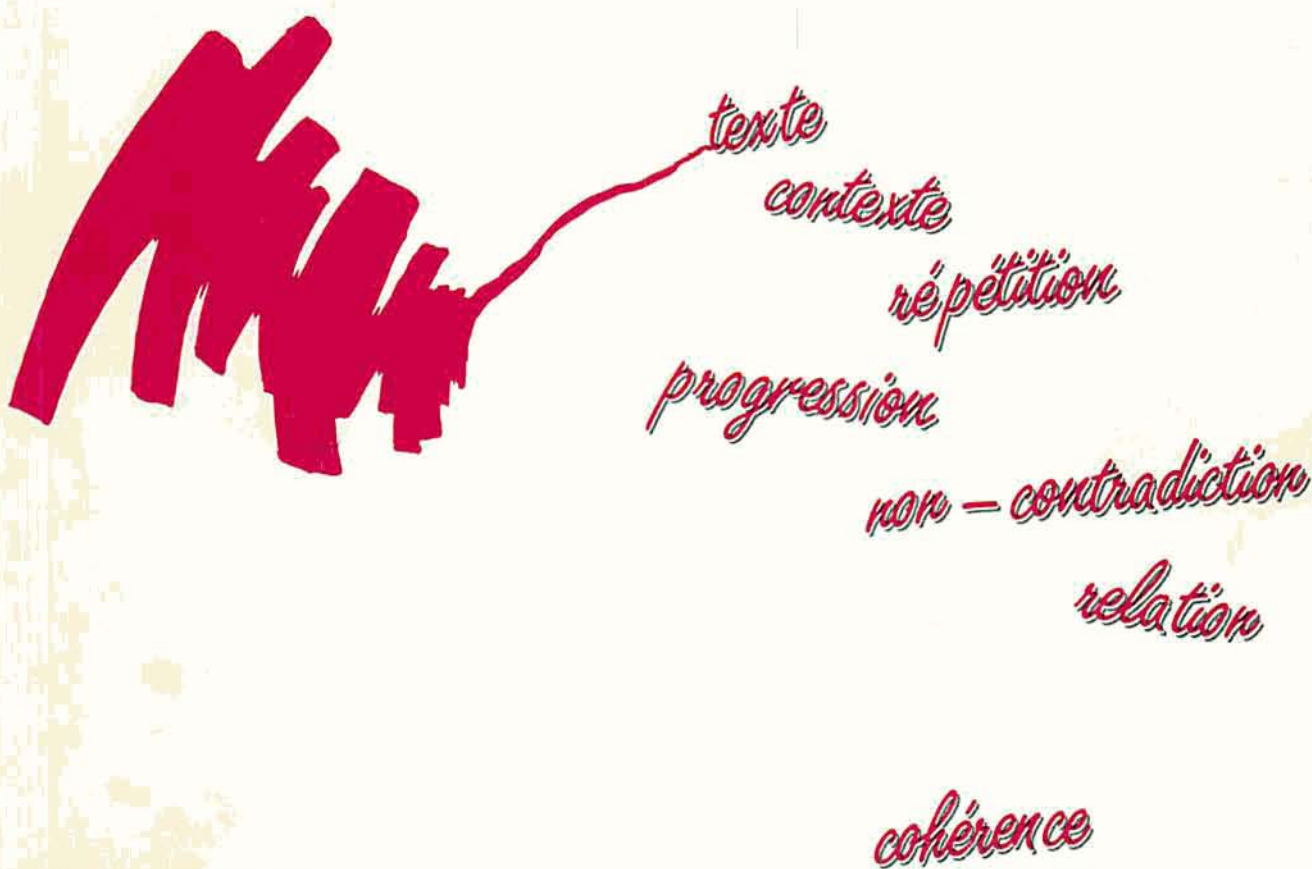


Le français écrit par la cohérence du texte



Jacqueline Lemieux
avec la collaboration de
Hélène Fortier
Pierre Rossignol

Sept. 1987

707684



Campus Notre-Dame-De-Foy

CADRE

1940, H.-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

**LE FRANÇAIS ÉCRIT
PAR LA COHÉRENCE DU TEXTE**

RAPPORT DE RECHERCHE

par

JACQUELINE LEMIEUX

avec la collaboration de

**HÉLÈNE FORTIER
PIERRE ROSSIGNOL**

CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY

NOUS REMERCIONS
LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL
D'AVOIR RENDU POSSIBLE LA RÉALISATION DE CE PROJET DE RECHERCHE GRÂCE
À UNE SUBVENTION
DU PROGRAMME P.R.O.S.I.P.

71-5640
707684

Page couverture: Gertrude Fiset, Campus Notre-Dame-de-Foy.

**Copie et
mise en page:** Georges Chouinard Enr., Charlesbourg.

© Tous droits réservés
Campus Notre-Dame-de-Foy

Dépôt légal - 4e trimestre 1987
Bibliothèque Nationale du Québec
ISBN 2-920956-00-0

**On peut se procurer des copies de ce rapport en
s'adressant au:**

**Campus Notre-Dame-de-Foy
5000, rue Clément-Lockquell
St-Augustin-de-Desmaures (Québec)
G3A 1B3
Tél.: (418) 872-8041**

**Prière d'inclure un chèque ou un mandat-poste
au montant de 10,00\$ par exemplaire commandé.**

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche a été réalisé grâce au concours de plusieurs personnes. Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont apporté leur collaboration et manifesté de l'intérêt pour nos travaux.

Nous voulons tout spécialement exprimer notre reconnaissance à:

— monsieur Gilles St-Pierre, responsable du programme de subvention à l'innovation pédagogique, pour son ouverture d'esprit et son attitude de confiance face à notre projet;

— madame Jeannine Lavoie-Sirois, professeure en mesure et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval qui, depuis septembre 1986, a guidé l'organisation de la recherche et réalisé l'analyse statistique des résultats;

— madame Claudette Gaudreau, professeure de français et professionnelle de recherche au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, qui nous a guidés dans la recherche des éléments de cohérence textuelle et des applications didactiques possibles;

— madame Irène Belleau, professeure de français à la Commission des écoles catholiques de Québec, pour sa participation spéciale à l'étude de la progression thématique et pour ses critiques d'une grande partie de nos textes;

— la direction du Campus Notre-Dame-de-Foy, en particulier monsieur Yvan Turgeon, directeur des services pédagogiques qui, dans le cadre de ses fonctions, nous a apporté un soutien nécessaire dans la poursuite de cette recherche;

— monsieur Raymond Boutin qui, à titre de responsable du groupe témoin, s'est prêté pendant toute la durée de cette recherche à l'administration des différents tests dans ses groupes;

— madame Jocelyne Bérubé, conseillère en orientation au Campus, qui s'est chargée de l'administration et de la correction du test de mesure de la personnalité (16 P.F. de Jean-Marc Chevrier);

— monsieur Jules Cantin, professeur au Campus Notre-Dame-de-Foy, pour son apport dans l'élaboration de la phase exploratoire de cette recherche;

— tous les professeurs du département de français qui, au début de la phase exploratoire, ont participé à la correction des productions écrites, dans le but de sélectionner les élèves;

–madame Esther Amiot, professeure en statistiques au Campus Notre-Dame-de-Foy, pour nous avoir appuyés dans l'interprétation des résultats;

–monsieur André Barrière, professeur en informatique au Campus Notre-Dame-de-Foy, pour sa contribution à la compilation des résultats;

–l'Association des collèges du Québec, de même qu'au Fonds de recherche, de développement et de perfectionnement du Campus Notre-Dame-de-Foy, pour leur participation financière à notre recherche;

–au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) qui a toujours diligemment répondu à nos demandes d'information;

– toutes les personnes qui nous ont apporté leur aide lorsque nous avons fait appel à elles pour une collaboration ponctuelle.

À toutes ces collaboratrices et à tous ces collaborateurs, nous voulons redire notre appréciation et exprimer notre vive reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1- LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 DESCRIPTION DU PROBLÈME	3
1.2 PERSPECTIVES DE SOLUTION	5
1.2.1 TRAVAIL AU PLAN DE LA PENSÉE PAR LA COHÉRENCE DU TEXTE	5
1.2.2 DÉVELOPPEMENT D'ATTITUDES NOUVELLES FACE AU TEXTE ET À LA LANGUE	6
2- LA COHÉRENCE TEXTUELLE	9
2.1 NOTION DE TEXTE	9
2.1.1 NOTION DE TEXTE CHEZ VAN DIJK	10
- Propriétés textuelles	10
• Le texte au niveau local ou microstructurel	11
• Le texte au niveau global ou macrostructurel	12
- Les aspects contextuels	13
- Les actes de langage	14
2.1.2 NOTION DE TEXTE CHEZ HALLIDAY ET HASAN .	15
- Le fonctionnement interne	15
- Le fonctionnement externe	17
2.1.3 NOTION DE TEXTE CHEZ LITA LUNDQUIST	17
- Le texte comme acte de langage	18
- Le texte comme ensemble global	19
- Le texte comme suite cohérente de phrases	20

2.2	INTERACTION TEXTE ET CONTEXTE	22
2.2.1	LES PARTENAIRES DE LA COMMUNICATION	23
-	Les compétences des partenaires	24
•	Compétences linguistiques et para-linguistiques	24
•	Compétences socio-culturelles	25
2.2.2	LE MONDE EXTÉRIEUR	27
-	Le contexte institutionnel	27
-	Cadre spatio-temporel	29
2.2.3	INTERACTIONS	29
2.3	MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE	31
2.3.1	MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION	32
-	Les pronoms	33
•	Le pronom remplace un constituant situé dans le texte	33
•	Le pronom a son référent hors du texte	34
•	Représentations portées par le pronom	35
-	Les déterminants	37
-	Les substitutions lexicales	41
•	Substitution par un simple synonyme	41
•	Substitution par une expression	42
•	Substitution par un «mot synthèse»	44
-	Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence	45
2.3.2	MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION	47
-	Comment découvrir la progression thématique dans un texte	48
-	Les types de progression thématique	51
•	La progression linéaire	52
•	La progression à thème constant	55
•	La progression à thème éclaté ou à thèmes dérivés	56
-	Les ruptures	60
-	Les marqueurs de relations	61
2.3.3	MÉTA-RÈGLE DE NON-CONTRADICTION	63
-	Contradiction énonciative	63
-	Contradiction inférentielle et présuppositionnelle	64
-	Contradiction de représentation du monde	65
2.3.4	MÉTA-RÈGLE DE RELATION	66
2.4	COMPLÉMENT AUX MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE: L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX	67
2.4.1	L'ATTITUDE DE LOCUTION	68

2.4.2	LA PERSPECTIVE DE LOCUTION	71
	- L'information rétrospective	72
	- L'information anticipée	73
	- Le degré zéro	75
2.4.3	LA MISE EN RELIEF	79
2.5	CONCLUSION	82
3.	LA MÉTHODOLOGIE	85
3.1	HYPOTHÈSE ET VARIABLES	85
3.1.1	HYPOTHÈSE	85
3.1.2	VARIABLES	86
	- Variables indépendantes	86
	- Variables dépendantes	86
	- Variables de contrôle	86
3.2	LES SUJETS	87
3.2.1	CARACTÉRISTIQUES	87
3.2.2	NOMBRE	87
3.2.3	PROGRAMMES	87
3.2.4	MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	88
3.3	L'APPROCHE EXPÉRIMENTALE DU FRANÇAIS ÉCRIT	88
3.3.1	ORGANISATION DU COURS EN MODULES	88
3.3.2	MODULES DE COMPRÉHENSION	89
3.3.3	MODULES DE PRODUCTION	90
	- Les jalons d'écriture	91
	- L'autocritique ou autoévaluation	92
	- La réécriture	92
	- L'évaluation	93
	• Évaluation formative	93
	• Évaluation sommative	93
3.4	L'APPROCHE DU GROUPE TÉMOIN	94
3.5	LES INSTRUMENTS DE MESURE	94

3.5.1	GRILLE D'ÉVALUATION DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST	94
3.5.2	TEST DE MESURE DE LA PERSONNALITÉ (16 P.F. DE JEAN-MARC CHEVRIER)	94
3.5.3	LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST	95
3.6	LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	95
3.6.1	PHASE EXPLORATOIRE	95
3.6.2	PHASE EXPÉRIMENTALE	96
	- Contenu	96
	- Administration du pré-test et du post-test	97
4.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	99
4.1	OBSERVATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	99
4.1.1	HYPOTHÈSE GLOBALE	99
4.1.2	HYPOTHÈSE A: Application de la méta-règle de RELATION	102
4.1.3	HYPOTHÈSE B: Application de la méta-règle de RÉPÉTITION	105
4.1.4	HYPOTHÈSE C: Application de la méta-règle de PROGRESSION	108
4.1.5	HYPOTHÈSE D: Amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE.	111
4.2	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	114
5.	CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	117
	BIBLIOGRAPHIE	121
	ANNEXE A: L'emploi des temps verbaux (première partie)	
	- Module de compréhension	
	- Module de production	
	ANNEXE B: Grille d'évaluation	
	ANNEXE C: Pré-test	
	ANNEXE D: Post-test	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Représentation du texte chez Halliday et Hasan	17
Tableau 2.2	Le texte comme ensemble global	19
Tableau 2.3	Les trois actes aux deux niveaux du texte	19
Tableau 2.4	Le texte comme suite cohérente de phrases	20
Tableau 2.5	Schéma simplifié de la communication	23
Tableau 2.6	Le circuit interactif de la communication	30
Tableau 2.7	Le schéma de la communication	30
Tableau 2.8	Références établies par le pronom	35
Tableau 2.9	Représentations portées par le pronom	36
Tableau 2.10	Informations apportées par le déterminant	39
Tableau 2.11	Informations apportées par le déterminant dans l'exemple 25	39
Tableau 2.12	L'attitude de locution pour les temps commentatifs	69
Tableau 2.13	L'attitude de locution pour les temps narratifs	70
Tableau 2.14	La perspective de locution	72
Tableau 2.15	La représentation du degré zéro dans l'emploi des temps commentatifs	77
Tableau 2.16	La représentation du degré zéro dans l'emploi des temps narratifs	77
Tableau 2.17	La mise en relief	79
Tableau 2.18	Les constituants de la cohérence textuelle	83
Tableau 4.1	Points perdus au pré-test et au post-test par les sujets du groupe expérimental et du groupe témoin	99
Tableau 4.2	Nombre moyen total de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test	100

Tableau 4.3	Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur le résultat total de la production écrite	101
Tableau 4.4	Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test dans l'application de la méta-règle de RELATION.	102
Tableau 4.5	Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'application de la méta-règle de RELATION	103
Tableau 4.6	Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application de la méta-règle de RELATION	104
Tableau 4.7	Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test dans l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION	105
Tableau 4.8	Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION	106
Tableau 4.9	Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION	107
Tableau 4.10	Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test dans l'application de la méta-règle de PROGRESSION	108
Tableau 4.11	Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'application de la méta-règle de PROGRESSION	109
Tableau 4.12	Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application de la méta-règle de PROGRESSION	110
Tableau 4.13	Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test pour l'amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	111
Tableau 4.14	Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	112
Tableau 4.15	Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	113

INTRODUCTION

La préoccupation de la qualité de la langue des élèves est plus que jamais un fait d'actualité et les professeurs de français ressentent vivement la nécessité d'élaborer des solutions adaptées. C'est ce besoin impérieux qui a été le point de départ de cette recherche.

Dans le but d'améliorer l'expression écrite des élèves du collégial, une équipe de professeurs de français du Campus Notre-Dame-de-Foy travaille, depuis deux ans, à développer une approche d'enseignement de la langue qui vise à contrer les faiblesses remarquées. Le problème a maintes fois été identifié comme dépassant le simple accord des mots. La pratique de l'enseignement du français nous amène à constater que les connaissances de la langue se résument souvent à quelques notions éparses et ne se rattachent pas à un ensemble significatif. Les faiblesses langagières de beaucoup de cégépiens révèlent une incapacité à exprimer une pensée claire, à établir des liens et à écrire un texte structuré et cohérent. C'est ce qui nous a portés à préconiser une approche basée sur la cohérence textuelle, approche dans laquelle l'élève apprend à relier les parties à un ensemble et à établir des liens dans son discours. Il nous a semblé que cette voie pouvait amener l'élève à mieux comprendre la signification des faits de langue et qu'elle offrait ainsi un moyen d'arriver à des progrès plus tangibles. La problématique perçue est décrite dans le premier chapitre de ce rapport.

Afin de bien situer les fondements théoriques de notre approche, nous développons plus longuement, dans le deuxième chapitre, les aspects sur lesquels s'appuie notre vision de la cohérence textuelle. Ce volet important de nos travaux s'articule autour des notions de texte, de contexte et des méta-règles qui assurent la cohérence interne et externe du discours.

Le cadre pédagogique dans lequel nous avons opéré au cours de cette recherche-expérimentation figure au chapitre III. L'enseignement, basé sur les différents facteurs de cohérence du discours, s'applique à faire réfléchir l'élève sur le

sens des éléments de la langue et sur la façon de gérer ses acquis. L'approche décrite privilégie un cadre qui mène à l'écriture.

Le chapitre IV témoigne des résultats obtenus pendant la période expérimentale et vérifie l'efficacité de l'approche préconisée en confirmant l'hypothèse de départ.

En conclusion, nous dégageons quelques idées-force qui découlent de cette recherche. Nous y soulignons l'importance qui doit être accordée à la langue et à sa présentation dans une perspective significative. La revalorisation de la place faite à l'écrit et son incidence sur la tâche des professeurs de français sont des éléments à considérer pour l'amélioration de la qualité de la langue.

1. LA PROBLÉMATIQUE

1.1 DESCRIPTION DU PROBLÈME

La situation du français écrit chez les élèves du collégial présente des faiblesses marquées: c'est un fait déploré depuis plusieurs années par les professeurs de français qui ont maintes fois dénoncé cette situation et cherché des éléments de solution. Le personnel enseignant des autres disciplines constate également qu'une faible compréhension de la langue est un handicap majeur pour plusieurs élèves dans l'apprentissage. En effet, comment résoudre un problème de chimie ou de mathématiques si la formulation de la question n'est pas clairement saisie?

Le problème soulevé ici est également ressenti dans d'autres milieux, si l'on considère, par exemple, le faible taux de réussite des élèves de cinquième secondaire à l'examen provincial de production écrite de juin 1986 et 1987. Déjà, en 1985, le Conseil supérieur de l'éducation exprimait son inquiétude sur la qualité du français:

«À l'université, la pauvreté de la langue maternelle entraînerait des difficultés dans l'articulation de la pensée des étudiants. Au collège, les résultats aux tests d'évaluation du français écrit révèlent de faibles performances. Des étudiants qui terminent un cours technique poussé au collégial sont parfois incapables de rédiger un rapport écrit en mots, en phrases et en paragraphes. Pour ce qui est de la lecture, on va jusqu'à affirmer que beaucoup n'ont jamais lu un livre en entier et que certains sont incapables de lire (c'est-à-dire de comprendre) un plan de cours.»

(Le Soleil, 17 janvier 1985)

La situation décrite ici, force est de le constater, est toujours d'actualité.

Plus récemment, en juin 1987, lors du Colloque sur *La pédagogie au collégial - 20 ans après*, «De l'adolescence à la maturité», la faiblesse des collégiens en langue maternelle était à nouveau déplorée. «La réalité, c'est qu'environ les deux tiers de

nos étudiants de tous les niveaux souffrent de lacunes graves en français», affirmait le conférencier Viateur Beaupré.¹ Selon ce dernier, il faut «d'abord prendre une vive conscience que la qualité de la langue est en relation directe avec la qualité de la pensée. Telle pensée, telle langue; et vice versa.»² À ce même colloque, Jean-Paul Desbiens dénonçait l'ampleur des conséquences attachées à une mauvaise connaissance de la langue en affirmant que «l'ignorance du français... conditionne toutes les autres.»³

Une équipe de professeurs de français du Campus Notre-Dame-de-Foy a réfléchi à la question, pour tenter de cerner le problème du français écrit au collège et pour chercher des éléments de solution.

La pratique quotidienne de l'enseignement du français nous amène à reconnaître que le problème se pose à un niveau fondamental et dépasse l'aspect orthographique et grammatical. Nous remarquons une difficulté à développer une idée, à élaborer un texte ordonné et logique et à établir des relations entre les éléments du discours. Les déficiences langagières se situent d'abord au plan de la pensée et de son expression organisée. Il semble que les fondements du fonctionnement de la langue soient méconnus: les connaissances acquises sont éparses, demeurent des notions isolées, non approfondies et sans référence à une signification d'ensemble.

De plus, beaucoup d'élèves avec lesquels nous travaillons arrivent difficilement à établir une adéquation entre «ce qu'ils disent» dans leur texte et «ce qu'ils veulent dire». Quel professeur n'a pas entendu le «t'sé veu dire» ou une séquence de «e-e-e-e» qui veut suppléer à cette incapacité? C'est l'objet de beaucoup de déceptions pour celui qui utilise ainsi le discours et ce manque d'habileté provoque, pour une large part, la démotivation pour le français que l'on constate chez ces élèves. Il faut aussi noter que leur habitude de l'écriture est très peu exercée. Faut-il alors s'étonner que l'expression écrite soit défectueuse?

Pour les élèves faibles au plan de l'écrit, l'apprentissage du français semble peu motivant ou encore, offre peu de chances de réussite. Ils en sont, au niveau collégial, à leur douzième année d'études et leur performance en français les a rarement

1 Viateur Beaupré, *La maîtrise du français*, conférence prononcée lors du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, juin 1987, p. 2.

2 *Ibidem*, p. 8.

3 Jean-Paul Desbiens, *Vingt ans après*, conférence prononcée lors du Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 3 juin 1987, p. 9.

valorisés! Pour eux, la maîtrise de la langue est trop reliée à «apprendre des règles de grammaire» et à retenir un code froid dont ils ne perçoivent pas l'intérêt. Cette conception entraîne souvent des démissions chez les élèves car il leur semble devoir s'engager dans une mission impossible! Ce manque de motivation se perçoit dans les commentaires du type: «J'ai toujours été "poche"» en français, «je n'arrive pas à corriger mes fautes», ou encore, «je ne serai jamais bon en français».

Le travail auprès des élèves du collégial qui ont des carences en français nous oblige à considérer un autre aspect. Outre la faiblesse aiguë au plan de l'expression cohérente de la pensée, les problèmes d'écriture se présentent très différemment d'un élève à l'autre: certains manifestent une difficulté particulière au plan du vocabulaire, d'autres ont des lacunes importantes en syntaxe, enfin, pour plusieurs autres, l'orthographe grammaticale est déficiente.

Le cours traditionnel de français correctif dispensé à ces élèves jusqu'à maintenant donne des résultats peu satisfaisants. En effet, à peine 50% d'entre eux réussissent à maîtriser les éléments de base de la langue, même après avoir suivi ce cours.

1.2 PERSPECTIVES DE SOLUTION

Les éléments qui composent cette situation d'ensemble nous convainquent de la nécessité de chercher un moyen plus efficace d'intervention. Nous croyons qu'une approche d'enseignement devrait répondre plus adéquatement aux faiblesses remarquées et mettre l'accent sur les points suivants:

- le travail au plan de la pensée par la cohérence du texte.
- le développement d'attitudes nouvelles face au texte et à la langue.

1.2.1 TRAVAIL AU PLAN DE LA PENSÉE PAR LA COHÉRENCE DU TEXTE

Nos perceptions situent le problème d'abord au niveau de la cohérence de la pensée, avons-nous dit plus haut; c'est pourquoi nous voulons faire de ce point l'axe central de notre recherche-expérimentation. **Structurer une pensée cohérente** fait appel à différentes aptitudes. Il faut d'abord pouvoir approfondir une pensée: le développement de cette habileté ne relève pas du seul enseignement du français, bien que celui-ci y doive jouer un rôle non négligeable. En ce qui a trait à notre

domaine, cette structuration se rattache à la connaissance du système de la langue où chaque unité prend sa signification dans un ensemble. Le code grammatical présente des «règles de grammaire», des unités de fonctionnement du langage qui prennent leur sens dans la globalité du discours et dans l'organisation du texte. La perspective textuelle établit des liens entre les unités du discours et entraîne une réflexion constante sur le langage utilisé. Le but de notre recherche vise à développer une approche basée sur cette perspective et à permettre à l'élève d'acquérir une maîtrise suffisante de la langue pour traduire clairement sa pensée et améliorer son expression écrite. Travailler au plan de la cohérence du texte semble une optique plus efficace pour amener l'élève à penser, à organiser son expression et à atteindre le but que nous nous fixons.

De plus, la structuration de la pensée fait appel aux formes de discours. Chacune d'elles s'organise selon une logique interne inhérente à sa nature même. Le discours informatif, par exemple, évolue dans son propre cadre d'organisation, cadre différent de celui qui est généré par le fonctionnement du discours narratif. Ces éléments relèvent d'une logique structurale dont l'étude et l'application nous semblent pouvoir favoriser le développement de la pensée de l'élève. C'est pourquoi l'approche que nous préconisons tient compte des formes de discours.

1.2.2 DÉVELOPPEMENT D'ATTITUDES NOUVELLES FACE AU TEXTE ET À LA LANGUE

Il nous apparaît que, pour répondre aux besoins perçus, il faille développer chez les élèves certaines attitudes nouvelles face à l'écrit.

Le texte est le matériau de base d'un apprentissage significatif de la langue. Cet apprentissage se fait d'abord par l'observation de textes et de leur fonctionnement qui prépare et initie à la production. Nous croyons que l'élève doit développer son habileté à produire des textes: cela semble une évidence mais il ne le perçoit pas toujours ainsi. Le langage prend forme et signification dans le discours, c'est pourquoi la production de l'élève nous semble devoir être la base d'un apprentissage adapté.

À partir de ses productions, l'élève peut être amené à évaluer comment il réussit à traduire sa pensée. La réflexion sur son écrit l'aidera à diminuer peu à peu l'écart entre «ce qu'il dit» et «ce qu'il veut dire». Cette réflexion, si elle est guidée par des

instruments de relecture et d'autoévaluation, se traduira par des progrès marqués. Dans cette démarche, la grammaire et le dictionnaire deviennent des outils permanents de référence. L'élève apprend à percevoir le code grammatical non pas comme un en-soi ou comme des règles à mémoriser, mais comme des ressources auxquelles il doit constamment puiser.

Le cheminement d'autoévaluation se complète par la **réécriture des textes**. C'est là que l'élève exerce son autocritique, améliore son expression, vérifie ses acquisitions nouvelles et constate qu'il peut progresser.

Le problème posé et nos pistes de solution nous amènent à poursuivre une recherche-expérimentation sur la **correction du français écrit par la cohérence du texte**. Nous voulons d'abord cerner la notion de cohérence textuelle tout en explorant des stratégies d'intervention auprès des élèves faibles en français. Par la suite, nous voulons expérimenter une approche d'enseignement basée sur la perspective textuelle et la cohérence du texte. Nous croyons que ce mode d'apprentissage favorisera une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue et, par le fait même, une performance supérieure au plan de la compréhension et de la production.

Avant d'exposer l'approche d'enseignement qui, croyons-nous, présente une avenue utile pour l'amélioration de l'expression écrite de nos élèves, le chapitre 2 définit la notion de cohérence à partir de laquelle s'articule notre démarche.

2. LA COHÉRENCE TEXTUELLE

Ce chapitre aborde les principes sur lesquels s'appuie notre approche d'enseignement du français écrit par la cohérence textuelle. Nous présentons d'abord la NOTION DE TEXTE qui, dans sa définition même, désigne un ensemble cohérent. Les théories exposées sont puisées principalement dans les travaux de trois équipes: ceux du linguiste Van Dijk (1984), puis ceux des chercheurs américains Halliday et Hasan (1976) et de Lita Lundquist (1980), linguiste danoise. La notion de texte présentée appelle une réflexion sur l'INTERACTION AVEC LE CONTEXTE. Nous y voyons que le texte prend sa signification en relation avec tous les facteurs qui composent le contexte de sa production et de sa réception. Par la suite, nous abordons les MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE telles qu'énoncées par Michel Charolles (1976), linguiste français. Selon ce dernier, la cohérence interne et externe du discours s'articule autour de quatre méta-règles: la RÉPÉTITION, la PROGRESSION, la NON-CONTRADICTION, et la RELATION. Sans entrevoir l'étude de toute la complexité des facteurs qui interviennent dans le discours, nous trouvons, sous les titres mentionnés ci-haut, les éléments d'une réflexion utile pour cerner un peu mieux la notion de cohérence textuelle et développer une approche qui tienne compte de cette perspective.

2.1 NOTION DE TEXTE

Dans l'expression «cohérence textuelle», les mots «cohérence» et «textuelle» sont indissociables quand on se réfère à la notion de «texte». En effet, plusieurs linguistes affirment que la signification du mot «cohérence» est incarnée dans la notion même de texte. Nous nous arrêtons aux idées présentées sur cette question par trois groupes de chercheurs. Les travaux de ces linguistes se rejoignent en plusieurs points et se complètent pour apporter les éléments d'une définition significative du texte.

2.1.1 NOTION DE TEXTE CHEZ VAN DIJK

Van Dijk (1984) rappelle d'abord l'origine du mot «texte». Venu du latin *textus* qui signifie «tissé», ce mot désigne aujourd'hui une réalité qui, comme le tissu, se caractérise par l'unité dans une certaine «structure».

Le linguiste distingue les notions voisines de «texte» et de «discours», distinction qui suscite encore beaucoup de divergences chez les spécialistes. Nous adoptons la position de ceux qui considèrent le mot «texte», tel qu'utilisé dans la pratique, comme étant l'équivalent de «discours».

Pour Van Dijk, le discours est un «énoncé (ou une énonciation) de nature verbale qui a des propriétés textuelles, mais qui, en outre, doit être caractérisé en termes d'aspects contextuels, en tant qu'acte de langage accompli dans certaines conditions». ⁴ Par «propriétés textuelles», il faut entendre le texte vu comme une séquence de phrases qui se suivent dans un certain ordre et entre lesquelles des relations sémantiques peuvent être établies. Ces phrases, «liées en un tout significatif», ⁵ constituent une composante de base du texte. Les «aspects contextuels», quant à eux, réfèrent aux connaissances du monde et à la situation de communication. Enfin, «l'acte de langage» détermine la fonction et la portée du discours.

PROPRIÉTÉS TEXTUELLES

Dans l'optique de Van Dijk, le discours s'articule d'abord au «niveau local», c'est-à-dire au niveau des phrases. Cet aspect relève de la **MICROSTRUCTURE**. Puis, à un niveau «global» ou **MACROSTRUCTUREL**, l'ensemble des phrases reliées forme un «tout» significatif. L'unité caractérise ces deux niveaux de structure, unité construite par les liens de cohérence.

4 Teun A. Van Dijk, «Le texte», dans *Dictionnaire des littératures de langue française*, Tome III, Paris, Bordas, 1984, p. 2282.

5 *Loc. cit.*

Le texte au niveau local ou microstructurel

Au niveau local, le texte se définit comme une séquence de phrases caractérisée par l'ordonnement et le sens attribué aux unités.

L'ordre des phrases se déroule dans une certaine linéarité: les phrases, elles-mêmes organisées selon une structure interne, viennent les unes après les autres. La suite des phrases s'enchaîne par différents liens qui sont soit chronologiques, soit de cause à effet, etc. L'ordre des séquences choisi par le locuteur est normalement repérable, ce qui oriente le lecteur pour reconstruire la signification.

L'ordre dans lequel les phrases sont présentées détermine le sens qu'on peut dégager des énoncés. L'interprétation d'une phrase est relative à celle qui précède et/ou à celle qui suit. Le sens relié à l'entourage dans le texte est aussi dépendant du contexte ou de la situation d'énonciation. L'auteur rejoint ici la dimension pragmatique du discours.

L'interprétation des relations sémantiques entre les phrases, à partir des deux éléments mentionnés ci-haut, détermine ce que Van Dijk appelle la «cohérence locale». Ce dernier distingue deux types de cohérence locale, à savoir la cohérence «conditionnelle» et la cohérence «fonctionnelle».⁶

La cohérence conditionnelle

Selon Van Dijk, «deux phrases sont conditionnellement cohérentes si leurs propositions dénotent des faits qui sont conditionnellement liés.»⁷

Exemple 1: Un épais verglas recouvre la région de la capitale.⁸
Plusieurs pannes d'électricité ont été rapportées.⁸

La situation décrite dans la première phrase est une cause ou une *condition* qui provoque les faits signalés dans la deuxième. Ces phrases s'enchaînent de cause à effet, par juxtaposition. Les connecteurs peuvent également être utilisés pour

6 *Ibidem*, p. 2284.

7 *Loc. cit.*

8 Tous les exemples qui figurent dans ce rapport sont présentés par les auteurs comme un moyen de rendre plus concret un aspect ou l'autre des notions exposées. Ils n'illustrent, bien sûr, qu'une parcelle de l'infinité de cas que la langue française, langue vivante, peut engendrer.

signaler cette cohérence conditionnelle. En y ajoutant un connecteur, cet exemple se lirait comme suit:

Exemple 2: Un épais verglas recouvre la région de la capitale.
C'est pourquoi plusieurs pannes d'électricité ont été rapportées.

Notons qu'il est plausible, dans le monde représenté ici, que la réalité du «verglas» entraîne des «pannes d'électricité». La séquence est donc caractérisée par une «cohérence conditionnelle» doublée d'une cohérence en regard du contexte.

La cohérence fonctionnelle

La cohérence fonctionnelle se rapporte au sens et au rôle d'une proposition par rapport aux autres, dans la chaîne textuelle. Van Dijk affirme qu'«...il s'agit ici d'un principe d'organisation des informations, principe qui peut servir à des fins rhétoriques.»⁹ Dans une séquence donnée, par exemple, l'insertion d'une proposition a pour *fonction* de préciser, de généraliser ou d'illustrer celle qui précède. La fonction assignée à cette proposition précise son sens et en permet l'interprétation. C'est ce qui établit le lien de cohérence entre les deux phrases comme dans l'exemple rapporté ci-après.

Exemple 3: Cette semaine, j'ai lu un livre d'André Gide.
Il a comme titre: *Les Faux-Monnayeurs*.

Le texte au niveau global ou macrostructurel

Dans son ensemble, le texte doit développer un «thème» ou un «sujet». Le thème répond à la question: «De quoi parle-t-on?» et caractérise un «tout». Les unités-phrases dérivent du thème et contribuent ainsi à créer une unité à un niveau plus large, celui du texte dans son ensemble. La cohérence globale découle de ce rattachement au thème, selon Van Dijk.

9 Teun A. Van Dijk, *Op.cit.*, p. 2284.

Exemple 4: M. Talbot aime les voyages. Chaque jour, il prend sa voiture à 8:00 heures pour se rendre au travail.

Cette séquence peut être cohérente ou incohérente selon le thème qu'elle développe. Sous le thème «Les habitudes de M. Talbot», ces phrases s'inscrivent dans une continuité logique et sont cohérentes dans une énumération d'habitudes de vie. Cependant, si l'on remplace ce thème par «Le goût du voyage», la séquence ne peut s'intégrer dans la macrostructure, et devient un non-sens comme l'illustre l'exemple suivant:

Exemple 5: **LE GOÛT DU VOYAGE**

M. Talbot aime les voyages. Chaque jour, il prend sa voiture à 8:00 heures pour se rendre au travail.

LES ASPECTS CONTEXTUELS

Le discours est un «texte-en-usage»,¹⁰ selon Van Dijk. Le milieu dans lequel il est produit et reçu forme un cadre déterminé où plusieurs facteurs interviennent. Le genre de discours produit, le style utilisé et l'interprétation du message sont liés à un «type» de situation qui détermine les interactions possibles des participants. Van Dijk fait ressortir l'influence des facteurs sociaux et culturels dans la production et la réception du discours. Ces aspects contextuels seront exposés dans la deuxième partie de ce chapitre sous le titre *Interaction texte et contexte*.

10 *Ibidem*, p. 2286.

LES ACTES DE LANGAGE

Produire un discours, c'est poser des «actes de langage» comme affirmer, demander, promettre, informer, etc. Le caractère d'intervention sociale attaché au discours fait que, selon le contexte dans lequel il est produit et reçu, l'acte de langage est adéquat ou non. Toute situation a ses conventions qui déterminent ce qui peut être dit, qui peut le dire et à qui, et comment cela peut être dit. L'acte de langage peut être transmis dans une phrase, dans une séquence ou dans un texte plus complet et le discours devient alors une «séquence d'actes de langage».¹¹ Van Dijk ajoute qu'il y a une cohérence des actes de langage, car on retrouve à ce plan, comme dans l'aspect sémantique exposé plus haut, une cohérence conditionnelle et une cohérence fonctionnelle.

Exemple 6: La musique est trop forte. Veux-tu baisser le volume du stéréo, s'il te plaît?

