

L'ANALYSE INFORMATIONNELLE DES TEXTES ARGUMENTATIFS DES APPRENANTS MAROCAINS DU CYCLE SECONDAIRE

Mustapha OUHEDDOU
Faculté des Lettres et des Sciences
Humaines Ibn Zohr d'Agadir
Mail : ouheddou@gmail.com

Résumé

Cet article dévoile les résultats d'une étude quantitative et qualitative menée sur 99 textes argumentatifs rédigés, en FLE, par des apprenants marocains de la deuxième année de l'enseignement secondaire qualifiant appartenant à deux filières différentes et provenant d'un lycée situé sur le territoire de la direction provinciale de l'éducation nationale de Taroudannt. L'objectif étant de vérifier comment la variable « filière » pourrait influencer le type de la progression thématique dont l'apprenant se sert dans son texte produit. Ainsi, nous focaliserons notre intérêt sur la structure informationnelle de notre corpus. Plus précisément, nous tenterons d'identifier comment se manifeste le continuum (ou le dis-continuum) informatif dans les textes collectés.

Mots clés : texte argumentatif, progression thématique, structure informationnelle.

Abstract

This article reveals the results of a quantitative and qualitative study carried out on 99 argumentative texts written, in FFL, by Moroccan learners of the second year of qualifying secondary education belonging to two different streams and coming from a high school located on the territory of the provincial directorate of national education of Taroudannt. The objective is to verify how the "sector" variable could influence the type of thematic progression that the learner uses in his produced text. Thus, we will focus our interest on the informational structure of our corpus. More precisely, we will try to identify how the informative continuum (or dis-continuum) manifests itself in the collected texts.

Keywords: argumentative text, thematic progression, informational structure.

Au Maroc, l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant, comme le stipule *les Orientations Pédagogiques* (2007), aspire à doter l'élève marocain d'une compétence rédactionnelle qui lui permet de s'exprimer aisément dans les différentes situations de communication auxquelles il pourra prendre part. Partant de cette considération, les décideurs éducatifs marocains ont proposé une progression de contenus susceptible de rendre l'apprenant marocain capable de produire un texte cohérent et cohésif en fonction de la situation de communication où il se trouve impliqué.

Ainsi, toute réflexion sur le texte est basée sur deux notions « cohérence » et « cohésion ». Elles revêtent une importance particulière dans le cadre de cette recherche dans la mesure où l'analyse informationnelle se fonde sur la qualité de la structure globale d'un texte, sur la transition harmonieuse d'un paragraphe à l'autre et sur l'enchaînement entre les phrases qui le constituent.

Dans cet article, nous nous attacherons à examiner la progression thématique d'après des textes argumentatifs produits par des apprenants marocains de filières scientifiques et littéraires lors d'un exercice de rédaction proposé dans le cadre de la production écrite en FLE.

Nous nous intéressons ici à la question du continuum (ou discontinuum) informatif dans les textes recueillis afin d'identifier les points de convergence (ou de divergence) entre les apprenants scientifiques et littéraires.

Objectifs, hypothèses et méthodologie de la recherche

L'objectif de cette étude est de comparer comment s'opère la progression thématique dans des textes argumentatifs rédigés par des apprenants marocains appartenant à deux filières différentes : scientifiques et littéraires. De plus, nous visons à savoir comment se manifeste le continuum (ou le dis-continuum) informatif dans les textes collectés.

Pour atteindre ces objectifs, deux types d'analyses ont été conduites : une analyse quantitative qui s'adonne au repérage de nombres d'occurrences de schémas de progression thématique utilisés, et une analyse qualitative qui consiste non seulement à l'identification des schémas utilisés mais aussi à la comparaison des conduites rédactionnelles des apprenants formant notre échantillon. C'est ce que préconisent Bibier et alii (1998) lorsqu'ils affirment : « les études quantitatives doivent aussi dépasser les simples fréquences d'occurrences et interpréter mes résultats par de méthodes qualitatives, complétant les approches quantitatives ». (p. 9- 10).

