

2m11.3367.3

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:
Les effets du degré de familiarité avec le destinataire sur la cohérence des textes
argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire

présenté par:
Carolina Navarrete

Département de didactique
Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
(option didactique)

août 2005

© Carolina Navarrete, 2005



LB

5

U57

2006

v. 011



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:
Les effets du degré de familiarité avec le destinataire sur la cohérence des textes
argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire

présenté par:
Carolina Navarrete

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Monique Noël-Gaudreault
présidente du jury

Pascale Lefrançois
directrice de recherche

Marie-Claude Boivin
membre du jury

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	iii
SOMMAIRE	vi
SUMMARY	viii
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	13
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	15
1.1. Contexte pratique	15
1.2. Problème général	16
1.3. Question générale	20
1.4. Problème spécifique	21
1.4.1. La cohérence	21
1.4.2. Le texte argumentatif	23
1.4.3. L'adaptation au destinataire	24
1.4.4. Conclusion	26
1.5. Question spécifique	27
1.6. Pertinence	27
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	29
2.1. COHÉRENCE	31
2.1.1. Quelques clarifications	31
2.1.2. Règles de la cohérence	35
2.1.2.1. Charolles (1978)	36
2.1.2.2. Lundquist (1980)	40
2.1.2.3. Adam (1999)	42
2.1.2.4. Riegel, Pellat et Rioul (2004)	46
2.1.3. Cohérence et choix de transposition didactique	47

2.1.3.1. Transposition didactique	48
2.1.3.2. Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996)	49
2.1.3.3. Vandendorpe (1996)	51
2.1.3.4. Chartrand (1999)	54
2.1.3.5. Paret (2003)	55
2.1.3.6. MEQ (2003)	56
2.1.4. Synthèse des marques linguistiques assurant la cohérence	58
2.1.4.1. Arrimage au niveau référentiel	61
2.1.4.2. Arrimage au niveau prédicatif	68
2.1.4.3. Arrimage au niveau énonciatif	77
2.2. TEXTE DE TYPE ARGUMENTATIF	85
2.2.1. Discours argumentatif	88
2.2.1.1. Définitions	88
2.2.1.2. Composants de la situation argumentative	94
2.2.1.3. Opérations de justification et de négociation	96
2.2.2. Structure du texte argumentatif	98
2.2.3. Développement du discours argumentatif chez l'enfant	102
2.3. PRISE EN COMPTE DU DESTINATAIRE	106
2.3.1. Considérations théoriques	107
2.3.2. Études empiriques	109
2.3.2.1. Rapport d'interlocution, qualité globale des textes et marques d'implication	116
2.3.2.2. Type de destinataire et complexité syntaxique	122
2.4. SYNTHÈSE ET HYPOTHÈSES	128
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	133
3.1. Rappel de la question de recherche	133
3.2. Type de recherche	133
3.3. Échantillonnage	134
3.4. Instruments de mesure	135
3.4.1. Tâches d'écriture	135
3.4.2. Fiche biographique	137

3.5. Protocole de collecte de données	137
3.6. Analyse des données	138
3.6.1. Résultats aux rédactions	138
3.6.2. Mise en relation des données	142
3.7. Limites de la recherche	143
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	145
4.1. Description des données	145
4.2. Résultats des analyses statistiques	152
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	157
5.1. Marques linguistiques relevant du niveau référentiel	157
5.2. Marques linguistiques relevant du niveau prédicatif	158
5.3. Marques linguistiques relevant du niveau énonciatif	160
CONCLUSION	165
BIBLIOGRAPHIE	171
ANNEXE 1 : Tâches d'écriture	clxxxi
ANNEXE 2 : Textes préparatoires	clxxxv
ANNEXE 3 : Fiche biographique	cxcvii
ANNEXE 4 : Exemple de correction	cxcix

SOMMAIRE

À la fin de la scolarité secondaire, les élèves québécois doivent démontrer leur capacité à rédiger un texte argumentatif cohérent et adapté au destinataire. Dans cette optique, notre mémoire s'intéresse à l'impact du degré de familiarité avec le destinataire sur l'emploi des marques linguistiques qui assure la cohérence dans les textes argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire.

Pour les fins de l'étude, 126 élèves de cinquième secondaire ont rédigé un texte argumentatif s'adressant à un destinataire très familier, plus ou moins familier, ou pas familier du tout. Les rédactions ont été analysées de façon à déterminer: 1) le nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur les plans référentiel, prédicatif et énonciatif; 2) le nombre d'erreurs quant à l'emploi de ces marques; 3) le pourcentage d'erreurs quant à l'emploi de ces mêmes marques. Des analyses de variance ont permis de vérifier s'il y avait des différences en fonction de la familiarité avec le destinataire.

Les résultats indiquent que le degré de familiarité avec le destinataire a un impact sur l'emploi des marques linguistiques qui assure la cohérence au niveau énonciatif (1) et sur les erreurs commises lors de l'utilisation des marques du niveau prédicatif (2). Enfin, le degré de familiarité avec le destinataire n'affecte ni les erreurs ni l'emploi des marques relevant du niveau référentiel (3). Ces résultats, nous l'espérons, aideront les enseignants à prendre davantage conscience de

l'impact des tâches d'écriture qu'ils proposent à leurs élèves, de façon à minimiser la charge cognitive qui se produit souvent en contexte d'écriture.

Mots-clés : Didactique du français - Cohérence – Argumentation – Destinataire – Grammaire du texte – Écriture – Enseignement secondaire

SUMMARY

At the end of high school education, Quebec's students have to show their ability to write a coherent argumentative text that is adapted to the audience. This master's thesis aims at understanding the impact of the degree of familiarity with the audience on the use of linguistic marks needed to maintain coherence at the referential, predicative and enunciative levels in argumentative texts written by grade-eleven students.

For this study, 126 grade-eleven students wrote an argumentative text to one of three types of audience: very familiar, not so familiar, not familiar at all. The texts were analyzed in order to determine: 1) the number of marks used to maintain coherence at the referential, predicative and enunciative levels; 2) the number of errors made when such linguistic marks were used; 3) the percentage of errors for the marks of each level. ANOVAs were performed in order to verify if there was any significant difference as a function of familiarity with the audience.

The main findings of this study can be summarized as follows : the degree of familiarity with the audience has a significant impact on the use of linguistic marks that maintain coherence at the enunciative level (1) and on the errors made when predicative marks were used (2), but it neither affects the use of referential linguistic marks, nor the errors made when such marks are used (3). We hope these

findings will help teachers realize the impact of the writing tasks they propose in class, so that cognitive overload can be minimized.

Key words : French language teaching - Coherence – Argumentation – Audience – Text grammar – Writing – High school teaching

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Règles et marques de la cohérence	60
Tableau II : Reprise par un GN	67
Tableau III : Classification sémantique des connecteurs	72
Tableau IV : Classification du mauvais emploi des connecteurs	74
Tableau V : Expressions déictiques	81
Tableau VI : Marques de la modalisation	83
Tableau VII : Composantes de la situation argumentative	95
Tableau VIII : Études empiriques sur l'adaptation du scripteur au destinataire	114
Tableau IX : Grille de correction	139
Tableau X : Moyenne et écart-type du nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, par groupe	146
Tableau XI : Moyenne et écart-type par groupe du nombre d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, par groupe	148
Tableau XII : Pourcentage d'erreurs et écart-type des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, par groupe	150
Tableau XIII : Résultats des ANOVAS sur le nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, en fonction de la familiarité avec le destinataire	153
Tableau XIV : Résultats des ANOVAS sur le nombre d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, en fonction de la familiarité avec le destinataire.	154
Tableau XV : Résultats des anovas sur le pourcentage d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, en fonction de la familiarité avec le destinataire.	155

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de base de l'argumentation (Adam, 1992)

100

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu être réalisé sans la précieuse collaboration de Pascale Lefrançois, une directrice de recherche hors pair. Je tiens à la remercier avant tout pour sa très grande disponibilité, son écoute, sa rigueur et ses conseils toujours judicieux. Elle m'a offert une aide inestimable et a su me redonner courage dans les moments plus difficiles. Un très grand merci, Pascale!

Mes remerciements vont également à Josée, une très bonne amie, pour le temps qu'elle m'a accordé. Elle a généreusement accepté de me « prêter » ses élèves pour quelques périodes. Merci aussi à Julie, sa collègue.

Je dois également remercier mes amis et collègues de l'université, sans qui ces deux années n'auraient pas été les mêmes. Leur présence et leur soutien moral dans mes (nombreuses) périodes d'angoisse ont été grandement appréciés. Merci Ophélie, Annie, Isabelle et Dominic! Quel plaisir de travailler avec vous!!

Un merci tout spécial à Mathieu pour m'avoir donné le goût de la recherche et du dépassement. Je ne te remercierai jamais assez.

Enfin, ma gratitude va à toute ma famille. Merci de me soutenir dans tout ce que j'entreprends et de toujours croire en moi. Un million de *gracias*!

INTRODUCTION

Née de préoccupations diverses, préoccupations qui se sont manifestées lorsque nous enseignions le français au deuxième cycle du secondaire, cette étude vise à mieux comprendre l'impact des paramètres de la situation de communication sur l'emploi de certaines marques linguistiques et la qualité des textes argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire. Plus précisément, elle porte sur les effets du degré de familiarité avec le destinataire sur l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence.

Trois notions sont à la base de notre travail : la cohérence, l'argumentation et la prise en compte du destinataire. Ces trois notions se trouvent au cœur du programme d'études ministériel en enseignement du français langue maternelle. En effet, les élèves, à la fin de leur scolarité de niveau secondaire, sont appelés à démontrer leur compétence en écriture à travers la rédaction d'un texte de type argumentatif cohérent et adapté au destinataire. Or, notre rôle d'enseignante nous a permis de constater que la maîtrise du discours argumentatif pose de sérieux défis pour les scripteurs du niveau secondaire, notamment en ce qui concerne la capacité à écrire un texte qui soit cohérent et adapté à la situation de communication, et plus particulièrement au destinataire.

Comme enseignante, nous avons constaté que la cohérence est une notion aux contours flous, autant pour le scripteur en apprentissage que pour l'enseignant

placé en situation d'évaluation, et que les outils nécessaires à une intervention didactique ne sont pas disponibles en nombre suffisant. Nous nous sommes rendu compte également que les élèves du secondaire éprouvent certaines difficultés à se représenter le ou les destinataires de leurs textes et qu'il est nécessaire de leur fournir un encadrement leur permettant d'appivoiser cet aspect de l'écriture. Enfin, en ce qui concerne l'argumentation, nous avons constaté que les problèmes rencontrés par les élèves provenaient de leur incapacité à choisir des arguments et à adopter une structure qui soient adaptés à la situation de communication. En effet, les élèves ont plutôt tendance à suivre une « recette » qui, à leurs yeux, convient à tout type de situation. Dès lors, à la lumière de ces constatations, nous nous sommes questionnée sur l'impact que chacune de ces trois notions avait l'une sur l'autre, sur les liens qu'elles entretenaient entre elles.

Ce questionnement nous a amenée à situer notre recherche au carrefour des trois notions que nous avons évoquées précédemment, soit la cohérence, l'argumentation et la prise en compte du destinataire. Quoique notre projet de recherche s'inscrive dans le domaine de la didactique du français, pour aborder ces trois notions, nous avons dû faire un détour dans les domaines de la linguistique, de la psycholinguistique, de la philosophie et de la psychologie. Notre recherche s'est donc nourrie de disciplines diverses afin de circonscrire le mieux possible chacune des ces trois notions.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

1.1. Contexte pratique

Une des deux principales orientations du programme d'études de français au secondaire vise à accroître la maîtrise de la langue écrite (MEQ, 1995; MEQ, 2003). Or, l'acte d'écriture est considéré par les chercheurs comme un processus complexe de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980) au cours duquel le scripteur doit tenir compte de diverses contraintes, dont celle du fonctionnement de la langue. Dans cette optique, les concepteurs du plus récent *Programme d'études du secondaire* (MEQ, 2003), seulement disponible pour le premier cycle à l'heure actuelle, insistent sur la place que devrait occuper la grammaire du texte dans le curriculum. Dans le programme de 1995 (MEQ, 1995), la cohérence est ciblée comme une des trois caractéristiques fondamentales du « texte de l'élève en contexte d'évaluation sommative », et le texte de l'élève y est considéré comme cohérent si « le destinataire peut le comprendre et en suivre la progression » (p. 91).

Afin de se conformer aux exigences du MEQ, l'élève, à la fin de sa scolarité secondaire, doit montrer sa capacité à appliquer le processus rédactionnel de manière autonome à travers la rédaction d'un texte de type argumentatif cohérent et adapté au destinataire (MEQ, 2004). La maîtrise du discours argumentatif implique l'habileté à déployer une argumentation adaptée au contexte (Chartrand, 1992), le respect des règles de la cohérence et la capacité à s'adapter

au destinataire; enfin, elle constitue une des conditions essentielles à l'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec. La présente recherche s'intéressera donc aux possibles liens existant entre texte argumentatif, cohérence et type de destinataire chez des élèves de la fin du secondaire.

1.2. Problème général

C'est depuis le début des années 70 que les didacticiens s'intéressent vraiment à ce qu'on appelle maintenant la **grammaire du texte** ou la grammaire textuelle, s'inspirant largement des recherches en linguistique. La grammaire du texte réfère aux règles d'organisation et de structuration des textes (Riegel, Pellat et Rioul, 1994),

Quand il est question d'aborder un texte dans sa globalité, dans sa « textualité », on ne peut faire fi de la notion de **cohérence**. Bien qu'elle soit fort importante pour la qualité du texte et bien qu'il s'agisse d'un objet d'apprentissage et d'évaluation au secondaire, il est souvent plus aisé de percevoir les ruptures de cohérence que la cohérence elle-même.

Le caractère linéaire des textes impose aux scripteurs une double contrainte pour la production d'un texte cohérent: l'introduction de nouvelles informations et l'établissement de relations entre ces nouvelles informations et les informations déjà connues (Fayol, 1997). La sélection des structures syntaxiques et des unités lexicales nécessaires à ces opérations pose souvent problème pour le scripteur

novice. En effet, ce dernier doit sélectionner la marque linguistique appropriée en tenant compte de deux paramètres: le code linguistique de l'écrit et le **destinataire** (le lecteur). La cohérence est donc fonction de deux paramètres : elle ne dépend pas seulement de certaines qualités inhérentes au texte lui-même, qualités d'ordre linguistique, mais elle dépend aussi du travail inférentiel d'un lecteur, le destinataire (Pepin, 1998). Cela signifie qu'un texte peut être jugé cohérent par un individu, mais plus ou moins cohérent par un autre individu qui, par exemple, ne partagerait pas le même bagage référentiel que le scripteur.

Le scripteur doit donc être conscient que le jugement d'incohérence, ou plutôt de cohérence insuffisante, vient du lecteur, c'est-à-dire d'un point de vue extérieur (Vandendorpe, 1996; Pepin, 1998). C'est le lecteur qui construit le sens du texte et l'interprète à partir des informations fournies par le scripteur. Cette coopération n'est efficace que si le scripteur est soucieux de son lecteur, qu'il tient compte de la distance qui les sépare dans le temps et l'espace et qu'il prend en considération les connaissances de ce lecteur et sa capacité à décoder l'implicite du texte (Bergeron, 2003). Prendre en compte le destinataire est donc doublement exigeant. D'une part, la difficulté à prendre en compte le destinataire en contexte d'écriture réside dans les caractéristiques inhérentes à la communication écrite: impossibilité du lecteur de rétroagir au moment de l'énonciation et absence d'un contexte de communication partagé. En effet, la communication orale, elle, bénéficie de supports contextuels et d'une rétroaction immédiate du destinataire, ce qui facilite l'acte de communication. Par ailleurs, une situation dans laquelle la

communication orale ne bénéficie pas de ces conditions facilitantes, comme dans le cas où quelqu'un doit laisser un message sur un répondeur téléphonique, exige que le locuteur se montre attentif aux références de temps, d'espace et de lieux, car les risques d'ambiguïté sont plus nombreux et la communication plus difficile.

D'autre part, la prise en compte des connaissances du lecteur demande une certaine réflexion à son sujet; il faut d'abord que le scripteur prenne conscience de l'importance de se questionner sur les caractéristiques de son destinataire, et il faut ensuite qu'il puisse répondre à ces questions. S'il partage très peu de connaissances avec ce destinataire, pourra-t-il aisément adapter son discours? À l'inverse, c'est-à-dire s'il lui est très familier, le scripteur sentira-t-il le besoin de faire les efforts nécessaires pour s'assurer de la compréhension de son destinataire ou tiendra-t-il pour acquis que ce dernier peut décoder l'implicite dans son texte? Or, le scripteur doit savoir évaluer si son lecteur sera en mesure de décoder l'implicite ou non (Paret, 2003). Les concepteurs de l'ancien programme ministériel (MEQ, 1995) insistent d'ailleurs sur l'importance, pour le scripteur, d'une part, de « cibler son destinataire » et d'autre part, sur l'importance de déterminer les « caractéristiques (psychologiques, cognitives, etc.) » de ce dernier afin d'y adapter plus facilement son texte. C'est qu'il est essentiel de se questionner sur le destinataire pour arriver à s'y adapter.

Cohérence et prise en compte du destinataire sont donc deux notions indissociables et fondamentales de l'acte de communication et, plus

particulièrement, de la production écrite. Les liens qu'entretiennent destinataire et cohérence ont été décrits par Fayol (1997) et Gombert (1990), mais sous des points de vue différents. Fayol (1997) met l'accent sur le scripteur. Il s'intéresse aux difficultés et aux contraintes de la linéarisation textuelle, qui proviendraient de la difficulté à assurer un équilibre entre maintien et apport d'informations. Il s'attache à décrire les contraintes associées au destinataire et conclut que le problème réside principalement dans la compétition entre un mode de référencement déictique, élaboré à partir du seul point de vue du scripteur, et un mode de référencement dont la perspective prend en compte le destinataire. Gombert (1990), pour sa part, s'interroge plutôt sur le traitement de la cohérence par le lecteur. Il consacre une partie de son ouvrage à présenter des résultats de recherche concernant la capacité des enfants à adapter leur discours oral à différents destinataires dans différentes situations d'interaction. Ces résultats indiquent que les enfants sauraient adapter leur discours dès 3-4 ans en situation d'interaction, mais y arriveraient beaucoup plus tardivement, soit vers 9-10 ans, en situation formelle, situation qui s'apparente aux situations d'écriture sans pour autant présenter toutes les difficultés de la mise en texte.

D'autres chercheurs s'intéressent aux effets de certains paramètres contextuels qui dépendent du destinataire sur l'organisation des marques linguistiques dans les textes (Bronckart et Schneuwly, 1984; Schneuwly, Rosat, Dolz, 1989; Passerault et Coirier, 1989; Golder, 1996; Cohen et Riel, 1989; Crowhurst et Piché, 1979; Rubin, 1982). Parmi ces paramètres, les chercheurs font

intervenir des variables telles que la familiarité avec le destinataire, le rapport d'autorité entre les interlocuteurs, leur âge, la congruence de leur position par rapport au thème du texte et ils s'intéressent ensuite à divers aspects de l'organisation des textes produits : le type d'arguments utilisés, les marques de complexité syntaxique, la modalisation, le type de connecteurs, la distribution des organisateurs textuels, le choix des noyaux référents, etc. Par ailleurs, à notre connaissance, aucun chercheur ne s'est intéressé aux effets de certaines caractéristiques propres au destinataire sur l'emploi de l'ensemble des marques linguistiques assurant la cohérence.

1.3. Question générale

En quoi certaines caractéristiques du destinataire ont-elles un effet sur l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence?

1.4. Problème spécifique

1.4.1. La cohérence

De nombreux chercheurs en linguistique et en didactique du français se sont intéressés aux règles de la cohérence. Tous s'entendent sur le fait que, pour être cohérent, un texte doit avant tout assurer un certain équilibre entre le principe de continuité et celui de progression de l'information (Charolles, 1978), c'est-à-dire que le texte est contraint d'apporter des informations nouvelles, et d'assurer un lien entre ces nouvelles informations et les informations déjà connues. Le scripteur est alors amené à faire preuve de jugement et à trouver des moyens linguistiques efficaces pour s'assurer que le destinataire suivra le fil thématique qui donne son unité au texte et qu'il comprendra l'information nouvelle qui fait progresser celui-ci.

Par ailleurs, les chercheurs ne s'entendent pas tous sur les termes à utiliser ni sur la catégorisation des concepts ayant trait à la cohérence. Les concepteurs du nouveau programme ministériel ont retenu cinq règles de la cohérence auxquelles des marques linguistiques ont été associées (MEQ, 2003): 1- la règle de répétition, assurée par les procédés de reprise, tels que la substitution par les pronoms, les déterminants ou les synonymes; 2- la règle de progression (ajout et enchaînement de faits nouveaux), assurée par les connecteurs et certains procédés de reprise; 3- la règle d'adoption et de maintien d'un point de vue, assurée par les opérations de modalisation, la gestion des temps verbaux et l'utilisation adéquate des

déictiques¹; 4- la règle de non-contradiction et 5- la règle de pertinence, toutes deux assurées par l'ensemble des marques linguistiques qui précèdent.

À l'instar de Lundquist (1980), nous classerons les marques linguistiques qui assurent le respect de ces règles selon qu'elles relèvent de l'acte référentiel (ce dont on parle), de l'acte prédicatif (ce qu'on en dit) ou de l'acte énonciatif (la façon dont on le dit). Cette organisation assurera une justification théorique à nos hypothèses de recherche. Elle nous permettra notamment de distinguer ce qui relève strictement de la grammaire du texte, c'est-à-dire les mécanismes linguistiques qui concernent l'organisation interne du texte, de ce qui relève de l'énonciation ou de la pragmatique, donc de phénomènes qui dépendent de facteurs externes au texte.

D'abord, sur le plan référentiel, l'organisation des marques linguistiques est indépendante des paramètres de la situation de communication; leur interprétation s'appuie strictement sur le contexte textuel (le cotexte). Les marques linguistiques qui relèvent de ce niveau de structuration sont celles qui servent à désigner des éléments internes ou externes au texte et qui appartiennent à un univers réel ou fictif (Riegel, et al. 2004). L'ensemble des procédés de reprise relève donc de ce niveau. Ensuite, sur le plan énonciatif, nous envisagerons les marques linguistiques dont le choix dépend de la situation de communication, situation caractérisée par certains éléments constitutifs, notamment un locuteur et

¹ Éléments linguistiques d'un énoncé qui font référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit, c'est-à-dire le moment de l'énoncé, le sujet parlant et les participants à la communication : *je, ici, aujourd'hui*, etc. (Dubois, 1994).

son interlocuteur, un temps et un lieu spécifiques. Les marques telles que les déictiques, la modalisation et les temps du verbe sont des indices de l'énonciation. Enfin, les connecteurs se situent à mi-chemin entre ces deux pôles, c'est-à-dire qu'ils relèvent du niveau prédicatif. Pour qu'il y ait cohérence sur le plan prédicatif, il faut que soit établies des relations de pertinence entre les diverses prédications introduites dans le texte. Les connecteurs manifestent la nature de ces relations. Ils servent autant à structurer les différents segments du texte qu'à marquer les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre par le scripteur (ou locuteur).

1.4.2. Le texte argumentatif

Comme nous le mentionnions précédemment, l'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec passe par la rédaction d'un texte argumentatif cohérent et adapté au destinataire. L'élève doit donc s'interroger sur son destinataire afin de s'y adapter, particulièrement s'il compte agir sur les représentations de ce dernier. En effet, écrire un texte dont le but est de modifier les représentations d'un destinataire demande au scripteur de se poser des questions sur les valeurs, les caractéristiques psychologiques et les idées entretenues par ce destinataire afin de développer des stratégies argumentatives efficaces et susceptibles de le convaincre (Golder, 1996). La rédaction des textes de type argumentatif, plus que celle des textes de tout autre type abordés au secondaire, exige que le scripteur se fasse une représentation claire du destinataire. Il est essentiel que le scripteur choisisse les arguments les plus susceptibles de

convaincre le destinataire auquel il s'adresse, qu'il le guide à travers la chaîne argumentative de façon à modifier ses représentations. D'ailleurs, dans la plupart des recherches empiriques sur la prise en compte du destinataire en contexte d'écriture, les chercheurs ont utilisé le texte de type argumentatif, et certaines de ces recherches ont montré que c'est à travers le texte argumentatif que le souci du destinataire se manifeste de façon plus marquée (Rubin et Piché, 1979; Berkenkotter, 1981). Or, prendre en compte le destinataire est un acte complexe de représentation, surtout lorsque le destinataire n'est pas connu personnellement du scripteur (Hayes, 2000).

1.4.3. L'adaptation au destinataire

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de l'adaptation du discours au destinataire. Les études portant sur l'oral concluent à une maîtrise précoce de la capacité à adapter le discours à un destinataire en situation d'interaction, capacité qui se manifesterait dès l'âge de 3 ans (Clark et Delia, 1976; Eisenberg, 1992; François, 1980; Golder, 1996), mais à une maîtrise plus tardive en situation formelle, situation qui s'apparente aux situations d'écriture. (Gombert, 1990). Par ailleurs, à l'écrit, la capacité de s'adapter au destinataire serait maîtrisée beaucoup plus tardivement, pas avant le niveau secondaire (Crowhurst et Piché, 1979; Golder, 1996), bien qu'il s'agisse d'une étape cruciale du développement en écriture (Kroll, 1981) et d'une caractéristique fondamentale des scripteurs experts (Flower, 1979).

Les recherches empiriques sur l'adaptation au destinataire en production écrite sont nombreuses. Quoiqu'elles se distinguent par leur approche méthodologique, il ressort de l'ensemble de ces études que l'organisation du discours n'est pas indépendante des contraintes contextuelles. Plus précisément, plusieurs paramètres concernant le couple énonciateur-destinataire affectent diverses marques linguistiques des textes de type argumentatif.

D'un côté, certaines études portent sur les effets de différents types de destinataire sur des marques linguistiques qui permettent de mesurer la complexité syntaxique de textes argumentatifs (Crowhurst et Piché, 1979; Rubin, 1982). Dans ces études, les chercheurs se penchent plus particulièrement sur l'adaptation du discours au destinataire, manifestée à travers des indices de complexité syntaxique chez des élèves de quatrième primaire, de deuxième secondaire, chez des étudiants du niveau collégial et universitaire (Rubin, 1982) et chez des élèves de sixième primaire et quatrième secondaire (Crowhurst et Piché, 1979) en manipulant expérimentalement le type de destinataire en fonction de son degré de familiarité avec le scripteur. Les chercheurs concluent à une adaptation tardive au destinataire, adaptation qui se manifesterait en quatrième secondaire, et à la difficulté que représente la tâche de caractérisation du destinataire plus ou moins familier.

D'un autre côté, une série d'études plus récentes portent sur les effets de la variation des paramètres de la situation de communication, notamment des

paramètres liés au destinataire, sur la présence ou l'emploi de certaines marques linguistiques (Golder, 1996; Passerault et Coirier, 1989; Lafontaine, 1983). Ces études consistent à manipuler expérimentalement différents paramètres du couple énonciateur-destinataire (la familiarité du scripteur avec le destinataire, le rapport d'autorité, la position du scripteur par rapport à celle du destinataire -congruente ou non-, etc.) afin de comprendre comment ces paramètres affectent, entre autres, la distribution des marques linguistiques d'engagement du locuteur (prise en charge des énoncés, mention de l'interlocuteur, etc.) chez des étudiants du collégial, et les opérations de justification et de négociation, opérations propres au discours de type argumentatif, chez des élèves de 10 à 18 ans. Les chercheurs concluent à l'importance du couple énonciateur-destinataire dans la configuration des unités linguistiques et la construction du discours argumentatif.

1.4.4. Conclusion

Nous avons vu précédemment que l'écriture d'un texte argumentatif cohérent demande au scripteur de se poser des questions sur son destinataire, ce qui permet de croire que le paramètre concernant le degré de familiarité avec le destinataire peut avoir un impact sur la cohérence. En effet, la difficulté associée à la prise en compte du destinataire réside dans la complexité de se représenter les connaissances, les valeurs et les croyances d'un destinataire. Or, bien que les recherches sur la prise en compte du destinataire soient nombreuses, aucune d'entre elles ne s'est encore intéressée aux liens entre le degré de familiarité avec

le destinataire et les marques linguistiques assurant la cohérence textuelle. Mentionnons également que, dans les études dont nous avons discuté, les auteurs se sont intéressés au nombre de marques mais non à la qualité de leur emploi. Nous avons vu que la familiarité avec le destinataire a un effet sur les marques linguistiques liées à la complexité des structures syntaxiques des textes argumentatifs, sur les marques d'implication du locuteur ainsi que sur les opérations de justification et de négociation; mais cette familiarité a-t-elle un impact sur l'emploi des marques linguistiques qui assurent la cohérence des textes argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire? Cet impact est-il différent selon que les marques relèvent plus de la structuration du texte ou de l'énonciation?

1.5. Question spécifique

Lors de la rédaction d'un texte argumentatif par des élèves de cinquième secondaire, dans quelle mesure le degré de familiarité avec le destinataire a-t-il un effet sur l'utilisation des marques assurant la cohérence et sur les erreurs commises lors de cette utilisation? Cet effet est-il différent selon que ces marques relèvent du plan référentiel, prédicatif ou énonciatif?

1.6. Pertinence

Sur le plan scientifique, cette étude vise à assurer une meilleure compréhension des paramètres de l'extralangage, c'est-à-dire les éléments qui ne relèvent pas de la langue, comme les éléments propres au contexte de communication, qui peuvent exercer un effet observable sur le texte argumentatif de scripteurs novices. Plus particulièrement, cette étude permettra de savoir dans

quelle mesure la familiarité avec le destinataire affecte la cohérence des textes argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire. Plus globalement, ces connaissances pourront contribuer à l'élaboration d'un modèle général du fonctionnement des discours.

D'un point de vue pratique, cette étude pourra favoriser de meilleures interventions didactiques dans le domaine de l'écrit. Elle pourra aider les enseignants à formuler des consignes dont ils comprendront davantage l'impact, dans la mesure où elle permettra d'avoir une meilleure connaissance des variables susceptibles d'affecter la cohérence des textes argumentatifs d'élèves du secondaire. Ces informations ne peuvent qu'être utiles au milieu scolaire, si l'on considère que la cohérence est un important élément de la qualité d'un texte (Vandendorpe, 1996; Paret, 2003) et considérant la place que lui accorde le MEQ dans son programme d'études.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

La question de recherche à laquelle nous nous proposons de répondre exige que nous définissions plus précisément trois concepts, chacun étant central dans la réalisation de notre projet : la cohérence, le texte argumentatif et la prise en compte du destinataire. Dans notre cadre conceptuel, nous nous attacherons donc à jeter la lumière, tour à tour, sur chacun de ces trois concepts.

Dans un premier temps, nous clarifierons la différence entre les termes texte et discours. Ensuite, nous nous intéresserons à un concept central en linguistique textuelle : la cohérence. Nous verrons d'abord comment différents linguistes et didacticiens définissent la cohérence; puis, à la lumière de cette définition, nous verrons à circonscrire les marques linguistiques qui assurent le respect de la cohérence et à préciser lesquelles nous intéresseront dans le cadre de notre recherche et pourquoi.

Nous tenterons, dans un deuxième temps, un tour d'horizon dans le vaste domaine de l'argumentation, à travers les écrits de spécialistes de diverses disciplines : la philosophie, la linguistique, la psycholinguistique et la didactique. Ce tour d'horizon nous permettra d'abord de clarifier la question de la typologie des textes. Il nous permettra ensuite de proposer une définition du discours argumentatif, de dégager la structure typique du texte argumentatif puis de traiter du développement/apprentissage de ce type de discours.

Enfin, nous nous intéresserons à un concept généralement étudié en psycholinguistique, la prise en compte du destinataire. Nous examinerons d'abord comment ce concept a été repris en linguistique et en didactique à travers la définition qu'en offrent différents chercheurs. Nous consacrerons la deuxième partie de cette section à la présentation de quelques études empiriques concernant l'adaptation du discours au destinataire en contexte d'écriture et préciserons comment ces études s'apparentent à la nôtre et en diffèrent.

Comme en témoigne cette brève présentation, notre cadre conceptuel se nourrit de disciplines diverses au carrefour desquelles se trouve notre propre discipline, la didactique de la langue.

2.1. COHÉRENCE

Avant toute chose, aborder la cohérence nous conduit à tirer au clair certaines notions. D'abord, nous tenterons de clarifier l'opposition entre texte et discours. Ceci nous permettra ensuite de distinguer plus aisément la cohérence et la cohésion. Enfin, nous nous pencherons sur les notions de thème et de propos et sur leur place dans une définition de la cohérence. Ces précisions nous permettront par la suite de présenter les règles de la cohérence. Nous commencerons par les quatre méta-règles de Charolles (1978) parce qu'elles font figure de référence dans le domaine. Nous verrons par la suite le point de vue de linguistes, Lundquist, Adam, Riegel et son équipe, puis les choix de transposition didactique opérés par certains didacticiens. En dernier lieu, nous proposerons une synthèse des marques linguistiques assurant chacune des règles de la cohérence.

2.1.1. Quelques clarifications

D'abord, parler de la cohérence textuelle nous amène nécessairement à définir ce que nous entendons par le terme **texte**, par opposition au terme **discours**. Cette clarification est nécessaire dans la mesure où un certain flottement existe quant à l'usage de ces termes. Le problème réside dans le fait que les deux termes réfèrent au même objet, mais abordé sous des perspectives différentes. En effet, dans les deux cas, l'objet dont il est question renvoie à une suite de phrases

répondant à certaines conditions d'organisation.² Par contre, le texte se limite à cet objet abstrait, c'est-à-dire à cette suite de phrases, dans la mesure où il est dégagé des paramètres qui ont conditionné sa production. En fait, il est le résultat strictement matériel de l'acte de communication (Charaudeau, 1992). Cet objet abstrait est considéré comme un discours « dès qu'il s'inscrit dans une situation concrète de communication » (Riegel et al., 2004). C'est donc la prise en compte du contexte de production et de ses différents paramètres qui font d'un texte un discours. Le concept de discours renvoie donc à une unité plus large, plus englobante : le discours est une suite d'énoncés mis en contexte. Dans le cadre de notre étude, l'analyse portera sur des discours tels qu'ils se manifestent dans les textes, c'est-à-dire que nous tiendrons compte des paramètres du contexte de production (soit le type de destinataire) mais à travers une analyse strictement textuelle dans la mesure où nous nous limiterons à l'analyse des marques linguistiques de surface.