L'acte de langage produit ici est une demande. La raison qui la motive est exposée dans la première phrase: «la musique est trop forte». La deuxième phrase, «baisser le volume», est conditionnée par la première et l'acte de langage se caractérise par une cohérence conditionnelle. Si les phrases s'enchaînaient dans l'ordre inverse, il semblerait qu'on puisse alors parler de cohérence fonctionnelle, car la demande s'expliquerait par l'affirmation qui suit.

Exemple 7: Veux-tu baisser le volume du stéréo, s'il te plaît? La musique est trop forte.

La cohérence des actes de langage se retrouve également au niveau macrostructurel. Par exemple, un bulletin de nouvelles, dans son ensemble, transmet de l'information. Chaque nouvelle particulière se situe dans cet acte global d'information et contribue au développement du thème de l'ensemble.

Les actes de langage sont produits par l'interaction des compétences des intervenants, des composantes de la situation de communication et de l'intention poursuivie. L'incohérence du discours au plan de la relation au contexte aura

11 *Ibidem*, p. 2287.

comme conséquence que l'acte de langage voulu par l'émetteur ne sera pas celui qui sera décodé ou reçu. La didactique centrée sur la théorie de la communication travaille à rendre l'élève capable d'établir une adéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il veut dire, dans un contexte donné.

2.1.2 NOTION DE TEXTE CHEZ HALLIDAY ET HASAN

Halliday et Hasan (1976) définissent le texte comme étant le fonctionnement dans un tout des unités significatives de la langue, en tenant compte d'un contexte situationnel donné.

*«Any piece of language that is operational, functioning as a unity in some context of situation».*¹²

La définition de ces deux chercheurs américains fait ressortir deux éléments:

1. le texte forme un tout relié,
2. inscrit dans une situation donnée.

Le premier point touche le fonctionnement interne du texte, et le second fait appel au contexte. Cela les amène à considérer le texte comme un discours qui est cohérent sous deux aspects: il est cohérent en ce qui concerne le contexte situationnel, et il est alors conséquent dans son registre; de plus, il est cohérent en lui-même, dans son fonctionnement interne, par les liens qu'il présente.

*«A text is a passage of discourse which is coherent in these two regards: it is coherent with respect to the context of situation, and therefore consistent in register; and it is coherent with respect to itself, and therefore cohesive.»*¹³

LE FONCTIONNEMENT INTERNE

Au plan du fonctionnement interne, le texte forme un tout relié. Il ne peut être vu comme une super phrase qui se justifierait par la structure grammaticale. Une suite de phrases pourrait être correcte sur le plan syntaxique et ne pas traduire des idées

12 M. A. K. Halliday and Ruqaiya Hasan, *Cohesion in English*, New-York, Longman, 1976, p. 293.

13 *Ibidem*, p. 23.

reliées à un ensemble. Ces phrases ne formeraient pas alors un texte. Considérons les ensembles suivants:

- Exemple 8:**
- A. - Un violent orage s'est abattu sur la région.
 - Les pommiers à l'arrière de la maison sont en fleurs.
 - Le jus de pommes est riche en vitamine C.
- B. - Un violent orage s'est abattu sur la région.
 - Les pommiers à l'arrière de la maison ont été déracinés.
 - La récolte de l'année est perdue.

L'ensemble A présente trois phrases qui sont syntaxiquement correctes. Cependant, il n'existe pas de lien de cause à effet entre elles. Les 2e et 3e énoncés ne renvoient pas au référent du 1er: «le violent orage». L'absence de lien sémantique fait que ce premier ensemble ne peut être considéré comme un texte.

Par contre, dans l'ensemble B, un lien sémantique de cause à effet relie la séquence. La violence de l'orage a causé le déracinement des arbres et, en conséquence, la perte de la récolte. Par le lien qui s'établit entre les trois phrases, une unité sémantique se dégage; ce deuxième ensemble présente les caractéristiques d'un texte.

Halliday et Hasan précisent que l'entité texte se construit par le sens et non par la forme. C'est le lien sémantique entre les phrases qui forme un texte, et, pour eux, ce lien sémantique se définit par le mot «cohérence». La cohérence est alors vue comme l'ensemble des possibilités qu'offre la langue pour assurer l'unité du texte.

*«...as the set of possibilities that exist in the language for making text hang together».*¹⁴

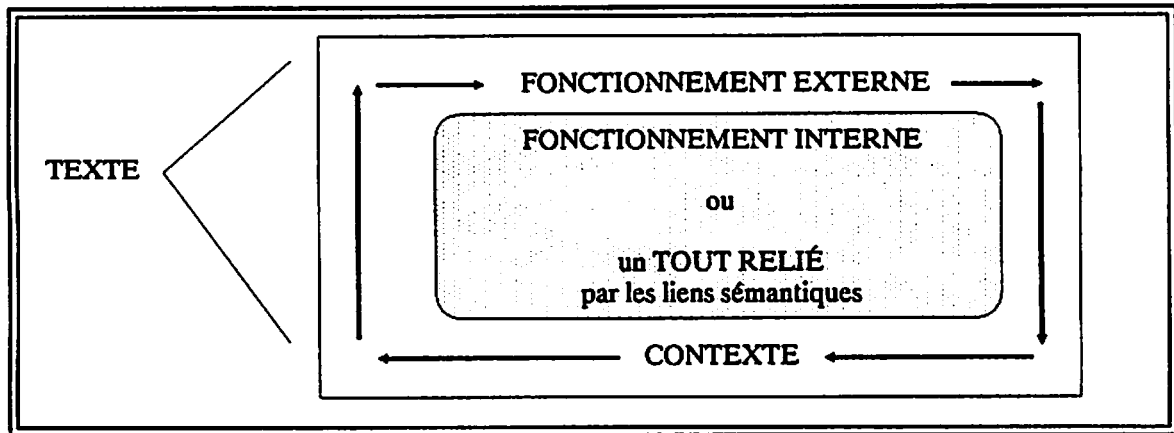
Ces deux linguistes affirment ainsi que le concept de cohérence est partie intégrante de la notion même de texte. Celui-ci ne mérite cette appellation que s'il est cohérent dans son fonctionnement interne, et que s'il se présente comme une entité tout en tenant compte de l'environnement et de l'intention du locuteur.

14 *Ibidem*, p. 18.

LE FONCTIONNEMENT EXTERNE

Au plan du fonctionnement externe (ou contexte), ces linguistes américains insistent sur le fait que le texte est une manifestation concrète de la parole, c'est du langage en action. Pour établir la cohérence de ce langage, il faut se référer à la situation dans laquelle l'énoncé est produit. Ces chercheurs corroborent les idées émises par Van Dijk sur les aspects contextuels et les actes de langage. Schématiquement, leur vision du texte peut s'illustrer comme suit:

Tableau 2.1 : Représentation du texte chez Halliday et Hasan



2.1.3 NOTION DE TEXTE CHEZ LITA LUNDQUIST

La notion de texte chez Lita Lundquist (1980) rejoint, dans ce qu'elles ont de fondamental, les idées abordées plus haut. C'est dans son livre intitulé: *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique et pragmatique* que l'auteure expose sa conception du texte; elle y souligne, sur plusieurs aspects, son accord avec Halliday et Hasan.

LE TEXTE COMME ACTE DE LANGAGE

À la suite de Austin et Searle (1972), Lita Lundquist voit dans le texte «un acte de langage» ou acte énonciatif. Ce langage en action s'exprime par un ensemble cohérent de phrases qui produit trois actes fondamentaux:

1.- **L'acte de référence** (*le quoi*), c'est ce dont on parle dans le texte, c'est-à-dire le sujet ou le thème. L'acte de référence établit un rapport entre une portion du monde et les signes linguistiques utilisés. Un individu, un objet, un événement, etc., désignent des réalités encodées dans des mots. Ces «parties du monde» auxquelles le discours fait référence constituent «ce dont on parle» et forment l'aspect thématique du texte. Les référents et ce qui les désigne dans le discours participent à la cohérence du texte; ils n'en sont cependant pas les seuls acteurs.

2.- **L'acte de prédication** (*ce qu'on dit du thème*) concerne le sens du discours. Ce sont les prédicats (les verbes) qui, en ajoutant de l'information, développent le thème. L'acte de prédication établit des liens entre les référents et construit la structure sémantique du discours.

3.- **L'acte illocutionnaire** (*l'intention de communication*) se base sur les rapports établis entre un émetteur et un récepteur dans la production et la réception du discours. Par la fonction illocutionnaire qu'elle attribue au texte, Lita Lundquist nous introduit dans le domaine de la pragmatique ou de la situation de communication.

*«Dans la perspective du texte comme manifestation concrète de la parole, le texte est le produit concret d'une énonciation, l'objet d'une communication interpersonnelle, l'acte d'une parole individuelle; en tant que tel, le texte fait partie de tout un système de signes supérieurs, celui des actes interhumains, linguistiques aussi bien que non linguistiques».*¹⁵

Il faut ici considérer le texte de l'extérieur où le fait de dire devient un acte social.

Ces trois actes considèrent le texte à la fois en lui-même et comme «énoncé-en-fonction». L'acte de référence et l'acte de prédication se retrouvent dans le texte vu de l'intérieur tandis que l'acte illocutionnaire considère le texte de

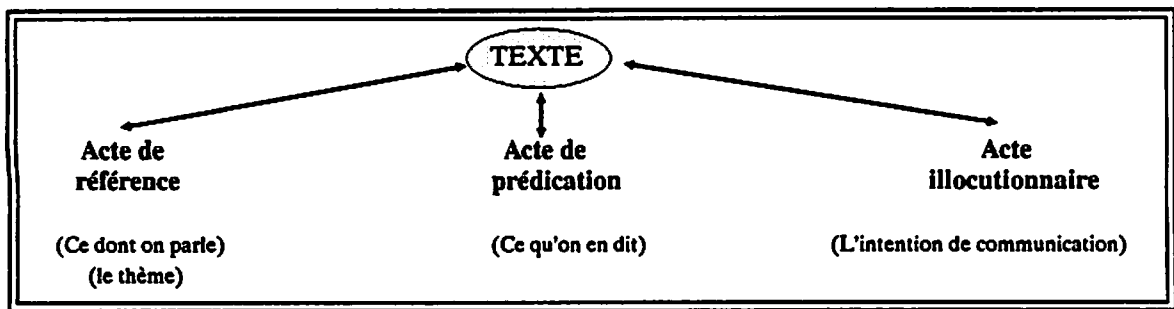
¹⁵ Lita Lundquist, *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague, Myt Nordisk Forlag, 1980, p.p. 8-9.

l'extérieur. La cohérence est créée par ces trois actes coordonnés dans le texte au niveau de l'ensemble global, puis au niveau de la phrase.

LE TEXTE COMME ENSEMBLE GLOBAL

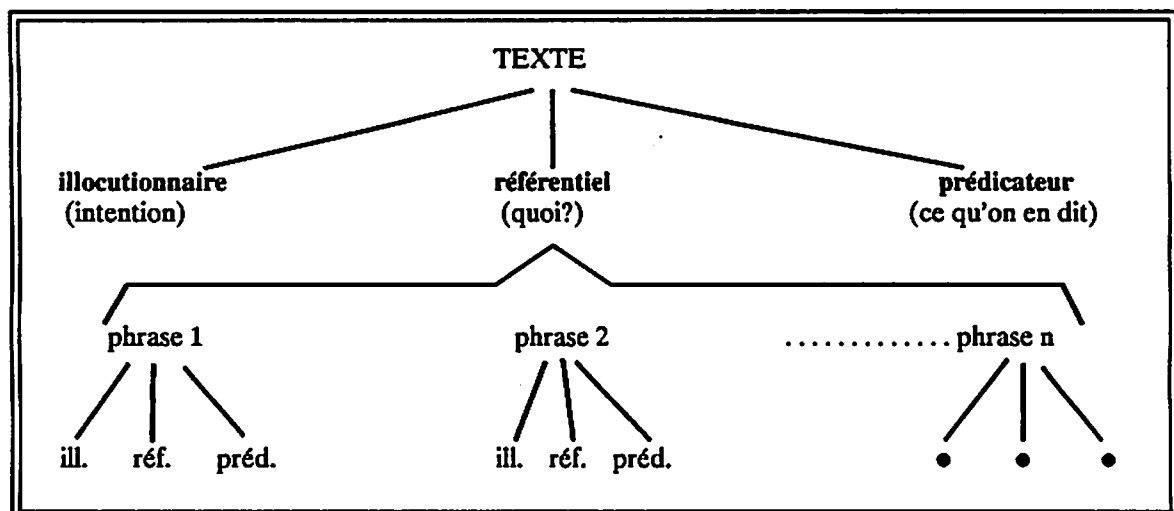
Selon Lita Lundquist, le texte est d'abord un ensemble global où on «parle de quelque chose» pour «en dire quelque chose» dans «une intention spécifique».

Tableau 2.2: Le texte comme ensemble global



De plus, ces trois éléments (le thème, ce qu'on en dit et l'intention) présents dans l'ensemble du texte se retrouvent également dans chaque phrase. La représentation schématique du texte peut donc se compléter de la façon suivante:

Tableau 2.3: Les trois actes aux deux niveaux du texte ¹⁶



16 *Ibidem*, p. 14.

Exemple 9:

DES INVESTISSEMENTS INTÉRESSANTS

Trois multinationales songent à venir s'installer au Québec. Deux de ces compagnies s'établiraient dans la région de Montréal tandis que la troisième s'installerait sur la Côte-Nord. Des investissements de l'ordre de trois milliards de dollars viendraient gonfler l'économie de ces régions.

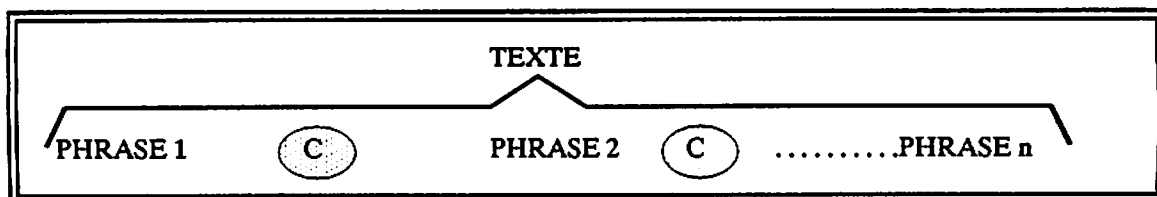
Dégageons de l'ensemble de ce court texte les trois niveaux présentés plus haut.

- 1. Le référentiel: - des investissements intéressants.
(*de quoi on parle*)
- 2. La prédication: - venue possible de trois multinationales
- lieu d'établissement
- investissements impliqués.
(*ce qu'on en dit*)
- 3. L'illocutionnaire: - informer.
(*intention*)

LE TEXTE COMME SUITE COHÉRENTE DE PHRASES

L'ensemble global est constitué d'unités: ce sont les phrases. Chaque phrase doit prendre appui sur une précédente pour assurer un lien cohésif à l'ensemble; le texte est donc une suite *cohérente* de phrases. Un assemblage de phrases ne fait pas nécessairement un texte, comme nous l'avons dit plus haut, pas plus qu'une suite de mots ne peut former une phrase. Il doit y avoir un lien entre les phrases et ce lien est assuré par un élément de cohésion. Si on veut illustrer cette réalité, la représentation schématique du texte prend la forme suivante:

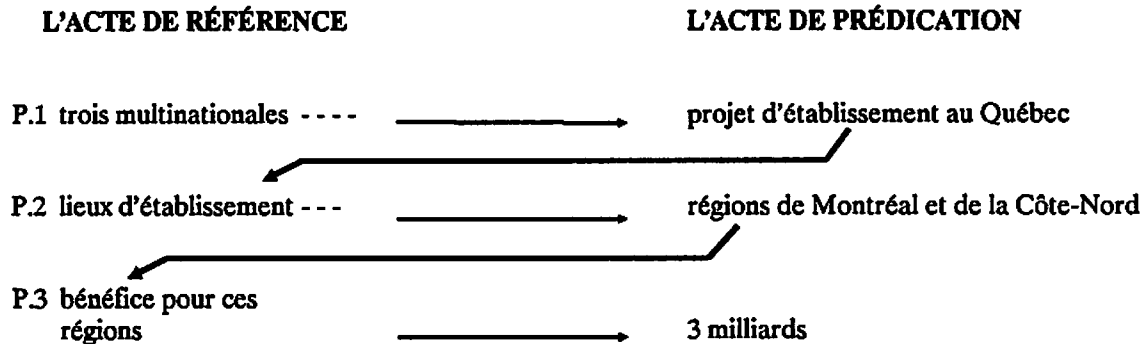
Tableau 2.4: Le texte comme suite cohérente de phrases ¹⁷



17 *Ibidem*, p. 15.

Cet élément de cohésion «C» doit pouvoir être repéré pour évaluer la cohérence d'un texte. Dans l'ensemble, le niveau de cohésion se décrit en établissant ces liens d'une phrase à l'autre, liens d'ordre syntaxique ou sémantique. L'exemple 10 illustre comment chaque phrase de l'exemple précédent prend appui sur une autre pour constituer un tout relié.

Exemple 10:



Ce texte offre un exemple où le lien de cohésion est d'ordre sémantique. Ce qui est dit du thème dans une phrase devient le thème de la phrase suivante. Les liens sont ici assurés par un développement linéaire, type de développement qui sera étudié plus loin, dans la méta-règle de PROGRESSION.

La présence de ces liens cohésifs fait qu'un ensemble de phrases constitue un texte. Lita Lundquist affirme encore que «...selon la notion immanente de "texte", le concept de COHÉRENCE est inhérent, constitutif même de "texte", que cohérence équivaut à "texte" et à "textualité"». ¹⁸

18 *Ibidem*, p. 17.

La conception du texte présentée par cette linguiste danoise corrobore les idées émises par Van Dijk de même que par Halliday et Hasan. Chacun d'eux définit le texte comme une entité significative dont la cohérence suppose la cohésion interne. De plus, tous soulignent l'importance de la situation dans laquelle le texte, comme acte de langage, s'insère. C'est le texte vu dans sa cohérence externe. Pour ces linguistes, le texte ne saurait donc se définir en dehors du concept de cohérence.

Ce point de vue textuel met en relation la multiplicité d'éléments qui forment le texte. Nous retenons, pour appuyer notre vision méthodologique, les notions suivantes. La cohérence du discours tient à la fois à des éléments de fonctionnement interne et à des facteurs externes. La cohérence interne aura comme assises les liens sémantiques: ceux qui s'établissent entre les phrases et ceux qui unissent celles-ci à l'ensemble. Les méta-règles de cohérence développées plus loin feront ressortir comment l'utilisation du langage assure ces liens. La cohérence externe, de son côté, se rattache aux éléments qui forment le contexte. Les composantes qui interagissent dans la production et la réception du discours sont étudiées dans la partie qui suit.

2.2 INTERACTION TEXTE ET CONTEXTE

Le discours étant un «texte-en-usage», il interagit avec tout l'environnement de sa production. Il compose avec tous les facteurs linguistiques, paralinguistiques, sociologiques et culturels du milieu dans lequel il est produit et reçu. Un même texte peut être perçu comme cohérent ou incohérent selon les exigences de son contexte. À ce niveau, le texte n'est pas considéré dans sa structuration interne, mais «de l'extérieur comme un message transmis par un émetteur/encodeur à un récepteur/décodeur, dans un processus de signification bien précis.»¹⁹ Le récit que ferait un témoin d'un même événement (un vol, par exemple) à un policier et à un enfant présentera des caractéristiques différentes, car il doit s'adapter à des récepteurs qui ont des attentes distinctes.

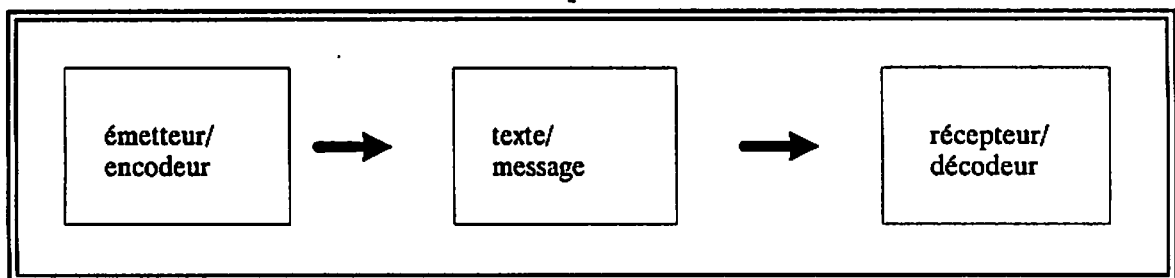
19 *Ibidem*, p. 67.

Dans la perspective du contexte, il semble que la cohérence du discours soit déterminée par deux grandes composantes: **les partenaires de la communication et le monde extérieur**. Ces deux paramètres sont en interaction constante et déterminent l'adéquation des actes de langage.

2.2.1 LES PARTENAIRES DE LA COMMUNICATION

Les partenaires sont ceux qui utilisent le discours. Ces participants à l'acte de communication sont l'émetteur, le JE, qui encode le message et le récepteur, le TU, qui reçoit et décode le message. Le schéma ci-après présente, d'une façon très simplifiée, les éléments fondamentaux de la situation de communication.

Tableau 2.5: Schéma simplifié de la communication²⁰



20 *Loc. cit.*

LES COMPÉTENCES DES PARTENAIRES

Dans un cadre communicatif, les compétences des partenaires engagés dans le discours concernent les aspects linguistique, para-linguistique, de même que leur bagage socio-culturel.

Compétences linguistiques et para-linguistiques

La connaissance du code utilisé par les partenaires de la communication est l'élément de base dans la transmission du discours. Le code est le signe linguistique employé par l'émetteur pour traduire une réalité, exprimer une idée, en tenant compte du contexte d'utilisation. Le récepteur pourra décoder ce signe, lui reconnaître sa signification, si ses connaissances communes avec l'émetteur sont suffisantes. La compétence linguistique s'exprime par «la facilité avec laquelle l'émetteur utilise l'encodage alors que, du côté du récepteur, cette même compétence assure le décodage».²¹ Les partenaires doivent se rejoindre sur le sens du code utilisé pour arriver à se comprendre. La compétence linguistique signifie que l'émetteur/encodeur fournit des pistes de signification suffisantes pour permettre au récepteur de décoder le message.

Il serait difficile, par exemple, d'interpréter avec précision l'affirmation suivante: «Je viens de rencontrer "chose" au coin de la rue». L'encodage avec le mot «chose» dont les significations sont multiples ne donne pas de pistes suffisantes pour assurer le décodage. Cet exemple nous amène à considérer que la connaissance et le choix du vocabulaire relèvent d'une compétence linguistique essentielle à la communication. Cette compétence rejoint également l'organisation que l'on fait de la langue (la syntaxe) et la forme de discours à privilégier, selon le cadre communicatif.

Sur le plan para-linguistique, les compétences se manifestent différemment, selon que l'on communique oralement ou par écrit. À l'écrit, certaines marques contribuent à faire ressortir le sens que le scripteur accorde aux énoncés. Les signes de ponctuation, le soulignement, les caractères typographiques sont autant de moyens de renforcer ou d'atténuer l'expression. Ces marques font partie de la communication même.

21 Claudette Gaudreau, *Les composantes de la situation de communication*, PPMF-Laval, 1982, p.5.

Dans la communication orale, ces signes sont remplacés par les comportements para-verbaux tels la mimique, les gestes, les pauses et la tonalité. Dans la transmission d'un texte-message, quand «les partenaires sont en présence l'un de l'autre (ils se voient et s'entendent), ils se trouvent ainsi dans un rapport de communication directe et le TU peut percevoir non seulement le contenu du message du JE mais aussi tout ce qui l'entoure: les gestes, la mimique, le regard..., tout ce qui parfois renseigne davantage ou sinon autant, que le contenu lui-même».²²

L'exemple suivant illustre l'importance du para-verbal dans la communication orale:

Exemple 11: A: (au fleuriste) - Combien coûtent *ces* plantes?

B: ?

Il est difficile pour B d'identifier de quelles plantes il s'agit, si A n'accompagne pas son énoncé d'un geste significatif. Afin de préciser le sens de sa question et du déterminant *ces*, A doit avoir recours à un «code» para-linguistique: regard, signe de la main, etc...

Il appert que les comportements para-verbaux s'intègrent au discours lui-même et lui impriment des marques aussi significatives que celles qui peuvent être apportées, à l'écrit, par l'emploi de certains mots ou de certaines structures linguistiques. À l'oral, les comportements para-verbaux permettent une économie de mots sans pour autant créer une discontinuité du discours. Ce comportement doit être compensé, à l'écrit, par un supplément d'information, pour rendre le discours significatif. Dans l'exemple 11, le référent du déterminant *ces*, l'objet réel auquel il renvoie, doit être exprimé. La confusion entre les possibilités de l'oral et les exigences de l'écrit conduit à des énoncés incomplets et incohérents.

Compétences socio-culturelles

Les compétences linguistiques et para-linguistiques sont assez facilement identifiables. Cependant, il est plus difficile de cerner la multiplicité et la complexité des facteurs qui se conjuguent au plan des valeurs sociales et culturelles d'un contexte.

22 *Ibidem*, p. 2.

Les compétences socio-culturelles recouvrent «l'ensemble des connaissances, croyances, systèmes de représentations et d'évolution de l'univers référentiel dont disposent les énonciateurs au moment de l'acte de parole».²³ Les compétences socio-culturelles rallient l'ensemble des savoirs qu'un individu possède en relation avec le groupe auquel il appartient et son mode de fonctionnement, dans une époque et un milieu donnés. Le discours porte ces marques variables selon les cultures, et celui qui le produit doit tenir compte des conduites communicatives du récepteur. Sur ce plan, le journal intime d'une adolescente de quinze ans présentera des marques socio-culturelles différentes de celles des *Mémoires intimes* de l'octogénaire Georges Simenon. Ainsi, un député qui prononce un discours sur *L'économie et le chômage* devant un auditoire d'un milieu défavorisé orientera ses propos sur les débouchés possibles et les résultats concrets à court terme. Par contre, s'il s'adresse à un groupe d'économistes en congrès, son discours pourra s'appuyer sur des théories économiques et envisager des politiques à long terme. Les valeurs socio-culturelles de ces groupes sont de deux ordres différents et le locuteur doit composer avec des références sociologiques distinctes. De même, un discours donné à des Esquimaux sur l'envoûtement du «blues» aurait peu de chances d'être vraiment communicatif et en relation avec les compétences culturelles du destinataire. En effet, le «blues» est une modalité d'expression associée aux esclaves noirs des plantations du sud des États-Unis, alors que le milieu esquimau n'est pas marqué par cette culture.

L'exemple suivant illustre comment, dans la pratique, le contexte socio-culturel influence la production et la réception du discours.

Exemple 12: Un adolescent arrive chez son grand-père de 68 ans après avoir vu un film et s'exclame:

Adolescent: C'est écoeurant!

Grand-père: Comment?

Adolescent: C'est écoeurant comme ce film est beau!

L'interrogation soulevée chez le sexagénaire nous semble justifiée... Elle s'explique par une différence de sens attribuée au mot. Ici, l'adolescent veut rendre l'idée que

23 Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, p. 208 (coll. «Linguistique»).

le film est fantastique. Pour traduire son appréciation positive, il donne au mot *écoeurant* un sens véhiculé par la culture actuelle des gens de son âge et de son milieu. Pour que le grand-père puisse saisir le sens attribué à l'épithète, il doit décoder le message à partir de ces paramètres de l'énonciation.

Le récepteur et l'émetteur, de par leur appartenance à une catégorie sociale et leur situation dans une culture, ont modelé leur vision du monde. Celle-ci est le centre de valeurs, de croyances, de représentations qui forment leur cadre de référence idéologique. Le bagage culturel et sociologique dont sont investis les partenaires de la communication se concrétise dans le langage. Il forme l'ensemble des contraintes avec lesquelles les interlocuteurs doivent composer. Les connaissances accumulées par les intervenants, le savoir et les croyances qu'ils partagent marquent la production et la réception du discours.

2.2.2 LE MONDE EXTÉRIEUR

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

La situation de communication, en relation avec le «monde extérieur», intervient dans le cadre d'institutions sociales diverses. Fishman donne du contexte institutionnel la définition suivante: «groupe de situations sociales typiquement dominées par une série commune de règles de conduite».²⁴ Le langage se déroule dans ces contextes sociaux et porte la marque des conventions et des modes de fonctionnement de ces institutions. La justice, par exemple, possède son protocole et son système particulier de communication. La famille et l'école s'associent, pour leur part, à des règles différentes de conduite. L'institution littéraire, avec le dictionnaire et l'Académie, fait figure d'autorité dans le domaine des conventions langagières. Tout le langage protocolaire, *Votre Honneur*, *Le Révérend*, etc. de même que le *vous* de politesse sont des formes langagières venues de l'institution qui engendrent ces choix linguistiques particuliers.

24 Dans: Gisèle Gschwind-Holtzer, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris, Hatier-Credif, 1981, p. 33.

L'utilisation et la portée du langage se rattachent à des normes institutionnelles. Celles-ci déterminent en quelque sorte la façon de dire; elles établissent même ce qui est dit, qui peut le dire et comment cela peut être dit. La place que les intervenants occupent dans l'échange langagier peut changer les rapports qui se nouent entre eux. Elle fournit les conditions sociales d'utilisation du langage et, de ce fait, le pouvoir exercé sur les mots utilisés. Pensons au poids attaché aux paroles du directeur d'une entreprise qui annonce la signature d'un contrat important à ses employés. Cette déclaration aura plus de force que la nouvelle basée sur des ouï-dire qu'un hebdomadaire régional publierait sur la même question.

La validité du discours est de plus rattachée à l'importance que les partenaires «portent aux propos tenus par l'un d'eux et à la crédibilité qu'ils s'accordent réciproquement».²⁵ L'impact de la parole de Jean Lapointe, quand il recueille des fonds pour le traitement des toxicomanes, s'explique par la crédibilité que le public accorde à ses propos sur ce sujet.

*(...) le sens d'un mot, d'une expression, d'une proposition, etc., n'existe pas «en soi-même» mais est déterminé par les positions idéologiques mises en jeu dans le processus social-historique où mots, expressions et propositions sont produits (reproduits). (...) les mots, expressions, propositions, etc., changent de sens selon les positions tenues par ceux qui les emploient, ce qui signifie qu'ils prennent leur sens en référence à ces positions, c'est-à-dire en référence aux formations idéologiques (...) dans lesquelles ces positions s'inscrivent.*²⁶

Le pouvoir des protagonistes est aussi d'ordre psychologique: l'influence morale, l'ouverture que chacun accorde à l'autre, le lien d'amitié ou d'estime qui est établi sont des éléments qui peuvent faire varier le sens et la portée du discours. Un message transmis par un émetteur sympathique revêt une portée beaucoup plus grande que le même message livré par un inconnu rébarbatif. On a pu observer ce phénomène dans les classes: un élève donné développera une compréhension plus grande si le lien qu'il établit avec son professeur est plus significatif.

25 Claudette Gaudreau, *Op. cit.*, p. 3.

26 Michel Pêcheux, *Les vérités de la Palice*, Paris, François Maspero, 1975, p. 144 (coll. «Théorie»).

CADRE SPATIO-TEMPOREL

Le JE et le TU qui transmettent ou reçoivent un message n'agissent pas hors de l'espace et du temps... Ils communiquent entre eux dans un certain cadre spatio-temporel dont les caractéristiques influencent positivement ou négativement le discours. «La force illocutionnaire d'un énoncé ne saurait se comprendre en dehors des circonstances de son énonciation.»²⁷

Les conditions matérielles qui prévalent dans l'atmosphère surchauffée d'une classe, un vendredi après-midi, parlent d'elles-mêmes sur le rétrécissement possible du champ de réception du discours. De même, un texte-message présenté à un seul individu ou à une collectivité subira des adaptations aussi bien au plan de la production qu'à celui de la réception. Quel professeur n'a pas remarqué qu'une explication donnée à un élève en particulier était plus facilement reçue que la même explication donnée à l'ensemble de la classe?

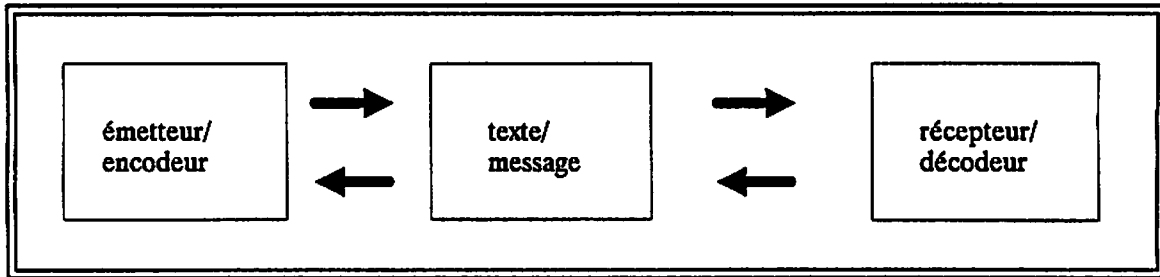
Dans un texte narratif par exemple, le temps et le lieu où l'action se déroule détermineront la cohérence ou l'incohérence de certains énoncés. Prenons l'exemple d'une production où l'élève a situé l'action une chaude journée d'été. S'il fait dire à son personnage: «ferme la fenêtre», cet énoncé peut signifier autre chose que «j'ai froid». Il est possible qu'il traduise la volonté de couper le bruit, la recherche d'intimité ou de tranquillité, etc. De même, dans la narration d'une veillée canadienne d'autrefois, il serait incohérent de faire danser nos ancêtres sur une musique disco. La non-considération du cadre spatio-temporel, donne lieu à des énoncés qui n'ont pas de point d'ancrage dans la réalité et qui, de ce fait, sont incohérents.

2.2.3 INTERACTIONS

La communication est un processus dynamique. Un circuit interactif s'établit entre les intervenants comme le tableau suivant l'illustre.

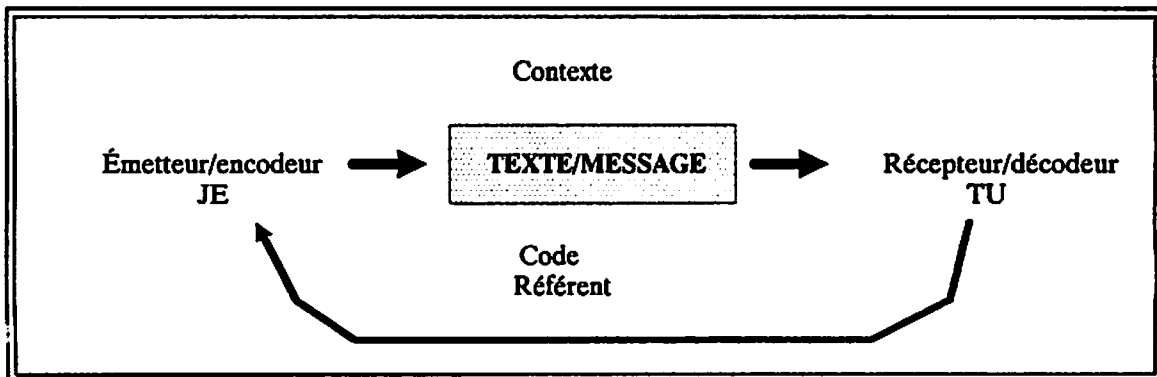
27 Gerardo Alvarez, «Utilisation pédagogique de la notion d'actes de parole», *Dialogues et cultures*, no. 21, 1981, p. 56.

Tableau 2.6: Le circuit interactif de la communication.



Le discours produit et reçu est lui-même générateur d'un certain discours. Les compétences des partenaires de la communication en interaction avec le monde extérieur déterminent «l'adéquation des actes de langage».²⁸ Comme le langage porte les marques de celui qui l'utilise, de même son sens passe au filtre de celui qui le reçoit. L'émetteur transmet un message dans une intention précise: informer, raconter, convaincre, etc. Cette intention se concrétise par le choix de la forme de discours appropriée et par l'utilisation du niveau de langue qui facilitera l'interprétation. Le récepteur décode et réagit en fonction de ce qu'il connaît, de sa culture, de son idéologie et du climat psycho-social dans lequel il se trouve. La réussite des actes de langage repose sur ce facteur de subjectivité qui marque les rapports communicatifs des intervenants. À cette subjectivité, ajoutons les motivations personnelles des partenaires impliqués dans le discours. Un élève, par exemple, a plus de chances de réussir sa production écrite quand le sujet le passionne. La multiplicité des facteurs avec lesquels les partenaires doivent composer rend complexe l'utilisation adéquate du discours. Il est difficile de rendre compte de tous les éléments qui font partie de la situation de communication. Le tableau qui suit illustre l'ensemble des paramètres que nous retenons.

Tableau 2.7: Le schéma de la communication



28 Teun A. Van Dijk, «Le texte: structures et fonctions», dans *Théorie de la littérature*, Picard, 1980, p. 81, (coll. «Connaissances des langues»).

