plus, les jeux représentent un moment pour se reposer. (18) Face au stress de la vie et des études, (19) les enfants ont besoin de se détendre et de s'échapper. (20) Ainsi, ils ont des moments à eux où (21) ils vivent dans des mondes paisibles et qui (22) leur font rêver. (23) Ils oublient le quotidien et leur souci et (24) se concentrent sur l'instant présent.

(25) Enfin, de nombreux jeux vidéo sont proposés dans plusieurs langues, (26) ce qui permet aux enfants d'être exposés à des langues étrangères dès leur jeune âge. (27) Ainsi les enfants ont la possibilité d'entendre et de lire des dialogues dans différentes langues. (28) De plus, les jeux en ligne offrent aux enfants la possibilité de communiquer et de coopérer avec des joueurs du monde entier

(29) En conclusion, nous pouvons affirmer que (30) les jeux vidéo sont plus qu'un outil pour se divertir. (31) Ils apportent aussi pas mal d'avantages sur le plan du repos, de l'apprentissage des langues etc.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	analyse du défaut	correction
§ <u>Tout d’abord, les jeux améliorent les capacités intellectuelles des enfants. Les jeux sont une occasion de s’évader vers un monde imaginaire et fantastique où tout est possible. Donc ils poussent à apprendre différentes langues comme l’anglais. Refaire un niveau plusieurs fois et réussir à la fin c’est un signe qui montre que l’enfant a été patient, déterminé et très concentré. Ainsi, ils échappent à la réalité qui est parfois très dure dans le quotidien.</u>	Ce paragraphe cumule à lui seul trois types de défauts : le premier concerne <u>l’usage fautif d’un connecteur</u> ainsi que <u>l’omission d’un connecteur</u>. Le deuxième est relatif au <u>regroupement des informations</u> (thèmes éclatés). En effet, les phrases X, Y et Z exposent des thématiques différentes et sont suivies par des explications ne leur sont pas correspondantes. Il est impératif de regrouper, dans un même espace spatio-temporel, les informations se rapportant au même thème. Le troisième, quant à lui, est relatif à <u>l’articulation des informations</u>. Effectivement, certaines phrases doivent être articulées de manière à être rattachées à une même charnière, et en une seule phrase si possible pour constituer un ensemble unifié.	Tout d’abord, les jeux améliorent les capacités intellectuelles des enfants puisqu’ils poussent à apprendre différentes langues comme l’anglais. De plus, refaire un niveau plusieurs fois et réussir à la fin développe leur patience leur détermination et leur concentration. Enfin, les jeux sont une occasion de s’évader un monde imaginaire et fantastique où tout est possible, ils échappent à la réalité qui est parfois très dure dans le quotidien.
§ Ensuite, les jeux vidéo aident l’enfant à développer l’imagination et la création, <u>car ils permettent de construire des paysages et des structures</u> comme ils veulent (MINECRAFT). C’est pourquoi cette liberté	Ce paragraphe pose problème au niveau de l’ordre de présentation et la coordination des informations. En effet, le scripteur expose deux causes pour une même conséquence (formulée en deux fois), il en résulte une	Ensuite, les jeux vidéo aident l’enfant à développer l’imagination et la création, car ils permettent de construire des paysages et des structures comme ils veulent. De plus, la richesse des détails aiguisent leur imagination.

de création encourage les enfants à améliorer leur sens de l'imagination. D'autres jeux facilitent l'imagination <u>car ils sont riches en détails, c'est des mondes fantastiques.</u>	impression de désorganisation de l'ensemble. De plus, les deux causes exposées séparément, entrent en compétition car ils donnent l'impression de former deux blocs distincts : d'une part les phrases 1 et 2 et d'autre part les phrases 2 et 3.	C'est pourquoi, la liberté de création qu'offrent les jeux encourage les enfants à explorer leur créativité.
§ De plus, les jeux représentent un moment pour se reposer. // Face au stress de la vie et des études, les enfants ont besoin de se détendre et de s'échapper.	l'emploi d'un connecteur est requis pour coordonner et relier les deux phrases pour n'en former qu'une et montrer qu'il s'agit d'un énoncé qui apporte une explication à la phrase qui le précède.	De plus, les jeux représentent un moment pour se reposer <u>car</u> face au stress de la vie et des études, les enfants ont besoin de se détendre et de s'échapper.
Enfin, de nombreux jeux vidéo sont proposés dans plusieurs langues, ce qui permet aux <u>enfants</u> d'être exposés à des langues étrangères dès leur jeune âge. Ainsi <u>les enfants</u> ont la possibilité d'entendre et de lire des dialogues dans différentes langues	redondance du terme <i>enfants</i> . non-application du procédé de la récurrence. Les deux phrases appartiennent au même cycle d'information, il n'est pas nécessaire de reprendre le substantif à chaque fois.	Enfin, de nombreux jeux vidéo sont proposés dans plusieurs langues, ce qui permet aux enfants d'être exposés à des langues étrangères dès leur jeune âge. Ainsi <u>ils</u> ont la possibilité d'entendre et de lire des dialogues dans différentes langues
§ <u>Enfin</u> , de nombreux jeux vidéo sont proposés dans plusieurs langues, ce qui permet aux enfants d'être exposés à des langues étrangères dès leur jeune âge.	l'emploi du connecteur est fautif puisqu'il ne s'agit pas, là, du dernier argument présenté. En effet, on s'aperçoit plus loin dans le paragraphe que la dernière phrase présente un argument supplémentaire.	<u>Ensuite</u> , de nombreux jeux vidéo sont proposés dans plusieurs langues, ce qui permet aux enfants d'être exposés à des langues étrangères dès leur jeune âge.

§ <u>De plus</u> , les jeux en ligne offrent aux enfants la possibilité de communiquer et de coopérer avec des joueurs du monde entier	l'emploi du connecteur est fautif, dans la mesure où c'est le dernier argument présenté avec un changement de thématique par rapport aux précédents.	<u> finalement</u> , les jeux en ligne offrent aux enfants la possibilité de communiquer et de coopérer avec des joueurs du monde entier

1.17 Les résultats de l'analyse du texte 17 (T-17)

L'investigation du texte 17 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 17 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-17 présente quatre défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...
- le connecteur utilisé est fautif en ...

T-17 présente un (01) défaut en rapport avec la récurrence :

- non-application du procédé en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

T-17 présente un problème dans le regroupement des informations (thèmes éclatés) en ...

T-17 présente un problème dans l'articulation des informations (ensemble disloqué) en ...

T-17 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 17, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (31) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	5	16,1% (5/31)	62,5% (5/8)
Défaut d'étagement	3	9,6% (3/31)	37,5% (3/8)
TOTAL	8	25,8% (8/31)	

Tableau 1.17: résultats de l'analyse du texte 17

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 17 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/31 ; 16,1%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (5/8 ; 62,5%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la fréquence la plus élevée concerne la jonction par connecteurs (03 occurrences sur 8 soit 37,5%). Mais il reste que le texte 17 est cohérent à plus de 74,1%, du moment qu'il y a que 8 défauts pour 31 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 25,8%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 17 :

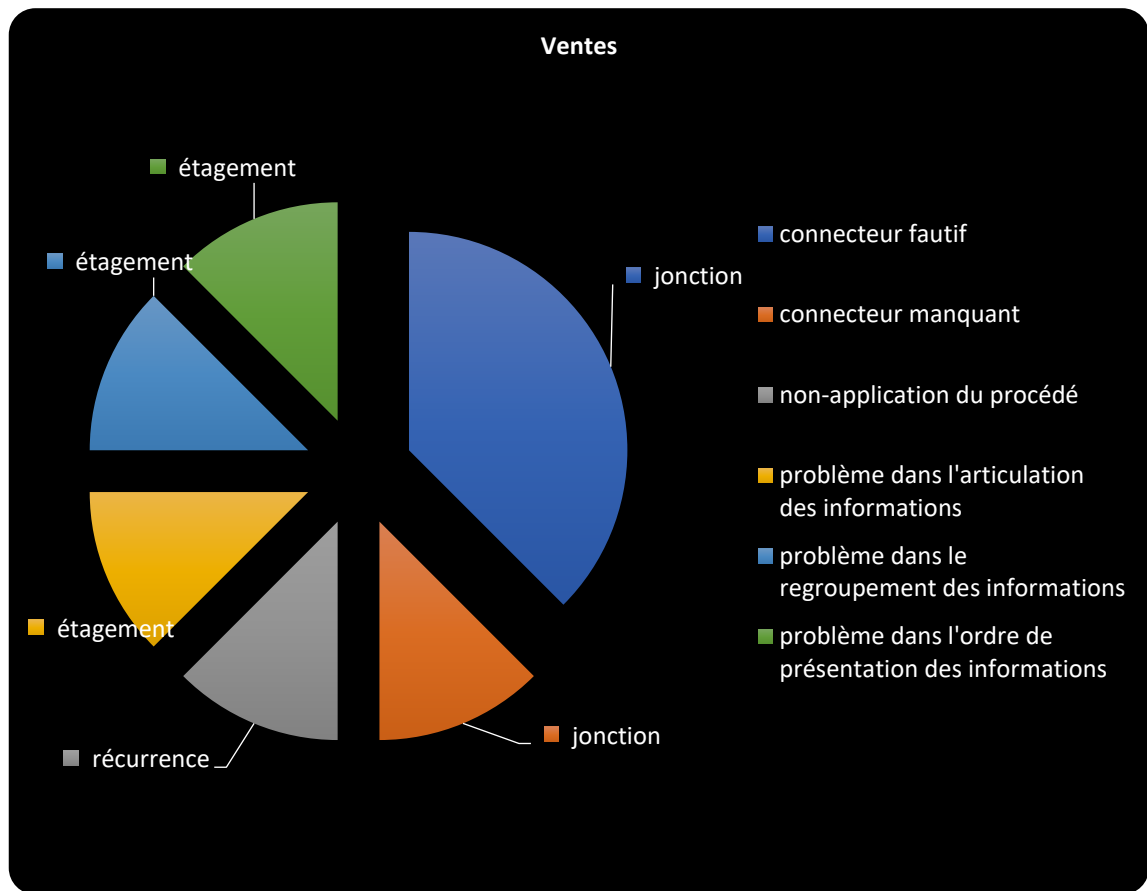


Figure 2.17 : le recensement des défauts en T-17

Texte 18 :

(1) De nos jours, les jeux vidéo font partie de l'univers des enfants souvent dès leur jeune âge. (2) Ces jeux sont disponibles pour les enfants sur divers supports tels que : les ordinateurs, les consoles de jeu, les tablettes et les téléphones portables. (3) Il est donc important de régler leur utilisation, (4) car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers. (5) Par exemple, ces jeux peuvent également favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences des enfants.

(6) Tout d'abord, l'enfant peut renforcer certaines qualités et habiletés grâce à l'utilisation de jeux vidéo en fonction du genre de jeux sélectionnés, par exemple (7) les jeux multijoueurs permettent de nouer des liens avec les autres.

(8) Ensuite, les jeux vidéo peuvent aider à améliorer l'estime de soi ou l'état d'esprit de l'enfant en fonction de leur nature. (9) S'ils ne sont pas la solution à ce problème, (10) ils peuvent contribuer à améliorer la confiance en soi de l'enfant car (11) en réussissant une mission ou en complétant un niveau de jeu, l'enfant développe une meilleure image de lui-même.

(12) Enfin, les jeux vidéo ont une approche plus active puisque les enfants (13) peuvent apprendre certaines matières comme les mathématiques, l'histoire ou les langues.

(14) En conclusion, les jeux vidéo sont nécessaires à l'activité normale du cerveau, (15) il faut qu'ils (16) soient ordonnés par les parents et sélectionnés de manière très spécifique afin de garantir un développement sain et sans danger pour les enfants.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	analyse du défaut	correction
De nos jours, les jeux vidéo font partie de l'univers des enfants souvent dès leur jeune âge. ces jeux sont disponibles pour les enfants sur divers supports tels que : les ordinateurs, les consoles de jeu, les tablettes et les téléphones portables	redondance du substantif <i>enfants</i> . Les deux phrases appartiennent au même faisceau informationnel bien qu'ils ne développent pas la même thématique (thème principal) ce qui déroge à la condition de la continuité thématique par récurrence. Ainsi, pour pallier à cette carence, la solution serait de reprendre l'un des termes de la première phrase.	De nos jours, les jeux vidéo font partie de l'univers des enfants souvent dès leur jeune âge. ces jeux sont disponibles pour eux sur divers supports tels que : les ordinateurs, les consoles de jeu, les tablettes et les téléphones portables
§ Il est en effet , important de réguler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers.	l'emploi du connecteur explicatif est fautif car la phrase représente, par rapport à l'énoncé précédent, une conséquence/ une conclusion de ce dernier.	Il est donc important de réguler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers.
§ Il est donc important de réguler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers. Par exemple , ces jeux peuvent également favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences des enfants.	l'emploi du connecteur exprimant l'exemplification est fautive parce que la phrase introduit une thématique à l'opposé de celle qui lui est contigüe.	Il est donc important de réguler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers. Cependant , ces jeux peuvent également favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences des enfants.
§ Il est donc important de réguler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers . Par exemple, ces jeux	les termes forts véhiculant la thématique de chaque phrase pose un <u>problème relatif au parallélisme sémantique</u> . Effectivement, il	Il est donc important de réguler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des <u>dangers</u> . Cependant, ces jeux

peuvent également favoriser l' acquisition des connaissances et le développement des compétences des enfants.	apparaît qu'aucune correspondance sémantique biunivoque ne peut être mise en exergue pour établir leur différence.	peuvent être rassurant en favorisant l'acquisition de compétences diverses et variées.
§ Ensuite, les jeux vidéo peuvent aider à améliorer l'estime de soi ou l'état d'esprit des enfants en fonction de leur nature .	le déterminant possessif accompagnant le nom pose un problème de référenciation ; en effet, s'agit-il de la nature des enfants ? ou la nature de l'estime de soi ou de l'état d'esprit ? une ambiguïté référentielle s'installe.	Ensuite, les jeux vidéo peuvent aider à améliorer l'estime de soi ou l'état d'esprit de l'enfant en fonction de <u>la nature des jeux</u> .
§ S' ils ne sont pas la solution à ce problème, ils peuvent contribuer à améliorer la confiance en soi de l'enfant car en réussissant une mission ou en complétant un niveau de jeu, l'enfant développe une meilleure image de lui-même.	l'emploi de la conjonction de subordination est erroné car les deux premières propositions de la phrase sont dans un rapport de concession et non de condition.	Bien qu' ils ne soient pas la solution à ce problème, ils peuvent contribuer à améliorer la confiance en soi de l'enfant car en réussissant une mission ou en complétant un niveau de jeu, l'enfant développe une meilleure image de lui-même.
§ Enfin, les jeux vidéo ont une approche plus active puisque les enfants peuvent apprendre certaines matières comme les mathématiques, l'histoire ou les langues.	plus active que quoi ? l'emploi du comparatif plus...que sans la présence de l'antécédent constitue une entrave à l'interprétation. (défaut de coréférence)	Enfin, les jeux vidéo ont une approche plus active que la télévision puisque les enfants peuvent apprendre certaines matières comme les mathématiques, l'histoire ou les langues.
§ En conclusion, les jeux vidéo sont nécessaires à l'activité normale du cerveau, // il faut qu'ils soient régulés par les parents...	l'emploi d'un connecteur pour exprimer l'opposition et requis au début de la deuxième proposition.	En conclusion, les jeux vidéo sont nécessaires à l'activité normale du cerveau, toutefois , il faut qu'ils soient régulés par les parents...

2.18 Les résultats de l'analyse du texte 18 (T-18)

L'investigation du texte 18 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 18 font tous partie d'un seul type :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2).

Au type susmentionné correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, les défauts répertoriés permettent les observations suivantes :

T-18 présente quatre défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...
- le connecteur utilisé est fautif en ...

T-18 présente un (01) défaut en rapport avec la récurrence :

- non-application du procédé en ...

T-18 présente deux défauts en rapport avec la coréférence :

- a/ambiguïté référentielle en ...
- b/comparatif sans antécédent en ...

T-18 présente un (01) défaut en rapport avec le parallélisme sémantique en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 18, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (16) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	8	50% (8/16)	100% (8/8)
TOTAL	8	50% (8/16)	

Tableau 2.18: résultats de l'analyse du texte 18

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 18 est due exclusivement aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (8/16 ; 50%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (8/8 ; 100%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la fréquence la plus élevée concerne la jonction par connecteurs (04 occurrences sur 8 soit 50%). Mais il reste que le texte 18 est cohérent à 50%, du moment qu'il y a que 8 défauts pour 16 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 50%). Le graphique qui suit permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 18 :

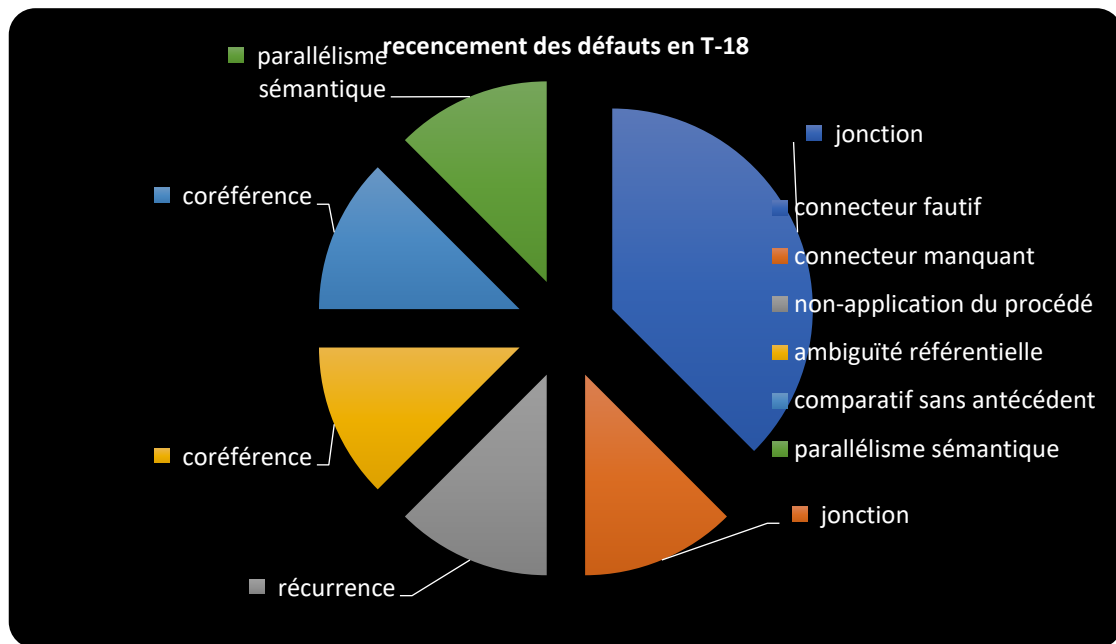


Figure 2.18 : Le recensement des défauts en T-18

Texte 19 :

(1) Les jeux vidéo provoquent souvent des inquiétudes quant à leur impact sur le développement des enfants. (2) De nombreuses recherches montrent que lorsque les jeux (3) sont utilisés de manière juste, (4) ils peuvent être bénéfiques pour les enfants.

(5) Tout d'abord, les jeux vidéo sont un bon outil pour aider les enfants à apprendre à résoudre des problèmes. (6) Plusieurs jeux contiennent des défis et des énigmes qui (7) encouragent les enfants à utiliser la logique et la créativité pour trouver des solutions. (8) Dans les jeux de puzzle, les enfants doivent trouver des solutions à des énigmes basées sur la physique et la logique pour avancer.

(9) De plus, les jeux vidéo enseignent aux enfants la patience en les obligeant à attendre et à planifier leurs actions. (10) Certains jeux de stratégie comme CIVILIZATION les joueurs doivent prendre leur temps pour planifier leurs mouvements et leurs actions et essayer de prévoir la réaction des adversaires et attendre le bon moment pour agir. C'est pour cette raison (11) qu'il est nécessaire d'avoir le contrôle des parents lors de l'utilisation de certains jeux qui (12) peuvent influencer leur comportement.

(13) Enfin, les jeux vidéo permettent d'apprendre aux enfants de manière naturelle et amusante. (14) Ils se déroulent dans des périodes anciennes ce qui (15) enseigne à l'enfant des civilisations anciennes et des personnages célèbres. (16) Ils plongent dans des époques différentes et (17) permettent de faire de l'histoire sans avoir l'impression d'étudier.

(18) En conclusion, je pense que (19) les jeux vidéo offrent aux enfants une occasion d'apprentissage et de développement (20) qui est unique.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	analyse du défaut	correction
Les jeux vidéo provoquent souvent des inquiétudes quant à leur impact sur le développement des enfants. // de nombreuses recherches montrent que lorsque les jeux sont utilisés de manière juste, ils peuvent être bénéfiques pour les enfants.	un connecteur est requis entre les deux phrases du paragraphe. En effet, on s'aperçoit de la présence d'une opposition entre l'idée exprimée en phrase 1 et celle de la phrase 2 : inquiétude vs bénéfice	Les jeux vidéo provoquent souvent des inquiétudes quant à leur impact sur le développement des enfants. Mais de nombreuses recherches montrent que lorsque les jeux sont utilisés de manière juste, ils peuvent être bénéfiques pour les enfants.
§ Tout d'abord, les jeux vidéo sont un bon outil pour aider les enfants à apprendre à résoudre des problèmes. plusieurs jeux contiennent des défis et des énigmes qui encouragent les enfants à utiliser la logique et la créativité pour trouver des solutions.	en voulant assuré une constance thématique à ces propos, le scripteur omet de faire appel un déterminant démonstratif pour indiquer que l'on parle d'enfants en particulier, ceux cités dans le cotexte qui précède. (omission du procédé de la coréférence) l'emploi du déterminant défini <i>la</i> laisse entendre qu'il n' ya qu'une seule logique, une seule créativité, alors qu'il s'agit de la logique et de la créativité inhérente aux enfants ; d'où la nécessité d'employer un pronom personnel complément. (omission du procédé)	Tout d'abord, les jeux vidéo sont un bon outil pour aider les enfants à apprendre à résoudre des problèmes. plusieurs jeux contiennent des défis et des énigmes qui encouragent ces enfants à utiliser la logique et la créativité pour trouver des solutions. Tout d'abord, les jeux vidéo sont un bon outil pour aider les enfants à apprendre à résoudre des problèmes. plusieurs jeux contiennent des défis et des énigmes qui encouragent les enfants à utiliser leur logique et leur créativité pour trouver des solutions.

§ Plusieurs jeux contiennent des défis et des énigmes qui encouragent les enfants à utiliser la logique et la créativité pour trouver des solutions. Dans les jeux de puzzle, les enfants doivent trouver des solutions à des énigmes basés sur la physique et la logique pour avancer.	nécessité d'adjoindre un connecteur entre les deux phrases pour éviter que la deuxième phrase ne soit perçue, à tort, comme une élaboration indépendante de la première. En effet, il s'agit là d'une illustration des propos avancés en premier lieu.	Plusieurs jeux contiennent des défis et des énigmes qui encouragent les enfants à utiliser la logique et la créativité pour trouver des solutions. <u>Par exemple</u>, Dans les jeux de puzzle, les enfants doivent trouver des solutions à des énigmes basés sur la physique et la logique pour avancer.
§ <u>C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'avoir le contrôle des parents lors de l'utilisation de certains jeux qui peuvent influencer leur comportement.</u>	il s'agit d'une phrase intrusive juxtaposée à la fin du paragraphe qui porte une information difficilement rattachable aux phrases antérieures. Une explicitation supplémentaire pourrait peut être rétablir la continuité. (juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble)	ainsi, face à la diversité des jeux proposés aux enfants, il est nécessaire que les parents choisissent ceux qui sont bénéfiques à leurs enfants.

§ Enfin, les jeux vidéo permettent d'apprendre aux enfants de manière naturelle et amusante. Ils se déroulent dans des périodes anciennes ce qui enseigne à l'enfant des civilisations anciennes et des personnages célèbres. <u>Ils</u> plongent dans des époques différentes et permettent de faire de l'histoire sans avoir l'impression d'étudier.	à cause de la correspondance de genre et de nombre, le pronom personnel ils, dans la dernière phrase, prête à confusion : a-t-il pour antécédent les jeux ? ou les enfants ? est-ce que c'est les enfants qui plongent dans des époques différentes ? ou ces les jeux qui plongent dans des époques différentes ? l'ambiguïté référentielle est d'autant plus marquée que les indices sémantiques ne permettent pas de résoudre la question.	Enfin, les jeux vidéo permettent d'apprendre aux enfants de manière naturelle et amusante. Ils se déroulent dans des périodes anciennes ce qui enseigne à l'enfant des civilisations anciennes et des personnages célèbres. <u>Ils les</u> plongent dans des époques différentes et permettent de faire de l'histoire sans avoir l'impression d'étudier.

2.19 Les résultats de l'analyse du texte 19 (T-19)

L'investigation du texte 19 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 19 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases.

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-19 présente deux défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...

T-19 présente trois défaut en rapport avec la coréférence :

a/omission du procédé lorsqu'il est requis en ...

b/ambiguïté référentielle en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, juxtaposition des informations, nous relevons l'observation qui suit :

T-19 présente une phrase juxtaposée à l'intérieur d'un ensemble en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 19, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (20) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défaut de cohésion	5	25% (5/20)	83,3% (5/6)
Défaut à résolution incertaine	1	5% (1/20)	16,6% (1/6)
TOTAL	6	30% (6/20)	

Tableau 2.19: résultats de l'analyse du texte 19

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 19 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/20 ; 25%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (5/6 ; 83,3%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la fréquence la plus élevée concerne, équitablement, la jonction par connecteur et l'omission du procédé de coréférence (02 occurrences chacun, sur 6 soit 33,3%). Mais il reste que le texte 19 est cohérent à plus de 70%, du moment qu'il y a que 6 défauts pour 20 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 30%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 19 :

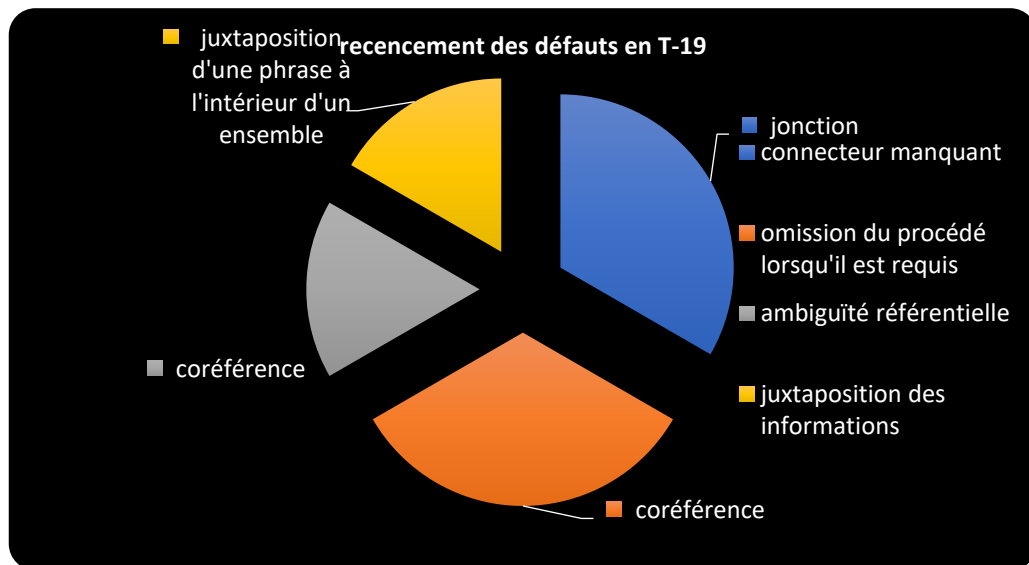


Figure 2.19 : Le recensement des défauts en T-19

Texte 20 :

(1) Depuis les années deux mille les jeux vidéo sont devenus très populaires parmi les enfants. (2) Chaque année ils attirent beaucoup d'utilisateurs. (3) Il est important de connaître les effets négatifs qu'ils peuvent avoir sur le développement.

(1) D'abord, les jeux vidéo représentent un danger puisqu'ils (2) peuvent créer chez les enfants une dépendance. (3) Et puis l'utilisation des jeux vidéo provoque des maladies pour les yeux, beaucoup de docteurs (4) affirment qu'ils (5) endommagent les yeux. (6) En plus, ils passent beaucoup de temps devant les écrans au lieu de faire d'autres activités plus intéressantes.

(7) De plus, il y a des jeux qui contiennent des images très violentes qui (8) ne sont pas de l'âge ce qui (9) peut avoir des conséquences négatives sur le comportement des enfants et comment (10) ils voient le monde. (11) Les jeux peuvent influencer les enfants qu'il (12) amène à recopier les comportements agressifs des personnages dans la vie réelle.

(13) Enfin, ils peuvent donner des problèmes de santé, donc chez certains enfants (14) on a remarqué de la dépression, (15) ils sont nerveux, perturbés parce qu'ils (16) passent trop de temps devant un écran. (17) les jeux sont un obstacle au bien-être émotionnel des enfants et (18) peut nuire à leur santé.

(19) En conclusion, les jeux vidéo semblent pas faire de mal aux enfants, mais beaucoup d'utilisation (20) peut avoir des conséquences négatives sur la santé et le développement. (21) Il est important que les parents doivent superviser les enfants lors de l'utilisation des jeux et (22) la quantité de temps que les enfants passent à jouer à des jeux et les encourager à participer à d'autres jeux.

Enoncés du texte/ lieu de la prise en faute	analyse du défaut	correction
Depuis les années deux mille les jeux vidéo sont devenus très populaires parmi les enfants. // Chaque année ils attirent beaucoup d'utilisateurs. // Il est important de connaître les effets négatifs qu'ils peuvent avoir sur le développement.	entre la première et la deuxième phrase il est nécessaire d'introduire un connecteur présentant une explication (cause). De plus, les deux phrases peuvent être réunies pour n'en former qu'une et assurer ainsi l'unité thématique de l'ensemble. quant à la dernière phrase, nous notons un changement de thème, introduisant une idée à l'opposée de celle annoncée dans le contexte antérieur : un connecteur est requis.	Depuis les années deux mille les jeux vidéo sont devenus très populaires parmi les enfants <u>vu que</u> chaque année ils attirent beaucoup d'utilisateurs. <u>Cependant</u> Il est important de connaître les effets négatifs qu'ils peuvent avoir sur le développement.
D'abord, les jeux vidéo représentent un danger puisqu'ils peuvent créer chez les enfants une dépendance. Et puis l'utilisation des jeux vidéo provoque des maladies pour les yeux, beaucoup de docteurs affirment qu'ils endommagent les yeux. <u>En plus, ils passent beaucoup de temps devant les écrans au lieu de faire d'autres activités plus intéressantes.</u>	il est à remarquer qu'une seule thématique est développée dans ce paragraphe : l'effet des jeux sur la santé, cependant nous remarquons que la troisième phrase du paragraphe est en fait une extension de la première puisqu'elle en est l'explication : l'effet de dépendance est assujéti à la durée d'exposition aux jeux. Une réorganisation de l'ordre des phrases est nécessaire. (ordre de présentation et la coordination des informations)	D'abord, les jeux vidéo représentent un danger puisqu'ils peuvent créer chez les enfants une dépendance <u>car ils passent beaucoup de temps devant les écrans au lieu de faire d'autres activités plus intéressantes.</u> Et puis l'utilisation des jeux vidéo provoque des maladies pour les yeux, beaucoup de docteurs affirment qu'ils endommagent les yeux.

§ De plus, il y a des jeux qui contiennent des images très violentes qui ne sont pas de l'âge ce qui peut avoir des conséquences négatives sur le comportement des enfants et comment ils voient le monde. les jeux peuvent influencer les enfants qu'il amène à recopier les comportements agressifs des personnages dans la vie réelle.	l'emploi du déterminant défini <i>le</i> est fautif dans la mesure où il s'agit de quelques jeux qui sont incriminés et non tous, comme cela est annoncé en début de paragraphe. L'emploi d'un déterminant démonstratif est requis.	De plus, il y a des jeux qui contiennent des images très violentes qui ne sont pas de l'âge ce qui peut avoir des conséquences négatives sur le comportement des enfants et comment ils voient le monde. Ces jeux peuvent influencer les enfants qu'il amène à recopier les comportements agressifs des personnages dans la vie réelle.
§ Enfin, ils peuvent donner des problèmes de santé, donc chez certains enfants on a remarqué de la dépression, ils sont nerveux, perturbés parce qu'ils passent trop de temps devant un écran.les jeux sont // un obstacle au bien-être émotionnel des enfants et peut nuire à leur santé.	l'emploi de la conjonction <i>donc</i> est fautif puisqu'il ne s'agit ni d'une conclusion ni d'une conséquence mais plutôt une relation de cause à effet. dans la dernière phrase, après avoir démontré que les jeux constituaient un danger pour la santé, un connecteur est requis pour exprimer la déduction à laquelle est arrivé le scripteur	Enfin, ils peuvent donner des problèmes de santé, étant donné que chez certains enfants on a remarqué de la dépression, ils sont nerveux, perturbés parce qu'ils passent trop de temps face à un écran.les jeux sont donc un obstacle au bien-être émotionnel des enfants et peut nuire à leur santé

2.20 Les résultats de l'analyse du texte 20 (T-20)

L'investigation du texte 20 à travers la typologie élaborée par Lorraine Pépin permet d'énoncer les observations suivantes :

Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 20 sont de l'ordre de deux types :

- défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ;
- défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases.

A chacun des types susmentionnés correspond un certain nombre de défauts appartenant à des catégories distinctes. Ainsi, pour le premier type de défauts répertoriés les observations sont les suivantes ;

T-20 présente quatre défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteur :

- a/ il manque un connecteur essentiel entre deux phrases en ...
- b/le connecteur utilisé est fautif en ...

T-20 présente un (01) défaut en rapport avec la coréférence :

- mauvais usage des déterminants démonstratifs en ...

En ce qui concerne le deuxième type de défauts, l'étagement, nous relevons l'observation qui suit :

T-20 présente un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations en ...

Nous passons présentement à une présentation (voir tableau X, page qui suit), pour le texte 20, du concours relatif de chaque type de défaut par rapport au nombre d'énoncés (22) et par rapport au nombre total des défauts relevés.