Cette distinction entre texte et discours permet le passage à la distinction entre cohérence et cohésion. En effet, la cohésion est une caractéristique du texte alors que la cohérence en est une du discours. La cohésion d'un texte s'évalue en fonction de l'organisation strictement interne de cet ensemble structuré de phrases, elle dépend de l'occurrence de marques linguistiques indiquant les relations entretenues entre les différents segments d'un texte (Charolles, 1994). Par contre, ces marques de cohésion ne sauraient à elles seules garantir la cohérence d'une

² Nous discuterons de ces conditions dans la section 2.1.2, consacrée aux règles de la cohérence.

séquence de phrases; le jugement de cohérence exige une prise en compte des connaissances sur le monde et sur la situation qui sont partagées ou non par le locuteur et son destinataire. Il arrive donc que certains rapports soient établis entre des phrases, sans pour autant qu'une marque de cohésion n'intervienne, comme l'illustrent les deux propositions suivantes :

(1) Marie s'est enrhumée. Il fait froid.³

L'absence de marques cohésives n'empêche pas de reconnaître aisément un lien de cohérence entre ces deux propositions. La différence entre cohérence et cohésion repose donc sur le point de vue adopté, la cohérence s'étendant à des facteurs plus implicites (Riegel et al., 2004; Paret, 2003; Charolles, 1994). En outre, la cohésion relève strictement de la grammaire textuelle, grammaire qui énonce des règles de bonne organisation du texte, alors que la cohérence relève également des phénomènes de l'énonciation et de la pragmatique, dans la mesure où elle relève parfois de facteurs externes.

Bien qu'une distinction entre cohérence et cohésion existe, la frontière entre ce qui relève strictement de la cohésion, à portée interne, ou ce qui relève plus globalement de la cohérence n'est pas toujours claire. Pour cette raison, à l'instar de Charolles (1978), de Paret (2003), de Riegel et ses collaborateurs (2004), nous utiliserons le terme de cohérence pour parler des règles à portée interne comme des règles à portée externe.

³ Exemple tiré de Charolles (1994)

Terminons ces clarifications en abordant les notions de thème et de propos, notions essentielles à la compréhension de certains phénomènes de cohérence, à travers l'éclairage que nous fournit Combettes (1983). Nous verrons dans la section suivante que la cohérence des textes repose en grande partie sur un équilibre entre la reprise d'informations connues (thèmes) et l'introduction d'informations nouvelles (propos). La répartition de ces informations nouvelles et connues à travers les phrases et le texte est ce qu'on appelle la progression thématique. Dans une perspective d'analyse de niveau informationnel, perspective adoptée par Combettes, le thème d'une phrase est ce qui correspond au point de départ, à un élément qui, au moment de l'acte d'énonciation, est déjà connu, alors que le propos (ou le rhème) est ce qui correspond à l'information nouvelle. Combettes (1983) distingue plusieurs types d'organisation du thème et du propos : la progression à thème constant, où un thème est repris d'une phrase à l'autre et est associé à des propos différents; la progression linéaire, où le propos d'une phrase devient le thème de la phrase suivante, et la progression à thèmes dérivés, où le thème de chacune des phrases d'une séquence textuelle est dérivé d'un « hyperthème » commun à toutes les phrases de cette séquence.

Les notions de thème et de propos sont importantes pour appréhender certains phénomènes de cohérence. Dans le cadre de notre travail, nous aborderons ces notions à travers des marques linguistiques : les reprises et les connecteurs.

Nous discuterons de ces marques et de la façon dont elles assurent la cohérence dans les sections qui suivent.

2.1.2. Règles de la cohérence

Le scripteur peut rencontrer plusieurs difficultés avant que le texte qu'il écrit ait du sens et donne une impression d'unité. À la manière d'un cartographe qui doit représenter une réalité tridimensionnelle sur un médium bidimensionnel en recourant à certains codes de conversion, un scripteur doit exprimer des contenus cognitifs qui entretiennent un réseau complexe de relations dans une séquence linéaire en faisant appel au système langagier (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996). En effet, le scripteur doit parfois rendre compte de réalités multidimensionnelles et simultanées à travers un texte qui se caractérise par sa linéarité. Il doit aussi pouvoir indiquer le type de relations qu'entretiennent les différentes propositions énoncées entre elles, s'assurer que l'information progresse et qu'elle est en continuité avec ce qui a déjà été énoncé. L'organisation de la chaîne textuelle constitue donc une tâche assez complexe pour le scripteur, puisqu'une connaissance de plusieurs mécanismes linguistiques est nécessaire.

Les mécanismes linguistiques permettant l'organisation, la structuration et l'intelligibilité du texte contribuent à sa cohérence. Pour qu'un texte soit effectivement un texte, et non simplement une suite de phrases syntaxiques et grammaticales, il doit nécessairement posséder cette qualité qu'est la cohérence. Bien qu'il y ait un certain consensus quant à certaines règles, notamment la

progression et la continuité, les linguistes et didacticiens intéressés par la question offrent, chacun de leur côté, une synthèse de ces règles. Les termes utilisés pour désigner certains phénomènes linguistiques ne sont pas toujours les mêmes d'un chercheur à l'autre. De plus, certains discutent des règles de la cohérence, alors que d'autres s'intéressent aux marques linguistiques assurant ces règles. C'est que les règles de cohérence constituent des principes qui s'opérationnalisent à travers certaines marques linguistiques. Notons par ailleurs que certaines marques sont associées à plus d'un principe; elles contribuent donc au respect de plus d'une règle de la cohérence. Étant donné la nature de notre recherche, nous nous intéresserons davantage aux marques linguistiques, mais présenterons tout de même les règles qui y sont associées.

Nous allons présenter maintenant les quatre méta-règles de la cohérence retenues par Charolles parce qu'elles font figure de référence dans la plupart des grammaires et auprès de nombreux linguistes.

2.1.2.1. Charolles (1978)

Dans un article désormais classique, Charolles (1978) énonce et discute quatre méta-règles de la cohérence. La première est la méta-règle de répétition. Cette règle stipule qu'un texte doit contenir des éléments qui se répètent tout au long de son développement. Ces éléments sont ce qu'on appelle des thèmes, et la récurrence de ces thèmes est ce qui confère au texte une impression d'unité. Les

mécanismes de répétition permettent d'assurer un fil conducteur au texte en assurant la présence continue de certains éléments. Les locuteurs ont à leur disposition cinq procédés linguistiques permettant d'assurer la répétition : la pronominalisation, la définitivisation⁴, les substitutions lexicales, le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence. Nous verrons ces procédés plus en détail un peu plus loin.

Par ailleurs, la reprise ne saurait garantir à elle seule la cohérence d'un texte. En effet, un apport d'informations constamment renouvelé est aussi nécessaire. L'information nouvelle est ce qu'on appelle le propos. Le propos se greffe aux informations déjà connues et contribue ainsi à la progression du texte, à cette impression que le texte va de l'avant, qu'il ne piétine pas : c'est la méta-règle de progression. Sur le plan linguistique, cette progression est marquée, entre autres, par les connecteurs.

Ces deux premières méta-règles, répétition et progression, vont de pair et doivent être judicieusement conjuguées. L'introduction d'informations ou d'éléments nouveaux ne doit pas se faire au détriment de la continuité du texte. Il doit y avoir un équilibre entre les unités thématiques (le thème), unités qui se répètent au fil du texte, et les unités rhématiques (le propos), unités qui apportent une nouvelle information. Autrement dit, la cohérence repose sur l'équilibre entre le maintien d'un fil thématique conducteur, puisqu'on parle bien de quelque chose

⁴ Les phénomènes de définitivisation concernent l'emploi des déterminants définis. Alors que Charolles utilise le terme définitivisation, nous emploierons plutôt le terme de détermination pour désigner ce phénomène.

(le thème), et la progression sémantique, puisqu'il faut bien dire quelque chose à propos de ce thème (le rhème ou le propos).

La troisième méta-règle est celle de non-contradiction. Elle stipule que pour qu'un texte soit cohérent il ne faut pas qu'il contienne des informations qui entrent en contradiction les unes avec les autres. Le texte ne doit pas introduire dans son développement un « élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » (p. 22). Les contradictions à éviter sont de différents ordres : énonciatif ou sémantique. Les contradictions sur le plan du cadre énonciatif relèvent du système de repérage temporel et du régime énonciatif. Soit les propositions suivantes⁵ :

- (1) Malko entra sans frapper dans le bureau du chef de la CIA. Il portait un costume sombre et tenait à la main une magnifique valise en crocodile.
- (2) Malko s'assied et allume un havane.
- (3) Je ne me souviens plus si Malko avait emporté avec lui un paquet de havanes.

Certains indices linguistiques présents dans la proposition 1 permettent au lecteur de s'attendre à ce que les propositions qui la suivent respectent les temps verbaux propres à la narration, soit le passé simple et l'imparfait, et qu'elles maintiennent un point de vue distancié, c'est-à-dire un point de vue à travers lequel le narrateur est absent. Or, la proposition 2 ne respecte pas le système de

⁵ Ces exemples sont tirés de l'article de Charolles (1978).

repérage temporel de la proposition 1 puisque les verbes y sont au présent, et la proposition 3 ne respecte pas le point de vue distancié adopté dans la proposition 1 puisqu'il y a emploi de la première personne. La proposition 1 comporte certaines marques qui permettent de la situer par rapport à une certaine période dans le temps et d'autres marques permettant de déterminer la place qu'occupe l'énonciateur à son égard. Ainsi, les propositions 2 et 3 ne pourraient être ajoutées à la suite de la proposition 1, puisqu'elles entrent en contradiction avec le régime énonciatif de celle-ci.

Les contradictions sur le plan sémantique, pour leur part, reposent sur une contradiction inférentielle ou présuppositionnelle, c'est-à-dire qu'elles reposent sur une contradiction entre le contenu sémantique d'une proposition et celui d'une proposition environnante.

- (1) Pierre n'a pas de voiture. Il vend la sienne pour en acheter une neuve.
- (2) Jules ignore que sa femme le trompe. Son épouse lui est tout à fait fidèle.

Enfin, la méta-règle de relation est la quatrième et dernière méta-règle énoncée par Charolles. Celle-ci stipule que les faits dénotés par le texte doivent être reliés, c'est-à-dire qu'ils doivent entretenir un lien de pertinence l'un à l'égard de l'autre. Ces relations sont la plupart du temps explicitées par un connecteur ou un marqueur de relation. D'ailleurs, Charolles considère que l'impossibilité de

relier deux propositions par un connecteur naturel, exprimant la cause, la conséquence ou la condition, est un bon test pour déceler une incongruité (p.31).

Les quatre méta-règles de Charolles font figure de référence. Différents linguistes ont repris ces règles à leur façon. Nous présenterons maintenant les règles et marques de la cohérence retenus par Lundquist (1980), Adam (1999), Riegel et ses collaborateurs (2004). Nous verrons comment ces linguistes conçoivent la cohérence ainsi que les règles, principes ou marques qu'ils retiennent.

2.1.2.2. Lundquist (1980)

Lundquist émet l'hypothèse que la cohérence se produirait aux trois niveaux de structuration des textes, soit les niveaux référentiel, prédicatif et énonciatif. À l'instar de Searle (1972), elle définit le texte comme un acte de langage qui comporte trois actes fondamentaux : l'acte de référence (on parle de quelque chose, le thème), l'acte de prédication (on en dit quelque chose, le propos) et l'acte illocutionnaire (avec une intention spécifique, le contexte). Elle classe donc l'ensemble des marques de la cohérence en trois catégories, selon que ces marques permettent une structuration au niveau référentiel, prédicatif ou illocutoire.

Sur le plan de la structure référentielle, Lundquist classe les marques qui permettent au texte d'assurer une certaine continuité et une certaine progression. Elle considère que chaque phrase, dans un texte, doit posséder des éléments récurrents, redondants, connus, ainsi que des éléments posés, nouveaux. Sa conception rejoint donc celle de Charolles et intègre ses deux premières méta-règles, soit la méta-règle de répétition et la méta-règle de progression. Les manifestations linguistiques que Lundquist classe dans cette catégorie sont les phénomènes de pronominalisation et de définitivisation (ce que nous désignons sous le terme de détermination), sur lesquels nous reviendrons plus loin.

En ce qui concerne la structure prédicative, Lundquist postule que tous les textes ont une structure sémantique qui reflète le rapport que les éléments du texte entretiennent avec les éléments de la réalité. Comme Charolles (1978), la linguiste considère que les éléments du texte doivent entretenir des relations de pertinence les uns avec les autres (méta-règle de relation). Ces mises en relation se manifestent, selon elle, à travers les connecteurs, qui permettent d'explicitier les relations sémantiques qui s'établissent dans le texte.

Enfin, sur le plan de la structuration illocutoire, Lundquist propose de considérer le texte de l'extérieur, c'est-à-dire à partir de sa fonction communicationnelle. L'intérêt est ici porté à la façon dont le locuteur laisse des traces dans son discours, à la façon dont il prend en charge ses énoncés. Parmi les marques linguistiques qui permettent au locuteur de se manifester dans son

discours, Lundquist retient les indices de personne (JE, TU), les déictiques, les formes temporelles et les marqueurs de modalité, éléments linguistiques qui permettent au locuteur d'exprimer la distance qu'il adopte à l'égard de son énoncé. Pour assurer la cohérence du texte, ces marques linguistiques doivent contribuer à adopter et à maintenir un cadre énonciatif. Comme le précise Charolles (1978), le texte doit éviter toute contradiction sur le plan énonciatif (méta-règle de non-contradiction).

2.1.2.3. Adam (1999)

Pour sa part, Adam (1999) propose une réflexion sur le domaine de la linguistique textuelle et s'interroge sur les tâches de cette branche de la linguistique. Il avance que le passage des règles de bon fonctionnement des phrases, souvent associées à un niveau syntaxique, aux règles de bon fonctionnement des textes ne peut se faire par simple extension; quand le linguiste passe d'une analyse de la phrase à une analyse du texte, il doit prendre en considération d'autres systèmes de connexion. En conséquence, pour Adam, la tâche de la linguistique textuelle est de définir ces systèmes de connexion qui sont à l'origine de l'impression de cohérence globale des textes. Par ailleurs, il admet que le jugement de cohérence est, en grande partie, fondé sur l'établissement d'une signification d'ensemble par le lecteur (Adam, 1999 : 31).

Dans son analyse, Adam (1999) propose que l'unité minimale d'une linguistique du texte soit la proposition énoncée. Pour ce linguiste, toute proposition énoncée a trois dimensions qui se manifestent à travers l'acte de référence, l'acte d'énonciation et l'acte de discours. Sur le plan référentiel, l'analyse d'une proposition énoncée porte sur l'univers sémantique que cette dernière met en place, c'est-à-dire sur l'objet qu'elle pose (le thème) et la prédication qu'elle développe à propos de ce thème (le rhème). Sur le plan énonciatif, l'analyse porte plutôt sur le degré de prise en charge de la proposition énoncée par le locuteur, se mesurant à travers l'usage de marques telles que les déictiques, les temps verbaux, les modalisateurs⁶, etc. Enfin, sur le plan discursif, l'analyse de la proposition énoncée porte sur son orientation et sa visée argumentative, sur le but de sa production.

Pour former un texte, les propositions énoncées doivent être « empaquetées » dans des unités supérieures. Adam (1999) retient cinq types de liages qui permettent de constituer ces unités.

- Liages du signifié : ce type de liage fait référence au système anaphorique, assurant à la fois la continuité et la progression du texte, ainsi qu'aux introducteurs de cadres de discours, permettant la mise en place d'un univers attribué à un certain point de vue (*selon, au début de ce siècle, en France, etc.*).

⁶ Les modalisateurs sont les marques linguistiques par lesquelles un locuteur manifeste la manière dont il envisage son propre énoncé (Dubois, 1994).

- Connexions : Adam distingue deux types de connexions interpropositionnelles : les organisateurs et les connecteurs. Les deux ont pour fonction de segmenter des énoncés, de délimiter des portions de texte. (*d'une part, d'abord, bref, etc.*) Par contre, les connecteurs ont pour fonction supplémentaire d'orienter argumentativement (*certes, car, mais, etc.*).
- Implications : certaines propositions énoncées sont liées entre elles de façon implicite, à travers des présuppositions, des inférences ou des sous-entendus.
- Chaînes d'actes de discours : le texte peut s'analyser à travers les actes de discours qu'il met en place, c'est-à-dire à travers les actes de parole réalisant l'action dénommée (*promettre, expliquer, jurer, etc.*) Ces actes de discours entretiennent des relations hiérarchiques et structurent le texte dans sa dynamique.
- Liages du signifiant : ce type de liage est plutôt fréquent dans les textes poétiques. Il se manifeste à travers le rythme de certaines reprises de phonèmes, de syllabes, de certaines reprises lexicales ou morphosyntaxiques.

Le liage des propositions énoncées aboutit à la période ou la séquence, unités de plus grand niveau, qui une fois liées formeront un texte. Adam ne fait donc pas vraiment référence à des règles de bon fonctionnement du texte, et là n'est

d'ailleurs pas le but de son propos, mais il fait plutôt la description des mécanismes linguistiques qui confèrent au texte une certaine unité.

2.1.2.4. Riegel, Pellat et Rioul (2004)

Riegel et ses collaborateurs (2004) proposent une synthèse des phénomènes de cohérence dans une grammaire de la communication. Cette synthèse fait référence à deux pôles : les éléments propres à la structuration du texte, soit les éléments linguistiques propres à une grammaire de texte, et les phénomènes d'énonciation.

D'abord, en ce qui concerne les éléments propres à une grammaire du texte, ces linguistes retiennent trois règles de la cohérence, soit la règle de répétition voulant qu'un texte comporte des éléments récurrents tout au long de son développement, la règle de progression stipulant qu'un texte doit comporter des éléments apportant une information nouvelle, et la règle de non-contradiction selon laquelle les éléments du texte ne doivent pas être en contradiction les uns avec les autres. Ils définissent donc ces trois règles de la même façon que Charolles. Ils omettent cependant la règle de relation. On peut penser que c'est parce qu'elle relève plutôt de phénomènes relatifs à l'énonciation. Parmi les moyens linguistiques relevant d'une grammaire de texte et permettant la structuration du texte, Riegel et ses collaborateurs retiennent les anaphores (les phénomènes de reprise), les connecteurs et les notions de thème et de propos.

D'autres phénomènes de cohérence sont plutôt liés à la situation de communication. Ces phénomènes sont relatifs à l'énonciation et relèvent plutôt

d'une grammaire de discours. Riegel et son équipe (2004) relèvent deux types d'indices de l'énonciation : les déictiques et les marques de modalité. Les déictiques sont des unités linguistiques dont le sens doit être interprété par rapport aux éléments constitutifs de la situation d'énonciation, soit les personnes, les objets, le lieu ou le temps. Les pronoms personnels de première et deuxième personnes, les déterminants et pronoms démonstratifs, les indications de temps et de lieu ainsi que les temps du verbe sont tous des déictiques. Les marques de modalité sont, quant à elles, des éléments qui permettent au locuteur d'exprimer le type d'attitude qu'il adopte par rapport à son énoncé. Plusieurs expressions peuvent être classées dans cette catégorie : des noms ou adjectifs affectifs ou évaluatifs, des verbes exprimant un sentiment, une perception, une opinion ou un jugement de vérité, des adverbes exprimant un commentaire du locuteur sur son énoncé, les interjections, le futur et le conditionnel. Nous présenterons plus en détail les phénomènes relatifs à l'énonciation dans la section 2.1.4.3.

2.1.3. Cohérence et choix de transposition didactique

À partir des théories linguistiques sur la cohérence textuelle, les didacticiens du français ont opéré différents choix de transposition didactique. Dans la section suivante, nous définirons d'abord le concept de transposition didactique. Nous présenterons ensuite le point de vue des didacticiens et des psycholinguistes, Coirier et ses collaborateurs (1996), Vandendorpe (1996), Chartrand (1999) et Paret (2003), et leurs choix de transposition didactique.

2.1.3.1. Transposition didactique

Le concept de transposition didactique a été introduit par le sociologue Michel Verret en 1975 pour rendre compte de l'écart qui existe entre le savoir scientifique ou culturel et le savoir scolaire. À travers ses réflexions, le sociologue en vient à l'idée que la didactique exige une certaine traduction dans son opération de transmission (Terrisse et Leziart, 1997). Le problème qui se pose en est donc un de traduction. Il faut pouvoir traduire un savoir « savant » en savoir à enseigner. « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement »⁷(p. 7). C'est ce travail de transformation qui est appelé *la transposition didactique*.

Certaines contraintes pèsent sur le processus de transposition. Sur le plan du savoir, la tâche du didacticien est caractérisée par une double contrainte. D'une part, le savoir enseigné doit être vu par les « savants » comme suffisamment proche du savoir savant et, d'autre part, le savoir enseigné doit être suffisamment éloigné du savoir banalisé dans la société pour paraître légitime aux yeux de cette même société (Chevallard, 1991). Une bonne distance entre ces deux écarts est donc nécessaire.

À partir du travail des linguistes, les didacticiens se sont proposé de transposer les notions de linguistique textuelle portant sur la cohérence pour les

⁷ Extrait de Verret (1975), tiré de Terrisse et Leziart (1997)

rendre opératoires en enseignement de la langue. Le savoir « savant » des linguistes a donc été transformé par les didacticiens. Nous verrons maintenant quels choix ont opérés certains didacticiens quant aux théories de la linguistique textuelle, plus précisément les notions qu'ils ont choisi de rejeter ou de conserver et la terminologie qu'ils ont adoptée.

2.1.3.2. Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996)

Coirier et ses collaborateurs ont abordé le texte du point de vue de la psycholinguistique textuelle. Ils envisagent le texte non pas seulement comme un enchaînement de phrases, mais plutôt comme une « unité de langage en usage »⁸. Cette unité reposerait sur trois bases : la continuité référentielle, la continuité logique et argumentative, la continuité énonciative. Notons que cette tripartition est très près de celle opérée par Lundquist et Adam lorsqu'ils distinguent trois dimensions ou niveaux de structuration du langage. Coirier et al. (1996) discutent des opérations de textualisation-linéarisation, se rapprochant de ce que nous avons considéré comme des « règles » de la cohérence, et ils discutent également des dispositifs du système de la langue permettant l'organisation de la chaîne textuelle, se rapprochant plutôt de ce que nous avons considéré comme des « marques ».

Ces auteurs retiennent trois opérations de textualisation-linéarisation, faisant référence aux trois bases sur lesquelles reposent les unités de langage. D'abord, l'opération de cohésion sert au maintien et à la progression du thème;

⁸ Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996) p. 6

elle assure l'introduction d'informations nouvelles et la reprise d'informations connues à travers les processus anaphoriques. Ensuite, les opérations de connexion-segmentation concernent l'articulation et le découpage du texte et se manifestent à travers l'emploi des organisateurs textuels et de la ponctuation. Enfin, les opérations de modalisation interviennent plutôt sur la visée communicative des énoncés et la façon dont ils sont pris en charge. Ces trois opérations et les marques à travers lesquelles elles se manifestent correspondent de très près aux trois niveaux de structuration du texte et aux marques retenues par Lundquist.

Ces auteurs retiennent également quatre dispositifs du système de la langue permettant l'organisation de la chaîne textuelle, dont trois sont retenus par les trois linguistes. Le premier dispositif concerne les organisateurs textuels, instruments majeurs de connexion-segmentation, auxquels les auteurs attribuent diverses fonctions : relier les propositions, expliciter la nature de ces relations, préciser la place des propositions dans la structure sous-jacente du texte. Le deuxième dispositif concerne le système anaphorique, ou ce que la plupart des auteurs nomment les mécanismes de reprise, qui permet d'assurer la continuité référentielle de la chaîne textuelle. Enfin, les auteurs retiennent comme troisième dispositif l'articulation thème-rhème, c'est-à-dire la façon dont est organisée l'information nouvelle par rapport à l'information déjà présente dans le texte, qui assure la progression et la continuité thématique. Ces trois dispositifs sont mentionnés autant chez Charolles que chez Lundquist et Adam. De façon plus

marginale, comme quatrième dispositif, Coirier et ses collaborateurs retiennent également le système de la ponctuation. Ce système constituerait un descripteur de la hiérarchisation structurale du texte puisque les signes de ponctuation sont de bons indicateurs du degré de distance entre les constituants qu'ils séparent. En effet, plus un signe de ponctuation est fort (par exemple un point par rapport à une virgule), plus les faits ou événements qu'il sépare sont à considérer comme dissociés.

2.1.3.3. Vandendorpe (1996)

Vandendorpe s'inscrit dans la perspective d'Adam et parle de linguistique textuelle plutôt que de grammaire textuelle. Il considère, en effet, que la cohérence ne relève pas d'un ensemble de règles imposées par une grammaire, mais qu'elle relève plutôt de l'interprétant et de sa capacité à traiter les informations qui lui sont livrées (Vandendorpe, 1996). Pour lui, un travail pédagogique sur la cohérence doit aider l'élève à déterminer les limites d'acceptabilité des textes qu'il lit et produit.

À partir du travail des linguistes, Vandendorpe retient six aspects qui, pour lui, semblent fonder la cohérence d'un texte : la continuité thématique, la progression, la cohésion, l'absence de contradictions, la gestion adéquate du temps et de l'espace et, enfin, l'absence d'ellipses trop fortes. Nous verrons un à un ces six aspects.

D'abord, Vandendorpe retient la continuité thématique que nous pouvons aisément associer à la première méta-règle de Charolles, la méta-règle de répétition. Un texte cohérent est donc normalement consacré au développement d'un thème, qui doit être maintenu tout au long du texte. Quoique cet aspect puisse être associé à la méta-règle de Charolles, les marques retenues par Vandendorpe ne sont pas les mêmes que celles retenues par ce linguiste. Pour Vandendorpe, le scripteur dispose des connecteurs pour faire percevoir les liens qu'entretient le thème avec les différentes idées ou faits rapportés dans son texte, alors que Charolles considère qu'ils assurent plutôt la progression du thème. À un niveau plus élevé, Vandendorpe considère que ce sont les paragraphes et les phrases de transition qui permettent au scripteur de développer des aspects ou sous-aspects liés au thème principal.

Le deuxième aspect que retient Vandendorpe est la progression, que nous pouvons associer à la deuxième méta-règle de Charolles. Toutefois, Vandendorpe n'associe aucune marque précise à cet aspect. Il insiste plutôt sur les différents types d'organisation de l'information : une organisation du général au particulier, une organisation suivant un ordre temporel ou spatial, etc. Il s'attache à décrire ces différents types d'organisation.

La cohésion est le troisième aspect retenu par Vandendorpe. Ce dernier définit la cohésion comme « l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le

suiwi d'une phrase à une autre »⁹ et en fait un sous-ensemble de la cohérence. Les marques que Vandendorpe associe à la cohésion sont les mêmes que celles que Charolles retient pour la méta-règle de répétition, c'est-à-dire les différents types de reprise (par un pronom, par un déterminant, par un autre nom, etc.).

Encore comme Charolles, Vandendorpe retient comme quatrième aspect l'absence de contradiction. Il reste par contre muet quant aux marques précises qui peuvent entraîner ou éviter ces contradictions.

Le cinquième aspect concerne la gestion adéquate du temps et de l'espace qui se manifeste à travers la compatibilité des temps verbaux et l'évitement des déictiques. Les marques retenues par Vandendorpe ne font pas directement référence aux méta-règles de Charolles. Par ailleurs, ces marques correspondent en partie aux marques que Lundquist place au niveau de l'acte énonciatif et qui permettent le maintien d'un cadre énonciatif.

Enfin, le sixième aspect retenu par Vandendorpe est l'absence d'ellipses trop fortes qui permet d'éviter que des liens plus ou moins évidents ne soient pas explicités. Ce dernier aspect ne retrouve pas d'écho direct chez les linguistes. Par contre, si la méta-règle de relation de Charolles est respectée, que tous les éléments du texte entretiennent donc des relations susceptibles de faire sens, il devrait normalement y avoir absence d'ellipses trop fortes.

⁹ Vandendorpe (1996).

2.1.3.4. Chartrand (1999)

Chartrand, pour sa part, retient quatre grandes règles de cohérence du texte, largement inspirées des quatre méta-règles de Charolles. La première règle de Chartrand correspond à la méta-règle de répétition de Charolles; elle indique qu'un texte cohérent doit comporter des éléments qui se répètent afin d'en assurer la continuité. Ensuite, pour être cohérent, un texte doit également apporter des informations nouvelles susceptibles de le faire progresser, ce qui correspond à la méta-règle de progression chez Charolles. Les troisième et quatrième règles de Chartrand font référence aux méta-règles de non-contradiction et de relation de Charolles. La première stipule qu'un texte cohérent doit être exempt de contradictions internes, c'est-à-dire qu'une phrase ou un passage du texte ne peut apporter une information qui entre en contradiction avec les autres informations du même texte. La deuxième fait plutôt référence aux contradictions externes et stipule que le texte ne peut présenter des informations qui sont en contradiction avec les connaissances du monde des locuteurs.

Chartrand relève également différents types de marques assurant ces règles sans toutefois les associer explicitement à une des règles en particulier. Nous ne mentionnerons ici que les marques de type linguistique, et non les marques d'un autre type (les marques graphiques, par exemple). Comme les trois linguistes dont il a été question, Chartrand retient les organisateurs textuels, les mécanismes de reprise (pronominalisation, détermination, dérivation lexicale, etc), le système des temps verbaux et les indices de modalisation.

2.1.3.5. Paret (2003)

Comme les autres linguistes et didacticiens, Paret considère qu'un équilibre entre la continuité et la progression est nécessaire pour maintenir la cohérence. Par ailleurs, elle discute plutôt des trois principaux mécanismes linguistiques visibles permettant de rendre un texte cohérent, à savoir les phénomènes de reprise, les connecteurs et les temps verbaux, mécanismes également retenus par Lundquist, Adam et Charolles. D'abord, Paret associe les mécanismes de reprise aux règles de continuité et de progression parce qu'ils permettent de rappeler de quoi il est question et qu'ils permettent également d'introduire des informations nouvelles. Ensuite, comme le fait également Adam, elle attribue aux connecteurs deux rôles bien importants dans la structuration du texte : établir des liens entre des phrases ou des parties de texte et situer les différentes parties du texte les unes par rapport aux autres. En ce qui concerne les temps verbaux, comme les trois linguistes, Paret considère que l'harmonisation des temps verbaux permet de donner au texte sa cohérence en situant les événements ou les faits les uns par rapport aux autres ou par rapport au moment de l'énonciation.

Enfin, précisons que Paret reconnaît la distinction entre cohérence et cohésion. Elle considère toutefois que cette distinction n'est certainement pas nécessaire dans un contexte d'enseignement/apprentissage de la langue au secondaire.

2.1.3.6. MEQ (2003)

Nous avons vu comment les didacticiens ont repris les théories linguistiques pour décrire les phénomènes de cohérence. Voyons maintenant comment les auteurs du programme ministériel ont repris ces transpositions didactiques pour guider les enseignants dans leurs pratiques.

Le programme du MEQ (2003) fait référence à cinq règles de la cohérence : les règles de répétition et de progression, comme tous les didacticiens et linguistes, la règle de non-contradiction, à la suite de Charolles (1978), la règle d'adoption et de maintien du point de vue, qui correspond également la règle de non-contradiction de Charolles, mais qui concerne les éléments relatifs à l'énonciation, puis la règle de pertinence, qui correspond à la règle de relation de Charolles. Cette dernière règle stipule qu'un texte cohérent doit faire intervenir des événements, des personnages et des informations qui sont pertinents à l'égard du contexte. Les choix adoptés par les didacticiens ayant travaillé à l'élaboration du programme se sont donc clairement inspirés des quatre méta-règles de Charolles (1978).

Globalement, nous retenons de ce survol théorique que les règles et les marques de la cohérence retenus par les linguistes et didacticiens sont rarement les mêmes. Il semblerait qu'un certain consensus, autant théorique que terminologique, fasse défaut dans le domaine de la linguistique textuelle, notamment en ce qui concerne les règles de bon fonctionnement des textes. Ce

flou s'explique sans doute par la différence entre les points de vue adoptés par ces auteurs. À la lumière de notre survol théorique, nous constatons que les buts poursuivis ne sont pas les mêmes pour chacun des linguistes. Par ricochet, les didacticiens, s'étant inspirés de différents linguistes, aboutissent à des perspectives diverses.

Charolles (1978) poursuit l'idée d'élaborer une grammaire de texte en proposant des règles de bon fonctionnement des textes, sans toutefois associer explicitement des marques linguistiques à chacune des règles. Du côté des didacticiens, Chartrand (1999) s'inspire nettement de ce linguiste; elle propose également des règles ou des principes assurant la cohérence des textes.

Dans une toute autre perspective, Lundquist (1980) aborde la cohérence en tenant compte des trois niveaux de structuration du texte. Elle tente d'associer des marques linguistiques bien précises à chacun des trois niveaux. D'un point de vue didactique, la perspective de Paret (2003) se rapproche de celle de Lundquist en ce qu'elle met l'accent sur les mécanismes linguistiques visibles qui assurent la cohérence plutôt que sur des principes plus généraux comme le fait Charolles. Coirier et ses collaborateurs (1996) se rapprochent eux aussi de la perspective de Lundquist. En effet, ces auteurs considèrent que la cohérence du texte repose sur trois bases et ils y associent, comme Lundquist, des procédés linguistiques.