De ce qui précède, il ressort qu'un texte est un discours qui est cohérent en ce qui a trait à la situation de communication ou à la relation au type de monde concerné. C'est le texte vu dans sa relation avec l'extérieur.

Notre réflexion a porté sur les principaux facteurs qui interviennent dans la cohérence du discours, en regard du contexte, dans le but de nourrir une approche d'enseignement de la cohérence textuelle. S'occuper d'enseigner la langue dans des actes réels de communication, c'est enseigner la langue non pour elle-même, comme un en-soi, mais pour l'usage réel de locuteurs et auditeurs personnifiés, placés dans une situation socio-culturelle donnée.

À ces notions coordonnées de texte et de contexte, ajoutons les travaux de certains linguistes dont les recherches développent les manifestations de la cohérence dans le discours et ouvrent des perspectives pour l'analyse textuelle.

2.3 MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE

Michel Charolles (1976) considère quatre méta-règles pour assurer au discours sa cohérence interne et externe, méta-règles reprises et explorées par d'autres linguistes depuis une décennie. Notre approche d'enseignement du français, qui situe l'enseignement des faits de langue dans une perspective d'ensemble du texte, se base sur ces travaux. Sans vouloir faire une étude exhaustive de tout le fonctionnement de la langue dans l'optique de la cohérence textuelle, nous présentons les éléments principaux qui alimentent notre approche.

2.3.1 MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION

La cohérence du texte, selon Michel Charolles, est basée d'abord sur les éléments répétitifs, sur les reprises sémantiques. Il traduit cette notion dans l'énoncé de la méta-règle de RÉPÉTITION:

Pour qu'un texte soit (*microstructurellement et macrostructurellement*) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte.²⁹

On entend ici, par «développement linéaire», le texte vu dans la continuité de ses séquences, dans leur enchaînement vertical. Cet enchaînement est créé par le rappel constant d'éléments déjà donnés dans le texte ou l'annonce d'information à venir. C'est ce qui assure la «récurrence stricte».

Ces éléments repris relèvent souvent de l'aspect thématique: ils se rattachent à *ce dont on parle*. Par exemple, dans une biographie de Napoléon (Napoléon serait le thème), on s'attend à retrouver dans le texte des mentions fréquentes de *Napoléon, il, lui, l'empereur, le petit caporal, etc.* Ce sont autant de moyens de rappeler le thème. (Il existe également des rappels qui concernent l'aspect prédicatif du texte, le rhème. L'étude de la méta-règle de PROGRESSION reviendra sur cet aspect.)

La lecture d'un texte nous fait découvrir, dès le premier abord, ces répétitions. Elles permettent au locuteur de rappeler périodiquement, dans le tissu textuel, ce dont il est question et assurent ainsi la continuité du discours.

²⁹ Michel Charolles, «Enseignement du récit et cohérence du texte», dans *Langue Française*, n° 38, Paris, Larousse, 1978, p. 14.

Charolles retient cinq procédés dont dispose la langue pour assurer cette présence d'éléments récurrents (ou répétitifs) dans un texte.

- 1- les pronominalisations,
- 2- les définitivisations,³⁰
- 3- les substitutions lexicales,
- 4- les recouvrements présuppositionnels,
- 5- les reprises d'inférence.

Dans les trois premiers procédés retenus, l'élément de référence (le pronom, le déterminant ou la substitution lexicale) se repère dans le texte lui-même et fait appel à la structure de surface du texte. Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence, quant à eux, font partie de la structure profonde du texte.

LES PRONOMS

Dans l'application de la règle de RÉPÉTITION, la pronominalisation est le procédé le plus fréquemment utilisé. Elle s'effectue par l'emploi des pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, indéfinis et interrogatifs. Le pronom remplace un constituant qu'on peut repérer dans le texte ou hors du texte lui-même.

Le pronom remplace un constituant situé dans le texte

Dans un texte, le pronom se substitue à un mot ou à un groupe de mots qui se retrouvent habituellement avant le pronom.

Exemple 13: Luc joue de la guitare; *il* est un excellent musicien.

Le pronom *il* remplace le constituant «Luc», placé avant le pronom. Ce type de référence qui renvoie à un élément donné «avant» dans le texte prend le nom d'**anaphore**. Le pronom peut également se référer à un constituant placé après lui. Dans ce cas, nous parlerons de **cataphore**.

30 Dans le cadre de notre étude, nous élargissons la catégorie des définitivisations pour englober les autres déterminants.

Exemple 14: Je te *le* répète: «c'est un bon achat».

Le pronom *le*, dans cet exemple, remplace toute la proposition qui suit.

Le pronom a son référent hors du texte

Certains pronoms ne prennent leur signification qu'en se référant au contexte. C'est le cas des pronoms JE et TU: le JE désigne la personne qui parle et le TU celle à qui le JE s'adresse. Ces deux pronoms n'ont pas de référent possible en dehors d'une situation d'énonciation. «C'est l'acte de dire JE qui crée le référent de JE, de la même manière que c'est l'acte de dire TU à quelqu'un qui le crée comme interlocuteur. On ne peut donc connaître le référent de JE et de TU indépendamment des emplois qui en sont faits, des actes d'énonciation individuels».³¹ La répétition de ces pronoms dans le texte ne fait que rappeler les partenaires d'une situation de communication. L'emploi du pronom indéfini *on* amène aussi des références extra-textuelles.

Exemple 15: *On* a souvent besoin d'un plus petit que soi. (La Fontaine)

Exemple 16: Chez moi, *on* aime les fromages.

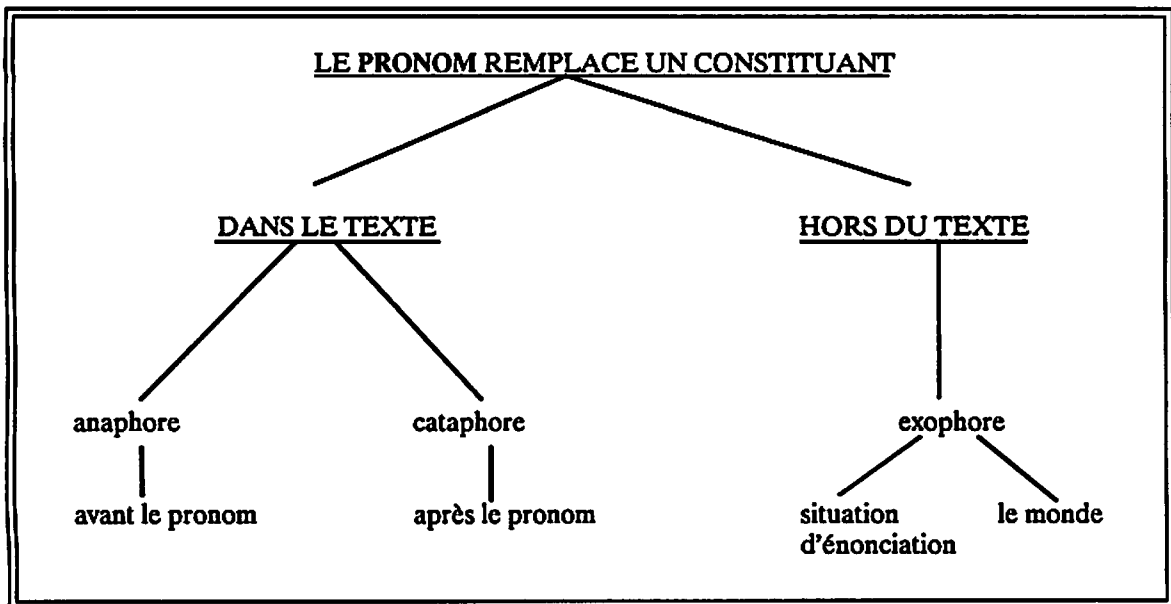
Dans l'énoncé 15, le pronom *on* n'a pas de référent dans la phrase même. Il renvoie à un référent hors texte qui, ici, désigne les gens en général. Ce mode de rappel qui a recours à des éléments extra-textuels (situation d'énonciation ou le monde en général) porte le nom de «référence exophorique», selon Halliday et Hasan (1976).

Le *on* de l'énoncé 16, par contre, désigne des personnes bien déterminées dans la phrase; ce sont celles qui habitent «chez moi».

31 Dominique Mainguenu, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 1981, p.14.

Le schéma suivant situe le réseau de références établies par le pronom:

Tableau 2.8: Références établies par le pronom



Représentations portées par le pronom

Combettes (1983), dans son livre intitulé *Pour une grammaire textuelle*, reprend une classification souvent retenue pour décrire les représentations faites par le pronom: représentation totale, partielle et conceptuelle.

A- Représentation totale

Certains pronoms remplacent tout simplement un constituant du texte; ils ne lui ajoutent ni ne lui retranchent aucune information. Le pronom personnel *il*, les pronoms démonstratifs *ceci, cela, ça, celui-ci, celui-là*, et certains pronoms indéfinis tels *l'un, l'autre* font partie de ce groupe.

Exemple 17: J'ai croisé Sylvain à la sortie du cégep; *il* semblait exubérant.

Exemple 18: Elle m'a communiqué la bonne nouvelle; *cela* m'a réjoui.

Exemple 19: Jacques et Jean jouent au baseball. *L'un* est lanceur, *l'autre*, receveur.

Dans ces trois exemples, les pronoms en italique fonctionnent tous de la même manière. L'information que chacun d'eux récupère dans sa séquence est bien la **totalité** du sens contenu dans le mot rappelé.

B- Représentation partielle

Certains pronoms ne se prêtent pas à une identification complète avec leur antécédent. Cette situation concerne principalement les pronoms indéfinis: des formes comme *certains, plusieurs, quelques-uns, la plupart, beaucoup...*

Exemple 20: Aujourd’hui, les élèves participent à une journée d’activités sportives: *certains* joueront au hockey, *d’autres* feront du ski.

Les pronoms *certains* et *d’autres* ne remplacent qu’une partie du groupe nominal «les élèves».

C- Représentation conceptuelle

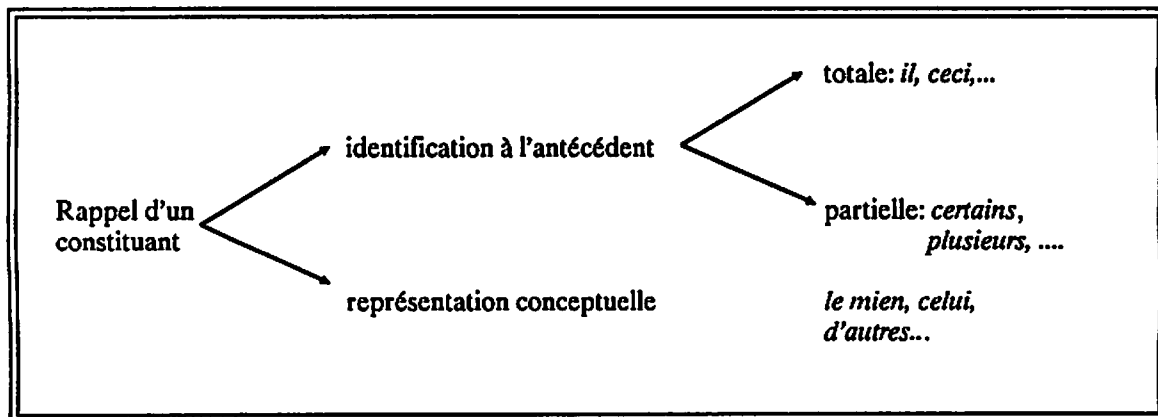
Il arrive qu’un pronom-substitut ne remplace pas un constituant comme tel, mais une idée contenue dans une phrase. Observons cet emploi particulier dans un exemple:

Exemple 21: J’ai visité la maison de Bruno; *la mienne* est plus spacieuse.

Le pronom possessif *la mienne* se comporte différemment des pronoms *il* et *cela*, vus plus haut. Ici, le possessif renvoie au concept «maison», et non au constituant explicite du texte: «la maison de Bruno».

Le tableau suivant présente une synthèse des types de représentations portées par le pronom.

Tableau 2.9: Représentations portées par le pronom³²



32 Bernard Combettes, *Pour une grammaire textuelle*, A. de Boeck/Duculot, Bruxelles, 1983, p.81.

Cette présentation de la pronominalisation, bien que partielle, nous a permis d'identifier quelques pistes éclairantes sur la compréhension du rôle des pronoms. Rappelons qu'un premier élément de réflexion porte sur le fait que le pronom se réfère à un constituant; celui-ci est situé dans le texte ou hors du texte. De plus, le pronom véhicule des représentations de différents ordres. Notre but est d'amener ainsi les élèves à saisir la portée de ces procédés de rappel et à établir les liens qui se tissent dans le discours.

LES DÉTERMINANTS

Par déterminants, nous entendons les articles et les adjectifs suivants:

articles	définis (type <i>le</i>) indéfinis (type <i>un</i>)
possessifs	type <i>mon</i>
démonstratifs	type <i>ce</i>
interrogatifs	type <i>quel?</i>
exclamatifs	type <i>quel!</i>
numéraux	type <i>un, deux...</i>
indéfinis	<i>aucun, chaque, quelques...</i>

Le déterminant se retrouve dans l'entourage du nom. C'est un repère facile à identifier. Il vient préciser la signification du mot qu'il accompagne. Au sens que la rubrique du dictionnaire accorde au nom, le déterminant ajoute un complément d'information lié au contexte.

Observons les exemples qui suivent:

Exemple 22: *L'ordinateur* est aujourd'hui considéré comme indispensable à la gestion des entreprises modernes.

Exemple 23: L'acquisition d'*un ordinateur* faciliterait vos opérations de planification.

Exemple 24: *Mon ordinateur* est devenu un outil indispensable dans mon travail.

Le mot «ordinateur» désigne ici, selon les séquences, trois réalités différentes:

Dans la phrase 22, «*L'ordinateur*» fait appel au concept technologique relié à l'appareil plutôt qu'à l'appareil lui-même. Ce concept est clair, unique et déterminé. L'article défini identifie cette référence non équivoque.

L'exemple 23 fait référence à l'appareil, à «*un ordinateur*» quelconque, sans le préciser.

L'adjectif possessif *mon* de la phrase 24 spécifie qu'il s'agit d'un appareil particulier: l'ordinateur du locuteur. Ces trois exemples illustrent les **informations apportées au nom par le déterminant**.

Il faut noter également que l'emploi du déterminant permet d'établir des liens en référant à des informations livrées dans le texte ou supposées connues hors du texte. De façon générale, les déterminants «définis» renvoient à des informations déjà transmises ou à un «groupe thématique»,³³ selon l'expression de Combettes. Les déterminants «indéfinis», quant à eux, réfèrent à des éléments donnés ultérieurement et ont une «valeur rhématique».³⁴ Le tableau qui suit illustre cette fonction du déterminant.

33 *Ibidem*, p. 23.

34 *Loc. cit.*

Tableau 2.10: Informations apportées par le déterminant

Informations apportées par le déterminant	1. Hors texte → montre ou exprime un référent connu du récepteur
	2. Dans le texte ↙ référent placé en avant ↘ référent placé après

Voyons de plus près le comportement des déterminants dans un texte.

Exemple 25: *Une violente collision a coûté la vie à madame B. et à ses enfants hier soir, à Québec. L'accident a eu lieu sur la rue Fleury, face au restaurant Gignac.*

Le déterminant indéfini *une* annonce une information à venir. En effet, les précisions sont apportées dans la suite du texte. Pour les déterminants suivants, *la vie*, *la rue* et *au restaurant Gignac*, les déterminants définis sont employés parce qu'ils réfèrent à des éléments supposés connus hors texte; ils renvoient à des réalités précises et uniques. L'adjectif possessif *ses* renvoie à «madame B.», citée préalablement. Enfin, *l'* est un déterminant qui est défini car il se relie à une information déjà donnée: «la collision».

En plaçant ces déterminants dans le tableau 2.11, nous obtenons le portrait suivant:

Tableau 2.11: Informations apportées par le déterminant dans l'exemple 25

Informations apportées par le déterminant	1. Hors texte → <i>la vie, la rue Fleury au restaurant Gignac.</i>
	2. Dans le texte ↙ avant: <i>ses enfants, l'accident</i> ↘ après: <i>une collision.</i>

La fonction de l'article semble donc renseigner le lecteur assez fidèlement sur la direction à suivre: «l'article défini renvoie à une information préalable, alors que l'article indéfini annonce une information à venir».³⁵ Il en est de même pour le possessif qui, comme l'article défini, renvoie à une information donnée antérieurement. Il est cependant difficile d'énoncer, pour chacun des déterminants, des règles absolues qui puissent orienter le lecteur dans la recherche de l'information désirée. Les phrases suivantes présentent chacune un déterminant démonstratif; toutefois, l'information qui permet leur interprétation se situe dans des directions opposées.

Exemple 26: Ces livres que vous avez achetés coûtent très cher.


Exemple 27: J'aime lire la Bible; ce livre me passionne.


L'important n'est pas de se figer dans des règles artificielles, mais de comprendre le rôle et le sens de chaque déterminant: son emploi cohérent en découle. Une réflexion dans ce sens dirige les élèves vers une utilisation significative du code, comme outil et non comme un en-soi. Une telle démarche permettrait de favoriser la correction des confusions homophoniques fréquentes: se/ce, sa/ça, ses/ces, etc. Ces confusions relèvent du niveau sémantique tel que le démontre l'exemple 28.

Exemple 28: Pauline a mis ses souliers pointus. Ces souliers font généralement souffrir celles qui les portent.

L'emploi du déterminant *ses* précise le possesseur des souliers. Le déterminant *ces* renvoie «aux souliers pointus» qui ont été définis dans la phrase précédente. Il serait impossible d'interchanger ces déterminants sans modifier le sens des deux phrases.

35 Harald Weinrich, *Le temps*, Paris, Seuil, 1973, p. 28, (coll. «Poétique»).

LES SUBSTITUTIONS LEXICALES

La substitution lexicale est le troisième procédé qui peut assurer des rappels, au niveau de la structure de surface du texte. Ce phénomène offre des possibilités d'application plus vastes que la pronominalisation et les déterminants. Observons les séquences suivantes.

Exemple 29: *Marcel Aubut* est devenu un personnage de plus en plus important au sein des gouverneurs de la Ligue Nationale.

Exemple 30: *Marcel Aubut* a été à l'origine de plusieurs changements innovateurs pour redorer l'image du hockey nord-américain.

Exemple 31: En effet, c'est *Marcel Aubut* qui a proposé le retour de la période de prolongation pendant la saison régulière.

Exemple 32: C'est encore *Marcel Aubut* qui a fait de la partie des Étoiles 1987 un événement mémorable.

Dans ces séquences, la répétition de *Marcel Aubut* crée des redondances qui alourdissent l'ensemble et le rendent monotone. L'utilisation de la pronominalisation pourrait améliorer l'expression. Le pronom *il* dans la phrase 30 et le pronom *lui* dans les phrases 31 et 32 seraient des formes de remplacement adéquates. Au niveau de la pronominalisation, les substituts possibles sont cependant limités.

L'utilisation de noms ou de groupes nominaux aurait permis plus de variété. En effet, des expressions comme: *le président des Nordiques, l'organisateur de Rendez-vous '87, l'avocat spécialiste en marketing, etc.*, rappelleraient avantageusement le nom répété. Cette forme de remplacement porte le nom de **substitution lexicale**. Il s'agit d'une procédure qui consiste à remplacer par un autre mot ou groupe de mots un nom ou une proposition déjà employés. Ces remplacements ou substitutions peuvent prendre différentes formes.

Substitution par un simple synonyme

Il existe un moyen facile et fréquemment utilisé pour remplacer un mot, c'est le synonyme. Il n'existe cependant qu'en relation avec un contexte donné, comme le démontrent les séquences 33 et 34.

Exemple 33: Hier, Paul s'est acheté une *voiture*. Ce *véhicule* est une nécessité pour lui.

Le mot *véhicule* renvoie au nom *voiture* et, dans ce contexte, les deux mots sont synonymes.

Exemple 34: L'hiver dernier, Paul a visité un *véhicule* spatial. L'organisation intérieure de cette *voiture* l'a grandement impressionné.

Dans l'exemple 34, *voiture* n'est pas le mot adéquat pour remplacer *véhicule*. Le contexte évoqué, celui de l'aéronautique, ne reconnaît pas au mot «voiture» le sens de «véhicule». L'expression «vaisseau spatial» est le synonyme qui conviendrait pour redonner de la cohérence à la séquence.

Substitution par une expression

La substitution par une expression se présente sous différentes formes. On y retrouve des utilisations qui se rapprochent de l'emploi synonymique; l'expression utilisée n'ajoute alors aucune information nouvelle à celle qui est déjà contenue dans l'antécédent. La substitution lexicale peut également apporter une information supplémentaire qui se comprend par le texte ou par le contexte de l'énonciation.

Exemple 35: Le Manoir de la Pignoronde a été construit l'hiver dernier. *L'établissement de 30 chambres dont 7 suites* a ouvert ses portes en juin.

Le Soleil, mardi 10 mars 1987, p. B-1.

Dans cet exemple, l'expression de remplacement *L'établissement de 30 chambres dont 7 suites* ajoute des renseignements à son antécédent: **Manoir de la Pignoronde**. En effet, la substitution informe sur la capacité d'accueil de l'établissement. Elle enrichit le texte tout en rappelant une idée déjà exprimée. Pour remplacer cette expression, l'auteur de la nouvelle aurait pu utiliser:

- 1) *l'établissement*, ou
- 2) *l'établissement hôtelier*, ou
- 3) *l'hôtel de la région de Charlevoix*.

Le premier choix n'apporte aucune information nouvelle. La substitution ne joue qu'un rôle de remplacement. Une précision est cependant ajoutée dans la deuxième suggestion: elle éclaire sur l'affectation de l'établissement. La troisième apporte encore des renseignements supplémentaires en situant géographiquement le lecteur. Cet exemple veut illustrer que le phénomène des substitutions lexicales offre de multiples possibilités de varier l'expression, tout en assurant des liens par sa valeur de répétition.

Dans l'exemple 35, le lien entre la substitution et l'antécédent s'établit par le texte lui-même. Toutefois, comme nous venons de le voir, la substitution peut également faire appel à des connaissances situées en dehors du texte.

Exemple 36: «Participant à l'inauguration officielle des travaux du projet "Le Mesnil", dans *le quartier Lebourgneuf* à Québec, M. Pelletier a dit comprendre les inquiétudes des constructeurs qui "ont travaillé fort et fait beaucoup de sacrifices pour acheter du terrain". (...) *Rêve caressé depuis 15 ans*, le développement de *ce vaste promontoire naturel dans le secteur de Charlesbourg ouest* se remet en branle "de façon plus musclée", pour reprendre l'expression du premier magistrat de Québec .»

Le Soleil, mardi 10 mars 1987, p. B-3.

Cet extrait du journal *Le Soleil* présente trois substitutions lexicales dont les deux premières peuvent bien se comprendre par le texte: le projet "Le Mesnil" est remplacé par *Rêve caressé depuis 15 ans*, et *le quartier Lebourgneuf* est rappelé par *ce vaste promontoire naturel dans le secteur de Charlesbourg ouest*. Comme dans l'exemple 35, ces substitutions ajoutent de l'information à leurs antécédents.

Il convient de souligner l'apport du déterminant *ce* dans la deuxième substitution. En effet, le démonstratif vient renforcer le lien entre l'antécédent (*le quartier Lebourgneuf*) et son substitut (*vaste promontoire naturel dans le secteur de Charlesbourg ouest*). Si l'auteur avait employé l'article "du" (le développement du vaste promontoire) il ne serait pas possible de relier avec certitude ces deux constituants. Le démonstratif employé ici enlève cette ambiguïté.

Pour établir le lien entre les composantes de la troisième substitution, M. Pelletier et premier magistrat de Québec, le lecteur doit faire appel à des connaissances que le texte lui-même ne donne pas. Il doit savoir que M. Pelletier est maire de la ville de Québec pour expliquer le lien entre ces deux expressions et saisir la cohérence du discours. Ce type de substitution lexicale fait intervenir des connaissances qui débordent le texte et réfère au bagage culturel et langagier du lecteur. Ce procédé de rappel, dans les liens qu'il entretient avec la réalité du «monde extérieur», nous amène encore à situer le texte dans son contexte. Une substitution mal choisie, dans une situation donnée, produit un énoncé faux et incohérent. La cohérence des deux séquences suivantes tient à cette relation avec l'extérieur du texte.

Exemple 37: Gabrielle Roy est décédée en 1984. *L'auteure de La détresse et l'enchantement* vivait dans la capitale provinciale depuis de nombreuses années.

Exemple 38: Gabrielle Roy est décédée en 1984. *L'auteure de Kamouraska* vivait dans la capitale provinciale depuis de nombreuses années.

La séquence 37 est cohérente, tandis que l'exemple 38 ne véhicule pas de signification. En effet, la réalité du contexte culturel ne permet pas d'établir un lien entre Gabrielle Roy et *l'auteure de Kamouraska*, attendu que ce dernier roman est l'oeuvre d'Anne Hébert.

Substitution par un «mot synthèse»

Cette forme de substitution permet de remplacer une ou plusieurs phrases déjà énoncées dans un texte. Un mot ou une expression reprend succinctement une information déjà donnée et peut même présenter une certaine évaluation de ce qui a été exprimé antérieurement. Illustrons ce mode de répétition.

Exemple 39: Les employés de Déménagements Carrier Inc. ont démontré hier leur mécontentement face à la lenteur des négociations de leur convention. Certains d'entre eux ont paradé avec leurs camions dans les rues de la ville, causant ainsi des embouteillages. D'autres ont bloqué l'accès aux bureaux de la compagnie. Ces *perturbations* n'ont cependant pas donné lieu à des arrestations.

Dans cet exemple, le mot *perturbations* établit le lien avec les trois phrases précédentes. Il reprend ce qui précède tout en ajoutant un point de vue évaluatif sur la situation.

Les possibilités d'expansion que la substitution lexicale peut apporter en font un phénomène riche dans les procédés de répétition. Ce type d'addition n'est guère envisageable dans la substitution pronominale où le choix du pronom et l'information récupérée sont limités. La substitution lexicale véhicule souvent un apport efficace d'éléments nouveaux et constitue ainsi un élément de progression du texte.

LES RECOUVREMENTS PRÉSUPPOSITIONNELS ET LES REPRISES D'INFÉRENCE

Dans les quatrième et cinquième procédés, les mécanismes de répétition se repèrent dans la structure profonde du texte. Avec les recouvrements présuppositionnels, «le rappel porte sur des contenus sémantiques non manifestés (quoique fondamentaux) qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences».³⁶

Pour comprendre le lien entre les phrases suivantes, il faut reconstruire le sens implicite.

Exemple 40: «Luc viendra-t-il à la réunion ce soir?»

Exemple 41: «Non, il a trop de travail.»

Exemple 42: «Non, il est parti en voyage.»

Exemple 43: «Non, il aime les pizzas.»

Les séquences (40 + 41) et (40 + 42) sont cohérentes, alors que le groupe (40 + 43) ne l'est pas. Dans cette dernière séquence, il est impossible de reconstruire le lien de continuité. Bien que 41, 42 et 43 appellent *Luc* par

³⁶ Michel Charolles, *Op. cit.*, p. 18.

l'utilisation du pronom *il*, cette répétition n'empêche pas que (40 + 41) et (40 + 42) soient jugés différemment de (40 + 43). Cette différence d'évaluation s'explique par le fait que 41 et 42 rappellent «dans leur posé une présupposition de la question»,³⁷ à savoir qu'une réunion doit avoir lieu. Les réponses 41 et 42 portent cette considération implicite alors que la réponse 43 ne recouvre pas cette présupposition, car «aimer la pizza» n'entretient pas de lien sémantique avec la tenue d'une réunion.

Les recouvrements présuppositionnels consistent donc dans la récupération d'une information apportée indirectement par un énoncé du texte. Ce recouvrement s'impose pour saisir le lien entre les séquences.

Les reprises d'inférences, quant à elles, opèrent sensiblement de la même manière: une information doit être déduite pour établir des liens sémantiques. Toutefois, c'est par le recours à des connaissances extra-textuelles ou des connaissances du monde que la récupération peut s'effectuer. La séquence 44 illustre la reprise d'une idée sous-entendue (ou inférée) dans une phrase.

Exemple 44: Louise s'est inscrite à l'université. Depuis qu'elle a terminé ses études collégiales, elle ne pense qu'à ses cours de médecine.

Dans le fonctionnement habituel de notre monde, l'inscription à l'université suppose que les études collégiales sont complétées. La deuxième phrase reprend donc une idée inférée dans la première en ajoutant de l'insistance. Ce mode de répétition renforce la cohérence de la séquence.

Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférences sont des facteurs de cohérence essentiels au niveau de la structure profonde du texte. Avec la pronominalisation, les déterminants et la substitution lexicale, ils constituent l'éventail des procédés de rappel qui créent des liens dans le texte. Ces éléments de RÉPÉTITION sont nécessaires pour assurer la cohérence du discours, mais ils ne peuvent, à eux seuls la garantir. Le texte doit également dire quelque chose et se développer progressivement.

37 *Loc. cit.*

2.3.2 MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION

La règle de RÉPÉTITION, par les rappels qu'elle conjugue dans le texte, est d'ordre **thématique**; elle se rattache ainsi à ce que Lita Lundquist appelle «l'acte de référence». La règle de PROGRESSION, pour sa part, assure l'expansion du discours et s'intéresse à «ce qu'on dit» ou à «l'acte de prédication», selon l'expression de la même auteure. Les règles de RÉPÉTITION et de PROGRESSION sont complémentaires et nécessaires au discours. Jean-Michel Adam affirme que «le texte est une tension entre la répétition et la progression».³⁸

M. Charolles exprime ainsi cette deuxième méta-règle:

Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macro-

structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé.³⁹

L'exigence de ce principe est élémentaire si l'on considère que l'acte de communiquer implique avant tout qu'on ait quelque chose à dire. Dans un texte, *ON PARLE DE QUELQUE CHOSE*: c'est le *SUJET*, ou le *THÈME* du texte. De ce *SUJET*, *ON DIT QUELQUE CHOSE*, c'est l'élément de développement du sujet, l'information nouvelle apportée ou le *RHÈME*. L'apport sémantique constamment renouvelé dont parle Charolles suppose que, de phrase en phrase, les informations nouvelles se greffent aux informations connues et fassent ainsi «avancer» le texte. Quand le *SUJET* traité, le *THÈME*, se développe petit à petit, de phrase en phrase, assurant les liens et les rapports avec ce qui précède, quand «ce qu'on dit» du sujet, le *RHÈME*, comporte suffisamment de renseignements qui s'ajoutent aux antécédents pour compléter le développement de ce *SUJET*, on peut dire que le texte progresse. On parle alors de **PROGRESSION THÉMATIQUE**. La progression est également amenée par les **marqueurs de relations ou connecteurs**. Ces mots ou expressions établissent des rapports logiques dans le développement des idées.

38 Jean-Michel Adam, linguiste français, lors d'une conférence prononcée au Colloque *Contexture* tenu à l'université Laval, en avril 1987.

39 Michel Charolles, *Op. cit.*, p. 20.

Un texte qui se contente de tourner en rond en répétant constamment les mêmes idées, qui n'apporte pas d'élément neuf à ce qui a déjà été dit, n'avance pas. Il est clair qu'il devient alors incohérent. L'extrait qui suit, tiré du travail d'un élève, illustre cette absence de progression.

Exemple 45: Les deux candidats à la présidence de l'Association Générale des Étudiants, Christian Laporte et Jeannot Caron, furent présents toute la journée au bureau de votation pour saluer les électeurs. Les élèves pouvaient voter le matin ou l'après-midi pour le candidat de leur choix. On élisait le président de l'Association des étudiants. Deux candidats se disputaient le poste. Christian n'a pas quitté les lieux de la journée: il est demeuré sur place du début à la fin du scrutin. Jeannot, lui, donna la main à tous ceux qu'il connaissait. Les deux adversaires furent donc témoins, de façon ininterrompue, du déroulement du vote.

Toutes les phrases de ce texte se limitent à répéter ce qui était déjà compris dans la première. Il s'agit toujours de la même information bien qu'elle soit donnée sous des formes différentes. L'apport sémantique n'est pas renouvelé et le texte stagne.

COMMENT DÉCOUVRIR LA PROGRESSION THÉMATIQUE DANS UN TEXTE

Il s'agit d'abord de déterminer LE ou LES THÈMES du texte, c'est-à-dire de quoi on parle. On se demande ensuite ce qu'on dit de ce thème. Cette démarche nous amène à suivre le FIL du THÈME, à voir comment il court à travers le texte: son cheminement est-il rapide/lent, flou/précis, continu/interrompu, logique/irrationnel, etc.

Prenons un exemple de progression simple et dégageons, de phrase en phrase, d'une part, de quoi on parle et, d'autre part, ce qu'on en dit.

Exemple 46:

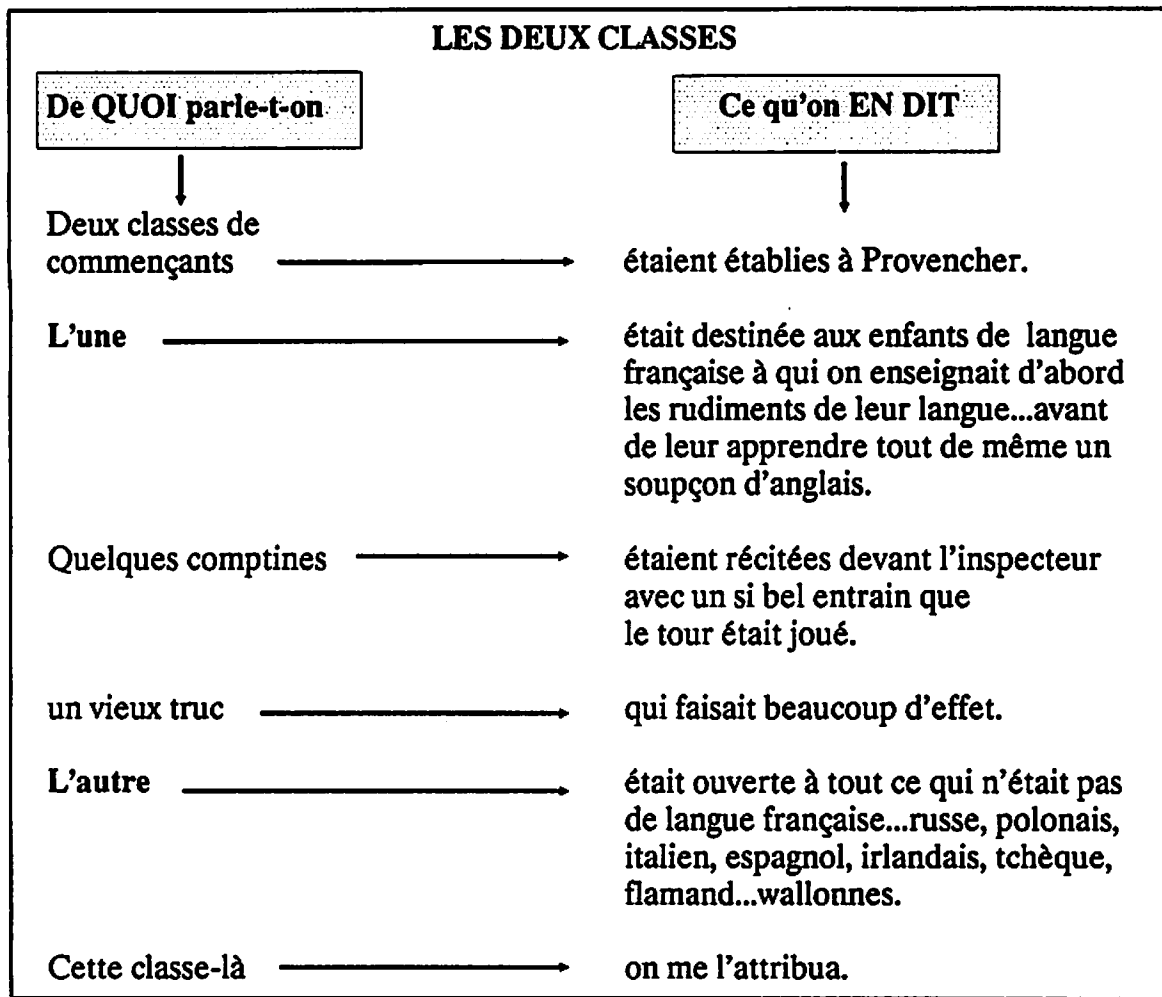
LES DEUX CLASSES

À Provencher, nous avons deux classes de commençants. L'une était destinée aux enfants de langue française à qui on enseignait d'abord les rudiments de leur langue, s'accordant pas mal de liberté avec la loi scolaire, avant de leur apprendre tout de même un soupçon d'anglais. Au moins quelques comptines dans le genre *Humpty Dumpty sat on the wall* qu'ils récitaient devant l'inspecteur avec un si bel entrain que le tour était joué. C'était un vieux truc pratiqué durant mes premières classes à moi et qui apparemment faisait encore de l'effet.