Types de défaut	Fréquence absolue	Fréquence relative par rapport au nombre d'énoncés	Fréquence relative par rapport au nombre total des défauts
Défait de cohésion	5	22,7% (5/22)	83,3% (5/6)
Défait à résolution incertaine	1	4,5% (1/22)	16,6% (1/6)
TOTAL	6	27,2% (6/22)	

Tableau 2.20: résultats de l'analyse du texte 20

Comme nous pouvons le voir, la dyscohérence du texte 19 est due pour une grande partie aux défauts de cohésion. Ceci eu égard, aussi bien, au calcul effectué par rapport au nombre total des énoncés (5/22 ; 22,7%), qu'au calcul effectué par rapport au nombre total de défauts (5/6 ; 83,3%). Il est à noter, qu'au sein même de ce type de défauts, la part belle, est faite à la jonction par connecteur (04 occurrences sur 6 soit 66,6%). Mais il reste que le texte 20 est cohérent à plus de 72,7%, du moment qu'il y a que 6 défauts pour 22 énoncés (soit un taux de dyscohérence de 27,2%). Le graphique qui suit (page suivante) permet de visualiser dans le détail, les catégories mises en causes dans la dyscohérence du texte 20 :

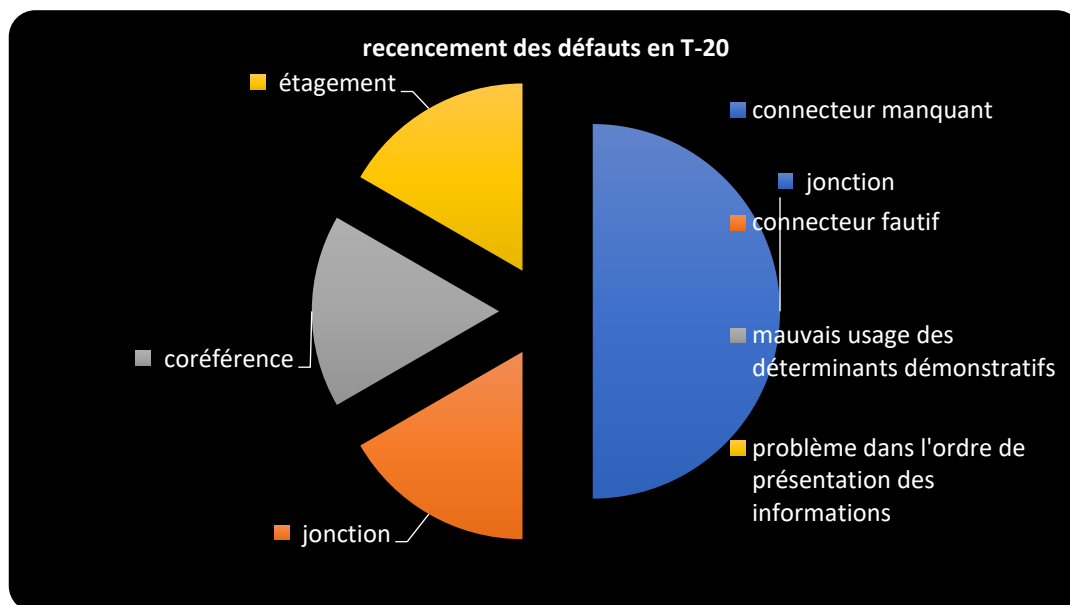


Figure 2.20 : Le recensement des défauts en T-20

Conclusion

Les scripteurs des vingt textes qui forment notre corpus, nous le constatons, ont géré la cohérence de leur texte avec plus au moins de réussite. L'analyse que nous avons entreprise grâce à la grille élaborée par Loraine Pépin nous a permis de mettre en exergue, pour chacun des textes, quels étaient les défauts qui ont entravé la cohérence de leurs énoncés et comment ils auraient pu être évité (les correctifs possibles que nous avons proposés).

Quant au chapitre qui suit, nous proposons une vision sur l'ensemble des textes analysés pour une saisie globale des résultats. Les performances textuelles observées dans l'analyse feront l'objet d'une discussion qui pourrait être, le cas échéant, un terreau fertile pour des implications d'ordre didactique.

Chapitre III :

Discussions des résultats

De prime à bord, l'examen des textes qui forment notre corpus et dont l'analyse a été effectuée au chapitre précédent nous autorise à noter que les textes des élèves, sont jonchés de défauts de cohérence de manière plus au moins importantes à même de compromettre leur l'unité. Toute la difficulté pour celui dont la tâche est de lire et corriger ces textes réside dans le repérage concis du lieu où s'opère la dyscohérence et l'explicitation claire de cette dernière.

La grille d'analyse pour laquelle nous avons opté, nous semble-t-il, répond aux exigences formulées en sus et a le mérite premier de s'appliquer à des textes authentiques, et non à des énoncés fabriqués pour les besoins d'une quelconque démonstration. Cette grille, disons-nous, est de l'aveu même de son auteure, un outil d'analyse et d'enseignement à même de guider enseignant et étudiant (Pépin, ...). Cette grille permet de localiser avec précision, dans un texte argumentatif, tous les défauts attenants à la cohérence et d'énoncer intelligiblement en quoi ils consistent et quelles incidences ils ont sur le texte. Nous estimons qu'elle se révèle d'une utilité certaine aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, en vue de les amener à entrevoir ce qui peut, éventuellement, faire du tort à l'unité du texte et à entreprendre sa correction.

Présentement, intéressons-nous à ce que met en lumière l'analyse des vingt textes de notre corpus et ce qu'elle révèle quant aux types de défauts relevés.

3.1 Les résultats de l'analyse

Quoique l'objectif principal de notre recherche soit de décrire l'impact de la cohérence sur la qualité argumentative des textes produits par les élèves, il n'est pas vain de quantifier les défauts de cohérence et d'observer les résultats obtenus pour chacun des vingt textes à l'aide du tableau récapitulatif (voir tableau X qui suit). Dans ce tableau, nous avons noté chaque

texte, numéroté de 1 à 20, le nombre d'énoncé qui le compose et le nombre de défauts relatif à chaque type (selon la typologie de Pépin). En définitive, la dernière colonne comporte le nombre total de défauts et le pourcentage qui a été calculé proportionnellement au nombre d'énoncés. La dernière ligne quant à elle, renseigne le total des défauts correspondant à chaque texte ainsi que la fréquence relative des défauts de cohérence eu égard au nombre total des défauts dans les vingt textes.

Textes (nombre d'énoncés)	Défauts de cohésion à résolution automatique	Défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique	Autres défauts à résolution automatique ou stratégique	Défauts à résolution incertaine	Défauts à résolution automatique, stratégique et incertaine dans l'interproposition	Total des défauts Pourcentage
Texte 1 (38 énoncés)	10	1	0	1	0	12 31,5%
Texte 2 (24 énoncés)	8	1	0	0	0	9 37,5%
Texte 3 (32 énoncés)	13	1	1	2	0	17 53,1%
Texte 4 (34 énoncés)	10	0	0	0	0	10 29,4%
Texte 5 (27 énoncés)	10	0	1	2	0	13 48,1%
Texte 6 (24 énoncés)	5	1	0	0	0	6 25%
Texte 7 (34 énoncés)	9	2	0	0	0	11 32,3%
Texte 8 (24 énoncés)	5	1	0	0	0	6 25%

Texte 9 (29 énoncés)	7	2	0	0	0	9 31,03%
Texte 10 (15 énoncés)	7	1	0	0	0	8 53,3%
Texte 11 (24 énoncés)	3	2	0	0	0	5 20,8%
Texte 12 (29 énoncés)	8	1	0	0	0	9 31,03%
Texte 13 (25 énoncés)	8	1	0	0	0	9 36%
Texte 14 (19 énoncés)	5	1	0	0	0	6 31,5%
Texte 15 (22 énoncés)	4	2	0	0	0	6 27,2%
Texte 16 (25 énoncés)	5	1	0	0	0	6 24%
Texte 17 (31 énoncés)	5	3	0	0	0	8 25,8%
Texte 18 (16 énoncés)	8	0	0	0	0	8 50%
Texte 19 (20 énoncés)	5	0	0	1	0	6 30%
Texte 20 (22 énoncés)	5	1	0	0	0	6 27,2%
	140	22	3	6	0	171
	81,87%	12,86%	1,75%	3,5%	0%	100%

Total						
Fréquence relative						

Tableau 3.1: Résultats de l'analyse des défauts dans les textes du corpus

Au premier abord le tableau X nous permet de constater qu'aucun des vingt textes n'est totalement exempt de défauts de cohérence et par voie de conséquence aucun n'est entièrement cohérent. Seuls les textes 4 et 18 obtiennent des cotes parfaites, dans les défauts d'étagement (ou de hiérarchisation), autres défauts à résolution automatique ou stratégique, les défauts à résolution incertaine et enfin les défauts à résolution automatique, stratégique et incertaine. Mais ce résultat se trouve compromis par la présence, respectivement, de dix et huit défauts relatifs aux défauts de cohésion à résolution automatique et stratégique, soit 29,4% pour le premier et 50% pour le second. En d'autres termes, 29,4% des énoncés du texte 4 sont sources de défauts ; et 50% des énoncés du texte 18 sont source de défauts. Malgré les quatre cotes parfaites qu'ils réalisent, ces deux textes obtiennent donc, respectivement, un taux global de réussite relativement fort pour le texte 4 soit (70,5%), et relativement faible pour le texte 18 (50%).

D'autre part, le texte 4 dont 29,4% des énoncés sont sources de défauts et le texte 18 dont 50% des énoncés sont à l'origine des défauts, sont les seuls textes à être touchés uniquement par un type de défauts, à savoir les défauts de cohésion. Ils comptabilisent à eux deux un total de 18 défauts de cohésion soit 12,8% de l'ensemble des défauts répertoriés. Cependant, il est surprenant de constater, compte tenu que le texte 4 est plus long que le texte 18, qu'il comptabilise un nombre de défauts beaucoup moins important que le second ! C'est dire que la pensée qui consiste à affirmer qu'un texte plus long risque d'être plus émaillé en défauts est un anachronisme.

De même, quatre textes (1, 3, 4 et 5) comptabilisent à eux seuls 30 défauts de cohésion soit 30,7% de l'ensemble de ces défauts. Ces quatre textes représentent presque le 1/3 des défauts inhérents à la cohésion. Cet état de fait pourrait s'expliquer, a contrario de ce qui a

été affirmé dans le paragraphe qui précède, par leur longueur de ces textes et dont la moyenne est de 32,7 énoncés.

Par ailleurs, à l'examen des résultats obtenus aux défauts de cohésion et d'étagement (hiérarchisation), on s'aperçoit que lesdits défauts sont à l'origine de la plupart des énoncés dyscohérents dans les vingt textes. Les défauts de cohésion sont responsables à 81,8% des énoncés dyscohérents, et les défauts d'étagement sont la source de 12,8% des énoncés défectueux. Or ce qui attire notre regard à l'examen de ces deux types de défauts, c'est que les textes qui sont les plus touchés par les défauts de cohésion (1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 13 et 18) le sont beaucoup moins par les défauts d'étagement.

Quant aux textes ayant le mieux géré les défauts de cohésion et d'étagement (soit les textes 11, 15, 6, 8, 14, 16, 17, 19 et 20) comptabilisent ensemble une moyenne de 8 défauts pour la cohésion et 1,5 défaut en rapport avec l'étagement.

Le tableau récapitulatif X qui suit, permet d'observer les résultats obtenus par les plus mauvais textes en termes de défauts commis :

Textes (nombre d'énoncés)	Défauts de cohésion à résolution automatique	Défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique	Autres défauts à résolution automatique	Défauts à résolution incertaine	Défauts à résolution automatique, stratégique et incertaine	Total des défauts pourcentage
Texte 3 (32 énoncés)	13	1	1	2	0	17 53,1%
Texte 10 (15 énoncés)	7	1	0	0	0	8 53,3%
Texte 18 (16 énoncés)	8	0	0	0	0	8 50%
	28	2	1	2	0	
	84,8%	6,06%	3,03%	6,06%	0%	

Total						33
Fréquence relative						100%

Tableau 3.2 : les textes les plus dyscohérents du corpus

Comme l'illustre le tableau, les textes 3, 10 et 18 décrochent les chiffres les plus importants en termes de défauts cumulés en cohésion : respectivement 13, 7 et 8. Du point de vue de l'étagement et des défauts à résolution incertaine ils s'en tirent étonnamment bien, obtenant respectivement 1, 1 et 2. La catégorie concernant « autres défauts à résolution automatique » obtient le score De 1 défaut pour l'unique texte n°3. Il est à relever que la fréquence relative (84,8%) à ces trois textes est bien plus importante que celle inhérente aux vingt textes du corpus.

En revanche, les textes 6, 11 et 16, décrochent la palme des meilleurs textes eu égard au nombre de défauts qu'ils obtiennent. Ils ne comptent respectivement que cinq (5), trois (3) et cinq (5) défauts de cohésion et un (1), deux (2) et un (1) défaut d'étagement. Il est à relever que les textes 6 et 16, avec un nombre d'énoncés sensiblement identiques comptabilisent un nombre identique de défauts dans les deux premiers types cités dans le tableau qui suit.

Textes (nombre d'énoncés)	Défauts de cohésion à résolution automatique	Défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique	Autres défauts à résolution automatique	Défauts à résolution incertaine	Défauts à résolution automatique, stratégique et incertaine	Total des défauts pourcentage
Texte 6 (24 énoncés)	5	1	0	0	0	6 25%

Texte 11 (24 énoncés)	3	2	0	0	0	5 20,8%
Texte 16 (25 énoncés)	5	1	0	0	0	6 24%
Total	13	4	0	0	0	17
Fréquence relative	76,4%	23,5%	0%	0%	0%	100%

Tableau 3.3: les textes les moins dyscohérents du corpus

En résumé, le texte 11 serait le texte le plus cohérent de l'ensemble des vingt (20) textes qui composent notre corpus. En effet, avec uniquement cinq (5) défauts comptabilisés dans deux types de défauts (cohésion et étagement) il ne dénombre que 20,8% (5/24) d'énoncés dyscohérents par rapport aux vingt quatre (24) qui le composent laissant ainsi plus de 79,1% des énoncés cohérents. Inversement, le texte 10 comptabilise uniquement huit (8) défauts cumulés entre la cohésion et l'étagement mais eu égard au nombre des énoncés qui le composent, il comporte plus de 53,3% (8 /15) d'énoncés dyscohérents sur les quinze (15) qu'il comporte. Ainsi, 46,7% seulement des énoncés du texte huit (8) semblent intact.

Présentement nous nous intéresserons dans le détail aux défauts qui affectent les vingt (20) textes de notre corpus et essayerons d'en extraire les informations pertinentes en rapport avec notre sujet de recherche. Nous nous focaliserons plus spécifiquement cette fois-ci, étant donné que le traitement par type de défauts à été effectué en sus, aux différentes catégories de défauts qui touchent les textes du corpus. Nous précisons que le tableau 3.4 reprend uniquement les catégories recensées dans les textes de notre corpus, faisant fi des catégories répertoriées par Pépin et qui n'apparaissent pas dans nos textes.

[illegible]

Total	79	17	2	1	1	1	39	10	7	4	1	2	1	2	1	2	170
Fréquence relative	46,4%	10%	1,17%	0,58%	0,58%	0,58%	22,9%	5,8%	4,1%	2,3%	0,58%	1,17%	0,58%	1,17%	0,58%	1,17%	100%

Tableau 3.4 : statistiques relatives aux catégories des défauts apparues dans les textes du corpus

Le scrutement du tableau 3.4 fait apparaître que la plus grande source d'embûches que rencontrent les élèves dans la rédaction de leurs textes est relative à trois catégories de défauts : Au premier rang les défauts en rapport avec la jonction ou la liaison par connecteurs, au deuxième rang les défauts relatifs à la coréférence et au dernier rang les défauts concernant la récurrence. En effet, aucun des vingt (20) textes du corpus n'en sont exempts. Nous en avons dénombré (revoir le tableau 3.4 à la page qui précède) soixante dix neuf (79) pour la catégorie jonction, trente neuf (39) défauts pour la coréférence et dix sept (17) pour la récurrence. Ainsi, en rapport avec la totalité des défauts recensés, cent soixante dix (170) dans les vingt (20) textes de notre corpus, la fréquence relative respective auxdites catégories sont respectivement de 46,4% (soit 79/170) pour la première, 22,9% (soit 39/170) pour la deuxième et 10% (soit 17/170) pour la dernière. Il s'avère, suite à ce bref exposé, que ces chiffres sont énormes eu égard à la longueur totale des textes qui varie entre 211 et 370 mots ou entre quinze (15) et trente huit (38) énoncés.

De la même manière, six textes (13, 1, 3, 4, 7 et 12) totalisent à eux seuls trente neuf (39) défauts correspondant à la jonction soit 49,3% de l'ensemble des défauts concernant cette catégorie. Autrement dit, ces six textes expriment la moitié des défauts relatifs à la jonction. En ce qui concerne la catégorie des défauts de la coréférence, les plus hauts scores sont enregistrés au niveau des textes (3, 5 et 9) totalisant un nombre de 16 défauts soit 41,02% du nombre cumulé dans les vingt textes (16/39). Quant à la dernière catégorie, celle de la récurrence, se sont les textes (2, 3, 10, 12 et 15) qui en comptent la plus grande occurrence avec une fréquence relative de 64,7% de la totalité des défauts de cette catégorie (11/17). C'est dire tout le malaise qu'éprouvent les élèves vis-à-vis de cette catégorie de défauts. D'autre part, les textes 11, 15 et 16 s'en sortent avec le plus bas score en cumulant chacun un total de quatre (4) défauts pour l'ensemble des trois catégories citées. C'est dire que leur gestion a été des plus efficaces.

Ainsi, la dimension cohésive (les défauts de cohésion à résolution automatique (type1) et stratégique (type2) s'avère, au vu des chiffres consacrés aux catégories attenante à cette dimension (la jonction, la coréférence et la récurrence), l'activité la plus ardue et dont la maîtrise est des plus problématiques dans le maniement de la cohérence textuelle.

Examinons, cette fois-ci chacune des catégories dans le détail pour en tirer les commentaires adéquats. La première catégorie, importante aussi bien par le nombre d’occurrences qu’elle engage dans chacun des vingt textes que par le rôle dans l’instauration de la cohérence concerne la jonction ou la liaison par connecteurs. Nous exposerons dans le tableau qui suit, toutes les sous-catégories rencontrées dans les textes de notre corpus et en examinerons les informations statistiques pour d’éventuels commentaires explicatifs

Textes (Nombre d’énoncés)	La jonction		
	Connecteur manquant	Connecteur fautif	Total pourcentage
Texte 1 (38 énoncés)	5	2	7 18,4%
Texte 2 (24 énoncés)	3	0	3 12,5%
Texte 3 (32 énoncés)	6	0	6 18,7%
Texte 4 (34 énoncés)	6	0	6 17,6%
Texte 5 (27 énoncés)	3	0	3 11,1%
Texte 6 (24 énoncés)	0	3	3 12,5%
Texte 7 (34 énoncés)	4	2	6 17,6%

Texte 8 (24 énoncés)	3	0	3 12,5%
Texte 9 (29 énoncés)	0	2	2 6,8%
Texte 10 (15 énoncés)	2	1	3 20%
Texte 11 (24 énoncés)	1	1	2 8,3%
Texte 12 (29 énoncés)	5	1	6 20,6%
Texte 13 (25 énoncés)	7	1	8 32%
Texte 14 (19 énoncés)	3	1	4 21,05%
Texte 15 (22 énoncés)	1	0	1 4,5%
Texte 16 (25 énoncés)	2	0	2 8%
Texte 17 (31 énoncés)	3	1	4 12,9%
Texte 18 (16 énoncés)	1	3	4 25%

Texte 19 (20 énoncés)	2	0	2 10%
Texte 20 (22 énoncés)	3	1	4 18,1%
Total	60	19	79
Fréquence relative	75,9%	24,05%	100%

Tableau 3.5 : résultat du recensement des défauts de la jonction

Deux aspects caractérisent les défauts liés à la jonction tels qu'ils ont été définis par Pépin : la présence d'un connecteur dont l'usage est fautif et/ou l'absence d'un connecteur essentiel. Au premier abord, l'observation du tableau X montre bien, comme cela a été cité en sus, que l'ensemble des vingt (20) textes qui forment notre corpus fait l'objet de défauts inhérents à la jonction. Effectivement, à des degrés divers, ils sont tous témoins ... sur l'ensemble des textes, soixante (60) des soixante dix neuf (79) défauts comptabilisés sont dues à l'absence totale d'un connecteur dont la présence est requise ; ce qui représente une proportion non négligeable 75,9%. L'utilisation erronée des connecteurs quant à elle, représente 24,05% soit dix neuf défauts (19) sur un total de 79, ce qui est non négligeable, non plus.

D'ailleurs, l'examen de près du tableau 3.5 montre que les textes (15, 9 et 11) obtiennent les meilleurs scores avec respectivement 1, 2 et 2 défauts. Ce qui équivaut à 4,5% (1/22) d'énoncés porteurs de défauts de jonction pour le texte quinze (15), 6,8% (2 /29) pour le texte neuf (9) et 8,3% (2/24) pour le texte onze (11). Il faut aussi noter que parmi les trois textes, deux d'entre-eux (15 et 9) sont la source d'une seule catégorie de jonction.

Quant aux textes ayant réalisé les pires scores en contenant le plus grand nombre de défauts de jonction (soit les textes 13 et 1), ceux-là dénombrent respectivement huit (8) défauts soit 32% (8/25) d'énoncés dyscohérents en raison de la jonction et sept (7) défauts soit 18,4% (7/38) d'énoncés souffrant de dyscohérence. Cependant, à bien y regarder on s'aperçoit, du moins pour ces cas, que bien qu'a priori l'écart entre les chiffres correspondant aux défauts signalés soit négligeable (différence de un (1) entre les deux textes), il nous semble juste d'affirmer que le texte un (1) est de loin meilleur compte tenu du nombre de ses énoncés.

Notre propos ici est d'apporter une certaine pondération aux données statistiques que l'on expose et ce face à la multitude de variables qui peuvent être pris en considération.

De même, les textes (3, 4, 7 et 12) ex aequo avec six (6) défauts dénombrer reçoivent néanmoins des taux de dyscohérence différents, étant donné les différences qui subsistent dans le nombre d'énoncés ainsi nous comptons, chacun en ce qui le concerne : 18,7% (6/32), 17,6% (6/34), 17,6%(6/34) et finalement 20,6% (6/29).

Les connecteurs, rappelons-le, est une catégorie grammaticale servant à articuler et à instruire la manière de relier des unités du discours. A ce propos Moeschler et Reboul définissent un connecteur comme étant

« Une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbes, locutions adverbiales, qui :

a/ articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques ;

b/ donne des instructions sur la manière de relier ces unités ;

c/ impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence »⁵¹

Ainsi, nous pouvons affirmer l'importance de la présence de ces unités dans un discours dans la mesure où ils permettent et donnent accès à l'interprétation de l'information en minimisant les efforts cognitifs à déployer. Ce minima requis dans le traitement de l'information, constitue à notre sens un signe de bonne santé de l'énoncé produit. De surcroît, les spécialistes tels (J. Lecavalier, J-M. Adam et tant d'autres) attribuent aux connecteurs deux fonctions primordiales. Ils sont à la fois organisateurs textuels en ce sens qu'ils « *permettent de dégager le plan du texte, son organisation d'ensemble, sa structure*

⁵¹ J.Moeschler et A. Reboul. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, Armand Colin. 1998.

hiérarchisée. »⁵² et sont marqueurs de relation selon qu'ils « *relie [ent] un énoncé au contexte, lui-même formé de plusieurs représentations.* »⁵³.

Cet état de fait tel qu'il est décrit n'est pas de bon augure puisque les résultats concernant les défauts relatifs à cette catégorie sont des plus inquiétants. Nous sommes en droit de nous demander quelles sont les causes ayant été derrière le mauvais choix du connecteur ou son absence dans le texte. La réponse à cette interrogation peut être formulée, pour l'instant sous forme d'hypothèses :

- a/ Est-ce que le fait de ne pas recourir à l'utilisation des connecteurs est dû à un choix délibéré de la part du scripteur qui n'y voit aucune nécessité, ou au contraire, c'est le signe d'une forme de fuite en avant en évitant d'y avoir recours ?
- b/ est-ce que l'emploi fautif est la résultante d'une confusion entre deux connecteurs ou l'incapacité à saisir et à identifier les relations qui existent entre les différents énoncés d'un texte et le rôle d'organisateur ?

Éléments primordiaux dans l'instauration de la cohérence, les connecteurs sont indispensables, voire obligatoirement présents dans un texte argumentatif. Ils sont importants car, telles des balises, ils assistent le lecteur dans sa compréhension du raisonnement exprimé et indiquent la nature des relations qui structurent les différentes idées d'un texte. Cette catégorie de défauts, ayant touché tous les textes qui composent notre corpus, semble être difficile à appréhender. Les défauts relevés et recensés sont liés à l'absence d'utilisation ou une utilisation maladroite ou inadéquate des connecteurs. Ces derniers sont à l'origine d'un nombre important de dyscohérence en perturbant l'unité thématique des textes.

⁵² Maisonneuve (2003) cité in J. Lecavalier. *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial*. 2003 (Thèse) [en ligne]. URL : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/.../Jacques_Lecavalier.pdf

⁵³ *ibid*

Il semble que les scripteurs n'arrivent pas à comprendre pleinement la fonction de chaque connecteur et leur mauvaise utilisation peut résulter d'une confusion sur ce que chaque connecteur doit exprimer. Ainsi, en éprouvant des difficultés à identifier les relations entre les différentes parties de leur argumentation constituent un frein aussi bien au niveau du choix que de l'utilisation du connecteur approprié. De plus, une connaissance limitée des types de connecteur peut les amener à en utiliser de manière incorrecte ou à n'en pas faire usage. Mais une autre explication, plus plausible à notre avis, concerne la rédaction même de ce type de texte (argumentatif) puisqu'il semble que les élèves ne soient pas tout à fait conscients de la structuration qui caractérise le texte argumentatif et, ce faisant, ils utilisent les connecteurs de manière fortuite. En d'autres termes, n'étant pas conscient que leur production doit avoir une signification et une direction laissant transparaître leur raisonnement, les élèves ne tiennent pas compte de l'importance à agencer leurs idées de manière signifiante de sorte à guider leur interlocuteur.

D'autre part, une pratique insuffisante associée à un manque de retour constructif, pensons-nous, sur le maniement des connecteurs sont autant de raisons à un déficit dans la maîtrise. Il semble que les élèves ne s'assurent pas que l'utilisation de tel ou tel connecteur est bel est bien la bonne et celle qui indique la bonne relation, le bon rapport. Sur le plan psycholinguistique, nous pouvons avancer l'idée selon laquelle un raisonnement incohérent ou mal structuré peut être à l'origine d'une utilisation erronée des connecteurs. En outre, ayant affaire à des élèves en apprentissage d'une langue étrangère, la possibilité d'une traduction littérale des connecteurs, depuis leur langue maternelle, n'est pas à écarter.

Ces constatations faites, passons présentement aux défauts inhérents à la coréférence du moment qu'ils constituent, après la jonction, ceux dont l'occurrence est des plus importantes.

Textes (Nombre d'énoncés)	La coréférence							Total pourcentag e
	Substitution sans coréférent	Ambiguïté référentielle	Coréférent trop éloigné	Omission du procédé lorsqu' il est requis	Mauvais usage déterminants démonstratifs	Comparatif sans antécédent	Mauvaise gestion des pronoms	
Texte 1 (38 énoncés)	0	0	1	0	1	0	0	2 5,2%
Texte 2 (24 énoncés)	0	0	2	0	0	0	0	2 8,3%
Texte 3 (32 énoncés)	0	1	1	2	0	1	0	5 15,6%
Texte 4 (34 énoncés)	0	1	1	1	0	1	0	4 11,7%
Texte 5 (27 énoncés)	1	0	2	0	1	0	2	6 22,2%
Texte 6 (24 énoncés)	0	0	1	0	0	0	0	1 4,16%
Texte 7 (34 énoncés)	0	1	0	0	0	0	1	2 5,8%
Texte 8 (24 énoncés)	0	0	0	1	0	0	0	1 4,16%
Texte 9 (29 énoncés)	1	3	1	0	0	0	0	5 17,2%

Texte 10 (15 énoncés)	0	0	0	0	0	1	0	1 6,6%
Texte 11 (24 énoncés)	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
Texte 12 (29 énoncés)	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
Texte 13 (25 énoncés)	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
Texte 14 (19 énoncés)	0	0	0	1	0	0	0	1 5,2%
Texte 15 (22 énoncés)	0	0	0	0	1	0	0	1 4,5%
Texte 16 (25 énoncés)	0	0	0	1	0	0	0	1 4%
Texte 17 (31 énoncés)	0	0	0	0	0	0	0	0 0%
Texte 18 (16 énoncés)	0	1	0	0	0	1	0	2 12,5%
Texte 19 (20 énoncés)	0	1	0	2	0	0	0	3 15%
Texte 20 (22 énoncés)	0	0	0	0	1	0	0	1 4,5%

Total	2	8	9	8	4	4	3	38
Fréquence relative	5,26 %	21,05 %	23,6 %	21,05 %	10,5 %	10,5 %	7,8 %	100 %

La coréférence, rappelons-le, est le fait de substituer un élément du discours par un autre qui en est la représentation. Elle est dite anaphorique quand le substitut invoque un élément se situant dans le contexte antérieur et elle est dite cataphorique quand il invoque un élément se trouvant dans un énoncé qui vient immédiatement après. La coréférence sert à montrer au lecteur le non-changement de thématique et par de là même à maintenir l'unité du texte. C'est dire toute l'importance que revêt un tel procédé dans l'édification de la signification et de la compréhension pour le lecteur.

L'analyse des textes du corpus montre que la coréférence est une source de difficulté majeure, après la jonction par connecteurs, pour les élèves. En effet, seul 1/5 (4/20) des textes qui forment notre corpus soient les textes 11, 12, 13 et 17 sont exempts de tout défaut en rapport avec la coréférence (revoir le tableau 3.6, page qui précède). Les sous-catégories qui connaissent les plus hauts scores concernent, ex aequo, l'ambiguïté référentielle (8/38) et l'omission du procédé, quant à la sous-catégorie *coréférent trop éloigné* la proportion est de (9/38). A l'opposé les textes 3, 5 et 9 cumulent à eux seuls plus du 1/3 (soit 16/38) de la totalité des défauts recensés : 6/38 (22,2%) pour le texte 5, et 5/38 ex aequo pour les textes 3 et 9 mais avec des fréquences différentes eu égard au nombre des énoncés pour chacun d'eux (respectivement 15,6% et 17,2%). En troisième position, les textes 4 et 19 sont touchés par quatre (4) défauts (11,7%) pour le premier et trois (3) défauts (15%) pour le second. Les textes restants comptent une moyenne de défauts de 1,3.

Les défauts touchant à la coréférence rendent compte d'une triple difficulté : les élèves semblent effectivement rencontrer des problèmes dans l'exploitation conforme des ressources linguistiques qui servent à désigner, dans le texte, non seulement ce à quoi ils se réfèrent, mais également une référenciation dont les deux protagonistes sont trop éloignés

l'un de l'autre pour que le lecteur puisse les appairer sans efforts. Ajoutant à cela le cas où le procédé est totalement absent malgré son caractère exigé.

Les défauts relatifs à la coréférence impliquent les procédés de la pronominalisation, la définitivisation (par déterminants définis ou démonstratifs) et la substitution lexicale (avec définitivisation). Toute la difficulté réside dans le fait de s'assurer que l'expression référentielle s'apparie parfaitement et sans ambiguïté aucune le substitut et son antécédent. D'autre part, il faut également qu'elle désigne un référent, et un seul. Il s'avère que les élèves ne réussissent pas à accomplir correctement cette tâche, puisque l'analyse du corpus révèle des emplois ambigus, sinon vagues. Tout se passe comme s'ils ont de la difficulté à identifier ou confondent les antécédents auxquels ils se réfèrent et de surcroît lorsque les possibilités sont multiples. Dans le cas des déterminants définis, la difficulté consiste, à s'assurer de la particularité de l'expression référentielle par rapport au référent. Dans le cas des déterminants démonstratifs, la difficulté consiste à faire correspondre le genre et le nombre, en particulier, du déterminant avec le genre et le nombre du référent. Cette relation identitaire semble présenter des difficultés pour les élèves puisqu'il s'agit de faire en sorte que le récepteur puisse attribuer un référent de manière correcte. D'autre part, il y a lieu de croire que les élèves ne prennent pas la peine, dans le cas du rappel par le truchement de la pronominalisation, de s'assurer que le référent du pronom est bel est bien celui qui sied, et qu'il convoque un antécédent ayant été cité dans le contexte immédiat. De plus, il semble qu'ils ne s'assurent pas que le référent n'entre pas en compétition avec d'autres référents potentiels (ambiguïté référentielle). Ces exigences en rapport avec l'utilisation des pronoms, accentuent le degré de difficultés lié à leur emploi, et peuvent expliquer, le cas échéant, les nombreux défauts dont ils sont responsables. Rappelons-le, les défauts liés aux pronoms sont en effet responsable à hauteur de 65,7% soit 25/38 de l'ensemble des défauts relatifs à la coréférence.

Dans le cas où le rappel s'effectue à l'aide de reprises lexicales avec l'emploi d'un déterminant démonstratif, il s'agit dans ce cas de s'assurer que le référent est effectivement exprimé dans le contexte le plus proche possible et que les unités lexicales usitées soient compatibles sur le plan sémantique. Les élèves semblent ressentir quelques obstacles quant au respect de ces contraintes.

Ainsi, les obstacles de l'ordre de la coréférence ayant été observés de manière probante, les difficultés en étroite relation avec l'emploi des pronoms (absence de référent, ambiguïté référentielle et la distance entre référent et antécédent) combinés à un usage défectueux des déterminants démonstratifs (inexactitude d'ordre grammaticale) sont autant de carences à résoudre en vue d'une meilleure production écrite.

Au troisième rang (statistiquement parlant) des défauts ayant touchés les textes de notre corpus, ceux ayant trait à la récurrence en concernent onze (11) sur les vingt (20) analysés. Nous en exposons les résultats des sous catégories connexes à ce type dans le tableau X qui suit :

Textes (Nombre d'énoncés)	La récurrence		
	Application maladroite du procédé	Non-application du procédé	Total pourcentage
Texte 1 (38 énoncés)	1	0	1 2,6%
Texte 2 (24 énoncés)	2	1	3 12,5%
Texte 3 (32 énoncés)	1	1	2 6,2%
Texte 4 (34 énoncés)	0	0	0
Texte 5 (27 énoncés)	1	0	1 3,7%

Texte 6 (24 énoncés)	0	0	0
Texte 7 (34 énoncés)	0	0	0
Texte 8 (24 énoncés)	0	1	1 4,1%
Texte 9 (29 énoncés)	0	0	0
Texte 10 (15 énoncés)	1	1	2 13,3%
Texte 11 (24 énoncés)	0	0	0
Texte 12 (29 énoncés)	1	1	2 6,8%
Texte 13 (25 énoncés)	0	0	0
Texte 14 (19 énoncés)	0	0	0
Texte 15 (22 énoncés)	0	2	2 9,09%
Texte 16 (25 énoncés)	0	1	1 4%
Texte 17 (31 énoncés)	0	1	1 3,2%
Texte 18 (16 énoncés)	0	1	1

			6,2%
Texte 19 (20 énoncés)	0	0	0
Texte 20 (22 énoncés)	0	0	0
Total	7	10	17
Fréquence relative	41,17%	58,8%	100%

Tableau 3.7: résultats du recensement des défauts de récurrence

L'analyse des textes du corpus montre que les défauts attenants à la récurrence impliquent, comme nous l'avons déclaré précédemment, onze (11) textes soit 55% de l'ensemble des vingt (20) textes alors que neuf (9) soit 45% d'entre-eux en sont exempts. Au vu de ces chiffres, on pourrait penser que la récurrence pose problème, dans sa mise en pratique, aux élèves mais à y regarder de plus près, nous nous apercevons que l'occurrence de ces défauts n'est pas aussi importante qu'on pourrait le penser. Ainsi, c'est uniquement quatre textes (3, 10, 12, 22) qui comptabilisent chacun trois défauts en rapport avec la récurrence. Cependant compte tenu du nombre total des défauts dix sept (17), ces mêmes textes concentrent, à eux-seuls, 12 défauts soit 70,5% ce qui est, toute proportion gardée non négligeable.