Enfin, Adam (1999) s'intéresse plutôt à la description des mécanismes permettant de donner au texte son unité, mais ne parle pas explicitement de règles. Il n'est pas intéressé par les règles de bon fonctionnement des textes, encore moins par l'élaboration d'une grammaire textuelle, mais plutôt par l'élaboration d'une linguistique textuelle.

2.1.4. Synthèse des marques linguistiques assurant la cohérence

Nous avons vu dans la section précédente que les chercheurs ne retiennent pas les mêmes marques linguistiques lorsqu'il est question de cohérence et qu'ils ne les classent pas de la même façon. Pour présenter l'ensemble des règles et des marques retenues par ces chercheurs, nous avons retenu la classification de Lundquist (1980). Notre choix s'est arrêté sur celle-ci pour deux raisons. D'abord, sa classification se distingue par son économie; elle arrive à classer l'ensemble des marques linguistiques assurant la cohérence en trois catégories. Notons que Adam (1999) ainsi que Coirier et ses collaborateurs (1996) proposent également de considérer le texte sous l'angle d'une tripartition. Par contre, ces auteurs n'associent pas de marques linguistiques précises à chacun des trois axes. Ensuite, Lundquist se distingue par la facilité avec laquelle les règles ou marques retenues par les autres linguistes s'insèrent dans les trois catégories qu'elle propose. En effet, toutes les marques retenues par l'ensemble des linguistes et didacticiens dont nous avons discuté peuvent être classées dans une et une seule catégorie de la classification de Lundquist. Les autres classifications, notamment celle de

Charolles, nous paraissent plus difficiles à exploiter dans le cadre d'un travail comme le nôtre puisque certaines marques n'appartiennent pas exclusivement à une règle ou un principe. Le choix de classer une marque dans telle ou telle catégorie se ferait dès lors de façon arbitraire, et risquerait de varier d'un correcteur à l'autre.

Lundquist classe donc l'ensemble des règles et des marques en trois catégories, selon qu'elles permettent une structuration au niveau référentiel, prédicatif ou illocutionnaire. Précisons que, à la suite de Gagnon (1998), nous dirons plutôt que le troisième niveau de structuration concerne plus globalement l'acte d'énonciation, dans la mesure où les propos tenus par le scripteur dans un contexte de production se font toujours à l'intérieur d'un cadre énonciatif particulier. Nous parlerons donc des niveaux référentiel, prédicatif et énonciatif. Le tableau I établit la correspondance entre le cadre théorique de Lundquist et les transpositions didactiques que nous avons recensées.

Tableau I : Règles et marques de la cohérence¹⁰

Lundquist (1980)	Arrimage au niveau référentiel	Arrimage au niveau prédicatif	Arrimage au niveau énonciatif
Vandendorpe (1996)	Cohésion: <i>- reprises</i>	Continuité thématique: <i>- connecteurs et marqueurs de relation</i>	Gestion adéquate du temps et de l'espace <i>- déictiques - temps verbaux</i>
		Progression	
		Absence d'ellipses trop fortes	
		Absence de contradictions	Absence de contradictions
Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996)	Articulation thème/rhème	Articulation thème/rhème	
	Cohésion, progression et continuité référentielle : <i>- système anaphorique</i>	<i>Organisateurs textuels</i>	
		<i>Ponctuation</i>	
Chartrand (1999)	Continuité thématique : <i>- reprise de l'information et emploi de substituts</i>	Absence de contradictions internes et externes	Absence de contradictions internes et externes
		Progression de l'information	<i>Temps verbaux</i>
		<i>Organisateurs textuels</i>	<i>Modalisation</i>
Paret (2003)	Continuité	Progression	<i>Temps verbaux</i>
	<i>Reprises</i>	<i>Connecteurs :</i> <i>marqueurs de relation et organisateurs textuels</i>	
MEQ (2003)	Règle de répétition <i>-reprises : pronoms, déterminants, synonymes</i>	Règle de non- contradiction	Règle de non- contradiction
		Règle de pertinence	Règle d'adoption et de maintien d'un point de vue
		Règle de progression (Ajout et enchaînement de faits nouveaux) <i>-Connecteurs</i>	<i>-modalisateurs -temps verbaux -déictiques</i>

¹⁰ Les mots en caractère gras désignent les règles de la cohérence alors que les mots en italique font référence aux marques linguistiques assurant le respect de ces règles.

Rappelons que l'ensemble des marques linguistiques et des règles de la cohérence recensées par les didacticiens que nous avons présentés se classent aisément dans l'une ou l'autre des catégories proposées par Lundquist. Notons également qu'aucune marque ne se classe dans deux catégories à la fois, contrairement à ce que proposent Charolles ou certains didacticiens.

Dans chacune des prochaines sous-sections, nous rappellerons brièvement en quoi consistent les trois niveaux de structuration du texte dont il sera question, soit les niveaux référentiel, prédicatif et énonciatif, puis nous définirons plus en détail les marques linguistiques qui y sont associées. Nous verrons enfin comment une mauvaise utilisation de ces marques peut causer des ruptures de cohérence.

2.1.4.1. Arrimage au niveau référentiel

Pour qu'il y ait cohérence sur le plan référentiel, il faut que les expressions référentielles contenues dans un énoncé soient introduites de façon adéquate et qu'elles soient mises en relation avec les référents qui les entourent afin que le lecteur puisse aisément identifier le référent de toutes les expressions référentielles présentes dans le texte (Lundquist, 1980). Les marques linguistiques qui permettent un arrimage au niveau référentiel sont les différents procédés de reprise.

Bon nombre d'auteurs considèrent que la reprise assure la continuité de la chaîne thématique en permettant au lecteur de reconnaître de phrase en phrase le thème dont il est question, sans que celui-ci ne soit répété mot pour mot (Charolles, 1978; Adam, 1999; Coirier et al., 1996; Paret, 2003; Chartrand, 1999). Par ailleurs, certains considèrent que la reprise contribue à la cohésion du texte, dans la mesure où elle est gouvernée par les unités internes du texte (Vandendorpe, 1996), alors que d'autres considèrent que la reprise contribue également à la progression du texte (Adam, 1999; Coirier et al., 1996; Paret, 2003). En effet, dans certains cas, la reprise peut servir à faire progresser l'information en ajoutant un élément d'information (*Julie est très talentueuse. Cette jeune patineuse a remporté le dernier championnat québécois.*) Les différentes positions sont intéressantes dans la mesure où elles nous paraissent bien argumentées. Le cadre théorique proposé par Lundquist n'est pas aux prises avec ce problème de classification puisque les marques n'y sont pas classées en fonction d'une règle ou d'un principe, mais plutôt en fonction du niveau de structuration qu'elles assurent. Or, le niveau de structuration référentielle ne peut que concerner la référence et les différentes façons d'assurer un suivi référentiel.

Il existe plusieurs façons de reprendre un élément ou une information dans un texte. Une reprise est considérée comme réussie lorsque le lecteur est en mesure de désigner adéquatement et sans trop d'efforts à quoi elle réfère dans le contexte. Les principales façons de reprendre un élément, que ce soit pour assurer la progression ou la continuité du texte, sont la reprise par un pronom, la reprise par

un GN (synonymes, hyperonymes, métaphores, périphrases, dérivations lexicales, etc.) et la détermination ou reprise par un déterminant. Nous allons les voir une à une et examinerons les défis qu'elles posent.

a) Reprise par un pronom

La pronominalisation est sans doute le phénomène de reprise le plus répandu dans les textes (Chartrand, 1999). Il s'agit d'un moyen simple et efficace de reprendre l'information. (*Sophie est en troisième année. Elle a huit ans.*) Pourtant, plusieurs problèmes de cohérence sont liés à la mauvaise gestion des pronoms. Un premier problème consiste à utiliser un pronom dont le référent est absent du texte (Vandendorpe, 1996). Les scripteurs novices oublient parfois de mentionner le référent, bien que ce référent existe « dans leur tête »; ils croient l'avoir mentionné alors qu'il n'en est pas ainsi.

Un deuxième problème associé à la mauvaise gestion des pronoms consiste à introduire des pronoms de même genre et de même nombre qui renvoient à différents référents dans le texte (Vandendorpe, 1996); il y a alors ambiguïté (*Les passagers du vol retardé demandaient sans cesse aux agents quand ils allaient partir. À chaque fois(sic), ils donnaient la même réponse...*)¹¹. De tels problèmes nuisent à la compréhension du lecteur; plus ce dernier doit faire d'effort pour décoder les éléments du texte, moins le texte donnera une impression de cohérence.

¹¹ Extrait tiré de Vandendorpe (1996).

La mauvaise gestion des pronoms peut aussi poser problème dans le cas où le genre et le nombre du pronom ne correspondent pas au genre et au nombre de son référent, par exemple, dans le cas où un pronom pluriel renvoie à un nom collectif au singulier (*Le public a été invité à signaler les parties du spectacle qu'ils avaient le plus apprécié*). Ce type d'erreur pourrait être considéré, à tort, comme un problème d'accord, mais il est important de mettre en lumière que ces problèmes de reprise peuvent nuire à la cohérence si le lecteur n'arrive pas à associer le pronom au bon référent.

b) Reprise par un GN

La reprise d'un syntagme nominal par un autre syntagme nominal peut se faire par l'emploi de différents procédés, dont nous présentons des exemples au tableau II :

- **Synonymes** : Deux mots sont des synonymes lorsqu'ils ont le même sens (synonymes exacts) ou lorsqu'ils ont des sens très proches (synonymes approximatifs). Ces deux mots doivent appartenir à la même partie du discours et doivent pouvoir se substituer l'un à l'autre dans une phrase sans vraiment en changer le sens (Polguère, 2003).
- **Hyperonymes et hyponymes** : L'hyponymie et l'hyperonymie sont, comme la synonymie, des relations sémantiques entre deux mots, plus particulièrement des relations d'inclusion de sens. Pour qu'un mot *X*

(ANIMAL) soit l'hyperonyme du mot *Y* (CHIEN), la relation sémantique qui les unit doit posséder deux caractéristiques. D'abord, le sens de *X* doit être inclus dans le sens de *Y* (le sens de ANIMAL est effectivement inclus dans le sens de CHIEN). Ensuite, *Y* doit être considéré comme un cas particulier de *X* (CHIEN est un cas particulier de ANIMAL). À l'inverse, on dira de *Y* qu'il est l'hyponyme de *X* (Polguère, 2003).

- **Métaphores** : La métaphore est une figure de rhétorique qui consiste dans l'emploi d'un terme pour exprimer un autre terme sans qu'il y ait de mots introduisant la comparaison (Dubois, 1994).

- **Périphrases** : La périphrase est également une figure de rhétorique. Elle consiste dans le remplacement d'un terme propre et unique par une suite de mots qui définit ou paraphrase ce terme (Dubois, 1994).

- **Dérivations lexicales** : Dans un sens large, la dérivation est un mécanisme morphologique qui consiste en la combinaison d'un radical et d'un affixe, soit un suffixe ou un préfixe (CHANT, CHANTEUR; DÉCIDER, DÉCISION; DONNER, REDONNER) Ce mécanisme renvoie donc à une relation entre lexies¹² (Polguère, 2003).

¹² La lexie, ou unité lexicale est définie par Polguère (2003) comme « un regroupement de mots-formes ou de constructions linguistiques que seule distingue la flexion » (p. 50).

Nous présentons au tableau II un exemple pour chacun de ces types de reprise. La plupart des problèmes associés à ce type de reprise reposent sur une méconnaissance du lexique (Paret, 2003). En ce qui concerne la synonymie, les problèmes ne sont pas rares, puisqu'il existe très peu de mots qui soient réellement des synonymes. Souvent, deux synonymes ne correspondent pas au même registre de langue (BOUFFE, REPAS) et un emploi malhabile de tels synonymes entraîne parfois des inadéquations sémantiques (Vandendorpe, 1996). La reprise par un GN peut aussi occasionner des problèmes d'ambiguïté. Par exemple, l'emploi d'un hyperonyme, c'est-à-dire un mot hiérarchiquement supérieur à un autre (ANIMAL → FÉLIN, FÉLIN → CHAT), peut entraîner certains problèmes s'il est placé en position de référent. En effet, la lecture est plus efficace lorsqu'un mot est repris par son hyperonyme (*Un chat m'a griffé. L'animal a été confié à la SPA*) que dans le cas contraire (*Un animal m'a griffé. Le chat a été confié à la SPA*), qui occasionne un certain malaise chez le lecteur (Vandendorpe, 1996).

Tableau II : Reprise par un GN¹³

Type de reprise	Exemples
Reprise par un synonyme	<i>J'ai trouvé une <u>vieille bicyclette</u> dans la ruelle. Cette bécane est extrêmement utile pour mes petits déplacements.</i>
Reprise par un hyperonyme	<i>Mon frère a très peur des <u>araignées</u>. Ces insectes lui causent des sueurs froides.</i>
Reprise par un hyponyme	<i>Un <u>oiseau</u> a été percuté par une voiture hier. Le pigeon gît encore sur le sol.</i>
Reprise par une métaphore	<i>J'ai gardé mon petit <u>cousin</u> jeudi dernier. Cette petite peste n'a pas cessé de pleurnicher.</i>
Reprise par une périphrase	<i>J'ai trouvé ma vieille <u>robe</u> rouge dans le grenier. Je n'avais pas revu depuis au moins dix ans ce bout de tissu que j'avais si maladroitement taillé pour ma collation des grades.</i>
Reprise par dérivation lexicale	<i>Ce voilier avance beaucoup trop <u>vite</u>. Sa vitesse de croisière peut être dangereuse.</i>

c) Reprise par un déterminant

La détermination est un phénomène de reprise très peu exploité en classe de français (Paret, 2003). Pourtant, l'utilisation des déterminants possessifs et définis permet le renvoi à un élément préalablement nommé dans le texte, sauf s'il s'agit d'une généralité (Vandendorpe, 1996). Ces marques signalent au lecteur qu'il peut se reporter à des référents précédemment évoqués. (*Cette jeune fille a un très joli visage. **Son** nez est fin, **ses** pommettes sont roses et **son** regard est doux.*) Dans cet exemple, l'utilisation des déterminants possessifs permet d'éviter la répétition du GN *jeune fille*, tout en permettant le maintien du thème et la progression de l'information.

¹³ Les mots soulignés désignent les GN en position de référent et les mots en caractère gras, les reprises.

Le problème le plus répandu quant à l'emploi des déterminants est celui du mauvais usage des définis et des indéfinis. L'usage d'un défini est jugé incorrect si aucune référence dans le texte ou dans le contexte ne permet de déterminer à quoi il réfère, s'il ne s'agit pas d'une vérité générale, s'il s'agit d'une nouvelle information (*J'entends souvent dire : « La télé ne passe que des navets »; mais ces mêmes grincheux n'ont pas la loyauté d'applaudir quand on diffuse un beau film*).¹⁴ Dans cet exemple, le déterminant *ces* est mal employé, puisqu'il introduit un élément nouveau dans le texte. En effet, pour introduire une nouvelle information, le scripteur doit employer un indéfini pour indiquer qu'il s'agit effectivement d'un élément nouveau.

Comme pour le cas des pronoms, les déterminants peuvent aussi causer des ambiguïtés lorsqu'ils sont employés de façon malhabile. Par exemple, il faut éviter qu'un déterminant possessif puisse être associé à plus d'un référent, sans quoi le lecteur ne pourra pas avec assurance savoir à quoi réfère effectivement le déterminant en question. (*Une jeune fille et son fils entrèrent dans mon bureau. Ses yeux me scrutèrent de la tête aux pieds.*)

2.1.4.2. Arrimage au niveau prédicatif

L'arrimage sur le plan référentiel doit s'accompagner d'un arrimage sur le plan prédicatif. En effet, il faut dire quelque chose à propos des référents introduits ou repris. La progression du texte n'est possible que s'il y a apport d'informations. Par contre, l'information nouvelle ne peut se greffer à l'ancienne de n'importe

¹⁴ Exemple tiré de : Reichler-Béguelin, M-J (1992)

quelle façon; elle doit entretenir avec elle des relations susceptibles d'avoir du sens (Charolles, 1978). Dans la classification de Lundquist, ces relations se manifestent à travers les connecteurs. D'ailleurs, pour Charolles (1978), l'impossibilité de relier deux propositions par un connecteur est une bonne façon de tester s'il y a effectivement une relation de congruence qui les unit.

Les connecteurs sont des mots de catégories grammaticales diverses; il peut s'agir d'adverbes (AINSI, ALORS, FINALEMENT, NÉANMOINS, TOUTEFOIS, etc.), de conjonctions (BIEN QUE, CAR, DONC, PARCE QUE, etc.) ou de prépositions (À CAUSE DE, EN DÉPIT DE, À L'INVERSE DE, etc.). Les chercheurs tels que Chartrand (1999), Adam (1999), Coirier et al.(1996) et Paret (2003) ne précisent pas à quelle règle de la cohérence ils les associent. Pour sa part, Vandendorpe (1996) considère que les connecteurs contribuent à la continuité thématique dans la mesure où ils servent à homogénéiser les divers éléments qu'ils relient. Enfin, Charolles (1978) associe les connecteurs aux méta-règles de non-contradiction et de relation.

Dans certains contextes, les connecteurs permettent de lier deux propositions qui *a priori* semblent contradictoires (*Je déteste les comédies américaines. J'aime beaucoup les films de Jim Carrey.*) Dans cet exemple, le principe de non-contradiction n'est pas respecté, puisque les films de Jim Carrey sont généralement des comédies américaines. Par contre, si les deux propositions sont mises en relation par un connecteur tel que MAIS ou CEPENDANT, il n'y a plus de contradiction.

Dans d'autres contextes, les connecteurs permettent d'assurer la méta-règle de relation dans la mesure où la relation entretenue par deux propositions est souvent explicitée sémantiquement par des connecteurs (*Les employés de la STM sont en grève, donc je risque d'être en retard à mon rendez-vous.*). Dans cet exemple, le connecteur *donc* permet au lecteur de comprendre la proposition *je risque d'être en retard à mon rendez-vous* comme étant une conséquence de la proposition *les employés de STM sont en grève*. Sans la présence d'un connecteur, le lecteur pourrait être en droit de se demander quel lien de pertinence unit ces deux propositions.

Comme leur nom l'indique, les connecteurs permettent d'unir (de connecter) des unités de discours de nature diverses, tout en explicitant le type de rapport entretenue entre elles (Vandendorpe, 1996). Ils servent à établir des relations entre des phrases ou des parties de texte de même qu'à indiquer les différents types de relations sémantiques à l'intérieur d'un raisonnement (Paret, 2003). Ils ont donc deux fonctions principales: celle de connexion, en ce qu'ils connectent deux segments, et celle de guidage, en ce qu'ils précisent le rapport qu'entretiennent les segments et guident le lecteur dans son interprétation. Le fait de connecter ainsi des unités de discours permet de donner au texte un effet de structuration (Fayol, 1997). Le lecteur peut traiter l'information de façon beaucoup plus efficace sur le plan sémantique lorsqu'il perçoit les relations entretenues entre les différentes parties du texte. Les connecteurs constituent donc un moyen

d'intégration d'informations nouvelles fort efficace. Vandendorpe (1996), Adam (1999), Chartrand (1999) et Paret (2003) distinguent deux types de connecteurs: les marqueurs de relation, agissant à un niveau plus local, et les organisateurs textuels, agissant à un niveau plus global.

a) Marqueurs de relation

Le rôle des marqueurs de relation est d'établir des liens à l'intérieur d'une séquence relativement courte, que ce soit entre des phrases ou des parties de phrases (*Gilles se sent malade. **Par conséquent**, il ne se rendra pas au bureau aujourd'hui.*). Ils indiquent le type de relation sémantique à l'intérieur d'un raisonnement. Dans notre exemple, la relation exprimée par le connecteur *par conséquent* est une relation de conséquence.

b) Organismateurs textuels

L'action des organisateurs textuels se fait sentir sur des parties de textes relativement plus grandes (Paret, 2003), sur des passages qui sont présentés comme des unités cohérentes (Chartrand, 1999). En effet, les organisateurs agissent sur des passages de texte afin de les situer les uns par rapport aux autres. Ils peuvent servir à annoncer une transition, une conclusion ou un nouveau passage (Chartrand, 1999). Paret (2003) distingue deux types d'organismateurs textuels: d'un côté, ceux qui indiquent une situation dans le temps ou l'espace, un ordre ou une hiérarchie, et de l'autre, ceux qui donnent des informations sur l'énonciation. Pour les besoins de la classification choisie dans le cadre de cette

étude, ce deuxième type d'organisateur textuels sera classé dans la catégorie de l'arrimage au niveau énonciatif.

Nous présentons au tableau III une liste de connecteurs, classés selon la relation sémantique qu'ils établissent entre des propositions ou des parties de texte (des séquences). Ce tableau est inspiré d'une classification proposée par Lundquist (1980), qui s'est elle-même inspirée des travaux de quatre linguistes (Antoine, 1958; Greenbaum, 1969; Enkvist, 1974; Halliday et Hasan, 1976; tous cités dans Lundquist, 1980).

Tableau III : Classification sémantique des connecteurs

Catégorie sémantique	Connecteurs
Addition	ET, PUIS, ENSUITE, DE PLUS, EN OUTRE, QUI PLUS EST, PAR AILLEURS, ÉGALEMENT, DE MÊME, etc.
Énumération	D'ABORD, ENSUITE, ENFIN, FINALEMENT, PREMIÈREMENT, DEUXIÈMEMENT, etc.
Transition	D'AILLEURS, D'AUTRE PART, DU RESTE, EN OUTRE, ETC.
Explication	CAR, C'EST-À-DIRE, EN D'AUTRES TERMES, OR, À SAVOIR, EN EFFET, COMME, etc.
Illustration	PAR EXEMPLE, EN EFFET, ENTRE AUTRES, NOTAMMENT, EN PARTICULIER, À SAVOIR, etc.
Opposition	OR, MAIS, EN REVANCHE, AU CONTRAIRE, PAR CONTRE, D'UN CÔTÉ – D'UN AUTRE CÔTÉ, TANDIS QUE, ALORS QUE, etc.
Concession	TOUTEFOIS, NÉANMOINS, CEPENDANT, POURTANT, BIEN QUE, QUOIQUE, À MOINS QUE, EN DÉPIT DE, etc.
Cause	PARCE QUE, SOUS PRÉTEXTE QUE, DÈS LORS QUE, etc.

Conséquence	DONC, C'EST POURQUOI, ALORS, SI BIEN QUE, DE SORTE QUE, EN CONSÉQUENCE, DÈS LORS, OR, etc.
Condition	À SUPPOSER QUE, MÊME SI, SI ... ALORS, etc.
But	DANS LE BUT DE, EN VUE DE, AFIN QUE, DE MANIÈRE À, DE TELLE FAÇON QUE, etc.
Justification	PARCE QUE, PUISQUE, CAR, ÉTANT DONNÉ QUE, etc.
Conclusion	ENFIN, EN CONCLUSION, FINALEMENT, etc.

Une mauvaise gestion des connecteurs peut entraîner des ruptures de cohérence plus ou moins importantes. Le problème est qu'il n'y a pas de règle absolue d'utilisation des connecteurs; ils sont parfois absolument nécessaires, alors que d'autres fois, la relation implicite entre les propositions est suffisamment accessible pour qu'une absence de connecteur ne nuise pas à la bonne compréhension du passage. Reichler-Béguelin (1992) propose une étude des « anomalies » argumentatives causées par l'emploi malhabile des connecteurs dans laquelle elle a catégorisé les emplois déviants sous quatre rubriques. Nous présentons cette catégorisation au tableau IV.

Tableau IV : Classification du mauvais emploi des connecteurs

Source du problème	Exemple
Dissensions d'ordre sémantique	<i>Il admit que j'avais raison d'aimer la littérature. Or j'avais tous les torts de haïr les sciences.</i>
Anomalies liées au recrutement des termes corrélés	[Titre] « <i>L'art est un mensonge qui fait comprendre la réalité</i> » (Orson Welles). Cette citation, qui paraît absurde à première vue, soulève en effet plusieurs problèmes, dont voici les principaux.
Anomalies liées à des enchaînements opérant sur des contenus implicites	<i>En réalité, des informations objectives ont paru dans les médias, qui devraient rassurer le public. En passant, on peut se demander dans quelle mesure la diffusion, de plus en plus fréquente, d'informations médicales apaise ou augmente la peur des maladies. Le public n'est donc pas rassuré et la crainte d'attraper le SIDA persiste.</i>
Conflits de stéréotypes	<i>Les recherches récentes faites en Allemagne révèlent que de la capucine on peut extraire le tromatyl, le premier antibiotique à usage interne issu d'une plante et non d'une moisissure. Son usage présente donc l'avantage de laisser intacte la flore intestinale.</i>

À partir de cette catégorisation, nous pouvons établir plus clairement dans quelles circonstances un connecteur peut être considéré comme mal employé. Dans le cas des dissensions d'ordre sémantique, le problème réside dans l'inadéquation entre le sens d'un connecteur et le sens que le connecteur doit

mettre en évidence entre deux énoncés. En fait, à chaque connecteur est associé un ou des sens, et si les propositions ou les parties de texte qu'il doit connecter n'entretiennent pas la même relation sémantique, le connecteur sera jugé comme étant inapproprié. Un connecteur comme **DONC** qui exprime la conséquence, ne pourrait être employé pour unir deux propositions qui marquent une opposition. Dans l'exemple du tableau IV, l'emploi du *or* semble inapproprié. En effet, il indique un changement d'énonciateur, comme si le locuteur attribuait les propos de la première proposition à quelqu'un d'autre que lui (*il*), mais qu'il prenait en charge les propos de la deuxième proposition. En réalité, il semblerait que les deux propositions sont attribuables à ce *il* et que la relation entre ces deux propositions en est une d'opposition; l'emploi de **MAIS** aurait donc paru plus adéquat.

Une deuxième catégorie de raisonnements problématiques concerne les anomalies liées au recrutement des termes corrélés. Dans l'exemple du tableau IV, le *en effet* semble inapproprié s'il connecte les deux segments qui sont adjacents. En effet, l'emploi de *à première vue* laisse croire que le scripteur va démentir l'affirmation, que l'affirmation qui paraissait absurde à première vue ne l'était pas vraiment. Or, au contraire, le *en effet* vient soutenir cette affirmation et, par conséquent, donne une impression d'incohérence. Dans ce cas, il faut chercher en amont, et non dans l'environnement immédiat du connecteur, la proposition à laquelle il se rattache. Ce type d'anomalie est causé par une ambiguïté quant aux segments qui sont effectivement connectés. Les connecteurs peuvent mettre en

relation deux segments qui ne sont pas nécessairement adjacents, d'où la possibilité qu'il y ait ambiguïté.

Une autre série de problèmes provient des anomalies liées à des enchaînements opérant sur des contenus implicites, où le connecteur unit une proposition à un contenu implicite ne figurant pas dans le texte. Dans l'exemple que nous donnons au tableau IV, le connecteur *donc* ne rattache pas la proposition *le public n'est pas rassuré* à une autre proposition présente dans le texte. Pour comprendre le raisonnement, il faut non seulement répondre à la question posée par l'interrogation indirecte *on peut se demander...*, mais il faut aussi y répondre par la négative. Or, pour le lecteur la réponse à cette question n'est pas forcément négative, d'où le sentiment d'incohérence causé par l'emploi de *donc*.

Enfin, une dernière catégorie d'anomalies est liée aux conflits de stéréotypes. Ce type de conflit donne lieu à des dissensions qui proviennent des idées présupposées ou sous-jacentes à l'emploi du connecteur choisi. Pour que l'exemple du tableau IV soit perçu comme cohérent, le lecteur doit partager l'idée selon laquelle tout ce qui est d'origine végétale est inoffensif pour la flore intestinale. Or, il ne s'agit pas là d'une évidence incontestable. De la même façon, certains stéréotypes culturels qui se glissent dans le discours se perçoivent par une étude attentive du choix des connecteurs. Voici d'autres exemples d'anomalies liées aux conflits de stéréotypes, tous empruntés à Reichler-Béguelin (1992) :

- (1) *Jeune homme cherche femme ronde, mais féminine...* (Proposition qui laisse entendre qu'une femme ronde n'est généralement pas féminine).
- (2) *Bel homme, 30 ans, marié mais plein d'humour...* (Proposition qui laisse entendre qu'un homme marié a peu ou pas d'humour).
- (3) *Cherche homme, catholique, mais affectueux...* (Proposition qui laisse entendre que les hommes catholiques sont peu ou pas affectueux).

2.1.4.3. Arrimage au niveau énonciatif

Sur le plan de l'énonciation, il doit y avoir cohérence des énoncés dans la façon dont le scripteur prend ces énoncés en charge. Le scripteur est donc tenu de parler de quelque chose (niveau référentiel), d'en dire quelque chose (niveau événementiel) et de le faire d'une certaine façon (niveau énonciatif). Pour Lundquist, le plan de l'énonciation réfère à la distance qu'adopte le scripteur à l'égard des propos qu'il tient et se manifeste à travers certains indices linguistiques que sont les temps verbaux, les indices de lieu, de temps et de personne, et les indices de modalisation.

a) *Temps verbaux*

Le système des temps verbaux se divise, en français, en deux groupes: les temps commentatifs et les temps narratifs, les premiers appartenant au monde commenté ou à l'énonciation de discours; les deuxièmes, au monde raconté ou à l'énonciation historique (Weinrich, 1973; Benveniste, 1966). Ainsi, de façon

générale, les temps commentatifs sont employés dans les textes courants (explicatif, argumentatif, descriptif, etc.) alors que les temps narratifs sont plutôt employés dans les textes narratifs (conte, nouvelle, récit, etc.). Les temps commentatifs incluent le présent, le passé composé, le futur (Weinrich, 1973) ainsi que l'imparfait et le conditionnel (Benveniste, 1966). Le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé antérieur et le conditionnel appartiennent, pour leur part, aux temps narratifs. Un temps-zéro, c'est-à-dire un temps non marqué, existe dans chacun des deux groupes; il s'agit du présent dans les temps commentatifs, de l'imparfait et du passé simple dans les temps narratifs. Dans les deux groupes, les autres temps permettent d'exprimer le rapport entre le temps du discours et le temps de l'énonciation; ils ont donc pour fonction de marquer la rétrospection ou la prospection (Weinrich 1973; Benveniste, 1966). Dans le premier groupe, celui des temps commentatifs, Weinrich (1973) retient le passé composé pour évoquer la rétrospection et le futur pour marquer la prospection; Benveniste (1966), pour sa part, retient également l'imparfait et le conditionnel, le premier pour marquer un procès antérieur, le deuxième pour marquer un procès postérieur. Dans le groupe des temps narratifs, le plus-que-parfait et le passé antérieur marquent la rétrospection alors que le conditionnel sert à évoquer la prospection (Weinrich 1973; Benveniste, 1966).

Pour assurer la cohérence d'un texte sur le plan énonciatif, les temps verbaux doivent être harmonisés et appartenir à un même groupe, à moins que des séquences de type narratif et de type commentatif ne se chevauchent au sein du

même texte (par exemple, un dialogue inséré dans un récit); une rupture de cette harmonisation constitue une rupture de cohérence. Étant donné que le système verbal permet de situer les événements et les faits les uns par rapport aux autres, une bonne gestion de ce système est essentielle à la compréhension du texte par le lecteur.

b) Indices de lieu, de temps et de personne

La gestion adéquate des indices de temps, d'espace et de personne passe par un usage très restreint des déictiques. Les déictiques sont des expressions dont le référent ne peut être déterminé que par rapport aux interlocuteurs, au moment et au lieu de l'énonciation (Ducrot et Todorov, 1972). Le sens de ces unités linguistiques implique un renvoi à la situation d'énonciation; il faut donc se référer à la situation d'énonciation pour pouvoir identifier correctement leur référent. Par exemple, les pronoms de 1^{re} et 2^e personnes désignent la personne qui parle et celle à qui on parle dans un contexte d'énonciation donné. Dans toute autre situation d'énonciation, ces deux pronoms ne renvoient plus nécessairement aux mêmes référents.

Les déictiques peuvent faire référence au temps, au lieu ou aux personnes. Nous proposons, dans le tableau V, une liste des expressions déictiques les plus fréquentes¹⁵.

¹⁵ Riegel, Pellat et Rioul (2004). Grammaire méthodique du français.

Tableau V : Expressions déictiques

Types de référence	Expressions déictiques
Référence au temps	MAINTENANT EN CE MOMENT AUJOURD'HUI HIER LA SEMAINE PASSÉE DEMAIN DORÉNAVANT LA SEMAINE PROCHAINE
Référence au lieu	ICI LÀ LÀ-BAS
Référence aux personnes ou aux objets	JE, ME, MOI TU, TE, TOI MA, MON, MES TA, TON, TES CECI, CELA CELUI-CI, CELUI-LÀ

L'emploi d'expressions déictiques est très fréquent dans le discours oral. À l'oral, émetteur et récepteur se trouvent dans un lieu et un espace commun (à moins d'une conversation téléphonique); le renvoi à la situation d'énonciation n'est pas problématique. Toutefois, l'emploi de telles expressions pose problème à l'écrit. Le scripteur doit se référer au temps et à l'espace de façon à ce que le lecteur puisse s'y retrouver en un autre lieu et un autre moment que ceux de l'écriture. L'usage des déictiques tels que ICI et HIER est donc à éviter dans les contextes où le référent ne peut être déduit à partir des informations présentes dans le texte. Ces termes doivent alors être remplacés par des équivalents tels que LÀ et

LA VEILLE, qui permettent au lecteur de situer le temps et le lieu en fonction du contexte linguistique, et non en fonction du contexte d'énonciation.

c) Indices de modalisation

La notion de modalisation est également importante pour assurer la cohérence d'un texte. Cette notion correspond à la distance qu'adopte le scripteur à l'égard de ses propos, à la façon dont il se situe par rapport au destinataire de son texte, et à la façon dont il veut être considéré (Ducrot et Todorov, 1972). Aux deux extrêmes du continuum, on pourrait considérer, d'un côté, le point de vue distancié, où le scripteur s'efface complètement et où il n'interpelle nullement son destinataire, et de l'autre, le point de vue impliqué où, au contraire, le scripteur adopte un ton engagé par rapport aux propos qu'il tient et où il interpelle fortement le destinataire.