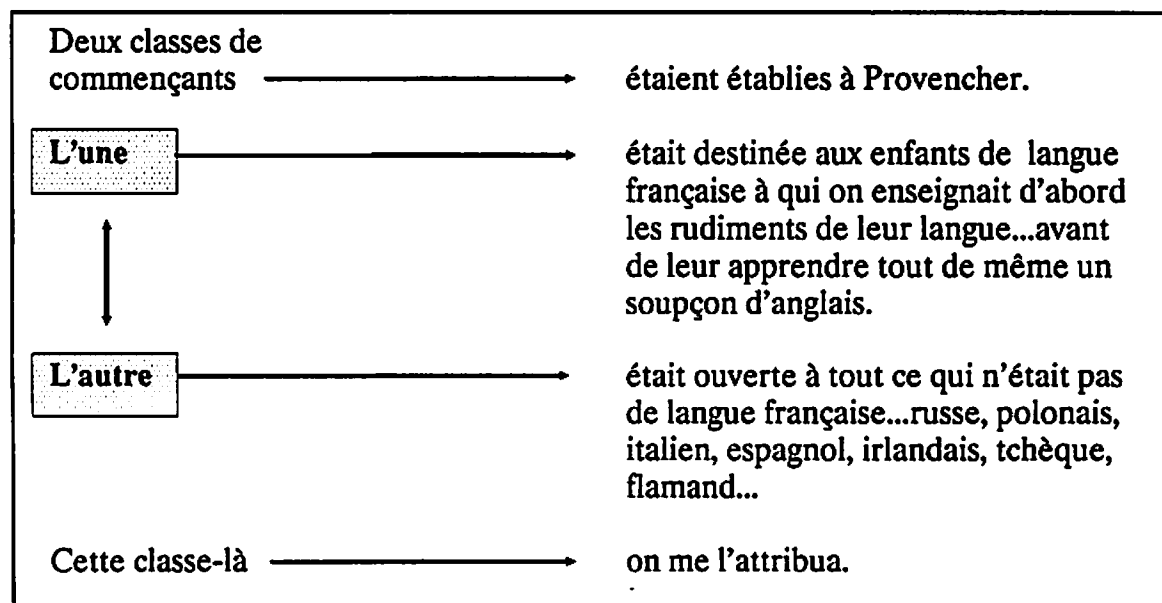
L'autre classe des petits était ouverte à tout ce qui n'était pas de langue française, compris dans la catégorie anglaise, encore qu'elle ne comptât guère d'enfants d'origine anglaise, mais plutôt russe, polonaise, italienne, espagnole, irlandaise, tchèque, flamande, enfin presque tout ce que l'on veut et qui s'alliait alors en grande partie du côté anglais, sauf quelques familles italiennes et wallonnes. C'est cette classe bigarrée que l'on m'attribua.

Gabrielle Roy, *La détesse et l'enchantement*, Montréal, Boréal Express, 1984, p. 124-125.

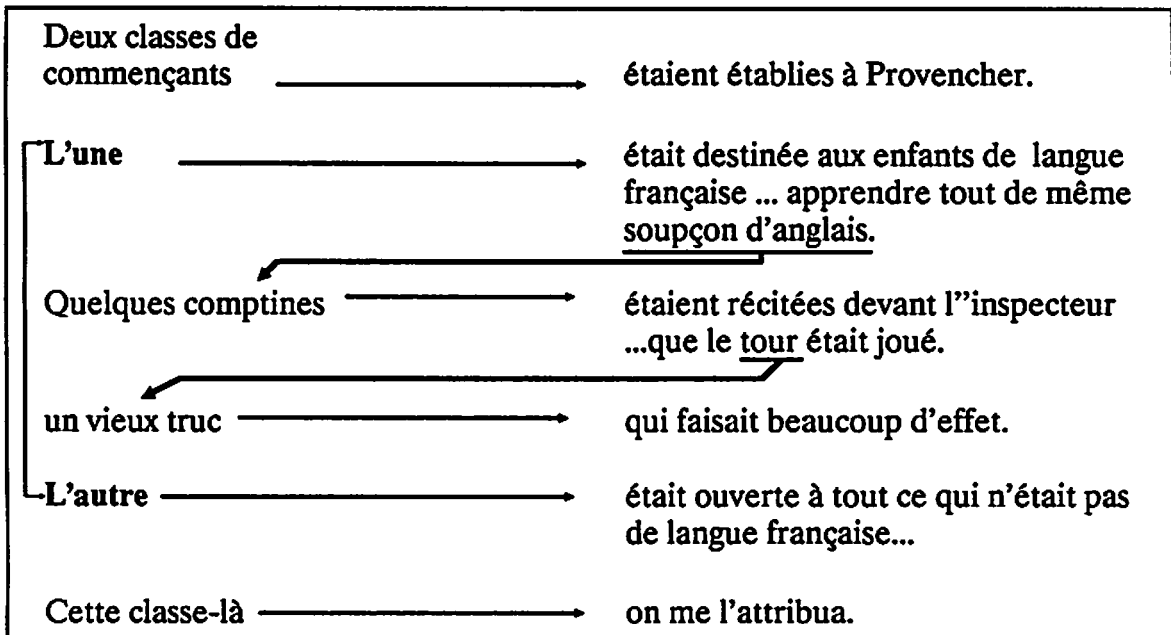
Une première étape d'analyse de phrase en phrase nous permet de visualiser le fonctionnement du texte. À la page suivante, la disposition donnée à ce texte dégage, d'une part, le THÈME, et d'autre part, le RHÈME de chaque phrase. L'apport nouveau amené par le RHÈME assure l'expansion du texte.



À y regarder de près, on voit que deux pôles construisent cet extrait: **L'UNE** et **L'AUTRE**. Ces mots sont des **CONNECTEURS** qui établissent des rapports logiques entre les deux parties du texte. Nous reviendrons plus loin sur leur rôle.



Si on accorde encore un regard attentif, on trouvera que la **STRUCTURE** de ce texte comporte des liens de phrase en phrase, puis entre les parties. Cette **continuité** est une autre caractéristique de la progression du texte. Les nouvelles flèches identifient ces liens.



C'est ainsi qu'on peut découvrir le **SQUELETTE** ou la charpente du texte. Ces illustrations mettent en relief comment l'auteure a déroulé le **FIL** de son texte et comment chacune des phrases s'imbrique dans ce qui précède et le complète tout à la fois. On peut remarquer que cette progression thématique se caractérise à la fois par la **continuité** et par l'**expansion**.

LES TYPES DE PROGRESSION THÉMATIQUE

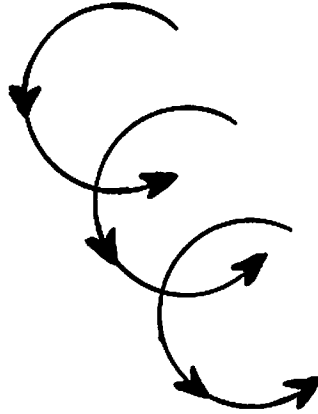
L'enchaînement des thèmes et des rhèmes dans un texte s'articule de différentes façons. On peut dire qu'il y a trois types de progression thématique:

- 1- la progression linéaire,
- 2- la progression à thème constant,
- 3- et la progression à thèmes dérivés ou à thème éclaté.

Ajoutons qu'il est possible de faire, dans un même texte, de multiples combinaisons de ces formes de progression.

La progression linéaire

Dans ce mode de progression, le THÈME ou *de quoi on parle*, est développé par le RHÈME ou *ce qu'on dit* du thème. Puis, le RHÈME de la première phrase devient le THÈME de la phrase suivante. Le cheminement linéaire fonctionne comme si chaque fin de phrase jouait le rôle d'un anneau qui s'ouvre et qui accroche le début de la phrase suivante.



Le texte DÉPART présente une illustration de progression linéaire.⁴⁰

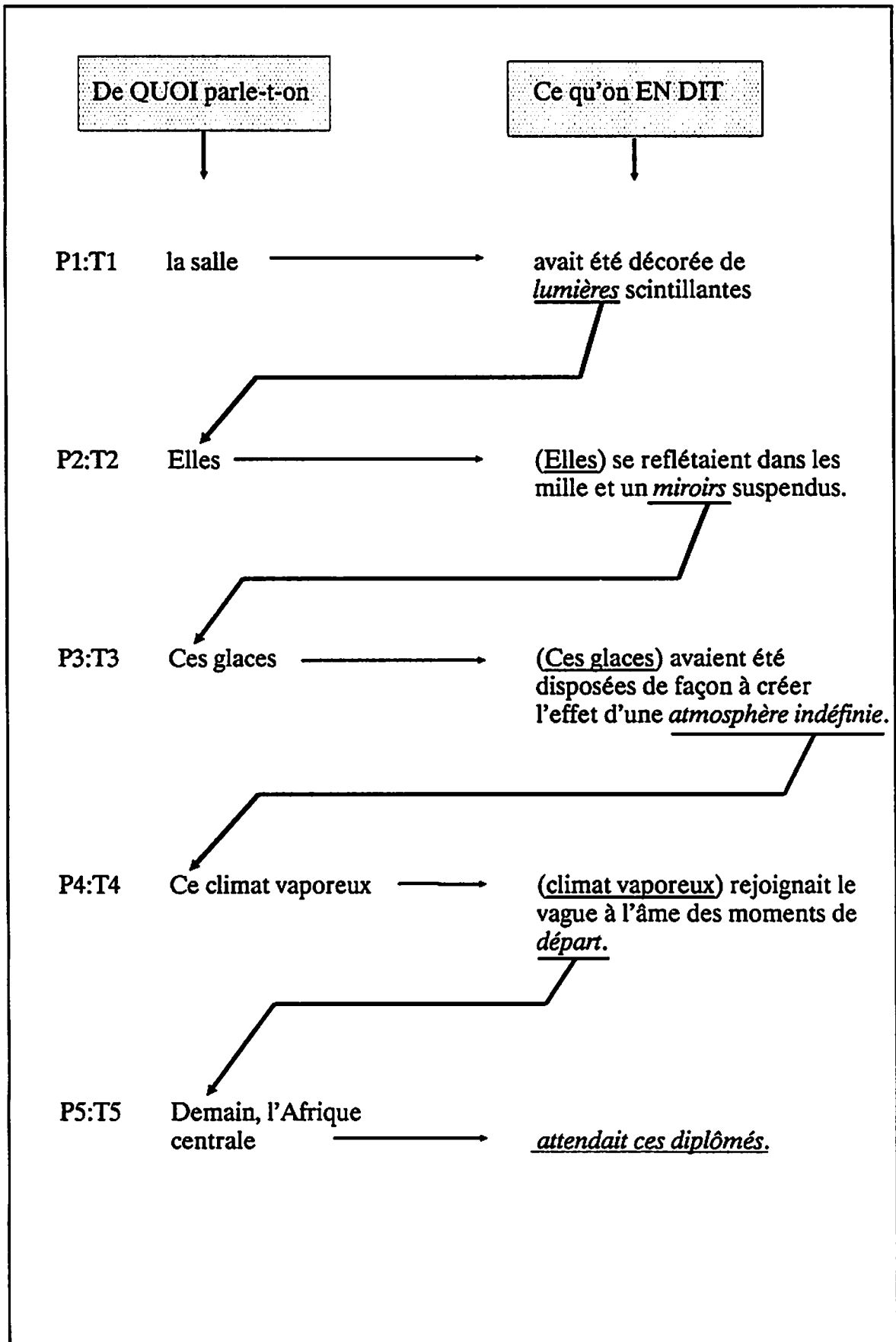
Exemple 47:**DÉPART**

Pour la remise de la décoration d'HONNEUR au MÉRITE, la salle avait été décorée de lumières scintillantes. Elles se reflétaient dans les mille et un miroirs suspendus. Ces glaces avaient été disposées de façon à créer l'effet d'une atmosphère indéfinie. Ce climat vaporeux rejoignait le vague à l'âme des moments de départ.

Demain, l'Afrique centrale attendait ces diplômés.

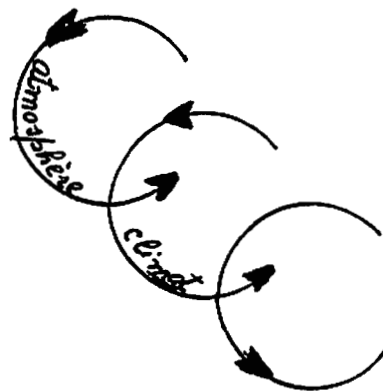
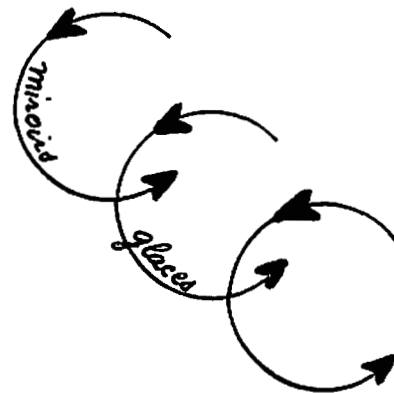
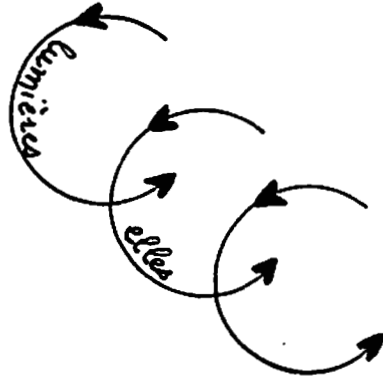
Irène Belleau

40 Dans les illustrations des différents types de progression, P = progression, T = Thème et R = rhème.



La progression linéaire donne au texte une certaine ampleur tout en lui assurant la continuité par l'enchaînement entre la fin et le début des phrases et l'expansion puisque chaque phrase apporte un élément nouveau au décor.

Dessignons l'enchaînement thématique du texte DÉPART



La progression à thème constant

Dans la progression à thème constant, chaque phrase a le même point de départ ou presque. Ce «thème constant» se développe dans un rhème nouveau à chaque phrase. Le texte qui suit présente ce type de progression.

Exemple 48:

UNE VIEILLE DAME

Madame Laliberté était une pauvre femme, triste, car personne ne venait la voir dans sa maison au fond des bois. Elle avait des goûts bizarres; elle mangeait des rôties avec du sucre; elle fumait ses cigarettes américaines une pastille de menthe dans la bouche.

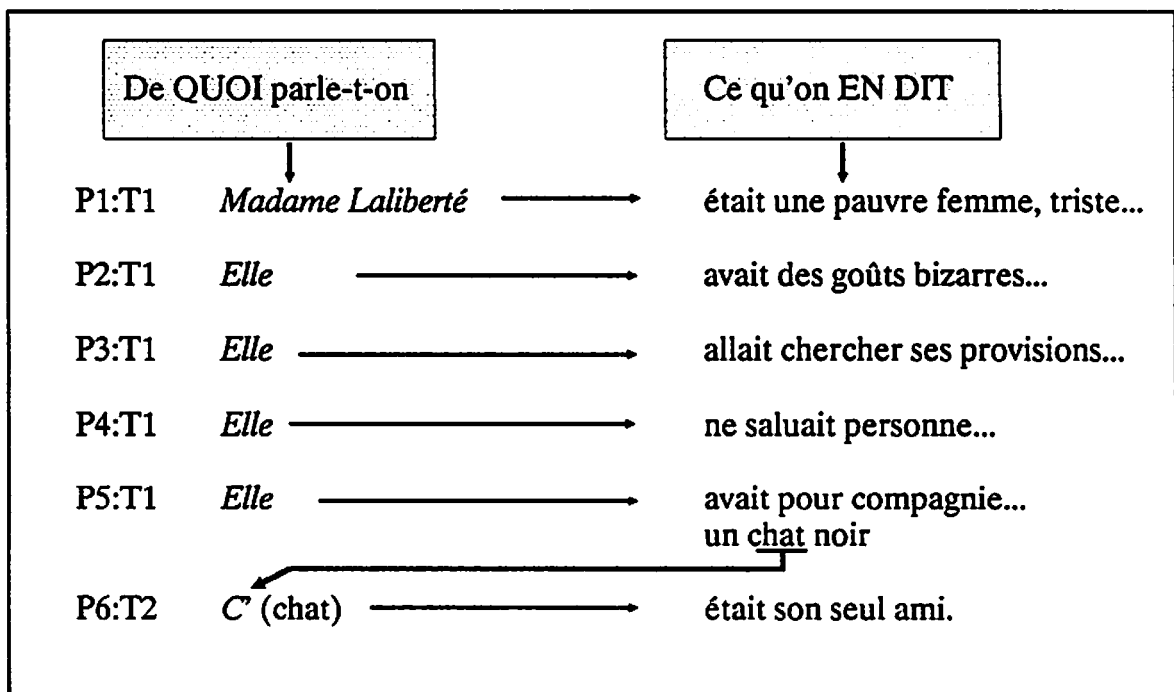
Chaque samedi matin, elle allait chercher ses provisions dans une petite voiture rouge vif toute rouillée par la pluie.

Elle ne saluait personne; personne ne la (re)connaissait, même pas son fils.

Elle avait pour toute compagnie un chat noir au poil long; c'était son seul ami.

D'après Irène Belleau, *CHUTE LIBRE*, p. 39.

Le fil du thème ressort ainsi:



Une monotonie se dégage de cette forme de progression. L'effet n'est pas celui d'un anneau, mais plutôt celui d'une succession de répétitions qui chercheraient à épuiser le sujet (Mme Laliberté). Notons que la continuité est assurée par la reprise du même thème qui sert de point d'ancrage, tandis que l'expansion provient de l'accumulation d'informations apportées par les rhèmes.

La progression à thème éclaté ou à thèmes dérivés

Ce troisième mode de progression est plus complexe que les deux précédents, car il comporte des formes diverses qui n'ont probablement pas encore été toutes inventoriées. Il est lié à la notion d'HYPERTHÈME, sorte de thème général ou thème englobant exprimant une idée fondamentale, qui transcende le texte en entier ou en partie. Cet HYPERTHÈME «éclate» et génère plusieurs thèmes.

L'hyperthème peut se manifester de façon explicite; il apparaît alors en début de texte. L'exemple qui suit présente un hyperthème à partir d'une phrase générale introductive.

Exemple 49:

DU YEN AU LEK ou LE NOM DES MONNAIES DANS LE MONDE

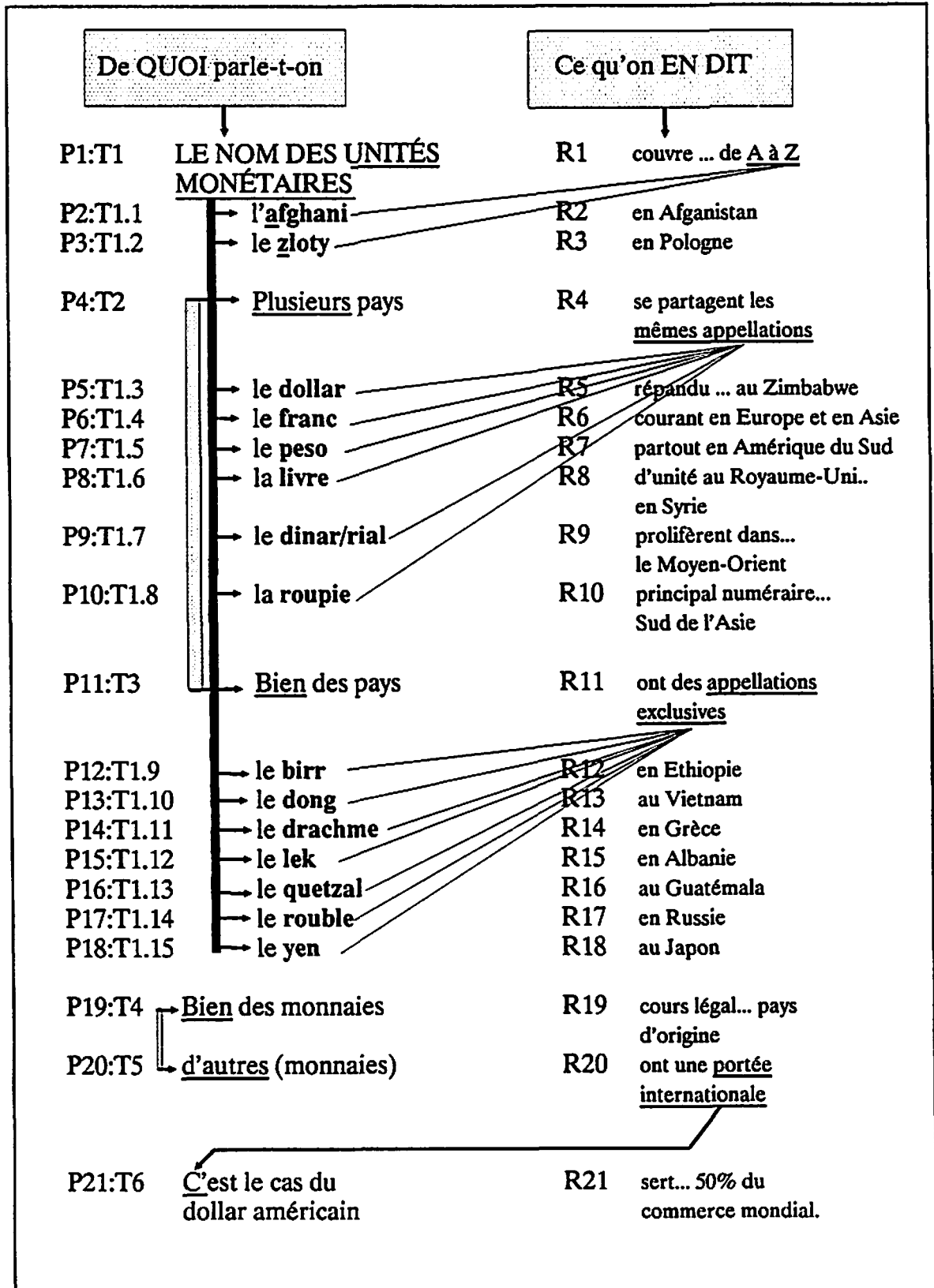
Dans les 180 pays du monde, le nom des unités monétaires couvre tout l'alphabet de A à Z, depuis l'afghani en Afganistan jusqu'au zloty en Pologne. Plusieurs pays se partagent les mêmes appellations: le dollar est très répandu, de l'Australie au Zimbabwe; le franc est courant en Europe et en Afrique; le peso se retrouve un peu partout en Amérique Centrale et en Amérique du Sud. Quant à la livre, elle sert d'unité aussi bien au Royaume-Uni qu'en Égypte, en Irlande qu'en Syrie tandis que le dinar et le rial ou riyal prolifèrent dans tout le Moyen-Orient. La roupie est le principal numéraire dans le Sud de l'Asie.

Mais bien des pays ont des appellations exclusives comme le birr en Éthiopie, le dong au Vietnam, le drachme en Grèce, le lek en Albanie, le quetzal au Guatemala, le rouble en Russie et le yen au Japon.

Bien des monnaies n'ont cours légal que dans leur pays d'origine, mais d'autres ont une portée internationale. C'est le cas du dollar américain, qui sert pour plus de 50% du commerce mondial.

LA VOIX ROYALE, Supplément du *Soleil*, 28 février 1987, p. 3.

Illustrons l'enchaînement des thèmes et des rhèmes dans ce texte.



Une telle série de références au même sujet démontre bien comment un hyperthème peut «éclater». Cet hyperthème, **LE NOM DES UNITÉS MONÉTAIRES**, rallie l'ensemble des thèmes et des rhèmes du texte. Notons également que quatre rhèmes sont repris en position thématique (R1, R4, R11 et R20) et se développent à leur tour, sauf le dernier (R20) qui clôt le discours et sert même ici de conclusion. Ce texte présente donc deux types différents de progression: le premier touche la progression à thème éclaté et le second illustre la progression à rhème éclaté.

Dans une progression à thème éclaté, l'hyperthème est parfois non exprimé. Il faut alors le **déduire** de l'ensemble des phrases du texte. L'exemple suivant montre une progression à thème éclaté à partir d'un hyperthème implicite.

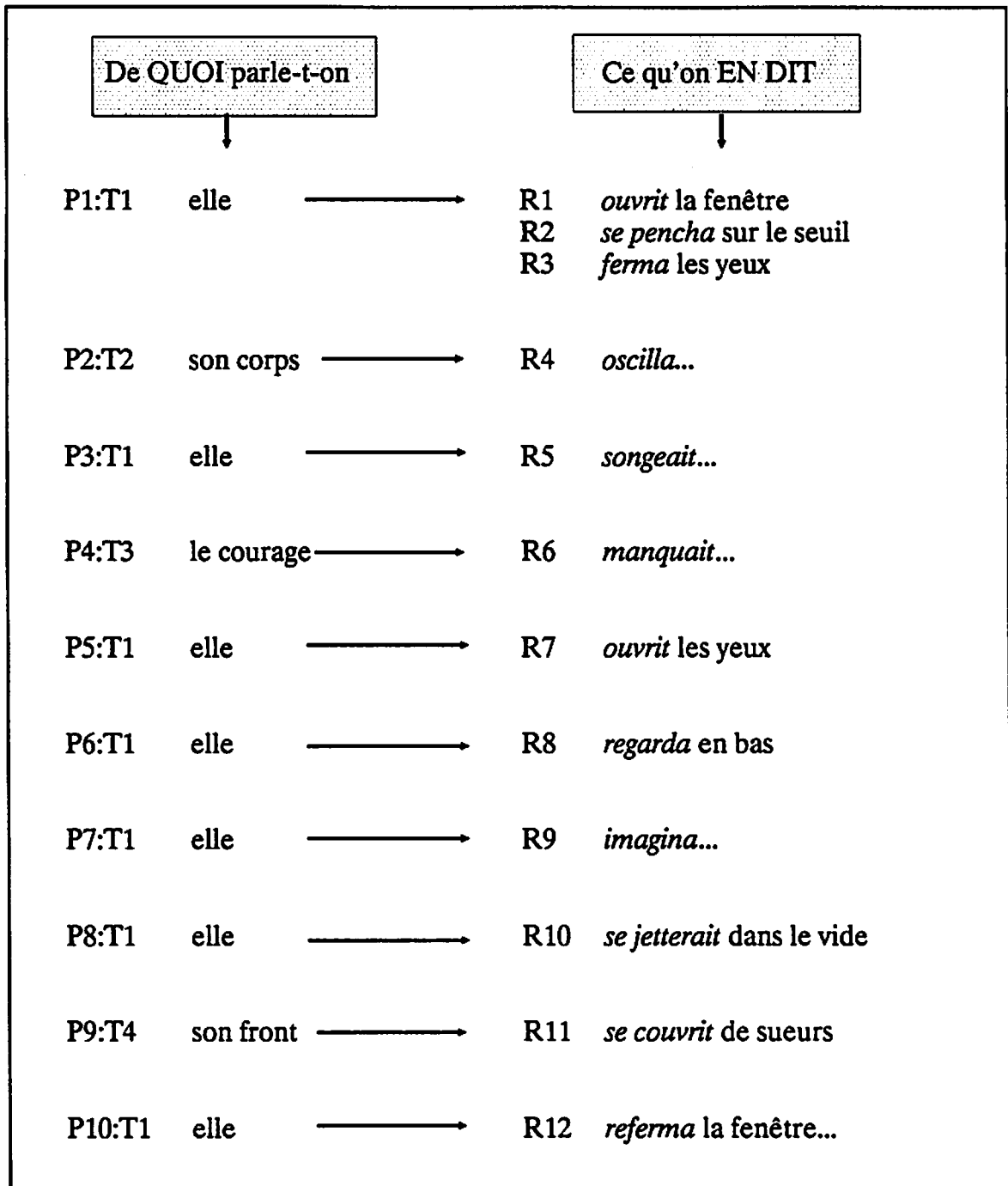
Exemple 50:

ELLE...

Elle ouvrit la fenêtre, se pencha sur le seuil et ferma les yeux. Aussitôt son corps oscilla dans la lumière. Depuis longtemps et souvent, elle songeait à cette issue mais le courage chaque fois lui manquait. Elle ouvrit les yeux. Elle regarda en bas. Elle imagina les visages penchés sur son corps en boule. C'était maintenant qu'elle se jetterait dans le vide. Personne ne venait à cette heure. Son front se couvrit de sueurs et elle referma la fenêtre, d'un geste furtif.

D'après Diane Giguère, *Le temps des jeux*, CLF.

Dans ce texte, les actions et les gestes sont dirigés par une idée qu'on pourrait énoncer comme étant l'idée du suicide. Cette idée est la raison d'être de ce qui se produit et sous-tend l'ensemble du texte, jouant le rôle d'**HYPERTHÈME**. Au lieu de s'en tenir aux débuts des phrases comme nous l'avons fait pour les deux autres types de progression, observons «l'enchaînement» des actions et des gestes qui constituent la progression globale.



L'ensemble de ces faits et gestes ne s'enchaîne, de cause à effet, que par le mobile qui les provoque. C'est l'idée du suicide qui crée ce lien thématique et relie l'ensemble.

LES RUPTURES

Dans la recherche des éléments de progression du texte une notion reste à préciser: il s'agit des ruptures. Il arrive assez souvent que le fil du texte soit en quelque sorte coupé: le thème d'une phrase semble ne pas se rattacher à ce qui précède. On parlera alors de «rupture thématique». L'effet des ruptures est souvent dépayasant et la présence inopinée d'un élément apparemment «incohérent» provoque maintes fois le «décrochage» du lecteur. Cependant, la présence d'une rupture peut produire des effets particuliers. L'apport d'un élément insolite détermine parfois un point d'arrêt voulu dans le texte.

Exemple 51: Revenue à elle, elle revit le fantôme, ou la statue, comme elle dit toujours, immobile, les jambes et le bas du corps dans le lit, le buste et les bras étendus en avant, et entre ses bras son mari, sans mouvement. *Un coq chanta*. Alors la statue sortit du lit, laissa tomber le cadavre et sortit.

Prosper Mérimée, *La Vénus d'Ille et autres nouvelles*, Paris, Flammarion, 1982, p. 56.

L'insertion de *Un coq chanta* rompt le fil du thème. Cette phrase ne peut se relier à la structure thématique précédente. Il convient alors de déduire la raison qui justifie la présence de cet élément insolite dans le texte. Ici, par une façon détournée de signaler la venue de l'aube, l'auteur amène le dénouement présenté dans la phrase qui suit: «Alors la statue sortit du lit...».

Certaines formes de discours se prêtent mieux à un type de progression particulier. Par exemple, la progression à thème linéaire s'adapte bien à la description. On retrouve également de fréquentes utilisations de la progression à thème constant dans les narrations pour décrire les actions des personnages. Enfin, les textes publicitaires ont souvent recours à des types de progression à thème éclaté. Cependant, les différents types de progression présentés ne se retrouvent pas toujours d'une façon simple et univoque dans les textes. La majorité d'entre eux sont construits autour de plus d'une forme de progression. L'alternance de différents modèles offre de multiples façons de tisser les liens dans un texte et de contribuer à la cohérence de l'ensemble.

LES MARQUEURS DE RELATIONS

En plus des différentes configurations thématiques, qui enchaînent les éléments nouveaux aux éléments donnés précédemment, il existe une autre sorte de lien. La progression cohérente du texte tient également des **marqueurs de relations** qui sont des particules de liaison dans un discours. Plusieurs **mots** ou **expressions** permettent ainsi l'**enchaînement** à l'intérieur d'une phrase, ou d'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, d'une idée à l'autre, etc. L'emploi de ces **mots** ou **expressions** établit des rapports logiques dans le texte. On les appelle des **MARQUEURS DE RELATIONS** ou des **ENCHAÎNANTS** ou encore des **CONNECTEURS**. Ils sont légion et peuvent même comporter plusieurs utilisations avec des sens différents.

Il est difficile de fournir une liste exhaustive de tous les connecteurs. Un regroupement morphologique comprend, selon Lita Lundquist et Dressler:⁴¹

- les conjonctions,
- des adverbes,
- des locutions adverbiales,
- des locutions toutes faites,
- des propositions entières.

Un regroupement au plan sémantique est également possible et rejoint davantage nos préoccupations. La fonction que peuvent remplir ces enchaînants nous amène à privilégier le classement ci-après.

Les connecteurs peuvent marquer:

- | | | |
|----|---------------------------------------|--|
| 1. | <i>l'addition/l'ajout:</i> | et, également, de plus, de même, voire, aussi... |
| 2. | <i>l'opposition/la contradiction:</i> | d'une part/d'autre part, par ailleurs, mais/par contre... |
| 3. | <i>la cause/la conséquence:</i> | parce que, vu que, donc, en effet, ainsi, étant donné que... |
| 4. | <i>la comparaison:</i> | aussi, plus/moins/plutôt/mieux que, comme... |
| 5. | <i>l'insistance:</i> | non seulement... mais, d'autant plus que... |
| 6. | <i>l'explication:</i> | car, c'est-à-dire, à savoir, par exemple... |

41 Lita Lundquist, *Op. cit.*, p. 49.

Certains marqueurs de relations sont utilisés pour:

- | | |
|---|---|
| 7. <i>concéder quelque chose:</i> | il est vrai que, certes, cependant, toutefois, néanmoins... |
| 8. <i>insérer un exemple:</i> | par exemple, tel est le cas de, entre autres, notamment, en particulier... |
| 9. <i>exprimer la réserve:</i> | toutefois, cependant, mais, pourtant... |
| 10. <i>insister sur les moments du récit:</i> | soudain / puis / ensuite;
autrefois / hier / aujourd'hui;
soudain / puis / ensuite / enfin... |
| 11. <i>introduire une idée/un exposé:</i> | en premier lieu, commençons par, d'abord, au tout début... |
| 12. <i>passer d'un point à un autre:</i> | passons maintenant à, avant de passer à, en deuxième lieu... |
| 13. <i>résumer ou conclure:</i> | donc, voilà pourquoi, en somme, enfin, finalement, bref, pour terminer... |

Dans le court récit qui suit, les marqueurs de relations sont de deux ordres.

Exemple 52:**LES OIES**

Une troupe de canards s'abattit *soudain* et, gaiement, se mit à plonger, à zigarrer l'eau; *les uns* s'emperlant à même tous les bijoux de la mare étincelante; *les autres* n'en finissant plus de se lisser, de jouer du bec dans leurs plumes ébouriffées.

Puis, toute cette flottille heureuse partait à caboter le long des aulnes, revenait *ensuite* faire les plongeurs et les saluts d'usage.

Le Lucon s'était blotti au fond des quenouilles, l'oeil sur cette fête. Il était loin de cette joie, lui!

F.-Antoine Savard, *Menaud, maître-draveur*, Fides, 1937, p. 205.

Dans ce texte, les mots *soudain* / *puis* / *ensuite* scandent les temps du récit. Par ailleurs, *les uns* / *les autres* marquent l'opposition entre les activités de deux groupes de canards.

Les marqueurs de relations sont des facteurs de cohésion. Ces formes de liaison contribuent à l'unité de la chaîne textuelle et à la continuité du discours.

2.3.3. MÉTA-RÈGLE DE NON-CONTRADICTION

La cohérence du texte fait appel à une troisième méta-règle: celle de la NON-CONTRADICTION.

Pour qu'un texte soit microstructurellement et macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.⁴²

Ce principe repose sur une logique naturelle. Il va de soi qu'on ne puisse attribuer à un objet, en même temps et au même moment, des caractéristiques opposées. Ainsi, il serait contradictoire d'affirmer qu'un verre soit en même temps «vide» et «plein». C'est l'évidence même! D'ailleurs, ce type d'incohérence émanant d'une contradiction naturelle se retrouve peu dans la pratique. Il convient cependant de souligner d'autres formes moins apparentes de contradiction. Nous nous arrêterons successivement aux contradictions énonciatives, inférentielles et présuppositionnelles de même qu'aux contradictions de représentation du monde.

CONTRADICTION ÉNONCIATIVE

Un énoncé est toujours situé dans un certain cadre qui définit les conditions d'énonciation et c'est la référence à ce contexte qui détermine la pertinence du discours. Signalons un exemple où l'emploi des temps ne tient pas compte de ce cadre.

Exemple 53: Comme à chaque dimanche, Julien *s'était rendu* chez son voisin pour le visiter. Celui-ci *ouvre* la porte et lui *demande* de s'identifier.

42 Michel Charolles, *Op. cit.*, p.22.

La première phrase pose les éléments d'une situation: Julien connaît son voisin et a l'habitude de le visiter. Celui-ci connaît donc son nom. Le contenu de la deuxième phrase ne tient pas compte de ces données. La demande d'identification ne peut se situer logiquement dans ce contexte établi. De plus, la première phrase situe l'action dans le passé et la deuxième nous ramène au présent. Pour décrire des actions successives dans le temps, le texte renvoie à deux moments différents. Ce passage inopiné d'une forme verbale à une autre crée une deuxième contradiction. Nous reviendrons plus loin sur les significations attachées à l'emploi des temps verbaux. Ce sont des signaux révélateurs dans le discours.