La gravité des résultats obtenus, pensons-nous, réside dans le fait que sur le total des dix sept (17) défauts recensés, dix (10) soit 58,8% concernent le non-recours au procédé. Cet état de fait nous amène à penser que les élèves n'ont pas conscience de l'intérêt à recourir à la récurrence comme procédé pouvant assurer l'unité du texte et par delà même sa cohérence. Nous croyons que les élèves n'arrivent pas à percevoir comment la récurrence est à même de renforcer ou à améliorer la cohérence de leurs textes. Ils ne paraissent pas conscients que répéter certains éléments dans le texte peut aider à maintenir l'unité thématique et à

hiérarchiser leurs propos. Il semble donc que les élèves aient peur que la répétition nuise à la qualité de leurs écrits.

D'un autre côté, étant donné la nature des textes qui leur est demandé de produire, les élèves semblent préoccuper principalement par les aspects fondamentaux du texte, tels que la structure des phrases et des paragraphes au détriment des aspects plus sophistiqués comme la récurrence. Leurs préoccupations intéressent beaucoup plus le respect des règles de base que par l'incorporation de techniques stylistiques avancées. De plus, le cadre institutionnel pourrait être un facteur de ce phénomène. En effet, étant contraint par la quantité du contenu (cela a été le cas pour notre recherche) c'est-à-dire le nombre de mots à produire, leur intérêt est plutôt orienté vers la couverture complète du sujet que sur l'intégration subtile de procédés tels que la récurrence.

Quant aux défauts recensés restants (voir tableau 3.8, page Y), compte tenu de leur apparition sporadique et de l'insignifiance des occurrences respectives, ils peuvent laisser penser qu'ils ne constituent pas de réelles sources d'inquiétudes. Nous prenons pour exemple l'apparition d'une phrase incongrue à l'intérieur d'un paragraphe (textes 1 et 19), une conclusion qui ne reprend pas le développement antérieur (texte 3) ou carrément absente du texte (texte 5). Bien qu'ils ne soient pas significativement représentés (statistiquement parlant bien sûr) de telles transgressions peuvent être considérés comme gravissime eu égard au type de texte produit. En effet, un texte sans conclusion, dans le cas d'un texte argumentatif, constitue une atteinte à la structure même du texte laissant penser que le scripteur ignore ou ne comprend pas qu'elle en constitue un élément essentiel. Affairé à la formulation des arguments et à la recherche d'exemples ils négligent l'importance de la conclusion. Effectivement, quand les élèves peinent à développer efficacement, de manière ordonnée et progressive, les idées qu'ils introduisent cela peut entraîner une conclusion qui ne correspond pas à l'argumentation tenue.

Textes (Nombre d'énoncé)	Contiguïté sémantique	Parallélisme sémantique	résonance	Contraste sémantique	Etagement (hiérarchisation)				Juxtaposition D' une phrase à l' intérieur d' un ensemble	Conclusion qui oublie ou qui ne rejoint pas le début	Présence d' un énoncé dont la correction ne peut être entreprise	Absence de conclusion	Imprécision des informations	Total %
					Problèmes dans l' ordre de présentation des	Problèmes dans le regroupement des informations	Problème dans l'articulation des informations	Manque de progression						
Texte 1 (38énoncés)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	12 31,5%
Texte 2 (24énoncés)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9 37,5%
Texte 3 (32énoncés)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	17 53,1%
Texte 4 (34énoncés)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10 29,4%
Texte 5 (27énoncé)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	13 48,1%

[illegible]

Texte 14 (19énoncés)	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6 31,5%
Texte 15 (22énoncés)	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	6 27,2%
Texte 16 (25énoncés)	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6 24%
Texte 17 (31énoncés)	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	8 25,8%
Texte 18 (16énoncés)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8 50%
Texte 19 (20énoncés)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6 30%
Texte 20 (22énoncés)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6 27,2%
Total	2	1	1	1	10	7	4	1	2	1	2	1	2	170
Fréquence relative	1,17 %	0,58 %	0,58 %	0,58 %	5,8%	4,1	2,3%	0,58%	1,17%	0,58%	1,17%	0,58 %	1,17%	100%

Tableau 3.8 résultat du recensement des catégories restantes

Cela s'entend, à travers toutes ces observations et ces calculs nous ne prétendons à aucune exhaustivité scientifique, conscient de la complexité intrinsèque au phénomène de la cohérence textuelle. Eu égard à la difficulté, déclarée par les spécialistes, aussi bien au sujet de la détermination de l'objet texte que celle propre à la formalisation définitive de la notion de cohérence. Etant avisé des impératifs intrinsèques à la validité d'un traitement statistique, de la petitesse de notre corpus et du nombre, non négligeable, des variables étudiées associés à l'objectif de notre recherche, constituent autant de facteurs qui nous contraignent à considérer les données quantitatives de cette recherche à titre indicatif seulement.

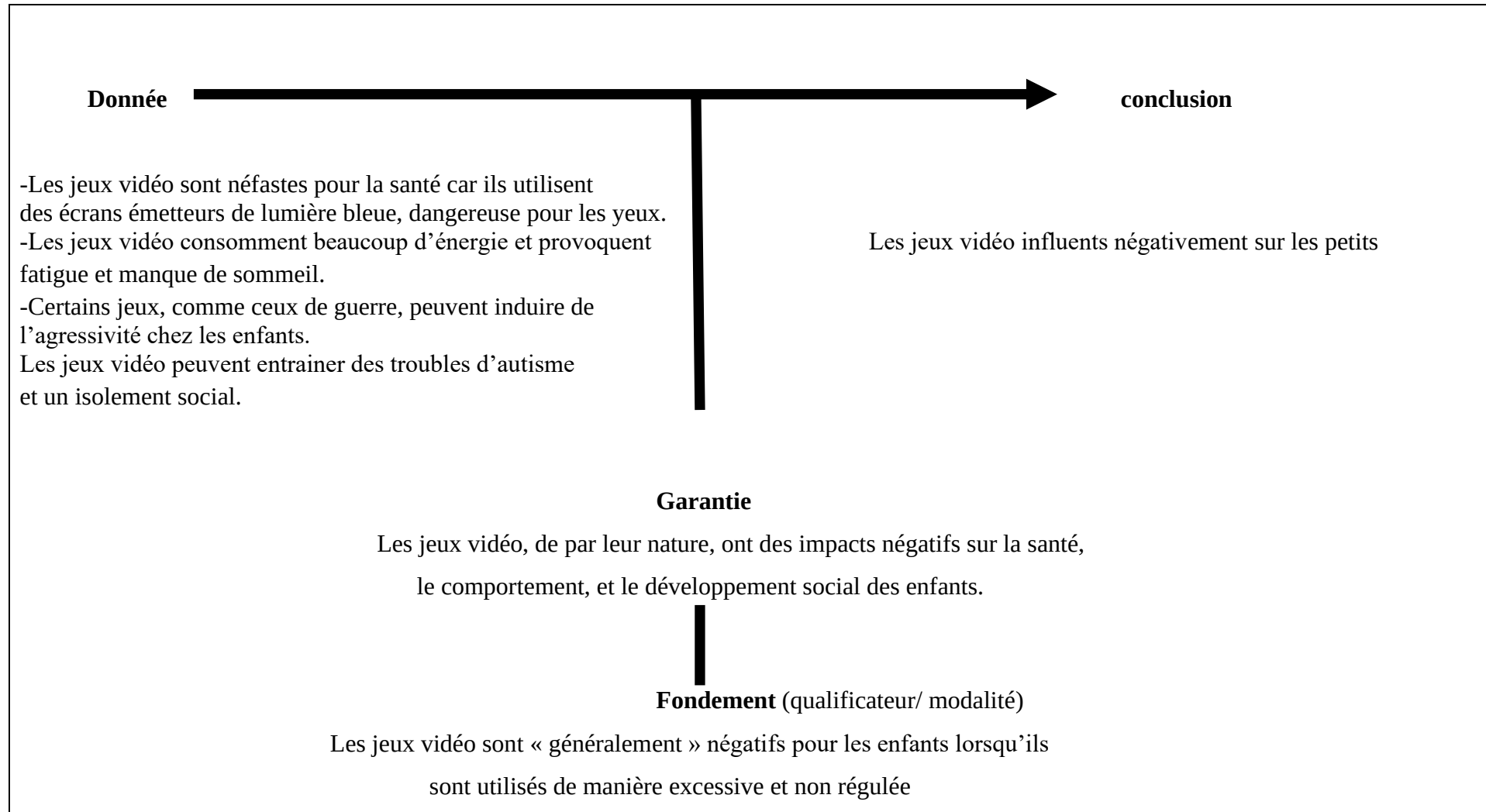
Chapitre VI

Analyse de l'impact des défauts de la cohérence sur la qualité de l'argumentation

Dans ce qui suit, deux moments articulent ce chapitre. Le premier sera consacré à la représentation schématique de chacun des textes qui composent le corpus. Il s'agit de retranscrire chaque texte, sous la forme d'un schéma, en identifiant et en retraçant le cheminement entrepris pour chaque argumentation, le but étant de retrouver les différentes composantes d'une argumentation à la Toulminienne. Loin d'être fortuit, cette étape, pensons-nous, et à même de nous éclairer sur la pertinence de l'argumentaire présenté. En effet, tout l'intérêt du modèle de Stephen Toulmin réside dans le fait qu'il permet, de l'aveu de tous les spécialistes en la matière (...), structurer de manière claire et logique les éléments constitutifs d'un argument. En d'autres termes, l'argumentation telle qu'elle est conçue par Toulmin est particulièrement efficace car elle aide à clarifier les différentes relations entre les faits et les conclusions tirées et permettre ainsi d'évaluer la validité de l'argumentaire présenté.

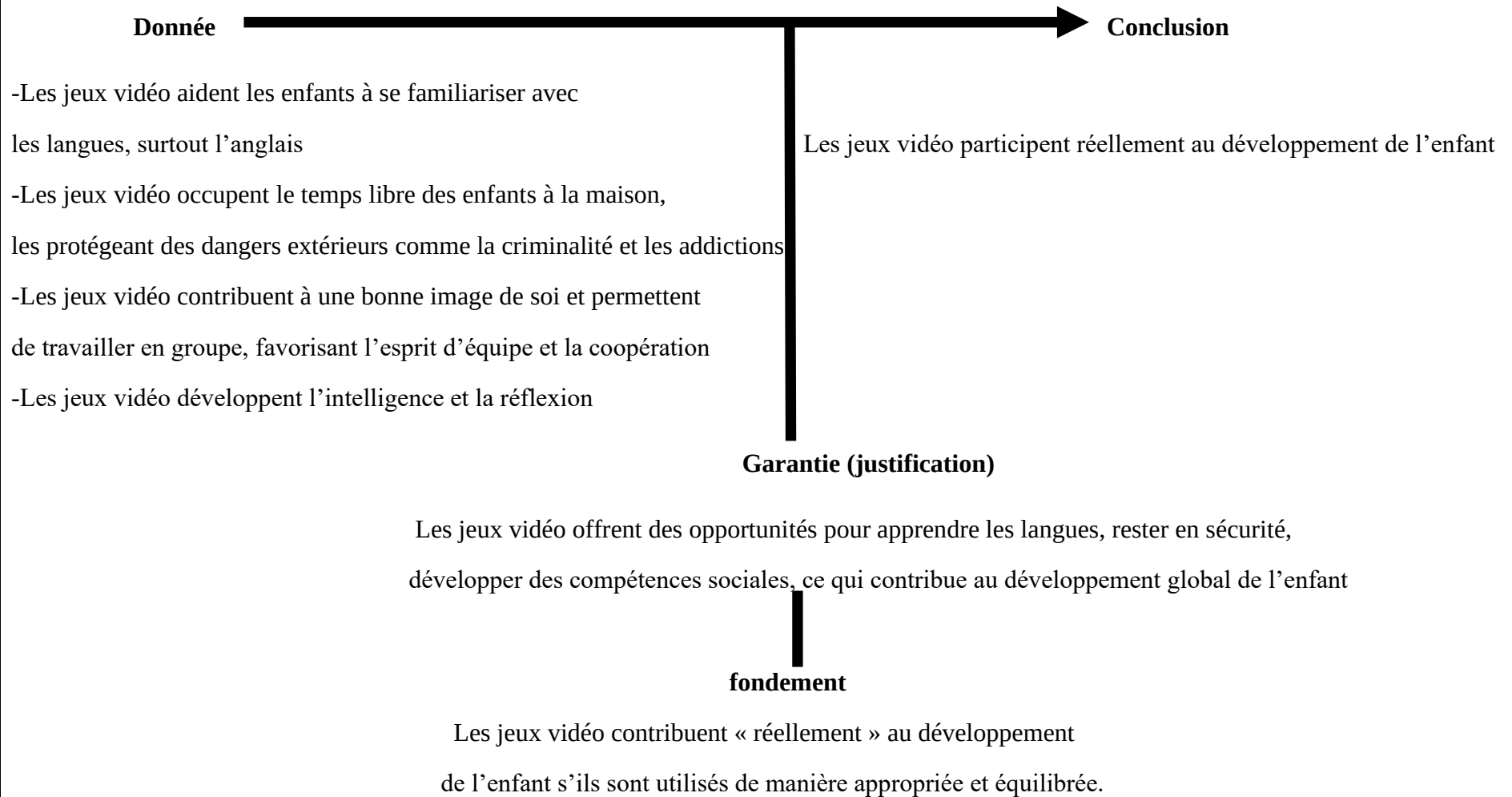
La structuration argumentative de chaque texte retrouvée, il s'agira en ce qui concerne le second moment, de voir si les défauts de cohérence sont interconnectés à la qualité de l'argumentation présentée. Autrement dit, ce chapitre a pour but de répondre à la seconde hypothèse que nous avons formulé. Pour rappel, celle-ci s'énonçait comme suit : les défauts de cohérence relevés ont une incidence directe sur la qualité argumentative du texte produit. Ainsi, il sera question à la lumière de l'ensemble des données recueillies à savoir la structure argumentative de chaque texte (selon la conception de Toulmin), les défauts recensés au niveau de chaque texte de s'intéresser à la qualité de l'argumentation. En d'autres termes, là où la prise en défaut a été constaté discerner si celle-ci a eu un impact sur l'argumentaire du texte.

Texte 1 :



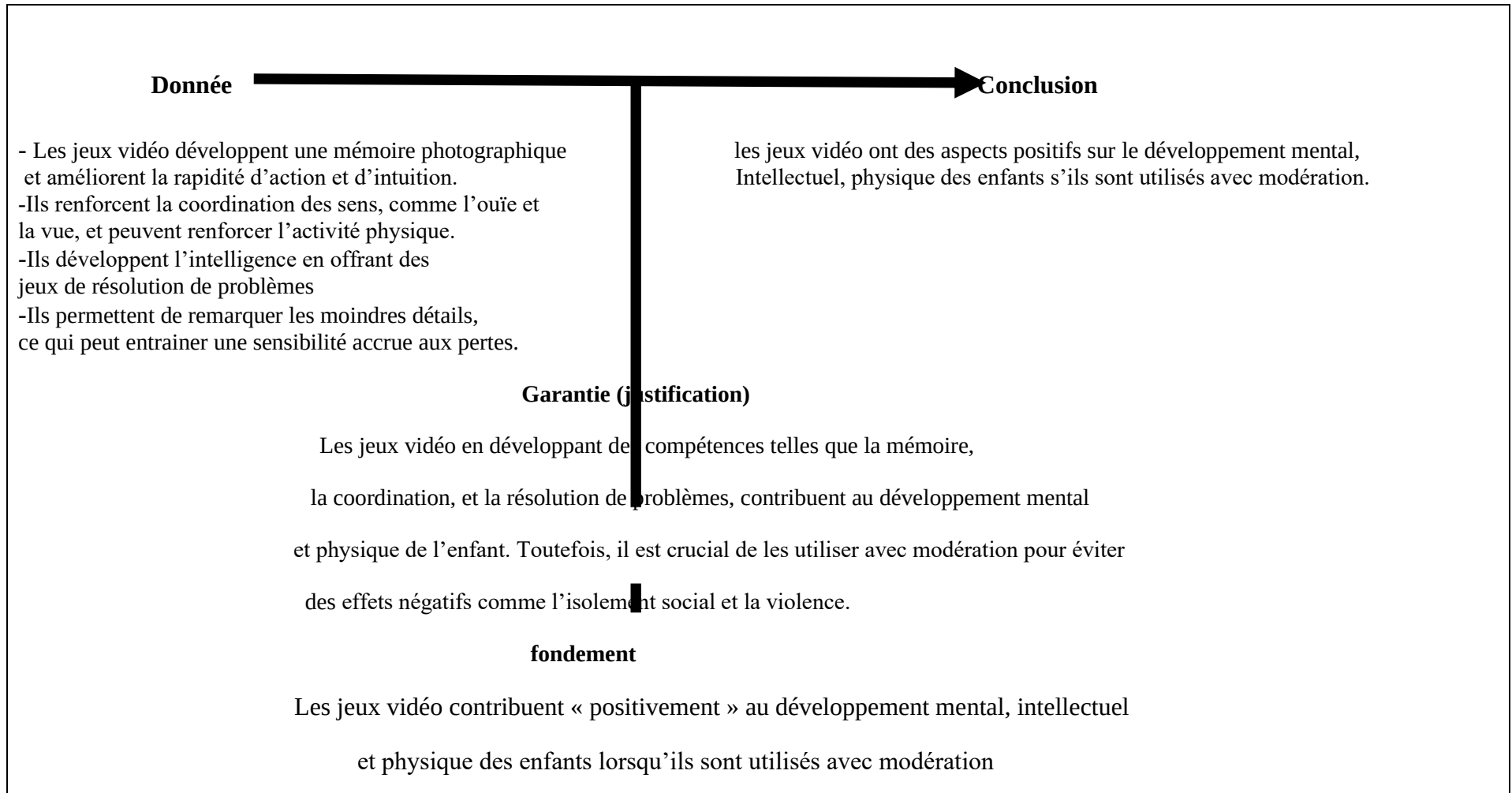
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 1 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : trois types de défauts ont jalonné T-1 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2), des défauts d'étagement à résolution stratégique (type 2) et enfin des défauts à résolution incertaine (type 3). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (83,3%) et que la catégorie ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (58,3%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 31,5% sur l'ensemble du texte.

Texte 2 :



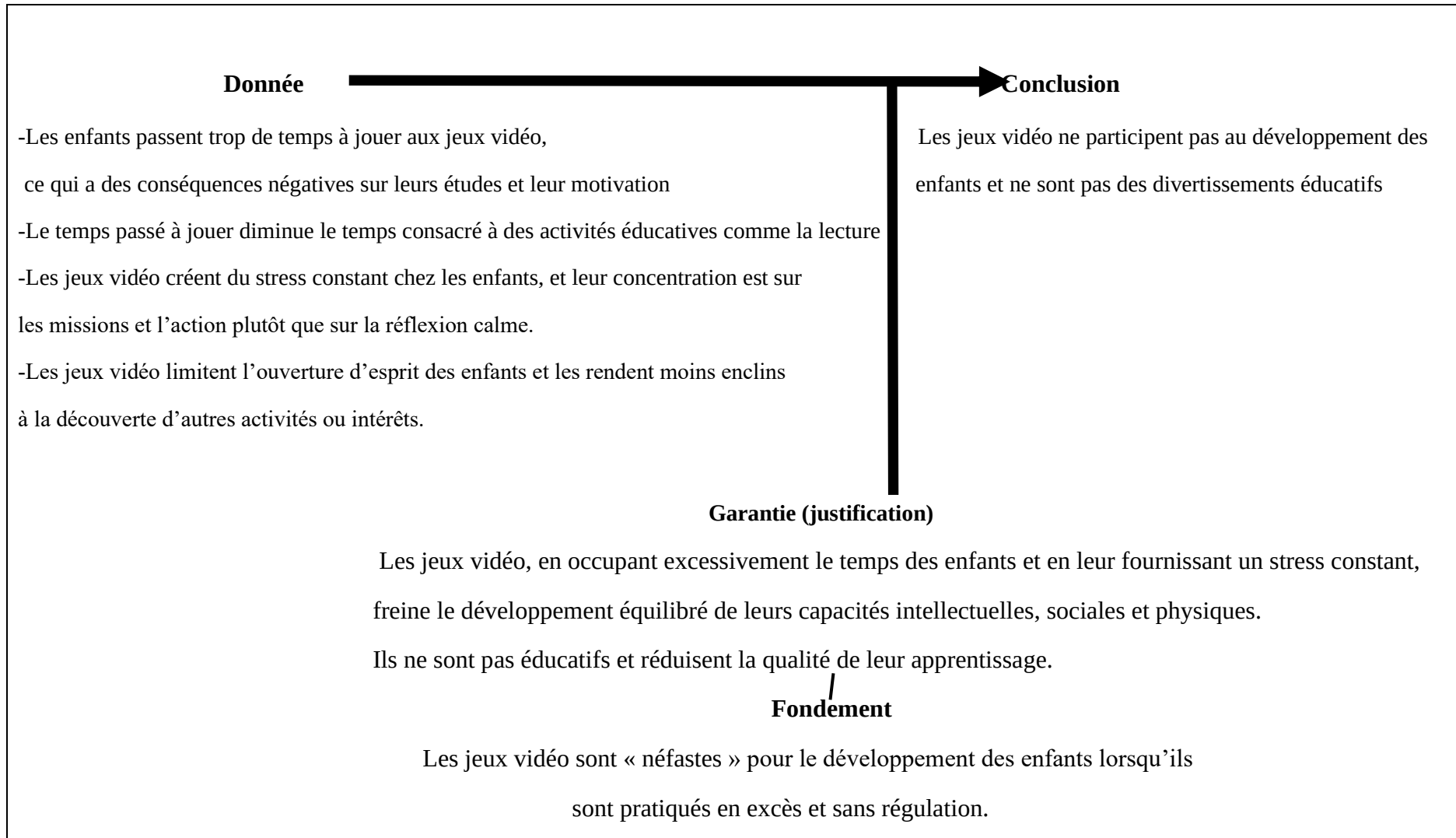
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 2 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : deux types de défauts ont jalonné T-2 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2), des défauts d'étagement à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (88%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs et la récurrence en représentent l'essentiel (33%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 37,5% sur l'ensemble du texte.

Texte 3 :



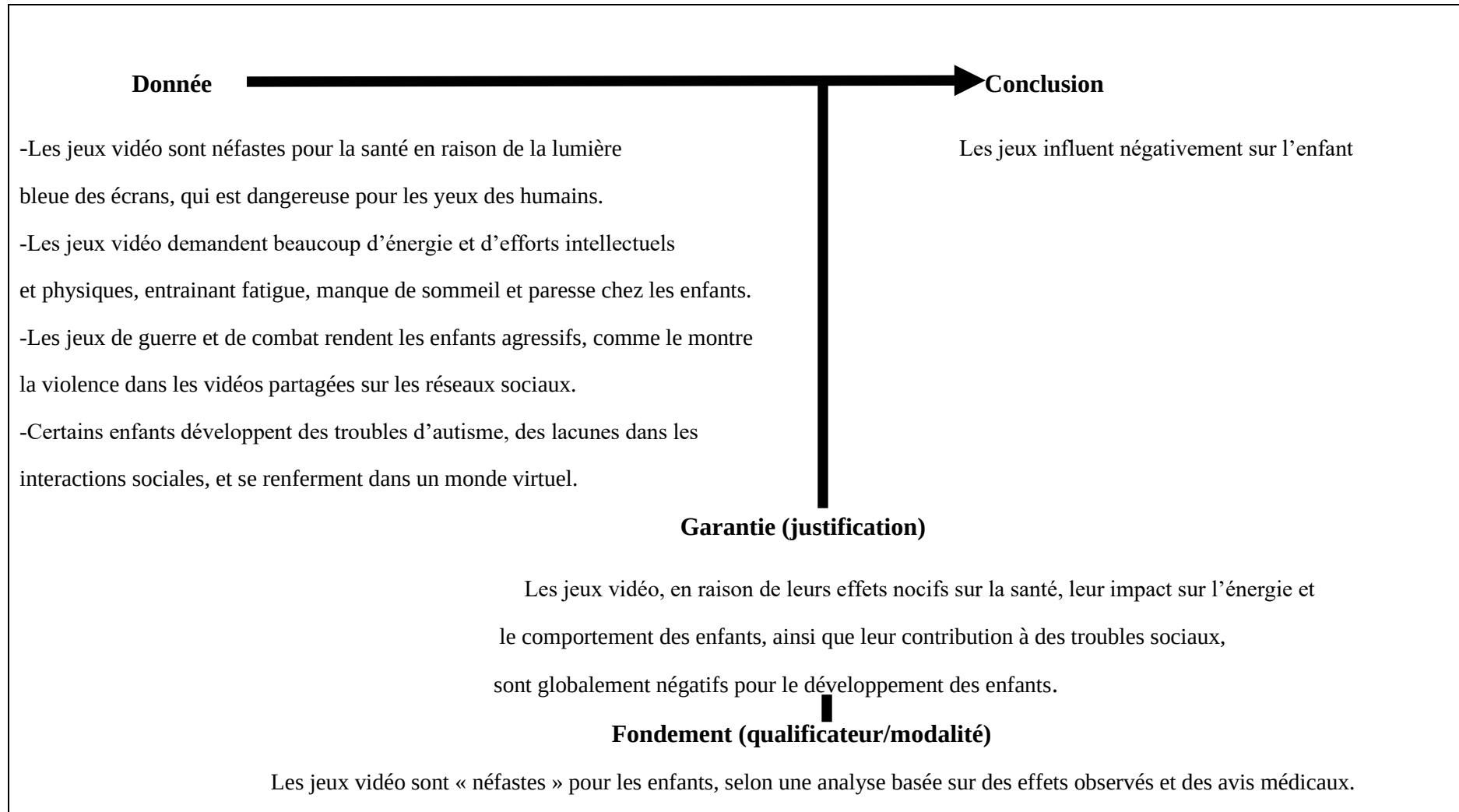
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 3 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : quatre types de défauts ont jalonné T-3 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2), des défauts d'étagement à résolution stratégique (type 2), des défauts à résolution automatique (type 1) ou stratégique (type 2) et finalement des défauts à résolution incertaine (type 3). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (76,4%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs et la coréférence en représentent l'essentiel, respectivement (35,2%) et (29,4%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 53,1% sur l'ensemble du texte.

Texte 4 :



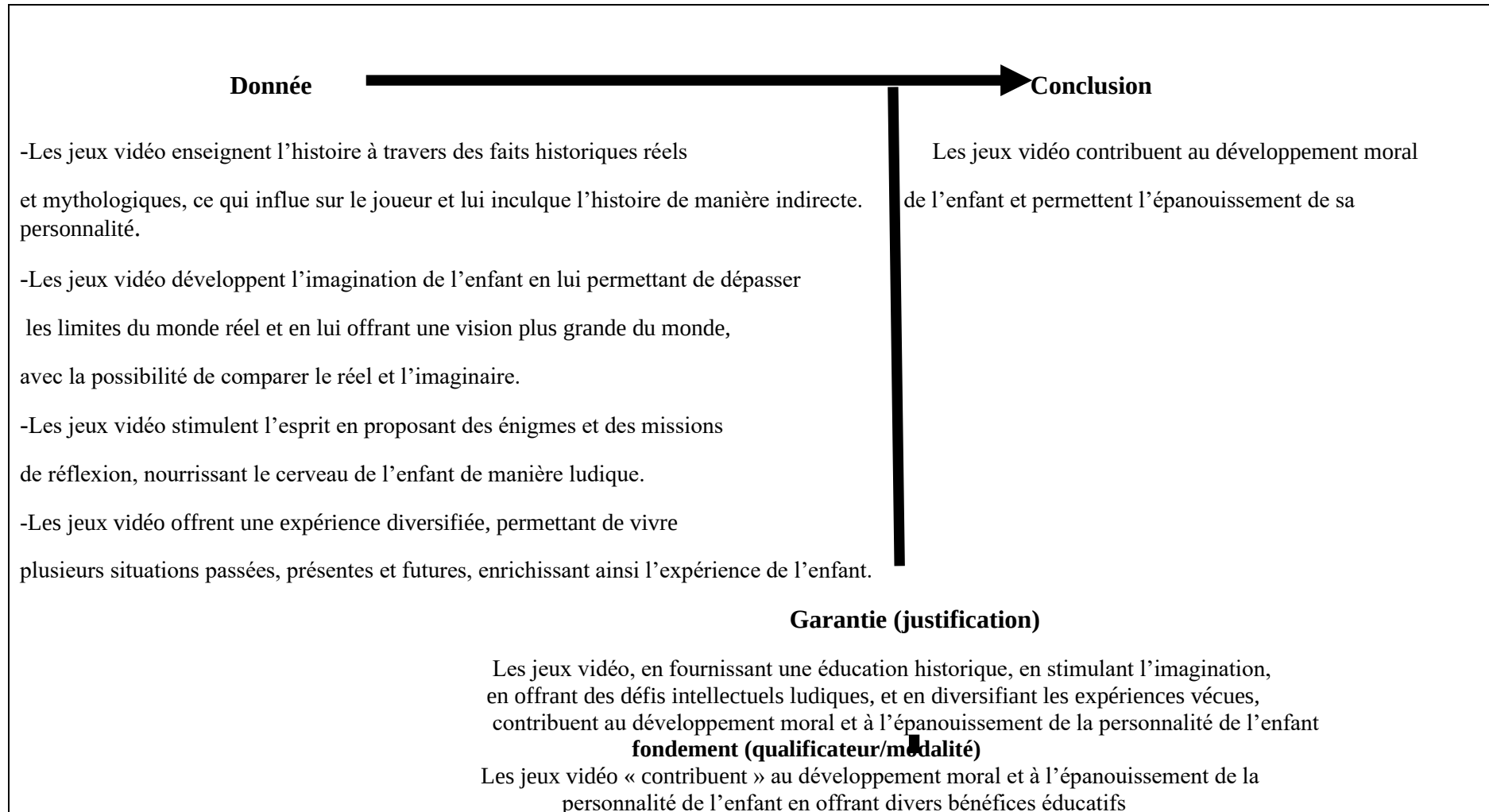
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 4 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : un seul type de défauts a jalonné T-4 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que ces défauts de cohésion sont à l'origine des défauts observés (100%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représentent l'essentiel soit 60%. Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 29,4% sur l'ensemble du texte.

Texte 5 :



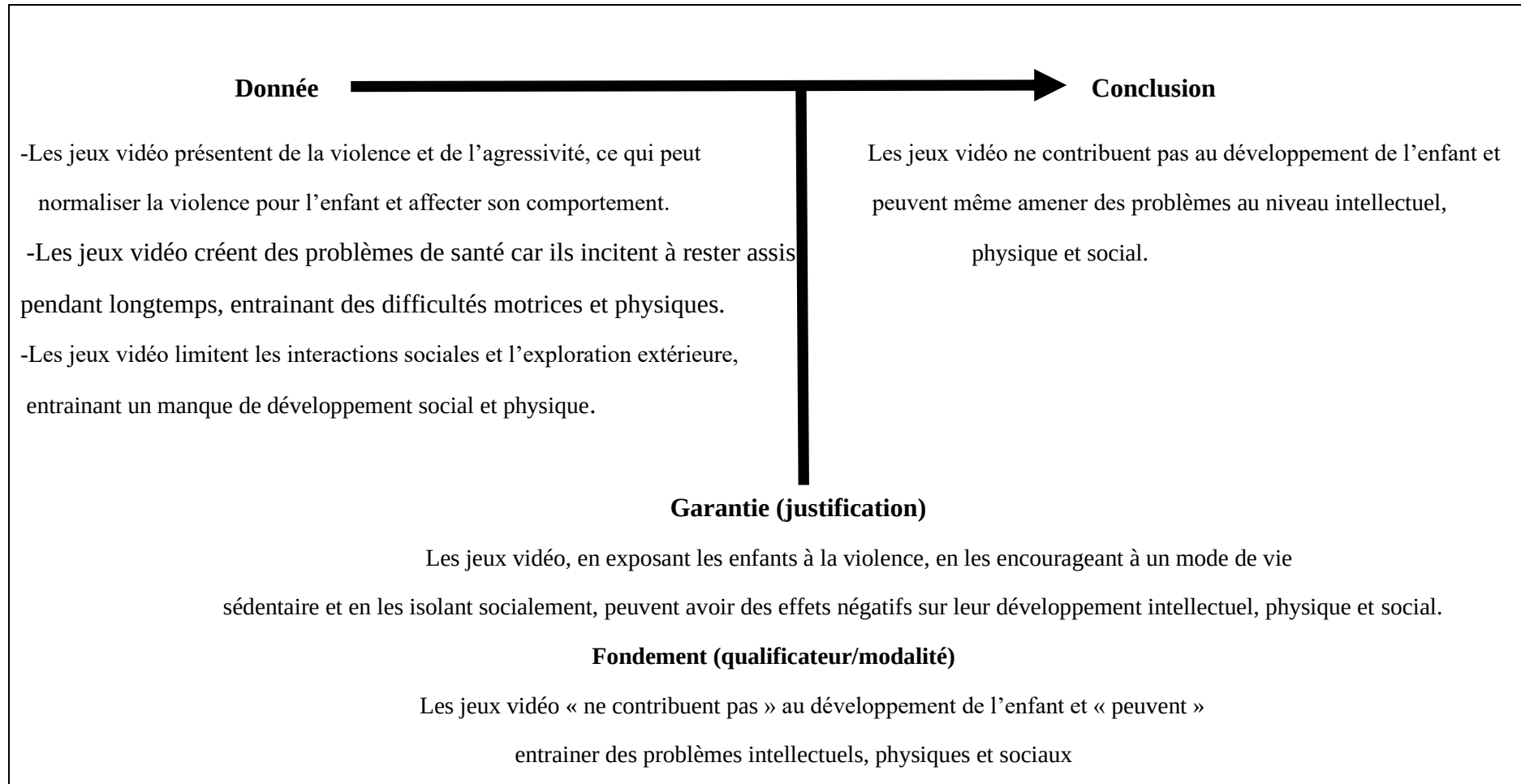
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 5 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : trois types de défauts ont jalonné T-5 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2), des défauts à résolution incertaine (type 3), et finalement des défauts à résolution automatique (type 1) ou stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (76,9%) et que les catégories ayant trait à la coréférence en représente l'essentiel (46,1%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 48,1% sur l'ensemble du texte.