Sur le plan énonciatif, deux types de modalité sont distingués : les modalités d'énonciation, qui correspondent à l'attitude du locuteur vis-à-vis de son interlocuteur, et les modalités d'énoncé, correspondant à l'attitude du locuteur vis-à-vis du contenu de l'énoncé (Meunier, 1974; Riegel et al., 2004). L'attitude du locuteur, que ce soit vis-à-vis de son interlocuteur ou vis-à-vis du contenu de l'énoncé, se traduit de deux façons : par un aspect affectif, correspondant à l'expression des sentiments du locuteur, et par un aspect évaluatif, correspondant plutôt à l'expression du jugement ou de l'appréciation du locuteur (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

La modalisation est assurée par un éventail de marques linguistiques. Nous présentons ces marques au tableau VI, en nous inspirant de Charaudeau (1992).

Tableau VI : Marques de la modalisation

Types de marques		Marques linguistiques
Expressions connotées ou dénotées		<i>Cet homme, cette personne, cet individu, cette canaille, cette ordure, etc.</i> <i>Cette voiture, cette bagnole, etc.</i>
Adverbes		HEUREUSEMENT; PEUT-ÊTRE; PROBABLEMENT; ÉVIDEMMENT; etc.
Verbes exprimant	Un sentiment Une perception Une opinion Un jugement de vérité	AIMER, DÉTESTER, CRAINDRE, etc. SEMBLER, PARAÎTRE, etc. PENSER, CROIRE, etc. AVOUER, PRÉTENDRE, PRÉTEXTER, etc.
Auxiliaires de modalité		POUVOIR; DEVOIR; FALLOIR.
Temps verbaux		Conditionnel; Futur antérieur.
Types de phrases		Phrases interrogatives; Phrases exclamatives; Phrases impératives.
Expressions modalisatrices		POUR MA PART; À MON AVIS; SELON ...; EN CE QUI ME CONCERNE; etc.

La modalisation permet l'expression du point de vue du locuteur. Pour assurer la cohérence de son texte sur le plan énonciatif, le scripteur doit s'assurer qu'il maintient son point de vue tout au long du texte ou qu'il le modifie de façon pertinente. Tout changement dans le cadre énonciatif doit être perçu comme pertinent, sans quoi les changements entraîneront une rupture dans la cohérence du texte.

Nous avons vu que la cohérence d'un texte se joue sur trois plans : le plan référentiel, prédicatif et énonciatif. Par ailleurs, n'oublions pas que la cohérence repose à la fois sur une combinaison des mécanismes linguistiques que nous venons d'examiner et sur le travail d'un lecteur. En effet, ce dernier participe activement à la construction de la cohérence. Pour écrire un texte cohérent, le scripteur doit donc se questionner sur les moyens linguistiques grâce auxquels les énoncés vont pouvoir s'arrimer les uns aux autres afin de permettre au destinataire d'en suivre la progression. Prendre en compte le destinataire lors du processus d'écriture est donc essentiel, plus particulièrement lorsque le scripteur entend agir sur les représentations de ce destinataire, lorsqu'il vise à le convaincre, comme dans le cas du texte argumentatif.

2.2. TEXTE DE TYPE ARGUMENTATIF

Avant d'aborder la question du texte argumentatif, il est nécessaire de définir certaines notions dont nous discuterons dans la prochaine section. Nous reviendrons d'abord brièvement sur la distinction entre les termes *texte* et *discours*, puis nous aborderons la question de la typologie des textes.

D'abord, parler du texte argumentatif nous amène nécessairement à nous questionner sur ce que nous entendons par le terme « texte ». Nous avons abordé la question dans la section concernant la cohérence. Rappelons seulement que dans le cadre de notre étude, l'analyse portera sur des textes, en tant qu'objets abstraits dans lesquels les marques linguistiques sont agencées selon certaines règles d'organisation. Notons toutefois que nous nous intéresserons à ces textes dans la mesure où ils sont produits dans certaines conditions, conditions qui font référence à la situation de communication, notamment au destinataire, et où ils portent certaines traces de ces conditions.

Ensuite, notre intérêt pour le texte de type argumentatif nous amène à aborder l'épineuse question de la **typologie** des textes. Existe-t-il un texte purement argumentatif, par opposition à un texte purement descriptif ou purement narratif? Pour des besoins d'ordre pratique, les linguistes ou didacticiens sont parfois amenés à se référer à des schémas textuels prototypiques afin de différencier les textes dits argumentatifs, narratifs, descriptifs ou explicatifs, ainsi

qu'à en décrire la structure, l'organisation ou la forme. Ces schémas textuels prototypiques sont définis par Brassart (1990) comme des « représentations, progressivement élaborées par les sujets au cours de leur développement, des propriétés superstructurelles des textes canoniques que leur culture reconnaît et que, souvent, leur langue nomme ». Adam (1992) propose une réflexion à ce sujet et met de l'avant une typologie, non pas des textes, mais des séquences textuelles qui composent les textes¹⁶. Par exemple, il dira d'un texte dont la plupart des séquences sont argumentatives qu'il est à caractère argumentatif, bien que le texte en question contienne quelques séquences d'un autre type. Puisque dans le cadre de notre projet nous analyserons des textes à caractère argumentatif, il nous est nécessaire de définir ce type de texte en tenant compte de son organisation et de sa structure. C'est donc pour des besoins d'ordre pratique que nous définirons la structure typique du texte argumentatif.

Maintenant que nous avons évoqué les débats que ces notions suscitent, nous donnerons une **définition du discours argumentatif**, en mettant l'accent sur sa visée, les éléments qui le composent ainsi que les opérations nécessaires à sa mise en place. Nous décrirons ensuite la **structure typique du texte argumentatif** et ses différentes composantes linguistiques. Enfin, nous nous intéresserons au **développement du discours argumentatif** afin de mieux comprendre son fonctionnement.

¹⁶ La séquence textuelle est une unité constituante du texte qui fonctionne comme une structure. Elle possède une organisation qui lui est propre, c'est-à-dire qu'elle est constituée de « paquets » de propositions (les macro-propositions) qui entretiennent des liens entre eux, et elle est en relation avec les autres séquences qui composent l'ensemble dont elle fait partie (Adam, 1992).

2.2. TEXTE DE TYPE ARGUMENTATIF

Avant d'aborder la question du texte argumentatif, il est nécessaire de définir certaines notions dont nous discuterons dans la prochaine section. Nous reviendrons d'abord brièvement sur la distinction entre les termes *texte* et *discours*, puis nous aborderons la question de la typologie des textes.

D'abord, parler du texte argumentatif nous amène nécessairement à nous questionner sur ce que nous entendons par le terme « texte ». Nous avons abordé la question dans la section concernant la cohérence. Rappelons seulement que dans le cadre de notre étude, l'analyse portera sur des textes, en tant qu'objets abstraits dans lesquels les marques linguistiques sont agencées selon certaines règles d'organisation. Notons toutefois que nous nous intéresserons à ces textes dans la mesure où ils sont produits dans certaines conditions, conditions qui font référence à la situation de communication, notamment au destinataire, et où ils portent certaines traces de ces conditions.

Ensuite, notre intérêt pour le texte de type argumentatif nous amène à aborder l'épineuse question de la **typologie** des textes. Existe-t-il un texte purement argumentatif, par opposition à un texte purement descriptif ou purement narratif? Pour des besoins d'ordre pratique, les linguistes ou didacticiens sont parfois amenés à se référer à des schémas textuels prototypiques afin de

différencier les textes dits argumentatifs, narratifs, descriptifs ou explicatifs, ainsi qu'à en décrire la structure, l'organisation ou la forme. Ces schémas textuels prototypiques sont définis par Brassart (1990) comme des « représentations, progressivement élaborées par les sujets au cours de leur développement, des propriétés superstructurelles des textes canoniques que leur culture reconnaît et que, souvent, leur langue nomme ». Adam (1992) propose une réflexion à ce sujet et met de l'avant une typologie, non pas des textes, mais des séquences textuelles qui composent les textes¹⁶. Par exemple, il dira d'un texte dont la plupart des séquences sont argumentatives qu'il est à caractère argumentatif, bien que le texte en question contienne quelques séquences d'un autre type. Puisque dans le cadre de notre projet nous analyserons des textes à caractère argumentatif, il nous est nécessaire de définir ce type de texte en tenant compte de son organisation et de sa structure. C'est donc pour des besoins d'ordre pratique que nous définirons la structure typique du texte argumentatif.

Maintenant que nous avons évoqué les débats que ces notions suscitent, nous donnerons une **définition du discours argumentatif**, en mettant l'accent sur sa visée, les éléments qui le composent ainsi que les opérations nécessaires à sa mise en place. Nous décrirons ensuite la **structure typique du texte argumentatif** et ses différentes composantes linguistiques. Enfin, nous nous intéresserons au

¹⁶ La séquence textuelle est une unité constituante du texte qui fonctionne comme une structure. Elle possède une organisation qui lui est propre, c'est-à-dire qu'elle est constituée de « paquets » de propositions (les macro-propositions) qui entretiennent des liens entre eux, et elle est en relation avec les autres séquences qui composent l'ensemble dont elle fait partie (Adam, 1992).

développement du discours argumentatif afin de mieux comprendre son fonctionnement.

2.2.1. Discours argumentatif

Nous proposerons une définition du discours argumentatif en trois temps. D'abord, nous aborderons ce type de discours par sa finalité, en commençant par la définition que proposent trois philosophes importants dans le domaine de l'argumentation, quatre linguistes, une équipe de psycholinguistes et deux didacticiens. Nous nous intéresserons ensuite aux éléments qui composent le discours argumentatif et à la façon dont ces éléments entrent en relation pour constituer une situation argumentative. Enfin, nous terminerons en présentant les opérations qui se révèlent caractéristiques du fonctionnement de ce type de discours : les opérations de justification et de négociation.

2.2.1.1. Définitions

En philosophie, l'argumentation a une longue histoire, histoire qui remonte aux travaux d'Aristote. Depuis, bon nombre de théoriciens de disciplines diverses, notamment en linguistique, en droit, en communication et en rhétorique, ont proposé leur propre conception de l'argumentation et de ses principales composantes. Étant donné que la didactique du français se situe au carrefour de plusieurs disciplines, nous présenterons dans la section qui suit la définition du discours argumentatif que proposent quatre linguistes, Vignaux, Grize, Anscombe et Ducrot, une équipe de psycholinguistes, Golder et son équipe, et deux didacticiens, Portine et Chartrand, après avoir d'abord présenté la définition que

proposent trois philosophes dont ces chercheurs se sont largement inspirés : Perelman et Olbrechts-Tyteca, d'une part, et Toulmin, d'autre part.

a) L'argumentation selon les philosophes

La définition que proposent Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) s'inspire des approches rhétoriques et est en continuité avec la tradition aristotélicienne. Ces deux philosophes assignent à l'étude de l'argumentation «l'étude des techniques discursives permettant *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment*»¹⁷ (p. 5). Cette définition prend donc comme point d'appui le but de l'argumentation, but qui consisterait à obtenir ou à renforcer l'adhésion d'un auditoire. Notons que la notion d'auditoire est centrale dans cette définition. À l'inverse, la définition proposée par Toulmin (1993) exclut toute considération concernant l'auditoire; elle se fonde plutôt sur la notion de vérité. Pour ce philosophe, l'argumentation est «l'exposition d'une thèse controversée, l'examen de ses conséquences, l'échange des preuves et des bonnes raisons qui la soutiennent, et une clôture bien ou mal établie ». Ces deux définitions se distinguent donc par les critères avec lesquels elles jugent du succès de l'argumentation. D'un côté, Perelman et Olbrechts-Tyteca considèrent qu'une argumentation est réussie lorsque l'auditoire adhère à la thèse défendue par le locuteur, alors que pour Toulmin, le succès se mesure à la valeur de vérité accordée à la thèse défendue.

¹⁷ En italique dans le texte.

b) L'argumentation selon les linguistes

Comme nous le mentionnions plus tôt, les linguistes qui proposent une définition du discours argumentatif s'inspirent en grande partie de ces trois philosophes, mais apportent tout de même certaines nuances. Vignaux (1996) s'inscrit dans la continuité de Perelman et Olbrechts-Tyteca. Dans sa conception de l'argumentation, la situation dans laquelle s'inscrit le discours occupe une place importante. Cela implique qu'il accorde de l'importance à la prise en compte de cette situation, c'est-à-dire au monde social ou historique dans lequel prend place le discours, à la place occupée par le sujet énonciateur, aux caractéristiques propres à l'échange ainsi qu'à la présence d'un public ou d'un auditoire. Vignaux retient trois principales caractéristiques du discours argumentatif. D'une part, le discours possède une structure qui constitue un raisonnement et traduit une position du sujet énonciateur. D'autre part, le discours argumentatif renvoie nécessairement à autrui (l'auditoire).

Grize (1982) s'inspire également de la définition de Perelman et Olbrechts-Tyteca en ce qu'il fait intervenir la notion d'auditoire et lui accorde une place centrale; toutefois, il va plus loin quant à la visée de ce type de discours. En effet, pour lui, le discours argumentatif a pour but non seulement de convaincre un auditoire, mais aussi de l'amener à l'action : « argumenter, c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action. » (p. 30). Le locuteur chercherait donc plus que l'adhésion de son auditoire; il chercherait à le faire agir.

Pour leur part, Anscombe et Ducrot (1983) considèrent « qu'un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E_1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres) E_2 . » (p. 8). Ils conçoivent l'argumentation d'un point de vue strictement linguistique et s'intéressent davantage à la valeur argumentative des unités linguistiques qu'à la description du discours argumentatif comme tel. Pour cette raison, leur définition ne fait pas intervenir la notion d'auditoire, pourtant centrale chez Aristote. En ce sens, ils se rapprochent du travail de Toulmin qui ne s'intéresse qu'à la valeur de vérité des arguments. Les paramètres de la situation de communication ne sont pas pris en compte dans leur cadre théorique. Leur travail consiste plutôt à démontrer que la structure linguistique des énoncés est en elle-même orientée argumentativement, que chaque énoncé a une visée argumentative et que c'est une fois inséré dans un discours que cet énoncé acquiert une fonction argumentative.

c) L'argumentation selon les psycholinguistes

Dans le domaine de la psycholinguistique, Golder (1996) et son équipe (Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault, 1990) se sont beaucoup intéressés au discours argumentatif, tant à son fonctionnement, à son développement qu'aux caractéristiques qui le définissent. Ces psycholinguistes conçoivent le discours argumentatif comme une « construction par le locuteur d'une représentation discursive, d'une « schématisation », dont l'objectif est la modification de la

représentation que l'interlocuteur se fait d'un thème donné » (Golder, 1996 : 34). Ils distinguent donc le discours argumentatif des autres types de discours par sa finalité, l'argumentation visant à modifier les représentations d'un destinataire donné, donc à le convaincre, à le faire adhérer à une thèse. Les travaux de ces chercheurs se situent dans le cadre théorique élaboré par Grize.

d) L'argumentation selon les didacticiens

Dans le domaine qui nous concerne plus spécifiquement, la didactique, nous présentons les travaux de Portine en France et de Chartrand au Québec.

Portine (1983) s'intéresse à l'argumentation et propose à ce sujet une réflexion sur des questions d'ordres pratique et théorique. Il s'inscrit dans le cadre théorique élaboré par Grize et considère que le but de l'argumentation est l'adhésion du ou des interlocuteurs au moyen d'un ensemble de procédures discursives (déductions, raisonnements ou autres) mises en œuvre par un sujet énonciateur. Pour ce didacticien, « toute argumentation suppose donc un sujet énonciateur qui produit l'argumentation et un auditoire » (p.13). Sa conception de l'argumentation, comme celle de Grize (et d'Aristote), fait de l'auditoire un élément central de la situation argumentative, l'auditoire étant, rappelons-le, une construction, une image que se fait le sujet énonciateur de ce que représentent le ou les véritables destinataires. Portine propose une conception de l'argumentation qui repose sur des principes constructivistes, où l'activité de production du sujet énonciateur et l'activité de reconnaissance du lecteur sont prises en compte. Sa

conception du sujet énonciateur est celle d'un sujet agissant dont l'activité peut être théorisée sous deux formes : les actes de langage et les opérations cognitives et langagières. Dans cette conception, les arguments sont alors considérés comme des constructions de ce sujet énonciateur. À l'inverse d'une conception logicisante, comme celle de Anscombe et Ducrot (1983), dans la conception de Portine, les arguments ne sont pas considérés comme isolables du contexte, puisqu'ils demandent d'une part à être construits par un sujet énonciateur ayant ses caractéristiques propres et, d'autre part, ils demandent à être reconstruits par le lecteur qui a lui aussi ses caractéristiques propres.

Toujours dans le domaine de la didactique, mais au Québec cette fois-ci, Chartrand (1992) propose une analyse du discours argumentatif et de son enseignement. En effet, sa recherche doctorale vise à proposer un modèle pour une didactique de ce type de discours, et une large partie de son cadre théorique s'attache à le définir. Elle définit donc le discours argumentatif comme « un discours (une classe de discours) ayant des propriétés propres, dont le parcours discursif est un raisonnement qui vise à agir sur les comportements, ou sur les croyances, ou encore sur les savoirs (ou sur deux ou trois de ces possibilités à la fois) d'un destinataire » (Chartrand, 1992 : 55). Sa définition du discours argumentatif se révèle donc très englobante par sa visée, qu'elle veut plus large que celle proposée par Perelman, et très spécifique quant au fait qu'elle définit le discours argumentatif comme un type discursif précis, contrairement à ce que proposent Anscombe et Ducrot (Chartrand, 1992).

2.2.1.2. Composants de la situation argumentative

Nous présenterons maintenant les divers éléments constitutifs de la situation argumentative, éléments qui assurent au discours son caractère argumentatif.

Sur le plan de l'énonciation, pour qu'une argumentation soit mise en place, six éléments sont nécessaires. D'abord, il faut deux protagonistes : l'**énonciateur** et le **destinataire** (Golder, 1996; Coirier et al., 1990) ou l'auteur modèle et le lecteur modèle (Chartrand, 1992). Ces deux protagonistes sont « des êtres psychologiques ayant une certaine expérience du monde, ayant une certaine expérience des textes et une certaine expérience linguistique » (Gagnon, 2003 : 230). L'énonciateur (ou auteur modèle) est celui qui met en place le discours visant à modifier les représentations d'un destinataire donné (ou lecteur modèle dans le cas d'un discours écrit). Par conséquent, le destinataire est celui à qui s'adresse ce discours ou l'image de celui que vise le discours. Ensuite, comme nous l'avons vu dans la définition qu'en proposent les différents chercheurs, le discours argumentatif se distingue des autres types de discours par sa finalité. Le discours argumentatif répond donc à une **intention** qui lui est propre, celle de faire adhérer le destinataire à la **thèse** défendue par l'énonciateur. Pour agir efficacement sur les représentations du destinataire, l'énonciateur doit faire appel à des **arguments** qui justifient le bien-fondé de sa thèse (Gagnon, 2003). Enfin, pour

qu'il y ait argumentation, le discours doit se construire autour d'un thème qui soit polémique (Golder, 1996), d'un **sujet problématique** qui soit propice à la controverse.

Nous avons posé que six éléments étaient nécessaires à la mise en place d'une argumentation. Nous présentons ces six composantes dans le tableau VII, en nous inspirant des composantes retenues par Golder (1996), Chartrand (1992) Coirier et al. (1990) et, plus particulièrement, Gagnon (2003) qui propose dans sa thèse doctorale un tableau semblable.

Tableau VII : Composantes de la situation argumentative

La situation argumentative	
Énonciateur	Sujet argumenteur. Celui qui met en place l'argumentation.
Destinataire	Celui à qui est destiné l'argumentation.
Intention	Volonté de provoquer ou accroître l'adhésion du destinataire à l'égard de la thèse.
Thèse	Prise de position de l'énonciateur quant au sujet problématique.
Arguments	Faits présentés par l'énonciateur pour appuyer la thèse, pour en justifier le bien-fondé.
Sujet problématique	Thème controversé à la source de l'argumentation.

2.2.1.3. Opérations de justification et de négociation

Enfin, terminons cette section en présentant les deux principales opérations propres à l'argumentation, opérations nécessaires à la mise en place d'un discours argumentatif : les opérations de justification et de négociation. Pour qu'un discours argumentatif soit jugé valable, les positions qu'il met de l'avant doivent nécessairement être justifiées, c'est-à-dire que chaque idée avancée doit être étayée, renforcée par le biais d'énoncés qui sont susceptibles d'être admis par le destinataire (Grize, 1982; Golder, 1996; Gagnon, 2003). D'un autre côté, le discours argumentatif doit ménager un espace de négociation (Golder 1996). L'énonciateur doit laisser place à des contre-arguments pour mieux « séduire » son destinataire et ainsi l'amener à admettre sa position (Grize, 1981; cité dans Golder 1996). La négociation demande aussi de mettre en œuvre des opérations de prise en charge. Ces dernières permettent au scripteur d'exprimer la distance qu'il adopte vis-à-vis de ses propos; elles expriment sa subjectivité.

Les opérations de justification et de négociation peuvent se manifester de façon plus ou moins complexe, et ce, à plusieurs niveaux (Golder, 1996). La complexité de l'opération de justification peut se mesurer de deux façons. Elle peut se mesurer à la complexité de la structure argumentative, d'une structure simple, où une prise de position est associée à un argument, à une structure contre-argumentative plus complexe, où une prise de position peut être associée à plusieurs arguments ou bien où il peut y avoir confrontation entre des arguments opposés. Elle peut également se mesurer qualitativement : les arguments peuvent

référer à une même idée (ou thème argumentatif) alors qu'ils peuvent faire appel à différentes idées, donc à des thèmes argumentatifs variés.

De la même façon, l'opération de négociation se traduit par différentes opérations de distanciation dont la maîtrise dépend des difficultés cognitives requises pour leur utilisation. De la plus simple à la plus complexe, les opérations de distanciation les plus fréquentes sont la prise en charge énonciative, qui a pour fonction d'établir la position adoptée par le locuteur à l'égard des propos tenus, l'opération de modulation, qui consiste à adapter les énoncés en fonction du destinataire, et l'opération de concession ou de contre-argumentation, qui demande au locuteur de prendre en considération des points de vue différents du sien pour mieux situer sa propre position. Les opérations de distanciation plus complexes impliquent donc que le locuteur puisse se décentrer; le locuteur doit être en mesure de situer ses propos par rapport à ceux des autres.

Finalement, retenons que les opérations essentielles à la construction d'un discours argumentatif, soit les opérations de justification et de négociation, sont des opérations qui visent un effet sur le destinataire (Golder, 1996). Les attitudes, les croyances et les représentations idéologiques de ce destinataire constituent des facteurs décisifs du domaine de l'argumentation (Coirier et al., 1990). Le destinataire dispose donc d'une place centrale dans la construction du discours argumentatif.

2.2.2. Structure du texte argumentatif

Nous avons vu que, sur le plan de l'énonciation, le discours argumentatif et, plus précisément, la situation argumentative sont composés d'éléments qui garantissent leur caractère argumentatif. Nous verrons maintenant, à travers l'éclairage que nous fournissent Chartrand (1992) et Adam (1992), comment s'organise la structure du texte argumentatif, comment les éléments textuels qui le composent entrent en relation les uns avec les autres.

Le texte argumentatif possède une organisation, une forme et des propriétés textuelles qui lui sont propres (Chartrand, 1992). Cette superstructure est constituée de trois composants textuels : un argument, une conclusion et un présumé. L'argument correspond à une donnée ou à un fait qui vient appuyer ou justifier la position défendue. Il s'agit de ce qui est invoqué dans le but de soutenir la conclusion, c'est-à-dire la thèse que l'énonciateur cherche à défendre. Le présumé est ce qui assure une légitimité à cet argument; c'est un énoncé, souvent implicite, qui permet de saisir le lien de pertinence qui unit l'argument et la conclusion (Plantin, 1990). Voyons comment ces trois éléments entrent en relation à travers un exemple¹⁸ que nous reprendrons plus loin. Soit la proposition suivante :

(1) *Harlem est suisse.* (Conclusion)

¹⁸ Exemple tiré de Adam (1992)

La proposition 1 devient une conclusion, c'est-à-dire une thèse à défendre, dès qu'elle est mise en relation avec la proposition 2.

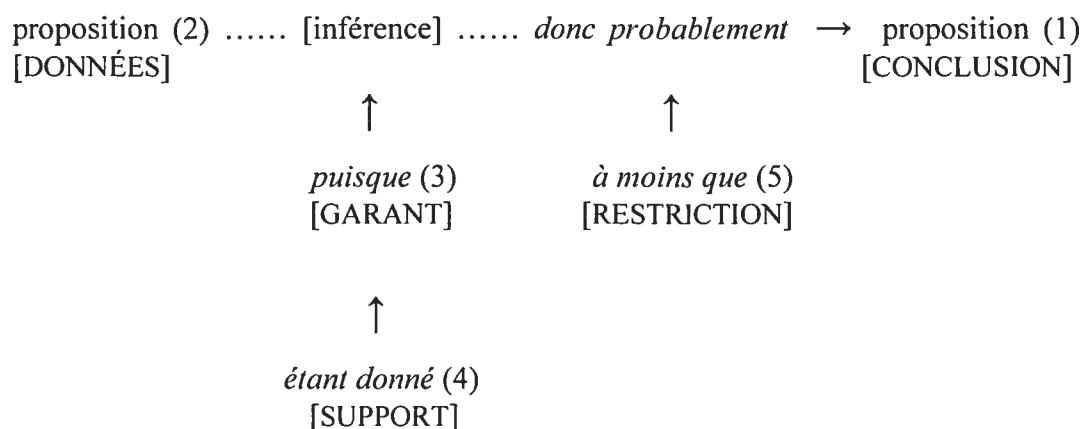
(2) *Harlem est né à Lausanne.* (Argument)

La proposition 2 sert donc d'argument à la proposition 1; il appuie la thèse à défendre. Sa légitimité est garantie par la vérité de la proposition 3 qui permet de comprendre en quoi la proposition 2 permet d'être un argument à la proposition 1.

(3) *Les gens nés à Lausanne sont généralement sujets helvétiques.* (Présumé)

Adam (1992), pour sa part, propose une description de la superstructure des séquences de types descriptif, narratif, explicatif et argumentatif. Il soutient qu'un texte est composé d'une ou de plusieurs séquences, et que ces séquences peuvent être de même type ou non. Son travail sur la séquence de type argumentatif l'amène à poser que la base de toute argumentation repose sur la **relation** « donnée → conclusion ». Cette relation d'étayage semble essentielle dans la mesure où un énoncé n'est jamais *a priori* un argument ou une conclusion; il le devient *a posteriori* par rapport à la relation qu'il entretient avec un autre énoncé. Le schéma de base de l'argumentation que propose Adam (1992), largement inspiré de celui que propose Toulmin, est donc une « mise en relation de données avec une conclusion » (Adam, 1992 : 106). Nous présentons ce schéma à la figure 1.

Figure 1 : Schéma de base de l'argumentation (Adam, 1992)



Voyons maintenant comment chacun des éléments du schéma entre en relation avec les autres pour devenir une séquence argumentative. Les **données** sont les faits invoqués par l'énonciateur pour appuyer sa thèse, la **conclusion**. Pour que ces données soient admises comme étant effectivement des arguments en faveur de la conclusion, elles doivent présenter un caractère pertinent. Le **garant** (ou loi de passage) est ce qui permet à une donnée d'acquérir le statut d'argument, c'est ce qui lui garantit sa pertinence. Le garant est, le plus souvent, une proposition implicite qui permet et légitime le passage des données à la conclusion. De son côté, le garant doit, lui aussi, pouvoir être appuyé par des faits plus généraux, par un **support** qui lui confère autorité ou crédit. Des **restrictions** peuvent toujours venir réfuter le fondement de l'édifice argumentatif. Elles correspondent aux conditions dans lesquelles les arguments invoqués en faveur de la thèse ne tiennent pas. Afin d'illustrer comment ces éléments entrent en jeu, reprenons l'exemple que propose Adam (1992) et dont nous nous sommes servis pour illustrer les propos de Chartrand.

Soit la proposition suivante :

(1) *Harlem est suisse.*

Cette proposition devient conclusion si elle est appuyée par une autre proposition, telle que :

(2) *Harlem est né à Lausanne.*

L'argument (2) invoqué semble pertinent, car sa légitimité est garantie par une proposition implicite, le **garant**, qu'il peut être nécessaire ou non d'invoquer explicitement; cela dépend des connaissances dont dispose le destinataire.

(3) *Les gens nés à Lausanne sont généralement sujets helvétiques.*

Le garant lui-même s'appuie à son tour sur une proposition implicite, le **support**, qui lui garantit sa légitimité.

(4) *Étant donné les dispositions légales du code de nationalité en vigueur dans le pays en question.*

Par ailleurs, des **restrictions** venant réfuter le fondement de l'argumentation sont toujours possibles. Dans l'exemple que fournit Adam (1992), les restrictions sont les suivantes :

(5) *À moins que ses parents ne soient étrangers et qu'Harlem n'ait pas opté pour la nationalité suisse à 18 ans ou pas fait ses études et résidé assez longtemps en Suisse ou qu'il ait été naturalisé allemand.*

Nous avons vu que, malgré les problèmes ou critiques que peut engendrer un travail de typologisation, une description de la structure d'une séquence textuelle argumentative est possible. Les éléments du schéma que propose Chartrand, argument, conclusion et présupposé, sont les mêmes que ceux à la base

du schéma proposé par Adam, comme en témoigne l'exemple dont nous nous sommes servie pour illustrer les propos de ces deux auteurs. Toutefois, deux éléments qui semblent essentiels à nos yeux ne figurent pas dans le schéma de Chartrand : la restriction et le support. À ce titre, la schématisation que propose Adam, quoique s'appuyant sur les mêmes principes, semble rendre compte de la dynamique argumentative de façon plus complète.

2.2.3. Développement du discours argumentatif chez l'enfant

Nous avons vu que les opérations de justification et de négociation sont des opérations essentielles à la construction d'un discours argumentatif. D'une part, les idées avancées par l'énonciateur doivent être étayées, justifiées par des énoncés susceptibles d'être admis par le ou les destinataires. D'autre part, un espace de négociation ménagé par l'énonciateur est nécessaire; ce dernier doit donc laisser place à une contre-argumentation qui lui permettra de mieux séduire son ou ses destinataires. Voyons maintenant comment ces opérations se développent, comment elles évoluent avec l'âge des locuteurs.

La maîtrise des opérations de justification et de négociation évolue avec l'âge des locuteurs. En effet, les données empiriques d'études expérimentales permettent de croire que les opérations de justification et de négociation sont présentes dans le discours oral des enfants de 3 ou 4 ans, quoique sous une forme

très peu élaborée, et qu'elles se complexifient progressivement (Eisenberg, 1992; François, 1980; Golder, 1996).

À l'écrit, bien évidemment, la maîtrise est plus tardive, mais elle semble évoluer de la même façon, c'est-à-dire que les enfants savent justifier et négocier dès leur entrée dans l'écrit, mais l'âge du locuteur permet une certaine complexification dans l'organisation et la nature des arguments. D'une part, les enfants savent justifier leur position dès 8 ans, quoiqu'ils ne le fassent de façon systématique qu'à partir de l'âge de 13 ou 14 ans (Coirier et Golder, 1993; Golder, 1996). Le discours des enfants passe d'une forme additive, où les arguments sont juxtaposés les uns aux autres, à une forme plus intégrée, où les arguments entretiennent des relations plus complexes. D'autre part, en ce qui concerne la négociation, il y aurait également une nette rupture vers l'âge de 13 ou 14 ans; les adolescents emploieraient massivement des formes de négociation diverses, comme les prises en charge énonciatives, la modalisation, la concession et la contre-argumentation (Schneuwly 1988; Golder, 1992).

Les chercheurs intéressés par le fonctionnement et le développement des discours argumentatifs consacrent beaucoup d'énergie à mettre sur pied des situations expérimentales dans lesquelles sont manipulés divers paramètres de la situation de communication de façon à étudier leur effet sur les formes et structures textuelles, sur le nombre et la qualité des arguments, ainsi que sur les opérations de négociation et de justification (Espéret, Coirier, Coquin, et

Passerault, 1987; Pentony, 1986; Pentony, 1987; Golder, 1992; Coquin-Viennot et Coirier, 1992; Passerault et Coirier, 1989; Lafontaine, 1983.). Les paramètres manipulés font référence à deux espaces, l'espace référentiel et l'espace de la production, cette division s'inspirant des travaux de Bronckart (1985). Le premier, l'espace référentiel, correspond aux représentations que se fait le locuteur des référents qui sont en jeu dans le discours. Le deuxième, l'espace de production, se subdivise lui-même en deux sous-espaces : l'espace physique de la production, tout ce qui concerne les conditions matérielles, et l'espace de l'interaction sociale, où entrent en jeu la relation entre les interlocuteurs et le lieu social où se tient le discours. C'est donc en manipulant ces paramètres que, peu à peu, un modèle du fonctionnement et du développement du discours argumentatif se met en place. Dans la section qui suit et qui traite de la prise en compte du destinataire, nous verrons plus en détail certaines de ces études, plus particulièrement celles concernant l'argumentation et la prise en compte du destinataire dans l'espace de l'interaction sociale.