CONTRADICTION INFÉRENTIELLE ET PRÉSUPPOSITIONNELLE

Les notions d'inférence et de présupposition ont déjà été abordées dans la méta-règle de RÉPÉTITION. Elles visaient à mettre en lumière que certains rappels dans le discours sont liés à des contenus sémantiques posés ou présupposés. Ces contenus sémantiques doivent également être considérés pour éviter toute contradiction, comme le démontrent les exemples suivants.

Exemple 54: Béatrice est *née aveugle*. Elle adore visiter les galeries de peinture.

La deuxième phrase de l'exemple 54 contredit un sens contenu dans la première. En effet, c'est d'abord la possibilité de voir qui suscite l'intérêt à visiter des galeries de peinture. La cécité de Béatrice, affirmée préalablement, rend cette activité impossible, et, de ce fait, la séquence devient contradictoire.

Exemple 55: Ce jeune *orphelin* a une belle éducation. Ses parents lui prodiguent une attention constante.

La contradiction de cette séquence est imputable au sens du mot *orphelin* qui suppose que cette personne n'a plus de parents. Remarquons que l'attribution d'un temps passé au verbe «prodiguer» rétablirait la logique de cet enchaînement de phrases. L'exemple 54 ne présentait pas cette possibilité.

CONTRADICTION DE REPRÉSENTATION DU MONDE

Le monde, tel que connu ou représenté, a des caractéristiques établies auxquelles les énoncés doivent correspondre. La séquence suivante illustre une affirmation qui n'est pas congruente avec une représentation donnée du monde.

Exemple 56: Jacques a visité plusieurs villes du Nouveau-Québec. Il a été émerveillé par la variété de *palmiers* qu'on y retrouve.

Dans le monde tel qu'on le connaît, la présence de *palmiers* est incompatible avec cette région nordique. Un tel énoncé donne lieu à une contradiction qui peut aussi être considérée comme une erreur relevant de la RELATION au contexte.

Nous sommes amenés à voir que la méta-règle de NON-CONTRADICTION est incluse dans les autres principes de cohérence. La notion de «représentation du monde», en particulier, rejoint le domaine de la RELATION. De même, un mauvais rappel peut créer une contradiction dans un texte. On trouvera également une progression affaiblie par une phrase qui, étant contradictoire, n'amènera rien de nouveau au développement et brisera ainsi la continuité et l'expansion du texte.

2.3.4 MÉTA-RÈGLE DE RELATION

Cette quatrième méta-règle, selon Michel Charolles, s'énonce ainsi:

Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.⁴³

Pour qu'un texte soit cohérent et respecte la règle de RELATION, ce monde représenté, appelons-le l'univers du texte, doit en tous points correspondre d'abord aux fonctions thématique et sémantique, comme nous l'avons vu dans les méta-règles précédentes. L'ensemble de ces fonctions organise ce qui est dit dans le texte et crée un monde dans lequel tous les éléments doivent entretenir des liens identifiables.

De plus, les faits de cet univers, qu'il soit réel ou fictif, doivent être directement reliés et assurer entre eux non seulement une cohésion interne mais une cohérence logique avec le contexte. Les faits dénotés doivent être congruents dans le type de monde évoqué. Par exemple, dans l'univers de la science-fiction, les déplacements dans le temps sont possibles; il en va de même pour le merveilleux du conte. Cependant, ces mêmes phénomènes ne seraient pas congruents dans le monde réel tel que nous le connaissons. La pertinence ainsi établie se manifeste par le fait que les énoncés ont un **point d'ancrage dans la réalité** et sont conformes au contexte. Ainsi, tous les éléments de la situation de communication tel que nous l'avons vu dans la partie 2 INTERACTION TEXTE ET CONTEXTE, doivent compléter les implications de la méta-règle de RELATION: rapports émetteur/récepteur, concordance des éléments de cet univers de communication, valeur sociale de cet acte de discours, etc.

La règle de RELATION suppose également que l'acte de communication réponde, dans sa forme, aux critères du type de discours exigé par cette situation même. Ce choix de la forme discursive est fonction de l'intention des partenaires de la communication. Ainsi, un discours argumentatif ne conviendrait pas à l'occasion d'un éloge funèbre!

43 *Ibidem*, p. 31.

L'essence de la règle de **RELATION** met à nouveau en évidence que tous les éléments doivent être **congruents** dans le type de monde reconnu par l'émetteur et par le récepteur, et que le texte ne prend son sens que dans un contexte donné.

2.4 COMPLÉMENT AUX MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE: L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX

Les méta-règles de cohérence, dans leur exercice, intègrent clairement certains faits de langue. Rappelons que la pronominalisation se relie à la **RÉPÉTITION**, que les articulateurs assurent une forme de **PROGRESSION**, etc. Par ailleurs, il est un élément du discours qui se relie difficilement à une seule méta-règle: c'est l'emploi des temps verbaux. Compte tenu de son rôle dans le discours et des objectifs que nous poursuivons, nous ajoutons cette étude en complément aux méta-règles de cohérence.

Le verbe, comme centre de la phrase, est un élément cohésif au plan **syntaxique**, car les unités linguistiques s'organisent autour de lui. L'analyse peut vérifier ce rôle-moteur dans la construction de la phrase. Cependant, la perspective textuelle nous amène à considérer également l'apport **sémantique** des temps verbaux et la marque particulière de cohérence que leur emploi imprime au discours.

L'emploi des temps verbaux peut se rattacher à la fois aux méta-règles de **PROGRESSION**, de **NON-CONTRADICTION** et de **RELATION**. L'exemple 55 illustre qu'un changement de temps verbal peut éliminer une contradiction et rétablir la cohérence. En ce qui a trait à la **RELATION**, le système temporel traduit des intentions différentes et détermine des agirs modifiés chez les partenaires de la communication. Le verbe est un élément de cohésion par sa fonction de «relier l'agencement linguistique au système de la réalité. Cette articulation du texte à la réalité, de l'énoncé à l'énonciation»⁴⁴ nous apparaît relever du domaine de la **RELATION**. Ces constatations nous amènent à présenter une étude de l'emploi des temps verbaux et à voir leur apport à la cohérence du texte, aussi bien au plan de la macrostructure que de la microstructure.

44 Lita Lundquist, *Op. cit.*, p. 111.

L'étude des temps verbaux que nous présentons est inspirée de la théorie du linguiste allemand Harald Weinrich (1973). Sa conception du système temporel nous semble apporter des éléments éclairants pour mieux saisir le rôle des formes verbales dans le discours.

Harald Weinrich estime que «dans un texte imprimé, il y a autant de formes temporelles que de lignes».⁴⁵ Cette fréquence impressionnante porte le linguiste à voir les verbes comme des signes «obstinés»,⁴⁶ appelés à traduire plus d'une signification dans l'acte de communication.

Weinrich constate que selon les types de textes, certains temps verbaux sont privilégiés par rapport à d'autres. Dans des textes tels l'éditorial, le reportage, l'essai, le rapport scientifique, les règlements, les temps suivants prédominent: **le présent, le passé composé, le futur simple et le futur antérieur**. Dans d'autres formes de discours comme le roman, la nouvelle et le conte, on dénote une récurrence plus élevée du **passé simple, de l'imparfait, du plus-que-parfait, du passé antérieur et du conditionnel**. Ces observations amènent Weinrich à désigner sous le nom de **TEMPS COMMENTATIFS**, les temps du premier groupe, et de **TEMPS NARRATIFS**, ceux du deuxième groupe.

Cette répartition des formes temporelles est à la base de la théorie de Weinrich qui voit dans ces emplois verbaux des moyens dont dispose le locuteur pour transmettre de l'information dans les trois dimensions suivantes: **L'ATTITUDE DE LOCUTION, LA PERSPECTIVE DE LOCUTION** et **LA MISE EN RELIEF**.

2.4.1 L'ATTITUDE DE LOCUTION

L'opposition entre le groupe des temps commentatifs (ou du monde commenté) et celui des temps narratifs (ou du monde raconté) détermine *l'attitude de locution*. Par l'emploi répété des verbes de l'un ou l'autre de ces groupes, le locuteur révèle son attitude et «modèle l'accueil qu'il souhaite voir réserver à son texte».⁴⁷

45 Harald Weinrich, *Op. cit.* p. 17.

46 *Loc. cit.*

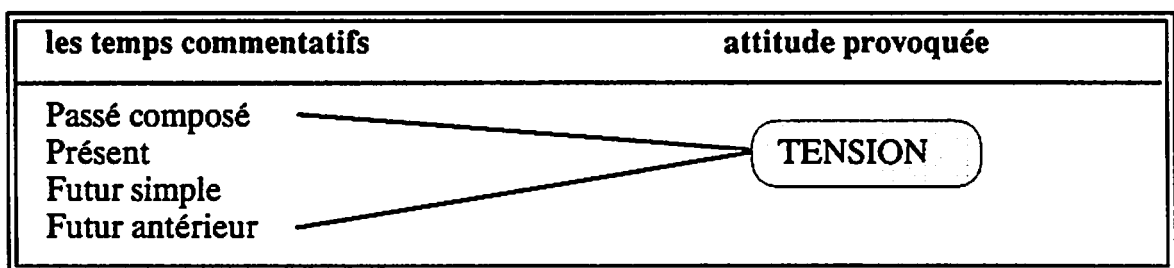
47 *Ibidem*, p. 30.

Les temps commentatifs signalent au récepteur que son attention particulière est requise. Le locuteur crée chez l'interlocuteur un état de tension, de vigilance, d'alerte. Par l'emploi de ces temps, le locuteur indique que «ses propos sont aiguisés, car ce dont il parle le touche de près, et il lui faut également toucher celui à qui il s'adresse. Tous deux sont concernés. Ils ont à agir et à réagir».⁴⁸ Il s'établit alors, entre les partenaires de la communication, un échange, une forme d'engagement.

Les temps narratifs s'emploient dans des situations de locution propres au récit. Une attitude de réception différente de celle demandée par les temps commentatifs est sollicitée, car le locuteur ne veut pas provoquer chez le lecteur des réactions immédiates. L'emploi de ces temps l'invite à une attitude d'écoute plus détendue, plus relâchée. Ces formes verbales s'utilisent pour raconter une histoire, pour rapporter des faits sans forcer le lecteur à prendre position, à s'engager dans le message transmis. Les temps narratifs sont des signaux qui «ont pour fonction d'avertir l'auditeur que l'énoncé est *seulement* un récit et qu'il peut l'écouter avec un certain détachement».⁴⁹

L'attitude de locution, telle qu'énoncée par Weinrich, est illustrée dans les deux tableaux ci-dessous.⁵⁰

Tableau 2.12: L'attitude de locution pour les temps commentatifs

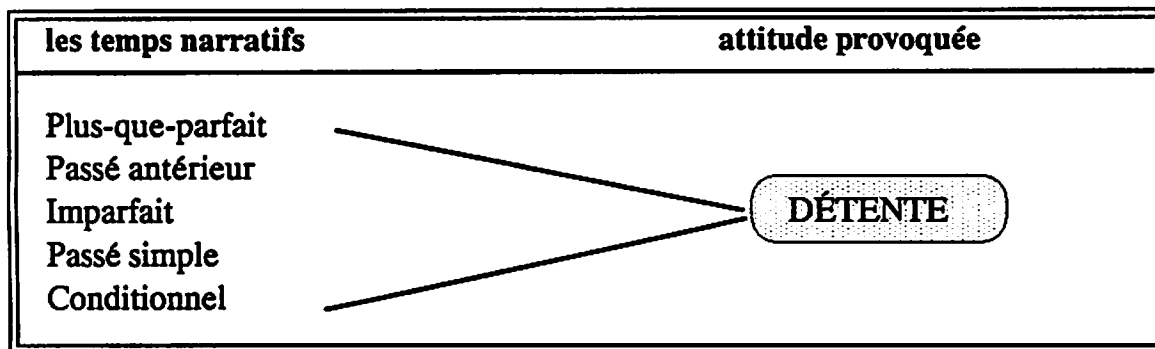


48 *Ibidem*, p. 33.

49 *Ibidem*, p. 35.

50 Inspiré de Claudette Gaudreau, *Comment lire les temps verbaux dans les textes*, Montréal, Éditions Ville-Marie Inc., 1983, p. 19, (coll. «PPMF/Laval»).

Tableau 2.13: L'attitude de locution pour les temps narratifs



Illustrons l'attitude de locution dans un premier exemple:

Exemple 57:

QUI SÈME LE VENT...

Protéger le français sans mettre un tchador à l'anglais. Le Québec doit éviter de se piéger de nouveau.

(...) La question linguistique *n'est pas réglée*. Elle ne le *sera* probablement jamais, le statut social des langues étant l'objet d'un flux et d'un reflux constants. Et elle *est* la plus susceptible de précipiter le désordre social, bien plus que la constitution, l'emploi, la privatisation. Il y *a* là quelque chose qui *fait* appel à la fois à l'instinct territorial et au sens de la survie et de la domination plutôt qu'à la raison; des gens de qualité, tolérants en tout, *se sentent* déjà l'envie de traîner dans leur voiture des bombes de peinture et des briques. (...)

Jean Paré, *L'Actualité*, Vol. 12, n° 1, Janvier 1987, p. 8.

Cet extrait de l'éditorial de Jean Paré présente huit formes verbales qui relèvent toutes du monde commenté. Sept de ces verbes sont au présent: *sème, doit, est réglée, est, a, fait, se sentent*. Le huitième verbe est au futur. Les propos transmis dans ce texte concernent directement le lecteur; ils sont même incisifs. L'emploi des temps commentatifs qui demande une écoute plus alerte, traduit bien les visées du locuteur qui parle d'un sujet brûlant de l'actualité: «la question linguistique». Ces temps sont tout à fait adaptés à la forme éditoriale où l'auteur prend position et provoque les réactions du lecteur.

Observons l'attitude de locution dans un deuxième extrait:

Exemple 58:

LA REMPAILLEUSE

C'était à la fin du dîner d'ouverture de chasse chez le marquis de Bertrands. Onze chasseurs, huit jeunes femmes et le médecin du pays *étaient assis* autour de la grande table illuminée, couverte de fruits et de fleurs.

On *vint* à parler d'amour, et une grande discussion *s'éleva*, l'éternelle discussion pour savoir si on *pouvait* aimer vraiment une fois ou plusieurs fois. On *cita* des exemples de gens n'ayant jamais eu qu'un amour sérieux; on *cita* aussi d'autres exemples de gens ayant aimé souvent, avec violence. (...)

Guy de Maupassant, «La Rempailleuse» dans *Les Contes de la bécasse*, Paris, Garnier-Flammarion, 1974, p. 125.

Les sept temps verbaux qui amorcent ce conte de Maupassant sont des temps narratifs. Leur emploi suggère au lecteur d'accueillir le récit dans une attitude détendue. Ici, contrairement à l'extrait d'éditorial cité plus haut, le locuteur ne cherche pas à provoquer une réaction chez son auditeur, ni à l'inciter à prendre position face aux propos qu'il énonce. Il se limite à introduire une situation sans la commenter.

2.4.2 LA PERSPECTIVE DE LOCUTION

Le système temporel véhicule un deuxième type d'information: la perspective de locution. Celle-ci permet d'établir des rapports entre le temps du texte et le temps de l'action.

Le temps de l'action est «le point ou le segment du Temps auquel correspond le contenu de la communication».⁵¹ C'est le moment où l'action se passe. Le temps du texte, pour sa part, est le moment où le texte est dit ou écrit. Le système des temps signale la coïncidence ou le décalage entre ces deux temps.

51 Harald Weinrich, *Op. cit.* p. 68.

Dans les temps commentatifs comme dans les temps narratifs, Weinrich propose trois degrés qui décrivent la perspective de locution:

- 1- l'information rétrospective,
- 2- l'information anticipée ou prospective,
- 3- le degré zéro.

Le tableau suivant illustre la pensée de Weinrich et indique les temps qui font partie de chacun des degrés.

Tableau 2.14: La perspective de locution ⁵²

	Information rétrospective	Degré zéro	Information anticipée
temps commentatifs	Passé composé	Présent	Futur (simple et antérieur)
temps narratifs	Plus-que-parfait Passé antérieur	Imparfait Passé simple	Conditionnel (présent et passé)

L'INFORMATION RÉTROSPECTIVE

L'information rétrospective indique qu'il y a un décalage entre le temps de l'action et le temps du texte. Le locuteur veut alors attirer l'attention sur le fait que l'information rapportée se situe *avant le moment de l'écriture*. Pour le monde commenté, c'est le **passé composé** qui indique que l'information transmise est passée et révolue par rapport au temps du texte. Pour le monde raconté, ce sont le **plus-que-parfait** et le **passé antérieur** qui transmettent cette information.

52 Inspiré de Claudette Gaudreau, *Op. cit.*, p. 21.

Exemple 59:**HOLD-UP À LA BANQUE ROYALE**

La succursale de la Banque Royale, située au 1705 chemin de la Canardière, *a été* la scène d'un autre vol qualifié, hier. Le voleur qui *n'était pas masqué aurait* environ 18 ans et il *s'est éloigné* à pied. Alertés vers 15h30, des policiers de Québec *ont ratissé* le secteur, mais ils *n'ont pu* relever aucune trace du jeune malfaiteur. La même banque *avait été dévalisée* le 6 juin et le 11 mai dernier par un individu.

Le Soleil, 26 juin 1987, p. A-7.

Ce court reportage d'un hold-up présente sept formes verbales. Quatre sont des temps commentatifs: *a été, s'est éloigné, ont ratissé, ont pu*; trois relèvent des temps narratifs: *était masqué, aurait, avait été dévalisée*. La répartition équilibrée entre les temps du monde commenté et ceux du monde raconté provoque des attitudes d'écoute différentes chez le lecteur. L'emploi des temps commentatifs lui demande d'être vigilant; par contre, l'utilisation des temps narratifs lui permet d'accueillir l'information avec plus de détachement.

Quant à la perspective de locution, c'est l'information rétrospective qui l'emporte avec cinq temps verbaux: quatre passés composés et un plus-que-parfait. L'information rapportée est donc préalable au temps du texte dans une proportion de 71,4%. Cinq temps verbaux sur une possibilité de sept s'y rattachent. Cette proportion révèle que c'est principalement dans le passé qu'il faut rechercher l'information relative à l'action.

L'INFORMATION ANTICIPÉE

Cet aspect de la perspective de locution concerne les faits qui se situent *après le temps du texte*. Le locuteur exprime des visées d'avenir; l'information est donnée prématurément par rapport au moment de sa réalisation. Pour les temps commentatifs, c'est le futur (simple et antérieur) qui apporte l'information anticipée, tandis que pour les temps narratifs, le conditionnel (présent et passé) traduit cette prospective.

Weinrich précise cependant, que «convoquer avant l'heure l'information relative au temps de l'action... comporte un risque et une incertitude. Tant que l'action n'est pas venue donner sa confirmation, on n'est jamais tout à fait sûr qu'elle aura vraiment lieu». ⁵³ En se référant au sens inhérent au futur et au conditionnel, on peut affirmer que, par l'emploi du futur, le locuteur entretient une possibilité de réalisation valide. On attribue à ce temps l'expression d'une attente accompagnée d'un certain engagement. Le conditionnel, pour sa part, exprime également l'expectative, mais avec une certitude encore plus réduite quant aux possibilités de réalisation.

Exemple 60: LAC MEECH: LE SÉNAT DÉBUTE SES AUDIENCES

Le Sénat a entrepris vendredi ses audiences sur l'accord constitutionnel du lac Meech. **Le premier témoin a été** l'ancien sénateur Eugene Forsey. **Pour lui, l'entente donnera** beaucoup plus de poids politique à la Chambre Haute.

Il **tire** sa conclusion de la clause exigeant d'Ottawa qu'il **nomme** les futurs sénateurs à partir d'une liste de noms fournie par les provinces. Quand la majorité, sinon tous les sénateurs **seront nommés** à partir de telles listes, le Sénat **aura** bien sûr exactement les mêmes pouvoirs juridiques qu'actuellement, en particulier celui d'émettre son veto définitif contre tout projet de loi, mais ce **sera** alors avec une autorité beaucoup plus sensible, **a dit** M. Forsey qui **est âgé** de 83 ans.

Cette méthode de nomination **devrait** être une simple mesure intérimaire jusqu'à ce que les provinces et Ottawa **se mettent** d'accord sur une réforme plus importante - probablement l'institution d'un Sénat élu - mais, selon l'ancien sénateur Forsey, cette modification temporaire **sera** probablement en vigueur durant un bon moment.

N. Forsey **a mis** en doute le bien-fondé du projet de reconnaître le Québec en tant que société distincte au sein d'une fédération bilingue. Selon lui, les tribunaux **pourraient** interpréter cette clause comme prépondérante face aux droits de la minorité anglophone du Québec.

Le Soleil, 27 juin 1987, p. A-15.

53 Harald Weinrich, *Op. cit.*, p. 69

Les temps commentatifs dominant nettement dans ce texte: on en dénote quatorze emplois, alors que les temps narratifs ne reviennent qu'à deux reprises. Au niveau de l'**attitude de locution**, l'emploi des temps requiert une écoute plus engagée de la part du lecteur pour l'ensemble du texte.

En ce qui a trait à la perspective de locution, c'est l'**information anticipée** qui est la plus employée, elle occupe une proportion de 43,7%. Le degré zéro, pour sa part, est représenté dans une proportion de 31,3%. L'information rétrospective, quant à elle, ne reçoit que 25% de la répartition. Les cinq présences du futur (*donnera, seront nommés, aura, sera, sera*) et les deux emplois du conditionnel (*devrait, pourraient*) indiquent que le locuteur se tourne principalement vers l'avenir pour rapporter l'information. Le temps de l'action ne coïncide pas avec le temps du texte: il l'anticipe.

Rappelons que cette anticipation de l'information donnée entraîne une incertitude quant aux possibilités de réalisation. L'information rapportée au futur traduit une forme d'engagement. C'est le sens que l'on peut attribuer au verbe *seront nommés*, dans le texte ci-haut. Dans l'optique de l'ancien sénateur Forsey, il y aura nomination de sénateurs «à partir d'une liste fournie par les provinces». L'emploi du conditionnel, par contre, transmet des possibilités de réalisation plus hypothétiques que le futur. La dernière phrase du texte illustre ce fait: les tribunaux interpréteront-ils la clause comme «prépondérante»? On ne peut le présumer.

LE DEGRÉ ZÉRO

Le **degré zéro** indique que le locuteur ne renseigne pas avec précision sur la coïncidence absolue entre le temps de l'action et le temps du texte. L'information rapportée peut se dérouler au même moment que le temps du texte; c'est ce qui se produit quand les paroles prononcées coïncident avec les gestes posés: «Je te félicite! Je te baptise...». Cependant, cette correspondance exacte entre les deux temps est peu fréquente; c'est pourquoi le **degré zéro indique que le rapport entre les deux temps doit être vu comme ouvert**, qu'il doit être interprété avec une certaine latitude par le récepteur quant à la coïncidence du temps de l'action et du temps du texte. Le décalage restreint entre ces deux temps rend la perspective de locution non significative. Celle-ci est alors «décrétée sans intérêt».⁵⁴

54 *Loc. cit.*

Dans le monde commenté, c'est le présent qui marque ce degré zéro. Dans le monde raconté, ce sont l'imparfait et le passé simple qui traduisent cette perspective. L'exemple suivant illustre ce degré zéro pour le monde commenté.

Exemple 61:

**LES JEUNES SONT ATTENDUS
POUR LA CUEILLETTE DES FRAISES**

Un peu débordés au début, les producteurs de fraises de la région de Québec *prennent* peu à peu le dessus. Maintenant que les classes *sont terminées*, ils *peuvent* envisager avec un certain soulagement l'arrivée d'une armée de jeunes cueilleurs.

Les jeunes qui *veulent* gagner un peu d'argent de poche tout en travaillant au grand air *peuvent* s'inscrire au Service de la main d'oeuvre agricole du Canada, que l'on *peut* rejoindre au 687-9951, à Québec. Le transport aller-retour par autobus nolisé *est assuré* par le SMAC, et la rémunération *atteint* \$0.65 le panier de quatre litres. Il *est* toutefois bon de noter que la priorité sur les listes d'appel *est accordée* aux jeunes de la région de Beauport, beaucoup plus près de l'île d'Orléans où *sont concentrés* le tiers des producteurs de fraises de la région.(...)

Le Soleil, 27 juin 1987, p. A-7

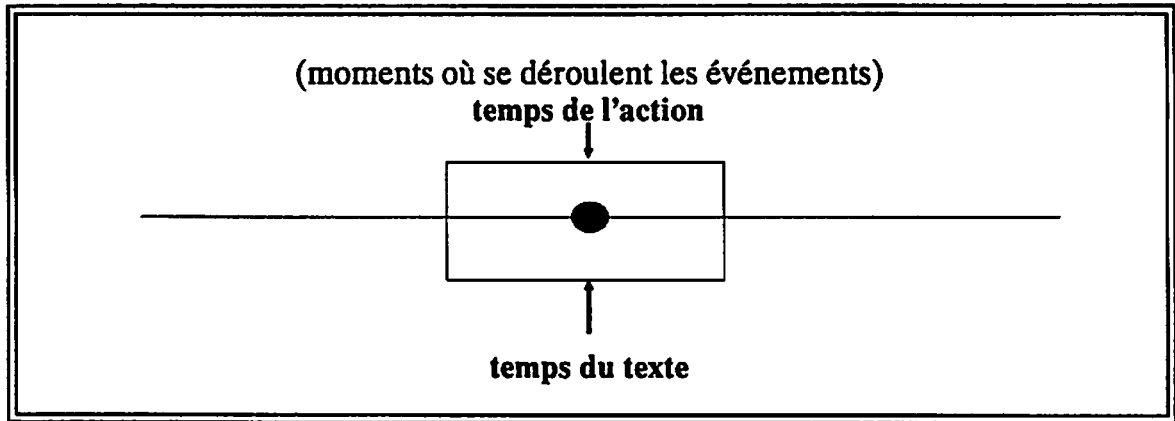
Les douzes formes verbales de cet extrait sont toutes au présent. Cette présence exclusive des temps commentatifs révèle que le locuteur veut atteindre plus directement ses lecteurs. Il commande donc une attitude d'écoute alerte, vigilante.

La perspective de locution, quant à elle, est laissée ouverte. Le locuteur ne veut pas attirer l'attention du lecteur sur le décalage entre le temps du texte et le temps de l'action. L'utilisation du seul degré zéro traduit cette intention de ne pas rendre ce rapport complexe.

Il convient cependant de signaler que la coïncidence entre le temps de l'action et le temps du texte se présente différemment selon que l'on utilise des temps commentatifs ou des temps narratifs. Le présent, qui dénote le degré zéro pour les temps commentatifs, rapporte des faits dont le déroulement correspond

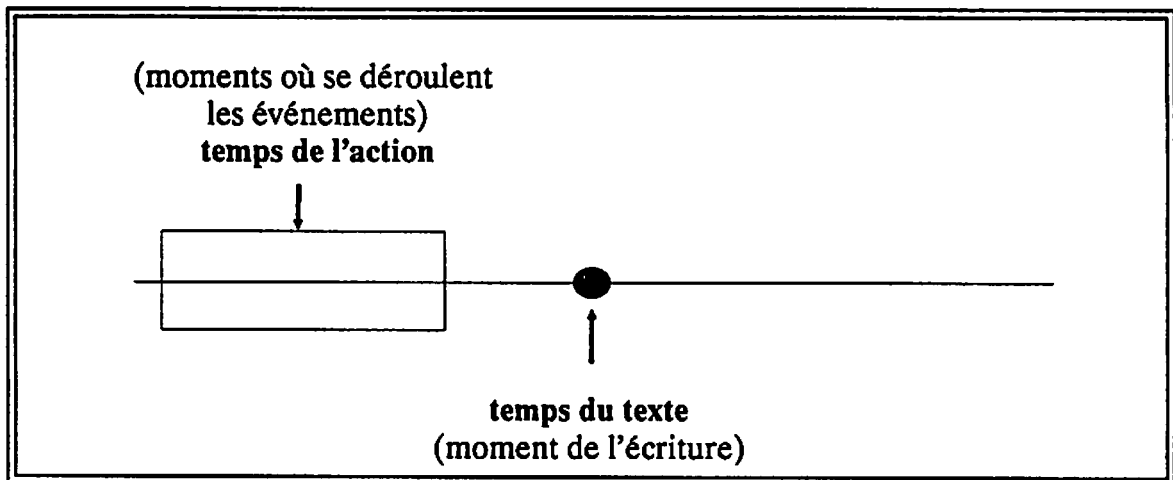
sensiblement au moment de l'écriture. Dans le tableau suivant, le rectangle délimite cette coïncidence plus ou moins relative.

Tableau 2.15:
La représentation du degré zéro dans l'emploi des temps commentatifs⁵⁵



Pour les temps narratifs, toutefois, cette coïncidence se présente autrement. Le tableau ci-dessous représente la situation du temps de l'action par rapport au temps du texte dans le monde raconté.

Tableau 2.16:
La représentation du degré zéro dans l'emploi des temps narratifs.⁵⁶



55 Inspiré de Jean-Paul Laurent, «Histoire, récit, discours: les tribulations d'une terminologie», dans *Enjeux*, N°1, Namur, Editions Labor-Nathan, 1982, p. 64.

56 *Loc. cit.*

Ce tableau, au premier abord, n'illustre pas une coïncidence entre le temps de l'action et le temps du texte. Le déplacement du premier de ces temps dans le passé semble éliminer toute simultanéité. Or, dans la narration, le locuteur peut faire appel au monde imaginaire, et, par la fiction, établir la coïncidence entre le temps de l'action et le temps du texte. Il fait alors comme si les événements se déroulaient au moment de l'écriture. C'est ce qui permet, dans la fiction, de conférer à l'imparfait et au passé simple une valeur de perspective zéro.

Observons un second extrait de Maupassant qui illustre ce degré zéro.

Exemple 62:

LE TESTAMENT

Je *connaissais* ce grand garçon qui s'appelait René de Bourneval. Il *était* de commerce aimable, bien qu'un peu triste, *semblait* revenu de tout, fort sceptique, d'un scepticisme précis et mordant, habile surtout à désarticuler d'un mot les hypocrisies mondaines. Il *répétait* souvent: «Il n'y a pas d'hommes honnêtes; ou du moins ils ne le *sont* que relativement aux crapules».

Il *avait* deux frères qu'il ne *voyait* point; MM. de Courcils. Je le *croyais* d'un autre lit, vu leurs noms différents. On m'*avait dit* à plusieurs reprises qu'une histoire étrange *s'était passée* en cette famille, mais sans donner aucun détail.

Cet homme me plaisant tout à fait, nous *fûmes* bientôt *liés*. Un soir, comme j'*avais diné* chez lui en tête à tête, je lui *demandai* par hasard...

Guy de Maupassant, «Le testament», dans *Les Contes de la bécasse*, Paris, Garnier-Flammarion, 1974, pp. 165-166.

Quatorze formes verbales articulent le début de ce conte: douze relèvent des temps narratifs alors que seulement deux appartiennent au monde commenté. La prépondérance des verbes du monde raconté est conforme à cette situation de locution qu'est le récit. Une attitude d'écoute relâchée est indiquée pour ce texte, attitude brièvement interrompue par les deux temps commentatifs de la partie dialoguée.

Au niveau de la perspective de locution, les emplois fréquents de l'imparfait et la présence de deux passés simples révèlent que ce sont les temps du degré zéro qui sont utilisés dans cet extrait, dans une proportion de 78,6% pour la partie narrative.

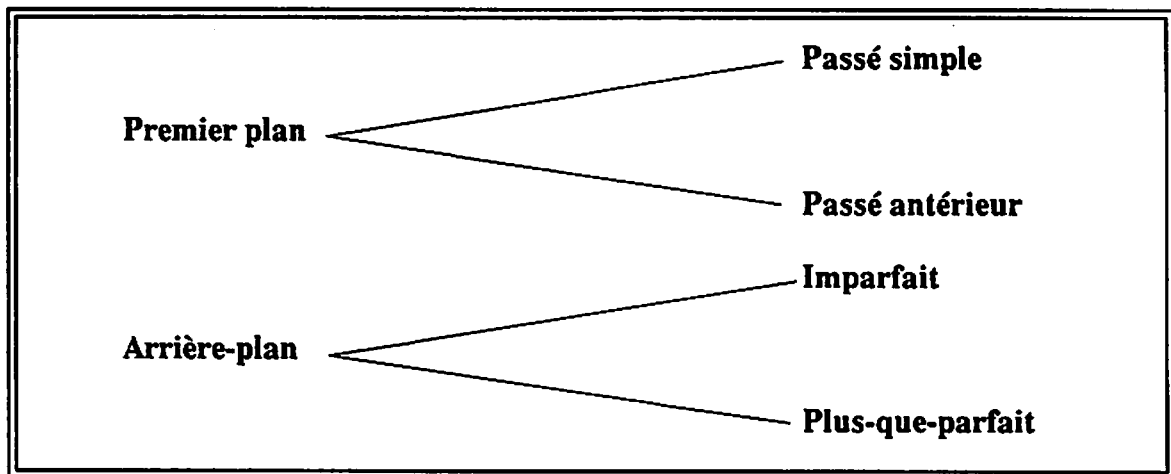
On peut donc affirmer que le locuteur ne veut pas préciser le degré de coïncidence entre le temps de l'action et le temps du texte. Rappelons que si, dans la ligne du temps, l'imparfait et le passé simple réfèrent normalement à un temps préalable au moment de l'écriture, «la fiction permet de faire coïncider ces deux temps».⁵⁷

2.4.3 LA MISE EN RELIEF

La mise en relief représente le troisième axe de la théorie des temps de Weinrich. Cette dimension vise à démontrer le fait que, par le jeu ou l'alternance de certains temps verbaux, il est possible «de donner du relief à un texte en projetant au premier plan certains contenus et en en repoussant d'autres dans l'ombre de l'arrière-plan».⁵⁸

Selon le linguiste allemand, seuls les temps du monde raconté sont concernés par cette propriété. Les verbes qui présentent l'information au premier plan sont le **passé simple** et le **passé antérieur**, tandis que l'**imparfait** et le **plus-que-parfait** décrivent le contenu de l'arrière-plan. Quant au conditionnel, sa valeur de certitude réduite fait qu'il ne peut produire de mise en relief; c'est pourquoi Weinrich l'en écarte. Le tableau suivant illustre la mise en relief selon le linguiste allemand.

Tableau 2.17: La mise en relief



57 Harald Weinrich, *Op. cit.*, p. 70.

58 *Ibidem*, p. 107.

Les verbes associés au **premier plan** définissent la dynamique des actions dans la narration. Ils relatent les passages qui font progresser le récit. L'**arrière-plan** présente la toile de fond, le décor de l'histoire. Il amène des précisions sur l'atmosphère, sur le caractère et les émotions des personnages. Il se prête également à l'expression de commentaires. Le court texte qui suit illustre la mise en relief.

Exemple 63: Jeanne *se dirigea* vers la grange. Elle *s'arrêta* un moment pour réfléchir sur les événements de la veille. Elle *s'interrogea* sur les intentions de Jean-Marc. Pourquoi lui *avait-il offert* d'acheter sa ferme alors qu'elle *avait* clairement *laissé* entendre qu'elle *n'était* pas à vendre? Quelles *étaient* les intentions de son voisin? Elle *demeurait* perplexe devant cette offre imprévue. Les aboiements de son chien *interrompirent* sa rêverie. Elle *revint* à la réalité quotidienne et s'en *alla* traire les vaches.

Le découpage de ce texte en deux parties illustre plus clairement comment fonctionnent les deux plans. Le premier regroupement comprend les phrases dont les verbes relèvent du **premier plan**; le deuxième, celles dont les formes temporelles décrivent l'**arrière-plan**.

Premier plan	Arrière-plan
<p>Jeanne <i>se dirigea</i> vers la grange. Elle <i>s'arrêta</i> un moment pour réfléchir sur les événements de la veille. Elle <i>s'interrogea</i> sur les intentions de Jean-Marc. Les aboiements de son chien <i>interrompirent</i> sa rêverie. Elle <i>revint</i> à la réalité quotidienne et s'en <i>alla</i> traire les vaches.</p>	<p>Pourquoi lui <i>avait-il offert</i> d'acheter sa ferme alors qu'elle <i>avait</i> clairement <i>laissé</i> entendre qu'elle <i>n'était</i> pas à vendre? Quelles <i>étaient</i> les intentions de son voisin? Elle <i>demeurait</i> perplexe devant cette offre imprévue.</p>

Notons d'abord les verbes qui indiquent le **premier plan**:

se dirigea + s'arrêta + s'interrogea + interrompirent + revint + alla.