L'analyse du corpus s'est faite manuellement en nous référant aux travaux de Slakta (1975), de Combettes (1977) et de Charolles (1988). Cette analyse vise essentiellement à vérifier l'hypothèse principale suivante : le type de progression informationnelle adopté par nos apprenants dépendrait de leurs filières. Ainsi, nous nous attendrions à ce que les schémas de progression thématiques adoptés se différencient en fonction de la filière de l'apprenant-scripteur.

Pour mener à bien cette étude, nous avons retenu quatre-vingt-dix-neuf (99) textes argumentatifs rédigés par quarante-cinq (45) apprenants littéraires et cinquante-quatre (54) apprenants scientifiques provenant du lycée « *Ait-Iazza* » situé sur le territoire de la direction provinciale de Taroudannt au sud-ouest du Maroc.

Les participants poursuivaient leurs études en deuxième année baccalauréat et leurs âges varient entre 17 et 20 ans comme l'indique le tableau suivant :

Tableau : Spécificité de l'échantillon requis

Catégories de l'âge	Apprenants « scientifiques »				Apprenants « littéraires »			
	Garçons	%	Filles	%	Garçons	%	Filles	%
17 ans	6	11.11	9	16.66	3	6.66	9	20
18 ans	9	16.66	18	33.33	3	6.66	12	26.66
19 ans	3	5.55	6	11.11	3	6.66	6	13.33
20 ans	3	5.55	0	0	6	13.33	3	6.66
Totaux partiels	21	38.88	33	61.12	15	33.33	30	66.66

Total	54	45
-------	----	----

D'après ce tableau, nous relevons que l'âge de nos sujets-scripteurs varie entre 17 et 20 ans. Nous indiquons qu'en cas d'une scolarisation normale, le lycéen atteindra la 2^{ème} année bac à l'âge de 17 ou 18 ans. Nous constatons que 78,57% et 57,14% de l'effectif de notre échantillon (apprenants scientifiques et littéraires dans l'ordre) ont cette tranche d'âge. L'autre facteur qui explique ces fréquences est la baisse du taux de redoublement. A cela nous ajoutons l'autorisation du MEN l'inscription des élèves au primaire à l'âge de six ans et quelques mois. Concernant les cas qui ont 20 ans, il s'agit de quatre écoliers issus de zones rurales où le redoublement et le décrochage scolaire continuent à exister, mais avec des taux assez minimes.

La tâche qu'on a proposée aux lycéens, sujets de l'enquête, était la production d'un texte argumentatif, en 60 minutes, à travers lequel ils répondent à la consigne suivante :

L'argent fait-il le bonheur ou le malheur ? Exprime ton point de vue en justifiant par des arguments !

L'exécution de la tâche proposée a été effectuée individuellement, en présentiel, sous le contrôle de leur enseignant dans le cadre de la production écrite. Les sujets -scripteurs de notre étude ne sont pas informés que leurs copies font l'objet d'une recherche. Quant au sujet, il leur paraît motivant et accessible.

Pour des raisons d'anonymat et de dépouillement des données, nous avons codifié les copies collectées. Ainsi, les lettres « S » et « L » renvoient à la filière d'appartenance des élèves (scientifiques et littéraires respectivement). Pour identifier nos apprenants, nous leur avons attribué des chiffres qui varient entre 1 et 54 pour les élèves scientifiques et 1 et 45 pour les littéraires.

Quelques précisions conceptuelles

A l'instar de toute typologie textuelle, la qualité d'un texte argumentatif implique l'assurance d'une structure informationnelle bien déterminée et d'un enchaînement cohérent entre ses phrases. Il sera donc capital, nous semble-t-il, de définir un certain nombre de concepts en rapport étroit avec notre problématique : texte argumentatif, cohérence textuelle et progression thématique.