Concluons cette section en rappelant trois notions essentielles à la mise en place d'une argumentation. D'abord, la notion d'auditoire (destinataire) est centrale dans la définition que proposent la plupart des auteurs, qu'ils soient du domaine de la philosophie, de la psycholinguistique ou de la didactique. En effet, que ce soit à travers la finalité que ces auteurs accordent à l'argumentation, finalité qui consiste à faire adhérer un auditoire à la thèse défendue, ou à travers les éléments qui paraissent être à la base de toute situation argumentative, éléments

parmi lesquels se trouve le destinataire (auditoire), ou encore à travers les opérations propres à l'argumentation, opérations qui visent un effet sur le destinataire, la notion d'auditoire ou de destinataire est récurrente et occupe une place essentielle. Ensuite, rappelons que les réflexions proposées par Adam (1992) et Chartrand (1992) permettent de dégager la structure type de l'argumentation, ou plus précisément la superstructure de la séquence argumentative. La relation « donnée → conclusion » est ce qui semble être à la base de cette superstructure. Enfin, terminons en rappelant que la maîtrise du discours argumentatif évolue avec l'âge. Bien que les enfants sachent argumenter, négocier et justifier à l'oral dès l'âge de 3 ou 4 ans, la maîtrise de ces opérations évolue jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de 16 ou 17 ans.

2.3. PRISE EN COMPTE DU DESTINATAIRE

En contexte d'écriture, prendre en compte le destinataire, c'est prendre en considération ses expériences, ses croyances, ses valeurs, ses attitudes, ses connaissances afin d'orienter les décisions relatives à l'organisation et au contenu du texte, c'est composer en fonction des besoins et des intérêts de ce destinataire (Carvalho, 2002; Cohen et Riel, 1989; Ede, 1984; Kroll, 1978).

Dans les sections précédentes, nous avons vu que la cohérence d'un texte se construit en partie par le lecteur, le destinataire, et que la prise en compte de ce dernier est, par conséquent, fort importante pour la rédaction d'un texte cohérent. Nous avons vu également que la notion de destinataire est centrale dans la définition que proposent les linguistes et didacticiens du discours argumentatif.

Le propos de la présente section est donc de clarifier le concept de prise en compte du destinataire, tant sur les plans théorique qu'empirique. Dans un premier temps, nous aborderons la prise en compte du destinataire d'un point de vue théorique et verrons comment certains chercheurs conçoivent sa place en contexte de production écrite. Nous présenterons, dans un deuxième temps, une série de recherches empiriques sur la question et discuterons de leur importance en regard de notre propre recherche. Ces recherches permettront également de clarifier comment les chercheurs opérationnalisent la notion de prise en compte du destinataire, comment ils la mesurent.

2.3.1. Considérations théoriques

Voyons d'abord comment certains linguistes et didacticiens conçoivent la prise en compte du destinataire sur le plan théorique.

Fayol (1997) considère la prise en compte du destinataire comme une contrainte associée à la linéarisation textuelle. En effet, pour assurer la cohérence de son texte, le scripteur est constamment amené à sélectionner la marque linguistique la plus susceptible de répondre aux besoins d'ordre textuel. Or, la sélection de cette marque se fait, en partie, en fonction de la prise en compte du destinataire. Fayol (1990) part du principe que tout lecteur est à la recherche de sens lorsqu'il est engagé dans une activité de lecture. Le lecteur admettrait la cohérence du texte produit par le scripteur *a priori* et il en irait ainsi jusqu'à ce qu'il perçoive une quelconque incohérence. Pour que le texte soit cohérent, le scripteur doit donc tenir compte du lecteur. À cet égard, Bergeron considère que le scripteur doit posséder certains attributs : tenir compte de la capacité de son lecteur à décoder l'implicite et tenir compte de son incapacité (au lecteur) à interagir dans la même situation de communication. Dans les faits, il faut que le scripteur puisse se mettre à la place du lecteur de façon à gérer l'inférence dans son texte; il doit pouvoir doser les informations implicites et explicites de son texte. Il doit aussi garder à l'esprit que le lecteur et lui ne pourront interagir au moment de la lecture; il est donc nécessaire pour lui de vérifier qu'il y a bien adéquation entre qu'il a dit

et ce qu'il avait voulu dire. Voilà qui pose problème à bien des scripteurs en apprentissage. Il n'est pas toujours facile de relire son propre texte avec le regard d'un autre, de se décentrer.

De son côté, Paret (2003) fait également référence à cette difficulté du scripteur novice. Elle part aussi du principe qu'il y a *coopération* de la part du lecteur, que celui-ci aborde un texte à la recherche de cohérence, de sens. Elle considère donc que c'est au lecteur que revient la construction de la cohérence. Paret insiste sur cette idée pour faire valoir que la cohérence ne repose pas strictement sur une mécanique grammaticale, mais qu'elle va bien au-delà, qu'elle relève de facteurs implicites liés notamment au contexte de communication.

Enfin, Vandendorpe (1996) souligne aussi l'importance du lecteur (destinataire) et de ses connaissances antérieures dans la construction de la cohérence d'un texte. Pour lui, le jugement d'incohérence est nécessairement porté de l'extérieur, c'est-à-dire par le lecteur qui n'arrive pas à retracer le fil conducteur du texte.

Pour faire suite au travail des didacticiens, le programme du MEQ insiste sur l'importance de « cibler son destinataire » et de déterminer « ses caractéristiques » autant psychologiques que cognitives, en contexte d'écriture. Cette stratégie de planification de texte doit aider le scripteur en apprentissage à répondre aux exigences de la mise en texte. Bien qu'il s'agisse d'un contenu

d'apprentissage ciblé par le programme, les difficultés qui y sont associées persistent, comme en témoignent certains chercheurs (Hayes, 2000; Kroll, 1981; Flower, 1979).

Prendre en compte le destinataire dénote une certaine conscience de l'intention de communication qui sous-tend l'acte d'écriture, et plus particulièrement l'écriture d'un texte argumentatif. En effet, la finalité du discours argumentatif étant « la modification de la représentation que l'interlocuteur (destinataire) se fait d'un thème donné », le paramètre de la situation de communication concernant le couple scripteur-destinataire semble déterminant (Golder, 1996).

Maintenant que nous avons vu la place que différents linguistes et didacticiens donnent à la prise en compte du destinataire en contexte d'écriture et que nous avons défini le concept en question, voyons comment ce paramètre affecte les textes d'élèves dans quelques recherches expérimentales menées en grande partie sur le texte de type argumentatif.

2.3.2. Études empiriques

Les études empiriques sur l'adaptation au destinataire en contexte de production sont nombreuses. Elles concernent toutefois davantage le discours oral qu'écrit. Nous verrons d'abord ce que nous apprennent celles qui portent sur

l'adaptation au destinataire en contexte de production orale. Ensuite, nous nous intéresserons aux études qui portent sur l'écrit et présenterons plus en détail celles qui nous paraissent pertinentes par rapport à notre recherche, que ce soit par la méthodologie mise en place ou par les variables manipulées.

En ce qui concerne le discours oral, Golder (1996) recense toute une série d'études américaines sur l'adaptation du discours argumentatif de l'enfant à son interlocuteur (Clark et Delia, 1976; Eisenberg, 1992; François, 1980; Genishi et Di Paolo, 1982; Golder, 1996). Dans ces études, les chercheurs s'intéressent au nombre et aux catégories d'arguments utilisés par l'enfant dans son discours argumentatif, selon que ces arguments reflètent ou non la prise en compte de l'interlocuteur. Les résultats sont convergents et les chercheurs concluent à une maîtrise relativement précoce: les enfants sauraient argumenter et adapter leur discours oral au destinataire dès l'âge de 3 ou 4 ans, quant aux arguments utilisés ou au vocabulaire employé par exemple.

Par ailleurs, l'évolution semble être beaucoup plus lente à l'écrit. Golder (1996) attribue ce retard à la difficulté de tenir compte d'un destinataire (ou interlocuteur) absent, conjuguée aux difficultés de la mise en texte, soit la maîtrise des outils linguistiques adéquats. Les résultats recensés par Gombert (1990) sont intéressants à cet égard. Il remarque également que, à l'oral, les enfants s'adaptent dès 3 ou 4 ans à leur interlocuteur en situation d'interaction sociale, c'est-à-dire quand l'interlocuteur est en leur présence (Beaudichon et coll., 1978; Brami-

Mouling, 1977; Shatz et Gelman, 1973; Gombert, 1990). Par ailleurs, en situation formelle, quand l'interlocuteur ne fournit pas de rétroaction, qu'il n'est pas présent physiquement, qu'il est derrière un panneau ou qu'il est mentionné sans assurer une présence, les enfants auraient plus de mal à adapter leur discours oral; ils y arriveraient vers 9-10 ans seulement (Flavell et coll., 1968; Warden, 1976; Perner et Leekam, 1986; Gombert, 1990) Ces résultats ne peuvent que confirmer la difficulté associée à la prise en compte d'un interlocuteur absent, situation qui prévaut en contexte d'écriture. En effet, la production d'un texte argumentatif écrit, ou de tout autre type de texte écrit, demande à ce que le scripteur prenne en compte son interlocuteur, alors que cet interlocuteur est *absent*. Pour que le discours argumentatif soit cohérent, le scripteur doit de toute évidence maîtriser cette dimension dialogale (Kerbrat-Orrechioni, 1990). Il ressort donc de ces études que la difficulté des locuteurs à s'adapter au destinataire provient de l'absence de ce dernier dans le contexte de communication, puisque dès trois ans, les enfants savent déjà adapter leur discours dans certains contextes.

Plusieurs chercheurs ont mené des études empiriques portant sur différents aspects de la prise en compte du destinataire. Certains se sont attachés à décrire les stratégies d'adaptation au destinataire utilisées par différents types de scripteurs à travers l'analyse de protocoles verbaux lors du processus d'écriture (Berkenkotter, 1981; Flower and Hayes, 1980). Les résultats de ces études indiquent que les scripteurs experts, plus précisément les scripteurs ayant une formation dans le domaine de l'écriture ou de la didactique de l'écriture, attachent plus d'importance

au destinataire et à ses caractéristiques tout au long du processus d'écriture et qu'ils adaptent leur stratégie en fonction du contexte de communication. Par conséquent, leurs textes sont mieux adaptés. Par ailleurs, les résultats indiquent également que les stratégies utilisées varient d'un sujet à l'autre : certains se posent des questions sur les caractéristiques de leur destinataire, d'autres se questionnent plutôt sur le but poursuivi par leur texte, d'autres encore s'intéressent à l'effet que produira leur texte sur le destinataire.

D'autres chercheurs se sont plutôt intéressés aux textes produits par les scripteurs dans différents contextes et pour différents types de destinataires (Rybczynski, 1992; Cohen et Riel, 1989; Kirsch, 1991). Plusieurs résultats se dégagent de ces études. En ce qui concerne les scripteurs novices, soit des élèves du primaire et du début du secondaire, l'adaptation des textes au destinataire et, plus globalement, la qualité même des textes semblent aller de pair avec des situations d'écriture authentiques et signifiantes, c'est-à-dire des situations d'écriture qui ont de la valeur pour le scripteur parce que, par exemple, le destinataire du texte n'est pas fictif mais bien réel ou qu'une réponse de ce dernier est garantie (Rybczynski, 1992; Cohen et Riel, 1989). Pour ce qui est des scripteurs experts, les résultats indiquent que leurs stratégies d'adaptation varient en fonction du type de destinataire auquel ils s'adressent. L'analyse de protocoles verbaux a permis de constater que ces scripteurs pensent de façon active aux caractéristiques du destinataire lorsque celui-ci est un étudiant et qu'ils

s'intéressent plutôt au texte lui-même lorsque le destinataire est un collègue (Kirsch, 1991).

Les cinq études que nous venons de présenter sommairement sont reprises au tableau VIII. Nous avons cru pertinent d'en faire ressortir les grandes lignes, plus particulièrement en ce qui a trait aux aspects méthodologiques.

Tableau VIII : Études empiriques sur l'adaptation du scripteur au destinataire

	Berkenkotter (1981)	Flower et Hayes (1980)
But ou question	Est-ce que les scripteurs experts ayant une formation en rhétorique pensent de façon plus active au destinataire?	Examiner comment les scripteurs novices et experts construisent ou se représentent le problème induit par la tâche d'écriture.
Sujets	10 scripteurs experts (professeurs d'université) - 5 professeurs de rhétorique - 5 professeurs d'autres disciplines	- 7 scripteurs novices : étudiants du collégial ayant des difficultés en écriture - 18 scripteurs experts : professeurs dans le domaine de l'écriture ou de la rhétorique
Tâche: type de texte et sujet du texte	Écrire un texte descriptif. Décrire sa carrière ou son choix de carrière.	Écrire un texte explicatif au sujet de son travail
Destinataires (type de relation entre scripteur et destinataire) Méthode	1 destinataire: -étudiants de la fin du secondaire. *Scripteurs en position d'autorité	1 destinataire: les lectrices du magazine Seventeen (jeunes filles de 13-14 ans).
	Protocoles verbaux mesurant la prise en compte du destinataire tout au long du processus d'écriture. (≠ évaluation du produit)	Protocoles verbaux : deux unités d'analyse : 1- <u>la situation rhétorique</u> : exigences de la tâche et destinataire. 2- <u>les buts du scripteur</u> : en regard du lecteur, de l'image qu'il projette, du texte et de son sens. (≠ évaluation du produit)
Résultats	<u>Professeurs de rhétorique</u> : but de l'écrit orienté vers le destinataire. <u>Autres professeurs</u> : orienté vers le produit. <u>Globalement</u> : tous les sujets se font une riche représentation du destinataire.	Se fixer des buts pour affecter le destinataire est une stratégie efficace, utilisée par <u>les experts</u> , pour générer de nouvelles idées. <u>Scripteurs experts</u> : construisent une image claire du destinataire <u>Scripteurs novices</u> : plutôt attachés au sujet du texte.

Suite du tableau VIII

	Rybczynski (1992)	Cohen et Riel (1989)	Kirsch (1991)
But ou question	Examiner l'habileté des élèves de 6 ^e primaire à considérer le destinataire	1) Est-ce que la qualité d'écriture des étudiants varie en fonction du but poursuivi? 2) Est-ce que des étudiants de 1 ^{ère} secondaire ajustent leur écriture à différents destinataires? 44 élèves de 1 ^{ère} secondaire	1) Étudier la prise en compte du destinataire des scripteurs experts dans différents contextes de communication. 2) Étudier l'évolution de la représentation que ces scripteurs se font du destinataire? 5 scripteurs experts en didactique de l'écrit (prof ou doctorant) Écrire 2 textes argumentatifs sur l'importance du programme en écriture.
Sujets	18 élèves de 6 ^e primaire		
Tâche: type de texte et sujet du texte	Écrire 3 textes argumentatifs sur des thèmes liés à l'histoire: 1-monarchie VS démocratie 2-les valeurs chevaleresques 3-la culture islamique	Écrire 2 textes explicatifs sur le même sujet. Sujet au choix parmi 4 options.	
Destinataires (type de relation entre scripteur et destinataire)	3 destinataires : 1- les élèves de 5 ^e de leur école 2- des élèves du collégial, qui promettaient une réponse 3- les lecteurs d'un journal *variation quant à la distance sociale du destinataire	2 types de destinataires: 1- enseignant (contexte d'évaluation) 2- un pair à l'étranger (contexte de partage d'informations)	2 types de destinataires dans 2 contextes sociaux: -membres du comité de la faculté (supervision et évaluation du programme) -étudiants universitaires de 1 ^{ère} année (réunion d'orientation)
Méthode	Classification des unités du texte en 2 catégories: 1-éléments argumentatifs 2-éléments de contextualisation	-correction par les enseignants selon leurs propres critères -correction par deux enseignants selon un guide basé sur le "Composition profile method"(Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, Hughey, 1981) Résultats plus élevés des copies adressées au pair à l'étranger. Effet significatif sur: - l'organisation (fluidité, clarté et organisation des idées) - le contenu - l'orthographe lexicale	-protocoles verbaux visant à étudier le type d'activité effectué tout au long du processus d'écriture. -entrevues: réaction et satisfaction globale (≠ évaluation du produit)
Résultats	-Les sujets utilisent une variété d'éléments permettant la contextualisation des énoncés et aidant la compréhension du destinataire -La tâche, la distance sociale et la garantie d'une réponse influencerait les productions		<u>Destinataires</u> - étudiants: analyse du destinataire détaillée - membres de la faculté: évaluation plus fréquente du texte et du but poursuivi <u>Globalement</u> : Diversité des stratégies selon le type de destinataire.

Globalement, les résultats des études que nous présentons au tableau VIII nous indiquent que les scripteurs experts se fixent des buts tout au long du processus d'écriture pour produire un effet sur le destinataire. Ils se font en général une image riche de ce destinataire en cernant ses caractéristiques, ses valeurs, ses croyances. D'un autre côté, les scripteurs novices, notamment les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, prennent en compte le destinataire dans certains contextes seulement, lorsqu'une réponse du destinataire est garantie, par exemple. Ils ne le font pas de façon systématique.

Nous discuterons maintenant de façon plus détaillée, dans les sections 2.3.2.1 et 2.3.2.2., de quatre études qui apportent un éclairage intéressant à notre propre recherche, que ce soit sur le plan des résultats ou de la méthodologie, dans la mesure où les variables manipulées sont en partie les mêmes que celles qui nous intéressent.

2.3.2.1. Rapport d'interlocution, qualité globale des textes et marques d'implication

Les études de Hays, Brandt et Chantry (1998) et Passerault et Coirier (1989) portent sur l'adaptation au destinataire, mais en tenant compte de paramètres qui diffèrent de ceux des études que nous avons présentées précédemment. Ces chercheurs se sont intéressés au rapport d'interlocution qui s'établit dans un discours argumentatif qui tient compte de la position des interlocuteurs face au sujet traité. L'étude de Hays et ses collaborateurs a examiné l'effet de différents rapports d'interlocution sur la qualité globale des textes et la

prise en compte du destinataire, alors que l'étude de Passerault et Coirier a plutôt permis d'examiner l'effet de ces rapports sur les marques linguistiques d'implication du scripteur.

a) L'impact d'un destinataire hostile ou amical sur l'argumentation écrite d'élèves du secondaire et du collégial (Hays, Brandt et Chantry, 1988)

L'étude de Hays et ses collaborateurs oppose les effets d'un destinataire amical, c'est-à-dire un destinataire favorable à la position du scripteur, et d'un destinataire hostile, défavorable à la position du scripteur, sur les textes argumentatifs d'élèves de divers niveaux scolaires. L'étude vise également à vérifier s'il y a un lien entre la capacité d'adaptation au destinataire, la qualité globale du texte et un score de performance intellectuelle (*Perry scheme*). Les 52 sujets de l'étude provenaient de cinquième secondaire (12), du collégial (16) et de l'université (24) et avaient tous l'anglais comme langue maternelle. Ils avaient pour tâche de rédiger deux textes argumentatifs à propos du durcissement des lois sur l'alcool au volant, dont un s'adressait à un destinataire favorable à leur position (destinataire amical) et l'autre, à un destinataire défavorable (destinataire hostile). Un choix de destinataires susceptibles d'être en faveur ou non du durcissement des lois était proposé aux sujets, par exemple un propriétaire de bar (destinataire susceptible d'être **contre** le durcissement de la loi) ou une mère dont le fils serait décédé à la suite d'un accident de voiture causé par l'abus d'alcool au volant (destinataire susceptible d'être **pour** le durcissement de la loi).

Une fois rédigés, les textes ont été soumis à trois analyses différentes. D'abord, les copies ont été corrigées pour déterminer leur qualité globale selon quatre critères : 1- la qualité des idées et du développement de ces idées; 2- la structure et l'organisation du texte; 3- la pertinence et la clarté des arguments; 4- la syntaxe et l'orthographe. Ensuite, les textes ont été segmentés en propositions de façon à classer ces dernières selon leur prise en compte du destinataire dans les catégories suivantes : 1- référence directe ou indirecte au destinataire; 2- référence aux attributs du destinataire pour tenter de le convaincre; 3- établissement d'un contexte pour situer le destinataire; 4- accommodation aux valeurs et aux croyances du destinataire; 5- utilisation d'arguments ou d'un vocabulaire non adaptés au destinataire¹⁹. Enfin, deux évaluateurs ont noté les copies en utilisant le *Perry Scheme*. Cette méthode de notation consiste à associer les sujets à un stade, entre 1 et 5, indiquant le type de rapport qu'ils entretiennent face à la connaissance. Voici en quoi consistent quatre de ces cinq stades, le premier n'étant pas spécifié dans l'article : 1- Les sujets arrivent à percevoir des points de vue différents du leur, mais un seul point de vue leur apparaît comme fondamentalement bon. La source des connaissances est, pour ces sujets, intimement liée à une certaine forme d'autorité. 2- Les sujets admettent que plusieurs points de vue ont une certaine part de légitimité, mais cette légitimité est, pour eux, temporaire puisqu'ils considèrent tout de même qu'il existe un point de vue qui est meilleur que les autres. Ils reconnaissent le point de vue de leur pair, mais font plutôt appel à l'autorité. 3- Les sujets admettent qu'il n'y a aucune certitude et sont plutôt enclins à prendre en considération le point de vue de leurs

¹⁹ Aucun exemple ou précision supplémentaire quant à ces catégories n'est fourni dans l'article.

pairs. 4- Les sujets perçoivent l'autorité comme une source d'expertise, plutôt que comme une source de connaissances exactes. Ils arrivent à évaluer la pertinence de différents points de vue et considèrent que la connaissance se construit avec l'expérience et l'environnement social. Un total de 40 indices a permis de classer les copies des sujets dans l'un ou l'autre de ces cinq stades²⁰.

Les résultats obtenus montrent qu'il y a une relation significative entre le résultat global pour la qualité des textes, le score au Perry scheme (score de performance intellectuelle) et la prise en compte du destinataire. En effet, les sujets ayant obtenu un score élevé au *Perry scheme* sont ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats quant à la qualité de leurs textes et sont également ceux dont le texte est le plus ponctué de marques de prise en compte du destinataire. En ce qui concerne la différence quant au type de destinataire, les résultats indiquent que la qualité des textes qui s'adressent à un destinataire hostile et ceux qui s'adressent à un destinataire amical dépendent de différentes stratégies, quoique la qualité des textes adressés au destinataire hostile soit significativement plus faible que celle des textes adressés au destinataire amical. La stratégie visant à faire référence aux attributs du destinataire pour tenter de le convaincre (2) s'est révélée la stratégie la plus à même de prédire un résultat élevé pour convaincre un destinataire amical. La qualité des textes qui s'adressent à un destinataire hostile était davantage liée à la stratégie visant à s'accommoder aux valeurs et aux croyances du destinataire (4). Ces résultats suggèrent, d'un côté, que la qualité des textes argumentatifs est

²⁰ Les auteurs de l'article n'indiquent pas quels sont ces indices. Par contre, ils suggèrent de se référer à Perry (1968).

liée à la capacité des scripteurs à s'adapter au destinataire et, d'un autre côté, que la prise en compte d'un destinataire hostile, c'est-à-dire un destinataire qui ne partage pas le même point de vue que le scripteur, est une tâche plus complexe que la prise en compte d'un destinataire favorable à la position du scripteur.

b) Le marquage de l'implication énonciative dans le discours argumentatif. Les effets de l'interlocuteur. Passerault, J.-M. et Coirier, P. (1989).

La recherche menée par Passerault et Coirier visait à analyser la distribution des marques linguistiques d'implication dans les textes argumentatifs d'étudiants du collégial afin de vérifier si l'implication du scripteur est liée ou non au rapport d'interlocution entretenu par le scripteur et son destinataire, les variables du rapport d'interlocution étant la présence ou l'absence d'un destinataire spécifié et la congruence des positions entre le scripteur et son destinataire. Les 84 étudiants participant à cette étude ont, dans un premier temps, évalué l'importance qu'ils accordaient à 22 arguments favorables ou non favorables à la peine de mort. Cette tâche a permis aux chercheurs de déterminer la position de ces étudiants face à cette problématique afin de les classer dans une des trois catégories suivantes : favorable à la peine de mort, défavorable à la peine de mort ou indécis. Dans un deuxième temps, chaque étudiant recevait la tâche de rédiger un texte argumentatif sur la peine de mort soit à un destinataire favorable, défavorable ou à un destinataire non spécifié. Les chercheurs se sont assurés que chacune des neuf combinaisons est représentée de façon plus ou moins

équivalente : scripteur favorable et destinataire favorable, scripteur défavorable et destinataire non précisé, scripteur indécis et destinataire défavorable, etc.

Les textes ont été segmentés, et chaque énoncé-argument a été analysé de façon à déterminer si : 1- il portait une marque de mention du scripteur ou du destinataire (*Si la victime était **mon** enfant, Je tiens à **vous** dire*); 2- il était explicitement pris en charge par le scripteur (***À mon avis**, la peine de mort n'est pas dissuasive*). Les résultats indiquent que le rapport d'interlocution le plus déterminant quant au nombre de marques linguistiques d'implication est celui qui combine un scripteur ayant une position bien déterminée et un destinataire spécifié (quelle que soit leur position respective). Ce qui paraît essentiel, c'est donc l'engagement plus ou moins grand des interlocuteurs et non la congruence de leurs positions.

Des études de Hays et al. (1998) et de Passerault et Coirier (1989) nous retenons que le rapport d'interlocution a un effet sur l'adaptation au destinataire. Les résultats de Hays et al. (1998) nous indiquent que les stratégies visant à s'adapter aux valeurs et croyances du destinataire varient selon qu'il est hostile ou amical, et que de meilleurs résultats quant à la qualité globale des textes sont obtenus lorsque le destinataire est amical. Ils indiquent également que la prise en compte d'un destinataire hostile est une tâche plus complexe. Les conclusions de Passerault et Coirier (1989), quant à elles, laissent entendre que l'implication ou l'engagement du scripteur et du destinataire, quelles que soient leurs positions

respectives, déterminent en grande partie la prise en charge énonciative du scripteur.

2.3.2.2. Type de destinataire et complexité syntaxique

Pour leur part, les études menées par Rubin (1982) et Crowhurst et Piché (1979) ont porté sur les marques linguistiques permettant de mesurer la complexité syntaxique. Ces études visent à vérifier s'il y a complexification syntaxique en fonction de différents types de destinataires. Voyons comment elles ont été menées et quelles conclusions ont été tirées à partir des résultats obtenus.

a) L'adaptation syntaxique à des destinataires variés comme fonction de l'âge et des habiletés sociocognitives (Rubin, 1982).

L'étude de Rubin porte sur le caractère développemental de la capacité à prendre en compte le destinataire. Elle vise, dans un premier temps, à décrire le développement de l'usage de stratégies syntaxiques pour accommoder trois types de destinataires, en fonction de leur degré de familiarité avec le scripteur. Dans un deuxième temps, elle vise à déterminer l'influence des habiletés sociocognitives sur cet aspect de l'adaptation au destinataire. Cette étude a été menée auprès de sujets de quatrième année du primaire, de deuxième année du secondaire, du collégial et auprès d'experts. Les sujets avaient pour tâche de rédiger un texte argumentatif sur l'importance du recyclage du verre à un destinataire soit très

familier, plus ou moins familier ou pas familier du tout. L'expérimentateur attribuait d'abord un type de destinataire aux sujets et ces derniers devaient ensuite décider à qui précisément correspondait pour eux ce type de destinataire. Avant de rédiger leur texte, les sujets devaient rédiger un portrait de ce destinataire visant à le décrire sous tous ses aspects, autant physiques que psychologiques. Deux mesures ont donc servi à l'analyse des résultats : une mesure de complexité cognitive, calculée à partir du portrait du destinataire rédigé par chacun des sujets, et une mesure de complexité syntaxique, déterminée par les indices linguistiques provenant du texte argumentatif rédigé par les sujets. Ces indices sont au nombre de cinq : 1- nombre de mots par texte; 2- nombre moyen de mots par proposition; 3- nombre moyen de propositions par unité textuelle (T-unit); 4- nombre de conjonctions exprimant une conclusion (*ainsi, donc*); 5- nombre d'adverbes logiques (*si, parce que*) par rapport au nombre de propositions subordonnées.

Les résultats de l'étude débouchent sur deux conclusions particulièrement intéressantes. D'une part, il semblerait que la caractérisation d'un destinataire plus ou moins familier soit la tâche cognitive la plus complexe dans la mesure où elle engendre moins de commentaires à propos des caractéristiques psychologiques du destinataire et plus de commentaires à propos de ses caractéristiques physiques. La différence était davantage marquée chez les scripteurs experts. D'autre part, la familiarité avec le destinataire jouerait sur les indices linguistiques de complexité syntaxique. En effet, les résultats montrent que la fréquence des énoncés plus longs augmente lorsque le texte s'adresse à un destinataire peu familier, mais

qu'une plus grande incidence de subordination est associée au destinataire familial (indice linguistique relevant de la catégorie 3). Ce dernier résultat, en apparence contradictoire au précédent, est associé par Rubin au principe *d'économie d'énergie*, introduit par Shaughnessy (1977; cité dans Rubin, 1982) : plus les locuteurs sont familiers avec le destinataire, moins ils ont tendance à faire des efforts pour comprendre ou se faire comprendre. L'économie d'énergie serait donc fonction de la familiarité entre les locuteurs. Or, il apparaît que la subordination est une méthode de combinaison des propositions qui requiert peu d'énergie de la part du scripteur, alors que la longueur des énoncés serait le produit d'un effort psycholinguistique plus grand. Enfin, il apparaît que ce n'est pas tant le degré de familiarité en soi qui affecte la syntaxe, mais bien la difficulté, sur le plan sociocognitif, de se représenter un destinataire plus ou moins familier.

b) Les effets du destinataire et du type de discours sur la complexité syntaxique écrite à deux niveaux scolaires (Crowhurst et Piché, 1979)

L'étude de Crowhurst et Piché (1979) vise à examiner l'effet du type de destinataire et du type de texte sur la complexité syntaxique de textes d'élèves de sixième année du primaire et de quatrième année du secondaire. Les 240 sujets de l'étude se répartissent de la façon suivante : 120 élèves de sixième primaire et 120 élèves de quatrième secondaire. Chaque sujet avait pour tâche de rédiger six textes du même type; il pouvait s'agir de six textes narratifs, de six textes descriptifs ou de six textes argumentatifs. Parmi les six textes qu'ils avaient à rédiger, les sujets devaient en adresser trois à leur enseignant et trois autres à leur meilleur ami. Le

destinataire variait donc en fonction de trois paramètres : l'âge, le degré de familiarité et l'autorité. Les trois textes à rédiger portaient sur trois thèmes différents : le canot, la classe et la baleine. L'analyse portait sur la complexité syntaxique des textes rédigés. Chaque copie était analysée selon trois mesures : le nombre moyen de mots par unité textuelle (T-unit)²¹, le nombre moyen de mots par proposition et le nombre moyen de propositions par unité textuelle. Les résultats de l'analyse de complexité syntaxique étaient alors mis en relation avec l'âge du sujet, le type de texte rédigé, le destinataire à qui le texte était adressé et le thème du texte.

Les résultats révèlent qu'en quatrième secondaire, les textes destinés à l'enseignant sont plus complexes sur le plan syntaxique que ceux destinés au meilleur ami, plus particulièrement lorsqu'il s'agit du texte argumentatif, c'est-à-dire que le texte argumentatif est le type de texte qui a généré le plus de différence quant à la complexité syntaxique en fonction du type de destinataire. Par ailleurs, la variation du destinataire ne semble pas avoir d'impact sur les textes d'élèves de quatrième primaire, ce qui laisse entendre que la prise en compte du destinataire sur la complexité syntaxique apparaît plus tard à l'écrit qu'à l'oral (où il apparaîtrait vers 9 ou 10 ans). En ce qui concerne plus particulièrement l'impact du type de texte, c'est seulement à travers le texte argumentatif que les différences sont significatives sur toutes les mesures de complexité syntaxique entre les textes des élèves de sixième primaire et ceux des élèves de quatrième secondaire. En résumé, il faut retenir que la complexité syntaxique est affectée par le type de texte

²¹ La segmentation en unité textuelle (T-unit) a été faite selon les critères de O'Hare (1973).

ainsi que par le type de destinataire. D'une part, les différences quant aux types de textes sont présentes aussi bien chez les plus jeunes que chez les plus vieux. D'autre part, les différences quant au destinataire ne sont significatives qu'en quatrième secondaire et s'avèrent plus prononcées lorsqu'il s'agit du texte argumentatif.

De ces deux études, il faut retenir que les indices linguistiques de complexité syntaxique sont affectés par le type de texte, particulièrement par le texte argumentatif, ainsi que par le type de destinataire. Les différences quant au destinataire ne sont significatives qu'en quatrième secondaire et sont plus prononcées lorsqu'il s'agit du texte argumentatif. Aussi, il semblerait que se représenter les caractéristiques psychologiques d'un destinataire plus ou moins familier est une tâche plus complexe. Enfin, terminons en mentionnant que, sur le plan méthodologique, ces deux études n'isolent pas les dimensions propres à la familiarité avec le destinataire. En effet, dans l'étude de Crowhurst et Piché, les sujets doivent s'adresser à deux destinataires, un ami et l'enseignant, qui varient non seulement en fonction de leur familiarité avec le scripteur, mais aussi en fonction de leur autorité sur le scripteur. En ce qui concerne l'étude de Rubin, étant donné que les sujets étaient amenés à choisir le destinataire qui correspondait au degré de familiarité proposé, il nous est impossible de nous assurer que seule la dimension de la familiarité avec le destinataire ait été en cause.

Terminons cette section en précisant que, dans les études qui portent sur l'adaptation au destinataire, c'est le texte de type argumentatif qui est le plus souvent utilisé. Notons ensuite que ces études concluent d'une part à une adaptation tardive en contexte d'écriture et, d'autre part, à une difficulté plus grande de prendre en compte des destinataires plus ou moins familiers et des destinataires ayant des positions divergentes du scripteur. Enfin, mentionnons que ces études ont porté sur l'adaptation au destinataire en fonction de différents paramètres, dont celui de la familiarité avec le destinataire, et sur son impact quant à l'utilisation de certaines marques linguistiques, dont certaines permettant d'assurer la cohérence. Par ailleurs, aucune n'a porté sur la familiarité avec le destinataire et l'utilisation de l'ensemble des marques permettant d'assurer la cohérence textuelle.