On remarque qu'ils forment la trame narrative du texte. Ils décrivent quatre actions accomplies par Jeanne et une par le chien, actions qui constituent l'essentiel du récit. Par ailleurs, les formes temporelles de l'**arrière-plan** sont:

avait offert + avait laissé + était + étaient + demeurerait.

Elles rapportent des éléments accessoires à la narration et dépeignent l'attitude des personnages de même que l'atmosphère.

Les temps commentatifs, pour leur part, ont recours à d'autres moyens pour mettre les propos en évidence. Le discours suivant d'un professeur à ses élèves illustre ce point:

Exemple 64: Au cours de ce semestre, nous *avons étudié* un nombre considérable de notions, certaines plus importantes que d'autres. *J'ai inscrit* au tableau les points à retenir; ceux-ci *constituent* la matière à l'étude pour l'examen final.

Les trois verbes de l'exemple ci-dessus font partie des temps commentatifs. On conçoit que ces paroles puissent être prononcées avec une intonation particulière et que la dernière phrase soit renforcée d'un geste du doigt pointant le tableau. Les gestes et le ton de la voix sont des moyens, parmi d'autres, qui permettent au locuteur de donner du «relief» à ses dires.

Selon Weinrich, seuls les temps commentatifs peuvent bénéficier de cet apport para-linguistique. Les temps narratifs, eux, se prêtent moins à l'utilisation de tels procédés pour mettre certains énoncés en évidence. Ils doivent avoir recours à un moyen linguistique spécifique pour compenser cette précision qu'apportent les facteurs para-linguistiques. La **mise en relief** répond à ce besoin. Dans un récit, le noyau narratif se révèle par l'emploi des temps verbaux du **premier plan**. Les circonstances secondaires à la trame de l'histoire, quant à elles, sont repoussées à

l'arrière-plan. C'est par l'alternance de ces deux plans que le locuteur donne du «relief» à son texte.

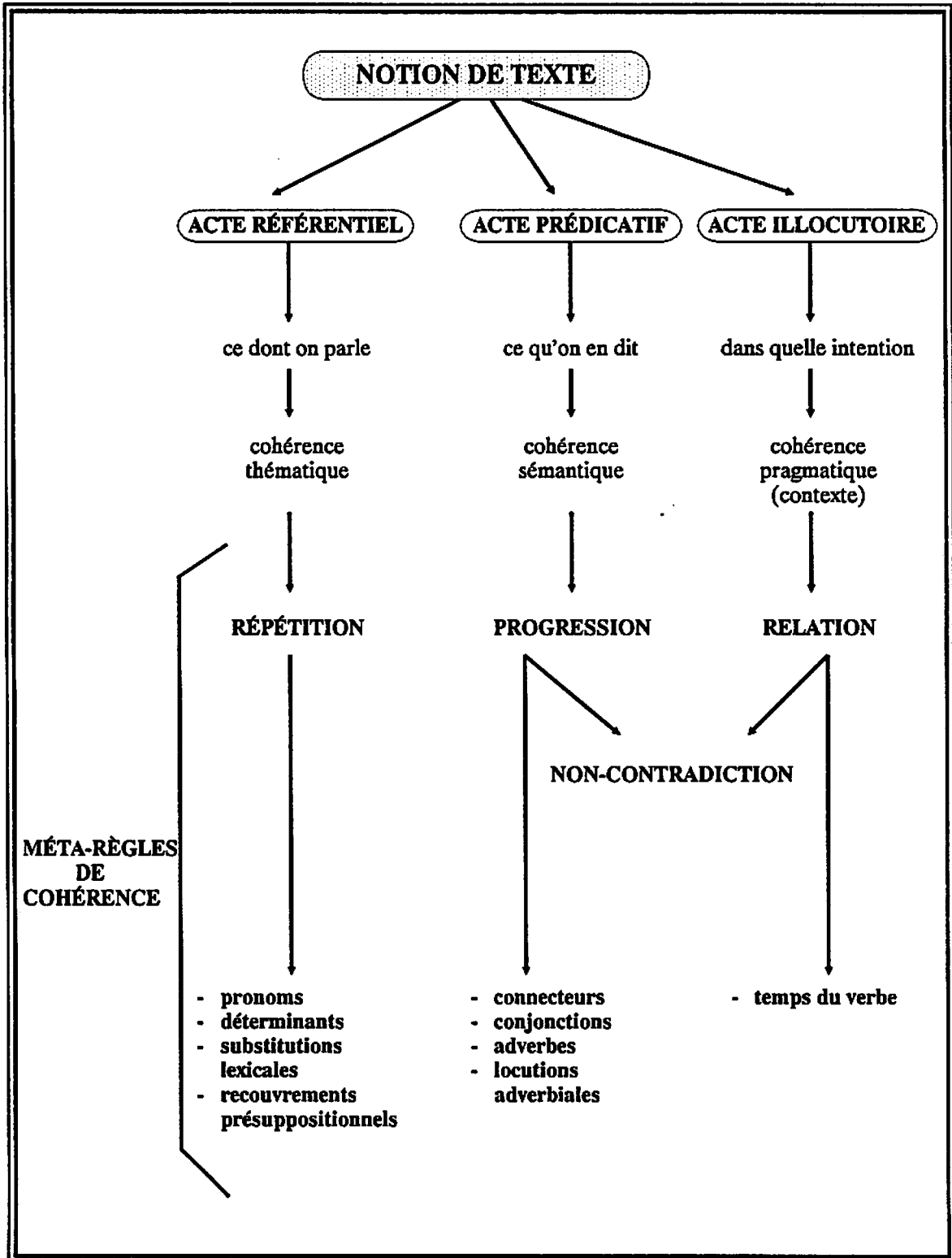
Les temps verbaux sont des indices temporels révélateurs. Ils impriment au texte des marques qui sont rattachées à la signification du temps employé. La théorie de Weinrich précise trois de ces marques. Par le choix des formes verbales, le locuteur détermine l'écoute à adopter dans l'accueil de son texte, situe les informations rapportées dans le temps, et, par le jeu avec les temps narratifs, il distingue les faits du premier plan et de l'arrière-plan.

La présentation de la théorie de Weinrich fait ressortir l'apport sémantique rattaché au choix des temps verbaux. Ces signes «obstinés» jalonnent le texte et établissent des rapports constants entre le locuteur et l'interlocuteur dans les trois dimensions décrites plus haut. L'emploi judicieux des formes verbales constitue ainsi un facteur déterminant pour assurer la cohérence interne et externe du discours.

2.5 CONCLUSION

Cet exposé a voulu cerner les principales constituantes de la cohérence du discours dans l'optique de développer une approche d'enseignement basée sur ces principes. Les notions abordées nous semblent former **un tout unifié autour de la notion de texte** et, au-delà de la terminologie, les auteurs consultés se rejoignent et se complètent. Cette façon de concevoir la langue amène à voir les «règles de grammaire» non comme des notions isolées ou des lois à mémoriser mais comme des éléments fonctionnant dans un tout significatif. C'est une démarche qui fait appel à la réflexion et non aux automatismes. En effet, établir des liens, se référer au sens du discours produit ou reçu, c'est **penser le langage**. Nous concevons que l'enseignement de la langue prend toute sa signification dans cette perspective. Le tableau suivant illustre comment se coordonnent les éléments fondamentaux que nous retenons à la suite de cette étude.

Tableau 2.18: Les constituants de la cohérence textuelle



3. LA MÉTHODOLOGIE

L'ensemble des facteurs exposés dans le chapitre précédent a orienté l'élaboration de la méthode d'enseignement adoptée. Avant de développer cet aspect, le présent chapitre expose d'abord l'hypothèse à la base de cette recherche. Les sujets de l'expérimentation et l'approche d'enseignement à laquelle ils ont été soumis sont ensuite décrits. Nous présentons enfin les instruments de mesure utilisés et le déroulement des deux phases de nos travaux.

3.1 HYPOTHÈSE ET VARIABLES

Nos intuitions de départ nous ont amenés à retenir l'hypothèse et les variables suivantes pour cette recherche:

3.1.1 HYPOTHÈSE

Dans une production écrite, les élèves qui ont reçu un enseignement du français selon une approche centrée sur la cohérence démontrent une performance globale meilleure que les élèves qui ont reçu un enseignement du français selon une approche traditionnelle.

Cette performance meilleure se manifeste spécifiquement pour:

- H a: l'application de la méta-règle de relation.
- H b: l'application de la méta-règle de répétition.
- H c: l'application de la méta-règle de progression.
- H d: l'amélioration des autres points du fonctionnement de la langue.

3.1.2 VARIABLES

VARIABLES INDÉPENDANTES:

- 1) La performance globale démontrée dans une production écrite pré-expérimentation.
- 2) La performance démontrée dans cette production écrite pré-expérimentation pour:
 - a) l'application de la méta-règle de relation.
 - b) l'application de la méta-règle de répétition.
 - c) l'application de la méta-règle de progression.
 - d) l'amélioration des autres points du fonctionnement de la langue.

VARIABLES DÉPENDANTES:

- 1) La performance globale démontrée dans une production post-expérimentation.
- 2) La performance démontrée dans cette production écrite post-expérimentation pour:
 - a) l'application de la méta-règle de relation.
 - b) l'application de la méta-règle de répétition.
 - c) l'application de la méta-règle de progression.
 - d) l'amélioration des autres points du fonctionnement de la langue.

VARIABLES DE CONTRÔLE:

- 1) Le type d'intelligence de l'élève.
- 2) Le degré d'émotivité.
- 3) Le niveau de confiance en soi.

3.2 LES SUJETS

3.2.1 CARACTÉRISTIQUES

Les sujets impliqués dans la recherche étaient divisés en deux groupes: un groupe dit "expérimental" qui recevait une approche basée sur la cohérence textuelle, et un groupe témoin auquel on dispensait un enseignement de type traditionnel. Ce dernier groupe servait de point de référence pour évaluer l'amélioration en français des élèves du groupe expérimental. Les sujets des deux groupes avaient en commun les caractéristiques suivantes:

- élèves de niveau collégial,
- élèves faibles en français,
- élèves de langue maternelle française.

3.2.2 NOMBRE

Le groupe témoin était formé de 10 filles et 8 garçons; leur moyenne d'âge était de 19 ans.

Pour sa part, le groupe expérimental était composé de 10 filles et 10 garçons. La moyenne d'âge de ces sujets était de 19,5 ans.

3.2.3 PROGRAMMES

Les élèves du groupe témoin se répartissaient dans sept programmes différents:

- | | |
|--|---|
| - Sciences humaines: | 7 |
| - Administration: | 5 |
| - Techniques du vêtement: | 2 |
| - Techniques d'éducation en services de garde: | 1 |
| - Sciences de la santé: | 1 |
| - Arts plastiques: | 1 |
| - Technologie de l'estimation et de l'évaluation foncière: | 1 |

Dans le groupe expérimental, six programmes étaient représentés:

- Sciences humaines:	6
- Techniques du vêtement:	5
- Administration:	4
- Sciences pures:	3
- Sciences de la santé:	1
- Technologie de l'estimation et de l'évaluation foncière:	1

3.2.4 MÉTHODOLOGIE D'ÉCHANTILLONNAGE

Les sujets impliqués dans l'expérimentation ont été sélectionnés parmi ceux qui s'étaient d'abord inscrits à un cours de français correctif. Le groupe expérimental a été formé, pour une part, de sujets qui avaient entendu parler de l'approche nouvelle et qui voulaient expérimenter ce mode d'enseignement. Ce groupe a été complété par une sélection faite au hasard. Le groupe témoin qui a reçu un enseignement de type traditionnel a été constitué selon les mêmes modalités.

3.3 L'APPROCHE EXPÉRIMENTALE DU FRANÇAIS ÉCRIT

Le cours expérimental de français écrit a été un cours de 45 heures, dispensé de façon collective à raison de trois heures par semaine. Il était basé sur la perspective globale du texte et sur les quatre méta-règles qui assurent la cohérence interne et externe du discours. Ces notions ont été exposées dans le chapitre 2. Nous présentons ici la méthode que nous avons expérimentée et que nous préconisons.

3.3.1 ORGANISATION DU COURS EN MODULES

Les éléments qui constituent la cohérence textuelle font l'objet de modules d'apprentissage. Ceux-ci regroupent les activités réalisées autour d'un aspect de la cohérence textuelle. La pronominalisation, la progression linéaire ou l'emploi des temps verbaux, par exemple, constituent des sujets à partir desquels se structurent les périodes d'enseignement. Chaque principe de cohérence enseigné fait l'objet de deux temps d'apprentissage: une étape d'observation-compréhension suivie d'un

temps de **production**. Chacune de ces étapes s'amorce autour d'un ou de plusieurs textes qui illustrent l'élément de cohérence à étudier.

3.3.2 MODULES DE COMPRÉHENSION

C'est d'abord le rôle de **récepteur/décodeur** d'un message qui s'exerce. L'élève est sensibilisé à la **situation de communication** offerte par le texte. Le discours étant un message adressé à quelqu'un dans un contexte donné et dans une intention spécifique, comprendre un texte demande de considérer:

Qui a écrit ce texte?

Pour Qui? (destinataire)

Pourquoi? (Dans quelle intention?)

Dans quelle circonstance? (éléments du contexte)

Ce qui est dit. (le quoi)

La situation de communication qui influence le sens et la portée de chaque discours fait d'abord l'objet d'une étude spécifique dans un module. Cette notion est ensuite constamment réutilisée dans l'observation et la production de tous les autres textes.

Notre enseignement part de l'observation des manifestations de cohérence dans les textes; la **forme de discours** qui y est utilisée doit donc être présentée et comprise. Les caractéristiques propres à chaque forme discursive étudiée font l'objet d'un **RAPPEL** qui vise à faire ressortir le lien entre la forme de discours et la cohérence globale du texte.

Notre approche tient compte de quatre formes de discours: les discours informatif, narratif, argumentatif et explicatif. La même forme discursive peut être utilisée dans plus d'un module.

Après avoir situé le texte et compris la forme de discours utilisée, l'élève est amené à observer et à comprendre le **fonctionnement d'un aspect particulier de la cohérence textuelle**. La perspective que nous avons adoptée replace les éléments du fonctionnement de la langue dans le **tout** qu'est le texte. Les modules étudient les éléments linguistiques en regard de la notion de texte et des méta-règles qui en assurent la cohérence. Par exemple, dans l'enseignement des pronoms, l'élève est amené à identifier les pronoms, à observer comment ils assurent des rappels dans le texte et se relie ainsi à la méta-règle de **RÉPÉTITION**. Différentes activités, comme le changement de personne, l'aident à découvrir d'autres particularités du

pronom: le singulier/le pluriel, le masculin/le féminin, etc. De même, les fonctions du pronom-sujet et du pronom-complément peuvent être mises en évidence par des modifications apportées au texte. Ces notions font l'objet d'un enseignement systématique et sont regroupées sous le titre: **IL TE FAUT SAVOIR**, dans le **Cahier de l'élève**.

La compréhension s'exerce également autour du texte par le changement de point de vue, la comparaison des textes, etc. Les modules présentent plusieurs textes qui sont utilisés sous plus d'un aspect et qui reviennent dans plus d'un module, ce qui permet une certaine continuité dans les apprentissages. L'Annexe A de ce rapport présente une suggestion de module.

Notons que les éléments du code grammatical qui, dans l'état actuel de notre recherche, n'ont pas été rattachés à l'un ou l'autre des points de cohérence font l'objet d'un enseignement greffé aux textes observés et produits. C'est le cas, par exemple, des règles sur l'emploi de la ponctuation. (Voir le tableau à la fin du chapitre 2.)

Il s'agit donc, dans les modules de compréhension, d'observer, d'identifier et de comprendre un élément de cohérence. Dans un deuxième temps, l'élève réinvestit ses connaissances dans ses productions. L'observation et la compréhension sont, dans notre optique, préalables à l'écriture. Le but de ce cours est d'améliorer l'expression écrite; pour ce faire, il nous apparaît que l'écriture doit être centrée sur un point d'apprentissage que l'élève doit observer et comprendre avant de pouvoir l'utiliser adéquatement.

3.3.3 MODULES DE PRODUCTION

Dans cette étape, l'élève apprend à être **émetteur/encodeur** dans une situation donnée. Le module de production met l'accent sur **l'utilisation du facteur de cohérence qui a été étudié au préalable**. Les types de production sont reliés aux textes observés, aussi bien au plan de la forme de discours que des sujets abordés.

La démarche de production s'appuie sur les étapes suivantes:

- 1) Les jalons d'écriture,
- 2) L'autocritique ou autoévaluation,

- 3) La réécriture,
- 4) L'évaluation.

Expliquons comment chacune de ces étapes a été réalisée avec les sujets du groupe expérimental.

LES JALONS D'ÉCRITURE

L'apprentissage de l'écriture doit être guidé, croyons-nous. L'acquisition de cette compétence n'est pas une opération instantanée. Voilà pourquoi nous proposons à l'élève un cheminement d'écriture adapté aux types de productions à réaliser. Les activités successives ont pour but de lui faire prendre conscience des étapes à franchir dans la production d'un texte.

1. **Clarifier d'abord la compréhension du sujet à traiter.** Un sujet est en quelque sorte un texte à comprendre. Les habiletés qui sont développées à l'étape de compréhension trouvent ici leur application. L'analyse du sujet détermine d'abord de quoi il est question. Elle permet ensuite de préciser à qui le texte s'adresse et de choisir la forme de discours appropriée, compte-tenu de l'intention poursuivie. Il arrive souvent que ce point soit escamoté et que l'élève ne s'attarde pas à comprendre ce qui est demandé. C'est alors toute sa production qui risque d'être incohérente.
2. **Entrevoir le texte dans son ensemble comme "acte de communication" et préciser:**
 - 1- de quoi il parlera (le thème),
 - 2- ce qu'il en dira.

Répondre à ces questions réfère à la notion même de texte, et c'est précisément un texte que l'élève se prépare à produire. Soulignons que la notion de texte est le premier facteur de cohérence enseigné pendant la session.

3. **Rassembler ensuite ses connaissances ou ses idées sur le sujet.** Ces données se recueillent d'abord en vrac puis s'ordonnent et se confrontent aux informations déjà apportées dans les points 1 et 2. Une mauvaise connaissance du sujet donne un texte incohérent sous plusieurs aspects: le manque d'expansion et de développement contrevient à la méta-règle de PROGRESSION, la redondance qui en

découle ne respecte pas les principes de la RÉPÉTITION, ou encore, le texte peut manifester une mauvaise RELATION au contexte.

Ces jalons aident à élaborer ce qu'on peut appeler le **plan provisoire**.

4. **Écrire le texte.** Cette étape constitue la première écriture organisée. Dans sa production, l'élève démontre son habileté à organiser sa pensée et à appliquer un point particulier de cohérence. Son écriture doit également réutiliser les autres facteurs de cohérence qui ont été enseignés.

En cours de production, certaines difficultés se présentent. Celle qui revient le plus fréquemment est que l'élève n'arrive pas à exprimer clairement son idée. Nous l'invitons alors à verbaliser sa pensée, à la formuler de différentes façons pour arriver à mieux la préciser. L'opération d'écriture est également assistée par l'usage de la grammaire et du dictionnaire avec lesquels l'élève se familiarise graduellement.

L'AUTOCRITIQUE ou AUTOÉVALUATION

Après une première écriture, l'élève revient sur sa production pour l'évaluer. Ce travail de relecture est guidé par une Grille de retour sur la pratique. Cette Grille, adaptée à chaque activité rédactionnelle, lui rappelle les consignes dont il doit tenir compte dans sa production. L'élève réalise ainsi une analyse de son propre travail. Il vérifie les points particuliers de sa production tels les liens entre les idées, la progression du sujet, la structure des phrases, les accords, etc. Cette interrogation l'aide à recueillir les éléments qui lui permettront de réécrire son texte en l'améliorant. Ici, l'objectif est de rendre l'élève capable d'évaluer les points forts et les points faibles de sa production. Dans un objectif d'autoévaluation, l'élève est également invité à identifier et à noter dans la Grille les points particuliers sur lesquels il se bute généralement. Cet instrument d'autoévaluation lui permet de se centrer sur son propre processus d'apprentissage et d'opérer un autocontrôle de ses connaissances.

LA RÉÉCRITURE

L'autocritique mène à la réécriture du texte. L'utilité de la réécriture peut ne pas être immédiatement saisie par les élèves; elle n'est pas non plus évaluée comme une tâche facile. Nous la jugeons néanmoins nécessaire et ce point fait partie intégrante de notre approche. Nous croyons que c'est ainsi que l'élève peut développer une plus grande habileté et un intérêt plus marqué pour l'écriture en constatant ses progrès.

Le module présenté en Annexe A illustre une suggestion d'activité de production.

L'ÉVALUATION

Évaluation formative:

Dans notre optique, l'évaluation doit d'abord être formative. Il s'agit d'orienter les apprentissages en pointant les lacunes qui persistent après un bloc de matière. Deux instruments servent à cette fin. C'est d'abord la Grille de retour sur la pratique dont nous avons parlé plus haut. De plus, la Grille de correction connue par l'élève et appliquée progressivement pendant la session, selon les apprentissages réalisés, lui permet de faire une pré-correction de son travail. Ces deux instruments permettent l'individualisation des apprentissages sous un double aspect: d'abord par l'identification personnelle des faiblesses et des forces du travail par l'élève lui-même, puis par l'assistance du professeur à l'occasion de l'utilisation de ces Grilles.

Évaluation sommative:

L'évaluation sommative n'arrive pas alors comme une sanction imprévue, puisque la même Grille est utilisée. Dans notre approche, cette Grille de correction est basée sur les méta-règles de cohérence textuelle: la RELATION, la RÉPÉTITION, la PROGRESSION. Chacune d'elles rassemble des éléments de la langue ou du discours tel qu'illustré en synthèse à la fin du chapitre 2. Le dernier point de cette Grille, appelé FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE, regroupe tous les autres éléments du code qui n'ont pas été reliés à une méta-règle en particulier. Cet instrument de mesure est présenté en Annexe B.

Les activités décrites dans cette partie veulent faire ressortir tout le **dynamisme de l'apprentissage** par l'implication de l'élève dans son propre processus. L'élève apprend à **s'évaluer pour apprendre** et à s'approprier graduellement ses connaissances.

3.4 L'APPROCHE DU GROUPE TÉMOIN

Les élèves qui faisaient partie du groupe de référence ont reçu un enseignement traditionnel de la grammaire donné de façon collective, au rythme de trois heures par semaine. Les élèves ont ainsi passé en revue les principales parties du code grammatical et appliqué leurs connaissances dans des séries d'exercices appropriés et des dictées. Rappelons que ce groupe de référence était essentiel pour nous permettre de comparer les résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental.

3.5 LES INSTRUMENTS DE MESURE

3.5.1 GRILLE D'ÉVALUATION DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST

Cet instrument mesure l'application des règles de cohérence dans une production écrite et les autres erreurs qui relèvent du plan strictement grammatical. Cette Grille se divise en quatre points. On y évalue d'abord comment le texte se relie au contexte; c'est la mesure de la **RELATION**. Viennent ensuite les éléments qui vérifient la **RÉPÉTITION** dans un texte. Le troisième point évalue la **PROGRESSION** dans le discours. Dans notre Grille, la **NON-CONTRADICTION** est rattachée à la **PROGRESSION**; en effet, une contradiction brise la progression dans le discours. Quant au quatrième et dernier point, il regroupe les éléments de la langue qui, dans l'état actuel de notre recherche, n'ont pas été intégrés à l'une ou l'autre des méta-règles de cohérence. Cette Grille, présentée en Annexe B, est accompagnée d'un Guide d'utilisation.

3.5.2 TEST DE MESURE DE LA PERSONNALITÉ (16 P.F. DE JEAN-MARC CHEVRIER)

Le questionnaire de personnalité 16 P.F. de Jean-Marc Chevrier fournit des renseignements sur la plupart des traits fondamentaux de la personnalité. Il couvre

de façon rationnelle la gamme complète des principales manifestations qui différencient les individus.

Ce test a été administré au groupe expérimental et au groupe témoin, après quatre semaines de cours. Il a été utilisé pour tenter d'établir une relation entre les résultats obtenus en français et le type d'intelligence des élèves mesurés, leur degré d'émotivité et leur niveau de confiance en soi.

3.5.3 LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST

Le pré-test et le post-test consistaient en une production écrite d'une durée de deux heures et d'une longueur d'une page et demie. Ces productions étaient de forme narrative et les sujets étaient imposés. Les Annexes C et D présentent ces deux instruments.

3.6 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Rappelons que notre projet de recherche poursuivait deux buts: d'une part, cerner la notion de cohérence textuelle, et, d'autre part, développer une approche d'enseignement axée sur ces principes. Les exigences de ce double but nous ont conduits à mener notre recherche en deux temps: une première phase a été consacrée à cerner la notion de cohérence tout en explorant différents modes d'intervention auprès des élèves en difficulté au plan de l'écrit. Dans un deuxième temps, nous avons travaillé à systématiser notre approche d'enseignement en tenant compte de nos observations et de nos recherches. Nous décrivons d'abord la phase exploratoire qui regroupe les trois premières sessions. La phase expérimentale proprement dite couvre la session hiver 1987.

3.6.1 PHASE EXPLORATOIRE

La phase exploratoire comprend trois sessions, soit automne 1985, hiver 1986 et automne 1986. Pendant ces trois sessions, nous avons travaillé à préciser la notion de cohérence et à élaborer graduellement une approche d'enseignement basée sur ces principes. Deux groupes d'élèves par session, un groupe expérimental et un groupe témoin, ont participé à la phase exploratoire. Au cours de cette période, la

recherche de stratégies d'enseignement mieux adaptées nous a conduits à explorer différentes modalités d'intervention. Nous avons d'abord pratiqué un enseignement individuel où l'apprentissage se greffait aux productions écrites des élèves. Nous sommes ensuite passés à une formule qui alliait l'enseignement collectif de la langue à des interventions individualisées, en sous-groupes, toujours à partir des productions écrites hebdomadaires des élèves. Les différentes formules explorées ont guidé notre choix définitif de stratégies d'intervention qui caractérisent notre approche expérimentale. La phase exploratoire nous a également permis d'approfondir les fondements théoriques d'un enseignement appuyé sur la cohérence pour mieux faire maîtriser des objectifs de français écrit.

3.6.2 PHASE EXPÉRIMENTALE

CONTENU

La phase proprement expérimentale s'est déroulée à la session hiver 1987. Quarante-cinq heures de cours ont été dispensées aux deux groupes décrits plus haut et selon les deux approches présentées. Pendant cette période, le groupe expérimental a travaillé six modules de compréhension et six modules de production axés sur la cohérence, selon l'approche décrite au point 3.3. Ces douze modules d'apprentissage ont porté sur les sujets suivants:

1. le texte (2 modules),
2. le contexte (2 modules),
3. l'emploi des temps verbaux (2 modules),
4. la méta-règle de répétition (4 modules),
5. la méta-règle de progression (2 modules).

Cet enseignement s'est articulé autour de deux formes discursives: le discours informatif et le discours narratif.

ADMINISTRATION DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST

La mesure de la compétence en français des sujets de l'expérimentation s'est faite de la façon suivante:

Le pré-test a été administré au premier cours et le post-test a clôturé la session. Chacun des deux tests consistait en une production écrite d'une durée de deux heures, sur un sujet imposé. L'élève avait l'usage du dictionnaire.

Le pré-test et le post-test ont été corrigés à partir des mêmes critères, au cours d'une même session de correction. Notons que pour cette évaluation qui a eu lieu à la fin de la phase expérimentale, l'identification des sujets était codée pour assurer la plus grande objectivité possible. La Grille de correction alors utilisée est présentée en Annexe B.

Le chapitre suivant présente et analyse les résultats obtenus pendant la phase expérimentale de nos travaux.

4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 OBSERVATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

L'hypothèse générale de notre recherche était que, dans une production écrite, les élèves qui ont reçu un enseignement du français centré sur la cohérence démontrent une meilleure performance que les élèves à qui on a prodigué un enseignement du français selon une approche traditionnelle.

4.1.1 HYPOTHÈSE GLOBALE

Le tableau 4.1 donne les résultats obtenus au pré-test et au post-test par les deux groupes observés, le groupe expérimental étant celui qui avait reçu un enseignement du français centré sur la cohérence. Notons que ces résultats sont présentés en fonction des points perdus par les élèves pour des erreurs relevées dans les productions écrites analysées.

Tableau 4.1: Points perdus au pré-test et au post-test par les sujets du groupe expérimental et du groupe témoin.

	PRÉ-TEST		POST-TEST	
	Nombre moyen de points perdus	Écart-type	Nombre moyen de points perdus	Écart-type
Groupe expérimental	88,25	25,85	51,99	30,03
Groupe témoin	94,89	30,42	78,61	27,65

Si nous ne comparons que les moyennes de points perdus pour chacun des deux groupes, nous observons que, lors du pré-test, les élèves du groupe expérimental perdent en moyenne 6,64 points de moins que ceux du groupe témoin. Au début de l'expérimentation, ces élèves étaient donc légèrement supérieurs à ceux du groupe témoin. Au post-test, le groupe expérimental accentue sa supériorité puisqu'il perd en moyenne 26,62 points de moins que l'autre groupe. Cette première observation des performances de nos deux échantillons révèle un rendement global supérieur du groupe expérimental sur le groupe témoin.

De plus, le tableau 4.1 indique qu'au pré-test, les sujets du groupe expérimental ont des résultats plus homogènes que ceux de l'autre groupe. Au post-test, par contre, ils se dispersent davantage. Cet élargissement de leur écart-type peut signifier qu'une majorité d'entre eux a diminué ses erreurs de façon très considérable, tandis que les autres sont demeurés stationnaires. Le groupe témoin, de son côté, réalise le mouvement inverse: ces élèves sont davantage réunis autour de la moyenne qui, par ailleurs, est plus faible.

Pour corriger l'inégalité des groupes au départ quant au nombre et à la moyenne des points perdus au pré-test, on a effectué une analyse de covariance des résultats. On sait qu'une telle analyse permet d'ajuster des résultats en fonction des différences observées dans les groupes au point de départ. C'est en comparant leurs moyennes ajustées au post-test que l'on a donc pu déterminer si les progrès réalisés étaient significatifs ou non. Le tableau ci-dessous illustre le réajustement effectué.

Tableau 4.2: Nombre moyen total de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test.

	PRÉ-TEST	POST-TEST
	Nombre moyen de points perdus	Nombre moyen ajusté de points perdus
Groupe expérimental	88,25	53,71
Groupe témoin	94,89	76,72

Voyons maintenant ce que révèle l'analyse statistique effectuée sur la performance globale. Parmi les données présentées au tableau suivant, trois aspects ont été considérés. Nous avons d'abord évalué l'efficacité du traitement reçu par les élèves du groupe expérimental. Puis, nous avons observé si certains facteurs tels le pré-test, le degré d'intelligence, l'émotivité et le niveau de confiance en soi, considérés dans leur ensemble, avaient influencé les résultats obtenus. Dans le tableau 4.3, ces facteurs sont identifiés sous le nom de «covariates». Enfin, nous avons vérifié si l'influence de l'une ou l'autre de ces covariates pouvait expliquer les résultats observés.

Tableau 4.3: Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur le résultat total de la production écrite.

Sources	d.l.	S.C.	C.M.	F.	
Covariates	(4)	12 480,08	3 120,02	4,70	*
- pré-test	1	11 035,32	11 035,32	16,62	***
- intelligence	1	378,93	378,93	0,57	
- émotivité	1	692,76	692,76	1,04	
- confiance en soi	1	2 673,50	2673,50	4,03	
Traitements	1	7 374,89	7 374,89	11,11	**
Erreur	32				
TOTAL	37				

* significatif à $\alpha = 0,05$

** significatif à $\alpha = 0,01$

*** significatif à $\alpha = 0,001$

Pour faciliter la lecture du tableau ci-haut, mentionnons que les chiffres apparaissant sous les colonnes d.l. (degrés de liberté), S.C. (Sommes des Carrés) et C.M. (Carrés Moyens) sont des nombres utilisés pour calculer la valeur F. C'est ce dernier chiffre

qu'il importe de considérer car le degré de signification qui lui est rattaché détermine dans quelle mesure le critère évalué est relié aux performances observées.

Les données du tableau 4.3 montrent qu'il y a une différence très significative entre les moyennes ajustées des deux groupes au post-test: [F (1;32) = 11,11; significatif $\alpha = 0,01$]. De plus, il y est démontré que l'ensemble des covariates contribue significativement à expliquer une partie des résultats obtenus au post-test: [F (1;32) = 4,70; significatif à $\alpha = 0,05$]. Cependant, il apparaît évident que c'est le résultat au pré-test qui a contribué à rendre significative la valeur F calculée pour l'interaction des covariates. [F (1;32) = 16,62; significatif à $\alpha = 0,001$].

Cette analyse permet de conclure que, dans l'ensemble, la méthode expérimentale appliquée pour corriger le français écrit a donné des résultats significatifs. Il apparaît donc que les élèves qui ont reçu un enseignement centré sur la cohérence du texte ont commis globalement moins d'erreurs dans leur production écrite finale que les élèves à qui l'enseignement avait été donné selon l'approche traditionnelle. Par ailleurs, le type d'intelligence, le degré d'émotivité et le niveau de confiance en soi ne semblent pas expliquer les résultats obtenus au post-test. Toutefois, leur interaction avec les résultats au pré-test aurait un effet sur la performance finale. Notre hypothèse globale est donc vérifiée.

Explicitons maintenant cette performance globale en considérant les résultats obtenus en regard des quatre sous-hypothèses.

4.1.2 HYPOTHÈSE A: APPLICATION DE LA MÉTA-RÈGLE DE RELATION

Voyons dans quelle mesure les sujets de l'expérimentation ont réussi à appliquer la méta-règle de RELATION dans leurs deux productions.

Tableau 4.4: Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test dans l'application de la méta-règle de RELATION.

	Nombre moyen de points perdus au PRÉ-TEST	Nombre moyen ajusté de points perdus au POST-TEST
Groupe expérimental	12,65	5,85
Groupe témoin	16,17	7,99

La comparaison des moyennes de points perdus dans le pré-test et le post-test pour chacun des deux groupes nous amène à constater qu'au pré-test, les élèves du groupe expérimental perdent en moyenne 3,52 points de moins que ceux de l'autre groupe dans l'application de cette méta-règle. Ils maintiennent cette légère supériorité au post-test, bien que celle-ci ait diminué. En effet, l'écart entre la moyenne des points perdus par chaque groupe n'est plus que de 2,14.

Voyons maintenant ce que révèle l'analyse de covariance faite à partir de ces données.

Tableau 4.5: Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'application de la méta-règle de RELATION.

Sources	d.l.	S.C.	C.M.	F.
Covariates	(4)	86,10	21,52	0,81
- pré-test	1	4,65	4,65	0,18
- intelligence	1	14,03	14,03	0,53
- émotivité	1	10,77	10,77	0,41
- confiance en soi	1	53,08	53,08	2,00
Traitements	1	13,81	13,81	0,52
Erreur	32	848,45	26,51	
TOTAL	37			

Les nombres inscrits au tableau 4.5 montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les résultats des groupes expérimental et témoin au post-test, compte tenu de leurs moyennes ajustées pour le pré-test. On constate donc qu'aucune des covariates, considérées dans leur ensemble ou individuellement, n'a influé sur les résultats obtenus au post-test dans l'application de cette méta-règle.

L'analyse effectuée amène à conclure que les élèves observés ont réussi de façon équivalente à appliquer la méta-règle de RELATION dans une production écrite, qu'ils aient appris selon la méthode traditionnelle ou selon la méthode expérimentale ici en cause. Il ressort donc que l'hypothèse A n'a pas été confirmée.

Examinons comment se répartissent les points perdus dans cette première partie de la Grille de correction pour tous les sujets de l'expérimentation.

Tableau 4.6: Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application de la méta-règle de RELATION.

	L 1		L 2		L 3		L 4		L 5		TOTAL	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Groupe expérimental	0,0	0,0	2,4	0,0	4,0	1,8	2,9	1,3	3,4	2,8	12,7	5,9
Groupe témoin	1,1	0,0	3,2	0,0	3,6	2,2	3,4	2,7	4,8	3,1	16,2	8,0

- L 1 = L'élève développe le sujet demandé.
- L 2 = La narration est adaptée au type de récepteur.
- L 3 = Les énoncés sont justes, en considérant le contexte.
- L 4 = Le vocabulaire est approprié.
- L 5 = Le choix des temps verbaux est adéquat.

Au total, les deux groupes ne se sont pas différenciés de façon significative pour l'application de la méta-règle de RELATION dans le post-test. Cependant, une sous-analyse a permis de constater un F significatif pour les résultats obtenus dans la justesse des énoncés (L3) et dans le choix du vocabulaire (L4). Il apparaît donc que l'approche expérimentale favoriserait une meilleure performance dans ces deux cas.