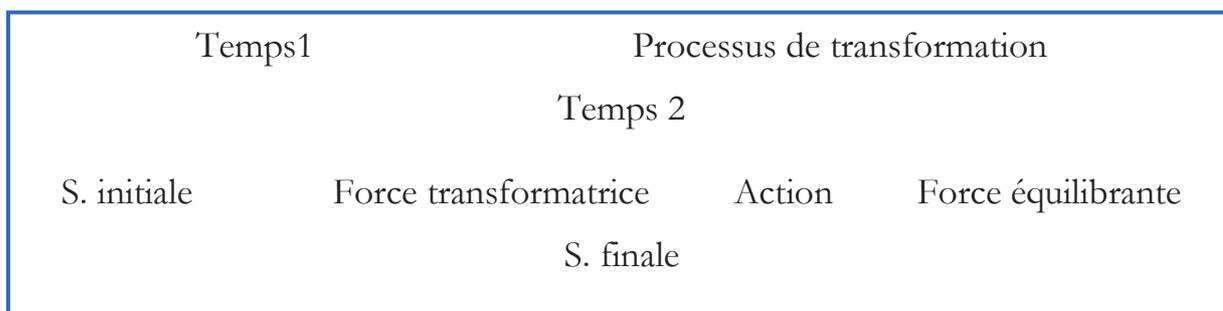
Texte argumentatif

La littérature définit le texte argumentatif comme un type de discours argumentatif quand il s'inscrit dans une situation de communication où le locuteur exprime un point de vue (une idée) et l'étaye avec des arguments afin de convaincre son interlocuteur. Dans la même perspective, J. M. Adam affirme que le texte argumentatif

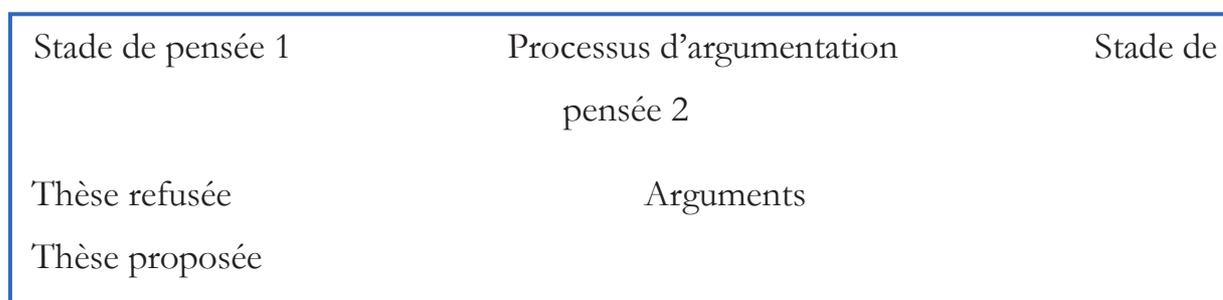
vise à intervenir sur les opinions, les attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/ donné/ raison) (Adam, 1991, p. 11).

De même que le texte narratif fait passer le lecteur d'une situation initiale (S.I) à une situation finale(S.F) en opérant une série de transformations, nous dirons avec A. Boissinot que le texte argumentatif fait passer le lecteur d'une réflexion initiale (R.I) à une réflexion finale (R.F) en opérant une série de transformations (Boissinot, 1992).

Texte narratif



Texte argumentatif



Ainsi, nous retenons que le texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur défend (à l'aide des arguments et des stratégies argumentatives) une thèse (point de vue, opinion) sur un sujet, une question ou une polémique de caractère philosophique, politique, scientifique ou social. En le produisant, l'argumentateur cherche à convaincre (voire persuader) ou à faire réagir (faire adhérer) en démontrant la justesse de sa thèse à laquelle le (s) lecteur(s) doit (doivent) y adhérer.

Cohérence textuelle

Presque dans toutes les grilles de correction de production écrite, on trouve souvent « *le texte doit être cohérent et cohésif* ». Mais qu'est-ce que cela veut dire ?

Les vocables « cohérence/ cohésion » ne sont pas neufs. Leur utilisation dans le domaine de la production écrite, notamment la correction non plus. Ils constituent deux éléments importants de la linguistique textuelle, laquelle cherche à

Définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs. Ces marques ne recourent que partiellement les catégories morphosyntaxiques définies dans le cadre de la linguistique de la langue. (Adam, 2011, p. 73)

Elle vise alors à mettre en valeur « les propriétés de cohérence et de cohésion qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases ». (Rastier, F., 1989). A cet égard, nous nous demandons si ce couple « cohérence/ cohésion » ne serait pas pour le texte équivalent de la « grammaticalité » pour la phrase ?