2.4. SYNTHÈSE ET HYPOTHÈSES

Avant de présenter en détail les éléments de méthodologie, rappelons les grandes lignes du cadre conceptuel; elles nous permettront de proposer nos hypothèses de recherche. L'élaboration de notre cadre conceptuel nous a permis de définir et de situer trois notions essentielles à la réalisation de notre projet de recherche : la cohérence, l'argumentation et la prise en compte du destinataire. Nous rappellerons quels liens entretiennent ces trois notions, liens sur lesquels reposent nos hypothèses.

Nous avons vu que certains mécanismes linguistiques permettent de structurer, d'organiser et d'assurer l'intelligibilité du texte. Ces mécanismes contribuent à assurer au texte sa cohérence. À la suite de Lundquist, nous retenons que la cohérence se joue sur trois plans : le plan référentiel, relevant d'une grammaire du texte, le plan énonciatif, relevant plutôt de phénomènes discursifs, et le plan prédicatif, se situant entre les deux. Nous retenons également que cinq marques linguistiques bien précises permettent l'harmonisation du texte sur ces trois plans : les reprises (plan référentiel), les connecteurs (plan prédicatif), les temps verbaux, les déictiques et les marqueurs de modalité (plan énonciatif). Enfin, il semble que les marques linguistiques relevant du niveau énonciatif sont les plus susceptibles d'être affectées par la variation des paramètres contextuels.

Bien que ces mécanismes linguistiques soient essentiels à la construction de la cohérence, il faut rappeler que cette construction repose également sur le travail d'un lecteur (le destinataire). La prise en compte de ce lecteur est donc, elle aussi, essentielle pour assurer la cohérence d'un texte. En effet, le scripteur doit s'interroger sur le destinataire de son texte afin de s'y adapter. Nous avons présenté une série d'études portant sur différents aspects de l'adaptation du scripteur au destinataire. Ces études concluent, d'une part, à une adaptation tardive en contexte d'écriture, adaptation qui se manifesterait vers l'âge de 13 ou 14 ans. Elles indiquent, d'autre part, que certains paramètres relatifs au type de destinataire ont des effets sur les indices de complexité syntaxique, sur la qualité globale des textes ainsi que sur les marques d'implication du locuteur. En effet, certaines études permettent de croire que le degré de familiarité avec le destinataire a un impact sur certains indices de complexité syntaxique; les destinataires peu familiers engendreraient une plus grande incidence d'énoncés longs alors que les destinataires plus familiers seraient associés à une incidence plus grande de subordination. En d'autres mots, moins le destinataire est familier, plus la syntaxe serait complexe. Aussi, les résultats laissent entendre que la prise en compte et la représentation d'un destinataire plus ou moins familier est une tâche cognitive complexe, et que c'est le coût cognitif de la tâche qui entraînerait des différences quant aux marques de complexité syntaxique.

D'autres études arrivent à la conclusion que la prise en compte d'un destinataire ne partageant pas le même point de vue que le scripteur est également

une tâche complexe ayant des effets sur la qualité globale des textes, qualité qui relève en partie de facteurs liés à la cohérence, tels que la pertinence des arguments, la structure et l'organisation du texte. Enfin, les résultats d'autres études indiquent que le rapport d'interlocution, rapport qu'entretiennent le scripteur et son destinataire, détermine en grande partie la prise en charge énonciative du scripteur dans son texte. Ce serait la plus ou moins grande implication des interlocuteurs, plutôt que la congruence de leur position, qui aurait un impact sur les marques linguistiques d'implication du scripteur. Une plus grande implication des interlocuteurs par rapport au thème du texte est associée à un nombre plus élevé de marques.

L'ensemble de ces études sur l'adaptation au destinataire a porté sur le texte argumentatif; c'est dans le texte argumentatif que les différences se manifestent de façon plus marquée (Crowhurst et Piché, 1979). Puisque la finalité du discours argumentatif est de modifier les représentations, les valeurs ou les croyances d'un destinataire sur un thème donné, il semble que le paramètre concernant la familiarité avec le destinataire est déterminant. En effet, les opérations de négociation et de justification, opérations essentielles à la mise en œuvre d'une argumentation, sont des opérations qui visent un effet sur le destinataire. Le scripteur doit, d'une part, justifier sa position à l'aide d'arguments susceptibles d'être admis par le destinataire et il doit, d'autre part, ménager un espace de négociation de façon à mieux séduire son destinataire.

À partir de ces constatations, nous sommes en mesure de dégager les deux principes suivants :

- Moins le destinataire est familier, plus le scripteur risque d'utiliser des marques linguistiques assurant la cohérence pour structurer son texte et de commettre des erreurs lors de cette utilisation.

- Sur un continuum allant du plan référentiel, au plan prédicatif puis au plan énonciatif, l'effet quant à l'utilisation des marques linguistiques et des erreurs commises lors de cette utilisation sera plus important selon que les marques se rapprochent du pôle énonciatif.

Étant donné ces deux principes, nous posons les trois hypothèses suivantes :

- 1) Le degré de familiarité avec le destinataire aura un effet moins important sur l'utilisation des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel et les erreurs commises lors de cette utilisation que sur les marques linguistiques relevant des plans prédicatif et énonciatif.

- 2) Le degré de familiarité avec le destinataire aura un effet plus important sur l'utilisation des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan prédicatif et les erreurs commises lors de cette utilisation que sur les

marques relevant du plan référentiel, mais cet effet sera moins important que sur les marques relevant du plan énonciatif.

- 3) Le degré de familiarité avec le destinataire aura un effet plus important sur l'utilisation des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan énonciatif et les erreurs commises lors de cette utilisation que sur les marques relevant des plans prédicatif et référentiel.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

3.1. Rappel de la question de recherche

Maintenant que nous avons mis en place tous les éléments du cadre conceptuel et que nous avons formulé nos hypothèses, nous présenterons la méthodologie nous permettant de répondre à notre question de recherche. Mais d'abord, rappelons cette question.

Lors de la rédaction d'un texte argumentatif par des élèves de cinquième secondaire, dans quelle mesure le degré de familiarité avec le destinataire a-t-il un effet sur l'utilisation des marques assurant la cohérence et sur les erreurs commises lors de cette utilisation? Cet effet est-il différent selon que ces marques relèvent du plan référentiel, prédicatif ou énonciatif?

3.2. Type de recherche

Notre recherche s'inscrit dans la lignée des recherches de type expérimental, comme les définissent Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989), dans la mesure où nous rencontrons plusieurs conditions qui les caractérisent : l'utilisation de variables manipulées, l'analyse quantitative des résultats et l'isolement des différents paramètres de la situation expérimentale. Notre étude met donc en jeu une variable indépendante, le degré de familiarité

avec le destinataire, et des variables dépendantes, les marques linguistiques assurant la cohérence. Toutefois, nous ne pouvons prétendre nous réclamer exclusivement de ce type de recherche, puisque notre contrôle ne sera pas suffisamment rigoureux. En effet, le contexte dans lequel prend place notre recherche ne nous permet pas d'éliminer les variables parasites ni de constituer des groupes expérimentaux de façon aléatoire.

Par ailleurs, nous nous rapprochons de la recherche de type descriptif, et plus particulièrement des études causales-comparatives, dans lesquelles la comparaison porte sur des performances, dans notre cas il s'agit de la capacité à utiliser adéquatement les marques linguistiques assurant la cohérence, par rapport à certaines situations, en l'occurrence trois situations d'écriture variant en fonction du degré de familiarité avec le destinataire. Ce type de recherche vise l'explication en termes de tendance et est nettement plus souple quant au contrôle des variables. Nous situons donc notre recherche aux frontières des recherches de type quasi-expérimental et des études causales comparatives.

3.3. Échantillonnage

Pour les fins de l'étude, six groupes de cinquième secondaire ont été sollicités. Nous souhaitons garder dans notre échantillon les sujets dont la maîtrise du français est moyenne, afin d'éviter d'avoir à tenir compte de certains paramètres qui peuvent alourdir le traitement des données. Notre échantillon se limite donc aux élèves dont le français est la seule langue de scolarisation. Nous

avons également sélectionné les élèves situés à plus ou moins un écart-type de la moyenne des résultats obtenus au bulletin précédent en français. Par ailleurs, nous nous sommes assurée que les sujets sélectionnés étaient des élèves n'ayant aucun retard scolaire, c'est-à-dire n'ayant pas d'historique de redoublement. Mentionnons enfin que les sujets ont été sélectionnés parmi les écoles de la banlieue montréalaise. Le nombre de sujets de notre échantillon est de 126.

3.4. Instruments de mesure

3.4.1. Tâches d'écriture

Comme nous voulions contrôler expérimentalement le degré de familiarité avec le destinataire, nous avons rédigé trois consignes ne variant qu'en fonction de cette variable (voir Annexe 1). Notons que nous avons choisi les destinataires de façon à ce que le degré d'autorité n'entre pas en jeu, contrairement aux études de Rubin, (1982) et de Crowhurst et Piché (1979), dans lesquelles cette variable semble avoir été plus ou moins bien contrôlée. Les destinataires que nous avons retenus ne sont pas susceptibles d'entretenir des rapports d'autorité avec les sujets, puisqu'il s'agit d'élèves du même âge qu'eux. Afin d'intéresser les sujets à la tâche à accomplir, nous avons opté pour un thème qui est susceptible d'interpeller des jeunes de 16 ans : le piratage informatique, plus précisément la copie de musique sur Internet. Ce thème est d'actualité et il concerne tout particulièrement les jeunes, qui sont souvent de grands consommateurs de musique. Voici en quoi consiste plus précisément chaque consigne.

- **Consigne 1** (destinataire très familier): Tu dois rédiger un texte d'environ 400 mots dans lequel tu tentes de convaincre ton meilleur ami de ta position vis-à-vis du piratage informatique.
- **Consigne 2** (destinataire plus ou moins familier) : Tu dois rédiger un texte d'environ 400 mots dans lequel tu tentes de convaincre un élève de ta classe que tu connais plus ou moins de ta position vis-à-vis du piratage informatique.
- **Consigne 3** (destinataire pas du tout familier): Tu dois rédiger un texte d'environ 400 mots dans lequel tu tentes de convaincre un adolescent de ton âge, du courrier des lecteurs d'un magazine, de ta position vis-à-vis du piratage informatique.

Chaque sujet a donc reçu de façon aléatoire une des trois consignes lui demandant d'écrire un texte argumentatif d'environ 400 mots qui vise à convaincre le destinataire du bien-fondé ou non du piratage informatique. Le destinataire à convaincre est donc le paramètre de la situation de production que nous avons fait varier en fonction du degré de familiarité qu'il représente pour les élèves; de *très familier* pour la première consigne, à *pas du tout familier* pour la troisième consigne. Notons que nous n'avons pas contrôlé, comme l'ont fait Passeault et Coirier (1989), la congruence des positions entre les interlocuteurs.

Après avoir éliminé les sujets qui ne correspondaient pas à nos critères de sélection, notre échantillon, composé de 126 sujets, se divisait de la

façon suivante: 35 sujets pour la consigne 1, 53 sujets pour la consigne 2 et 38 sujets pour la consigne 3.

3.4.2. Fiche biographique

Cette fiche nous a permis de récolter des informations personnelles sur chaque sujet et d'éliminer les sujets qui ne correspondaient pas à nos critères. Les indications concernant l'âge, la langue de scolarisation et l'historique scolaire y sont consignées (voir Annexe 3).

3.5. Protocole de collecte de données

L'expérimentation s'est déroulée sur deux périodes, dont une de deux heures trente minutes et l'autre, de une heure quinze minutes, pour un total de trois heures et quarante-cinq minutes, pendant lesquelles les sujets ont dû remplir la fiche biographique, rédiger et réviser le texte. Notons que lors de la deuxième période, les sujets étaient fortement encouragés à procéder à la révision du texte.

Comme lors de l'épreuve ministérielle sanctionnant les études secondaires, les élèves ont reçu un document de préparation deux semaines à l'avance, de façon à leur permettre de se familiariser avec le sujet et ses enjeux (voir annexe 2). Leur enseignant(e) de français leur a remis la consigne d'écriture comme s'il s'agissait d'un exercice d'écriture habituel le jour de la rédaction. Il s'agissait de s'assurer

que la situation d'écriture expérimentale se rapprochait le plus possible d'une situation authentique d'écriture en milieu scolaire.

3.6. Analyse des données

3.6.1. Résultats aux rédactions

Une fois que les rédactions ont été recueillies, nous avons repéré et dénombré dans chaque copie les marques linguistiques assurant la cohérence sur les plans référentiel, prédicatif et énonciatif, soit les phénomènes de reprise, les connecteurs, les temps verbaux, les déictiques et les marqueurs de modalité. Nous avons ensuite déterminé dans quelle mesure ces marques étaient bien employées, et si elles l'étaient au moment opportun. Pour ce faire, nous nous sommes servi de la grille de correction qui apparaît au tableau IX. Celle-ci reprend chacune des marques linguistiques présentées dans le cadre conceptuel et indique le type d'erreurs que chacune d'elles peut provoquer.

Tableau IX : Grille de correction

Niveaux de structuration	Marques linguistiques assurant la cohérence	Types d'erreurs provoquant une rupture de cohérence	
1. Référentiel	1.1. Reprises		
	1.1.1. Pronom	1.1.1.1. Référent absent 1.1.1.2. Référent ambigu 1.1.1.3. Mauvais accord référent/pronom	
	1.1.2. Groupe nominal (GN)	1.1.2.1. Inadéquation sémantique 1.1.2.2. Référent ambigu	
	1.1.3. Déterminant	1.1.3.1. Référent ambigu 1.1.3.2. Confusion défini/indéfini	
	2. Prédicatif	2.1. Connecteurs (marqueurs de relation et organisateurs textuels)	2.1.1. Absence d'un connecteur nécessaire 2.1.2. Choix du mauvais connecteur
	3. Énonciatif	3.1. Temps verbaux : verbes	3.1.1. Rupture de l'harmonisation des temps
	3.2. Indices de temps, de lieu et de personnes : déictiques	3.2.1. Insuffisance du contexte	
	3.3. Modalisation : marqueurs de modalité	3.3.1. Rupture du point de vue adopté	

Voyons plus en détail comment nous avons comptabilisé le nombre d'occurrences pour chacune des marques relevant de chacun des trois niveaux de

structuration. Pour donner une idée plus précise de la façon dont nous avons procédé, nous présentons un exemple de correction en annexe (voir Annexe 4).

Pour les marques relevant du niveau référentiel, soit les phénomènes de reprise, nous avons compté comme une occurrence chaque pronom, déterminant et groupe nominal qui reprend une information dans le texte. Pour les marques relevant du niveau prédicatif, soit les connecteurs, nous avons compté comme une occurrence l'emploi de chaque mot ou expression qui correspond à la définition des connecteurs que nous avons donnée dans la section 2.1.4.2. et nous avons également compté comme une occurrence chaque fois qu'un connecteur aurait dû être présent dans le texte; c'est donc à la fois la présence et l'absence d'un connecteur nécessaire qui comptait comme une occurrence. Enfin, pour ce qui est des marques relevant du niveau énonciatif, nous avons compté comme une occurrence la présence de tous les verbes conjugués, tous les déictiques et tous les marqueurs de modalité présents dans le texte. Mentionnons que généralement notre façon de procéder n'a posé aucun problème pour le repérage des reprises, des connecteurs, des temps verbaux et des déictiques. En effet, ces marques se repèrent de manière objective; deux évaluateurs placés devant la même copie arriveront relativement facilement à comptabiliser le même nombre de connecteurs ou de cas de reprises. Par contre, nous avons éprouvé quelques difficultés pour dénombrer et comptabiliser le nombre d'occurrences des marqueurs de modalité. Il existe un éventail de marques pour exprimer la modalisation et le repérage de certaines d'entre elles est difficilement objectif, particulièrement les expressions

connotées. En effet, dans certains contextes, il peut être difficile de déterminer de façon objective qu'une expression est connotée ou non.

Dans un deuxième temps, nous avons dénombré le nombre d'erreurs commises quant à l'emploi de chacune de ces marques. Pour les phénomènes de reprise, nous avons compté comme une erreur les fois où le référent d'un pronom, d'un groupe nominal ou d'un déterminant reprenant une information n'était pas repérable, que ce soit parce les accords n'étaient pas respectés, parce que plus d'un référent pouvait être admis comme le « bon » référent, ou parce que le référent n'était pas présent dans le texte. Pour ce qui est des connecteurs, nous avons considéré comme une erreur l'absence d'un connecteur nécessaire à la structuration du texte ou l'emploi d'un connecteur dont le sens ne correspondait pas au sens de la relation qu'il devait établir. Pour les déictiques, nous avons considéré comme une erreur les cas où le contexte linguistique n'était pas suffisant pour comprendre le sens du déictique ou de l'expression déictique. En ce qui concerne les temps verbaux, nous avons dû procéder de manière un peu différente. Nous avons compté comme une erreur les cas de rupture plutôt que les cas de mauvais emploi. Imaginons que nous n'avions pas procédé de cette façon et que, dans un texte contenant 24 occurrences de verbes conjugués, les 12 premiers aient été conjugués au passé simple et à l'imparfait alors que les 12 derniers aient été conjugués au présent pour des actions simultanées aux précédentes. Nous aurions compté 12 erreurs sur 24 occurrences, puisque les temps des 12 derniers verbes n'étaient pas harmonisés aux temps des 12 premiers. Par contre, en comptant

plutôt les ruptures, nous arrivons à une erreur sur 24 occurrences, ce qui semble plus logique, étant donné que les 12 derniers verbes ne sont pas véritablement mal employés, puisqu'ils sont harmonisés les uns aux autres au sein d'un « nouveau » cadre énonciatif. C'est plutôt le changement de cadre énonciatif, donc la rupture, qui pose problème. Enfin, pour les marques de modalité, nous avons procédé comme avec les temps verbaux et avons compté comme une erreur les cas de rupture. Ce n'est donc pas le mauvais emploi des marqueurs de modalité qui nous importait, mais plutôt la rupture par rapport au cadre énonciatif mis en place. Ce choix méthodologique sera discuté plus loin, puisqu'il entraîne des conséquences sur les résultats des analyses.

À partir du nombre d'occurrences et du nombre d'erreurs, nous avons calculé le pourcentage d'erreurs pour chaque copie. Nous avons ensuite regroupé les copies selon la consigne d'écriture à laquelle elles correspondaient puis nous avons calculé la moyenne du nombre d'occurrences, la moyenne du nombre d'erreurs et la moyenne du pourcentage d'erreurs des marques de chaque niveau pour chacun des trois groupes.

3.6.2. Mise en relation des données

En ce qui concerne l'analyse proprement dite, une analyse de variance nous a permis de mettre en relation les résultats obtenus pour chaque type de marques avec les trois consignes d'écriture. Nous avons vérifié si la moyenne du nombre d'occurrences, la moyenne du nombre d'erreurs et le pourcentage moyen d'erreurs

est significativement plus élevé en fonction du degré de familiarité avec le destinataire, et ce, pour les marques linguistiques relevant de chacun des trois niveaux de structuration, soit les niveaux référentiel, prédicatif et énonciatif. Cette analyse nous a permis de vérifier si le fait de s'adresser à un destinataire plus ou moins familier a un effet sur l'emploi de ces marques. Mentionnons enfin que nous avons établi le seuil de signification à $p < 0,05$.

3.7. Limites de la recherche

Comme tout chercheur, nous devons circonscrire les limites de notre recherche. D'abord, sur le plan du contenu, nous avons conscience que traiter de la cohérence textuelle implique aller au-delà des marques strictement linguistiques; la cohérence fait aussi référence à un ensemble de connaissances partagées ou non par les interlocuteurs qui ne peut se mesurer objectivement. Malgré ce fait, nous avons limité notre analyse aux marques visibles, de façon à mesurer objectivement notre objet d'étude. Notons également que dans notre contrôle des paramètres concernant le destinataire, nous nous sommes limitée à la familiarité du destinataire et n'avons pas contrôlé la congruence des positions des interlocuteurs, comme l'ont fait Passerault et Coirier (1989). Ensuite, sur le plan méthodologique, notre analyse se limite au produit, c'est-à-dire que nous nous sommes intéressée à certaines marques linguistiques présentes dans les textes d'élèves. Par conséquent, nous ne traitons pas du processus d'écriture à proprement parler. Enfin, précisons que les résultats ne pourront être généralisés à l'ensemble des élèves, puisque nous

nous sommes limitée aux élèves moyens, dont le français est la langue de scolarisation.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Avant de présenter les résultats des analyses statistiques, rappelons que notre mémoire vise à déterminer dans quelle mesure le degré de familiarité avec le destinataire a un effet sur l'emploi des marques assurant la cohérence et les erreurs commises lors de cet emploi dans les textes argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire. Il vise également à déterminer si cet effet est différent selon que ces marques relèvent du plan référentiel, prédicatif ou énonciatif

Dans le but de répondre à ces interrogations, nous avons d'abord calculé la moyenne du nombre d'occurrences, du nombre d'erreurs et du pourcentage d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur les plans référentiel, prédicatif et énonciatif dans les textes argumentatifs de 126 élèves de cinquième secondaire. Ensuite, nous avons fait des analyses de variance pour comparer les moyennes de ces trois groupes. Dans les sections qui suivent, nous présenterons les données et les résultats des analyses.

4.1. Description des données

Dans un premier temps, nous avons comptabilisé les occurrences de chacune des marques assurant la cohérence et nous les avons classées selon qu'elles assurent la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif ou énonciatif. Nous avons également calculé le nombre total de marques. Nous présentons la moyenne

et l'écart-type du nombre d'occurrences de ces marques pour chacun des trois groupes au tableau X.

Tableau X : Moyenne et écart-type du nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, par groupe

Consignes	Référentiel	Prédicatif	Énonciatif	Total des marques
Consigne 1 <i>Destinataire très familier</i>	94,6 (18,7)	12,5 (3,1)	77,3 (17,3)	184,4 (36,2)
Consigne 2 <i>Destinataire plus ou moins familier</i>	93,6 (17,9)	12,2 (3,9)	76,6 (20,1)	182,4 (37,4)
Consigne 3 <i>Destinataire pas du tout familier</i>	98,4 (22,1)	11,7 (3,4)	87,2 (23,7)	197,3 (45,1)

En ce qui concerne les marques assurant la cohérence au niveau référentiel, nous constatons que le nombre moyen d'occurrences est plus élevé chez les sujets ayant répondu à la consigne 3 (destinataire pas du tout familier) avec une moyenne de 98,4 occurrences par copie. Les sujets ayant répondu à la consigne 2 (destinataire plus ou moins familier) sont, quant à eux, ceux ayant la moyenne la plus faible, soit une moyenne de 93,6 occurrences par copie. Entre les deux, les sujets ayant répondu à la consigne 1 (destinataire très familier) ont une moyenne de 94,6 occurrences par copie.

Sur le plan prédicatif, nous constatons que les sujets ayant un nombre moyen d'occurrences plus élevé sont ceux ayant répondu à la consigne 1, avec une moyenne de 12,5 occurrences par copie, alors que ceux ayant répondu à la

consigne 3 ont la moyenne la plus faible, soit de 11,7 occurrences par copie. Ce sont donc les sujets ayant répondu à la consigne 2 qui se retrouvent entre les deux, avec une moyenne de 12,2.

En ce qui concerne l'occurrence des marques assurant la cohérence sur le plan énonciatif, nous constatons que la moyenne la plus élevée est obtenue par les sujets ayant répondu à la consigne 3 avec une moyenne de 87,2 occurrences par copie. Les sujets ayant répondu aux consignes 1 et 2 ont obtenu des moyennes plus faibles, avec une moyenne de 77,3 et de 76,6 respectivement.

Globalement, en ce qui concerne l'ensemble des marques assurant la cohérence, ce sont les sujets s'étant adressés au destinataire pas du tout familier (consigne 3) qui ont la moyenne d'occurrences la plus élevée, soit une moyenne de 197,3 marques par copie. À l'inverse, les sujets s'étant adressés au destinataire plus ou moins familier (consigne 2) sont ceux qui ont la moyenne la plus faible, soit 182,4 marques par copie. Enfin, les sujets ayant répondu à la consigne 1 (destinataire très familier) ont obtenu une moyenne de 184,4 marques par copie.

Dans un deuxième temps, nous avons comptabilisé le nombre d'erreurs commises quant à l'emploi des marques assurant la cohérence au niveau référentiel, prédicatif et énonciatif. Nous présentons, au tableau XI, les moyennes et les écarts-types du nombre d'erreurs quant à l'emploi de ces marques en fonction de la consigne d'écriture.

Tableau XI : Moyenne et écart-type par groupe du nombre d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, par groupe

Consignes	Référentiel	Prédicatif	Énonciatif	Total des marques
Consigne 1 <i>Destinataire très familier</i>	4,3 (2,6)	2,3 (1,4)	2,5 (1,9)	9,1 (3,7)
Consigne 2 <i>Destinataire plus ou moins familier</i>	4,7 (2,9)	2,9 (1,6)	2,9 (1,9)	10,5 (4,1)
Consigne 3 <i>Destinataire pas du tout familier</i>	5,2 (2,9)	3 (1,7)	3,1 (2,2)	11,3 (4,8)

De façon générale, il se dégage de ces résultats un patron uniforme d'un type de marques à l'autre. Ce sont les sujets ayant répondu à la consigne 3 qui font le plus d'erreurs quant à l'emploi des marques, quelles que soient ces marques. Viennent ensuite les sujets ayant répondu à la consigne 2, puis ceux ayant répondu à la consigne 1.

Plus précisément, le nombre d'erreurs pour ce qui est des marques assurant la cohérence au niveau référentiel est de 5,2 pour la consigne 3, de 4,7 pour la consigne 2 et de 4,3 pour la consigne 1.

En ce qui concerne les marques assurant la cohérence sur le plan prédicatif, la même tendance est observée : le nombre d'erreurs commises par les sujets ayant

répondu à la consigne 3 est de 3, celui des sujets ayant répondu à la consigne 2 est de 2,9, et il est de 2,3 pour les sujets de la consigne 1.

Le nombre d'erreurs quant à l'emploi des marques relevant de la structure énonciative suit également la même tendance. Les sujets de la consigne 3 obtiennent le nombre d'erreurs le plus élevé, soit une moyenne 3,1 erreurs par copie, suivent les sujets ayant répondu à la consigne 2, avec une moyenne de 2,9, puis viennent les sujets de la consigne 1 avec une moyenne de 2,5.

Évidemment, la même tendance est observée pour le total des erreurs commises par les sujets. Les sujets s'étant adressés au destinataire pas du tout familier ont fait un nombre total d'erreurs plus élevé, soit une moyenne de 11,3 erreurs par copie, et les sujets s'étant adressés au destinataire très familier ont fait le nombre total d'erreurs le plus faible, soit 9,1 erreurs par copie. Les sujets de la consigne 2 (destinataire plus ou moins familier) se retrouvent donc entre les deux, avec une moyenne d'erreurs de 10,5.

Finalement, nous avons calculé le pourcentage d'erreurs pour chaque type de marques, soit les marques assurant la cohérence sur le plan référentiel, celles assurant la cohérence sur le plan prédicatif et, enfin, celles assurant la cohérence au niveau énonciatif. Nous avons donc établi le rapport entre le nombre d'erreurs et le nombre d'occurrences pour chacun de ces types de marques. Les résultats sont présentés au tableau XII.

Tableau XII : Pourcentage d'erreurs et écart-type des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, par groupe

Consignes	Référentiel	Prédicatif	Énonciatif	Total des marques
Consigne 1 <i>Destinataire très familier</i>	4,8 % (3,2)	18,5 % (11,9)	3,4 % (2,7)	5,1 % (2,4)
Consigne 2 <i>Destinataire plus ou moins familier</i>	5 % (3,0)	24 % (11,5)	4 % (2,8)	5,9 % (2,4)
Consigne 3 <i>Destinataire pas du tout familier</i>	5,2 % (2,7)	25,5 % (13,3)	3,6 % (2,5)	5,8 % (2,3)

Les résultats du tableau XII nous indiquent que, pour les marques relevant de la structure référentielle, le pourcentage d'erreurs est plus élevé dans les copies rédigées par les sujets s'étant adressés au destinataire pas du tout familier (consigne 3), avec un pourcentage de 5,2 %, et ce pourcentage est plus faible chez les sujets s'étant adressés au destinataire très familier (consigne 1), avec une moyenne de 4,8 %. Les sujets s'étant adressés au destinataire plus ou moins familier ont, quant à eux, un pourcentage d'erreurs se situant entre les deux, soit 5 % d'erreurs par copie.

Pour les marques relevant de la structure prédicative, la même tendance est observée, c'est-à-dire que les sujets de la consigne 3 ont un pourcentage d'erreurs plus élevé, avec une moyenne de 25,5 %, les sujets de la consigne 1 ont le pourcentage moyen le moins élevé, soit 18,5%, alors que les sujets de la consigne 2 se situent entre les deux avec une moyenne de 24% d'erreurs.

En ce qui concerne les marques relevant de la structure énonciative, ce sont les sujets ayant répondu à la consigne 2 (destinataire plus ou moins familier) qui obtiennent le pourcentage d'erreurs le plus élevé, avec une moyenne de 4 % d'erreurs. Les sujets ayant répondu à la consigne 3 obtiennent quant à eux une moyenne de 3,6% d'erreurs. Ce sont donc les sujets s'étant adressés au destinataire très familier (consigne 1) qui obtiennent le pourcentage d'erreurs le plus faible, soit un pourcentage de 3,4 %.

Lorsque nous prenons en considération l'ensemble des marques assurant la cohérence, nous constatons que ce sont les sujets ayant répondu à la consigne 1 (destinataire très familier) qui ont le pourcentage d'erreurs le moins élevé, avec une moyenne de 5,1% d'erreurs. Les sujets de la consigne 2 sont, quant à eux, ceux ayant commis le plus d'erreurs par rapport au nombre de marques utilisées, avec une moyenne de 5,9% d'erreurs. Les sujets s'étant adressés au destinataire pas du tout familier suivent de près les sujets de la consigne 2, avec une moyenne de 5,8%.

Globalement, nous constatons que les sujets s'étant adressés au destinataire très familier sont ceux qui ont un nombre d'erreurs et un pourcentage d'erreurs moins élevés pour l'ensemble des marques assurant la cohérence. Les sujets des consignes 2 et 3 sont en général ceux qui obtiennent le nombre ou le pourcentage d'erreurs les plus élevés pour l'ensemble des marques. Nous constatons également que les sujets de la consigne 2 (destinataire plus ou moins familier) ont obtenu le

pourcentage d'erreurs le plus élevé, alors que les sujets de la consigne 3 (destinataire pas du tout familier) ont obtenu le nombre d'erreurs le plus élevé. Notons enfin que le pourcentage d'erreurs des marques relevant du niveau prédicatif est nettement plus élevé que celui des marques relevant des niveaux référentiel et énonciatif. Il reste maintenant à vérifier si les différences observées sont significatives au seuil retenu, c'est-à-dire à $p < 0,05$.

4.2. Résultats des analyses statistiques

Dans les tableaux XIII, XIV et XV, nous présentons les résultats obtenus à la suite des analyses de variance. Nous présenterons d'abord les résultats concernant les effets du degré de familiarité sur le nombre de marques employées (tableau XIII). Nous verrons ensuite les résultats concernant le nombre d'erreurs quant à l'emploi de ces marques (tableau XIV). Enfin, nous nous intéresserons aux résultats concernant le pourcentage d'erreurs (tableau XV).

Pour répondre à une partie de notre question, nous avons fait une analyse de variance avec comme variable indépendante le type de destinataire, et comme variables dépendantes le nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur les plans référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total. Le tableau XIII présente les résultats de l'analyse de variance concernant les différences entre les groupes quant au nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif en fonction de la familiarité avec le destinataire.

Tableau XIII : Résultats des ANOVAS sur le nombre d'occurrences des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, en fonction de la familiarité avec le destinataire.

Groupes	Variable dépendante	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Groupes	Référentiel	0,712	2	0,493
	Prédicatif	0,496	2	0,610
	Énonciatif	3,363	2	0,038
	Total	1,721	2	0,183

Les résultats du tableau XIII révèlent l'existence de différences significatives entre les groupes en ce qui concerne le nombre d'occurrences des marques relevant du niveau énonciatif, $F(2,126) = 3,363$, $p = 0,038$, mais ne révèlent aucune différence en ce qui a trait au pourcentage des marques relevant du niveau référentiel, $F(2,126) = 0,712$, $p > 0,05$, ni quant à l'emploi des marques relevant du niveau prédicatif, $F(2,126) = 0,496$, $p > 0,05$. Enfin, aucune différence significative n'est observée quant au nombre total d'occurrences de toutes les marques linguistiques assurant la cohérence, $F(2,126) = 1,721$, $p > 0,05$.

Afin de préciser comment se manifestent ces différences au sein des groupes, nous avons fait une analyse des paires de Bonferroni. Les résultats de cette analyse nous indiquent que le groupe de la consigne 3, correspondant au destinataire pas du tout familier, a employé un nombre de marques linguistiques relevant du niveau énonciatif significativement plus élevé que le groupe de la consigne 2, correspondant au destinataire plus ou moins familier ($p = 0,050$).

Dans un deuxième temps, nous avons fait une analyse de variance avec comme variable indépendante le type de destinataire, et comme variables dépendantes le nombre d'erreurs des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total. Nous présentons au tableau XIV les résultats de l'analyse du nombre d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif en fonction de la familiarité avec le destinataire.

Tableau XIV : Résultats des ANOVAS sur le nombre d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, en fonction de la familiarité avec le destinataire.