4.1.3 HYPOTHÈSE B: APPLICATION DE LA MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION.

Comparons d'abord les performances globales des deux groupes en regard de l'application de cette méta-règle.

Tableau 4.7: Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test dans l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION.

	Nombre moyen de points perdus au PRÉ-TEST	Nombre moyen ajusté de points perdus au POST-TEST
Groupe expérimental	10,00	4,58
Groupe témoin	7,89	8,58

La comparaison entre les résultats dévoilés dans le tableau 4.7 permet d'observer un fait intéressant. Au pré-test, les élèves du groupe expérimental sont plus faibles que ceux du groupe témoin: ils sont pénalisés en moyenne de 2,11 points de plus que ceux de l'autre groupe dans l'emploi des éléments répétitifs. Au post-test, par contre, le groupe expérimental affiche une nette supériorité: il perd en moyenne 4,00 points de moins que le groupe témoin. Notons que dans l'ensemble de l'application de cette méta-règle, les élèves du groupe témoin régressent.

Voyons comment une analyse statistique de la covariance traduit ces résultats.

Tableau 4.8: Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION.

Sources	d.l.	S.C.	C.M.	F.
Covariates	(4)	211,80	52,95	1,94
- pré-test	1	79,43	79,43	2,91
- intelligence	1	2,40	2,40	0,09
- émotivité	1	5,56	5,56	0,20
- confiance en soi	1	140,42	140,42	5,14 *
Traitements	1	235,43	235,43	8,63 **
Erreur	32	873,39	27,29	
TOTAL	37			

* significatif à $\alpha = 0,05$

** significatif à $\alpha = 0,01$

L'observation du tableau ci-dessus permet de constater que les deux groupes ont obtenu des moyennes ajustées significativement différentes au post-test quant à l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION: [F (1;32) = 8,63 pour $\alpha = 0,01$]. Par ailleurs, on remarque que dans l'analyse effectuée pour déterminer si l'ensemble des covariates a pu agir sur cette amélioration, on obtient un F non significatif: [F (1;32) = 1,94]. Cependant, si l'on considère l'influence de chacune des covariates séparément, une sous-analyse met en évidence que le niveau de la confiance en soi contribue à expliquer partiellement les résultats obtenus au post-test: [F (1;32) = 5,14 pour $\alpha = 0,05$].

De ces considérations, il ressort que le recours à l'approche ici en cause a aidé de façon significative les élèves du groupe expérimental à maîtriser l'utilisation des éléments répétitifs dans une production écrite. L'hypothèse B est donc confirmée.

Le tableau suivant fait part du partage des pénalités encourues par les deux groupes dans l'application de cette méta-règle.

Tableau 4.9: Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION.

	R 1		R 2		R 3		TOTAL	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Groupe expérimental	1,8	1,0	4,4	3,1	3,8	0,8	10,0	4,9
Groupe témoin	0,9	1,6	4,7	4,9	2,3	1,9	7,9	8,4

- R 1 = Les déterminants sont bien employés.
 R 2 = Les pronoms sont utilisés correctement.
 R 3 = Le texte présente des substitutions lexicales pertinentes.

Sur chacun des points mesurés dans la méta-règle de RÉPÉTITION, on constate que les sujets du groupe expérimental démontrent au post-test une performance significativement meilleure que celle du groupe témoin. En effet, dans une sous-analyse des résultats observés, on obtient un F significatif pour le bon emploi des déterminants (R1), pour l'utilisation correcte des pronoms (R2), et pour la présentation de substitutions lexicales pertinentes (R3). Les améliorations révélatrices du groupe expérimental se manifestent donc sur chaque aspect de la méta-règle de RÉPÉTITION.

4.1.4. HYPOTHÈSE C : APPLICATION DE LA MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION.

Voyons en premier lieu ce que révèle la comparaison des résultats obtenus sur ce point dans les deux épreuves subies.

Tableau 4.10: Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test dans l'application de la méta-règle de PROGRESSION.

	Nombre moyen de points perdus au PRÉ-TEST	Nombre moyen ajusté de points perdus au POST-TEST
Groupe expérimental	25,90	11,09
Groupe témoin	28,83	27,62

La comparaison des performances dévoilées ci-haut permet d'observer des évolutions très différentes chez les deux groupes en regard de l'application de la méta-règle de PROGRESSION. Au pré-test, on dénote une légère supériorité du groupe expérimental en raison de sa perte moyenne inférieure de 2,93 points. Cependant, au post-test, le groupe expérimental affiche une nette supériorité: ses pénalités moyennes sont de 16,53 points inférieures à celles du groupe témoin. L'écart prononcé entre les performances des deux groupes au post-test semble révéler une évolution très positive du groupe expérimental sur cet aspect et une évolution plutôt faible du groupe témoin.

Voyons comment l'analyse statistique interprète cette amélioration.

Tableau 4.11: Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'application de la méta-règle de PROGRESSION.

Sources	d.l.	S.C.	C.M.	F.
Covariates	(3)	773,96	257,99	1,50
- pré-test	1	606,48	606,48	3,52
- émotivité	1	41,55	41,55	0,24
- confiance en soi	1	246,74	246,74	1,43
Traitements	1	2335,99	2335,99	13,57 ***
Erreur	33	5680,75	172,14	
TOTAL	37			

*** significatif à $\alpha = 0,001$

Les résultats de l'analyse effectuée permettent de constater que le groupe expérimental a démontré une performance significativement meilleure que celle du groupe témoin dans l'utilisation des éléments qui font progresser le texte: [F (1;32) = 13,57 pour $\alpha = 0,001$]. Par ailleurs, les données du tableau 4.11 révèlent également que les covariates, considérées dans leur ensemble ou individuellement, ne contribuent pas à expliquer les différences obtenues au post-test.

On peut donc croire, d'après ce tableau, que la méthode d'enseignement du français centrée sur la cohérence donne des résultats nettement meilleurs que ceux apportés par la méthode traditionnelle pour appliquer la méta-règle de PROGRESSION dans une production écrite. Il appert que l'hypothèse C est confirmée de façon importante.

Illustrons plus en détail le comportement des sujets de l'expérimentation en regard de l'application des éléments qui font progresser le texte.

Tableau 4.12: Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application de la méta-règle de PROGRESSION.

	P 1		P 2		P 3		P 4		P 5		P 6		P 7		P 8		P 9		TOTAL	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Groupe expérimental	0,7	0,9	0,2	0,0	4,2	0,1	1,7	0,3	4,9	1,8	6,0	1,8	5,3	3,3	2,6	2,6	0,5	1,0	25,9	11,8
Groupe témoin	0,6	2,2	0,2	0,4	2,0	1,4	1,3	0,9	5,3	7,9	7,2	5,0	5,0	4,2	4,5	4,0	2,8	1,1	28,8	27,1

A - Le texte est articulé:

P1 = Le texte s'articule en paragraphes.

P2 = Le texte présente les éléments de la situation initiale.

P3 = La narration présente un processus de transformation.

P4 = Le texte décrit la situation finale.

B - Le texte progresse:

P5 = Le texte apporte des éléments nouveaux pertinents.

P6 = Le texte apporte des éléments en nombre suffisant.

P7 = Les idées s'enchaînent.

P8 = L'élève emploie des articulateurs appropriés.

P9 = Le texte ne présente pas de contradictions.

L'observation des résultats dévoilés dans le tableau ci-haut permet de faire ressortir quelques performances particulièrement significatives du groupe expérimental. En effet, une analyse de covariance plus détaillée a permis de constater que ces élèves démontraient une performance meilleure sur quatre points. Ils réussissent mieux à produire un texte bien articulé (P1 à P4) et à présenter des éléments nouveaux pertinents dans leur texte (P5). Ils sont également plus habiles à introduire des éléments nouveaux en nombre suffisant (P6) et à enchaîner leurs idées (P7).

Étudions maintenant le dernier aspect de notre Grille de correction.

4.1.5 HYPOTHÈSE D : AMÉLIORATION DES AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE.

Comparons d'abord les résultats obtenus sur ce point dans les productions écrites des deux groupes.

Tableau 4.13: Nombre total moyen de points perdus au pré-test et nombre moyen ajusté de points perdus au post-test pour l'amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE.

	Nombre moyen de points perdus au PRÉ-TEST	Nombre moyen ajusté de points perdus au POST-TEST
Groupe expérimental	39,70	29,04
Groupe témoin	42,00	36,01

Si l'on observe la performance des deux groupes sur ce point, on constate qu'au pré-test, la perte moyenne des élèves du groupe expérimental est de 2,30 points inférieure à celle du groupe témoin. Au post-test, tous les sujets de l'expérimentation réduisent leurs pénalités; cependant, cette diminution est plus appréciable chez les élèves du groupe expérimental. En effet, ils perdent en moyenne 6,97 points de moins que ceux de l'autre groupe.

Une analyse de covariance faite sur ces données présente les résultats suivants.

Tableau 4.14: Analyse de variance des moyennes ajustées et des effets des covariates sur l'amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE.

Sources	d.l.	S.C.	C.M.	F.
Covariates	(4)	5 589,45	1 397,36	7,85 **
- pré-test	1	5 101,02	5 101,02	28,65 ***
- intelligence	1	44,47	44,47	0,25
- émotivité	1	93,26	93,26	0,52
- confiance en soi	1	511,52	511,52	2,87
Traitements	1	412,29	412,29	2,32
Erreur	32	5 698,22	178,07	
TOTAL	37			

** significatif à $\alpha = 0,01$

*** significatif à $\alpha = 0,001$

Les résultats du tableau 4.14 nous amènent à constater qu'il n'y a pas de différence significative entre les performances des deux groupes après expérimentation pour l'amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LANGUE: [F (1;32) = 2,32]. D'un autre côté, l'analyse de la covariance indique une différence globale significative entre les covariates d'après les moyennes ajustées des deux groupes: [F (1;32) = 7,85 pour $\alpha = 0,01$]. Il apparaît que, parmi les covariates observées, c'est la moyenne des résultats au pré-test qui contribuerait significativement à expliquer les moyennes ajustées au post-test: [F (1;32) = 28,65 pour $\alpha = 0,001$]. L'analyse des résultats a permis de constater une très forte relation entre les résultats au pré-test et au post-test dans les deux groupes.

De ces considérations, il ressort que les deux méthodes d'enseignement n'ont pas donné de résultats significativement différents pour l'amélioration des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE dans une production écrite. L'hypothèse D n'a donc pas été confirmée.

Sur ce dernier point de la Grille de correction, les erreurs se répartissent comme suit.

Tableau 4.15: Moyenne de points perdus pour chaque aspect mesuré dans l'application des AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE.

	F 1		F 2		F 3		TOTAL	
	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post	Pré	Post
Groupe expérimental	10,4	4,3	23,4	22,1	5,9	3,5	39,7	29,8
Groupe témoin	10,0	7,0	27,2	23,7	4,8	4,5	42,0	35,2

- F1 = L'élève utilise une syntaxe correcte.
 F2 = L'élève observe l'orthographe d'accord.
 F3 = L'élève observe l'orthographe d'usage.

D'après ce tableau, on remarque que dans l'utilisation d'une syntaxe correcte (F 1), les élèves du groupe expérimental affichent une performance meilleure que celle de l'autre groupe. Dans une sous-analyse des résultats observés, on obtient d'ailleurs un F significatif sur ce point. Il apparaît donc que l'approche utilisée influencerait positivement l'organisation des éléments de la langue dans une syntaxe correcte, mais ne mènerait pas à des résultats significativement meilleurs pour l'application des règles d'orthographe.

4.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La performance globale des élèves du groupe expérimental est très révélatrice. Elle confirme que l'approche pratiquée qui amène l'élève à comprendre la signification des faits de langue dans un tout qu'est le texte, à réfléchir sur leur fonctionnement et à évaluer constamment l'utilisation qu'il en fait apporte des résultats plus tangibles pour l'ensemble d'une production écrite. Il est également permis de croire que les performances meilleures des sujets du groupe expérimental ont un lien avec les différentes stratégies développées pour rendre les élèves compétents dans l'expression d'une pensée claire et dans la production de textes organisés et cohérents. De plus, les progrès significatifs démontrés dans l'ensemble de leurs productions au post-test se manifestent de façon particulière dans l'application de deux méta-règles: la RÉPÉTITION et la PROGRESSION.

Les élèves du groupe expérimental ont démontré une plus grande habileté que ceux du groupe témoin dans l'application de la méta-règle de RÉPÉTITION dans un texte. L'écart marqué signalé par les résultats que nous avons décrits porte sur des points importants du discours. La cohérence du texte est d'abord basée sur les éléments répétitifs, sur les reprises sémantiques qui assurent la continuité du discours. L'approche d'enseignement pratiquée vise à faire saisir aux élèves la portée de ces procédés de rappel que sont les déterminants, les pronoms et les substitutions lexicales et à leur faire reconnaître les liens qu'ils établissent dans le texte. Il appert que cette amélioration significative soit redevable à l'approche d'enseignement. Ajoutons que la performance remarquable des sujets du groupe expérimental dans l'utilisation de substitutions lexicales pertinentes (R3) nous amène à établir un lien avec deux autres points analysés plus haut: la justesse des énoncés selon le contexte (L3) et le choix d'un vocabulaire précis (L4). Une substitution lexicale appropriée implique que le mot choisi ou l'expression retenue tienne compte du contexte, sans quoi l'énoncé serait faux et incohérent. Il semble donc que les améliorations observées chez les élèves du groupe expérimental au plan du choix du vocabulaire et de la justesse des énoncés corroborent les progrès que nous avons relevés dans l'emploi de substitutions lexicales appropriées.

Par l'expansion qu'elle assure au texte, la PROGRESSION est la deuxième règle de base sur laquelle repose la cohérence interne du discours. L'expansion du texte s'appuie sur un apport d'éléments nouveaux pertinents, en nombre suffisant et reliés entre eux. Ces éléments doivent également être présentés dans la forme de discours

appropriée. Interprétons les performances du groupe expérimental sur ces quatre points.

Les progrès révélateurs démontrés par ces élèves sur le premier point (P6) indiquent qu'ils ont appris à assurer l'expansion de leurs textes par un apport d'éléments nouveaux pertinents. Ils semblent avoir saisi que dans chaque phrase du texte, on parle de quelque chose (le thème) pour en dire quelque chose (le rhème), et que c'est grâce aux informations nouvelles apportées par le rhème que le texte avance. Ils réussissent également mieux à livrer ces informations pertinentes en nombre suffisant (P7). On peut donc croire que les élèves du groupe expérimental approfondissent mieux un sujet et que cette réflexion les a conduits à développer davantage les informations dans leur production. Ces élèves manifestent encore une plus grande habileté que ceux du groupe témoin sur un troisième point: l'établissement des liens dans le développement de leurs idées (P7). Enfin, la performance des sujets du groupe expérimental dans l'articulation du discours (P1 à P4) est particulièrement notable. Les progrès réalisés permettent d'affirmer que ces élèves ont appris à développer un sujet dans la forme de discours appropriée. Le lien entre la forme discursive et la cohérence du texte fait partie de notre approche d'enseignement et les résultats dévoilent que ces élèves en ont tenu compte.

Par ailleurs, sur les deux autres points mesurés dans la Grille de correction, on constate l'absence d'améliorations concluantes. On s'interroge sur le fait que les progrès du groupe expérimental en regard de la méta-règle de RELATION, dans l'ensemble, soient non significatifs. Les chiffres du tableau 4.6 révèlent qu'aucun élève des deux groupes n'a perdu de points sur les deux premiers critères mesurés: le développement du sujet demandé (L1) et l'adaptation du texte au type de récepteur (L2). Ce fait singulier nous porte à croire que le sujet de la production de mai 1987, **UNE RANDONNÉE**, ne présentait pas de difficultés particulières en regard de l'adaptation au contexte. En effet, celui-ci étant bien connu, y adapter les énoncés et le vocabulaire devenait moins exigeant.

En ce qui a trait à l'amélioration des **AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE**, les élèves du groupe expérimental démontrent une plus grande habileté à composer des phrases bien structurées (F1). Cependant, sur l'ensemble de ce point, leur performance est décevante, particulièrement dans l'observation de l'orthographe d'accord. Cette absence d'amélioration significative découle, croyons-nous, de mauvaises habitudes de travail et d'une attitude défaitiste longuement entretenue face au français écrit. Ces élèves ont trop souvent tendance

à ne pas considérer ce type d'erreur comme sérieux ou à en attribuer la cause à des moments d'inattention. Ce sont là des comportements que beaucoup d'entre eux manifestent pour masquer leurs faiblesses ou encore pour refuser d'en porter le poids. Il appert que pour arriver à corriger cette attitude négative et à développer l'habileté à respecter l'orthographe d'accord de façon systématique, plus d'une session de travail soit requise.

L'objectif de ce cours était d'améliorer la qualité du français écrit par un travail sur la cohérence du texte. Les résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental démontrent leur compréhension du fait que la cohérence du discours est principalement assurée par les éléments répétitifs et progressifs dans le texte. Rappelons que, selon Jean-Michel Adam,⁵⁹ «le texte est une tension entre la RÉPÉTITION et la PROGRESSION». Le cours expérimental a mis l'accent sur ces deux pôles essentiels du discours. Les performances moins révélatrices sur les autres points peuvent s'expliquer par le fait qu'il est difficile, dans le cadre d'une seule session, de tout expérimenter avec la même intensité et la même profondeur. Néanmoins, dans l'ensemble, les progrès réalisés par le groupe expérimental confirment l'hypothèse globale.

59 Jean-Michel Adam, linguiste français, lors d'une conférence prononcée au Colloque *Contexture*, tenu à l'Université Laval, en avril 1987.

5. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

La recherche-expérimentation intitulée «Le français écrit par la cohérence du texte» poursuivait l'objectif d'amener l'élève à écrire dans un français correct par un travail orienté sur la cohérence textuelle.

La poursuite de cet objectif nous a d'abord conduits à préciser la notion de cohérence textuelle dans le but d'élaborer une approche d'enseignement qui tienne compte de cette perspective.

Notre recherche s'est déroulée en deux phases. La phase exploratoire a couvert trois sessions pendant lesquelles nous avons précisé peu à peu nos stratégies d'enseignement et poursuivi l'étude de la notion de cohérence. La phase expérimentale a par ailleurs couvert une seule session d'études. C'est durant cette session que la démarche rigoureuse de recherche a été appliquée pour vérifier les hypothèses avancées.

Cette expérimentation nous a permis de constater que l'approche d'enseignement a nettement amené les élèves à produire des textes cohérents qui traduisent une pensée plus claire dans un français correct. Elle semble donc répondre globalement à la problématique de départ. Notons de plus que les analyses effectuées à partir de certains facteurs de personnalité n'ont pas permis d'observer une influence de ces variables sur les performances réalisées. Il apparaît que c'est plutôt l'approche d'enseignement qui a joué un rôle déterminant.

L'ensemble de la démarche que nous avons poursuivie et les résultats observés nous portent à dégager certaines idées-force.

La langue doit être présentée dans une perspective significative, c'est-à-dire dans le cadre de son utilisation et non comme une suite de faits isolés. En effet, il ressort que présenter le dynamisme de la langue dans la perspective textuelle et des règles qui assurent la cohérence du discours est propre à amener l'élève à réfléchir aux faits

de langue et à les maîtriser davantage en les replaçant dans un cadre significatif. Cette référence constante à un cadre dans lequel les éléments de la langue ont une fonction systématise l'apprentissage et permet à l'élève d'éliminer ainsi le flou, l'imprécision et le hasard dans l'utilisation du langage. Il nous est apparu que l'absence de cadre de référence était une difficulté majeure à laquelle se butaient les élèves faibles en français écrit. L'analyse des performances réalisées nous confirme que l'approche préconisée produit des résultats significatifs sur ce plan.

Au cours de cette étude, nous avons acquis la certitude que l'apprentissage de la langue s'opère non seulement par l'étude des faits de langue, mais aussi par leur utilisation fréquente et évaluée. L'élève n'apprendra à maîtriser l'écriture de sa langue maternelle que s'il écrit souvent, s'il apprend à évaluer son discours et s'il est guidé dans ce processus.

L'évaluation formative nous apparaît faire partie intégrante du processus d'apprentissage lui-même. L'élève qui s'observe et se voit apprendre s'implique davantage dans son propre cheminement. Par le facteur de motivation qu'elle exerce, l'évaluation formative incite l'élève à gérer sa progression. Généralement, les élèves faibles se préoccupent davantage de la note que le professeur attribue à leur travail que de la valeur de leur écrit ou de l'apprentissage qu'ils ont vraiment réalisé. L'évaluation formative permet d'orienter les activités sur l'acquisition progressive d'habiletés plutôt que sur une sanction que l'on infligerait à un travail. En complément à cette démarche, il nous est apparu nécessaire que le professeur annote avec précision les productions écrites des élèves pour que l'erreur qui n'avait pas été identifiée au stade de l'autoévaluation puisse être comprise et faire l'objet d'un traitement adapté.

La pratique de la réécriture des textes, bien qu'exigeante, s'est révélée un moyen efficace pour approfondir et fixer les acquis. Elle s'intègre normalement à la suite de l'autoévaluation. En pratiquant l'autocritique de ses productions, l'élève comprend que la réécriture du texte s'impose d'elle-même. Il se centre ainsi sur son travail et apprend à ne pas se contenter d'une première écriture faite à la hâte. S'il dispose de critères et d'instruments qui le guident, il réussit mieux et devient plus conscient du cheminement qui le fait progresser. Il nous semble que cette orientation puisse développer une attitude qui déborde le seul enseignement du français.

Affirmer que l'élève n'arrivera à produire des textes cohérents dans un français correct que par des activités d'écriture répétées et guidées peut sembler évident.

Cependant, les sujets avec lesquels nous avons travaillé, pour la plupart, avouaient n'avoir à peu près pas écrit pendant leurs années de cours secondaire. Nous sommes conscients qu'en soulevant la nécessité de multiplier les exercices d'écriture, nous touchons le problème de la tâche déjà lourde des professeurs de français. Peut-on croire, en effet, qu'avec un total de 150 élèves rencontrés à raison de 3 heures/semaine, le professeur soit capable de prévoir une multiplication de productions écrites «corrigées comme il se devrait», sans qu'il y ait danger de tomber dans l'utopie? Nous croyons que cette exigence n'aura d'écho dans la réalité que s'il y a une volonté politique et sociale de la favoriser dans l'organisation des maquettes-horaires.

L'enseignement du français à partir de la cohérence textuelle développe des habiletés de base dans l'utilisation du langage. À ce titre, nous croyons qu'un cours orienté dans cette perspective devrait être offert aux élèves de première collégiale. Un enseignement de ce type nous apparaît préalable aux études plus littéraires pour les cégépiens actuels. Cette approche aurait avantage à s'étendre sur deux sessions pour permettre d'asseoir plus solidement tous les éléments de la langue reliés aux principes de cohérence du texte et d'y adjoindre les formes de discours. Notons que la perspective décrite ici s'inscrit bien dans la continuité de l'esprit des nouveaux programmes du secondaire, en poussant plus loin les acquis linguistiques.

La démarche que nous avons entreprise a certes ses limites. Elle présente cependant un intérêt certain, si l'on considère les résultats concluants exposés au chapitre 4. Au moment où le problème de la qualité du français fait l'objet de préoccupations sur la place publique, les interrogations que cette étude laisse en suspens susciteront peut-être des suggestions propres à compléter le travail entrepris. Dans notre esprit, la perspective présentée reste ouverte aussi bien à des apports nouveaux en linguistique qu'à des compléments toujours possibles au plan de la didactique.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, Jean-Michel, et al.

«Pouvoirs des discours», dans *Pratiques*, n° 30, Metz, juin 1981, 128 pages.

ADAM, Jean-Michel.

«Ordre du texte, ordre du discours», dans *Pratiques*, n° 13, Metz, janvier 1977, p. 103-11.

ADAMS JAGER, Marilyn et STARR, J. Brenda.

«Les modèles de lecture», dans *Bulletin de Psychologie*, tome XXXV, n° 356, Paris, mi-août 1982, p. 695-704.

ALBERT, Marie-Claude.

«Production de textes en FLE, Comment en apprécier la cohérence» dans *Le français dans le monde*, n° 192, Paris, Hachette/Larousse, avril 1985, p.78-86.

ALVAREZ, Gerardo.

«L'utilisation pédagogique de la notion d'actes de parole», *Dialogues et cultures*, n° 21, 1981, p. 53-65.

ARMBRUSTER, B.-B., ANDERSON, T.-H.

«Producing "considerate" expository text: or easy reading is damned hard writing», *Reading education report* n° 46, Bolt, Beranek and Newman, Cambridge, Mass., Illinois university Urbana, 1984, 66 pages.

AUSTIN, J.L.

«Douzième conférence», *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970, p. 151-164, (coll. «L'ordre philosophique»).

BAMBERG, B.

What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, v. 34, Dec. 1983, p. 417-429.

BEACCO, J. C., DAROT, M.

Analyse de discours - lecture et expression, Paris, Hachette/Larousse, 1984, (collection «Le français dans le monde»).

BOIARSKY, C.

The eleven functions of revision, paper presented at the annual meeting of College Composition and Communication, 32nd, Dallas, Texas, March 26-28, 1981, 13 pages.

BRONCKART, Jean-Paul.

Le fonctionnement des discours, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1985, 175 pages.

BRUNER, J.

Process of Education, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960, 97 pages.

BUECHLER, S.

Does seeing what I say help me know what I think? : four students revising, paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, 34th, Detroit, Mich., March 17-19, 1983, 18 pages.

CAMPBELL, B.-G.

Global and local textuality, paper presented at the annual meeting of the conference on College Composition and Communication, 31st, Washington, D.C., March 13-15, 1980, 20 pages.

CARON, Jean.

Les régulations du discours, Paris, Presses Universitaires de France, 1983, p. 81-95.

CHAROLLES, Michel.

«Les activités rédactionnelles», dans *Pratiques*, n° 49, Metz, mars 1986, 120 pages.

CHAROLLES, Michel.

«Enseignement du récit et cohérence du texte», dans *Langue Française*, n° 38, Paris, Larousse, mai 1978, 86 pages.

CHING, M.

Helping students to find the proper connective: Why the difficulty? paper presented at the annual meeting of the conference on College Composition and Communication, 33rd, San Francisco, CA, March 18-20, 1982, 18 pages.

COMBETTES, B.

Pour une grammaire textuelle, Bruxelles Éd., A de Boeck, Paris-Gembloux, J. Duclot, 1983, 139 pages, (coll. «Pratiques»).

COMBETTES, Bernard.

«Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte», dans *Pratiques*, n° 13, Metz, janvier 1977, p. 91-101.

CORTES, Jacques.

«La grande traque des valeurs textuelles», dans *Le français dans le monde*, n° 192, Paris, Hachette/Larousse, 1985, p. 28-34.

DESROSIERS-SABBATH, R.

Comment enseigner les concepts, Presses de l'Université du Québec, 1984, 100 pages.

DESSUREAULT, G. et RIBES, G.

Expérimentation et évaluation d'un cours de grammaire assisté par ordinateur, (EGAPO), Cégep de Trois-Rivières, juin 1984, 107 pages.

DUCROT, Oswald et al.

Les mots du discours, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 32-37.

DUMORTIER, J.L., PLAZANET, Fr.

Pour lire le récit, Paris, Duculot, 1985, 185 pages.

DUPUIS, M., RACINE, C., LECLERC, J., JEAN, L.,
LAFORTUNE, M., GOSELIN, M.-N.

Vers une politique de valorisation de la langue au Collège Bois-de-Boulogne, 1985, 134 pages.

FLYNN, E.-A.

Freedom, restraint, and peer group interaction, paper presented at the annual meeting of the conference on College Composition and Communication, 33rd, San Francisco, CA, March 18-20, 1982, 14 pages.

FOSSION, A. et LAURENT, J.P.

Pour comprendre les lectures nouvelles, Paris, Duculot, 1981, 168 pages.

GAUDREAU, Claudette.

Comment lire pour comprendre, Québec, PPMF Laval, novembre 1985, 17 pages.

GAUDREAU, Claudette.

Comment lire les temps verbaux dans les textes, Montréal, Éditions Ville-Marie, 1983, 133 pages, (coll. «PPMF/Laval»).

GAUDREAU, Claudette.

Les composantes de la situation de communication, Québec, PPMF/Laval, 1982, 10 pages.

GRUPE D'ENSEIGNANTS SOUS LA DIRECTION DE GUY SIMARD.

Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire, Guide didactique, Monographie n° 15, PPMF, Université du Québec à Rimouski, Éditions Crème, 1982, 121 pages.

GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle.

Analyse socio-linguistique de la communication et didactique, Paris, Hatier, 1981, 127 pages.

HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, Ruqaiya.

Cohesion in English, New-York, Longman, 1976, 374 pages.

HALTE, Jean-François et al.

«L'évaluation», dans *Pratiques* n° 44, Metz, décembre 1984, 136 pages.

HALTE, Jean-François, et al.

«La communication», dans *Pratiques*, n° 40, Metz, décembre 1983, 127 pages.

HARTNETT, Carolyn G.

The form of thinking for basic writers, paper presented at the annual meeting of the conference on College Composition and Communication, 34th, Detroit, MI, March 17-19, 1983, 16 pages.

HARTNETT, Carolyn G.

Cohesion and mental processes in writing competence, paper presented at the annual meeting of the National Council of teachers of English, 70th, Cincinnati, OH, November 21-26, 1980, 30 pages.

HARRINGTON, D.-V.

Needed changes in teaching organization, paper presented at the annual meeting of the conference on Minnesota council of teachers of English, 24th, Minneapolis, MN, May 6-7, 1983, 11 pages.

HOULD, Raymond.

«Développement des habitudes de lecture au secondaire», *Les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Deuxième partie*, M.E.Q., n° 16-0135, 1981, 93 pages, (coll. «SREP»).

HOULD, Raymond.

«Description des habitudes de lecture», *Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Première partie*, M.E.Q., n° 16-0126, 1980, 244 pages, (coll. «SREP»).

INFO-RECHERCHE.

N° 30, Direction des Services de Recherche et de Planification, CADRE, février 1978, 50 pages.

KENNEDY, G.-E.

The nature and quality of compensatory oral expression and its effect on writing in students of college composition. Final report, September 1983, 118 pages.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine.

L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Paris, Armand Colin, 1980, 290 pages, (coll. «Linguistique»).

KIBEDI-VARGA, A.

«Les déterminations du texte», dans *Langage et société*, n° 19, mars 1982, 20 pages.

KUCER, S.-B.

Text coherence as an «in head» phenomenon, paper presented at the annual meeting of the conference on College Composition, 34th, Detroit, MI, March 17-19, 1983, 15 pages.

LAURENT, Jean-Paul.

«Histoire, récit, discours: les tribulations d'une terminologie», dans *Enjeux*, n° 1, revue de didactique du français, Namur, Éditions Labor-Nathan, 1982, p. 41-67.

LUNDQUIST, Lita.

L'analyse textuelle, Cedic, 1983, Paris 159 pages, (coll. «Textes et non textes»).

LUNDQUIST, Lita.

La cohérence textuelle, syntaxe, sémantique, pragmatique, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 1980, 244 pages.

MAINGUENEAU, Dominique.

Approche de l'énonciation en linguistique française, Paris, Classiques Hachette, 1981, 126 pages.

MARZANO, R.-J.

Toward a working model for the analysis of cohesion and coherence in writing, Viewpoints, Mid-continent regional educational laboratory, 1983, 33 pages.

MCCUTCHEN, D. et PERFETTI, C.A.

Coherence and connectedness in the development of discourse production, Pittsburg University, Pa, Learning research and development center, 1982, 44 pages.

MEYER, B.

Reading research and the composition teacher: the importance of plans, College Composition and Communication, v 33, n° 1, Feb. 1982, p. 37-49.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.

Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours, Fascicule 1: «De la théorie à la pratique», Direction générale des programmes, ISBN 2-550-08392-X, 1986, 130 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.

Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production de discours, Fascicule 2: «Banque d'activités», Direction générale des programmes, ISBN 2-550-08454-3, 1986, 222 pages.

PÊCHEUX, Michel.

Les vérités de La Palice, Paris, François Maspero, 1975, 279 pages, (coll. «Théorie»).

PETITJEAN, André.

«Les textes explicatifs», dans *Pratiques*, n° 51, Metz, septembre 1986, 120 pages.

PETITJEAN, Brigitte et al.

«L'évaluation», dans *Pratiques*, n° 44, Metz, décembre 1984, 136 pages.

ROUSSELLE, James, BOURDEAU, Michèle et MONETTE, Michel.

«Aujourd'hui l'actualité», *Stratégies 1, Repères*, Montréal, Centre éducatif et culturel Inc., 1986, 160 pages.

ROUSSELLE, James, BOURDEAU, Michèle et MONETTE, Michel.

«22 nouvelles, 22 univers», *Stratégies 2, Repères*, Montréal, Centre éducatif et culturel Inc., 1986, 160 pages.

SIMONIN-GRUMBACH, Jenny.

«Linguistique textuelle et étude des textes littéraires: À propos de *Le Temps* de H. Weinrich», dans *Pratiques*, n° 13, Metz, janvier 1977, p. 77-90.

THERRIEN, M. & FORTIER, G.

Didactique de la lecture secondaire, Éditions Ville-Marie, Montréal, 1985, 282 pages.

TIERNEY, R.J. et MOSENTHAL, J.-H.

The cohesion concept's relationship to the coherence of text. Technical report n° 221, Urbana, Bolt, Beranek and Newman Inc. Cambridge, Mass., Illinois University, Oct. 1981, 44 pages.

VALIQUETTE, J.

Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, n° 16-0125, M.E.Q., 1979, 236 pages, (coll. «SREP»).

VAN DIJK, Teun A.

«Le texte», dans *Dictionnaire des littératures de langue française*, Tome III, Paris, Bordas, 1984, p. 2281-2288.

VAN DIJK, Teun A.

«Attitudes et compréhension de texte» dans *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, n° 356, Paris, mi-août 1982, p. 558-569.

VAN DIJK, Teun A.

«Le texte: structures et fonctions», dans *Théorie de la littérature*, Picard, 1980, p. 63-93, (coll. «Connaissances des langues»).

WATZLAWICK, P., HELMICK, Beavin et JACOBSON, don D.

Une logique de la communication, Seuil, 1972, Paris, 280 pages (coll. «Points», n° 102).

WEINRICH, Harald.

Le temps, Paris, Seuil, 1973, 334 pages (coll. «Poétique»).

ANNEXE A

LE FRANÇAIS ÉCRIT PAR LA COHÉRENCE DU TEXTE

CAHIER DE L'ÉLÈVE

CHAPITRE III

L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX

Première partie

L'attitude de locution

MODULE DE COMPRÉHENSION

OBJECTIFS VISÉS

À la fin de ce module, tu seras en mesure:

Au plan de la situation de communication:

1. D'identifier l'émetteur des différents textes proposés.
2. De préciser le type de lecteur auquel ces textes peuvent s'adresser.
3. De découvrir l'intention de communication poursuivie dans ces textes.

Au plan du fonctionnement du discours:

4. De reconnaître les différents types de discours informatif.
5. De reconnaître la structure propre au discours informatif.
6. De relever les principales idées contenues dans les discours informatifs présentés.
7. D'identifier les procédés que l'émetteur utilise pour appuyer ses dires dans son discours.

Au plan du fonctionnement de la langue:

8. De reconnaître les particularités du verbe: personne, nombre, voix, temps, mode.
 9. D'identifier les temps verbaux dans un texte.
 10. De distinguer les temps commentatifs des temps narratifs.
 11. De comprendre l'emploi des temps verbaux comme un moyen de provoquer des attitudes d'écoute différentes chez le récepteur.
-
-

IL TE FAUT SAVOIR I

LE VERBE

Tu sais que le verbe tient une place importante dans le discours. Son emploi est très fréquent: en général, chaque phrase renferme au moins une forme verbale. De plus, le verbe est le **centre** de la phrase car toutes les autres parties du discours s'organisent autour de lui.

Il importe donc que tu connaisses les caractéristiques de ce mot-moteur. La mise en situation a fait ressortir plusieurs particularités du verbe. Tu dois porter une attention particulière à ces points; au besoin, revois dans ta grammaire:

1. la conjugaison des temps simples et des temps composés;
- 2.. la voix active et la voix passive;
3. l'accord du verbe.

Ces notions préalables doivent être maîtrisées avant d'aborder **l'étude du sens relié à l'emploi des temps verbaux**. En effet, à partir de ces connaissances élémentaires, tu pourras aller plus loin dans la compréhension de toutes les significations qui peuvent se rattacher à cet élément important de la langue.

Le but du présent module est de t'amener à comprendre que le verbe détermine **l'attitude de locution** qui se dégage d'un texte. C'est par l'emploi des temps de l'indicatif que le verbe t'informe sur cet aspect.