Les recherches menées dans le domaine de la linguistique textuelle ont discerné les nuances entre la cohérence et la cohésion textuelle. A cet égard, Slakta (1975) affirme que

Le développement du texte est sous - tendu par une contradiction (...) entre cohésion et progression. Dans ce rapport, cohésion n'est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence : la cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte ; la cohérence s'ordonne au plan de la signification, comme reflet disparate «des conditions matérielles historiquement déterminées qui produisent les discours » (...). C'est grâce en partie à la cohésion, à l'ordre de son texte, que tout discours peut produire l'illusion d'une cohérence « interne ». (p 33)

Dans la logique de cet auteur, deux plans parallèles sont institués : le plan de la signifiante étant un système de règles linguistiques formelles se focalisant sur les entités suivantes, *le texte, la phrase, le morphème* et le plan de la signification lequel se définit comme « un ensemble de normes sociales concrètes » et concernent les entités suivantes, *le discours, l'énoncé et le mot*. Ainsi, c'est au niveau de ce dernier plan qu'opère la cohérence.

Même idée que partage (Dijk, 1977) qui associe la cohésion au texte et la cohérence au discours²⁹. Toutefois, la pratique nous éprouve une certaine difficulté d'opérer une distinction entre les règles de cohérence (à portée externe) et celles de cohésion (à portée interne). Si, par exemple, l'emploi d'un connecteur ou d'un pronom s'explique simultanément dans le cadre du discours et dans celui du texte.

J-M. Adam (1999)³⁰ quant à lui, précise que l'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte en corrélation avec sa pertinence situationnelle. Alors que l'étude de la cohésion s'intéresse à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte.

D'autres chercheurs définissent la cohérence comme étant l'équivalent³¹ de la grammaticalité pour la syntaxe. Mais cette équivalence est remise en cause par d'autres auteurs³² qui avancent l'argument suivant : dans le cas de la cohérence, propriété du texte, on ne peut pas édicter des règles de bonne formation, une sorte de norme de bon usage textuel. Ainsi « la cohérence n'est pas un critère de bonne formation comparable à la grammaticalité syntaxique », (Charolles, 1988, pp. 45 - 66). C'est plutôt à la dimension interprétative d'un texte (discours) qu'il faut rattacher la cohérence dans la mesure où celle-ci fait intervenir le contexte situationnel, la situation extra - linguistique et les connaissances du monde partagées par les interlocuteurs.

En un mot, le terme cohérence est utilisé pour caractériser « la bonne formation aussi bien du texte que du discours » en rejoignant l'avis de (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p. 603). Ainsi, un texte est dit cohérent s'il est bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle³³.

¹Van Dijk explique, entre autres, que la cohérence d'un texte trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau des phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble). La microstructure correspond plutôt à ce qu'on appelle la cohésion, alors que la macrostructure représente la cohérence.

³⁰ Cité par (Cuq, J.P., 1990, p. 46)

³¹ A ce propos, voir Maingueneau (1984).

³² Voir aussi Moeschler et Reboul (1994), Reboul (1997), Stati (1990).

³³ Ces règles demeurent sont relatives à l'unité du texte, elles sont au nombre de quatre (4) appelées « méta-règles » par (Charolles, 1978) : méta-règle de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

Progression thématique

Comme nous l'avons cité plus haut, la présente recherche, se propose d'examiner comment les lycéens marocains assurent la progression thématique dans leurs textes argumentatifs. En effet, les recherches sur la progression thématique ont été initiées en 1974 par Danès. Depuis lors, elle (progression thématique) fait l'objet de plusieurs recherches et analyses discursives³⁴.

Ainsi, la progression thématique désigne, selon Thomas Carther : « L'ensemble des relations thématiques dans le texte : la concaténation et la connexion des thèmes, leur ordre et la hiérarchie qui les unit, dans leur relation aux paragraphes et à l'ensemble du texte ainsi qu'à la situation de communication ». T.Carther cité par (Sghiour, 2017, p. 314).

De même Combettes (1978) la définit comme l'ensemble des « relations thématiques qui unissent les phrases dans la chaîne du texte, les enchaînements, la hiérarchie de thèmes et leur ordre ».