Groupe	Variable dépendante	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Groupe	Référentiel	0,784	2	0,459
	Prédicatif	2,357	2	0,099
	Énonciatif	0,816	2	0,445
	Total	2,438	2	0,092

Les résultats ne révèlent aucune différence significative entre les groupes, et ce pour toutes les marques ($p > 0,05$). Il n'y a donc aucune différence significative dans le nombre d'erreurs commises quant à l'emploi des marques relevant du niveau référentiel, $F(2,126) = 0,784$, $p > 0,05$, ni quant à celles relevant du niveau prédicatif, $F(2,126) = 2,357$, $p > 0,05$, ou du niveau énonciatif, $F(2,126) = 0,816$, $p > 0,05$. Aucune différence n'est observée quant au nombre total d'erreurs, c'est-à-dire le nombre total d'erreurs des trois types de marques linguistiques $F(2,126) = 2,438$, $p > 0,05$.

Finalement, nous avons eu recours à une analyse de variance avec le type de destinataire comme variable indépendante, et comme variables dépendantes le pourcentage d'erreurs, soit le nombre d'erreurs par rapport au nombre d'occurrences, quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total. Nous présentons au tableau XV les résultats de cette analyse.

Tableau XV : Résultats des anovas sur le pourcentage d'erreurs quant à l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel, prédicatif et énonciatif, ainsi qu'au total, en fonction de la familiarité avec le destinataire.

Groupe	Variable dépendante	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Groupe	Référentiel	0,151	2	0,860
	Prédicatif	3,403	2	0,036
	Énonciatif	0,063	2	0,537
	Total	1,135	2	0,325

Les résultats du tableau XV révèlent l'existence de différences significatives entre les groupes en ce qui concerne le pourcentage d'erreurs des marques relevant du niveau prédicatif, $F(2,126) = 3,403$, $p = 0,036$, mais ne révèlent aucune différence en ce qui a trait au pourcentage des marques relevant du niveau référentiel, $F(2,126) = 0,151$, $p = 0,860$, des marques relevant du niveau énonciatif, $F(2,126) = 0,063$, $p = 0,537$, ni en ce qui a trait au pourcentage de l'ensemble des marques, $F(2,126) = 1,135$, $p = 0,325$.

Une analyse des paires de Bonferroni nous a permis de préciser comment se manifestent ces différences au sein des groupes. Les résultats indiquent que le

groupe de la consigne 1, correspondant au destinataire très familier, a obtenu un pourcentage d'erreurs significativement plus faible que le groupe de la consigne 3, correspondant au destinataire pas du tout familier ($p = 0,047$).

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La description des données et les résultats des analyses statistiques au chapitre précédent nous permettent de constater que certaines hypothèses de recherche sont confirmées alors que d'autres ne le sont que partiellement. La présente section a pour but de discuter de ces résultats afin de mieux les comprendre. Nous discuterons d'abord des résultats qui concernent les marques linguistiques relevant du niveau référentiel, étant donné qu'ils vont dans le même sens que nos hypothèses. Nous verrons ensuite les résultats qui concernent les marques linguistiques relevant du niveau prédicatif, eux aussi confirmant certaines de nos hypothèses. Puis, finalement, nous nous intéresserons aux résultats qui concernent les marques linguistiques relevant du niveau énonciatif et tenterons d'expliquer pourquoi ils ne sont que partiellement en accord avec nos hypothèses de travail.

5.1. Marques linguistiques relevant du niveau référentiel

Rappelons d'abord que les marques linguistiques assurant la cohérence au niveau référentiel sont les différents procédés de reprise. Étant donné que le choix de ces marques dépend uniquement du contexte linguistique, nous avons émis l'hypothèse que leur emploi et les erreurs relatives à cet emploi seraient moins affectés par le degré de familiarité avec le destinataire que celui des marques relevant des niveaux prédicatif ou énonciatif. Or, les résultats vont dans le même

sens que nos hypothèses et indiquent qu'il n'existe aucune différence significative entre les groupes, que ce soit quant au nombre d'occurrences ou au pourcentage d'erreurs des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan référentiel.

5.2. Marques linguistiques relevant du niveau prédicatif

Les marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan prédicatif se trouvent au centre des deux pôles opposant les marques qui relèvent strictement du contexte linguistique des marques qui relèvent plutôt de la situation de communication. Nous nous attendions donc à ce que le degré de familiarité affecte davantage les marques du niveau prédicatif que les marques du niveau référentiel.

Les résultats confirment en partie cette hypothèse. Le pourcentage moyen d'erreurs quant à l'emploi des marques du niveau prédicatif est significativement différent entre les sujets s'étant adressés au destinataire très familier et ceux s'étant adressés au destinataire pas du tout familier, ces derniers obtenant un pourcentage moyen d'erreurs significativement plus élevé. Les résultats confirment donc notre hypothèse selon laquelle les marques sont mieux employées lorsque le destinataire est familier et soutiennent ceux de Rubin (1982) selon laquelle la difficulté associée à la non-familiarité avec le destinataire est plus grande. En effet, si les ressources attentionnelles sont sollicitées pour répondre à une tâche plus complexe, il se peut que les ressources nécessaires à la structuration du texte ne soient plus suffisantes, considérant que la linéarisation textuelle pose à elle seule

un grand défi pour les scripteurs (Fayol, 1997), et que des erreurs, notamment dans l'utilisation des connecteurs, en résultent. Nos résultats semblent soutenir l'hypothèse de Rubin (1982) voulant que ce ne soit pas tant le degré de familiarité en soi qui affecte certaines dimensions linguistiques du texte, mais plutôt la difficulté à se représenter un destinataire qui n'est pas familier, c'est-à-dire que c'est la difficulté à se représenter ce type de destinataire qui affecterait certaines dimensions linguistiques du texte.

Par ailleurs, aucune différence entre les groupes n'a été constatée en ce qui concerne le nombre d'occurrences des marques relevant du niveau prédicatif. Nous expliquons ces résultats par le fait qu'un emploi massif de connecteurs n'est pas nécessairement un indice de meilleure structuration. En effet, un texte ne contenant aucun connecteur peut être tout aussi bien structuré qu'un texte en contenant quinze. Si les idées d'un texte entretiennent des liens ou des relations suffisamment explicites pour que le lecteur puisse les percevoir, l'emploi des connecteurs n'est pas nécessaire. Le nombre de connecteurs n'est donc pas un indicateur du niveau de structuration, et c'est peut-être la raison pour laquelle nous ne trouvons aucune différence entre les groupes quant au nombre d'occurrences de ce type de marque.

Notons, en terminant, que le pourcentage d'erreurs quant à l'emploi des marques relevant du niveau prédicatif est très élevé par rapport à celui des marques relevant des niveaux référentiel et énonciatif. Dans certains cas, ce

pourcentage d'erreurs atteint un nombre presque quatre fois plus élevé. Il semblerait donc que ce soit la principale source de problèmes relatifs à la cohérence rencontrés par les élèves de cinquième secondaire lors de la rédaction d'un texte à caractère argumentatif.

5.3. Marques linguistiques relevant du niveau énonciatif

Enfin, les marques assurant la cohérence au niveau énonciatif étaient les marques pour lesquelles nous nous attendions à un effet plus important quant à leur emploi et aux erreurs relatives à cet emploi en fonction du degré de familiarité avec le destinataire. Nos hypothèses sont encore une fois partiellement confirmées. Les résultats sont significatifs en ce qui concerne le nombre moyen d'occurrences. Ils indiquent que le nombre moyen d'occurrences des marques relevant du niveau énonciatif est significativement plus élevé dans les copies des sujets s'étant adressés à un destinataire pas du tout familier, par opposition à ceux s'étant adressés au destinataire plus ou moins familier. Quoique nous nous soyons intéressée à la familiarité avec le destinataire plutôt qu'à la congruence de sa position avec celle du scripteur, nos résultats soutiennent ceux de Passerault et Coirier (1989) en ce qu'ils indiquent que le rapport d'interlocution, donc le rapport qu'entretiennent le locuteur et son interlocuteur, favorise l'émergence de certaines marques d'implication du locuteur. Nous pouvions avancer que le locuteur sent davantage qu'il doit s'impliquer s'il ne connaît pas personnellement le destinataire de son texte.

Par ailleurs, aucune autre différence significative n'est ressortie des analyses. Le degré de familiarité avec le destinataire n'a pas affecté le pourcentage d'erreurs des marques linguistiques assurant la cohérence sur le plan énonciatif, contrairement à ce que nous attendions. Nous expliquons ce résultat de trois façons.

D'abord, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre de méthodologie, le calcul du nombre d'occurrences et du nombre d'erreurs des marques linguistiques relevant du niveau énonciatif a posé quelques problèmes. En effet, pour le calcul du nombre d'occurrences, la comptabilisation des marqueurs de modalité a posé des défis plus importants. Identifier les expressions connotées, par exemple, n'était pas toujours aisé. Dans l'exemple de correction que nous fournissons en annexe (Annexe 4), nous avons considéré l'expression *horripiler* comme une expression connotée. Or, nous sommes consciente qu'il s'agit là d'un choix discutable. Aussi, nous avons éprouvé quelques difficultés pour déterminer comment comptabiliser le nombre d'erreurs et le pourcentage d'erreurs de l'ensemble des marques relevant du niveau énonciatif. Nous nous sommes rendu compte qu'il n'était pas possible de procéder de la même façon qu'avec les marques relevant des niveaux référentiel et prédicatif. Dans le cas de la structure énonciative, les problèmes de cohérence résident en grande partie dans la rupture du cadre énonciatif et non dans l'emploi ponctuel fautif d'une marque. La nature ou la source du problème étant différente, la façon de comptabiliser les problèmes

devait être différente. Par ailleurs, il se peut que ce soit cette différence qui soit en cause dans les résultats obtenus.

Notre deuxième explication concerne la taille de l'échantillon. En étudiant les données de plus près, nous observons que le nombre d'erreurs et le pourcentage d'erreurs sont systématiquement plus élevés chez les sujets s'étant adressés aux destinataires plus ou moins familier et pas du tout familier, sans toutefois être significativement plus élevés. C'est cette tendance systématique qui nous amène à nous questionner sur la taille de notre échantillon. Notre échantillon n'étant que de 126 sujets et, dans le groupe ayant reçu la consigne 1 (destinataire très familier), n'étant que de 35 sujets, nous nous demandons si les résultats n'auraient pas été différents avec un échantillon plus grand. Étant donné que certaines tendances apparaissent de façon systématique, il aurait peut-être suffi d'un échantillon légèrement plus grand pour que les différences observées soient significatives.

Enfin, ce résultat peut aussi s'expliquer par le fait qu'il y a très peu d'erreurs liées aux marques linguistiques relevant du niveau énonciatif dans l'ensemble des copies rédigées par les sujets. En effet, l'harmonisation des temps verbaux et l'emploi des déictiques présentent des défis beaucoup plus importants dans l'écriture des textes narratifs (Fayol, 1997), le défi étant moins grand en ce qui concerne l'argumentation. Pour ce qui est des marqueurs de modalité, les erreurs causées par une rupture du cadre énonciatif sont, elles aussi, peu fréquentes dans l'ensemble des copies. Le nombre peu élevé d'erreurs quant à l'emploi des

marques relevant du cadre énonciatif a aussi été remarqué par Gagnon (1998) dans sa recherche visant à documenter les problèmes de cohérence des universitaires québécois. Un petit échantillon jumelé à un pourcentage d'erreurs somme toute assez faible explique peut-être l'absence de différence significative entre les groupes, malgré une tendance qui se manifeste de façon systématique.

Mentionnons en terminant qu'une analyse plus qualitative comparant les sujets qui se sont adressés aux différents destinataires aurait peut-être permis de percevoir des différences qu'une analyse quantitative ne peut déceler. En effet, dans leur étude sur les effets du rapport d'interlocution sur les marques énonciatives, Passerault et Coirier (1989) ont plutôt abordé la question sous un autre angle que celui du bon/mauvais emploi des marques. Ces chercheurs se sont penchés sur la façon dont le scripteur manifeste son engagement dans son discours. Ils ont analysé les marques selon qu'elles assuraient la présence du scripteur dans son énoncé (*Si la victime était **mon** enfant*), selon qu'elles assuraient la présence de l'interlocuteur (*Je tiens à **vous** dire*) ou selon qu'elles étaient explicitement prises en charge par le scripteur (*À **mon** avis, la peine de mort...*) Une telle analyse se veut certainement plus fine et poursuit un but distinct de la nôtre. Malgré que l'objectif de notre recherche n'ait pas été le même, nous croyons que pour aborder les marques linguistiques relevant du niveau énonciatif, il faut se doter d'une grille d'analyse plus fine, d'autant plus qu'une même marque de modalisation peut assurer différentes fonctions. En effet, dans une étude portant sur l'implication du locuteur dans son discours, Espéret et al. (1987) soulignent la

pertinence de distinguer, par exemple, une marque de première personne (*je*) de prise en charge à une même marque de première personne de présence. D'où la pertinence de se doter d'outils d'analyse permettant de traduire ces distinctions. Comme les marques linguistiques relevant du niveau référentiel sont plutôt dépendantes du contexte linguistique et que les marques relevant du niveau énonciatif sont plutôt dépendantes du contexte de communication, la façon de les aborder ne peut sans doute pas être la même. Enfin, peut-être qu'une classification autre que celle de Lundquist pour aborder les phénomènes de cohérence aurait permis de déceler des différences à d'autres niveaux encore. Le cadre théorique des autres linguistes, tels que Charolles ou Adam, aurait sans doute permis d'arriver à des conclusions différentes, quoique pas nécessairement plus intéressantes.

CONCLUSION

Nous avons étudié certains paramètres de la situation de communication afin de mieux comprendre leur impact sur l'organisation de certaines marques linguistiques présentes dans les textes d'élèves. Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous nous sommes intéressée à l'impact du degré de familiarité avec le destinataire sur les marques linguistiques assurant la cohérence dans les textes argumentatifs d'élèves de cinquième secondaire. Nos résultats indiquent que le degré de familiarité avec le destinataire a un impact sur certaines de ces marques, notamment celles relevant des niveaux prédicatif et énonciatif, mais non sur celles relevant du niveau référentiel. D'un côté, le degré de familiarité avec le destinataire a un impact sur l'emploi des marques linguistiques assurant la cohérence au niveau énonciatif; les sujets s'étant adressés à un destinataire pas du tout familier emploient un nombre significativement plus élevé de marques que les sujets s'étant adressés à un destinataire plus ou moins familier. D'un autre côté, le degré de familiarité a un effet sur les erreurs commises lors de l'utilisation des marques du niveau prédicatif; les sujets s'étant adressés à un destinataire très familier obtiennent un pourcentage d'erreurs significativement plus faible que ceux s'étant adressés à un destinataire pas du tout familier. Nous verrons maintenant quelles sont les limites de notre recherche, limites qui nous permettront de proposer des pistes de recherches futures ainsi que d'éventuelles interventions didactiques.

D'abord, nous sommes consciente qu'en choisissant de nous intéresser à l'impact du degré de familiarité avec le destinataire sur les marques linguistiques assurant la cohérence nous avons adopté une perspective axée sur le résultat aux rédactions, donc sur le produit, plutôt que sur le processus de mise en texte. En effet, nous avons abordé les marques linguistiques selon le nombre d'occurrences et selon qu'elles étaient ou non bien employées. Notre analyse se limite par conséquent au produit final, c'est-à-dire à la présence et à l'emploi de marques linguistiques bien précises. Il s'agit d'un choix, évidemment, mais il reste que nos résultats auraient gagné à être mis en parallèle avec des données sur le processus d'écriture de nos sujets lors de la mise en texte, données qui auraient pu provenir de l'analyse de protocoles verbaux ou de questionnaires portant sur la prise en compte du destinataire.

Ensuite, nous croyons que la façon dont nous avons abordé la cohérence, particulièrement en ce qui concerne les marques relevant du niveau énonciatif, aurait pu être jumelée à un autre type d'analyse. En effet, nous nous sommes rendu compte que certaines marques se prêtent mieux que d'autres à une évaluation de type bon/mauvais emploi; les marques relevant des niveaux référentiel et prédicatif sont de celles-là. Par contre, aborder les marqueurs de modalité, marques relevant du niveau énonciatif, selon qu'ils sont bien employés ou non semble moins pertinent, nous l'avons bien constaté lors de l'analyse des copies. Peut-être qu'en jumelant une analyse plus qualitative à une analyse de type quantitatif nous aurions été en mesure d'appréhender notre objet d'étude de façon plus complète et

optimale. Mentionnons également qu'un cadre théorique autre que celui de Lundquist aurait pu être utilisé pour aborder les phénomènes de cohérence.

Nous croyons qu'il pourrait être pertinent dans une recherche future d'aborder les marques linguistiques de façon plus détaillée, en essayant, par exemple, de s'intéresser à la nature et à la source des erreurs commises. Dans le cadre de notre projet, nous avons limité notre analyse à la comptabilisation du nombre d'erreurs, alors qu'il serait également intéressant de savoir plus précisément comment se manifestent ces erreurs. Par exemple, nous savons que les sujets s'étant adressés à un destinataire pas du tout familier font 25,5% d'erreurs quant à l'emploi des connecteurs, mais nous ne savons pas précisément quels connecteurs posent particulièrement problème. Nous ne savons pas non plus si les erreurs proviennent d'une mauvaise utilisation de ces connecteurs ou si elles proviennent de l'absence de connecteurs nécessaires. La même chose est vraie pour les marques linguistiques relevant du niveau référentiel.

Idéalement, un travail de maîtrise débouche sur des pistes de recherche pouvant alimenter le domaine d'étude en question. À la lumière des limites de notre projet, nous pouvons d'ores et déjà proposer quelques pistes de travail. D'abord, nous avons vu qu'il pourrait être intéressant de jumeler une analyse plus qualitative à notre approche de type quantitatif. Ensuite, nous avons vu à travers nos résultats que certaines difficultés sont associées à la prise en compte de destinataires qui ne sont pas familiers avec les scripteurs. Il pourrait être

intéressant de mieux comprendre comment et à quel moment du processus d'écriture interviennent ces difficultés à travers l'utilisation de protocoles verbaux lors de la phase de mise en texte. En effet, en ayant accès aux verbalisations lors de la mise en texte, il serait possible de voir comment se manifestent les difficultés associées à la prise en compte des différents types de destinataires et à quel moment elles se manifestent. La mise en parallèle d'une analyse des protocoles verbaux avec une analyse des erreurs de cohérence permettrait une meilleure compréhension des processus en jeu.

Il pourrait également être pertinent de s'interroger sur les autres paramètres susceptibles de rendre la tâche d'écriture plus complexe pour les élèves, provoquant ainsi une surcharge cognitive chez eux. En effet, d'autres études semblables à la nôtre mais faisant varier des paramètres d'autres que le degré de familiarité avec le destinataire, comme la congruence des positions des interlocuteurs, le type de sujet problématique, le rapport d'autorité entre les interlocuteurs, etc., permettraient de vérifier quels aspects du contexte de communication sont les plus susceptibles d'engendrer chez les élèves une surcharge cognitive les amenant à produire des textes de moins bonne qualité. Il faudrait aussi se demander si les paramètres qui complexifient la tâche d'écriture d'un texte argumentatif chez des élèves de cinquième secondaire sont les mêmes d'un type de texte à l'autre ou d'un niveau scolaire à l'autre. Ainsi, faire varier d'autres paramètres de la situation de communication, faire varier le type de texte ou le niveau scolaire des sujets s'avèrent des pistes de recherche prometteuses.

D'un point de vue pratique, les résultats de notre recherche et les pistes qu'elle ouvre pour de futures recherches permettront, nous l'espérons, d'aider les enseignants à prendre davantage conscience de l'impact des tâches d'écriture qu'ils proposent à leurs élèves. En ayant une meilleure connaissance des paramètres qui rendent les tâches complexes pour les élèves, les enseignants pourront proposer des tâches suivant une certaine progression, ce qui permettrait aux élèves de mieux apprivoiser cette complexité.

Ces connaissances pourraient également permettre aux enseignants de mieux aider les élèves dans la planification de leurs rédactions de façon à éviter la surcharge cognitive qui se produit souvent en contexte d'écriture. Un travail sur le destinataire, sur sa description psychologique et physique, ses valeurs, ses possibles attentes, pourrait amener à des pistes d'intervention permettant d'alléger le coût cognitif associé à la prise en compte de destinataires qui ne sont pas familiers.

Enfin, précisons qu'un travail systématique sur les contraintes linguistiques qui pèsent sur l'emploi des connecteurs nous semble nécessaire. En effet, nos résultats indiquent que le pourcentage d'erreurs le plus élevé concerne l'emploi des marques relevant du niveau prédicatif et que ce pourcentage est parfois jusqu'à quatre fois plus élevé que celui des autres marques. Ces résultats portent à croire

que l'emploi des connecteurs dans les textes argumentatif est loin d'être maîtrisé par les élèves de cinquième secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan.
- Anscombe, J.-C. et Ducrot, O. (1983). L'argumentation dans la langue. Bruxelles : Mardaga.
- Beaudichon, J., Sirgurdsson, T., Trelles, C. (1978). Étude chez l'enfant de l'adaptaton verbale à l'interlocuteur lors de la communication. Psychologie française, 23, 213-220.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence. Un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. Québec français, 128, 55-57.
- Berkenkotter, C. (1981). Understanding a writer's awareness of audience. College, composition and communication, 32, 388-399.
- Brami-Mouling, M.-A. (1977). Notes sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'âge de son interlocuteur. Archives de psychologie, 45, 225-234.
- Brassart, D.G. (1990). Retour(s) sur « Mir Rose » ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)? Argumentation, 4 (3), 299-332.

- Bronckart, J.P. (1985). Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. In M. Moscato et G. Pieraut-LeBonniec (éds.), Le langage, construction et actualisation (p. 165-178). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Carvalho, J.B. (2002). Developing audience awareness in writing. Journal of research in reading, 25 (3), 271-282.
- Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française, 38, 7-42.
- Charolles, M. (1994). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. Travaux de linguistique, 29, 125-151.
- Chartrand, S.G. (1995). Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Chartrand, S.G. (1999). Les composantes d'une grammaire du texte. Québec français, numéro hors série, 20-23.
- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : Éditions La Pensée sauvage.
- Clark, R. et Delia, J. (1976). The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. Child development, 47, 1008-1014.

- Cohen, M. et Riel, M. (1989). The effect of distant audiences on students' writing. American educational journal, 26 (2), 143-159.
- Coirier, P., Coquin-Viennot, D., Golder, C. et Passerault, J.-M. (1990). Le traitement du discours argumentatif : Recherches en production et en compréhension. Archives de psychologie, 58, 315-348.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris : Armand Colin.
- Coirier, P., Goler, C. (1993). Writing argumentative text : a developmental study of the acquisition of supporting structures. European journal of psychology of education, 2, 169-181.
- Combettes, B. (1983). Pour une grammaire textuelle : la progression thématique. Bruxelles : Paris-Gembloux.
- Combettes, B. (1992). L'organisation du texte. Metz: Université de Metz.
- Coquin-Viennot, D. et Coirier, C. (1992). Structures of argumentative discourse : effects of type of referential space. European journal of psychology of education, 7 (3), 219-229.
- Crowhurst, M. et Piché, G.L. (1979). Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. Research in the teaching of english, 13 (2), 101-109.
- Dubois, J. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris : Larousse.

- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris : Éditions du Seuil.
- Eisenberg, A. (1992). Conflicts between mothers and their young children. Merrill-Palmer Quarterly, 38 (1), 21-44.
- Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D., Passerault, J.M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours : discours argumentatifs formel et naturel. Argumentation, 1, 149-168.
- Fayol, M. (1990). La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive. Éducation permanente, 102, 21-29.
- Fayol, M. (1997). Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, et B. Schneuwly (dir.), Apprendre/enseigner à produire des textes écrits (p. 223-239). Bruxelles: De Boeck.
- Flavell, J.H., Botkin, P., Fry, C., Wright, J., Jarvis, P. (1968). The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. College English, 41 (1), 19-37.
- Flower, L. et Hayes, J.R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. College, Composition and Communication, 31, 21-33.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. Pratiques, 28, 83-94.

- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Bruxelles : De Boeck.
- Gagnon, O. (1998). Manifestation de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Gagnon, O. (2003). Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés. Québec français, 128, 62-66.
- Garcia-Debanc, C. (1998). Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs : le cas des connecteurs. Pratiques, 97-98, 133-152.
- Gervais, F. et Noël-Gaudreault, M. (1992). Élaboration et application d'une grille d'analyse de la cohérence/cohésion sur des textes d'élèves. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (éds.), La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage (p.137-156). Montréal : Logiques.
- Golder, C. (1992). Argumenter : de la justification à la négociation. Archives de psychologie, 60, 3-24.
- Golder, C. (1996). Le développement des discours argumentatifs. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gombert J.E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses universitaires de France.
- Grize, J.-B. (1982). De la logique à l'argumentation, Genève: Librairie Droz.

- Hayes, J.R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans R. Indrisano et J. Squire (éds.), Perspectives on writing. Research, theory and practice (p.6-44). Newark : I.R.A.
- Hayes, J.R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg et E. Steinberg (éds.), Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach (p. 3-30) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hays, J.N., Brandt, K.M. et Chantry, K.H. (1998). The impact of friendly and hostile audiences on the argumentative writing of high school and college students. Research in the teaching of english, 22, 391-416.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). L'énonciation de la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin.
- Kirsch, G. (1991). Writing up and down the social ladder: a study of experienced writers composing for contrasting audiences. Research in the teaching of english, 25, 33-53.
- Kroll, B.M. (1978). Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse. Research in the teaching of english, 12, 269-281.
- Kroll, B.M. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B.M. Kroll et R.J. Vann (éds.), Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts (p. 32-54). Urbana: NCTE.
- Lafontaine, D. (1983). L'adaptation des enfants à leur interlocuteur lors de la communication. L'année psychologique, 83, 199-224.

- Laporte, M. (2003). Des moyens pour la progression du texte. Québec français, 128, 58-61.
- Lundquist, L. (1980). La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique. Kobenhavn : Nyt Nordisk Forlag.
- McCulley, G. A. (1985). Writing quality, coherence, and cohesion. Research in the teaching of english, 19 (3), 269-282.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communication. Langue française, 21, 8-25.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). Programme d'études. Le français, enseignement secondaire. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Domaine des langues. Français, langue d'enseignement. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). Document d'information. Épreuve unique. Français, langue d'enseignement, de cinquième année du secondaire. Écriture. Québec.
- Paret, M.-C. (2003). La "grammaire" textuelle. Une ressource pour la compréhension et l'écriture des textes. Québec français, 128, 48-50.
- Passerault, J.-M. et Coirier, P. (1989). Le marquage de l'implication énonciative dans le discours argumentatif. Les effets de l'interlocuteur. Revue de phonétique appliquée, 90, 35-47.
- Pentony, J. (1987). Relationship between involvement in an issue and number of arguments. Psychological Reports, 60, 219-226.

- Pentony, J. (1986). Relationship between involvement in an issue and quality of the argument. Psychological Reports, 59, 191-198.
- Pepin, L. (1998). La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner. Laval: Groupe Beauchemin.
- Pepin, L. et Pagé, M. (1993). L'évaluation et l'enseignement de la cohérence textuelle, du secondaire à l'université. In M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), L'hétérogénéité des apprenants: Un défi pour la classe de français. Actes du V^e colloque international de didactique du français langue maternelle. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1988). Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique (5^e édition). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Perner, J., Leekam, S.R. (1986). Belief and quantity : Three-year-old's adaptation to listener's knowledge. Journal of child language, 13, 305-315.
- Plantin, C. (1990). Essais sur l'argumentation : introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative. Paris : Kimé.
- Polguère, A. (2003). Lexicologie et sémantique lexicale. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Portine, H. (1983). L'argumentation écrite. Expression et communication, Paris : Hachette.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., et Rioul, R. (2004). Grammaire méthodique du français (3^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.

- Reichler-Béguelin, M.-J. (1992). L'approche des « anomalies » argumentatives. Pratiques, 73, 51-78.
- Rousselle, J., Lazure, R., Pouliot, K., Roy, L., Setticasi, E. (2001). Bilans. Français cinquième secondaire. Connaissances et activités. Anjou : CEC.
- Rubin, D. (1982). Adapting syntax in writing to varying audiences as a function of age and social cognitive ability. Journal of child language, 9, 497-510.
- Rubin, D.L. (1984). Social cognition and written communication. Written communication, 1 (2), 211-245.
- Rubin, D.L. et Piché, G.L. (1979). Development in syntactic and strategic aspects of audience adaptation skills in written persuasive communication. Research in the teaching of english, 13, 293-316.
- Rubin, D.L. et Raftery, B.A. (1986). Social cognitive ability as a predictor of the quality of expository and persuasive writing among college freshmen. Research in the teaching of english, 20, 9-12.
- Rybczynski, M. (1992). Audience adaptation and persuasive strategies: a study of letters by sixth-grade students. Journal of research and development in education, 26 (1), 15-23.
- Schneuwly, B. (1988). Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., et Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Études chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. Langue française, 81, 40-58.

- Searle, J. (1972). Les actes de langage; essai de philosophie du langage. Paris : Hermann.
- Shatz, M. et R. Gelman (1973). The development of communication skills : modification in the speech of young children as a function of listener. Monographs of the society for research in child development, 38(5), 1-38.
- Terrisse, A. et Y. Leziart (1997). L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret. Les sciences de l'éducation, 30(3), 5-25.
- Toulmin, S. (1993). Les usages de l'argumentation, Paris : Presses universitaires de France.
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase: la grammaire du texte. In S.-G. Chartrand (dir.), Pour un nouvel enseignement de la grammaire (p. 85-107). Montréal: Logiques.
- Vignaux, G. (1996). L'argumentation, Genève : Librairie Droz
- Warden, D. (1976). The influence of context on children's uses of identifying expressions and references. British journal of psychology, 67, 101-112.
- Weinrich, H. (1973). Le temps : le récit et le commentaire. Paris : Éditions du Seuil.

ANNEXE 1 : Tâches d'écriture

ANNEXE 2 : Textes préparatoires

CD :

je grave, tu graves, c'est grave!

Il n'y a pas que les ados qui copient les disques de leurs copains au lieu de les acheter. Les adultes s'y mettent aussi. L'industrie prépare une riposte contre cette nouvelle forme de vol de droits d'auteur.

L'été dernier, avant de quitter la Belgique pour s'établir au Québec, le psychologue et professeur d'université Frédéric Saussez, 37 ans, a loué 120 disques compacts à la Médiathèque de Namur afin d'en faire des copies : 120 clones parfaits, créés tranquillement chez lui à l'aide d'un graveur de CD, une petite boîte branchée sur son ordinateur. Philippe Plouffe, pour sa part, ne possède pas de graveur. Mais cet étudiant montréalais de 19 ans achète parfois de « l'ami d'un ami » des copies de CD récents trois dollars chacune. Quand à Gilles Ménard, il ne se reconnaît plus. En six mois, ce fonctionnaire montréalais de 41 ans n'a acheté que deux CD en magasin : 10 fois moins qu'à son habitude. Grand consommateur de musique, Gilles fait désormais son shopping chez des copains, emprunte beaucoup, fabrique ses propres compilations.

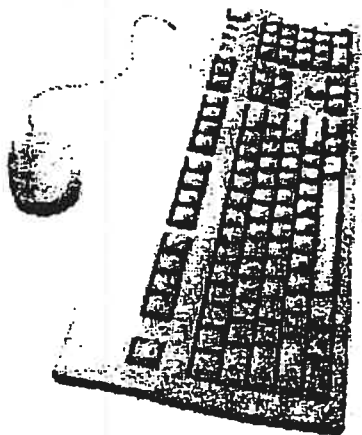
Frédéric, Philippe et Gilles ne sont pas des cas isolés : 11% des Canadiens ont déjà copié de la musique à l'aide d'un graveur et

38% admettent avoir déjà acheté ou reçu une copie d'un CD, selon un sondage mené en mars par Solutions Research Group Consultants, une entreprise de Toronto, auprès de 1 101 personnes de 12 ans et plus. Les graveurs se vendent très bien, merci : 100 millions d'unités ont trouvé preneurs dans le monde depuis leur arrivée sur le marché en 1998, dont la moitié en 2001. Ils sont de plus en plus abordables (on en trouve à moins de 200 dollars) et de plus en plus performants. La société TDK, par exemple, vient de lancer son veloCD, capable de copier un album complet en quatre minutes, un record mondial.

La plupart des nouveaux ordinateurs possèdent désormais un graveur de CD intégré. Si la tendance se maintient, on estime qu'en 2003 40% des CD musicaux en circulation en Europe de l'Ouest seront des copies. Un tel phénomène de société soulève évidemment son lot de questions et l'industrie de la musique traverse une crise jugée sans précédent depuis l'invention du gramophone, au milieu du 19^e siècle.

Une des questions les plus fréquentes concerne les droits d'auteur : copier des disques compacts à l'aide d'un graveur est-il légal? Réponse : ça dépend. «Copier un CD chez soi, pour son usage personnel, à partir d'un disque emprunté à la bibliothèque ou à un ami ne constitue plus une violation du droit d'auteur au Canada depuis 1999, si une redevance a été payée sur le CD vierge»





explique Claudette Fortier, directrice générale de la SODRAC, la Société du droit de reproduction des auteurs, compositeurs et éditeurs du Canada. Ces redevances, 29 cents par disque, sont incluses dans le prix de vente des CD et remises à la SODRAC, qui les redistribue aux différents acteurs du milieu selon un système de points complexe. Cela dit, il est illégal de donner des copies de CD à ses amis, d'en acheter ou d'en vendre. « Mais on ne va quand même pas porter plainte devant la Gendarmerie royale du Canada pour qu'elle poursuive un jeune de 15 ans qui vend des copies de CD dans la cour d'école », dit Claudette Fortier. Ce trafic en milieu scolaire est pourtant fort répandu, ici comme à l'étranger, et des universités américaines ont déjà expulsé de leur campus des « dealers » de CD qui y arrondissaient leurs fins de mois.