Texte 6 :



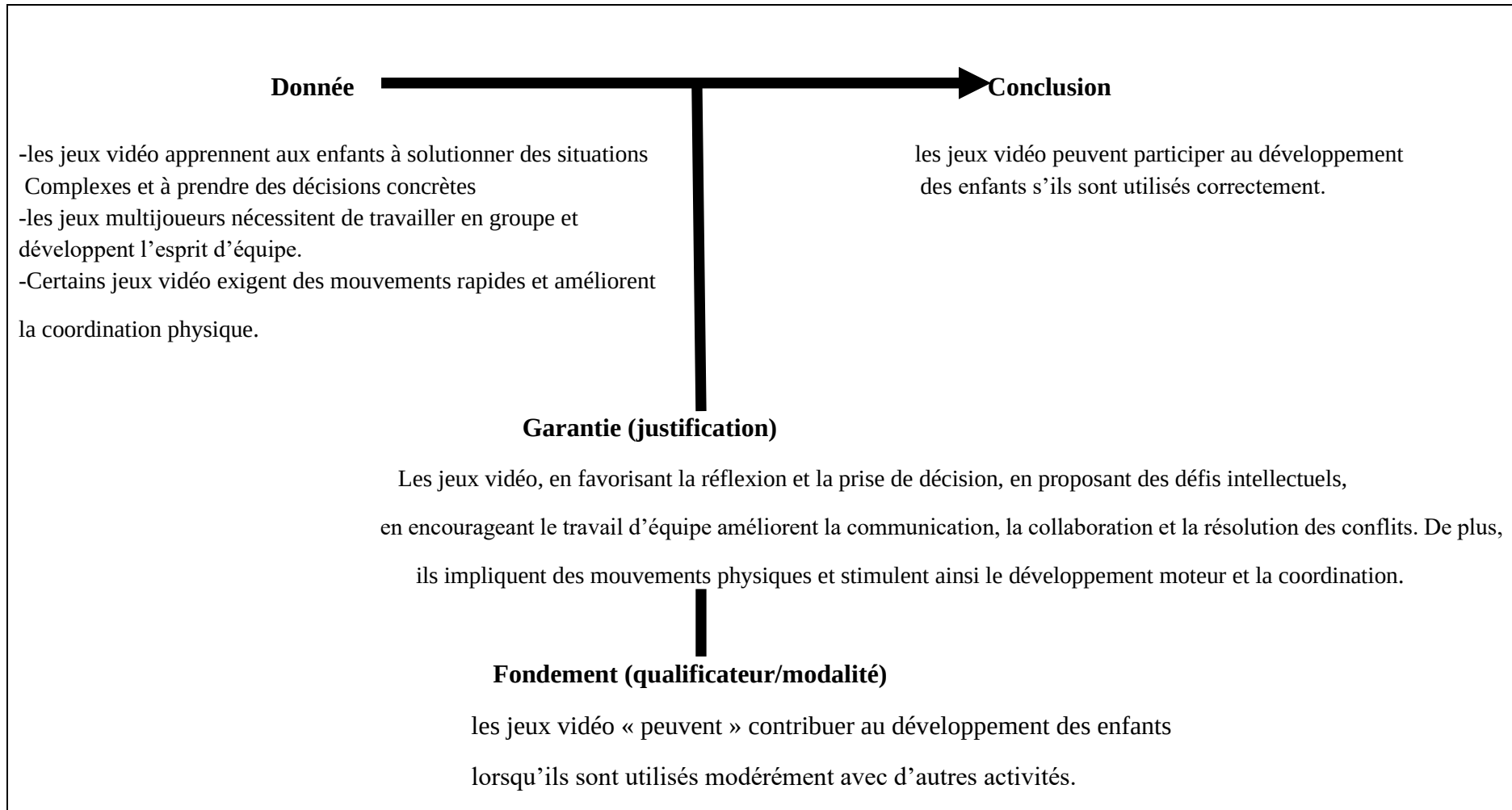
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 6 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-6 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (83,3%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (50%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 25% de l'ensemble du texte.

Texte 7 :



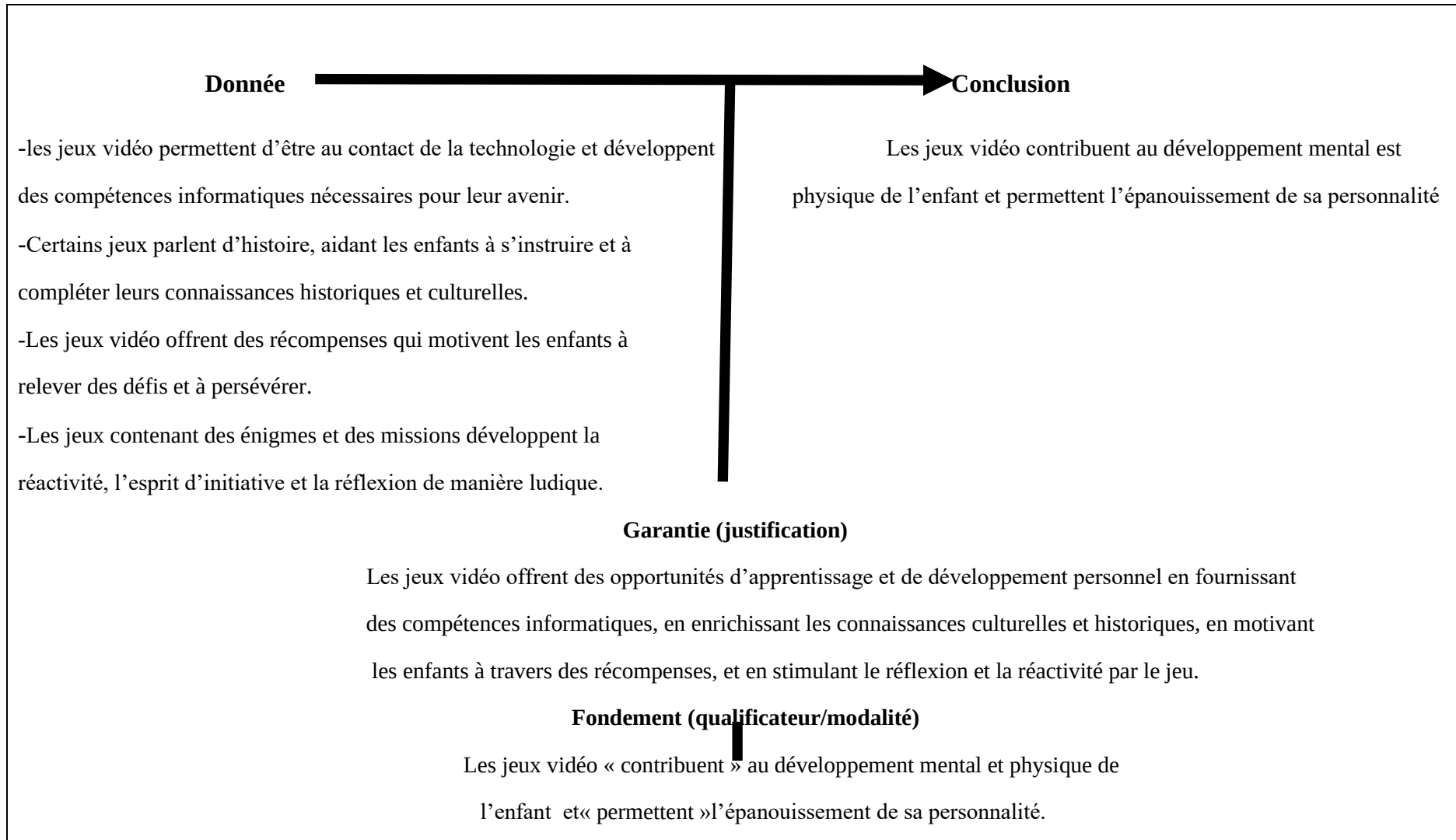
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 7 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-7 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (81,8%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (54,5%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 32,3% de l'ensemble du texte.

Texte 8 :



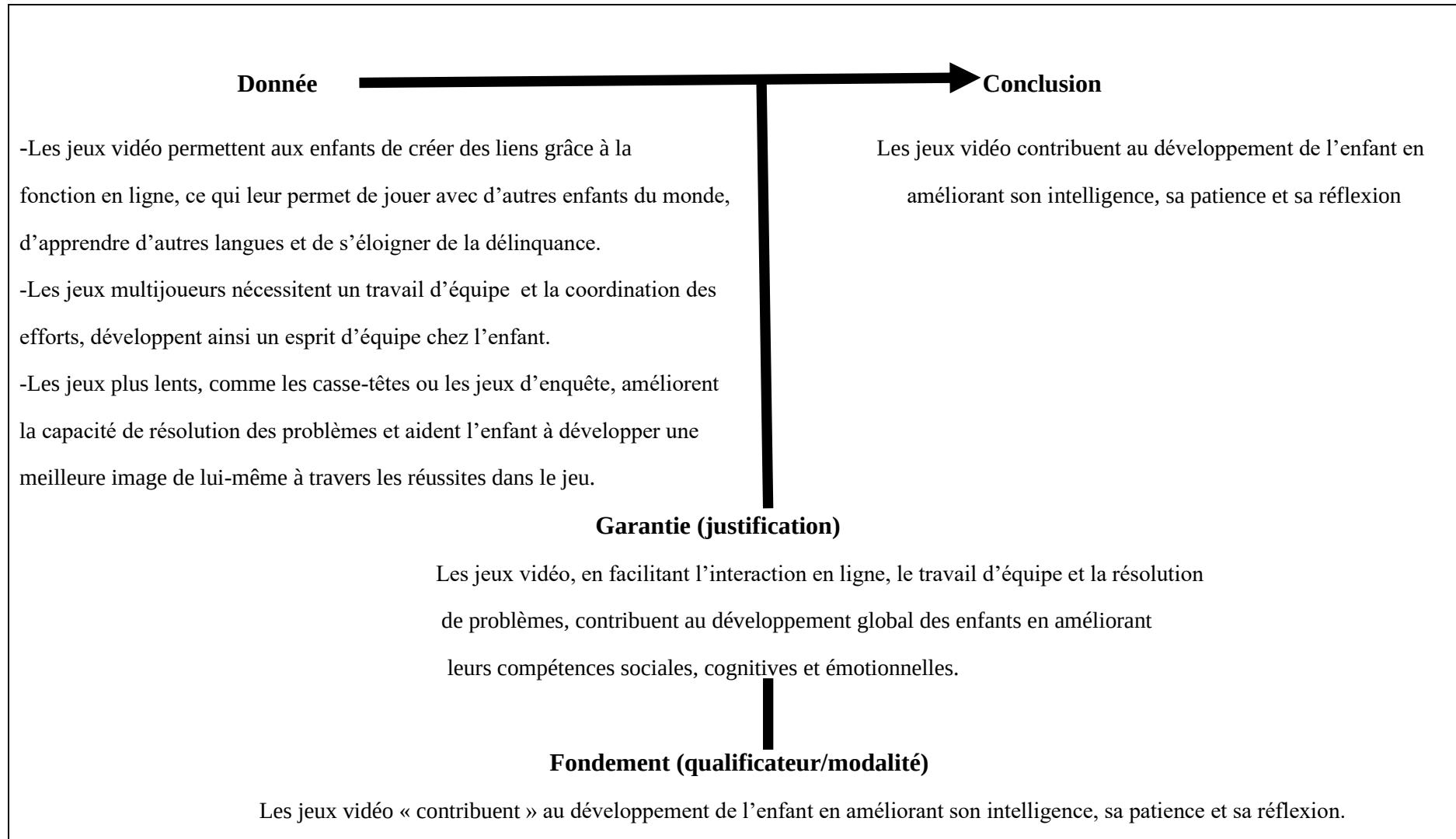
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 8 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-8 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (83,3%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (50%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 25% de l'ensemble du texte.

Texte 9 :



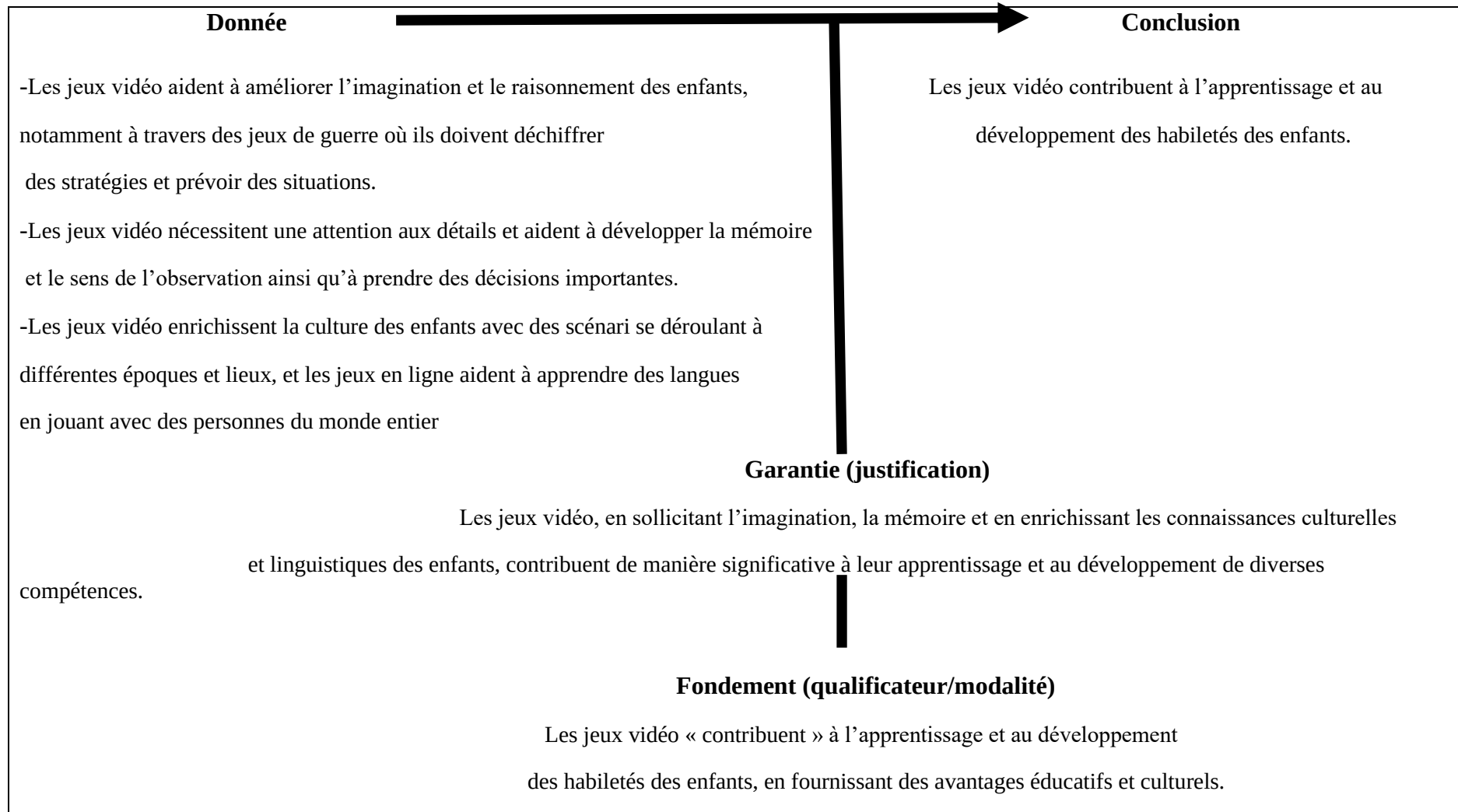
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 9 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-9 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (77,7%) et que les catégories ayant trait à la coréférence en représente l'essentiel (55,5%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 31% de l'ensemble du texte.

Texte 10 :



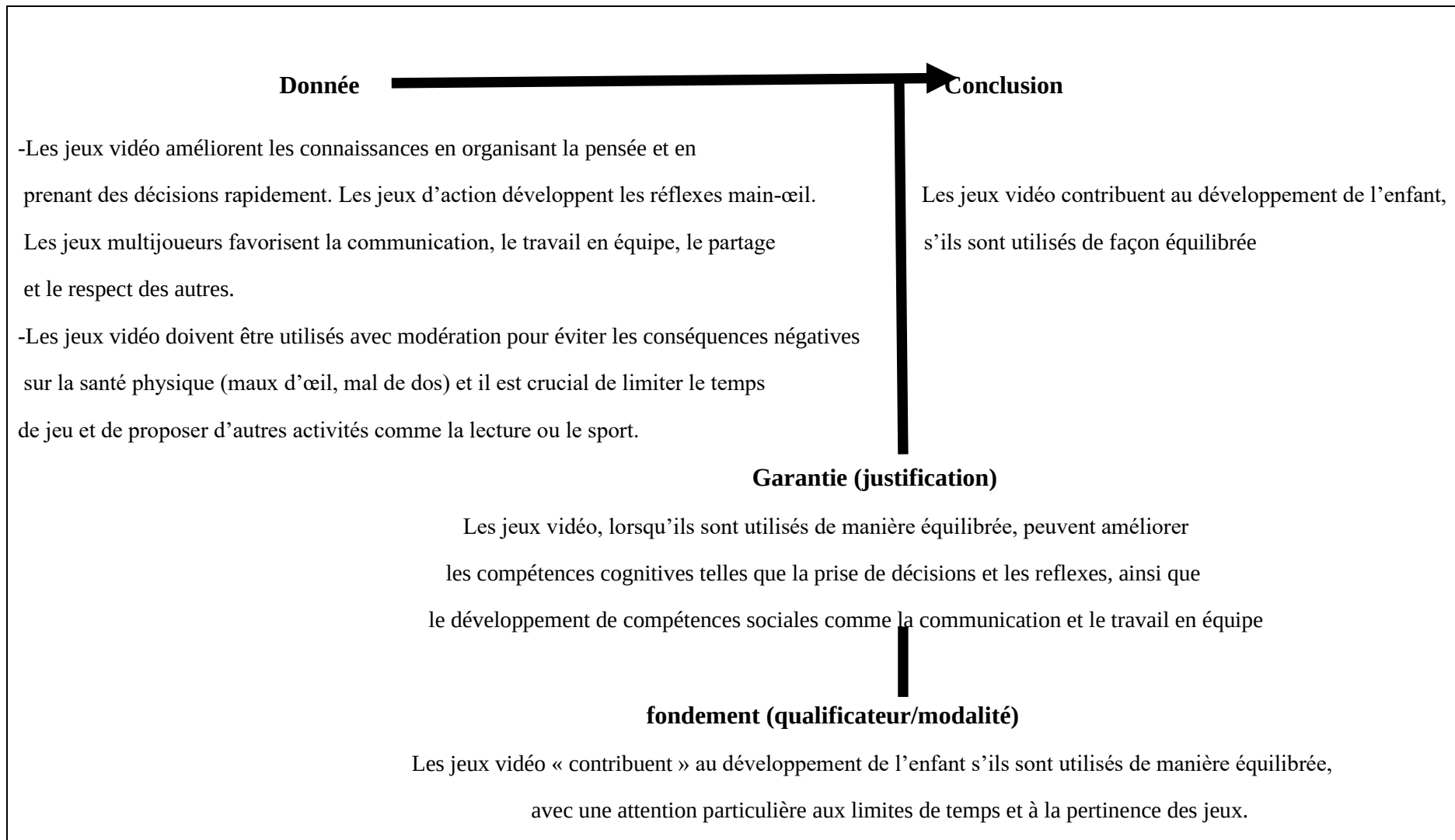
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 10 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-10 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (87,5%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (37,5%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 53,3% de l'ensemble du texte.

Texte 11 :



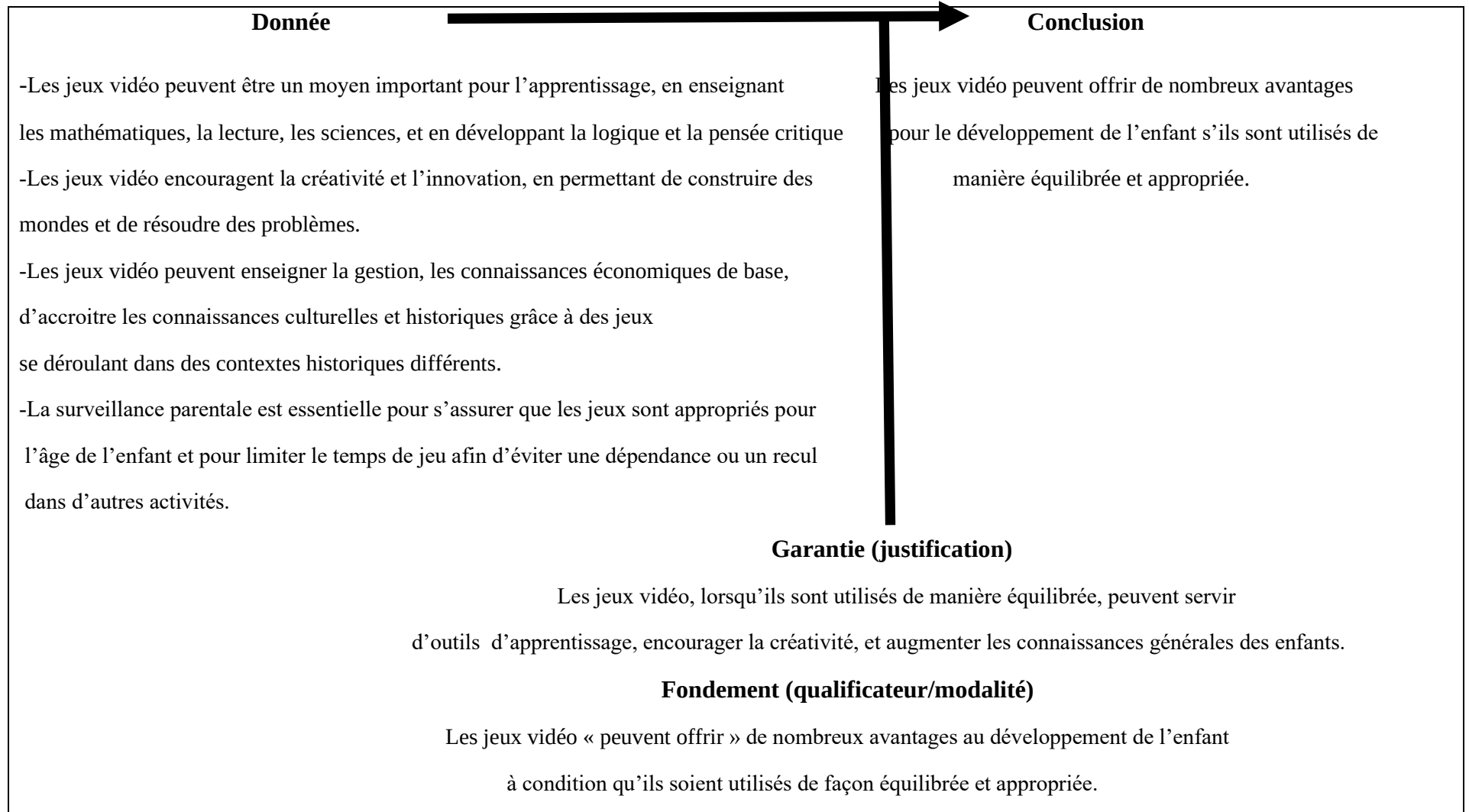
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 11 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-11 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion et ceux de l'étagement sont à l'origine de la plupart des défauts observés (60%) pour les premiers et (40%) pour les seconds. Les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (40%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 20,8% de l'ensemble du texte.

Texte 12 :



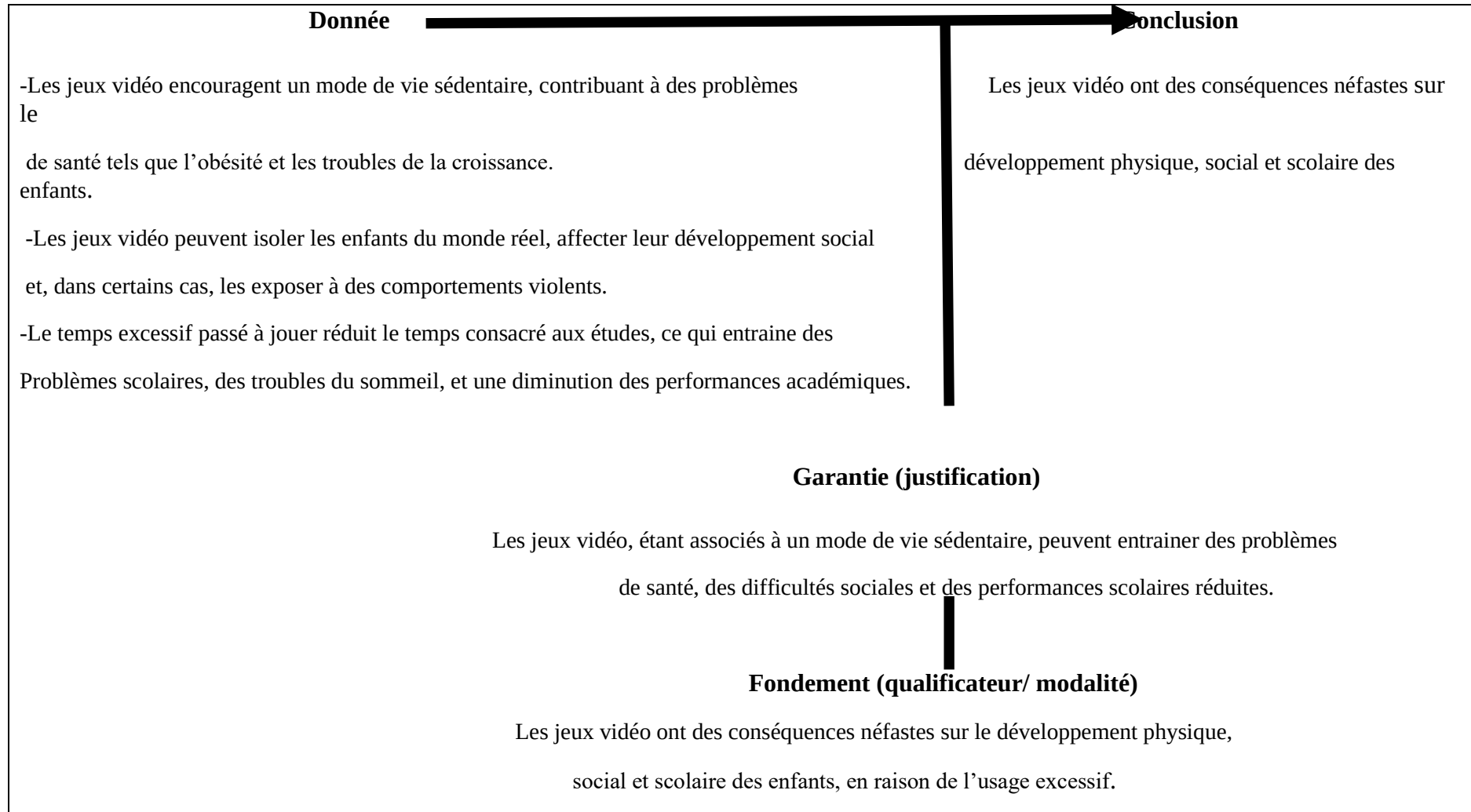
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 12 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-12 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (88,8%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (66,6%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 31,03% de l'ensemble du texte.

Texte 13 :



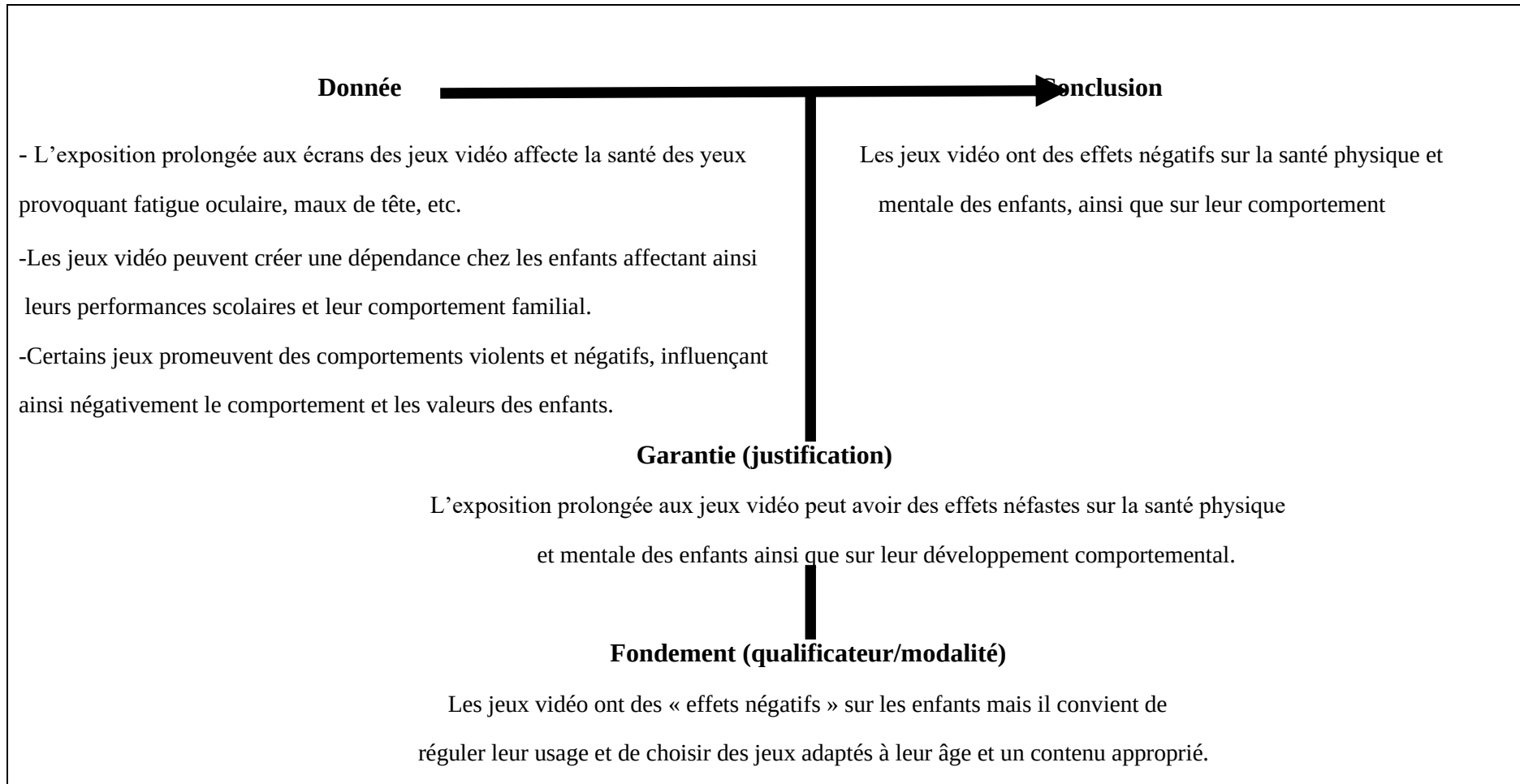
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 13 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-13 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (88,8%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (88,8%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 36% de l'ensemble du texte.

Texte 14 :



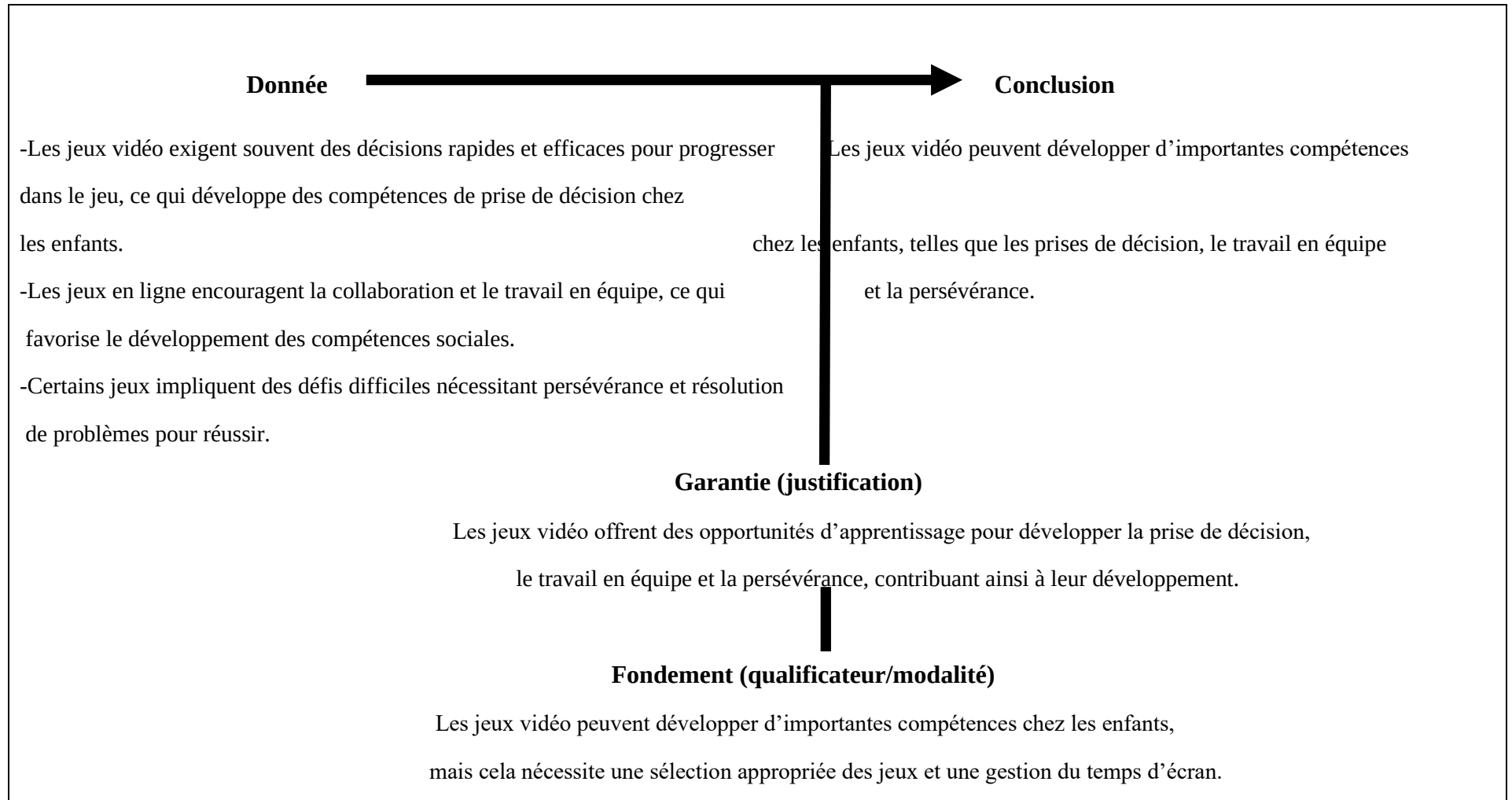
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 14 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-14 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (83,3%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (66,6%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 31,5% de l'ensemble du texte.