De ces deux définitions, nous retenons que la progression thématique assure un continuum informationnel dans le texte. Ce continuum implique les relations qui existent entre les différents thèmes (et avec le thème global³⁵) ainsi que leur agencement au sein du texte. Autrement dit, pour qu'il y ait une progression, le texte doit comporter des éléments récurrents et en introduire de nouveaux.

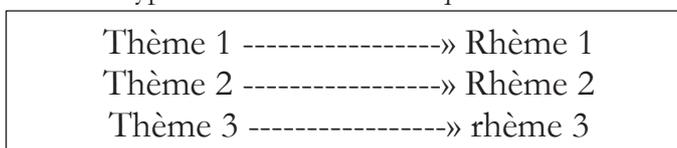
Force est de rappeler que tout énoncé contient deux constituants informationnels : le thème et le rhème (propos)³⁶. Le premier désigne ce qui est connu alors que le second ce que la phrase introduit comme nouveau.³⁷

La subdivision en types de progression peut différer d'un auteur à l'autre ; Adam (1994) évoque les types suivants : 1) la progression à thème constant, 2) la progression linéaire, 3) la progression à thèmes dérivés d'un hyperthème, 4) la progression à thèmes dérivés d'hyperthèmes et 5) la progression à saut ou trou thématique.

Slakta (1975), lui, parle de : progression thématique linéaire, progression thématique avec thème continu et progression thématique par thème dissocié. Dans la présente étude, nous adhérons à la catégorisation de Combettes (1977, 1978) qui remémore les trois types suivants :

Progression à thème constant ou continu :

Dans ce cas, le thème est constant et seuls les rhèmes diffèrent d'une phrase à l'autre. Le schéma suivant permet de représenter ce type de structure thématique :



³⁴ Citons dans ce cadre les recherches menées en France, Adam (1977, 1985), Combettes (1977, 1978, 1983, 1988), Kassai (1976) et Slakta (1975).

³⁵ Le thème global du texte est la base autour de laquelle tous les fragments du texte s'organisent.

³⁶ Rejoignons l'avis des chercheurs de l'école de Prague. Pour eux, l'analyse de phrases s'effectue selon trois paliers : palier grammatical, palier sémantique et palier informationnel.

³⁷ Pour un examen plus approfondi de ces deux notions, nous renvoyons à Slakta (1975), Combettes (1977, 1978).

Nous prenons comme exemple pour illustrer cette structure les passages suivants tirés de nos corpus.

- *L'argent* joue un rôle très important dans notre quotidien. C'est **un élément** primordial dans notre vie. On voit qu'il est présent à tout moment et partout dans la vie. (L42)
- Beaucoup de gens pensent que **l'argent** fait le bonheur, car : premièrement, **il** facilite la vie, **il** permet d'acheter tout ce que l'on désire...deuxièmement, **il** te donne une grande valeur dans la société. Finalement, **l'argent** permet de vivre une vie très heureuse loin de tous les problèmes. (S9)

Dans tous les textes argumentatifs rédigés par nos apprenants le terme « *argent* » est le thème global. Comme nous pouvons le remarquer dans les exemples ci-dessus, le thème « *argent* » ne change pas en passant d'une phrase à l'autre. En fait, le choix de ce thème était prévisible (supposé par la consigne) étant donné qu'il s'agit de produire un texte argumentatif sollicité par la question « *l'argent fait-il le bonheur ou le malheur ?* ».

Ces exemples présentent une suite de phrases dont les thèmes sont la reprise de celui de la première phrase « *argent* », sous forme d'une reprise anaphorique nominale « un élément » ou sous forme d'un pronom « *il* ».