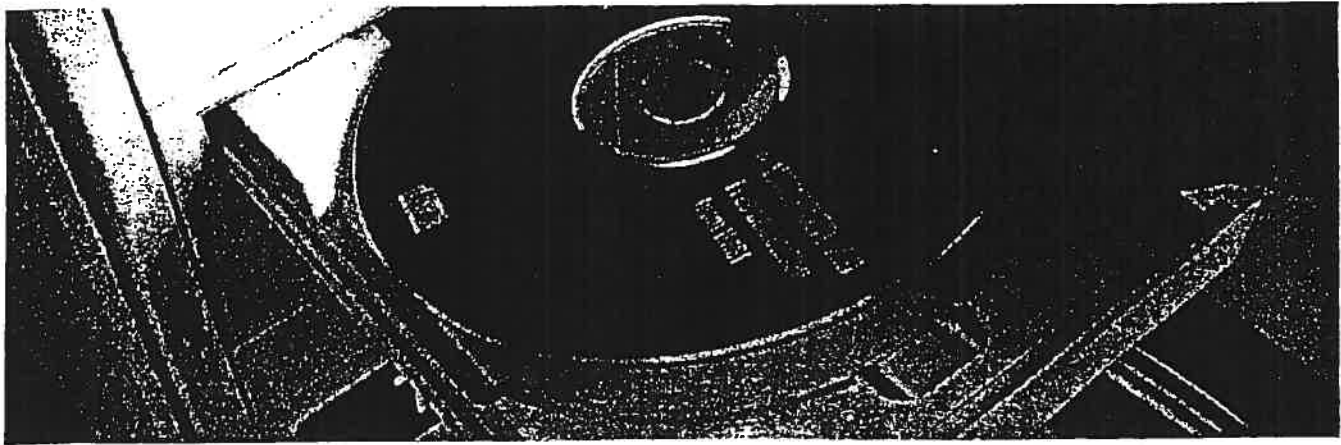
Pas toujours appliquées, rarement expliquées, les règles concernant les droits d'auteurs sont mal comprises. « À la petite école, on enseigne aux élèves que s'approprier le crayon d'un autre, c'est du vol, mais on ne dit pas que reproduire une œuvre intellectuelle sans permission et sans payer, c'est aussi du vol », déplore Gilles Valiquette. Compositeur et ex-chanteur, aujourd'hui propriétaire de Musitechnic, un collège montréalais de conception sonore assistée par ordinateur, Gilles Valiquette est également président de la SOCAN, la Société canadienne des auteurs, compositeurs et éditeurs de musique. « L'industrie non plus n'a pas " fait ses devoirs ", dit-il. Les producteurs auraient dû réagir quand la cassette audio est arrivée sur le marché, en 1969. Prétextant la mauvaise qualité des copies sur cassette, ils n'ont pensé qu'à court

terme et n'ont rien fait. Alors les gens se sont habitués à copier pendant 30 ans. Et maintenant que les graveurs permettent des copies parfaites, c'est la panique. »

Claudette Fortier abonde dans le même sens : « C'est vrai que nous devons faire notre mea-culpa. Il faudrait mieux éduquer le public... et les médias. Partout, on incite les gens à copier. » L'été dernier, rappelle-t-elle, après la fermeture du site Internet de musique gratuite Napster, un journaliste de *La Presse* expliquait à ses lecteurs comment contourner ce problème et leur proposait d'autres sites. Récemment, une publicité télévisée de Vidéotron vantait la rapidité du câble pour télécharger de la musique à partir du Net. Cette publicité, qui n'est plus diffusée, a fait sourciller Pierre Tremblay, directeur des communications de la maison de production de disques Audiogram (Daniel Bélanger, Loco Locass). Elle constitue selon lui un exemple éloquent : « Quand on dit qu'il y a un manque d'éducation... »

Pierre Tremblay, comme l'ensemble de l'industrie désormais, s'intéresse de près aux questions de propriété intellectuelle. Car l'industrie est inquiète. Depuis trois ans, les ventes de disques compacts ne cessent de diminuer. SoundScan, une société canadienne qui compile des données sur l'industrie musicale, a noté une baisse des ventes de 10% au pays pour les cinq premiers mois de 2001. Ce pourcentage est sensiblement le même au Québec, où les disques des Jean Leloup, Kevin Parent et autres Okoumé génèrent des revenus annuels de 250 millions de dollars. La différence est qu'au Québec cette baisse fait plus mal, l'industrie étant largement dominée par des producteurs locaux indépendants, tels Audiogram, Musi-Art et Tacca.





« Ils n'ont pas les reins aussi solides que des multinationales comme Sony ou Universal », dit Solange Drouin, vice-présidente aux affaires publiques et directrice générale de l'ADISQ, l'Association québécoise de l'industrie du disque, du spectacle et de la vidéo. « Le marché est petit, et chaque morceau qu'on perd pèse lourd. » Aux États-Unis, où les ventes de disques en 2000 ont été de 12 milliards de dollars américains, le marché a accusé une chute de 5,5% au premier trimestre de 2001. Au Japon et en Europe, on a noté des baisses encore plus considérables.

Et toutes ces baisses seraient attribuables aux graveurs? « Des études ont prouvé que la possession d'un graveur est l'élément dissuasif le plus important au moment de décider d'acheter ou non un CD original », dit Solange Drouin. « Ils ont des répercussions négatives, c'est sûr, mais d'autres facteurs entrent aussi en ligne de compte », croit Denis Germain, gérant du marketing au HMV Megastore, rue Sainte-Catherine, à Montréal, l'un des disquaires les plus achalandés de la province. Le CD a 20 ans. Les baby-boomers ont fini de renouveler en version numérique leurs vieux vinyles des Rolling Stones et des Who. Le marché plafonne. Même les amateurs de musique classique achètent moins : ils ont complété leur collection. « De combien de versions des Quatre Saisons de Vivaldi a-t-on besoin? » demande Denis Germain. Aux États-Unis, les commerçants blâment aussi le

ralentissement de l'économie, ou encore les sites de musique gratuite comme FastTrack, Gnutella et Audiogalaxy, qui ont pris le relais de Napster après sa fermeture. Guillaume Lafrance, d'Editorial Avenue, une maison d'édition musicale québécoise, dénonce quant à lui les politiques de vente du type de celles de HMV. « On peut y acheter 10 CD, les copier à la maison et les retourner le lendemain sous prétexte que, finalement, on ne les aime pas », dit-il. « Cette politique interne est un privilège que nous accordons à nos clients, répond Denis Germain. Ceux qui en abusent le perdent. »

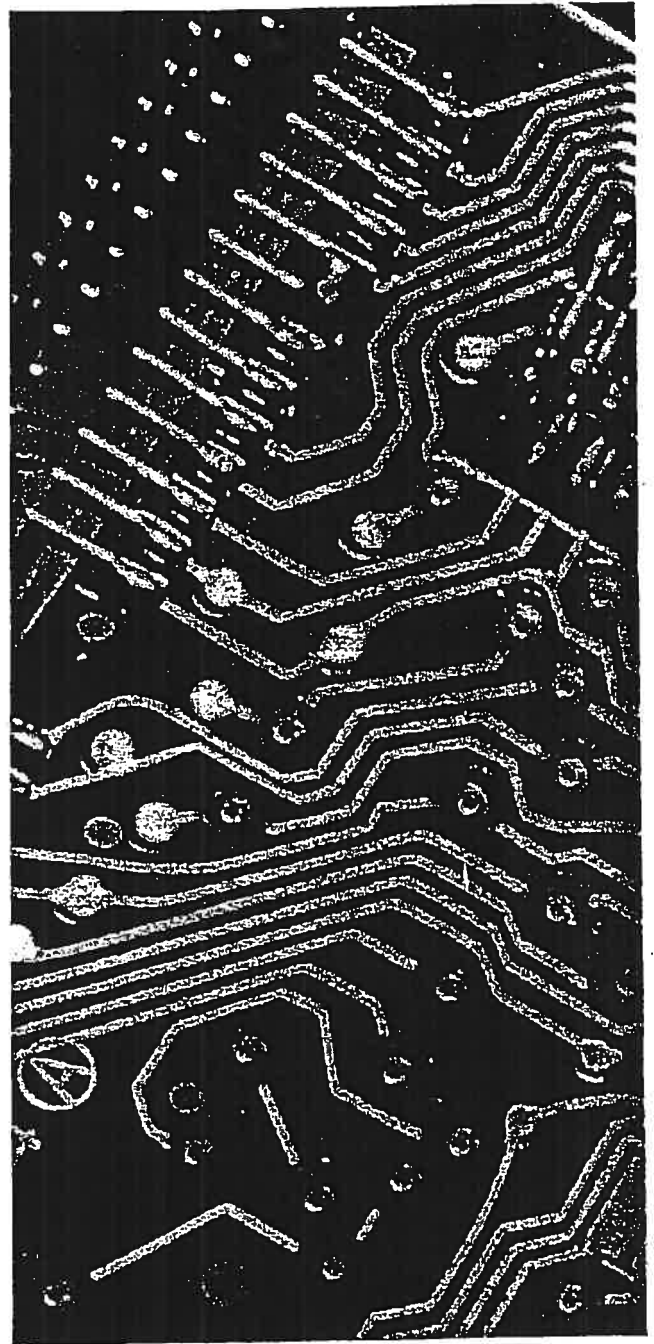
Une chose est certaine, l'industrie du disque vit des problèmes nouveaux, auxquels elle cherche des solutions nouvelles. En Allemagne, des sociétés de protection des droits d'auteur ont traîné devant les tribunaux le plus important fabricant de graveurs au monde, Hewlett-Packard, pour l'obliger à payer une redevance de 5,16\$ américains sur chaque appareil vendu, un jugement isolé qui n'a pas fait boule de neige. Toujours en Europe, l'encodage des CD (sorte de cadenas invisible qui empêche la duplication non autorisée) est actuellement à l'essai. Depuis plusieurs mois – et à l'insu des consommateurs, – des milliers d'albums encodés au moyen d'un procédé baptisé SafeAudio sont distribués chez les disquaires. D'après Macrovision, la société qui commercialise cette invention, les résultats son encourageants. Mais d'aucuns sont sceptiques. « Quand j'entends parler de CD

anticopie, ça me fait sourire, dit Denis Germain. Quiconque se sert du Web va y trouver une façon de déjouer le procédé. »

Pour Pierre-Étienne Tremblay, directeur du site Web d'Archambault, c'est justement grâce au Net que l'industrie réglera ses problèmes. « Très bientôt, on pourra télécharger en payant des albums complets ou des chansons à la pièce. Cela fait partie des projets des multinationales. » Pierre Tremblay, d'Audiogram, n'est pas convaincu : « C'est sûr que l'avenir de la musique passe par Internet. Mais la technologie n'est pas encore au point. Télécharger prend trop de temps. Les jeunes consommateurs n'ont pas de carte de crédit. Et ceux qui en possèdent une ont peur de l'utiliser dans le Net. »

Benoit Vanasse, directeur du répertoire francophone à Universal, croit pour sa part qu'il faut rendre les CD plus intéressants. « Au Québec, par exemple, où cette tendance est actuellement plus forte qu'ailleurs, le boîtier en plastique est de plus en plus délaissé au profit d'une pochette cartonnée, appelée Digipack, qui transforme le CD en un bel objet. »

« La solution n'est pas simple, et personne ne l'a encore trouvée, conclut Solange Drouin, de l'ADISQ. La musique est la première industrie culturelle vraiment touchée par les nouvelles technologies. Et la façon dont elle réagira inspirera sans doute les producteurs de films, qui chercheront bientôt eux aussi à protéger leurs produits, étant donné l'arrivée récente sur le marché des graveurs de DVD. En ce qui concerne l'industrie du disque, je retiens de la situation actuelle un message positif : les gens ont soif de musique. »



GIRARD, Jean-Yves, « CD : je grave, tu graves, c'est grave! », *L'Actualité*, 15 décembre 2001, p. 69 à 71.

PLUS GRAVE ENCORE

LES LECTEURS ÉCRIVENT

C'est bien simple : le fait de copier des CD à l'aide d'un graveur prive les artistes des revenus nécessaires à la création d'autres disques (« CD : je grave, tu graves, c'est grave ! », 15 déc. 2001). Ainsi, plus on copie, moins il y a de nouvelles productions. Résultat : nous finirons tous par écouter la même musique jusqu'à la fin des temps. Les Backstreet Boys et Britney Spears pour l'éternité ? Ah non ! c'est la fin du monde.

François Tessier
Gatineau

Pour enrayer le piratage, il suffirait de mettre en place une nouvelle technique, enregistrer de la musique sur les memory sticks de Sony, par exemple. Impossible de les copier ! Ils permettraient de fabriquer des lecteurs hyper-légers et beaucoup plus petits que les baladeurs actuels. Enfin, cette solution pourrait être combinée à d'autres, comme la sensibilisation du public au fait que les artistes ont aussi besoin d'un revenu pour vivre.

Michael Peters
Longueuil

Ne vit-on pas le même phénomène que lorsque les cassettes ont été mises sur le marché ? L'industrie ne s'en porte que mieux et on peut se demander si le prix des billets de spectacles ne devrait pas être considéré comme une forme de compensation. L'artiste qu'on a le goût de voir est celui qu'on entend beaucoup.

Marc Pirson
Sainte-Thérèse

Je possède un graveur, mais j'ai interdit à mes enfants de faire des copies pour leurs amis. Ils se font des compilations et des copies pour leur propre utilisation à l'école ou dans la voiture. Une copie brisée, ce n'est pas grave, ça ne coûte presque rien et l'original reste à la maison.

Mychel Monfette
Chicoutimi

On aura beau essayer d'empêcher le piratage, ce n'est pas en se servant de la technologie qu'on va arriver. Il faut sensibiliser les gens afin qu'ils respectent les auteurs et les musiciens. Un changement de mentalité s'impose.

Pierre-Luc Blain
Magog

Si les ventes de disques ont diminué ces dernières années, c'est parce que la qualité de la production musicale, québécoise et étrangère, a chuté. Message à l'industrie du disque : cessez de financer des produits de qualité inférieure, dites à vos super-vedettes d'arrêter de toujours faire le même disque et vous allez récupérer votre pognon.

Louis-François Dallaire
Beauport

Si Eminem use de son droit à la liberté d'expression pour maltraiter verbalement les femmes, je dois avoir le droit à la liberté d'appropriation de son produit, peu importe le moyen. L'impertinence engendre l'impertinence! On imposera une loi sur le « gravage » quand il y en aura une sur le contenu des disques.

Michaël Doyon
Victoriaville

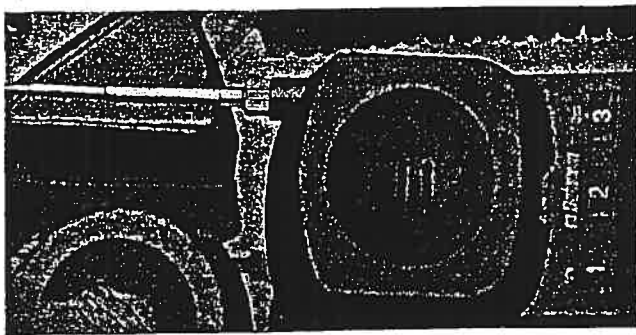
«Les lecteurs écrivent», *L'Actualité*,
février 2002, p. 8.

LES SERRURIERS DE LA TECHNOLOGIE

C'est un fait : chaque nouvelle technologie ouvre la porte au piratage. Les ordinateurs n'en sont pas les seules victimes. Toutes les machines basées sur des systèmes informatiques, qui ont la particularité d'être programmables, sont concernées. Toutes peuvent être la cible de ceux qu'on appelle les crackers.

Lorsque les premiers téléphones mobiles numériques ont été mis entre les mains de ces

quelques surdoués, il n'a pas fallu longtemps pour qu'ils constatent avec joie que cet objet était programmable. Les téléphones furent vite disséqués, reprogrammés et optimisés afin de permettre les usages les plus inattendus. Aujourd'hui certains petits génies sont capables d'utiliser leur cellulaire pour écouter les conversations provenant des téléphones situés à proximité. Ils peuvent téléphoner gratuitement en modifiant les informations envoyées au fournisseur, et même facturer les gens qu'ils croisent dans la rue en « reniflant » un numéro d'identification avec les ondes de leur appareil.



Blackbird, un cracker américain, explique que son art ne se limite pas à retirer la protection sur des logiciels payants. « Un vrai cracker est quelqu'un qui sait modifier la programmation de toutes sortes de machines. Il peut aussi bien trafiquer les codes-barres des produits dans les magasins, ou contrôler son automobile à distance avec son cellulaire. En fait, les plus doués sont capables de reprogrammer tout ce qu'ils trouvent : c'est ce qu'on appelle l'ingénierie à rebours (reverse engineering). »

En tête du palmarès des victimes des crackers, on trouve aujourd'hui les CD et les DVD. Alors que les premiers sont très faciles à copier avec un brûleur, les seconds intègrent des systèmes de protection prévus pour empêcher la copie. Bien sûr, certains ont vite trouvé la parade en distribuant des puces spéciales sur le marché noir. Le même système est utilisé pour pirater les consoles de jeux, comme ceux de PlayStation par exemple. Puis une solution logicielle, c'est-à-dire accessible à n'importe qui, a été créée afin de pouvoir copier les DVD sur son ordinateur.

Alors que les brûleurs de DVD sont de plus en plus disponibles, l'industrie du divertissement s'inquiète de cette facilité avec laquelle n'importe qui va bientôt pouvoir pirater un film sur DVD en conservant toute sa qualité. Après l'expérience des MP3, qui ont gâché la vie des compagnies de disques, on craint aujourd'hui pour l'industrie du cinéma, qui jusqu'ici était peu menacée. Les crackers sont-ils de bons « Robin des bois » ou des voleurs qui réduisent à la misère les éditeurs de contenu ? Ce qui est sûr, c'est qu'on ne pourra jamais se débarrasser du piratage.

RITOUX, Nicolas, «Les serruriers de la technologie»,
La Presse, 23 janvier 2002, p. B2.

MUSIQUE : LE DISQUE RAYÉ DES MAJORS

Leurs empires n'ont jamais été aussi puissants : Warner-EMI, Universal, Sony et BMG vendent trois disques sur quatre sur la planète. Et pourtant leur règne n'a jamais été aussi menacé par la baisse des prix, par les pirates et par l'Internet. Une chance pour les labels indépendants, qui utilisent le web pour trouver un public.



Heureux comme un musicien en France ? Peut-être. La part de marché des disques « francophones » n'a jamais été aussi forte : plus d'un disque sur deux vendu dans l'Hexagone (54% précisément) chante en français. Mieux encore : l'exportation se porte comme un charme. L'an dernier, « Mr Oizo », un single de musique électronique de Quentin Dupieux, s'est vendu à 2,5 millions d'exemplaires en Europe. Un record. Le nouveau groupe Air a écoulé son premier album à plus de 1 million d'unités dans le monde. Et puis, il y a Manu Chao, Khaled, les Nubians, Era ou Cesaria Evora : toutes ces stars de la world music installées à Paris, célébrées par les dernières Victoires de la Musique et qui se vendent sur la terre entière. Au point que des dizaines de jeunes producteurs indépendants se lancent dans le métier. Côté face, donc, tout va bien. Pourtant, côté pile, le disque est rayé ! L'industrie musicale a peur. Oui, peur... de ces jeunes qui n'achètent plus ses disques et qui pillent ses coffres. L'an dernier, le marché a reculé de 5% en France. Du jamais vu. Les coupables ? Ces ados qui copient les CD sur leurs graveurs pour les revendre dans la cour de récré, ou mettent gratuitement en ligne les fichiers musicaux sur Internet. En toute illégalité, bien sûr. La musique est la première victime de la révolution numérique, qui fait du piratage un jeu d'enfants. Et son équilibre économique vacille.

C'est le constructeur Philips qui a ouvert la boîte de Pandora. Depuis qu'il a lancé son enregistreur miracle, n'importe qui peut copier dans son salon un disque aussi parfait que s'il sortait d'usine. L'appareil fait un tabac : il s'est vendu en France, l'an dernier, environ 155

millions de CD enregistrés et 100 millions de CD vierges. Là-dessus, 30 millions au moins seraient utilisés par des pirates musicaux. Un cinquième du marché ! Et ce n'est qu'un début. Car aujourd'hui déboulent les graveurs informatiques : des machines bon marché directement intégrées dans les ordinateurs multimédias, en promotion chez Auchan ou Carrefour ! L'utilisateur se branche sur Internet, et va chercher un site de fichiers MP3, le terme barbare qui désigne la norme de compression de la musique sur le web. Il suffit ensuite de vingt minutes de connexion téléphonique, à tarif local, pour télécharger sans payer n'importe quelle chanson sur son ordinateur. Et se graver un CD à la carte.

L'industrie hexagonale supplie donc la ministre de la Culture de créer une grosse taxe sur tous les CD vierges, et de reverser son produit aux ayants droit musicaux. Le même système est déjà appliqué aux cassettes audio et vidéo. Mais une telle mesure ne guérirait pas les plaies. Car il s'agit d'un raz de marée : la musique est devenue le premier sujet de quête des accros du Net. Elle dépasse les sites sexuels. Du coup, les éditeurs musicaux sont des proies intéressantes pour les puissants portails du web. Pour des acteurs comme AOL, la musique n'est plus un art ni un divertissement, mais un simple « contenu » générant de l'audience et des recettes publicitaires. Depuis le début de l'année, le numéro un mondial du Net s'est ainsi payé deux des plus grandes maisons de disques de la planète : Warner puis EMI-Virgin.

Conséquence ? Le marché mondial du disque se partage désormais entre quatre majors surpuissantes.

SOULA, Claude, «Musique : le disque rayé des majors»,
Le nouvel observateur, 30 mars 2000, p. 14 à 16.

BAZAR DE MUSIQUE SUR LE WEB

Pourquoi payer pour des disques quand on peut obtenir
gratuits les chansons qu'on veut?

Depuis quelques mois, une discothèque virtuelle croît à une vitesse exponentielle sur l'ensemble de la planète. Ses limites sont sans cesse repoussées et ça ne coûte absolument rien pour y accéder. Science-fiction? Pour une joyeuse cohorte d'adolescents qui passent le plus clair de leurs loisirs sur Internet, c'est déjà la norme.

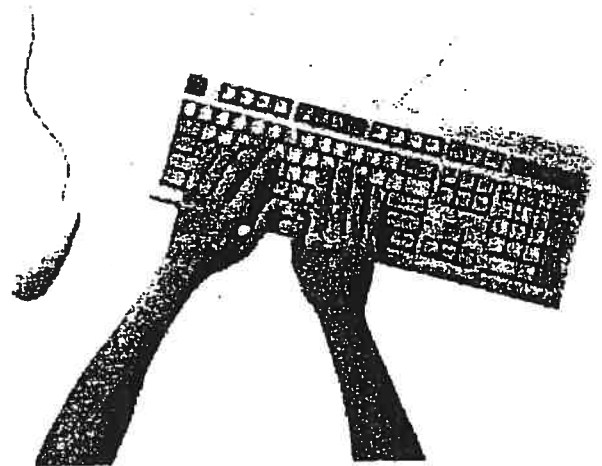
Le format de compression MP3, apparu il y a quelques années, a favorisé l'expansion spectaculaire du téléchargement de la musique sur Internet. Le logiciel *Napster*, disponible gratuitement sur le Net, rend remarquablement facile l'échange de fichiers de musique, et favorise ainsi la création d'une immense communauté de mélomanes qui ne tiennent absolument pas compte des règles de la «music business.»

Fruit du génie créatif de Shawn Fanning, un Américain de 19 ans étudiant à la North-eastern University de Boston, *Napster* permet à ses usagers de partager les chansons qu'ils possèdent, de copier celles qu'ils désirent, et d'avoir accès à une gigantesque base de données qui grossit à chaque fois qu'un nouvel usager installe le logiciel sur son disque dur.

Depuis le mois de janvier, *Napster* a acquis une popularité hallucinante, et les jeunes Montréalais ne font pas exception à cet engouement planétaire. On ne s'étonnera pas que Shawn Fanning ait fondé une entreprise déjà installée dans la Silicon Valley. *Napster* a un tel impact que plusieurs universités américaines en ont interdit l'usage sur leurs campus: les ordinateurs sont engorgés!

«Ce soir même, une dizaine de milliers d'utilisateurs s'échangeront plus d'un million de chansons sur www.-napster.com», prévoit Francis, 19 ans, étudiant en informatique au cégep Maisonneuve. «Il y a un mois et demi, on trouvait environ 1500 personnes sur le site à l'heure du souper, il y en aura 7000 aujourd'hui», renchérit-il.

Personne, absolument personne ne paie un rond. Chaque membre de la communauté *Napster* met sa musique à la disposition de ses «concitoyens». Encore controversé, mais aucunement proscrit





(quoique la Recording Industry Association of America ait intenté une poursuite contre *napster.com* afin d'en freiner l'élan), ce mode de consommation de la musique est en voie de devenir une pratique courante et normale chez les jeunes internautes.

Comme on dit, «ils sont tombés dedans quand ils étaient petits» et ils sont en train de réinventer le mode de consommation de la culture.

«Contrairement aux adultes de 25 ans et plus, nous avons eu accès à des ordinateurs puissants aussitôt que nous nous sommes mis à pitonner», explique Benoît, 19 ans, également étudiant en informatique à Maisonneuve.

«J'ai commencé à télécharger des MP3 lorsque j'étais en secondaire 3; mes amis m'avaient initié», raconte Frédéric, confrère de classe de Benoît et Francis. «Avant de connaître *Napster*, ajoute-t-il, j'utilisais MIRC, un logiciel de bavardage (chat) à partir duquel on faisait des échanges de MP3 - jeux, films ou vidéoclips. On peut aller sur plusieurs sites afin de partager des fichiers MP3. Mais maintenant, on utilise surtout *Napster*.

Avec MP3, tu peux mettre beaucoup plus de chansons sur un CD que ceux qu'on te vend au magasin. Plutôt que dix ou quinze tonnes, tu peux en mettre plus de 150. Si tu veux utiliser ces chansons sur un lecteur laser normal, tu les mets en format Wav et tu obtiens un CD comprenant une quinzaine de chansons.»

Les CD de nos jeunes interviewés sont gravés à la maison. Les nouveaux membres de la communauté *Napster* possèdent ou partagent un graveur de CD. Outil réservé aux professionnels du disque il n'y a pas si longtemps, le graveur est devenu une composante multimédia très populaire auprès des consommateurs.

«Actuellement, environ 20 % de nos clients exigent un graveur de CD lorsqu'ils achètent un nouvel ordinateur. Mais à peu près tous les étudiants en achètent un. À mon avis, une majorité absolue d'acheteurs auront bientôt un graveur de CD intégré à leur ordinateur. Cet appareil coûte environ 300 \$, un prix abordable pour qui veut télécharger musique, films ou jeux», soutient Michael Zielinski, directeur technique chez AMI PC, boutique d'informatique de Saint-Laurent.

Zielinski fait observer en outre que les jeunes utilisateurs d'ordinateurs achètent beaucoup moins de logiciels qu'avant. «Ils nous disent fréquemment qu'ils peuvent se les procurer eux-mêmes. Ils le font souvent au moyen du modem-câble, qui leur permet de télécharger beaucoup plus rapidement les logiciels convoités.»

Étudiant en médecine à l'Université de Montréal, Philippe partage un graveur de CD avec deux copains. «Nous sommes des fans de musique, nous sommes des étudiants, nous n'avons pas les moyens d'acheter toute la musique qui nous plaît. Alors, on se retrouve entre amis, on télécharge ou bien on copie des CD.»

Bien entendu, cette communauté virtuelle n'exclut aucun style de musique. Frédéric écoute actuellement l'album Woodstock 99. Francis et Benoît, eux, téléchargent les chansons de Offspring, Prodigy, Daft Punk, Cristal Method ou les Chemical Brothers.

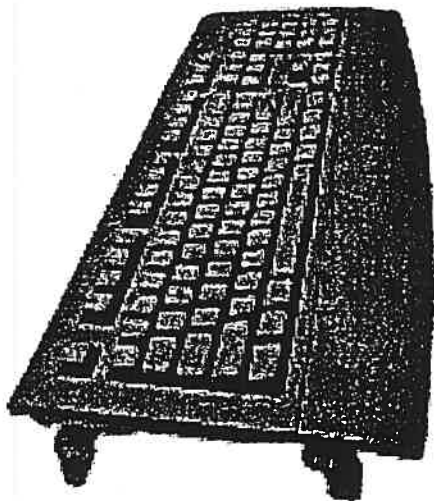
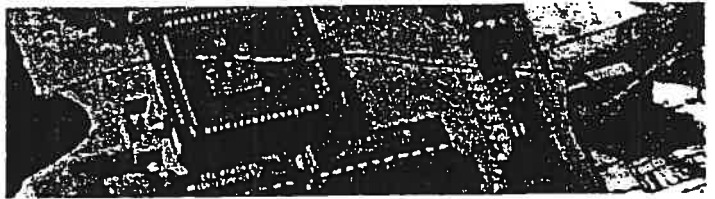
Fait à noter, aucun des jeunes interviewés ne télécharge des albums complets. «Chaque disque comporte deux ou trois chansons excellentes, je peux me passer du reste. Et je me fais mes propres compilations que je transfère sur mon lecteur portable en le mettant en format Wav. Mon disque comporte alors une vingtaine de tonnes», explique Laurent, 19 ans, étudiant en génie informatique.

Ainsi donc, les utilisateurs de fichiers MP3 seraient en train de créer une nouvelle forme de consommation de la musique: la compilation faite sur mesure.

Hugo, 23 ans, étudiant en marketing au cégep Saint-Laurent, anime une émission à la radio étudiante carrément intitulée MP3. «On y fait jouer toutes sortes de musiques que l'on ne peut plus se procurer dans les magasins. Par exemple, on attire l'auditoire avec les thèmes de vieilles émissions telles Love Boat ou Knight Ryder.»

Pour télécharger ses MP3, Hugo fréquente www.napster.com, mais aussi Beam It. «C'est un service qui permet de télécharger des pièces en format MP3 en autant que tu fasses la preuve que tu possèdes le disque qui les contient.»

Et le danger de virus?



BRUNET, Alain, «Bazar de musique sur le Web »,
La Presse, samedi 8 avril 2000, p. D1

ANNEXE 3 : Fiche biographique

NUMÉRO: _____

Fiche biographique

Âge: _____

Sexe: _____

Date de naissance: _____

Langue maternelle: _____

As-tu toujours fréquenté une école francophone? _____

As-tu déjà doublé une année scolaire? _____

Si oui, combien de fois? _____

ANNEXE 4 : Exemple de correction

** Légende

Marque relevant du niveau référentiel

Marque relevant du niveau prédicatif

Marque relevant du niveau énonciatif:

Temps verbaux – Déictiques – Modalisation

NUMÉRO: 02-017

Consigne

Tu dois rédiger un texte d'environ 400 mots dans lequel tu tentes de convaincre un adolescent de ton âge, du courrier des lecteurs d'un magazine, du bien-fondé de ta position vis-à-vis du piratage informatique.

Version finale

Pirates, à l'abordage!

Autrefois, cher lecteur, sur les navires, les pirates volaient, pillaient et brûlaient les bateaux en mer. Maintenant, nos pirates de 2004 volent, défient les lois et font un commerce illégal avec ... de la musique! [...] Pour ou contre le piratage informatique? Les opinions divergent. Quant à la mienne, c'est fort simple, je suis contre. Pourquoi suis-je en désaccord avec le piratage informatique? Tout d'abord parce qu'il nuit à l'essor économique des artistes québécois et parce que cette mentalité de voler est un exemple à éviter de montrer aux futures générations. Avant de vous horripiler cher lecteur, laissez-moi vous expliquer

Premièrement, que penseriez-vous si quelqu'un copiait votre travail et

qu'il empochait une grosse somme d'argent pour celui-ci? Vous seriez probablement fâché. Vous réagiriez de la même façon que les gens de l'industrie de la musique autrement dit, vous seriez rouge de colère. ... Ces actes de pirateries touchent plus particulièrement le Québec. Pourquoi? C'est évident, le Québec est la seule province francophone dans l'Amérique du Nord au grand complet. La société Soudscan a fait une compilation des données sur l'industrie musicale et elle a noté qu'il y avait une baisse de 10% au pays en 2001. Vous me direz, sans aucun doute, que les artistes n'ont qu'à percer en Europe, dans un de ces pays où la langue française est omniprésente, et je vous répondrai que pour aller en France, ou dans un autre de ces pays, nos artistes ont besoin d'argent et que pour avoir de l'argent, le piratage doit cesser.

Pour continuer, les jeunes d'aujourd'hui n'ont plus la même mentalité que ceux d'autant et ça ne risque d'aller de mal en pis. Cher lecteur, prenez simplement l'introduction de monsieur Jean-Yves Girard dans son article "C.D.:je grave, tu graves, c'est grave!", il dit clairement, et je cite: "Il n'y a pas que les ados qui copient les disques de leurs copains au lieu de les acheter. Les adultes s'y mettent aussi." Il indique ici que les adultes gravent aussi, tout comme les jeunes des disques. Si les gens que l'on voit comme étant un signe d'autorité se mettent à défier les lois, que feront les enfants qui prennent exemple sur eux? Les générations à suivre ne doivent pas prendre pour acquis que s'approprier le travail de quelqu'un d'autre sans son accord n'est pas sans conséquence. Qu'en pensez-vous?

Pour terminer, réfléchissez aux propos que j'ai abordés soit : l'essor économique et la mentalité des gens d'aujourd'hui face à cette forme de fraude.

Maintenant est-ce que votre point de vue a changé sur le piratage? La mienne n'est pas simplement que confirmé. Pensez-si bien cher lecteur, peut-être un jour serez-vous une victime vous aussi du vole que permet le progrès informatique.

1) Niveau référentiel

nombre d'occurrences: 89
nombre d'erreurs: 1
pourcentage d'erreurs: 1,12%

2) Niveau prédicatif

nombre d'occurrences: 10
nombre d'erreurs: 2
pourcentage d'erreurs: 20%

3) Niveau énonciatif

nombre d'occurrence: 127
nombre d'erreurs: 3
pourcentage d'erreurs: 2,36%