Texte 15 :



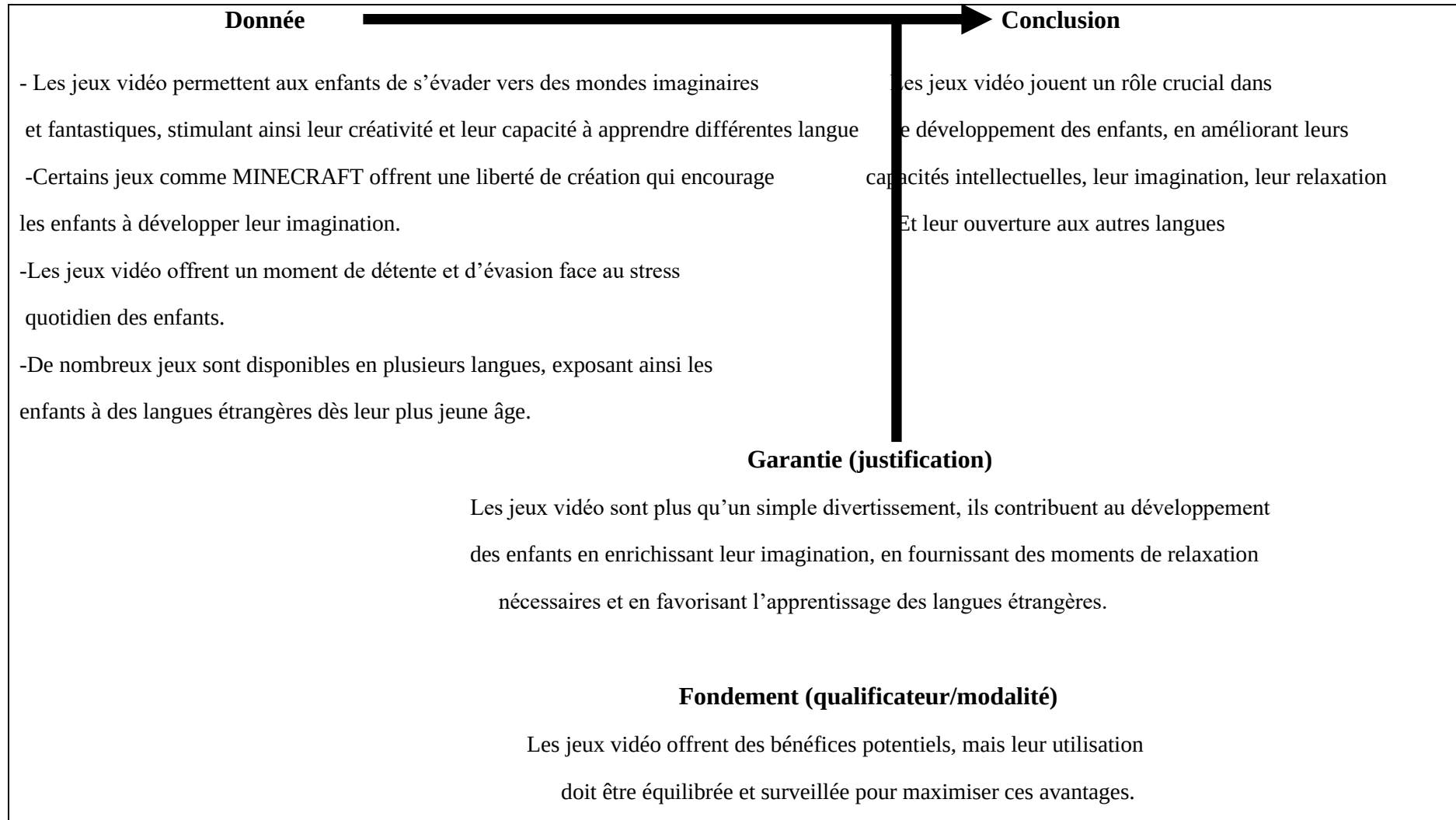
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 15 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-15 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (66,6%) et que les catégories ayant trait à la récurrence en représente l'essentiel (33,3%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 27,2% de l'ensemble du texte.

Texte 16 :



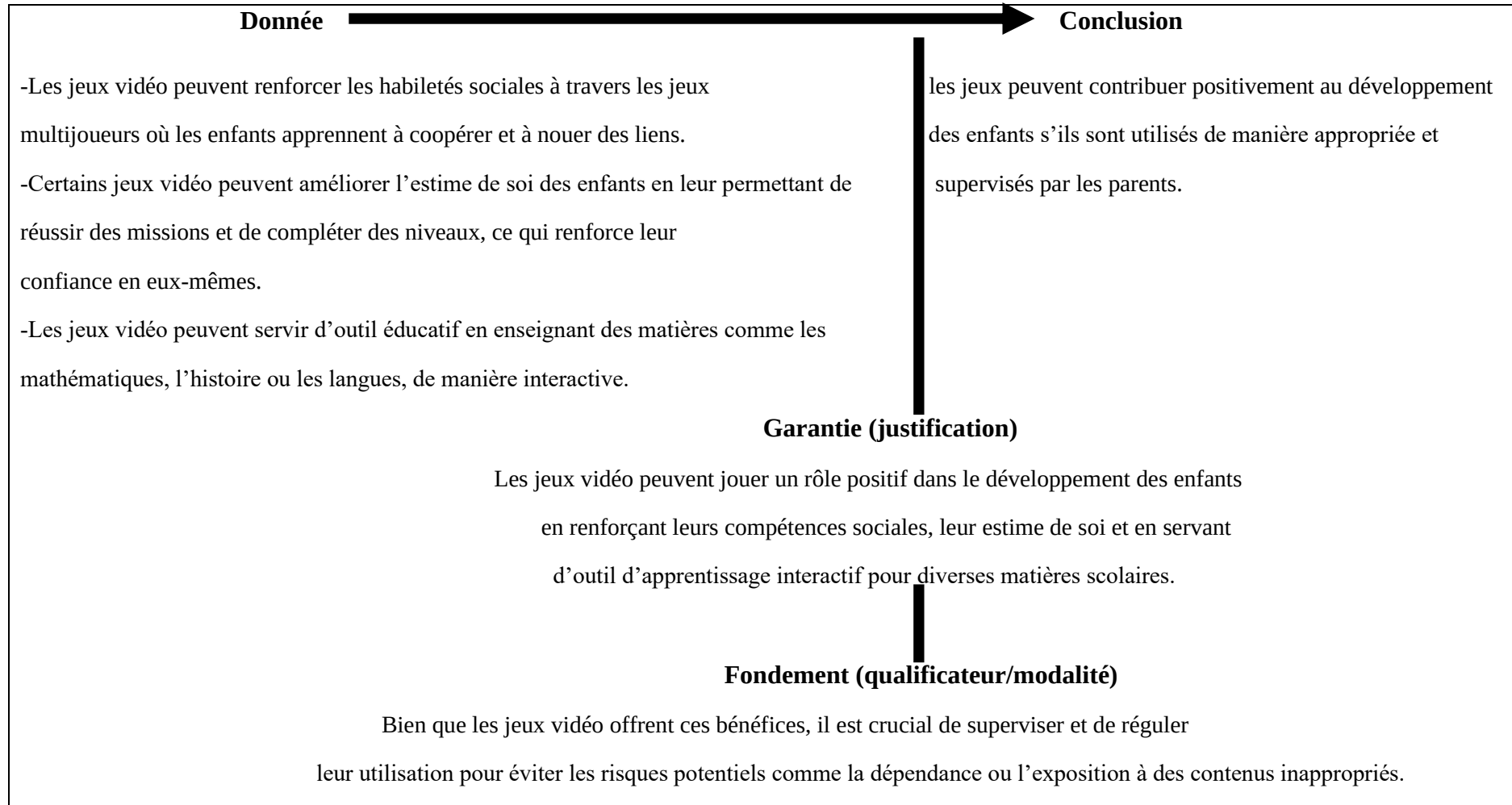
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 16 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-16 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (83,3%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (33,3%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 24% de l'ensemble du texte.

Texte 17 :



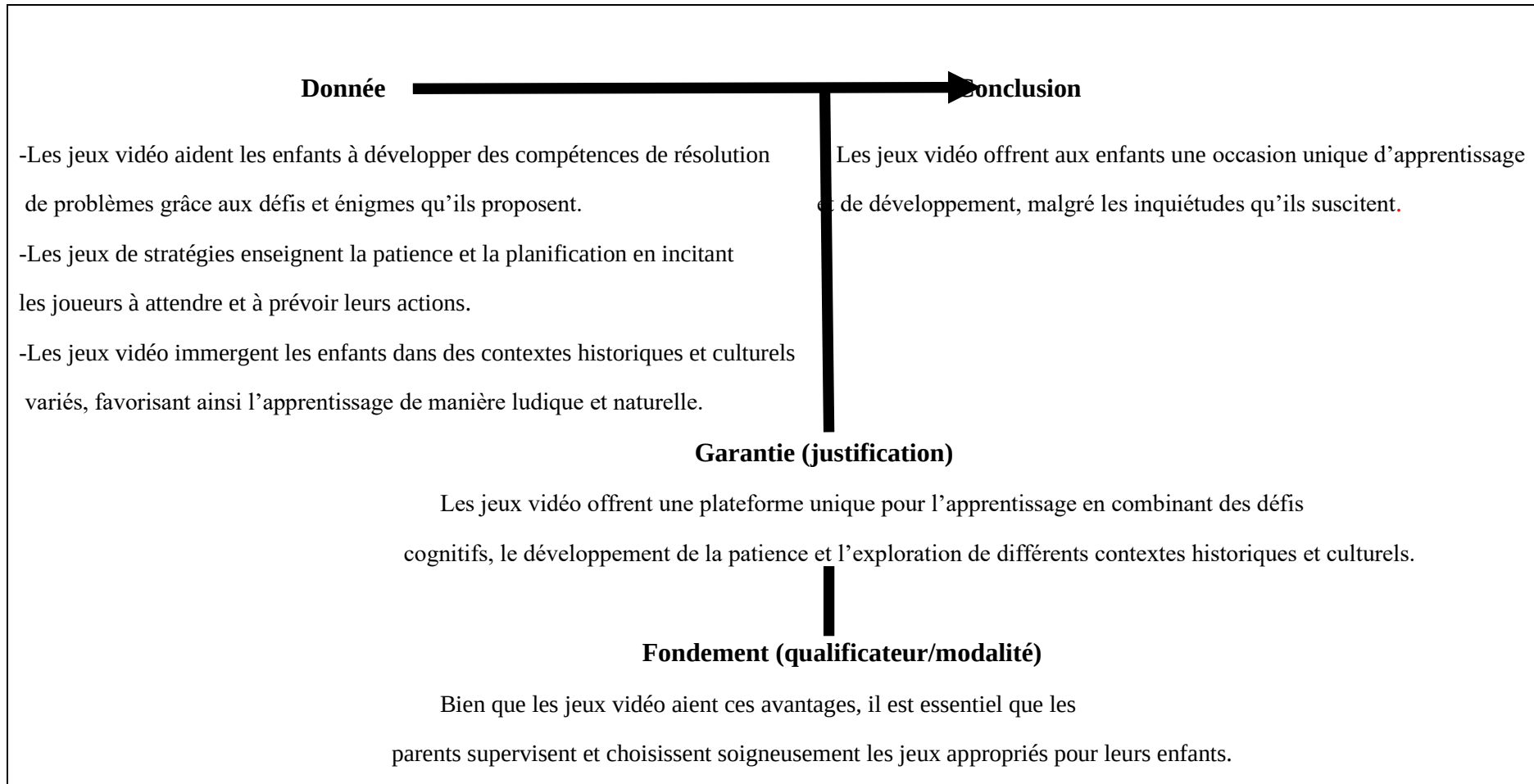
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 17 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-17 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (62,5%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (37,5%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 25,8% de l'ensemble du texte.

Texte 18 :



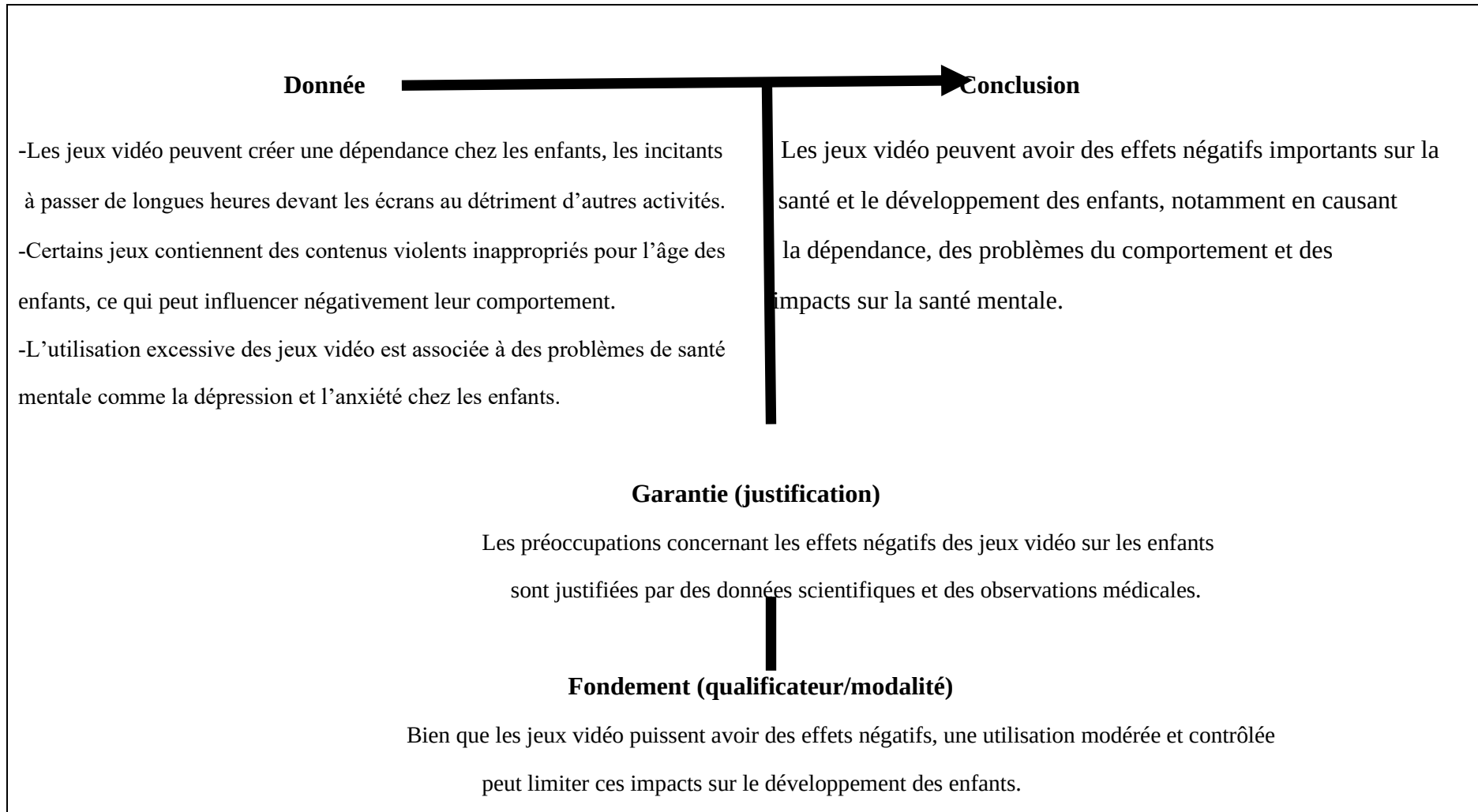
La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 18 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : un seul type de défauts ont jalonné T-18 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la majorité des défauts observés (100%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (50%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 50% de l'ensemble du texte.

Texte 19 :



La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 19 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : deux types de défauts ont jalonné T-19 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts à résolution incertaine (type 3). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la majorité des défauts observés (83,3%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs ainsi que l'omission du procédé de coréférence en représentent l'essentiel à savoir (33,3% pour chacun). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 30% de l'ensemble du texte.

Texte 20 :



La conception Toulminienne de l'argumentation a été représentée dans le schéma ci-devant. Nous rappelons que le texte 20 a fait l'objet d'une analyse concernant sa cohérence et dont nous exposons brièvement les résultats : Deux types de défauts ont jalonné T-20 à savoir des défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) et des défauts d'étagement (hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2). Cette analyse a pu montrer que les défauts de cohésion sont à l'origine de la plupart des défauts observés (83,3%) et que les catégories ayant trait à la jonction par connecteurs en représente l'essentiel (66,6%). Ces résultats nous ont permis de déterminer un taux de dyscohérence de 27,2% de l'ensemble du texte

Texte 1 :

Structure argumentative	Qualité de l'argumentation	Défauts de cohérence recensés
1- La thèse est claire mais elle est assez catégorique. Le texte pourrait être plus équilibré en reconnaissant certains aspects positifs des jeux vidéo avant de se concentrer sur les négatifs. Une thèse plus nuancée pourrait inclure l'idée que les jeux vidéo présentent des risques mais peuvent aussi offrir des bénéfices s'ils sont utilisés de manière appropriée. 2- Les arguments fournis manquent de données spécifiques et de sources fiables pour soutenir les affirmations. <u>Exemples :</u> -l'affirmation sur la lumière bleue n'est pas développée avec des études scientifiques spécifiques. Les effets sur la santé des yeux devraient être étayés par des recherches médicales.	Le texte utilise parfois des termes généraux et imprécis qui affaiblissent les arguments. Par exemple, l'expression « les jeux vidéo sont néfastes pour la santé » est vague. Il serait plus précis de spécifier quels aspects de la santé sont concernés (santé oculaire, mentale, physique, etc.). La phrase « Les jeux vidéo occupent tout le temps libre des enfants, matin et soir » est une exagération qui ne rend pas compte des variations individuelles dans les habitudes de jeu. Un langage plus nuancé pourrait renforcer la crédibilité de l'argumentation. Le texte emploie des généralisations qui peuvent conduire à des conclusions hâtives. Par exemple, l'affirmation « l'enfant devient fainéant » est une généralisation qui ne tient pas compte des différents comportements individuels. La phrase « On note l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat, qui créent	trois types de défauts ont été relevés : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; - défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases. Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : la jonction ou la liaison par connecteur, la récurrence, la coréférence et finalement

-L'affirmation selon laquelle "les jeux vidéo rendent les enfants fainéants" est une généralisation sans fondement. 3- Les assertions reposent sur l'idée que les jeux vidéo sont intrinsèquement nuisibles à la santé et au comportement des enfants. Les garanties ne tiennent pas compte des variabilités individuelles et des contextes d'utilisation. L'effet des jeux vidéo peut varier en fonction du type de jeu, de la durée d'utilisation et des caractéristiques personnelles des enfants. 4- qualificateurs : Le texte présente ses arguments comme des vérités générales sans qualifier les conditions dans lesquelles les jeux vidéo sont nuisibles. Il serait utile d'ajouter des qualifications comme "peut" ou "peut potentiellement" pour nuancer les effets décrits et reconnaître qu'ils peuvent varier selon les circonstances et les individus.	une certaine agressivité chez l'enfant » suggère un lien direct entre tous les jeux de guerre et l'agressivité sans nuances • Le texte présente des arguments de manière éparse sans une transition fluide qui les relie directement les uns aux autres. Cela peut rendre la lecture moins fluide et le raisonnement moins convaincant. Exemple: Le passage qui passe de l'impact de la lumière bleue sur la santé oculaire directement à l'effet sur l'énergie et l'effort physique est abrupt. Le texte pourrait mieux structurer ces points en expliquant comment la sédentarité liée aux jeux vidéo est une conséquence directe de l'exposition aux écrans avant de parler de la fatigue ou du manque de sommeil. • Certains arguments semblent se contredire ou ne sont pas bien intégrés dans la ligne générale de raisonnement du texte. Exemple: Le texte indique que les jeux vidéo « créent une certaine agressivité chez l'enfant » et enchaîne avec des vidéos montrant des comportements violents. Cependant, il ne développe pas comment les jeux vidéo contribuent directement à ces comportements	juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble et le besoin de clarification de la relation.

	violents, laissant un manque de connexion entre l'argument et les preuves présentées. Une explication plus détaillée sur la manière dont les jeux influencent le comportement et un lien plus clair entre l'agressivité et les exemples donnés seraient nécessaires. • La conclusion du texte manque de cohérence avec les arguments précédemment développés. La recommandation de contrôler le temps de jeu et d'encourager des activités réelles ne se base pas suffisamment sur les points discutés dans le texte. Exemple : La suggestion de « contrôler sans cesse tout en restant dans les normes » et « d'apprendre des activités où ils interagissent avec le monde réel » semble générique et peu liée aux arguments spécifiques concernant les effets négatifs des jeux vidéo	

Texte 2 :

Structure argumentative	Qualité de l'argumentation	Défauts de cohérence recensés
1- La thèse : La thèse est claire mais pourrait être mieux définie et explicitée. Il serait utile de préciser ce que l'on entend par « développement de l'enfant » (cognitif, social, émotionnel, etc.). elle est formulée de manière assez générale. 2- Les arguments sont pertinents mais manquent de détails et de preuves concrètes pour soutenir la thèse. Par exemple, l'argument sur l'apprentissage des langues est basé sur une généralisation sans mentionner des études spécifiques ou des exemples concrets de jeux qui facilitent réellement cet apprentissage. 3- garantie : Le texte fournit des exemples tels que le fait que les jeux vidéo sont souvent en anglais et que cela peut aider à apprendre la langue. Il mentionne aussi que les jeux vidéo gardent les enfants à la maison, sous la surveillance des parents.	Le texte soutient que les jeux vidéo, en étant souvent en anglais, peuvent aider à l'apprentissage des langues. Cet argument est pertinent, mais il manque de preuves spécifiques. Par exemple, il ne mentionne pas si les jeux vidéo contiennent des éléments pédagogiques ou des interactions qui favorisent l'apprentissage des langues. Il serait utile de citer des études ou des jeux qui ont été prouvés pour améliorer les compétences linguistiques. Le texte affirme que les jeux vidéo permettent aux enfants de rester à la maison et d'être sous la surveillance des parents, ce qui les protège des dangers extérieurs. Bien que cet argument soit logique, il est simpliste. Il ne prend pas en compte les effets potentiels négatifs, tels que l'isolement social ou les problèmes de santé liés à une sédentarité excessive. Une discussion plus nuancée sur les avantages et les inconvénients des jeux vidéo par rapport aux activités extérieures serait plus équilibrée.	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 1 sont de l'ordre de deux types : - Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ; - Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interprétation. Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La coréférence, la récurrence, la jonction ou liaison par connecteur et enfin un problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations.

Les garanties manquent de profondeur et de spécificité. Par exemple, il est mentionné que les jeux vidéo « permettent à l'enfant de travailler en groupe et de développer son esprit d'équipe », mais il n'y a pas d'exemples précis de jeux ou de recherches qui montrent comment ces compétences sont effectivement développées. Qualificateur : La conclusion suggère que les jeux vidéo ont plus d'avantages que d'inconvénients, mais elle ne traite pas des contre-arguments possibles concernant les effets négatifs des jeux vidéo. Le texte manque de réfutation des arguments opposés. Il aurait été utile de répondre aux critiques courantes des jeux vidéo, telles que les préoccupations concernant la sédentarité, les problèmes de santé, et les risques de dépendance, pour offrir une vue équilibrée.	Le texte affirme que les jeux vidéo peuvent améliorer l'image de soi et développer des compétences sociales telles que l'esprit d'équipe. Cet argument est valable mais manque de détails. Le texte devrait fournir des exemples concrets de jeux qui favorisent ces compétences et des études qui montrent comment ces compétences sont transférables dans la vie réelle. Par exemple, des jeux qui nécessitent une coopération et des recherches sur leur impact sur les compétences sociales des enfants pourraient renforcer cet argument. La conclusion affirme que les avantages des jeux vidéo l'emportent sur les inconvénients. Cette affirmation est faite sans une discussion approfondie des inconvénients potentiels. Pour être convaincant, le texte devrait reconnaître les critiques courantes des jeux vidéo et les aborder. Le texte passe d'un argument à l'autre de manière parfois abrupte, sans transition claire pour guider le lecteur d'un point à l'autre. Exemple : Le texte passe directement de l'argument sur l'apprentissage des langues (« La plupart des jeux qui sont créés le sont en anglais, ce qui aidera l'enfant à apprendre une nouvelle langue étrangère ») à l'argument sur la sécurité et la surveillance (« Ensuite, les	

	jeux vidéo nous permettent d'occuper notre temps libre ») sans transition explicite. Il manque une phrase ou un passage qui relie ces deux arguments pour montrer pourquoi la sécurité et l'apprentissage des langues sont tous deux des avantages importants des jeux vidéo. Certains arguments semblent déconnectés les uns des autres, ce qui nuit à la fluidité du texte. Exemple: Après avoir discuté des avantages de l'apprentissage des langues, le texte passe soudainement à la discussion sur la sécurité (« Au lieu que les enfants aillent dans les rues avec le risque de côtoyer des bandits et de connaître la cigarette, l'alcool et la drogue ») sans faire le lien avec la sécurité ou l'impact de rester à la maison. Le passage de la discussion sur l'image de soi et le développement des compétences sociales (« De plus, les jeux vidéo peuvent contribuer à avoir une bonne image de soi ») aux arguments sur la coopération et le travail en groupe est peu fluide. Exemple: Le texte mentionne d'abord que les jeux vidéo peuvent améliorer l'image de soi lorsque les enfants réussissent des étapes dans le jeu, puis passe immédiatement à l'idée que	

	les jeux favorisent la coopération sans lien explicite. La conclusion du texte (« Finalement, ils ont plus d'avantages que d'inconvénients ») est un peu abrupte et ne récapitule pas de manière fluide les arguments précédents. Exemple: La conclusion ne fait pas de synthèse des points abordés dans les arguments précédents. Il aurait été utile de résumer brièvement les principaux avantages des jeux vidéo discutés dans le texte et d'expliquer comment ils surpassent les inconvénients avant de conclure. De plus, la phrase « Lorsque les enfants jouent et réussissent des étapes dans le jeu, ils sont heureux » est suivie d'une discussion sur les compétences sociales sans lien explicite.	

Texte 3 :

Structure argumentative	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- La thèse : la thèse principale du texte est que les jeux vidéo ont des aspects positifs pour les enfants, tels que le développement de la mémoire, la coordination des sens, et le renforcement de l'activité physique, tout en soulignant la nécessité de modération. elle pourrait être plus ciblée. Par exemple, le texte affirme que les jeux vidéo ont des avantages sans préciser clairement ces avantages en termes de développement cognitif, sensoriel ou physique. 2- Les arguments : Les arguments fournis dans le texte sont généralement des affirmations sur les effets positifs des jeux vidéo, comme le développement de la mémoire, la coordination des sens, et le renforcement de l'activité physique. Cependant, ces données sont souvent présentées de manière vague et manquent	le texte présente plusieurs idées, mais la manière dont elles sont articulées pourrait être améliorée. Par exemple, les transitions entre les bénéfices des jeux vidéo pour le développement cognitif et les préoccupations sur l'isolement social sont parfois abruptes, ce qui rend la lecture moins fluide pour le lecteur. Le texte commence par discuter de l'attrait des jeux vidéo pour les enfants, mais la transition vers les effets positifs et négatifs n'est pas parfaitement fluide. Par exemple, après avoir introduit les bénéfices cognitifs des jeux vidéo, il passe soudainement à discuter de l'isolement social sans une transition claire entre ces points. Le texte affirme que les jeux vidéo aident à développer l'intelligence et les compétences cognitives des enfants. Cependant, il mentionne également que les jeux vidéo	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 3 sont de l'ordre de quatre types : - Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ; - Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases ; - Défauts à résolution automatique (type 1) ou stratégiques (type 2) dans l'interphrases (intégration) ;

de preuves concrètes ou de références à des études spécifiques. Exemples : « Les personnes qui pratiquent les jeux vidéo peuvent développer une mémoire photographique ou se rappeler des scènes en mémoire, en plus rapidement par rapport aux personnes qui n'aiment pas le soi. ». Il s'agit d'une affirmation générale sans preuve empirique pour soutenir la claim. Il serait préférable d'inclure des références à des études scientifiques qui montrent comment les jeux vidéo affectent la mémoire. 3- Garantie (Justification) : La justification est implicite : les jeux vidéo, selon le texte, développent des compétences et des capacités en raison des exigences qu'ils imposent aux joueurs, comme la rapidité et la coordination. Elle repose sur l'idée que les jeux vidéo, en raison de leur nature dynamique, sont un bon entraînement pour certaines compétences cognitives et sensorielles. Cependant, elle est assez générale et pourrait bénéficier d'une explication plus détaillée sur le mécanisme précis de ces développements.	peuvent rendre les enfants "très violents", sans fournir de preuves concrètes ou d'explication sur la relation entre jouer à des jeux vidéo et devenir violent, il n'explique pas comment il arrive à cette conclusion. Le texte suggère que les jeux vidéo pour enfants peuvent contribuer à renforcer l'activité physique, mais il ne développe pas suffisamment comment cela se produit ou quel type de jeux vidéo sont bénéfiques à cet égard. Cette déclaration pourrait être plus forte avec des exemples concrets de jeux qui encouragent le mouvement physique. Certaines déclarations dans le texte manquent de soutien détaillé ou de contexte. Par exemple, lorsqu'il est mentionné que les jeux vidéo peuvent améliorer la mémoire photographique, il serait bénéfique de préciser comment cela a été mesuré ou soutenu par des données spécifiques.	- Défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases. Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La coréférence, la récurrence, la jonction par connecteurs, problème dans l'ordre de présentation et la coordination des informations, conclusion qui « oublie » ou qui le rejoint pas le début et finalement la présence d'un énoncé dont la correction ne peut être entreprise.

4- Fondement : Le texte ne fournit pas de backing substantiel en termes de recherche académique ou d'exemples concrets pour soutenir les preuves avancées. L'argumentation bénéficierait grandement de l'inclusion de données empiriques ou d'études spécifiques qui montrent comment les jeux vidéo ont un impact positif sur le développement des enfants, ainsi que des références à des sources reconnues pour étayer les affirmations. Le texte présente une argumentation équilibrée en faveur des jeux vidéo, mais elle est faible en termes de preuves et de soutien concret. une exploration plus approfondie des contre-arguments. De plus, le texte pourrait clarifier davantage comment la modération contribue à maximiser les avantages tout en minimisant les risques.		

Texte 4 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- Thèse : La thèse de l'argumentation est que les jeux vidéo, en particulier chez les enfants, ne contribuent pas de manière positive à leur développement. Cependant son expression est implicite 2- Les arguments présentent plusieurs affirmations et observations pour étayer cette thèse. Exemple : Les enfants passent beaucoup de temps à jouer aux jeux vidéo, au détriment de leurs études. 3- Garantie : vous ne spécifiez pas explicitement le lien logique entre vos données et votre thèse, mais il est implicite que vous soutenez que ces effets négatifs des jeux vidéo sur les enfants sont suffisants pour conclure que ces jeux ne	Les arguments sont largement basés sur des observations personnelles et des généralisations. Par exemple, mentionner que "tout le temps libre des enfants est consommé à jouer" pourrait être une généralisation excessive. Il y a un manque de données empiriques ou de recherches citées pour étayer les effets négatifs des jeux vidéo sur le développement des enfants. Par exemple, des études spécifiques sur l'impact des jeux vidéo sur l'attention, les compétences cognitives ou le comportement social des enfants pourraient renforcer la crédibilité des affirmations. Flux logique dans la présentation des arguments : Exemple : "Tout le temps libre des enfants est consommé à jouer, que ce soit avant de se	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 4 appartiennent à un seul type : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2). Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La coréférence et la jonction par connecteurs.

contribuent pas positivement à leur développement global. 4- Qualificateur : l'argumentation semble être formulée de manière assez catégorique, sans qualificateur conditionnant l'acceptabilité de la thèse. (absence de nuances ou d'exceptions possibles). Par exemple, il pourrait être pertinent de discuter des types spécifiques de jeux vidéo qui pourraient avoir des impacts différents sur le développement des enfants.	coucher, le matin en prenant son café, et les fins de semaine." Cette affirmation introduit clairement le thème central selon lequel les enfants consacrent une grande partie de leur temps aux jeux vidéo, établissant ainsi une base pour discuter des effets potentiels sur leur développement. Articulation des conséquences : Exemple : "Il devient impossible aux parents de les faire sortir dehors, ils se renferment et oublient leur priorité." Cette déclaration suit logiquement l'idée que le temps excessif passé sur les jeux vidéo peut affecter négativement les interactions sociales et l'engagement dans d'autres activités importantes, comme les activités en plein air. Cohérence entre les exemples et la thèse implicite : Exemple : "Les enfants qui jouent à ces jeux vidéo n'ont plus envie de découvrir d'autres. Rien n'est plus amusant que le dernier jeu vidéo sorti. Ça limite leur ouverture d'esprit." Ces exemples soutiennent l'idée que l'obsession pour les jeux vidéo peut restreindre les intérêts des enfants à explorer d'autres activités éducatives ou enrichissantes,	

	renforçant ainsi indirectement la thèse selon laquelle les jeux vidéo peuvent nuire au développement global des enfants. le texte maintient une cohérence dans la présentation des observations et des conséquences des jeux vidéo sur les enfants, en établissant un lien logique entre le temps consacré aux jeux et les effets négatifs potentiels sur le développement.	

Texte 5 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : l'affirmation principale que l'auteur veut établir est que les jeux vidéo influencent négativement les enfants. Cette affirmation est implicite dans plusieurs parties du texte, mais pourrait être formulée explicitement comme suit : "Les jeux vidéo ont un impact négatif sur les enfants." 2- Arguments : 3- Garantie : non exprimée explicitement. Voici les garanties implicites dans le texte : La lumière bleue des écrans est dangereuse pour les yeux des enfants, ce qui pourrait causer des problèmes de santé à long terme. L'effort intellectuel et physique intense nécessaire pour jouer aux jeux vidéo peut conduire à la fatigue et au manque de sommeil,	Les arguments abordent divers aspects des effets des jeux vidéo (santé physique, comportement, et interactions sociales), mais ils manquent de cohérence en raison des généralisations et des affirmations non soutenues par des preuves solides. La pertinence globale est compromise par le manque de nuances et la simplification excessive des impacts potentiels des jeux vidéo. L'argumentation manque de rigueur scientifique et de soutien empirique. Les affirmations sont souvent basées sur des généralisations et des observations anecdotiques, ce qui nuit à la crédibilité des arguments. Exemple : « Les jeux vidéo sont néfastes pour la santé, ils sont joués sur des écrans qui utilisent de la lumière bleue connue pour être dangereuse pour les yeux des humains. La	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 5 sont de l'ordre de trois types : - Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ; - Autres défauts à résolution automatique (type 1) ou stratégiques (type 2) dans l'interphrases ; - Défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases. Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont :

ce qui peut avoir des effets néfastes sur le système nerveux. Les jeux de guerre et de combat peuvent influencer négativement le comportement des enfants en les rendant plus agressifs. L'immersion excessive dans le monde virtuel des jeux vidéo peut contribuer à des troubles de l'autisme en limitant les interactions sociales réelles. 4- Qualificateur: Dans ce texte, bien que le qualificateur ne soit pas explicitement mentionné, il pourrait impliquer des nuances telles que "certains enfants" ou "dans certains cas", indiquant que tous les enfants ne sont pas nécessairement affectés de la même manière par les jeux vidéo.	lumière risque de les rendre aveugles, C'est ce qu'affirment les médecins. » « En jouant à ces jeux-là, l'enfant consomme beaucoup d'énergie et il fournit beaucoup d'efforts intellectuels et physiques qui détruisent le système nerveux et par conséquent l'enfant devient fainéant à cause de la fatigue et du manque de sommeil. » « Nous observons l'existence de jeux, par exemple, de guerre et de combat qui les rendent agressifs. On peut le voir dans des vidéos partagées sur les réseaux sociaux où le tueur exécute ses victimes comme s'il était entrain de jouer à un de ses jeux. » Absence de liens logiques clairs : « En jouant à ces jeux-là, l'enfant consomme beaucoup d'énergie et il fournit beaucoup d'efforts intellectuels et physiques qui détruisent le système nerveux et par conséquent l'enfant devient fainéant à cause de la fatigue et du manque de sommeil. ». La relation entre la consommation d'énergie, les efforts intellectuels et physiques, et les effets négatifs comme la destruction du système nerveux et la paresse est mal définie. Le	La corréférence, la récurrence, la jonction par connecteurs, absence de conclusion et finalement l'imprécision des informations.

	passage manque de clarté sur comment ces éléments sont connectés, ce qui entraîne une confusion chez le lecteur. « Enfin, on peut voir chez certains enfants des troubles d'autisme... Le monde dans lequel il joue tout est sous son contrôle, il peut refaire la même action plusieurs fois. ». La transition entre les arguments sur les troubles d'autisme et la description des jeux vidéo comme "contrôlés" est abrupt. Une meilleure transition aiderait à relier les idées de manière fluide, par exemple en expliquant comment l'immersion dans le jeu pourrait influencer les compétences sociales. Une conclusion aide à clarifier le message principal et à rappeler la thèse ou l'affirmation centrale du texte. Sans conclusion, le lecteur peut se sentir incertain quant à la position finale de l'auteur ou à la signification globale des arguments. Sans conclusion, le texte semble manquer de structure et d'organisation. « La lumière risque de les rendre aveugles, C'est ce qu'affirment les médecins. ». Le terme "les médecins" est vague et généralise les opinions médicales. De plus, l'affirmation selon laquelle la lumière bleue des écrans "risque de les rendre aveugles" est exagérée.	