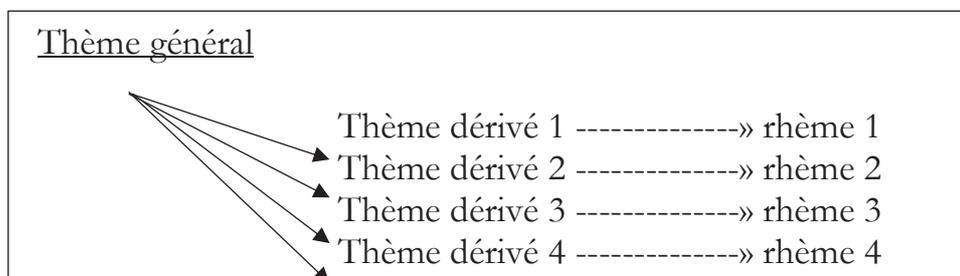
Néanmoins, il arrive que nous trouvons la répétition du thème introduit dans la première phrase, une information déjà activée à plusieurs reprises comme dans le texte suivant³⁸ :

L'argent est devenu quelque chose de capital qui nous permet de vivre et répondre à nos besoins : **l'argent** permet de profiter de la vie, se distraire, s'amuser, voyager suivre les études dans les meilleures écoles et universités ici ou à l'étranger. Mais **l'argent** n'achète pas les sentiments tels que l'amour ou l'amitié. On peut être heureux sans argent. En général, **l'argent** n'achète pas le bonheur et la vie. Donc, on peut être heureux sans argent. (L1)

Dans ce texte, nous notons trois (3) répétitions du terme « *argent* ». Ceci provoque chez le lecteur un effet de redondance et donne l'impression de manque de lexique et de monotonie discursive.

Progression à thème dérivé ou éclaté :

Cette progression repose sur un hyperthème³⁹ représentant le premier thème du texte qui regroupe les thèmes de chacune des phrases utilisées. Considéré comme une variante des deux autres schémas, le schéma à thèmes dérivés consiste en ce que « *le thème d'une phrase contient plusieurs éléments qui seront utilisés - chacun séparément - comme thèmes des phrases suivantes ; le thème d'une phrase peut, lui aussi, être la source de plusieurs thèmes* ».



³⁸ Même remarque que nous avons pu soulever dans la plupart des textes collectés.

³⁹ Par l'hyperthème nous appelons le thème généralisant dans la structure informationnelle d'un texte ou d'un discours.

Les thèmes dérivés (1, 2, 3, 4 ...) de chaque phrase du texte (ou du passage) sont identifiés par association avec le titre du texte ou le thème de la première phrase s'il indique le thème général (hyperthème).

Progression à thème linéaire ou en escalier

Le schéma linéaire se retrouve dans les situations où le rhème d'une phrase, ou une partie du rhème, devient le thème de la phrase suivante. Ainsi, il arrive que dans certains textes (ou paragraphes), l'ordonnement des phrases se fait de proche en proche : le rhème d'une phrase (ou une partie de celui-ci) devient le thème de la phrase suivante. Certes, le thème est nouveau, mais la continuité du texte est assurée.

Phrase 1 :	Thème 1 -----» rhème 1
Phrase 2 :	Thème 2 -----» rhème 2
Phrase 3 :	Thème 3 -----» rhème 3
Phrase 4 :	Thème 4 -----» rhème 4

L'extrait suivant vise à illustrer l'esprit de ce schéma dans les copies des apprenants :

- *L'argent et le bonheur, une relation intéressante. De nos jours, beaucoup de gens prétendent que l'argent est la clé du **bonheur**. Mais, avant tout qu'est-ce que le **bonheur** ? Bref, **le bonheur** est par définition temporaire, comme le malheur. (S42) ;*
- *Depuis toujours et partout dans le monde, les gens parlaient **d'un sujet** à savoir " est-ce que l'argent fait le bonheur ?" **Ce sujet** divise les gens à deux catégories ceux qui sont pour et d'autres qui sont contre. (S43)*

En fait, dans le premier extrait, composé de quatre (4) phrases, le thème global est le bonheur. Ainsi, le rhème de la deuxième phrase « *bonheur* » constituera le thème de la phrase qui suit. De même, le rhème de la troisième phrase « *bonheur* » devient le thème de la dernière⁴⁰.

Quant au second passage constituant l'introduction de la (S43), l'apprenant a repris le terme « *sujet* » comme étant le complément d'objet indirect (rhème) de la première phrase, dans la seconde en tant que thème.