Consigne 2

Lis le texte :

LES CHOSES: LA SOCIÉTÉ DU PRÊT-À-PORTER.

Réponds ensuite aux questions à la fin du texte

TEXTE 1

LES CHOSES: LA SOCIÉTÉ DU PRÊT-À-PORTER

La poupée «Barbie», adolescente en plastique d'une trentaine de centimètres de haut, est la plus connue et la plus vendue de l'histoire. Depuis son lancement en 1959, le nombre des Barbie dans le monde entier a atteint le chiffre de 12 000 000 - population qui dépasse celle de Los Angeles, de Londres ou de Paris. Les petites filles adorent Barbie parce qu'elle est on ne peut plus réaliste et qu'on peut l'habiller et la déshabiller sans difficultés. Mattel Inc., les fabricants de Barbie, vendent aussi sa garde-robe complète qui comprend vêtements de tous les jours, robes du soir, tenues de bain et de ski.

Récemment, Mattel a annoncé la sortie d'un nouveau modèle de Barbie, plus perfectionné, avec une silhouette plus mince, des cils «véritables» et une taille articulée qui rendent la poupée plus humanoïde que jamais. En outre, la société Mattel a fait savoir que, pour la première fois, toute jeune fille désirant acheter une nouvelle Barbie bénéficierait de la reprise de l'ancienne.

Ce que Mattel ne disait pas, c'est qu'en échangeant sa vieille poupée pour une version améliorée sur le plan technologique, la petite fille d'aujourd'hui citoyenne du monde super-industriel de demain, découvrirait un trait fondamental de la nouvelle société, le caractère de plus en plus provisoire des rapports entre l'homme et les choses.

Alvin Toffler, *Le Choc du futur*, Paris, Éditions Denoël, 1971, p. 61.

1. À qui l'émetteur s'adresse-t-il dans ce texte?
-

2. Quelle est son intention?
-

3. Quelle est la forme de discours utilisée?

Consigne 3

Relève les participes passés (avec ou sans auxiliaire) dans le TEXTE 1. Justifie l'accord de chacun. Consigne tes réponses dans le tableau ci-dessous.

TABLEAU I

Participe passé	Justification
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Consigne 4

Dans le texte I, relève les verbes du mode indicatif et transcris-les dans le TABLEAU II. Indique le temps de chacun d'eux par un (X) dans la colonne appropriée. Au bas du tableau, fais le total des verbes pour chacun des temps employés. Réponds ensuite aux questions posées à la fin du tableau.

TABLEAU II

Verbes	PC	Pr	Fut	PQP	PA	Imp	PS	Cond
1. est		X						
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
TOTAL								

4. Quel temps l'auteur a-t-il privilégié dans cet extrait?

5. Combien de verbes sont à la voix passive?

Consigne 5

Lis le texte suivant. Relève les verbes du mode indicatif et transcris-les dans le **TABLEAU III**. Indique le temps de chacun d'eux par un (X) dans la colonne appropriée. Au bas du tableau, fais le total des verbes pour chacun des temps employés. Réponds ensuite aux questions posées à la fin du tableau.

TEXTE 2**LE MESSAGER**

Une nuit, vers onze heures, ils (Charles Bovary et sa mère) furent réveillés par le bruit d'un cheval qui s'arrêta juste à la porte. La bonne ouvrit la lucarne du grenier et parlementa quelque temps avec un homme resté en bas, dans la rue. Il venait chercher le médecin; il avait une lettre. Nastasie descendit les marches en grelottant et alla ouvrir la serrure et les verrous, l'un après l'autre. L'homme laissa son cheval et, suivant la bonne, entra tout à coup derrière elle. Il tira de dedans son bonnet de laine à houppes grises une lettre enveloppée dans un chiffon, et la présenta délicatement à Charles, qui s'accouda sur l'oreiller pour la lire. Nastasie, près du lit, tenait la lumière. Madame, par pudeur, restait tournée vers la ruelle et montrait le dos.

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Paris, Garnier-Flammarion, 1979, p. 46.

TABLEAU III

Verbes	PC	Pr	Fut	PQP	PA	Imp	PS	Cond
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
TOTAL								

6. Quel est le temps le plus employé dans cet extrait? _____

7. Combien y a-t-il de verbes à la voix active? _____

8. Combien y a-t-il de verbes à la voix passive? _____

Consigne 6

Dans le tableau IV, compose dix phrases dans lesquelles tu conjugueras les verbes aux dix temps de l'indicatif que ta grammaire t'a présentés. Change de verbe et de personne à chaque conjugaison. Complète le tableau en indiquant le verbe employé, le temps et la personne.

TABLEAU IV

Phrases	Verbe	Temps	Personne
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

IL TE FAUT SAVOIR II

LES TEMPS VERBAUX: TEMPS COMMENTATIFS ET TEMPS NARRATIFS

Les deux dernières activités permettent de dégager deux observations:

1. Dans un texte, les formes verbales ont un taux de fréquence élevé. En effet, le linguiste allemand Harald Weinrich estime que «dans un texte imprimé, il y a autant de formes temporelles que de lignes». ¹ Si tu te réfères à l'extrait de *Madame Bovary*, (TEXTE 2), tu remarqueras la présence de seize (16) formes verbales en autant de lignes. Cette fréquence impressionnante porte le linguiste à voir les verbes comme des signes «obstinés», ² qui transmettent différentes informations dans l'acte de communication.
2. Selon la forme de discours utilisée, certains temps verbaux reviennent plus souvent que d'autres. Les TEXTES 1 et 2 font ressortir cette caractéristique. Dans le premier texte, l'auteur, pour nous *informer* sur le comportement des fillettes envers la poupée Barbie, a surtout utilisé le présent et le passé composé; par contre, tu as remarqué que l'extrait du roman de Flaubert ne contenait aucun de ces temps verbaux; ce romancier, pour *raconter* son histoire, a employé le passé simple et l'imparfait.

On constate que selon les types de textes, certains temps verbaux sont privilégiés par rapport à d'autres. Dans des textes tels l'éditorial, le reportage, l'essai, le rapport scientifique, les règlements, les temps suivants prédominent: **le présent, le passé composé, le futur simple et le futur antérieur**. Pour d'autres formes de discours comme le roman, la nouvelle et le conte, on dénote une récurrence plus élevée du **passé simple, de l'imparfait, du plus-que-parfait, du passé antérieur et du conditionnel**. Ces observations amènent Weinrich à désigner sous le nom de **temps commentatifs**, les temps du premier groupe, et de **temps narratifs**, ceux du deuxième groupe.

1 Harald Weinrich, *Le temps*, Paris, Scuil, 1973, (coll. «Poétique»), p. 17.

2 *Loc. cit.*

Le tableau suivant te présente cette répartition des temps verbaux.

TABLEAU V¹

<p>1er groupe: les temps commentatifs</p> <ul style="list-style-type: none">• Passé composé• Présent• Futur (simple et antérieur)
<p>2e groupe: les temps narratifs</p> <ul style="list-style-type: none">• Plus-que-parfait• Passé antérieur• Imparfait• Passé simple• Conditionnel (présent et passé)

Cette répartition des formes temporelles est à la base de la théorie de Weinrich qui voit dans ces emplois verbaux des moyens dont dispose le locuteur pour transmettre de l'information dans les trois dimensions suivantes:

- 1- **l'attitude de locution,**
- 2- **la perspective de locution,**
- 3- **la mise en relief.**

1 D'après Claudette Gaudreau, *Comment lire les temps verbaux dans les textes*, Éditions Ville-Marie Inc., 1983, p. 15, (coll. «PPMF/Laval»).

1- L'ATTITUDE DE LOCUTION

Pour l'émetteur/locuteur, le temps des verbes est un moyen de transmettre son attitude au récepteur/lecteur. Le temps du verbe indique quelle est l'attitude du locuteur et quelle est celle que le lecteur doit adopter. On peut donc voir les temps des verbes comme des signes répétés qui reflètent cette attitude dans le texte et qui invitent le lecteur à y adapter son écoute.

L'emploi des temps commentatifs (ou du monde commenté) détermine un type d'attitude de locution. L'utilisation des temps narratifs en établit un autre.

Les temps commentatifs signalent au récepteur que son attention particulière est requise dans la lecture du texte. Le locuteur crée chez l'interlocuteur un état de tension, de vigilance, d'alerte. Il suscite ainsi chez son interlocuteur une écoute qui est plutôt tendue. Par l'emploi de ces temps, le locuteur demande au lecteur de réagir aux commentaires car ceux-ci le concernent; il veut toucher celui à qui il s'adresse. Il s'établit alors, entre les partenaires de la communication, un échange, une forme d'engagement.

Les temps narratifs s'emploient dans des situations comme le récit. Une attitude de réception différente de celle demandée par les temps commentatifs est alors sollicitée, car le locuteur ne veut pas provoquer chez le lecteur des réactions immédiates. L'emploi de ces temps l'invite à adopter une attitude d'écoute plus détendue, plus relâchée. Ces formes verbales s'utilisent pour raconter une histoire, pour rapporter des faits sans forcer le lecteur à prendre position, à s'engager dans le message transmis. Les temps narratifs sont des signaux qui «ont pour fonction d'avertir l'auditeur que l'énoncé est seulement un récit et qu'il peut l'écouter avec un certain détachement».¹

1 Harald Weinrich, *Op. cit.*, p. 34.

L'attitude de locution, telle qu'énoncée par Weinrich, est illustrée dans les deux tableaux ci-dessous.¹

TABLEAU VI: L'attitude de locution pour les temps commentatifs

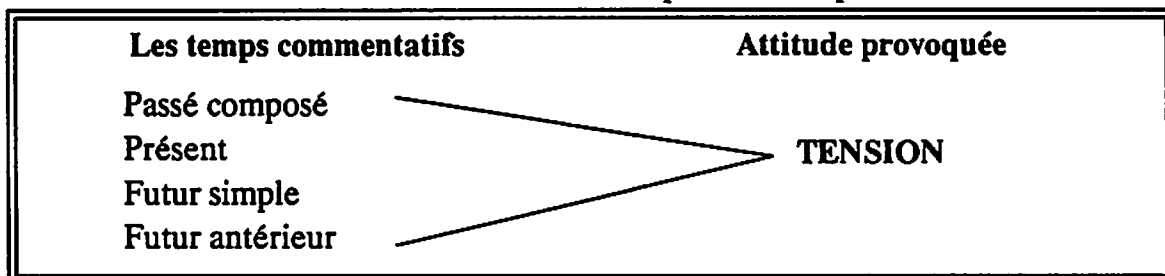
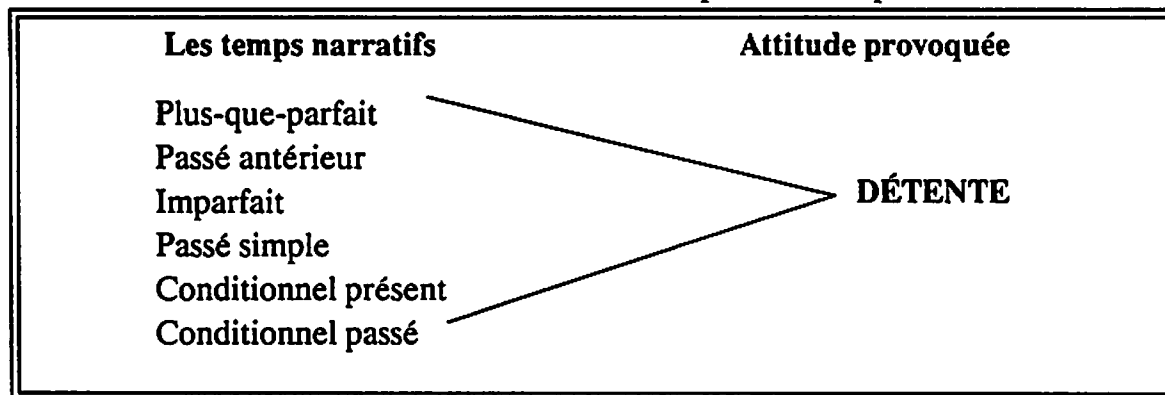


TABLEAU VII: L'attitude de locution pour les temps narratifs



1 D'après Claudette Gaudreau, *Op. cit.*, p. 19.

Consigne 7

Lis le texte **LA TRANSFORMATION DU LIVRE**. Les questions qui suivent portent sur la situation de communication et sur le fonctionnement du discours. Avant de répondre aux questions 9 à 19, consulte le **RAPPEL 1** du chapitre sur le **TEXTE** où cette forme de discours t'a été expliquée.

TEXTE 3

LA TRANSFORMATION DU LIVRE

Partout, dans l'enseignement, dans la politique, dans les théories économiques, en médecine, dans les affaires internationales, les nouvelles images s'infiltrèrent par vagues successives à travers nos mécanismes de défense et elles ébranlent nos modèles mentaux de la réalité. Ce bombardement a pour résultat la désuétude accélérée des idées révolues, un débit intellectuel plus rapide et le sentiment inconnu et profond de la fragilité du savoir. Cette fugacité rejaillit dans la société par nombre de biais subtils; exemple spectaculaire s'il en est de ce phénomène: l'effet de l'explosion du savoir sur le réceptacle classique des connaissances, le livre.

À mesure que nos connaissances ont acquis richesse et instabilité, nous avons assisté à la disparition presque totale de la solide reliure en cuir d'autrefois et à son remplacement par des reliures en tissu puis en carton. Le livre lui-même, comme une bonne partie de son contenu, est devenu plus éphémère.

Sol Cornberg, spécialiste des systèmes de communication, qui fait profession de prophétiser des bouleversements radicaux dans le domaine de la technologie des bibliothèques, déclarait que la lecture perdrait bientôt son rôle privilégié dans l'acquisition des connaissances. «La lecture et l'écriture, suggérait-il, seront bientôt des techniques caduques.» (Par une ironie du sort, la femme de M. Cornberg est romancière.)

Qu'il ait tort ou raison, une chose est certaine: l'expansion incroyable du savoir fait que chaque livre (y compris, hélas, celui-ci) contient une fraction de plus en plus infime de la somme totale des connaissances. Et la révolution du livre de poche, en mettant à la disposition de tout le monde des éditions à bon marché, enlève encore davantage au livre son caractère d'objet rare, et cela au moment même où le vieillissement de plus en plus rapide du savoir rabaisse aussi sa valeur sur le plan de l'information à long terme. Ainsi aux États-Unis, un livre de poche est mis simultanément en vente dans plus de cent mille kiosques, mais trente jours après, pas plus, il est inexorablement balayé par un nouveau raz de marée de publications. Le livre donc s'achemine vers une vie aussi éphémère que celle d'une publication mensuelle. En fait, la plupart des livres ne sont rien d'autre qu'un magazine à numéro «unique».

Alvin Toffler, *Le Choc du futur*, Paris, Éditions Denoël, 1971, pp.161-162.

9. a) Qui est l'émetteur de ce message?
b) Qui en est le(s) récepteur(s)?
c) Donne au moins deux caractéristiques du type de lecteur visé.

10. a) Quelle est l'intention du locuteur?
b) Au cours de la lecture, l'auteur te fait-il part de son opinion sur le sujet?
Justifie ta réponse.

PRÉSENTATION DU SUJET

11. Quel est le sujet (ou le thème) de ce texte?

12. Relève les informations contenues dans le premier paragraphe de manière à répondre aux questions QUI? QUOI? OÙ? QUAND?

13. Le sujet traité revêt-il un caractère local, provincial, national ou international?

14. De quel domaine relève l'information apportée: politique, social, culturel, scientifique ou économique?

DÉVELOPPEMENT

15. Quel aspect du sujet présenté dans le premier paragraphe est précisé dans le second?

16. a) Le troisième paragraphe établit un lien par le développement d'un aspect abordé dans le paragraphe précédent: de quoi s'agit-il?

b) À quel procédé l'auteur a-t-il recours pour préciser cette nouvelle information?

17. a) Le dernier paragraphe établit également un lien avec le troisième paragraphe. Relève ce lien.

b) Identifie le procédé utilisé par l'auteur pour appuyer ses dires.

CONCLUSION

18. a) Identifie les phrases qui forment la conclusion.

b) Quel aspect du sujet traité est souligné dans la conclusion?

19. Note les mots nouveaux que ce texte t'a appris.

Consigne 8

Relève les verbes du texte **LA TRANSFORMATION DU LIVRE** et, à l'aide d'un (X), place-les dans le **TABLEAU VIII**, soit du côté des temps commentatifs ou soit du côté des temps narratifs. Réponds également aux questions 20 et 21 qui suivent le tableau.

TABLEAU VIII¹

Verbes	Temps	Commentatifs			Narratifs				
		PC	Pr	F	PQP	PA	Imp	PS	Cond
1.	s'infiltrent		X						
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									

1 D'après Claudette Gaudreau, *Op. cit.*, p. 86.

TABLEAU VIII

Verbes \ Temps	Commentatifs			Narratifs				
	PC	Pr	F	PQP	PA	Imp	PS	Cond
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
TOTAL								

20. a) Combien de temps commentatifs ce texte renferme-t-il? _____

b) Combien de temps appartiennent au monde raconté? _____

21. Quelle attitude d'écoute ce texte commande-t-il au lecteur?
Justifie ta réponse.

Consigne 9

Une lecture rapide des paragraphes qui suivent pourrait laisser croire qu'il s'agit d'une reproduction du texte précédent. Bien que le contenu soit le même, les temps des verbes ont été changés. Relève les formes verbales de ce "nouveau" texte et identifie leur temps par un (X) dans la colonne appropriée du TABLEAU IX. Réponds ensuite aux questions 22 à 24 posées à la fin de ce tableau.

TEXTE 4

LA TRANSFORMATION DU LIVRE

Partout, dans l'enseignement, dans la politique, dans les théories économiques, en médecine, dans les affaires internationales, les nouvelles images s'infiltrèrent par vagues successives à travers nos mécanismes de défense et elles ébranlèrent nos modèles mentaux de la réalité. Ce bombardement eut pour résultat la désuétude accélérée des idées révolues, un débit intellectuel plus rapide et le sentiment inconnu et profond de la fragilité du savoir. Cette fugacité rejaillit dans la société par nombre de biais subtils; exemple spectaculaire s'il en fut de ce phénomène: l'effet de l'explosion du savoir sur le réceptacle classique des connaissances, le livre.

À mesure que nos connaissances acquièrent richesse et instabilité, nous assistâmes à la disparition presque totale de la solide reliure en cuir d'autrefois et à son remplacement par des reliures en tissu puis en carton. Le livre lui-même, comme une bonne partie de son contenu, devint plus éphémère.

Sol Cornberg, spécialiste des systèmes de communication, qui faisait profession de prophétiser des bouleversements radicaux dans le domaine de la technologie des bibliothèques, avait déclaré que la lecture perdrait bientôt son rôle privilégié dans l'acquisition des connaissances. «La lecture et l'écriture, avait-il suggéré, seront bientôt des techniques caduques.» (Par une ironie du sort, la femme de M. Cornberg était romancière.)

Qu'il eût tort ou raison, une chose était certaine: l'expansion incroyable du savoir fit que chaque livre (y compris, hélas, celui-ci) contenait une fraction de plus en plus infime de la somme totale des connaissances. Et la révolution du livre de poche, en mettant à la disposition de tout le monde des éditions à bon marché, enleva encore davantage au livre son caractère d'objet rare, et cela au moment même où le vieillissement de plus en plus rapide du savoir rabaisait aussi sa valeur sur le plan de l'information à long terme. Ainsi aux États-Unis, un livre de poche était mis simultanément en vente dans plus de cent mille kiosques, mais trente jours après, pas plus, il était inexorablement balayé par un nouveau raz de marée de publications. Le livre donc s'achemina vers une vie aussi éphémère que celle d'une publication mensuelle. En fait, la plupart des livres n'étaient rien d'autre qu'un magazine à numéro «unique».

TABLEAU IX¹

Verbes \ Temps	Commentatifs			Narratifs				
	PC	Pr	F	PQP	PA	Imp	PS	Cond
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								

1 *Loc. cit.* .

TABLEAU IX

Temps Verbes	Commentatifs			Narratifs				
	PC	Pr	F	PQP	PA	Imp	PS	Cond
18.								
19.								
20.								
21.								
22.								
23.								
24.								
TOTAL								

22. a) Combien de temps appartiennent au monde commenté? _____

b) Combien de temps narratifs ce texte présente-t-il? _____

23. Quelle attitude d'écoute est sollicitée pour la lecture de ces paragraphes?
Justifie ta réponse.

24. Dans laquelle des deux lectures (TEXTES 3 et 4) t'es-tu senti le plus concerné? Dis pourquoi.

ACTIVITÉ D'ENRICHISSEMENT**Consigne 10**

Lis le **IL TE FAUT SAVOIR II**, du début jusqu'à la présentation du **TABLEAU V**. Relève les verbes de ces paragraphes et classe-les dans le tableau qui suit. Réponds ensuite aux questions 25 à 27.

TABLEAU X¹

Verbes \ Temps	Commentatifs			Narratifs				
	PC	Pr	F	PQP	PA	Imp	PS	Cond
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								

1 *Loc. cit.*

TABLEAU X

Verbes \ Temps	Commentatifs			Narratifs				
	PC	Pr	F	PQP	PA	Imp	PS	Cond
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
TOTAL								

25. a) Combien de temps commentatifs ce texte présente-t-il? _____

b) Combien de temps appartiennent au monde raconté? _____

26. Comme tu le constates, les temps de l'un des groupes (temps commentatifs et temps narratifs) reviennent plus souvent que l'autre. Comment expliques-tu cette prédominance en relation avec la forme de discours?

27. Quelle attitude d'écoute est requise pour la lecture du IL TE FAUT SAVOIR II? Justifie ta réponse.

LE FRANÇAIS ÉCRIT PAR LA COHÉRENCE DU TEXTE

CAHIER DE L'ÉLÈVE

CHAPITRE III

L'EMPLOI DES TEMPS VERBAUX

Première partie

L'attitude de locution

MODULE DE PRODUCTION

OBJECTIFS VISÉS

Dans ce module, tu devras:

1. *Produire* un texte informatif:
 - 1) qui s'adresse à un type de récepteur déterminé.
 - 2) qui poursuit une intention spécifique.
 - 3) qui respecte la structure de cette forme de discours.
 - 4) qui présente un emploi adéquat des temps verbaux.
 - 5) dans lequel l'emploi des temps verbaux reflète une attitude de locution adaptée.

1re PRODUCTION**MISE EN SITUATION**

Tu rencontres le directeur du journal hebdomadaire de ta localité et tu lui fais part de ce que tu as appris en lisant le texte d'Alvin Toffler: **LA TRANSFORMATION DU LIVRE**. Le directeur du journal se montre intéressé par le phénomène qui marque le livre et te demande d'écrire un article dans son journal sur ce sujet.

Rassemble les idées qui ressortent de ce texte et que tu lui as communiquées.

Consigne 1

- 1- Rédige un article de journal
- 2- Cet article doit informer le lecteur du journal de ta localité de la façon différente de percevoir les livres aujourd'hui en comparaison avec autrefois.
- 3- Ton texte aura une longueur de 10 lignes environ.
- 3- Pour t'aider à réaliser ce travail, utilise la **GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE** qui suit.

GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE

Consignes	Vérification	Améliorations (si nécessaire)
1. Décris en quelques mots le destinataire de ton texte.		
2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte?		
3. Quel est le sujet de ton texte?		
4. Vérifie si ton texte présente les informations qui répondent aux questions QUI? QUOI? OÙ? QUAND?		
5. Vérifie si l'emploi des temps verbaux correspond à l'attitude que tu veux provoquer chez ton lecteur.		
6. Relève le sujet de chacun des verbes et vérifie l'accord du verbe avec son sujet.		

2e PRODUCTION

MISE EN SITUATION

Les objets jetables après usage sont monnaie courante dans notre fonctionnement de société. Pense à certains produits qui s'inscrivent dans ce phénomène et note-les.

Tu auras à rédiger un texte sur ce sujet. Ce travail se fait *de façon progressive*. Les consignes qui suivent te guideront dans la production de ton texte.

Consigne générale

1. a) Ta production porte sur le sujet suivant: **La société du prêt-à-jeter.**
b) Tu présentes ce phénomène de la société d'aujourd'hui. Tu choisis des exemples qui l'illustrent et tu commentes ce phénomène.
c) Ce texte informatif doit s'articuler en trois parties comme nous l'avons vu précédemment dans le premier chapitre. Il doit comprendre:
 - 1- une présentation du sujet,
 - 2- un développement,
 - 3- une conclusion.
2. Ta production doit faire ressortir ton point de vue sur la question.
3. Ton texte doit être d'une longueur d'au moins une page et demie.

Consigne 2

1. Rédige la première partie de ton travail: la présentation du sujet.
2. Porte une attention particulière à l'emploi des temps verbaux.
3. Pour t'aider dans ton travail, utilise les numéros 1, 2, 3, 4, 9, 10, de la GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE à la fin de ce module.

RÉDIGE LA PRÉSENTATION DU SUJET.

ACTIVITÉ DE CLASSE:

Cinq copies choisies au hasard sont transcrites sur transparent et étudiées collectivement en classe.

Consigne 3

Tu réécris ta présentation du sujet en tenant compte des observations faites lors de l'étude critique des cinq présentations en classe.

RÉÉCRITURE DE TA PRÉSENTATION DU SUJET.

Consigne 4

Tu poursuis ton travail en rédigeant le développement de ton texte. Consulte les points 5, 6, 7, 9, 10, de la GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE pour t'aider à préciser certains points.

RÉDIGE LE DÉVELOPPEMENT DE TON TRAVAIL.

ACTIVITÉ DE CLASSE

Une copie, choisie au hasard, est mise sur transparent et est utilisée pour en analyser les bons aspects et les points à améliorer.

Consigne 5

1. Réécris ton texte en tenant compte des observations apportées lors de la dernière activité de classe.
2. Termine ta production en rédigeant la conclusion.
3. Revois l'ensemble de ton travail pour l'évaluer. Utilise la GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE ci-après.

GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE

Consignes	Vérification	Améliorations (si nécessaire)
1. Vérifie si ton texte respecte <u>tous</u> les éléments de la consigne.		
2. Donne des caractéristiques du type de destinataire de ton discours.		
3. Quelle est ton intention en écrivant ce texte?		
4. Relève les éléments de la présentation du sujet qui répondent aux questions QUI? QUOI? OÙ? QUAND?		
5. Vérifie si les aspects que tu développes ont été annoncés dans la présentation du sujet.		
6. Vérifie le lien entre tes phrases.		
7. Indique les procédés auxquels tu as eu recours pour appuyer tes dires.		

GRILLE DE RETOUR SUR LA PRATIQUE

Consignes	Vérification	Améliorations (si nécessaire)
8. Énonce le point de vue que tu as fait ressortir dans ta production.		
9. Relève les verbes qui indiquent: a) une attitude de tension. b) une attitude de détente		
10. Relève le sujet de chacun des verbes et vérifie l'accord du verbe avec son sujet.		
11. Indique les mots pour lesquels tu as dû recourir au dictionnaire.		

ANNEXE B

GRILLE DE CORRECTION D'UN DISCOURS NARRATIF

GUIDE D'UTILISATION

I- MÉTA-RÈGLE DE RELATION: (20%)

L1- L'élève développe le sujet demandé (-20)

L'élève qui, dans l'ensemble de son travail, ne traite pas le sujet demandé, sera pénalisé de 20% dès le départ.

L2- La narration est adaptée au type de récepteur (-5)

Elle convient aux caractéristiques du récepteur visé, dans le contexte choisi: niveau de langue utilisé, sélection des informations, ton du discours.

L3- Les énoncés sont justes, en considérant le contexte. (-5)

Un énoncé juste est un énoncé adapté au contexte dans lequel il est inscrit. N'est pas considéré comme un énoncé juste, une phrase qui n'a pas de point d'ancrage dans la réalité: affirmation à l'emporte-pièce qui devient une fausseté, quand on considère le contexte de l'énonciation.

Exemple: Pendant les séries éliminatoires de la Ligue Nationale, tous les Québécois passent leurs soirées devant le petit écran.

L4- Le vocabulaire est approprié (-2/erreur)

- Emploi du terme précis et bien adapté au contexte.
- L'emploi de l'anglicisme est évalué comme une erreur de vocabulaire.

L5- Le choix des temps verbaux est adéquat (-2/erreur)

Dans le discours narratif, le choix des temps verbaux détermine l'attitude que le locuteur demande à l'interlocuteur. Dans sa narration, l'élève doit tenir compte des temps narratifs et des temps commentatifs, du sens des temps verbaux employés et de la cohérence de leur emploi.

- évaluer la concordance des temps: le bon choix du temps;
- évaluer les changements injustifiés de temps.

II- MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION: (15%)

Les trois critères qui suivent évaluent l'habileté de l'élève à utiliser adéquatement les différents procédés de rappel pour assurer la cohérence du discours.

R1- Les déterminants sont bien employés (-2 par erreur)

- 1) Le déterminant est bien choisi.
- 2) Il est bien accordé.
- 3) Absence de confusion homophonique qui relève de la connaissance du déterminant.

Exemple: Si l'élève emploie «ses» au lieu de «ces», son erreur relève du bon emploi du déterminant.

R2- Les pronoms sont utilisés correctement (-2 par erreur)

- 1) Le bon pronom est employé.
- 2) Il rappelle clairement le mot qu'il remplace.
- 3) Il est bien accordé.
- 4) Absence de confusion homophonique qui relève de la connaissance du pronom.

Exemple: Si l'élève emploie «ce» au lieu de «se», c'est une confusion homophonique qui relève de l'emploi du pronom.

R3- Le texte présente des substitutions lexicales pertinentes (-2 par erreur)

- 1) Le texte évite la redondance injustifiée.
- 2) Les substitutions utilisées sont adéquates.
Le même mot trop fréquemment utilisé dans le texte (3 fois et plus dans le même passage) est une erreur pénalisée à -2 points.

III- MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION: (35%)

A- Le texte est articulé:

C'est la structure du texte qui est évaluée, en tenant compte de la forme de discours: l'organisation du traitement du sujet, les parties du texte.

P1- Le texte s'articule en paragraphes (-5 par erreur)

- 1) Le texte présente une division en paragraphes.
- 2) Chaque paragraphe développe une idée principale.
- 3) Le texte ne présente pas une multiplication injustifiée de paragraphes.

Exemple: un paragraphe de deux lignes qui ne développe pas une idée principale révèle une mauvaise articulation du texte et est pénalisé sous le présent critère.

P2- Le texte présente les éléments de la situation initiale.

Le sujet doit être introduit en tenant compte des éléments de la situation initiale:

- temps, lieu: enlever 2 points si ces éléments sont absents.
- personnages en présence, occasion ou événement: enlever 3 points si ces éléments manquent au récit.

P3- La narration présente un processus de transformation

Ce qui est évalué ici, c'est la présence de ces éléments, au plan de la structure du discours.

P4- Le texte décrit la situation finale (-5)

Le processus de transformation doit être terminé; les personnages doivent se retrouver dans un état qui découle de l'action développée.

Enlever 5 points si la situation finale est absente.

Si la situation finale est présente mais à peine esquissée ou sans intérêt, enlever 2 points.

B- Le texte progresse:

P5- Le texte apporte des éléments nouveaux pertinents. (-5/erreur)

C'est ici la qualité de l'information qui est évaluée.

Chaque phrase doit faire progresser le sujet et révéler:

- La connaissance du sujet,
- La capacité à donner une information pertinente.

Ne respecte pas ce critère une phrase:

- qui n'amène rien au développement du sujet: phrase répétitive ou phrase hors sujet,
- qui ne dégage pas de sens, même si elle est syntaxiquement correcte,
- trop elliptique qui fait que l'idée du scripteur n'est pas transmise,
- ambiguë, qui peut porter à des interprétations différentes.

P6- Le texte apporte des éléments nouveaux en nombre suffisant.

C'est ici la quantité de l'information qui est évaluée.

Le texte doit présenter un développement suffisant.

Le texte de l'élève peut progresser (P5) mais dire trop peu de choses sur le sujet.

Enlever 15 points pour un contenu nettement insuffisant:

- très peu d'idées,
- très peu d'originalité,

- texte non développé.

Enlever 10 points pour un contenu insuffisant:

- peu d'idées,
- peu d'originalité,
- texte plus court que la longueur minimum demandée.

Enlever 5 points pour un contenu faible:

- Le texte présente un bon nombre d'idées mais elles sont peu développées.

P7- Les idées s'enchaînent:

Évaluer si les éléments nouveaux sont bien reliés aux éléments déjà donnés, aux éléments connus. (-5 par erreur)

Évaluer si le lien entre les idées est manifeste:

- entre les phrases,
- entre les paragraphes. (-5 par erreur)

Une phrase qui commence sur une idée et qui bifurque en cours de route est pénalisée comme étant un mauvais enchaînement.

P8- L'élève emploie des articulateurs appropriés. (-3 par erreur)

Ces articulateurs doivent bien caractériser le temps de l'action, dans la narration.

Enlever 3 points si l'articulateur est absent,

Enlever 3 points si l'articulateur est mal choisi.

P9- Le texte ne présente pas de contradiction (-5/erreur)

Il s'agit ici de la contradiction simple: l'élève fait des affirmations contradictoires dans son récit.

Exemple: L'élève affirme que le temps est beau au début de sa randonnée; deux paragraphes plus loin, il parle des effets du mauvais temps à son départ.

IV- AUTRES POINTS DU FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE: (30%)¹

F1- L'élève utilise une syntaxe correcte. (-2/erreur)

- Construction grammaticale de la phrase.
- La ponctuation: absence d'une ponctuation nécessaire à la compréhension de la phrase ou mauvais emploi de la ponctuation.

F2- L'élève observe l'orthographe d'accord. (-2/erreur)

- Tout accord fautif ou absent, sauf les pronoms et les déterminants qui sont évalués dans la méta-règle de répétition.
- Les confusions homophoniques: on considère ici les confusions homophoniques autres que celles qui relèvent d'une connaissance insuffisante des déterminants et des pronoms. Ces deux derniers points sont évalués dans la méta-règle de répétition.

Remarques:

- Compter une seule erreur pour un groupe de mots obéissant à la même règle. Ex.: leurs têtes.
- Une même faute est comptée autant de fois qu'elle est répétée dans le texte.

F3- L'élève observe l'orthographe d'usage. (-1 par erreur)

Considérer toute erreur:

- De graphème,
- D'emploi de la majuscule,
- Dans l'emploi de l'apostrophe,
- Dans l'emploi du trait d'union,
- Écriture de la liaison entre deux mots: son n'école,
- Utilisation inappropriée de signes mathématiques,
- Utilisation inadéquate des abréviations,
- Mot mal séparé en fin de ligne.

Remarque:

- La répétition de la même faute n'est comptée qu'une fois.

¹ Nous couvrons sous ce titre les parties du code qui, dans l'état actuel de notre recherche, n'ont pas été intégrées à l'une ou l'autre des règles de cohérence.

ANNEXE C

PRÉ-TEST: Janvier 1987

Production écrite

Sujet 1:

Tu assistes à une chaude partie de hockey. Le club que tu privilégies mène 3 à 2 après les deux premières périodes de jeu. Or, pendant la saison en cours, le club adverse est habituellement gagnant. Raconte la troisième période de ce match en insistant sur trois faits saillants qui ont contribué au résultat final de la rencontre.

Sujet 2:

Un matin où il pleut abondamment, tu sors de chez toi pour te rendre à ton premier cours. Tu te rends compte que ta voiture a disparu. Tu as travaillé durement afin de t'acheter cette voiture d'occasion qui t'est nécessaire car tu habites loin du collège. Raconte ta découverte malheureuse et les événements qui ont suivi ce début de journée.

Consigne

1. Choisis un sujet parmi les deux qui te sont proposés.
2. Ton texte doit présenter une introduction, un développement et une conclusion.
3. Longueur: environ une page et demie.
4. Temps alloué: deux heures.
5. Le destinataire de ton récit est:
 - a) pour le Sujet 1: un "mordu" du hockey qui n'a pu assister à la partie.
 - b) pour le Sujet 2: l'un ou l'autre des personnages suivants: un policier, ton agent d'assurances ou ton professeur.

ANNEXE D

POST-TEST: Mai 1987

Production écrite

Sujet:

Tu rédiges une narration sur le sujet suivant: "UNE RANDONNÉE". Il peut s'agir d'une randonnée à pied, à motocyclette ou en automobile.

Consigne

1. Ton texte doit présenter les cinq temps d'une narration:
 - 1- la situation initiale;
 - 2- un événement perturbateur;
 - 3- l'action proprement dite;
 - 4- un dénouement
 - 5- la situation finale
2. Longueur: environ une page et demie.
3. Temps alloué: deux heures.
4. Les destinataires de ton récit sont des amis de ton âge qui aiment l'aventure et la nature.