	« Efforts intellectuels et physiques qui détruisent le système nerveux et par conséquent l'enfant devient fainéant. ». Le mot "détruisent" est très fort et alarmiste. Il implique des dommages irréversibles sans preuve scientifique solide. Des termes plus nuancés comme "peuvent affecter" ou "peuvent conduire à des effets négatifs" seraient plus appropriés et précis.	

Texte 6 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- Thèse : Le texte fait la revendication générale que les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant. Cependant, cette revendication est assez large et manque de spécificité. 2- Argument : Les preuves fournies sont principalement anecdotiques et manquent de soutien empirique solide. L'exemple du jeu SPART pour illustrer comment les jeux vidéo enseignent l'histoire est vague et non spécifique. De plus, les arguments sur le développement de l'imagination et de la souplesse de l'esprit ne sont pas étayés par des études ou des données concrètes. 3- Garantie : Les garanties qui lient les preuves aux revendications ne sont pas toujours explicites ou solides. Le texte suppose que la possibilité de vivre des situations diverses dans les jeux vidéo se	Le texte utilise des termes généraux et parfois vagues qui peuvent entraîner des ambiguïtés ou un manque de précision : La phrase "les jeux vidéo apprennent aux enfants l'histoire" est peu précise. Au lieu de dire cela, il serait plus clair de préciser comment les jeux vidéo peuvent intégrer des éléments historiques, par exemple, en disant "certains jeux vidéo présentent des événements historiques de manière interactive, ce qui peut aider les enfants à comprendre des faits historiques spécifiques". La transition entre les points sur l'histoire, l'imagination et les jeux de réflexion est brusque. Par exemple, la phrase "ensuite, les jeux vidéo aident à développer l'imagination de l'enfant" apparaît sans lien clair avec le paragraphe précédent. Une meilleure transition pourrait être : "En plus d'enseigner des faits historiques, les jeux vidéo jouent un	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 6 sont de l'ordre de deux types : - Défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) ; - Défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La coréférence, la jonction par connecteurs, la résonance et enfin un problème dans le regroupement des informations.

traduit directement par des bénéfices dans la vie réelle, sans justifier cette connexion. 4- Qualificateur : Le texte manque de qualifications qui nuanceraient les affirmations. Par exemple, il ne précise pas dans quelles conditions les jeux vidéo seraient bénéfiques ou dans quels contextes ils pourraient ne pas l'être. L'affirmation selon laquelle les jeux vidéo « aident à développer l'imagination » devrait être qualifiée par des précisions telles que « dans le cas de jeux favorisant la créativité »	rôle crucial dans le développement de l'imagination des enfants." Les exemples utilisés sont peu détaillés et parfois imprécis. L'exemple de "SPART" n'est pas développé et semble ambigu. il serait utile de donner plus de contexte : "Par exemple, le jeu vidéo « SPART », qui se déroule durant l'époque de la Rome antique, offre des missions basées sur des événements historiques réels... » L'argument selon lequel les jeux vidéo « apportent une expérience diversifiée et rapide » est introduit sans une connexion claire avec le paragraphe précédent. L'utilisation d'un connecteur comme "En outre" ou "De plus" aurait facilité la transition et renforcé la cohérence du texte : "En outre, les jeux vidéo offrent une expérience diversifiée et rapide, permettant aux enfants d'explorer différentes situations temporelles."	

Texte 7 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : La revendication est clairement posée, mais elle pourrait être mieux définie. Par exemple, au lieu de dire que les jeux vidéo sont « généralement néfastes », il serait plus efficace de préciser quels aspects du développement sont affectés (intellectuel, physique, social). 2- Argument : Le texte fournit plusieurs preuves pour soutenir sa revendication, mais ils sont principalement basés sur des généralisations et des observations qui ne sont pas systématiquement étayées par des données concrètes ou des études. 3- Garantie : Dans ce texte, la garantie est implicite et pourrait être clarifiée pour renforcer l'argumentation. Le texte ne fournit pas toujours un lien clair entre les preuves et les effets sur le développement de l'enfant. Par exemple, il mentionne des effets négatifs sur la motricité sans	L'argument selon lequel les jeux vidéo nuisent au développement intellectuel des enfants est valable, mais il manque de nuances. Les jeux vidéo peuvent avoir des effets variés et parfois positifs sur certaines compétences cognitives, comme la résolution de problèmes ou la coordination œil-main. L'argument sur les effets physiques est pertinent, mais il est simplifié. Il est vrai que le temps excessif passé devant un écran peut nuire à la santé physique, mais le texte ne mentionne pas les conseils sur la manière de modérer le temps d'écran ou d'intégrer des pauses actives. L'argument que les jeux vidéo limitent les interactions sociales en enfermant les enfants à l'intérieur est pertinent mais peut être nuancé. De nombreux jeux vidéo modernes permettent des interactions sociales en ligne.	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 7 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La coréférence, la jonction par connecteurs, problèmes dans le regroupement des informations et enfin problèmes dans l'ordre

expliquer comment cela se traduit en un développement globalement néfaste pour l'enfant. 4- Qualificateur : Le texte utilise des modalisateurs qui ne reflètent pas bien les degrés de certitude ou de probabilité, ce qui peut mener à des affirmations trop absolues ou exagérées. Exemple : Le texte affirme que les jeux vidéo sont « généralement néfastes » pour le développement de l'enfant. Le modalisateur « généralement » est censé indiquer un certain degré de nuance, mais il est appliqué de manière trop large, sans distinction entre différents types de jeux ou contextes d'utilisation. Ce manque de précision peut rendre l'argumentation moins convaincante.	Certains passages manquent de cohérence logique dans le développement des idées, ce qui peut rendre l'argumentation moins convaincante. Exemple : L'argument selon lequel « l'enfant ne sera certainement pas plus intelligent s'il possède des jeux vidéo » est suivi par l'idée que « son esprit d'imagination va être plus développé ». Ces deux idées semblent contradictoires sans explication claire de leur relation. Il est important de montrer comment les jeux vidéo peuvent à la fois avoir des effets négatifs et des effets potentiellement positifs sur l'intelligence et l'imagination. Le texte utilise des expressions telles que « les jeux vidéo créent beaucoup de problèmes de santé » et « la violence risque de devenir une chose normale ». Ces formulations peuvent donner une impression exagérée et manquent de la nuance nécessaire pour une argumentation équilibrée. Généralités et les Stéréotypes : Affirmer que « la plupart des jeux vidéo » sont violents et nocifs est une généralisation. Certains jeux sont conçus pour être éducatifs	de présentation et la coordination des informations.

	ou encourager des compétences cognitives positives. on pourrait dire : « Bien que certains jeux vidéo présentent des contenus violents qui peuvent être problématiques, d'autres jeux peuvent offrir des bénéfices cognitifs et éducatifs ».	

Texte 8 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- Thèse : La revendication du texte est que les jeux vidéo peuvent participer au développement des enfants s'ils sont utilisés correctement. Cependant elle ne précise pas quelles catégories de jeux ou quel type d'utilisation sont particulièrement bénéfiques ou préjudiciables. 2- Argument : Les preuves fournies dans le texte incluent plusieurs arguments en faveur des effets positifs des jeux vidéo. Cependant, ces preuves sont parfois générales et manquent de détails spécifiques qui pourraient renforcer leur crédibilité. 3- Le texte suppose que la résolution de problèmes dans les jeux vidéo se traduit directement par des compétences de résolution de problèmes dans la vie	Le texte manque de fluidité globale dans la manière dont il passe d'un argument à l'autre. La structure des arguments semble être une série de points séparés plutôt qu'une discussion intégrée où chaque point se construit sur le précédent. Le texte présente trois arguments principaux : la résolution de problèmes, l'esprit d'équipe et la condition physique. Bien que ces arguments soient pertinents, ils sont introduits de manière quelque peu déconnectée. Par exemple, le passage de la discussion sur la résolution de problèmes à celle sur l'esprit d'équipe manque de transition fluide, ce qui peut perturber la lecture. Chaque argument est présenté de manière distincte, mais la manière dont ils se complètent n'est pas suffisamment explorée. Le texte discute des avantages cognitifs, sociaux et physiques des jeux vidéo, mais ne	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 8 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la coréférence et la récurrence.

réelle, sans expliquer comment cette transposition se fait. 4- Qualificateur: Le texte utilise des termes tels que "peuvent" et "s'ils sont utilisés correctement", ce qui introduit un certain degré d'incertitude et de conditionnalité. Des exemples concrets de ce qui constitue une utilisation correcte seraient utiles pour clarifier les conditions nécessaires pour obtenir les effets bénéfiques souhaités.	montre pas comment ces aspects interagissent ou se renforcent mutuellement. Phrase de transition absente : Après avoir discuté des bénéfices cognitifs des jeux vidéo, le texte passe directement à l'esprit d'équipe sans transition claire. Le texte utilise parfois des termes vagues ou ambigus qui peuvent nuire à la cohérence. Par exemple, le mot « ces » dans « les gestes dans la réalisation de ces gestes » est imprécis et prête à confusion. Le manque de connecteurs logiques qui aideraient à structurer les arguments de manière et nuit à la fluidité du texte. Par exemple : « De plus, en jouant à des jeux vidéo multijoueurs, les enfants développent également des compétences sociales importantes telles que la communication et la collaboration. » « Les jeux vidéo apprennent aux enfants à solutionner des situations complexes. De nombreux jeux sont conçus pour réfléchir intelligemment et progresser pour atteindre certains objectifs et passer des étapes. » Il	

	manque un connecteur logique entre l'idée que les jeux vidéo apprennent à résoudre des situations complexes et le fait que certains jeux exigent réflexion et progression. « Il existe un autre moyen pour aider au développement des enfants. C'est-à-dire augmenter l'esprit d'équipe. ». La transition entre le développement cognitif et l'esprit d'équipe est brusque. Un connecteur ou une phrase de transition aiderait à faire le lien entre les deux arguments. « Tout ceci peut aider l'enfant à apprendre et à réfléchir en prenant des décisions et trouver des solutions à des problèmes complexes. Tout ceci aide l'enfant à raisonner. » Le pronom « tout ceci » est vague et pourrait être clarifié pour éviter la confusion sur ce à quoi il se réfère.	

Texte 9 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- Thèse : Le texte ne formule pas clairement la réclamation principale. Une déclaration plus précise serait utile, comme : « Les jeux vidéo sont essentiels pour le développement des enfants. » La réclamation actuelle semble sous-entendue plutôt qu'affirmée clairement. 2- Argument : Le texte propose plusieurs motifs pour défendre les jeux vidéo : contact avec la technologie, apprentissage de l'histoire et des cultures, motivation accrue grâce aux récompenses, et développement de la réflexion et de l'esprit d'initiative. 3- Garantie : Le texte ne fournit pas suffisamment d'exemples concrets ou de recherches pour soutenir ses arguments.	Certaines transitions entre les idées sont abruptes et manquent de fluidité, ce qui nuit à la cohérence globale du texte. La transition entre le paragraphe sur les compétences informatiques et celui sur les jeux vidéo basés sur des histoires réelles est brusque. Le texte présente les arguments de manière séquentielle, sans fluidité entre les différentes parties. Exemple : La transition entre les différentes sections pourrait être améliorée. Le texte passe directement de l'impact des jeux vidéo sur la technologie à leur influence sur l'apprentissage de l'histoire sans une transition claire. Utiliser des connecteurs comme « De plus » ou « En outre » pour lier ces idées améliorerait la fluidité. Par exemple : « En outre, certains jeux vidéo offrent des récits historiques et culturels qui complètent l'apprentissage scolaire des enfants. ».	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 9 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction ou la liaison par connecteurs, la coréférence, problèmes dans le regroupement des informations et enfin problèmes dans l'articulation des informations.

4- Qualificateur : Le texte fait des affirmations assez générales sans qualifier l'ampleur des bénéfices des jeux vidéo. Le texte manque de qualification dans ses affirmations. Par exemple, il serait utile de préciser que les jeux vidéo « peuvent aider » plutôt que « contribuent au développement ». En résumé, bien que le texte présente des arguments valables en faveur des jeux vidéo, il pourrait être amélioré en clarifiant la réclamation, en fournissant des motifs plus détaillés et fondés, en incluant des contre-arguments, et en qualifiant les affirmations pour offrir une vue plus équilibrée et précise du sujet.	La cohérence des références n'est pas toujours maintenue, ce qui ajoute au texte de la confusion aux idées. Exemple : La phrase « De plus, ils permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif » utilise « ils » sans préciser clairement si elle fait référence aux jeux vidéo ou à un autre élément du texte. Préciser le référent, comme dans : « De plus, les jeux vidéo permettent de travailler l'esprit et de le rendre plus réactif » clarifie le sens. La redondance de certains termes sans nécessité alourdit le texte. Exemple : Le texte utilise plusieurs fois des expressions comme « les jeux vidéo » et « les enfants » sans varier les formulations ou utiliser des pronoms pour éviter la répétition. Varier les formulations et utiliser des pronoms appropriés pourraient alléger le texte. Par exemple : « Les jeux vidéo offrent de nombreux avantages. Ils permettent également aux jeunes de développer des compétences clés. » Au lieu de répéter « les jeux vidéo » et « les enfants » constamment.	

Texte 10

Structure argumentative	Qualité de l'argumentation	Défauts de cohérence recensés
1- La thèse est claire, mais elle est assez large et généraliste. Le texte pourrait bénéficier d'une thèse plus précise qui énonce les avantages spécifiques et mesurables des jeux vidéo pour le développement des enfants. 2- Les arguments fournis sont principalement des affirmations générales sans données concrètes ou recherches pour soutenir les bénéfices mentionnés : <u>Exemple</u> : le texte dit que la fonction en ligne éloigne les enfants de la délinquance et aide à apprendre d'autres langues, mais il ne fournit pas de données ou d'exemples précis pour étayer ces points 3- Garantie : Les assertions reposent sur l'idée que les jeux vidéo ont des effets positifs sur les compétences sociales, la résolution de problèmes et l'estime de soi des enfants.	-Le texte présente des idées qui manquent parfois de cohérence logique ou de lien explicite entre elles. Exemple 1 : L'argument selon lequel les jeux multijoueurs développent l'esprit d'équipe est mentionné, mais le texte ne précise pas comment cet esprit d'équipe se développe ni pourquoi cela est nécessaire dans le contexte des jeux vidéo. Une formulation plus cohérente pourrait être : "Les jeux multijoueurs nécessitent une coordination entre les joueurs pour atteindre des objectifs communs, ce qui aide les enfants à développer des compétences en communication et en collaboration." Exemple 2 : Le texte passe des avantages des jeux vidéo en ligne à ceux des jeux d'enquête sans transition fluide. Une meilleure transition aiderait à lier ces idées. Par exemple, "En plus de favoriser les interactions sociales par les jeux en ligne, certains jeux comme les casse-tête et les jeux d'enquête offrent des opportunités pour développer des compétences	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 10 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : Jonction ou liaison par connecteurs, coréférence, récurrence, contiguïté

Le texte ne développe pas les mécanismes par lesquels ces effets positifs sont supposés se produire. Par exemple, comment exactement les jeux multijoueurs favorisent le travail en équipe ? Quelles compétences spécifiques sont développées et comment sont-elles transférables dans des contextes non virtuels ? 4- Qualificateur : Le texte ne précise pas les conditions sous lesquelles les jeux vidéo seraient bénéfiques ni les limites de ces bénéfices. Les affirmations faites sont très générales. En somme, bien que le texte défende l'idée que les jeux vidéo sont bénéfiques pour les enfants, il manque de preuves concrètes, de développement des garanties, et de prise en compte des contre-arguments	cognitives, telles que la résolution de problèmes." -Le manque de connecteur assurant la transition et clarifiant les relations entre les idées perturbe sinon interrompt l'unité du texte : Exemple 1 : L'introduction des arguments semble brusque, sans des connecteurs explicites qui montrent comment chaque point se relie à l'argument principal. Par exemple, après avoir mentionné les avantages des jeux en ligne, il serait utile d'ajouter un connecteur comme "De plus" ou "En outre" avant de passer à la discussion des jeux multijoueurs. Exemple 2 : L'argument sur les jeux d'enquête pourrait être introduit avec un connecteur qui lie clairement cette partie au développement de l'esprit d'équipe mentionné précédemment. Par exemple, "En plus de développer des compétences sociales et d'équipe, certains jeux, comme les casse-tête, sont conçus pour améliorer les capacités de réflexion et de résolution de problèmes."	sémantique et finalement un manque de progression.

	-Certaines expressions sont trop générales ou ambiguës, ce qui peut affaiblir l'argumentation. Exemple 1 : L'expression "les jeux plus lents, comme les casse-tête" est vague et ne donne pas de détails sur ce que ces jeux impliquent. Il serait plus précis de spécifier le type de jeux d'enquête ou de casse-tête qui sont discutés, comme "les jeux de réflexion, tels que les puzzles logiques ou les énigmes narratives, contribuent au développement des compétences cognitives.	

Texte 11 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : « Pour moi personnellement, les jeux vidéo sont très importants pour le développement des enfants car ils permettent l'enseignement ». La revendication est claire. 2- Argument : Les arguments présentés incluent la capacité des jeux vidéo à améliorer l'imagination, la stratégie, l'attention, la prise de décision, la mémoire, le sens de l'observation, la culture, et l'apprentissage des langues. Cependant, ils sont énoncés de manière générale sans exemples spécifiques. 3- Garantie : La garantie implicite et non explicitée est que les jeux vidéo développent des compétences cognitives et culturelles importantes pour les enfants. Pour renforcer la structure, il serait utile	Certains arguments sont exprimés de manière générale et nécessitent plus de détails pour être convaincants. Exemple : "Certains jeux vidéo demandent que l'on soit attentif à tout ce qui se passe car chaque détail est important pour pouvoir progresser et franchir les étapes." Cette phrase est trop générale et manque d'exemples spécifiques pour illustrer comment l'attention aux détails améliore les compétences des enfants. Certaines phrases manquent de fluidité et de cohérence logique, ce qui peut nuire à l'efficacité de l'argumentation. Exemple : "C'est à cause de cette capacité à développer la mémoire et le sens de l'observation que les jeux sont importants." La phrase manque de clarté sur le lien entre la capacité à développer la mémoire et le sens de l'observation et l'importance des jeux vidéo.	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 11 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction ou liaison par connecteurs, la contiguïté sémantique, problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des

de démontrer pourquoi les jeux vidéo ont ces effets. 4- Qualificateur : Les preuves ne sont pas clairement qualifiées ou nuancées. Par exemple, il est affirmé que les jeux vidéo "enrichissent la culture des enfants" sans préciser dans quelle mesure cet enrichissement se produit ou dans quelles conditions.	Utilisation Répétée de "De Plus" Exemple : "De plus, certains jeux vidéo demandent que l'on soit attentif à tout ce qui se passe car chaque détail est important pour pouvoir progresser et franchir les étapes. C'est pourquoi les parents achètent ces jeux à leurs enfants. De plus, ils apprennent aux enfants à prendre des décisions qui peuvent changer le cours de l'histoire." L'utilisation répétée de "de plus" peut donner une impression de liste ou d'accumulation sans lien clair entre les idées. Cela peut créer une rupture dans la continuité logique de l'argumentation. Énoncé Généralisé sur "Enrichissement Culturel" Exemple : "Les jeux vidéo enrichissent la culture des enfants à travers les scénarios qu'ils proposent. Donc certains jeux racontent des histoires qui se déroulent à des époques différentes et dans des lieux différents." La généralisation sur l'enrichissement culturel manque de précision. L'énoncé ne précise pas en quoi ces scénarios enrichissent culturellement les enfants ni comment cela se manifeste concrètement.	informations et finalement problèmes dans le regroupement des informations.

	Certains termes et phrases utilisés sont vagues ou ambigus, ce qui peut nuire à la compréhension précise des arguments. Exemple : "Les jeux vidéo sont très importants pour le développement des enfants car ils permettent l'enseignement." Le terme "l'enseignement" est vague et ne précise pas quel type d'enseignement est impliqué. La conclusion est introduite de manière abrupte sans reprendre de manière cohérente les principaux points argumentatifs précédents.	

Texte 12 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse :. La thèse du texte est que les jeux vidéo peuvent contribuer au développement de l'enfant si utilisés de manière équilibrée. Cette thèse est clairement énoncée au début du texte et se trouve en accord avec l'argumentation principale. 2- Argument : Les arguments comme l'amélioration des capacités cognitives (pensée organisée, prise de décisions rapides), le développement des compétences sociales (communication, travail d'équipe) et l'argument sur la nécessité d'un usage équilibré des jeux vidéo sont emprunts de généralités. 3- Garantie : 4- Qualificateur : Bien que le texte reconnaisse les effets négatifs potentiels des jeux vidéo sur la santé physique des	Les arguments sont pertinents mais ne sont pas suffisamment détaillés. Par exemple, il n'est pas précisé quels types de jeux développent ces compétences ni comment ces compétences se traduisent dans des contextes réels. "Tout d'abord, les jeux vidéo peuvent améliorer les connaissances que nous avons. Par exemple, les jeux vidéo demandent d'organiser notre pensée et de prendre rapidement des décisions." La transition entre "Tout d'abord" et "Par exemple" pourrait être améliorée. L'utilisation de "Par exemple" suggère que ce qui suit illustre un argument précédent, mais l'exemple donné est trop général. Une transition plus fluide pourrait être : "Pour commencer, les jeux vidéo améliorent diverses compétences cognitives. Par exemple, certains jeux nécessitent une organisation minutieuse de la pensée et une prise de décision rapide." "Ensuite, plusieurs jeux peuvent être joués avec d'autres joueurs, ce qui aide à connaître	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 12 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la récurrence et finalement problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des informations.

enfants (comme les maux de dos et les problèmes oculaires), il pourrait être bénéfique d'aborder plus en profondeur les contre-arguments concernant ces aspects.	d'autres gens et développe la communication et le travail en équipe." La transition "Ensuite" indique un passage à un autre point, mais la connexion avec le point précédent sur les compétences cognitives n'est pas clairement établie. Il serait préférable de relier cette idée en introduisant une transition qui établit un lien avec les compétences sociales développées à travers les jeux. "Il est important de ne pas laisser les enfants trop jouer aux jeux vidéo. Quand ils passent trop de temps devant les jeux ça peut avoir des conséquences sur la santé physique, Ils ont mal aux yeux et au dos." Le passage aux problèmes de santé est brusque et ne suit pas immédiatement l'argument sur les avantages des jeux vidéo. Une meilleure structure consisterait à introduire les effets négatifs après avoir exposé les avantages, pour offrir un contraste plus équilibré. Par exemple, il aurait été plus logique de présenter d'abord les bénéfices des jeux vidéo, puis d'aborder les inconvénients dans une section séparée ou dans une transition qui met en balance les deux aspects. "C'est pourquoi il est très important de faire des limites de temps de jeu et d'être certain que les jeux qu'ils jouent sont adaptés à leur âge	

	d'enfant." Cette recommandation apparaît un peu tard dans le texte et semble un peu déconnectée des arguments précédents sur les effets des jeux vidéo. Il aurait été plus logique d'introduire cette suggestion après avoir discuté des effets négatifs et des conseils pour une utilisation équilibrée. Par exemple, après avoir mentionné les effets positifs et négatifs des jeux, il serait pertinent de discuter des mesures de régulation et des recommandations. "En jouant ensemble, les enfants vont apprendre à partager et à respecter les autres." Cette phrase semble coupée du reste du texte. Une transition plus fluide serait utile, par exemple, en introduisant cette idée après avoir discuté des aspects sociaux des jeux vidéo. "Il est important de ne pas laisser les enfants trop joué aux jeux vidéo. Quand ils passent trop de temps devant les jeux ça peut avoir des conséquences sur la santé physique." La transition entre ces phrases est abrupte. Une meilleure formulation pourrait être : "Cependant, il est crucial de limiter le temps que les enfants passent à jouer aux jeux vidéo, car un usage excessif peut entraîner des problèmes de santé physique."	

	"En conclusion, nous pouvons affirmer que les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant, bien sûr s'ils sont utilisés de façon équilibrée." La conclusion répète l'idée de la thèse de manière redondante. Elle pourrait être plus concise, par exemple : "En conclusion, les jeux vidéo peuvent soutenir le développement des enfants lorsqu'ils sont utilisés avec modération et accompagnés d'activités variées."	

Texte 13 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- Thèse : la thèse du texte est que les jeux vidéo peuvent contribuer positivement au développement des enfants, mais seulement s'ils sont utilisés de manière équilibrée et appropriée. elle est large et générale. Elle pourrait bénéficier d'une spécification sur quels aspects du développement sont les plus impactés par les jeux vidéo. 2- Argument : Les preuves fournies sont pertinentes, mais elles sont assez générales. Par exemple, il est mentionné que les jeux éducatifs peuvent enseigner des matières, mais aucun exemple spécifique de jeu ou étude de cas n'est cité pour illustrer cet impact.	Les transitions entre les arguments sont insuffisantes, ce qui peut rendre le texte disjoint. Chaque argument est présenté indépendamment sans un lien explicite sur comment ils se connectent. Par exemple, la relation entre les avantages éducatifs et la stimulation de la créativité n'est pas clairement expliquée, ce qui crée une rupture dans la cohérence. Le texte aborde les arguments de manière séparée sans montrer comment ils interagissent. Une coordination plus efficace aurait intégré des liens explicites entre les avantages, par exemple en expliquant comment les compétences en gestion acquises dans certains jeux peuvent également améliorer les compétences créatives.	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 13 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont :

3- Garantie : Les garanties reposent sur des présupposés raisonnables mais non explicitement étayés dans le texte. Par exemple, il est supposé que les jeux éducatifs sont conçus pour renforcer les compétences spécifiques, mais le texte ne fournit pas de détails sur la manière dont ces jeux sont conçus pour atteindre ces objectifs. Elles sont assez générales et ne tiennent pas compte des variations possibles dans la qualité des jeux vidéo. Par exemple, tous les jeux de gestion ne sont pas nécessairement conçus pour enseigner des concepts économiques de manière efficace. Il serait utile de spécifier les critères qui distinguent les jeux bénéfiques des autres. 4- Qualificateur : Les jeux vidéo peuvent être bénéfiques s'ils sont utilisés de manière équilibrée et appropriée. La qualification est appropriée en soulignant la nécessité d'un usage équilibré. Cependant, elle est assez vague. Il serait avantageux de définir plus précisément ce qu'on entend par "usage équilibré" et comment les	« Premièrement, les jeux vidéo peuvent être des moyens importants pour l'apprentissage. » Le connecteur "Premièrement" indique le début de la première partie de l'argumentation, mais il manque de transition pour établir un lien clair avec l'introduction. Une phrase comme "Pour commencer, il est important de noter que..." pourrait améliorer la fluidité. « Deuxièmement, les jeux vidéo encouragent à créer et à innover ». Bien que "Deuxièmement" soit correct pour introduire le second argument, il y a un manque de transition entre le premier et le deuxième argument. Ajouter une phrase de transition comme "Après avoir exploré les aspects éducatifs des jeux vidéo, nous pouvons maintenant examiner comment ils stimulent la créativité" permettrait de mieux relier les idées. « Troisièmement, les jeux peuvent enseigner à gérer et à acquérir des connaissances générales. ». Le connecteur "Troisièmement" est approprié, mais la transition entre le deuxième argument et le troisième est brusque. Utiliser un connecteur de type "De plus" ou "En outre" aurait pu améliorer la continuité entre les arguments.	La jonction par connecteurs et problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des informations.

parents peuvent concrètement superviser et limiter le temps de jeu.	« Il est nécessaire que les parents surveillent le contenu des jeux vidéo et de s'assurer qu'ils sont convenables en relation avec l'âge de l'enfant ». Le passage à la discussion sur la supervision parentale est abrupt. Le connecteur "Il est nécessaire" introduit la nécessité de surveillance sans lien explicite avec les arguments précédents. Une meilleure transition pourrait être : "Bien que les jeux vidéo aient de nombreux avantages, il est également crucial de prendre en compte la supervision parentale pour garantir que le contenu est approprié." « Il est important de limiter le temps de jeu pour éviter une forme de dépendance ou de baisse des autres activités essentielles comme le sport ». Ce passage introduit une idée contrastante sur les limites du jeu sans utiliser de connecteur de contraste clair. Un connecteur comme "Cependant" ou "Néanmoins" aurait pu aider à marquer la différence entre les avantages des jeux vidéo et les risques potentiels associés à une utilisation excessive. La conclusion résume l'idée que les jeux vidéo peuvent être bénéfiques, mais elle ne fait pas de lien explicite avec les arguments précédents ni ne renforce les points discutés. Une conclusion plus efficace aurait récapitulé les	

	arguments principaux et lié la nécessité d'une utilisation équilibrée des jeux vidéo aux avantages décrits.	

Texte 14 :

Structure argumentative	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : Les jeux vidéo ont des conséquences néfastes sur le développement physique, social et scolaire des enfants. 2- Argument : Les données présentées sont pertinentes, mais il serait utile de les soutenir par des statistiques ou des études spécifiques. Par exemple, des chiffres précis sur l'incidence de l'obésité chez les enfants qui jouent à des jeux vidéo comparés à ceux qui ne jouent pas. 3- Garantie : Un mode de vie sédentaire, un manque de contact social réel, et une distraction prolongée par rapport aux	La transition entre les différents points dans l'argumentation sur les effets des jeux vidéo n'est pas toujours fluide, ce qui peut rendre la lecture et la compréhension difficiles. « Les jeux vidéo encouragent un mode de vie où il n'y a pas de mouvement et aident à passer de longues heures assis devant un écran au lieu de participer à des activités physiques en plein air. La situation peut entraîner des problèmes au niveau de la santé comme l'obésité, des troubles de la croissance etc. De plus, les jeux vidéo peuvent avoir des conséquences dangereuses sur le développement social des enfants. » La transition entre les effets physiques (obésité, troubles de la croissance)	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 14 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ;

études ont des effets négatifs sur la santé, le développement social et les performances scolaires des enfants. La garantie repose sur des liens souvent établis entre des comportements sédentaires, des troubles sociaux et des performances académiques faibles. Toutefois, elle peut être simpliste. Il est crucial de noter que les effets peuvent varier en fonction du type de jeu, du temps de jeu, et des caractéristiques individuelles des enfants. 4- Qualificateur : Les jeux vidéo peuvent avoir des effets négatifs sur le développement des enfants, mais cela peut varier selon la durée de jeu, le type de jeux, et le contexte individuel. La qualification est appropriée en soulignant que les effets peuvent varier. Cependant, elle pourrait être davantage détaillée en expliquant les conditions dans lesquelles les jeux vidéo peuvent être bénéfiques ou neutres, comme l'engagement dans des jeux éducatifs ou des jeux qui favorisent des compétences sociales.	et les effets sociaux (développement social) est abrupte. Il n'y a pas de lien explicite qui relie ces deux aspects, ce qui peut laisser le lecteur perplexe sur la manière dont la sédentarité influence les interactions sociales. « De plus, les jeux vidéo peuvent avoir des conséquences dangereuses sur le développement social des enfants. Passer trop de temps à jouer à des jeux en ligne les éloigne du monde réel et les enferme dans un monde imaginaire. Certains jeux très violents ou qui ne sont pas adaptés à l'âge des enfants peuvent encourager les enfants à la violence et influencer négativement le comportement et les habituer à la violence. Enfin, les jeux vidéo peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants. » La transition entre les effets sociaux (violence, isolement social) et les effets scolaires (résultats académiques) est abruptement introduite. Il manque une explication sur comment les problèmes sociaux peuvent impacter les résultats scolaires. "Enfin, les jeux vidéo peuvent avoir des effets négatifs sur les résultats scolaires des enfants.	Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la coréférence et problèmes dans le regroupement des informations.

	Quand on passe trop de temps en face d'un écran à jouer à des jeux vidéo, c'est du temps en moins pour les études et les devoirs à faire." Bien que le lien entre le temps de jeu et les résultats scolaires soit suggéré, il manque une explication détaillée sur comment le temps passé à jouer réduit directement le temps d'étude et affecte les performances. « En résumé, les jeux vidéo ont des conséquences néfastes sur le développement physique, social et scolaire des enfants. » La conclusion est unilatérale, ne prenant en compte que les effets négatifs. Une argumentation plus équilibrée inclurait une discussion sur les effets positifs potentiels des jeux vidéo pour offrir une vue plus complète.	

Texte 15 :

Structure argumentative	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : Les jeux vidéo sont dangereux pour les enfants et ont des conséquences négatives sur leur santé physique, mentale, et leurs comportements. Cette revendication est claire et bien formulée, mais elle manque de nuance. 2- Argument : Les effets négatifs mentionnés sont : fatigue oculaire, perturbation du sommeil, dépendance, désaccords familiaux, détérioration des performances scolaires, et influences négatives sur le comportement. il n'offre pas de données concrètes ou d'études pour étayer ces affirmations. De plus, ces effets négatifs sont présentés de manière généralisée sans distinction entre différents types de jeux ou de contextes.	La transition entre la fatigue oculaire et la perturbation du rythme de vie est brusque. Le texte passe rapidement d'un problème de santé à un problème de rythme de vie sans explication de la connexion entre ces deux effets. Cette absence de lien logique entre les deux aspects réduit la clarté de l'argument. Le texte introduit la dépendance aux jeux vidéo mais ne développe pas comment les mécanismes de conception des jeux contribuent à cette dépendance. De plus, il passe brusquement des effets de dépendance sur la famille et les performances scolaires sans expliquer comment ces aspects se manifestent concrètement ou comment ils sont directement liés à la dépendance. L'enchaînement des idées manque de précision et de développement.	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 15 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont :

3- Garantie : L'argument implique que les jeux vidéo causent ces effets négatifs, mais la justification de cette mais la relation n'est pas toujours clairement établie. Le texte affirme que la dépendance aux jeux vidéo peut entraîner des désaccords familiaux et des performances scolaires diminuées, mais il n'explique pas comment les jeux vidéo causent directement ces problèmes. Les garanties ne sont pas suffisamment développées avec des preuves scientifiques ou des explications concrètes. 4- Qualificateur : Le texte semble présenter les arguments comme des vérités absolues sans reconnaître d'exception ou de nuance. il généralise en affirmant que les jeux vidéo sont dangereux sans reconnaître les exceptions ou les contextes spécifiques dans lesquels les jeux vidéo peuvent avoir des effets positifs ou neutres.	« Les jeux vidéo deviennent une forme de drogue pour les enfants, car les jeux sont fabriqués de telle manière qu'ils amènent l'engagement continu des enfants. La dépendance peut entraîner des désaccords à l'intérieur de la famille et des dégâts sur les performances scolaires ce qui a des conséquences sur l'état général des enfants. ». L'idée que les jeux vidéo peuvent créer une dépendance est pertinente, mais l'argument est insuffisamment développé. Comment exactement les jeux vidéo créent-ils cette dépendance ? Quels mécanismes spécifiques sont en jeu ? La connexion entre dépendance, désaccords familiaux, et performance scolaire est mentionnée mais non expliquée en détail. L'argument passe rapidement d'une dépendance potentielle à ses impacts sur la famille et les performances scolaires sans détailler comment ces effets se manifestent concrètement. Une transition plus fluide aurait aidé à lier ces idées de manière plus cohérente. « Les jeux où il y a de la violence, de la discrimination rendent normal ces comportements chez les jeunes et ont une	La jonction par connecteurs, la coréférence, la récurrence et problèmes dans l'articulation des informations.

	influence négative. La compréhension du monde qui les entoure et les rapports avec les autres sont faussés. ». Le texte affirme que les jeux violents et discriminatoires influencent négativement les comportements des jeunes, Il manque également d'explications sur la manière dont ces jeux faussent la compréhension du monde et les relations interpersonnelles. L'argument est quelque peu abrupt, passant de la description des jeux violents à leurs impacts potentiels sans explication intermédiaire. Une discussion plus approfondie sur les mécanismes par lesquels les jeux violents pourraient influencer le comportement aurait amélioré la fluidité. Le texte passe d'une déclaration générale à des impacts spécifiques sans établir clairement les liens entre eux.	