Avant d'entamer l'étude de la progression thématique dans les copies des apprenants, nous jugeons utile d'exposer deux autres types de progression thématique⁴¹ à savoir :

- **Progression globale** : elle consiste à thématiser tout un énoncé. Exemple :

⁴⁰ Dans cet exemple nous remarquons que l'apprenant n'a pas fait appel à des reprises anaphoriques pour substituer le mot « bonheur ».

⁴¹ Outre les trois que nous avons cités auparavant : progression à thème constant, linéaire et dérivé.

...dans notre société, nombreuses sont les personnes qui pensent que l'argent est la source du bonheur alors que les autres jugent le contraire. **Cela** nous conduit à poser la question suivante : quel point de vue doit-on défendre ? (S45)

Dans cet exemple, « *cela* » est le thème de la deuxième phrase, il ne reprend pas seulement le thème de la phrase précédente « *les personnes* », le rhème « *la source du bonheur* » ni « *les autres* », mais tout l'énoncé « *nombreuses sont les personnes qui pensent que l'argent est la source du bonheur alors que les autres jugent le contraire* » ;

- **Progression énonciative** : ce type de progression concerne les passages ou les textes où l'enchaînement des phrases se fait de manière implicite. Exemple :
Dans notre société, nombreuses sont les personnes qui pensent que l'argent fait le bonheur. Et d'autres voient que non. (S12)

Dans ce cas, l'adverbe de négation « *non* » reprend une information en mémoire discursive qui pourrait être implicitement comprise. Ici, le scripteur a substitué « *et d'autres pensent que l'argent fait le malheur* » en utilisant « *non* ».

L'analyse informationnelle des textes argumentatifs recueillis

Comment s'opère cette progression chez nos apprenants ? Quels schémas sont plus utilisés que les autres dans leurs copies ? À travers le prisme du schéma de progression utilisé, y a-t-il des différences remarquables chez les élèves en fonction de la filière d'appartenance ?

L'analyse du fonctionnement de la progression thématique dans nos corpus a montré que Le schéma à thème constant est le plus fréquent dans tous les textes produits par nos apprenants (littéraires et scientifiques), ce qui est normal en quelque sorte, dans la mesure où les apprenants se contentent de juxtaposer et d'additionner les arguments. Dans ce cadre, Combettes (1978) affirme que : « Ce type de progression à thème constant est de loin le plus fréquent dans les textes d'élèves : les sujets donnés s'y prêtent d'ordinaire ».

Or, dans certaines copies, nous avons repérés le recours à plusieurs schémas : il s'agit d'un mélange entre la progression à thème constant et global⁴², la progression constante et linéaire⁴³, et la progression à thème constant et énonciatif⁴⁴. Aussi, en menant cet examen, nous n'avons pas identifié aucune récurrence de la thématisation dérivée.

Dans les textes argumentatifs retenus, la tendance demeure en « symétrie » entre le plan grammatical et le plan thématique. Ainsi, nous pouvons dire que toutes les phrases des textes sont construites sur le schéma :

Groupe	Groupe
Nominal Sujet	Verbal
Thème	Rhème

⁴² Cf. copies : S26, S45, S53 et L44 ;

⁴³ Cf. copies : S42 ;

⁴⁴ Cf. copies : CS3 et S12.

En prenant n'importe quelle copie, nous trouverons que les énoncés rédigés par les apprenants toute filière confondue obéissent à la structure susmentionnée. Prenons par exemple la copie (L36) :

P1 : *L'argent est très important dans notre vie quotidienne.*

	L'argent est très important	dans notre vie quotidienne.
Fonction grammaticale :	G.N.S	G.V
Fonction thématique :	thème	rhème

P2 : *Pour conclure, on peut dire que l'argent une arme à double tranchant.*

	Pour conclure, on peut dire	que l'argent une arme à double tranchant.
Fonction grammaticale :	G.N.S	G.V
Fonction thématique :	thème	rhème

Ainsi, à l'instar de ces deux phrases, toutes les phrases du texte sont construites sur le schéma susdit. Ceci nous conduira à nous demander comment les thèmes s'enchainent dans les textes produits et comment se fait l'apport de l'information. Si l'on examine notre corpus, on peut parler des enchainements réguliers qui font que chaque phrase du texte argumentatif se trouve reliée à la précédente par le jeu d'opposition, d'illustration, d'addition...

Dans la majorité de cas, le déplacement « ordinaire » apparait assez fréquemment dans les copies : le groupe thématique est souvent placé en début de la phrase suivi du groupe rhématique.

L'analyse des copies des apprenants a mis en évidence le type de progression adopté par ces derniers. La totalité des textes rédigés par les élèves littéraires comportent uniquement la progression thématique constante. Alors que, ceux rédigés par les élèves scientifiques présentent un mélange non significatif (6 sur 54) quant au type de la progression choisi. Toutefois, nous pouvons attribuer cette ressemblance entre les apprenants littéraires et scientifiques à la nature de la consigne de rédaction qui implique la juxtaposition des idées, des arguments et des exemples selon des stratégies et des procédés argumentatifs bien déterminés. Notre analyse confirme alors que la progression thématique dépend uniquement de la consigne et non du niveau scolaire des apprenants ni de leurs filières comme cela a été prouvé par d'autres chercheurs tels que Combettes (1978), Riegel et alii (1994).

Il serait par conséquent intéressant d'étudier la relation entre la progression thématique et le curriculum scolaire afin de voir si le type de progression choisi par l'apprenant dans ses rédactions dépend de ce paramètre.

En examinant les *Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français au lycée (2007)*, nous ne trouvons aucune indication claire à la progression thématique. Le recours à un tel ou tel type de thématisme reste donc une initiative personnelle basée sur l'autoformation de l'apprenant (notamment ses lectures individuelles). Or, il nous paraît assez utile de programmer ce cours (de progression thématique) dans la progression des contenus et le faire enseigner aux apprenants. Cela pourrait les outiller des procédés susceptibles de rendre leurs textes produits cohérents.

L'étude des textes argumentatifs en FLE que nous avons menée a met en évidence un aspect indispensable à la cohérence textuelle et qui détermine la qualité du texte produit à savoir la progression thématique. Il est donc utile voire indispensable d'accorder un intérêt particulier

à cet aspect qui constitue l'une de sérieuses lacunes qu'éprouvent nos apprenants en matière de l'écrit.

Dans un texte argumentatif, repérer des ruptures thématiques ne fait pas défaut tant qu'elles permettent à l'apprenant- rédacteur d'introduire une opposition, une concession, une condition, une cause, une conséquence, de particulariser ou de généraliser.

Durant cette recherche nous avons repéré les différentes typologies de progression thématiques qu'utilisent les apprenants scientifiques et littéraires dans leurs rédactions argumentatives. Nous avons également déduit que le choix d'un schéma de progression ne dépend pas du niveau scolaire, de l'âge de l'apprenant, ni de la filière d'appartenance, mais se trouve soumis aux conditions de production notamment la typologie textuelle convenable à la consigne de rédaction proposée.

Références bibliographie

- Adam J-M, (1991), Cadre théorique d'une typologie séquentielle, *in Revue Ela* (83).
- Adam J-M, (1999), *dans* Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes, Paris, Nathan Supérieur.
- Adam J-M, (2011), *dans* La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Arman Colin.
- Boissinot A, (1992), *dans* Les textes argumentatifs, Toulouse, Bertrand-Lacoste.
- Charolles M, (1978), *dans* Introduction aux problèmes de la cohérence des textes, *Langue française* (38).
- Charolles M, (1988), Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960, *in* Modèles linguistiques (Tom 5).
- Combettes B, (1978), thématization et progression dans les récits d'enfants, *in* Langue française (38), pp. 74- 100.
- Dijk V, (1977), *dans* Grammaires textuelles et structures narratives, sémiotique narrative et textuelle, Paris, Larousse.
- Rastier F, (1989), *dans* Sens et textualité, Paris, Hachette.
- Riegel M, Pellat J-C, Rioul R. (1994), *dans* Grammaire méthodique du français, Paris: Presses Universitaires de France.
- Sghior M, (2017, Mars), de la progression thématique pour écrire en FLE, *in* Dafatir(4).
- Slakta D, (1975). L'ordre du texte, *in* Etudes de Linguistique Appliquée,(19).