Texte 16 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : La revendication principale est que les jeux vidéo développent des compétences importantes chez les enfants. Bien que cette affirmation soit pertinente, elle est énoncée sans preuves empiriques ou études spécifiques pour la soutenir. 2- Argument : Le texte fournit des exemples sur la prise de décisions, la collaboration en ligne, et la persévérance. Cependant, ces données manquent de détails quantitatifs ou qualitatifs pour soutenir les affirmations de manière robuste. Par exemple, il n'est pas précisé quels types de jeux sont concernés ni comment ces compétences sont mesurées. 3- Garantie : Le texte suppose que les compétences acquises en jouant à des jeux vidéo se traduisent directement dans la vie	Le texte présente trois arguments distincts pour soutenir l'idée que les jeux vidéo sont bénéfiques : la prise de décision, le travail en équipe, et la persévérance. Les arguments sont énoncés séparément mais ne sont pas toujours liés entre eux de manière fluide. Par exemple, après avoir expliqué la prise de décision, le texte passe directement au travail en équipe sans transition explicite. Le lien entre les arguments n'est pas clairement établi. Par exemple, la persévérance est abordée après la collaboration en ligne, mais il n'est pas clairement montré comment ces compétences se complètent ou s'enchaînent. La transition entre le développement de compétences de décision et le travail en équipe manque de fluidité. Le passage « Ensuite, quand ils jouent avec plusieurs joueurs en	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 16 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la coréférence, la récurrence, le contraste sémantique et

réelle. Cette garantie pourrait être renforcée par des recherches montrant comment ces compétences sont transférées ou appliquées en dehors du contexte du jeu. 4- Qualification : Le texte est assez catégorique en affirmant que les jeux vidéo sont "bien pour les enfants". Une qualification sur les types de jeux ou les limites potentielles pourrait rendre l'argument plus nuancé et crédible. En somme, le texte présente des arguments intéressants mais aurait besoin de données plus précises, de références supplémentaires, et d'une analyse plus nuancée pour renforcer la crédibilité de sa revendication.	ligne... » aurait pu bénéficier d'une transition plus fluide reliant ces deux compétences. La phrase « Enfin, les jeux vidéo sont capables d'apprendre aux enfants à persévérer... » pourrait être améliorée en ajoutant une transition qui explique comment la persévérance est liée aux deux premiers arguments. La conclusion « Je pense que les jeux vidéo sont bien pour les enfants... » est un bon résumé, mais elle pourrait être renforcée en récapitulant brièvement les trois arguments de manière plus intégrée.	finalément problèmes dans le regroupement des informations.

Texte 17

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : La revendication principale est que les jeux vidéo apportent des bénéfices importants comme l'amélioration des capacités intellectuelles, le développement de l'imagination, la détente et l'apprentissage des langues. Cependant, cette revendication est souvent généralisée sans nuances. 2- Argument : Le texte présente des affirmations sur les avantages des jeux vidéo mais manque de données concrètes ou d'exemples précis pour étayer ces affirmations. 3- Garantie : Le texte suppose que les jeux vidéo améliorent les capacités intellectuelles, développent l'imagination, et offrent des moments de détente sans expliquer en détail comment ces effets se produisent. Par	la fluidité pourrait être améliorée en liant davantage les arguments entre eux. Par exemple, la transition entre les bénéfices intellectuels et la détente n'est pas très fluide ; une meilleure connexion entre la capacité à se détendre et les compétences cognitives acquises pourrait rendre l'argumentation plus homogène. Les transitions entre les différentes sections du texte sont souvent abruptes. Par exemple, après avoir discuté des capacités intellectuelles, le texte passe directement à l'argument sur le développement de l'imagination avec peu de lien explicite entre ces deux points. La connexion entre le fait que les jeux vidéo aident à la concentration et le fait qu'ils favorisent l'imagination est faible, ce qui rend difficile de suivre le fil conducteur. « Ils poussent à apprendre différentes langues comme l'anglais ». « De plus, de nombreux jeux vidéo sont proposés dans plusieurs langues, ce qui permet aux enfants d'être exposés à des	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 17 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type2) dans l'interphrases ; Les catégories en rapport avec les types de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la récurrence, problèmes dans le regroupement des informations, problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des

exemple, il est affirmé que refaire un niveau montre la patience et la concentration, mais il n'est pas expliqué comment ces compétences sont mesurées ou observées en dehors du jeu. La justification est parfois implicite et manque de lien clair avec les données fournies. 4- Qualificateur : La conclusion est assez générale en affirmant que les jeux vidéo sont bénéfiques "sur le plan du repos, de l'apprentissage des langues, etc." sans qualifier les conditions ou les types de jeux qui offrent ces avantages. Le texte affirme de manière absolue que les jeux vidéo apportent des avantages sans discuter des exceptions ou des contre-exemples.	langues étrangères dès leur jeune âge. ». Cette répétition de l'idée ne contribue pas à l'argumentation mais alourdit le texte. Ces deux passages pourraient être regroupés en une seule section plus détaillée pour éviter la redondance et renforcer l'argument de manière cohérente. L'ordre de présentation des arguments manque parfois de fluidité. Par exemple : Le texte passe de l'argument sur les capacités intellectuelles ("Les jeux améliorent les capacités intellectuelles des enfants") à l'argument sur la détente ("Les jeux représentent un moment pour se reposer") sans transition claire. Le manque de transition entre ces deux sections rend difficile la compréhension de la relation entre les différents bénéfices des jeux vidéo. « Les jeux vidéo aident l'enfant à développer l'imagination et la création, car ils permettent de construire des paysages et des structures comme ils veulent (MINECRAFT). ». Le lien entre la liberté de création et l'amélioration de l'imagination est évoqué, mais il n'est pas bien articulé. L'exemple de Minecraft est pertinent, mais le texte ne développe pas comment cette liberté de création se traduit en une amélioration concrète des compétences créatives.	informations et enfin, problèmes dans l'articulation des informations.

Texte 18 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : La revendication centrale est que les jeux vidéo peuvent avoir des effets positifs sur les enfants, comme le renforcement des compétences sociales et l'amélioration de l'estime de soi. Cependant, cette revendication est présentée de manière vague et manque de détails pour être pleinement convaincante 2- argument : Les données fournies sont plutôt générales et manquent de détails spécifiques. 3- garantie : la justification est souvent implicite. Par exemple, l'idée que les jeux multijoueurs permettent de "nouer des liens avec les autres" est présentée sans expliquer comment ces liens se traduisent concrètement en bénéfices sociaux. Le texte suppose que la nature des jeux	Le texte présente plusieurs arguments liés aux bénéfices des jeux vidéo, tels que l'amélioration des compétences sociales, de l'estime de soi, et l'apprentissage de matières scolaires. Cependant, la cohérence entre ces arguments est parfois faible. Par exemple, le texte passe du renforcement des compétences sociales ("les jeux multijoueurs permettent de nouer des liens") à l'amélioration de l'estime de soi sans établir clairement comment ces aspects sont liés ou contribuent à un développement global des enfants. Le texte manque de transitions fluides entre les différents arguments. Par exemple, la transition entre le bénéfice des jeux multijoueurs et celui de l'amélioration de l'estime de soi est abrupte. Une meilleure transition aurait permis de lier ces points de manière plus cohérente, expliquant comment	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 18 font tous partie d'un seul type : défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type 2) Les catégories en rapport avec le type de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la récurrence, la coréférence et enfin, le parallélisme sémantique.

explique directement les bénéfices sans approfondir ce lien. 4- qualificateur : « En fonction du genre de jeux sélectionnés... ». « S'ils ne sont pas la solution à ce problème... ». Les qualifications introduites dans le texte sont pertinentes car elles reconnaissent les limites des arguments. Cependant, elles sont souvent trop générales et pourraient être plus spécifiques. Par exemple, la qualification "en fonction du genre de jeux sélectionnés" est utilisée, mais le texte ne précise pas quels genres de jeux sont considérés et comment cela affecte les résultats.	les compétences sociales acquises peuvent également influencer l'estime de soi. L'organisation des arguments pourrait être améliorée pour faciliter la lecture. Actuellement, les arguments sont abordés de manière assez disjointe. Par exemple, le texte introduit le concept de régulation des jeux vidéo au début mais ne revient pas sur ce point après avoir discuté des bénéfices, ce qui crée une incohérence dans la structure globale. « Il est donc important de régler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers. ». La phrase est vague concernant ce que signifie "régler leur utilisation" et quels types de dangers sont concernés. Cela manque de précision et pourrait être clarifié en détaillant les types de régulations possibles et les dangers spécifiques (comme les contenus inappropriés ou les risques de dépendance). « Les jeux vidéo peuvent également favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences des enfants. ». « Enfin, les jeux vidéo ont une approche plus active puisque les enfants peuvent apprendre certaines matières comme	

	les mathématiques, l’histoire ou les langues. ». Regrouper les informations sur l'apprentissage en un seul argument bien développé. Par exemple : "Les jeux vidéo, notamment ceux éducatifs, peuvent aider les enfants à acquérir des compétences en mathématiques, histoire et langues, en utilisant des approches interactives qui favorisent l'engagement et l'apprentissage."	

Texte 19 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : Les revendications sont pertinentes et abordent des bénéfices potentiels des jeux vidéo. Cependant, elles sont formulées de manière générale sans une argumentation détaillée. 2- argument : Les données fournies sont relativement générales et manquent de détails concrets. 3- Garantie : Les justifications ne sont pas entièrement développées. Par exemple, le texte suppose que les jeux de puzzle développent la logique et la créativité, mais ne détaille pas comment ces jeux spécifiquement encouragent ces compétences. 4- Qualificateur : Les qualifications sont présentes mais relativement générales. Elles reconnaissent que les bénéfices des	Le texte présente trois arguments principaux : - Les jeux vidéo aident à résoudre des problèmes. - Les jeux vidéo enseignent la patience. - Les jeux vidéo permettent d'apprendre de manière amusante. Les arguments sont cohérents avec le sujet des bénéfices des jeux vidéo. Cependant, la transition entre les différents points manque de fluidité. Par exemple, l'argument sur la patience dans les jeux de stratégie est bien distinct, mais il n'y a pas de lien explicite avec l'argument précédent sur la résolution de problèmes, ni avec le dernier argument sur l'apprentissage amusant. Une meilleure connexion entre les arguments renforcerait la cohérence globale du texte. De plus, Chaque argument est présenté séparément, ce qui donne l'impression que les points sont	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 19 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts à résolution incertaine (type 3) dans l'interphrases. Les catégories en rapport avec le type de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la coréférence et enfin une phrase juxtaposée à l'intérieur d'un ensemble.

jeux vidéo peuvent dépendre de leur utilisation appropriée et du contrôle parental, mais ne précisent pas en détail les conditions spécifiques ou les limites de ces bénéfices.	disjoints. Une meilleure organisation pourrait consister à grouper les arguments similaires et à montrer comment ils se soutiennent mutuellement. « De plus, les jeux vidéo enseignent aux enfants la patience en les obligeant à attendre et à planifier leurs actions. ». La transition entre le premier argument sur la résolution de problèmes et le second sur l'enseignement de la patience est rapide et pourrait être améliorée pour une meilleure fluidité. La fluidité du texte est parfois entravée par des transitions abruptes. Par exemple : Passage de la résolution de problèmes à la patience : Le texte passe directement du développement de compétences en résolution de problèmes aux jeux de stratégie sans une transition claire. Il serait utile d'utiliser des phrases de transition pour montrer comment ces deux aspects peuvent être interconnectés. Passage à l'apprentissage amusant : L'argument sur l'apprentissage amusant est introduit sans lien clair avec les arguments précédents. Une transition plus fluide qui montre comment les jeux vidéo combinent	

	plusieurs aspects de l'apprentissage pourrait améliorer la fluidité. « Il est donc important de régler leur utilisation, car certains jeux vidéo peuvent présenter des dangers. Par exemple, ces jeux peuvent également favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences des enfants. ». La phrase "Il est donc important de régler leur utilisation" est suivie par "Par exemple," introduisant une nouvelle idée qui n'est pas directement liée à la nécessité de régler l'utilisation des jeux. Cette juxtaposition peut créer une impression de discontinuité dans l'argumentation. La juxtaposition de deux idées distinctes – la nécessité de réguler les jeux vidéo et l'idée que les jeux peuvent favoriser l'acquisition de connaissances – peut perturber la fluidité du texte et rendre le lien entre les points moins clair. « Les jeux vidéo permettent d'apprendre aux enfants de manière naturelle et amusante. Ils se déroulent dans des périodes anciennes ce qui enseigne à l'enfant des civilisations anciennes et des personnages célèbres. ». Le pronom "Ils" dans la deuxième phrase se réfère aux "jeux vidéo" de la première phrase, mais le lien entre "jeux vidéo" et "périodes anciennes"	

	n'est pas explicite. Il pourrait y avoir confusion sur ce que "Ils" désigne, car les jeux vidéo ne sont pas intrinsèquement associés à des périodes anciennes à moins qu'ils ne soient spécifiquement conçus pour cela. Le manque de clarté dans la coréférence peut entraîner une confusion pour le lecteur, rendant difficile la compréhension du lien entre les jeux vidéo et l'apprentissage des périodes historiques. « Ils plongent dans des époques différentes et permettent de faire de l’histoire sans avoir l’impression d’étudier. ». Le terme "plongent" est vague, et l'expression "faire de l'histoire" pourrait être mal comprise. De plus, l'idée de "sans avoir l’impression d’étudier" est une généralisation qui manque de précision.	

Texte 20 :

Structure de l'argumentation	Qualité de l'argumentation	Les défauts de cohérence recensés
1- thèse : la revendication principale est que les jeux vidéo a des effets négatifs sur le comportement des enfants. La revendication est claire ; Cependant, elle est formulée de manière assez générale et manque de précision quant à la nature exacte de ce danger et à son impact spécifique. 2- Argument : Exemple : « Beaucoup de docteurs affirment qu'ils endommagent les yeux. ». Les données sont vagues et non spécifiées. Le texte mentionne des opinions générales sans fournir des sources ou des études précises pour soutenir ces affirmations. 3- Garantie : « Les jeux peuvent influencer les enfants qu'il amène à recopier les comportements agressifs des personnages dans la vie réelle. ». La garantie repose sur l'idée que les jeux	Chaque argument est introduit de manière séquentielle, mais les transitions entre les points sont brusques et manquent de fluidité. Par exemple, le passage de la dépendance aux problèmes oculaires n'est pas bien lié, ce qui crée une impression de discontinuité. La cohérence du texte est affectée par l'absence de transitions claires entre les arguments. Une meilleure structuration et des connecteurs plus explicites pourraient améliorer la fluidité du texte. « D'abord, les jeux vidéo représentent un danger puisqu'ils peuvent créer chez les enfants une dépendance. Et puis l'utilisation des jeux vidéo provoque des maladies pour les yeux, beaucoup de docteurs affirment qu'ils endommagent les yeux. ». Les deux points mentionnés (dépendance et problèmes oculaires) sont abordés successivement mais sans transition claire. Le passage entre la dépendance et les problèmes de santé oculaire	Les défauts de cohérence recensés au niveau du texte 20 sont de l'ordre de deux types : - défauts de cohésion à résolution automatique (type 1) et stratégique (type2) ; - défauts d'étagement (ou de hiérarchisation) à résolution stratégique (type 2) dans l'interphrases. Les catégories en rapport avec le type de défauts relevés sont : La jonction par connecteurs, la coréférence et finalement problèmes dans l'ordre de présentation et la coordination des informations.

vidéo ont un impact direct sur le comportement des enfants, mais elle manque d'explication détaillée. Le texte devrait développer pourquoi et comment les jeux influencent le comportement, en s'appuyant sur des théories psychologiques ou des recherches. 4- Qualificateur : « En conclusion, les jeux vidéo semblent pas faire de mal aux enfants, mais beaucoup d'utilisation peut avoir des conséquences négatives sur la santé et le développement. ». La qualification est ambivalente et confuse. Elle semble contradictoire en disant que les jeux vidéo « semblent pas faire de mal » tout en reconnaissant des « conséquences négatives ». Il serait préférable de préciser dans quelles conditions les effets négatifs sont observés et le degré de risque associé.	est abrupt et n'explique pas comment ces aspects pourraient être interconnectés. Consistance des arguments : Le texte énonce des affirmations générales sur les effets des jeux vidéo mais manque de détails pour soutenir chaque argument. Par exemple, il est dit que les jeux vidéo peuvent créer une dépendance, mais aucune explication ou donnée spécifique n'est fournie. La connectivité entre les arguments est limitée. Le texte ne relie pas les différents problèmes ensemble, ce qui rend difficile de voir comment ils interagissent ou se renforcent mutuellement. Par exemple, le texte passe directement de la dépendance aux problèmes de santé oculaire sans expliquer comment ces aspects peuvent être liés. « En conclusion, les jeux vidéo semblent pas faire de mal aux enfants, mais beaucoup d'utilisation peut avoir des conséquences négatives sur la santé et le développement. ». La conclusion est confuse et semble contradictoire. Elle commence par minimiser les effets des jeux vidéo mais reconnaît ensuite des conséquences négatives importantes. Cette	

	ambiguïté affaiblit la pertinence de l'argument global. Pour améliorer la rigueur argumentative, il serait préférable d'éviter L'emploi de termes fortement connotés sans nuances ou qualification. cela peut rendre l'argumentation biaisée et moins objective. L'utilisation de termes comme « endommagent » et « très violentes » a des implications négatives importantes, ce qui peut influencer la perception du lecteur en exagérant les effets néfastes des jeux vidéo ; d'autant plus que le texte ne fournit pas de preuves spécifiques ou de détails pour soutenir ces affirmations, ce qui peut affaiblir la crédibilité des arguments.	

Chapitre V

Discussion des résultats

Comme nous l'avons pu constater au chapitre II, à la suite de l'analyse entreprise, la totalité des textes qui composent notre corpus (vingt (20) textes) sont dyscohérents à des degrés divers. Effectivement, il nous a été donné de voir que lesdits textes sont parsemés de ruptures dont la fréquence et la gravité est fluctuante d'un texte à un autre. Toute la difficulté qui fait jour consiste à déterminer un tant soi peu qu'elle serait l'incidence de ces ruptures sur la qualité argumentative des textes produits par les élèves. Pour ce faire, nous présentons dans un premier temps, pour rappel, les taux de dyscohérence inhérent à chaque texte de notre corpus en vu d'en extraire une discussion qui soit la plus objective possible. Le tableau qui suit résume cet état de fait.

La grille d'analyse élaborée par Lorraine Pépin nous a permis, rappelons-le, de relever les défauts de cohérence qui affectent les textes de notre corpus et nous a donné l'occasion, par la même occasion, de les classer en établissant le degré de cohérence et de dyscohérence de chacun d'eux. Cette analyse nous a été utile pour synthétiser les résultats inhérents aux taux de dyscohérence de ces textes dans la mesure où l'examen des données figurant dans le tableau récapitulatif X (page qui suit), nous montre que l'ensemble des textes de notre corpus sont touchés par des défauts de cohérence (défauts obéissant à la typologie élaborée par Pépin). En effet, bien que les statistiques relatives à la dyscohérence soient éparses s'étalant sur une fourchette de 53,3% pour le taux le plus élevé à 20,8% pour le moins élevé, force est de constater que ces taux restent importants eu égard au nombre de mots qui composent chaque texte (avec une moyenne de 272,6 mots). Il est intéressant aussi de signaler que la longueur des textes ne peut être considérée comme facteur facilitateur/inhibiteur d'une quelconque cohérence. A cet effet, et à titre d'exemples, il est révélateur de voir que le premier rang (1) est occupé par le texte (T-10) considéré comme étant le plus court du corpus avec 211 mots et qu'à contrario, le T-11 classé au dernier rang en compte lui 253 mots.

Textes	Nombre de mots	% de dyscohérence	Rang
T-10	211	53,3%	1
T-3	310	53,1%	2
T-18	231	50%	3
T-5	247	48,1%	4
T-2	273	37,5%	5
T-13	282	36%	6
T-7	370	32,3%	7
T-1	308	31,5%	8
T-14	261	31,5%	8
T-12	290	31,03%	10
T-9	273	31%	11
T-19	246	30%	12
T-4	280	29,4%	13
T-20	254	27,2%	14
T-15	252	27,2%	14
T-17	319	25,8%	16
T-6	285	25%	17
T-8	292	25%	17
T-16	215	24%	19
T-11	253	20,8%	20

Tableau 5.1: récapitulatif des taux de dyscohérence

Ceci dit, voyons ce que révèle l'analyse des vingt (20) textes qui composent notre corpus quant au respect de la structuration argumentative telle qu'elle est définie par Stephen Toulmin et à l'impact des défauts de cohérence relevés sur la qualité de l'argumentation avancée.

5.1 Les résultats de l'analyse :

Rappelons au passage que l'objectif premier de notre recherche consiste à décrire les effets que peuvent induire les défauts de cohérence sur la qualité de l'argumentation produite par les élèves de la terminale.

5.1.1 La structure argumentative :

Telle qu'elle est conçue par Toulmin, l'argumentation est principalement centrée sur la structure et la validité des arguments dans un discours rationnel. Cette structuration, nous semble-t-il, fournit un cadre rigoureux pour évaluer la validité et la solidité des arguments. Nous rejoignons à cet effet l'avis de Plantin qui avance que :

« le modèle de Toulmin est un modèle d'analyse de l'argumentation complet, qui prend en compte le niveau de surface et le niveau profond du discours, et permet de dégager les garanties et lieux communs sur lesquels les orateurs vont se baser pour argumenter. [...] ce modèle peut être appliqué à l'analyse de textes et refléter un lien de parenté psycho-cognitif entre les discours et l'expérience collective de la communauté, et permet d'exprimer l'arrière-plan de l'argument considéré. »

Ainsi, Toulmin propose un modèle qui met essentiellement l'accent sur la manière dont les différentes parties de l'argument interagissent pour porter une revendication (conclusion/thèse). Pour ce faire, Toulmin propose une analyse argumentaire qui repose sur six éléments principaux : la revendication (thèse), les preuves (fondements/arguments), les garanties (justification/loi de passage), les réserves, et les conditions de Backing (support). A titre de rappel, nous nous permettons de reprendre le schéma de Toulmin avec les explicitations de chacun des éléments qui le composent :

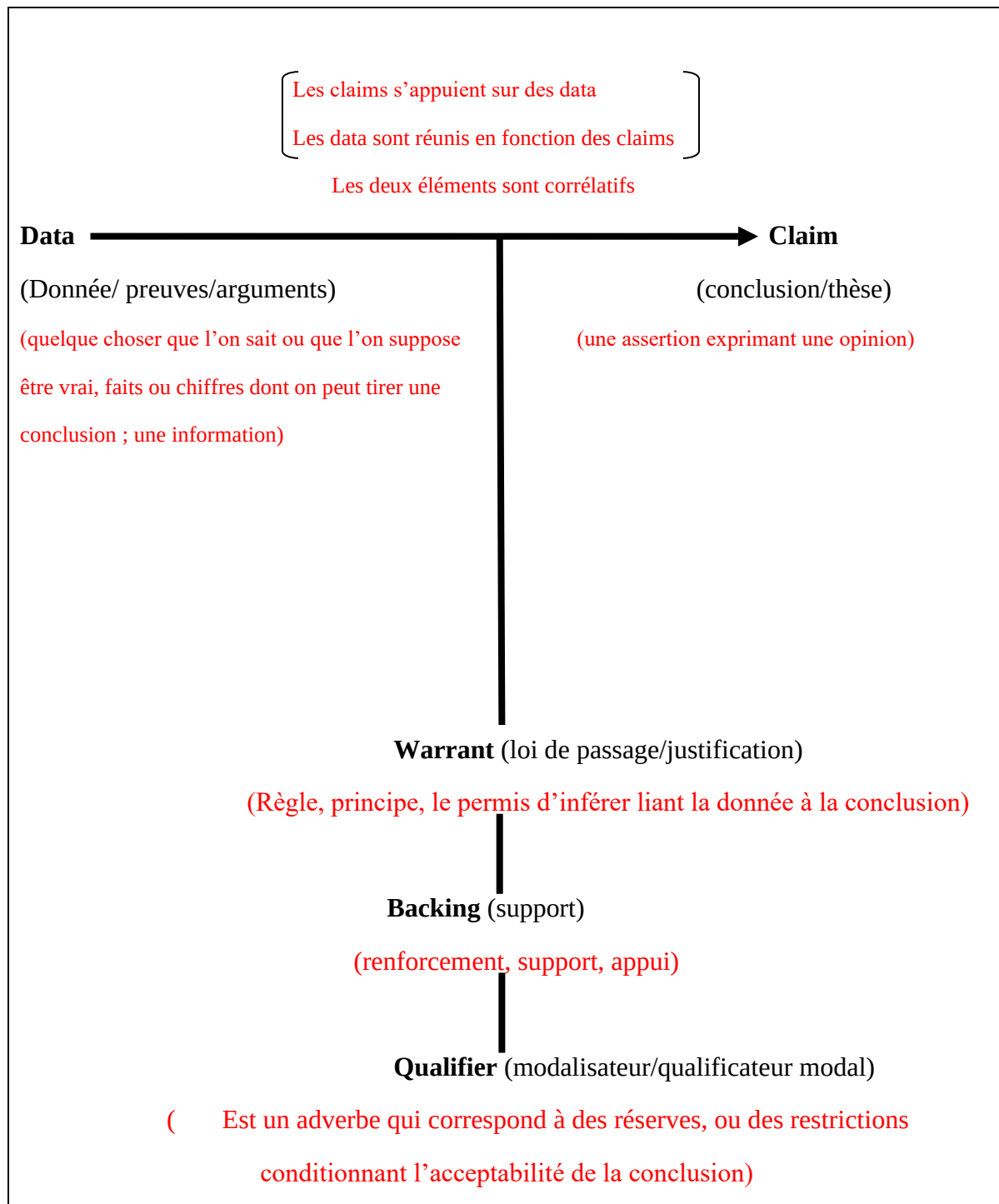


Figure 5.1 : schéma de l'argumentation Toulminienne

Ainsi perçue, l'argumentation est comprise comme un mode d'agencement des énoncés (critère structural). Ces énoncés sont supposés entretenir entre eux un ensemble de rapport définis : au minimum on dira qu'un (ou plusieurs) énoncé(s) (« prémisses », « arguments », « données », « raisons »...) vise(nt) à accroître l'acceptabilité d'un autre énoncé (« conclusion », « thèse »...), via un autre énoncé, souvent implicite (« loi de passage », « garantie », « topos »...). Suivant

cette conception, l'argumentation est avant tout envisagée comme un produit textuel, certes lié à une activité de production.

L'analyse des textes du corpus montre que la structuration de l'argumentation telle qu'elle est vue par Toulmin fait montre d'un certain nombre de carences au niveau structurel. Il semble que les élèves n'aient pas l'impression de devoir clarifier leurs idées ; de les justifier. Ainsi, si nous prenons à titre d'exemple le texte dix (T-10), **la garantie** qui lie la preuve à la revendication est implicite et demande clarification. L'argument selon lequel les jeux multijoueurs développent des compétences en travail d'équipe suppose que le joueur sera effectivement engagé dans des interactions coopératives. Il devient nécessaire de démontrer que la majorité des jeux créent des environnements qui favorisent réellement ces interactions positives, plutôt que des expériences conflictuelles ou compétitives. De surcroît, **les réserves** dont la fonction est de reconnaître les conditions dans lesquelles l'argument pourrait ne pas tenir sont majeures pour une analyse dite équilibrée. Dans cette optique, le même texte (T-10) néglige les réserves potentielles sur les jeux vidéo telles que les effets négatifs possibles (exposition prolongée aux écrans, contenus inappropriés, dépendance aux jeux). Une évaluation critique complète doit exposer ces réserves et proposer des stratégies pour une minimisation des effets négatifs tout en maximisant les avantages. De plus, les conditions de backing, qui fournissent le fondement théorique et contextuel nécessaire pour venir soutenir les garanties, sont insuffisamment développées dans l'argumentation de T-10. La contextualisation des affirmations est cruciale dans tout processus argumentaire et cela peut être entrepris par le biais de recherches académiques, des théories existantes offrant ainsi de la robustesse à l'argumentation. En somme, l'argumentation sur les effets positifs présentés dans le texte dix (T-10) nécessite une analyse plus approfondie : les preuves doivent être consistantes et spécifiques, les garanties doivent être explicitement articulées, et les réserves doivent être prises en considération pour une vue équilibrée. Le renforcement de ces aspects a pour effet d'offrir au lecteur une argumentation solide et crédible et par voie de conséquence un effet persuasif et convaincant.

Au dernier rang des textes que nous avons eu à analyser, le texte onze (T-11) ayant obtenu le score le plus faible au regard du taux de dyscohérence réalisé 20,8%, enfreint les mêmes règles structurelle que T-10. **La garantie** qui semble sous-jacente, et donc non explicitement déclarée et non précisée, est que les activités qui sollicitent la réflexion, l'attention aux détails et la prise de décision sont bénéfiques pour le développement cognitif et culturel des enfants. Davantage de précision dissiperait la confusion et permettrait une compréhension plus aisée. De plus, il

n'existe pas de soutien (backing) explicite renforçant et appuyant la garantie. Cette absence affaiblit l'argumentation dans la mesure où aucune donnée empirique n'est avancée.

T-11 présente la revendication (thèse) comme étant une vérité générale et ne tient en aucun cas des exceptions ou des limites possibles. De telles affirmations, dénuées de toute rigueur, encore une fois affaiblissent la portée persuasive des arguments avancées. En reconnaissant que les jeux vidéo peuvent avoir des effets variables en fonction de leurs types, de la durée d'exposition et des caractéristiques individuelles des enfants renforcerait la crédibilité de l'argumentation.

5.1.2 La qualité de l'argumentation

L'absence de connecteurs logiques empêche une relation fluide entre les différentes parties de l'argumentation. Cela rend difficile pour le lecteur de suivre le fil des arguments et d'en comprendre la progression logique. Par exemple, dans le Texte 4, le manque de connecteurs entre la critique des effets sur les études et les comportements agressifs crée une discontinuité qui fragmente l'argumentation. Les connecteurs logiques permettent d'articuler les arguments de manière cohérente. Sans eux, les arguments peuvent sembler isolés ou non liés, ce qui affaiblit l'efficacité de l'ensemble de la discussion. Dans le Texte 5, l'absence de connecteurs entre les différents risques pour la santé des jeux vidéo entraîne une argumentation décousue. Les défauts dans l'utilisation des connecteurs peuvent rendre les arguments moins convaincants car ils semblent moins bien pensés ou moins rigoureux.

Les transitions boiteuses rendent le texte moins clair en introduisant des changements brusques entre les idées. Par exemple, dans le Texte 2, le passage de l'apprentissage des langues à l'occupation du temps libre est mal géré, ce qui peut dérouter le lecteur sur la manière dont ces points sont reliés. Les transitions maladroites perturbent le flux logique de l'argumentation. Cela crée une impression de désorganisation, rendant difficile la compréhension de la façon dont les arguments sont censés se soutenir mutuellement. Dans le Texte 6, les transitions entre les différents avantages des jeux vidéo ne sont pas fluides, ce qui nuit à la cohérence globale de l'argumentation. Les transitions défailtantes peuvent diminuer la persuasion car elles donnent une impression de faiblesse dans la construction de l'argument. Les lecteurs peuvent percevoir les arguments comme moins réfléchis ou moins convaincants lorsque les transitions sont abruptes ou mal formulées.

A cet effet, Moeschler et Reboul⁵⁴ énonçait déjà la fonction des connecteurs en tant qu'unités par l'entremise desquelles l'instruction dépasse les limites de la phrase et orientent l'interprétation en faisant appel à la situation (le contexte) dans laquelle le discours a été produit et ce en vue d'en saisir le sens. Dans cette optique, les connecteurs sont, selon ces auteurs « *[des] guides pour l'interprétation et, en minimisant les efforts de traitement et en dirigeant le processus de découverte des effets contextuels, ils assurent de manière efficace la pertinence du discours.* ». Il est donc indéniable, que les connecteurs en qualité de balise confère au discours de la cohérence du moment qu'ils permettent de minimiser considérablement les efforts cognitifs dans le traitement de l'information et permettent ainsi un accès aisé à l'interprétation des textes. S'agissant des textes argumentatifs, force est de constater que le rôle de ces unités est d'autant plus important

Les problèmes de coréférence rendent les phrases ambiguës, rendant difficile pour le lecteur de comprendre exactement à quoi se réfèrent les pronoms ou les termes. Par exemple, dans le Texte 2, le manque de clarté dans la coréférence des pronoms rend les arguments plus difficiles à suivre. Les ambiguïtés causées par des problèmes de coréférence peuvent entraîner des malentendus ou une interprétation incorrecte des arguments. Cela nuit à la cohérence globale de l'argumentation en rendant les relations entre les idées moins claires. Dans le Texte 5, des problèmes de coréférence rendent l'impact des jeux vidéo sur la santé moins évident. Une argumentation confuse ou ambiguë est moins persuasive car le lecteur est moins certain de ce qui est réellement affirmé. La clarté des références améliore la persuasion, tandis que les problèmes de coréférence peuvent diminuer l'impact des arguments.

Il est important de signaler que l'ensemble des textes analysés (20) dans notre corpus développent une argumentation unidimensionnelle dans la mesure où aucun contre-argument n'y figure. Effectivement, une fois le point de vue déclaré, le scripteur s'atèle à force d'arguments s'orientant vers la même optique à démontrer son point de vue faisant fi de toute vision nuancée, qui pourrait donner de la crédibilité aux arguments avancés et équilibré un tant soi peu l'argumentation.

Il semble que les élèves aient des difficultés à développer de manière claire et précise les idées qui supportent leurs argumentaires. Le texte 18 par exemple comporte un passage où il est dit

⁵⁴ J.Moeschler et A.Reboul. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris, Armand Colin, 1998.

« il est donc important de régler leur utilisation » sans spécifier quel aspect de l'utilisation des jeux vidéo doit être réglé (temps, type de jeux, etc.). De plus, il est fait mention, toujours dans le même texte, de « renforcer certaines qualités et habiletés », cette déclaration générale pourrait bénéficier d'une spécification par l'exemplification pour parer à toute interrogation de la part du lecteur. Toujours dans le même ordre d'idées, la phrase « les jeux vidéo peuvent aider à améliorer l'estime de soi ou l'état d'esprit de l'enfant » gagnerait en crédibilité et en force si le scripteur détaillait comment cela se manifeste. Dans la conclusion du même texte, bien que le scripteur résume les points abordés, la phrase « les jeux vidéo sont nécessaires à l'activité normale du cerveau » paraît trop absolue.

Autres difficultés observées au niveau des écrits du corpus, résident dans les arguments présentés. En effet, bien qu'ils soient en phase avec la thématique et le positionnement du scripteur, force est de constater qu'ils sont très insuffisamment développés. Tout se passe comme si les élèves n'ont pas conscience qu'il faille, une fois l'argument présenté, l'exploiter en l'explicitant le plus possible. Il ne suffit pas d'énoncer les arguments les uns à côté des autres sans donner les détails nécessaires et les explications adéquates pour son renforcement et sa compréhensibilité.

Les défauts linguistiques tels que l'absence de connecteurs, les transitions boiteuses, les problèmes de récurrence et de coréférence ont un impact significatif sur la qualité de l'argumentation dans les textes examinés. Ces défauts affectent la clarté en rendant les arguments moins compréhensibles, la cohérence en perturbant le fil logique des idées, et la persuasion en diminuant la force des arguments.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le besoin originel présidant cette étude relève essentiellement de préoccupations didactiques. En effet les quelques années passées à enseigner au secondaire ont pu nous éclairer sur les difficultés que ressentent les élèves à produire des textes cohérents et une argumentation « qui se tient ». En effet, tout le monde s'entendait à dire que les carences textuelles des élèves sont avérées et il s'agissait de voir comment les amener à améliorer leur compétence scripturale.

Bien que les tâches attenantes aussi bien aux enseignants qu'aux élèves soient complètement distinctes, les premiers corrigeant (évaluation) ce que les seconds produisent, force est de constater qu'ils butent tous sur une pierre d'achoppement : la cohérence. En effet, que ce soit de manière consciente ou inconsciente, les enseignants évaluent les textes en référence à un idéal textuel abstrait et complexe. Effectivement, bon nombre de règles implicites jouent un rôle central dans la détermination de la qualité textuelle et toute la difficulté réside dans leur explicitation. Ces mêmes règles guident, souvent, les jugements des enseignants lors de la correction des textes ainsi que les élèves lors de la rédaction de leurs propres compositions. Dans les deux cas, la notion de "bon" texte devient la norme, plaçant ainsi la cohérence au cœur de l'activité textuelle.

Afin de contribuer à l'amélioration de la compétence « scripturale » et textuelle des élèves du secondaire, nous avons voulu détecter ce qui, dans les écrits argumentatifs, faisait obstacle au déroulement sans accrocs du flux textuel. Notre entreprise consistait, dans un premier temps, à décrire dans ces textes, les manifestations de dyscohérence qui apparaissaient. Puis, dans un second temps, mesurer l'impact des défauts de cohérence relevés sur la qualité de l'argumentation produite. Cependant, pour pouvoir déterminer ce qui dans ces textes, contrarie le déroulement textuel, encore faut-il être capable de caractériser ce qui le permet. En d'autres termes, pour spécifier ce qui encombre la cohérence, faut-il être à même de caractériser ce qui l'édifie. A cet égard, avons-nous cherché, dans les écrits savants ce qui pouvait correspondre à notre visée. Il s'agissait donc de rendre compte, de manière opératoire de cet aspect propre à la textualité. Notre dévolu s'est alors porté sur une typologie qui, nous semble-t-il, nous sied : elle rend possible la localisation précise ainsi que l'explicitation, dans des textes authentiques, des

moments où le texte se rompt. C'est-à-dire qu'elle fournit les outils nécessaires pour clarifier un jugement concernant la cohérence d'un texte facilitant ainsi la tâche du correcteur.

C'est tout naturellement que nous en sommes venus à nous interroger sur ce qu'est entendu par concept de cohérence. Le passage en revue d'un certain nombre d'acceptions par l'entremise de leurs auteurs, nous a permis de constater que c'est le champ et la perspective dans lesquels s'inscrivent le chercheur qui détermine sa conception de la cohérence. A cet effet, il apparaît que deux courants concurrentiels font jour. L'un considérant la cohérence comme une propriété inhérente au texte lui-même, cherche à concrétiser les outils de la bonne formation textuelle. L'autre courant, quant à lui, impute une dimension cognitive à la cohérence dans la mesure où ils considèrent qu'il s'agit d'« *une propriété très générale de l'esprit humain [...]* » (Gagnon, p.126). Il nous fallait donc, devant cette situation plus que problématique opérer un choix, se positionner. Nous avons postulé, à l'instar de Lorraine Pépin, que la cohérence textuelle est tributaire, sans qu'elle en soit prisonnière, d'outils linguistiques qui concourent à sa réalisation. Il devient ainsi évident que la typologie, dont nous avons précédemment parlé, et qui a retenu notre attention concerne celle élaborée par Lorraine Pépin. Ce choix trouve sa justification dans l'attitude adoptée par cette auteure. A dire vrai, c'est sa posture que l'on pourrait qualifier de « modérée » qui a retenu notre attention. Nous en voulons pour preuves les déclarations même de Pépin « *La cohérence d'un texte se rapporte à l'unité de ce texte telle qu'elle est perçue par un lecteur et elle ne dépend pas que du texte ni que du lecteur*⁵⁵. » (Pépin, p 9)

Cela dit, c'est en optant pour une telle conception de la cohérence associée à une définition du texte présentée par Lita Lundquist (1980), et en se décidant pour la typologie échafaudée par Pépin que nous avons entrepris notre analyse de la cohérence dans les textes argumentatifs d'élèves du secondaire. Aussi, les résultats auxquels nous avons abouti confirment-ils, globalement, notre première hypothèse qui s'articule autour des principaux défauts qui jonchent les productions écrites.

En effet, il nous a été donné de constater que l'ensemble des textes du corpus souffrait de dyscohérence, confirmant ainsi notre constat de départ. Il est vrai que le défaut de cohérence le plus répandue concernait la jonction, où la liaison par connecteurs (agencement) est pressenti, ne constitue pas l'unique entrave à la cohérence. Effectivement, à la suite de l'analyse effectuée

⁵⁵ Nous soulignons.

nous nous sommes aperçu que deux autres catégories de défauts talonnaient la première. Il s'agissait des catégories qui concernent la coréférence et la récurrence. Ces deux dernières tapissent largement l'ensemble des textes tout autant que la jonction. Nous signalons au passage que d'autres catégories de défauts ont fait leur apparition, certes de façon sporadique et de moindre importance en termes de fréquence, néanmoins, certaines d'entre-elles constituent un frein notable à la cohérence.

L'autre versant de la recherche, et non des moindres, concernait la qualité de l'argumentation. Notre propos consistait à tenter de répondre à la question, présentée en filigrane, au sujet de l'incidence que peut avoir les défauts de cohérence recensés sur l'argumentation en présence. En d'autres termes, nous avons émis l'hypothèse d'une interconnexion entre les défauts relevés et la qualité de l'argumentation dans les textes produits. L'analyse qui s'en est suivi a permis de confirmer, là aussi, cette hypothèse.

Un discours argumentatif est un discours aiguillé vers le récepteur dont la visée est de changer les dispositions intérieures. Dans les propos de Charolles, il (le discours)

Cherche à produire une modification sur les dispositions intérieures de l'argumenté. Il a une portée doxastique dans la mesure où il entend introduire un changement qui peut être un 'simple' (renforcement) dans les convictions, croyances, représentations du sujet auquel il s'adresse. L'effet recherché est la persuasion ou la conviction

Il devient patent que construire une argumentation « problématique », non réussie est le signe que les arguments produits n'ont pas réussi à changer les convictions de l'interlocuteur, ils n'ont pas induit son adhésion. Par voie de conséquence, une argumentation cohérente est, nous semble-t-il, une condition sine qua non, à l'instauration d'un argumentaire de qualité. Effectivement, comme nous l'avons vu, la cohérence est cruciale pour l'organisation et la progression des idées dans un texte, elle est fondamentale pour soutenir une argumentation efficace. C'est ce qui fait dire à Teun Van Dijk que

La cohérence textuelle est essentielle pour que le lecteur puisse suivre le fil de l'argumentation. Sans une structure claire et logique, les arguments peuvent sembler fragmentés, ce qui nuit à leur persuasion et à leur efficacité⁵⁶. (2008, p 10)

Ce lien indéfectible de cause à effet conforte notre sentiment de départ exprimé à travers l'hypothèse émise et est renforcé par les dires de Halliday et Hasan

⁵⁶ Nous traduisons.

La cohésion textuelle ne se limite pas à la liaison des phrases, mais s'étend à la manière dont les idées sont intégrées pour construire une argumentation solide. Une bonne cohésion permet au lecteur de comprendre le raisonnement sous-jacent, renforçant ainsi l'impact de l'argumentation. (1976, p.)

Une argumentation cohérente permet donc à l'émetteur de clarifier son intention et de mieux établir une relation avec le destinataire. Autrement dit, on considère que la cohérence d'un texte garantit une compréhension fluide, exempte de tout accroc qui pourrait nuire à cette dernière. En conséquence, en assurant l'organisation du discours à travers sa successivité et sa continuité, la cohérence assure la structuration logique de celui-ci et renforce l'impact des arguments et l'aspect persuasif de l'ensemble.

L'efficacité d'une argumentation repose sur la capacité de l'écrivain à articuler ses idées de manière cohérente. Une structure logique et un enchaînement fluide des idées sont indispensables pour que le lecteur puisse suivre et être convaincu par le raisonnement proposé. (Connors, 1997. p)

Limites de la recherche

La première limite que l'on peut souligner a trait au cadre théorique choisi. En effet, nous sommes conscient de la vision réductrice des analyses que nous avons entreprises. Eu égard à la complexité même de l'objet d'étude, la cohérence et l'argumentation. En effet, notre approche qui consistait à ne prendre en compte que l'aspect purement linguistique pour la première notion, et du modèle retenu pour la seconde, nous force à admettre que nous n'avons pas la prétention d'explicitier tous les aspects du phénomène considéré. Cependant, force est de constater que cet état de fait ne concerne pas uniquement notre recherche, mais il est l'apanage, de l'aveu même des spécialistes, de toutes les études effectuées jusque-là. Cet état de fait est induit par la posture que toute recherche exige : un positionnement.

La deuxième limite a trait à la taille de l'échantillon représentant notre corpus (20 textes) qui, nous semble-t-il, restreint la capacité à généraliser nos résultats. De surcroît, l'échantillon en question concerne essentiellement deux établissements scolaires appartenant à la même circonscription et donc à une aire géographique très restreinte qui ne peut rendre compte ni représente toute la région, la wilaya.

Contribution

Malgré les limites attenantes à notre recherche, notre sentiment est que celle-ci, sur bien des aspects, a contribué à enrichir le débat sur l'écrit et à introduire quelques nouveautés.

La première qualité que nous pouvons attribuer à notre travail c'est d'être inédit dans la mesure où il nous semble que jusqu'au jour d'aujourd'hui, aucune étude n'a abordé notre thématique en contexte algérien. Les recherches qu'il nous a été donné de parcourir concernaient toujours l'une ou l'autre des notions dont on a fait usage : il était question soit de la cohérence, soit de l'argumentation et non les deux. L'autre originalité concerne la thématique en elle-même puisque les études réalisées ne se sont pas intéressées à établir l'interconnexion entre la cohérence et la qualité d'une argumentation. De plus, une troisième singularité vient caractériser notre travail : la population. De façon générale les études concernant l'écrit dans le milieu du secondaire semblent être le parent pauvre de la recherche académique en Algérie.

Perspectives de la recherche

Notre recherche dont le propos porte sur l'impact de la cohérence textuelle sur la qualité d'une argumentation nous offre de nombreuses voies pour approfondir notre compréhension des mécanismes qui sous-tendent une telle relation. Pour ce faire, une amplification conséquente de l'échantillon contribuerait de façon certaine à une meilleure représentativité et apporterait certainement à la recherche un supplément informationnel significatif. De plus, une approche qui prend en compte le versant cognitif des concepts pris en compte lors de notre recherche établirait à coup sûr un éclairage neuf et différent sur la question en montrant, à titre d'exemples, comment les processus cognitifs influencent la capacité des élèves à construire des arguments cohérents. Une diversité méthodologique révélerait des connaissances précieuses sur les obstacles que rencontrent les élèves dans la rédaction d'un texte argumentatif cohérent et de qualité.

Aussi, sur le plan pédagogique, il est important d'explorer les résultats d'une recherche élargie (échantillon plus important) pour leur application concrète. Avec une intervention pluridisciplinaire, l'élaboration et le développement d'une pédagogie qui met l'accent sur l'intime relation cohérence-argumentation permettrait d'améliorer les compétences des élèves en matière d'écriture. Des ateliers pratiques, des exercices ciblés pourraient être mis en place pour renforcer cette compétence.

Enfin, il serait judicieux, de développer des outils d'évaluation qui mesurent à la fois la cohérence textuelle et la qualité des arguments. La création de grilles d'évaluation concises et claires pourrait aider les enseignants à produire un feedback constructif et à accompagner les élèves dans leur apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

ADAM, Jean-Michel, (1977), « Ordre du texte, ordre du discours. », *Pratiques*, n °13, p. 103-111.

ADAM Jean-Michel, (1985). *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle*, Nathan université, coll. Linguistique française, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1989). *Le Récit*, 2 ème édition, PUG, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.

ADAM Jean-Michel, (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.

ADAM Jean-Michel, (1997). « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », in *Revue belge de philologie et d'histoire*, volume 75, n°3, Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde, pp. 665-681.

ADAM Jean-Michel, (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.

ADAM Jean-Michel, (2005). *Linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, Paris.

ADAM Jean-Michel, HEIDMANN Ute, (2009). *Le texte littéraire, pour une approche interdisciplinaire*, Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve, Belgique.

ADAM Jean-Michel, (2018). *Le paragraphe : entre phrases et texte*, Armand Colin, France.

ADAM, J.M., (1977), « Ordre du texte, ordre du discours. », *Pratiques*, n °13, p.103-111.

--, (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires. », *Pratiques*, n° 56, p.54-80.

--, (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.

ANSCOMBRE, J.C. et DUCROT, O., (1983), *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard

BAKHTINE, M., (1978), trad de D. Olivier *Esthétique et théorie du roman*, trad. Française, Paris, Gallimard.

BENVENISTE, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, 1-2, Paris, Gallimard.

BERRENDONNER, A., (1983), « Connecteurs pragmatiques et anaphores. », *Cahiers de linguistique française*, n°5, p.215-246.

BESSONNAT, D (1988) le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, 57,81-105

BOURQUE, G, (1987), la cohérence ou la cohésion, *Liaisons*, vol 11, n°3-4, p.32-37.

CARTER-THOMAS, S., (2000), *La Cohérence Textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan, coll. Langue et Parole.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil.

CHAROLLES Michel., (1976), « Grammaire du texte -Théorie du discours-Narrativité. », *Pratiques*, n° 11-12, p.133-153.

---, (1978), « Introduction au problème de la cohérence des textes. », *Langue Française*, n° 38, p. 7-41.

---, (1979), *Argumentation et communication*, Actes des journées d'étude, B.E.L.C. 1,2,3 Février. Textes réunis et présentés par H. Portine, pp55-74.

---, (1986a), « La gestions des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. », *Pratiques*, n° 49, p. 3-21.

---, (1986b), « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistique et didactique. », *Pratiques*, n° 49, p. 87-99

---, (1988), « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. », *Modèles linguistiques*, 10 (2), p. 45-66.

---, (1994), « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, 125-151.

---, (2006), « De la cohérence à la cohésion du discours », in Calas, Frédéric, avec la collaboration de Zouhour, Messilli-Ben Aziza et Tullon, Hubert, *cohérence et discours*, Paris, PUPS, p.25-38.

CHAROLLES, J.M. et COLTIER, D, (1986), « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. », *Pratiques*, n° 49, p. 51-66.

CHARTRAND, S, ÉMERY, J et SÉNÉCHAL, K. (2015), *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, (2^e édition). Québec : Didactica

COMBETTES, B. (1993) *Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques*. *Pratiques*, 77, 43-57

COMBETTES, B., (1977), « Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte. », *Pratiques*, n° 13, p. 81-101.

--, (1978), « Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. », *Langue française*, n° 38, p. 74-86.

--, (1983), *Pour une Grammaire Textuelle : la progression thématique*, De Boeck Dukulot.

--, (1986), « Introduction et reprise des éléments d'un texte. », *Pratiques*, n° 49, p.69-84.

--, (1986), « Le texte explicatif : Aspects linguistiques. », *Pratiques*, n° 51, p.23-38.

--, (1987), « Types de textes et faits de langue. », *Pratiques*, n° 56, p. 5-17.

--, (1992), « Hiérarchie des référents et connaissance partagée : les degrés dans l'opposition connu/nouveau. », *L'information grammaticale*, n° 54, p.11-13.

COMBETTES, B. et TOMASSONE, R., (1988) (2^{ème} tirage 1991), *Le texte informatif*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

CONNORS, R.J. (1997). *Composition-Rhetoric : Backgrounds, theory, and pedagogy*. Université de Pittsburgh Press. 320p

CORNISH, F. (2003), « Types de relations de discours entre énoncés : interactions avec l'anaphore transphrastique », *Unité(s) du texte, Cahier du CRISCO* n° 12, D. Legallois (éd.), Université de Caen, 69-84.

DOLZ, J et SCHNEUWLY, B (1998), *pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formel de l'oral*. Paris : ESF éditeur, 211p

DOLZ, J et ABOUZAÏD, M, (2015), « *Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues* » Forumlecture.ch, n°2, p.1-15. URL : <https://www.leseforum.ch> › 2015_2_dolz_abouzaid consulté le 10/08/2022

DUCROT, O., (1980), *les mots du langage*, Paris, Editions de Minuit.

DUCROT, O. et TODOROV, T., (1972), *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, le seuil.

FAUCONNIER, G., (1974), *La coréférence : syntaxe ou sémantique ?* Paris, Le Seuil.

FAYOL, M., (1986), « Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans. », *Pratiques*, n° 49, p. 101-113.

--, (1990), « la production de textes écrits : introduction à l'approche cognitive. », *Education permanente*, 102, p. 21-29.

FAYOL, M., (1984), « Cohérence et cohésion : une revue des travaux français en psychologie expérimentale. », M. Charolles, J.S. Petofi et E. Sozer (eds), *Research in text connexity en text coherence*, hambourg, Bushe Verlag.

GALISON, R. et COSTE, D., (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.

HALLIDAY, M. A. K. et HASAN, R.,(1976), *Cohesion in English*, New York, Longman.

JEANDILLOU, J.F., (1997), *L'analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, coll. Cursus.

LUNDQUIST, L., (1980), *La cohérence Textuelle*, Copenhague, Villadsen et Christensen.

MOESCHLER, J. et REBOUL, A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Editions du Seuil.

- MOIRAND, S., (1990), *Une Grammaire des Textes et des Discours*, Paris, Hachette.
- PAGÉ, M., (1985), « Lecture et interaction lecteur –texte. Contribution à l’élaboration d’un modèle interactionniste de la lecture. », in M. Thérien et G. Fortier (eds), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Ville- Marie.
- PEPIN, L., (1998), *La cohérence textuelle : l’évaluer et l’enseigner*, Laval (Québec), Groupe Beauchemin.
- PERY-WOODLEY, M. P., (1993), *Les écrits dans l’apprentissage*, Paris, Hachette.
- , (1987), « Non- nativeness in second language texts; the syntax factor. », dans T. Bloor et J. Norish (eds), *Written Language*, London, CILT Publications.
- REBOUL, A. (1997), « (In) cohérence et anaphore : mythes et réalité », in *Relations anaphoriques et (in)cohérence*, W. De Mulder, L. Tasmowski-De Ryck et C. Vetters (éds), Amsterdam, Rodopi, 297-314.
- REICHLER-BEGUEULIN, M. -J. et al, (1988), *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l’expression écrite*, Neuchâtel- Paris, Delachaux et Niestlé.
- REINHART, T, (1980), « Conditions for coherence. », *Poetics Today*, vol. 1, p. 161-180.
- SALLES, M. (2001), « Lorsqu’un SN indéfini n’introduit pas un référent nouveau : une affaire de point de vue », *L’information grammaticale*, 91, 9-12.
- SHIRLEY CARTER-THOMAS (2000). *La cohérence textuelle-pour une nouvelle pédagogie de l’écrit*- L’Harmattan, France.
- SHIRLEY CARTER-THOMAS. *Teaching coherence through genre*. Colloque international « De la France au Québec : L’Ecriture dans tous ses états », Nov 2008, IUFM Poitou-Charentes, France. halshs- 00385250v3.
- SLATKA, D., (1975), « L’ordre du texte. », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 19, p. 31-42.
- VANDENDORPE, C (1995). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, pp83-105.
- VIGNER, G., (1982), *Écrire*, Didactique des Langues étrangères, Paris, CLE international.
- , (1979), *Lire : du texte au sens*, Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International.

VIGNER, G., (1982), *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international.

WEINRICH, H., (1990), Grammaire Textuelle du Français, Paris, Didier/Hachette.

WITTE, S. & FAIGLEY, L (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. college composition and communication, May, 189, 204

Dictionnaires consultés en ligne:

LAROUSSE, P (1869), Grand dictionnaire universel du XIXe siècle : français, historique, géographique, mythologique, bibliographique (Tome 5), URL : [http://gallica.bnf.fr/ark :](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cx40-7vq?rk=16145-0)

FÉRAUD, J-F (1787), Dictionnaire critique de la langue française. (Tome 1), URL : [http://gallica.bnf.fr/ark :](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/MS10809/ark:/12148/MS10809)

LITTRÉ, É (1873), Dictionnaire de la langue française, (Tome 1), URL : [http://gallica.bnf.fr/ark :](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/MS10809/ark:/61907/3QDM1J9V-4)

DIDEROT, M., ALEMBERT, M, (1753), Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. (Tome 3), URL : <http://gallica.bnf.fr/ark> :

ANNEXES

Texte n°

- sujet 2 - Les jeux vidéo contribuent-ils au développement de l'enfant.

Les jeux vidéo sont l'une des choses que les enfants aiment le plus et occupent toujours leur esprit, et ils aiment passer beaucoup de temps à y jouer, même s'ils pensent occuper leur temps libre pendant les vacances.

Cependant, cela peut amener certaines mères à s'inquiéter de leurs dommages en raison de passer beaucoup de temps devant elles, mais la vérité est qu'il y a un autre aspect positif des jeux vidéo pour enfants, qui travaille à développer leur mental, intellectuel et aptitude des physiques - est les aider à prendre des décisions.

Les jeux vidéo pour enfants aident à la prise de décision.

Les personnes qui aiment les jeux vidéo peuvent développer une mémoire photographique ou se rappeler des scènes en mémoire, en plus rapidement, par rapport aux personnes qui n'aiment pas le jeu, car les jeux vidéo contiennent des images rapides, et successives qui nécessitent que le joueur ait une intuition et une action rapides. Si c'est prouvé que les jeux vidéo perfectionnent des compétences aussi importantes, il n'y a donc pas lieu de s'inquiéter si l'enfant les utilise mais dans tout les cas la modération et l'équité sont à privilégier entre elle-ci et les autres activités.

- Avantages des jeux vidéo pour enfants.

Les jeux vidéo aident les enfants, à développer les compétences de l'enfant et à renforcer ses sens, en l'habituant à utiliser plusieurs sens à la fois comme la coordination entre les sens de l'ouïe et de la vue.

Les jeux vidéo pour enfants aident l'enfant à renforcer l'activité

- physique certains jeux demandent à l'enfant d'effectuer une activité spécifique pour passer une certaine étape de jeu. Les jeux vidéo pour enfants développent l'intelligence de l'enfant, car certains jeux demandent à l'enfant de résoudre des problèmes arithmétiques simples à un certain moment, car ils

Texte n°

↳ Les jeux vidéo sont devenus très populaires, En particulier parmi les enfants et les jeunes. Ils permettent de jouer et de s'amuser sur des consoles, des ordinateurs ou même des téléphones. Il y a de toutes sortes, avec des personnages, des histoires et des défis variés, certains jeux favorisent l'apprentissage, Tandis que d'autres sont simplement pour le plaisir.

↳ Les jeux vidéo ^{peuvent même permettre} permettent aux enfants d'acquies des compétences, d'apprentissages unique leur objectif est de promouvoir l'acquisition de compétences telles que la coordination, la résolution des problèmes et la créativité. De plus, il existe des jeux éducatifs qui peuvent aider les enfants à approfondir leur connaissances dans plusieurs domaines. Par contre les jeux vidéo peuvent être utilisés d'une autre manière, qui peuvent avoir des effets négatifs. Tel que les jeux de violence et c'est pour cette raison que les parents doivent superviser.

Texte n°

Depuis les années de 2000 les jeux vidéos a attiré beaucoup des utilisateurs, chaque année les nombre d'utilisateurs sont évaluées mais cette position a des méfaits pour deux catégories.

D'abord, les gens ou les enfants peuvent comprendre beaucoup des technique par exemple on peut maitriser de nouveaux langue et culture pour les ancienne civilisation et les guerre médiévale. Ensuite l'utilisation de jeux vidéos peut provoquer des maladie pour les yeux, beaucoup des docteur affirme et insiste que ça endommage les cellules et la rétine des yeux.

On peut maitriser des information par lire des livres et regarde des film et des documentaire et on peut laisse les jeux vidéos juste pour entertainment.

Donc, pour de l'utilisation des jeux.
En conclusion, l'utilisation équilibrée et
supervisée des jeux vidéos peut avoir un impact
positif sur le développement de l'enfant.

Texte n°

Les jeux vidéo sont des programmes informatiques qui permettent de jouer seul ou accompagné sur une plateforme (ps4, xbox pc, vii), un téléphone ou une tablette.

Les jeux vidéo contribuent-ils au développement de l'enfant ?

D'abord, les jeux vidéo contribuent au développement de l'enfant en faisant de nouvelle connaissance cela signifie connaître de nouvelle tradition et d'apprendre de différent langue surtout l'anglais comme étant l'anglais la langue la plus parlée au monde et que la plupart des jeux sont créés en anglais cela va aider l'enfant à apprendre quelque mot en anglais avant d'aller à l'école ou avant d'apprendre l'anglais. Les pays qui n'ont pas l'anglais comme première langue par exemple (la France, l'Algérie, Maroc, etc), et pour les pays qui parlent l'anglais comme première langue, cela permet à l'enfant de renforcer ou améliorer son vocabulaire et son oral même d'apprendre

des mots.

Ensuite, les jeux occupent notre temps vide qu'on passe à la maison au lieu de passer sur des applications ou des sites pour les adultes qui n'appartiennent pas aux enfants et les efforts qui sortent de la maison pour jouer avec des amis, ce que pense leurs parents mais c'est faux il y a des efforts qui s'approchent ou qui prennent de la drogue ou qui il y a de l'alcool c'est dangereux pour eux et même pour d'autres efforts qui sont grossiers ou des trucs pour les adultes alors quand l'enfant reste à la maison et joue aux jeux vidéo et toujours prêt et en contact avec sa famille et il va éviter d'être en contact de ces personnes et il va s'en tenir.

Enfin, les jeux vidéo peuvent contribuer à améliorer l'estime de soi ou l'humeur de l'enfant, et pour les jeux multijoueurs, ils permettent à l'enfant d'apprendre le travail de l'équipe et la coopération.

Texte n°

de quoi ?

De nos jours, les jeux vidéo connaissent un accroissement inattendu et inexpliquable, avec surtout l'apparition de nouveaux concepts informatiques comme l'intelligence artificielle et le "Machine learning", qui rendent les jeux actuels plus réalistes et plus performants. D'ici, on peut noter que ces derniers sont de plus en plus présents dans la vie quotidienne de nos enfants et sont devenus leur passe-temps préféré, ce qui a mené à la formation de deux camps, l'un qui soutient l'idée que les jeux contribuent au développement de l'enfant, et l'autre, vous l'avez deviné, l'opposé.

Thèse → Pour ma part, j'affirme que ce passe-temps influence négativement sur les petits.

① Tout d'abord, les jeux vidéo sont néfastes pour la santé, autre...

Texte n°

médical

ils sont projetés sur des supports lumineux, qui utilisent de la lumière bleue connue par sa dangerosité pour l'œil humain.

② → Ensuite, en jouant à ces jeux-là, l'enfant consomme beaucoup d'énergie, et fournissant tant d'efforts intellectuels et physiques qui influencent directement sur le système nerveux, et par conséquent, l'enfant devient fatigué (à cause de) la fatigue et le manque de sommeil.

Puis, on note l'existence de jeux, par exemple de guerre et de combat, qui créent une certaine agressement chez l'enfant, en effet, on peut le voir dans des vidéos partagées sur les réseaux sociaux, où le tueur exécute ses victimes comme s'il était entrain de jouer à un de ses jeux.

interdit / interdit / interdit / interdit / interdit

Finalement, on peut remarquer chez certains enfants, le trouble d'autisme, d'une autre manière, il trouve des lacunes dans les interactions sociales, car il est dans sa propre bulle du monde virtuel, où

l'enfant est déjà en contact avec le monde réel

tout marche et opère à sa guise, et qui est totalement différent du monde réel, où il a l'habitude de manipuler des objets, et tout comportement est prédictible, selon des programmes et algorithmes bien définies, ce qui est le contraire dans le monde opposé, le monde des mortels, des humains.

Pour conclure, je pense qu'on ne peut pas priver totalement nos enfants de jouer, à des jeux vidéo, mais, ce qu'il faut, est de les contrôler sans cesse, tout en restant dans les normes, et de les initier à des activités où ils interagissent avec le monde réel.

Les jeux vidéo sont devenus comme une sorte de patrimoine, car depuis l'apparition du premier jeu il y a eu tant de développement dans ce domaine. De ce fait on pose la question est ce que les jeux vidéo contribuent à l développement de l'enfant ?

Tout d'abord, ils apprennent aux enfants l'histoire car une grande partie des jeux sont basés sur des faits historiques, jeux réels, et d'autres mythologiques, ce qui influe sur le jeu et lui insuffle l'histoire d'une façon indirecte, comme dans le jeu d'histoire comme tel que le jeu onomopie.

Ensuite, les jeux aident à développer l'imagination de l'enfant en lui permettant de dépasser les limites que le monde réel a pour construire dans le cerveau de l'enfant. Ce dernier a une vision plus grande du monde et son développement.

Enfin, la personnalité de l'être humain se forge à travers les expériences de sa vie ; les jeux vidéo sont l'expérience la plus diverse et la plus rapide

qui un enfant peut avoir dans sa vie, et qui lui de vivre à la fois le passé, le présent et le futur.

En conclusion, les jeux vidéo contribuent au développement moral de l'enfant et permettent l'épanouissement de sa personnalité.

De plus, les jeux permettent de faire travailler l'esprit et de le rendre plus souple, par exemple un jeu qui contient des énigmes, des missions de réflexion et autres, sont réservés au cerveau de l'enfant et lui permettent de se développer d'une façon amusante ; de cette façon la de cette manière l'enfant se divertit et apprend en même temps.

À travers un simple jeu l'enfant apprend à rêver et imaginer un monde qu'il a lui au ~~son~~ ^{se} ~~se~~ ^{se} tout est possible à réaliser et à faire la comparaison entre le réel et le super réel de réel et l'imaginaire.

Texte n°

De nos jours, les jeux vidéo font partie de l'univers
sautant dès leur plus jeune âge. Les jeux sont disponibles
pour les enfants sur diverses plateformes tels que les ordinateurs,
les consoles de jeux, les tablettes et les téléphones portables. Il
est donc important de réguler leur utilisation, car certains
jeux vidéo peuvent présenter des dangers. Cependant, ces jeux
peuvent également favoriser l'acquisition de connaissances
et le développement des compétences des enfants.

Tout d'abord, l'enfant peut renforcer certaines
qualités et habiletés grâce à l'utilisation de jeux vidéo
en fonction du genre de jeux sélectionnés, par exemple les
jeux multijoueurs permettent de créer des liens avec les autres.

Ensuite, ~~les jeux vidéo~~ les jeux vidéo peuvent aider à améliorer
l'estime de soi et l'état d'esprit de l'enfant en fonction
de leur nature. Bien qu'ils ne soient pas la solution
à ce problème, ils peuvent contribuer à améliorer la confiance
en soi de l'enfant en en réussissant une mission ou en
atteignant un niveau du jeu, l'enfant développe une meilleure
image de lui-même.

Enfin, les jeux vidéo ont une approche plus active que
la télévision et peuvent être l'occasion d'apprendre
certaines matières (mathématiques, histoire, langue).

En conclusion, les jeux vidéo sont nécessaires à l'activité
normale du cerveau, toutefois, il faut qu'ils soient régulés
par les parents et sélectionnés de manière très
spécifique afin de garantir un développement
sain et sans danger pour les enfants.

Exemple

- les jeux vidéo participent en
- grand rôle très important de développement
- de l'enfant.

- Oui, les jeux vidéo jouent un
- grand rôle. Comme =
il maîtrise plusieurs langues et
s'apprend la concentration.

Mais, en autre côté il ya des inconvénients :

La négligence envers les études,
et affecte ~~sur~~ la santé des yeux.

Finalement, accès de l'écran à l'âge de même
- de 7 ans

Exemple d

Haimoun Les jeux vidéos ne participent pas
Ikram au développement de l'enfant.

À début, je suis contre les jeux
vidéos parce qu'ils y a très
inconvenients comme: la négligence
envers les études, affects négativement
sur les yeux et les mains.

Ensuite, les jeux vidéos sont danger
si pour si il faut accés les enfants
de l'écran à l'âge de moins de 7 ans.

Enfin, les jeux vidéos s'apprend les
enfants la violence entre eux, et
les parents ne peut pas contrôler les enfants.

À la fin, il faut interdire les
jeux à les enfants parce qu'ils
très danger.

Exemple

Les jeux vidéos sont pas bien pour
les enfants et cause un danger dans notre
vie et fait du mal pour notre enfant.

Dabord les jeux vidéos ~~se~~ perd du temps
et ~~de~~ préoccupe et ne le laisse pas
concentré, la négligence vers les études.
Ensuite ils sont pas bien parce que
pour le cerveau de l'enfant et cause des
maladies au cerveau.
enfin

L'ordinateur (logiciels, vidéos, Internet, tablettes, téléphones intelligents) offre des jeux spécialement conçus pour les enfants. On trouve aussi des consoles de jeux vidéo (Wii, Xbox, PlayStation, Game Boy, DS) qui, très tôt, captivent l'enfant. Ces divers jeux sont-ils à bannir ou faut-il au contraire sensibiliser les enfants à ce monde virtuel?

De nombreux partisans croient que les jeux vidéo augmentent le développement des enfants. D'abord, en jouant à l'ordinateur, l'enfant apprend à utiliser un souris, à déplacer le curseur sur l'écran, et découvre les rudiments de l'ordinateur.

Ensuite, les jeux vidéo se jouent avec une manette que l'enfant doit apprendre à contrôler. Cette manette nécessite une activité bilatérale, utilisant des actions différentes des deux mains qui mettent à profit la coordination.

Enfin, selon certains experts, la tablette constituerait un outil d'apprentissage interactif, si son utilisation est supervisée par les parents. La tablette peut les initier aux nombres et à la lecture tout en éveillant et en exerçant leur capacité d'attention visuelle.