

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

par

JUDITH MEILLEUR

LES NON-INFRACTIONS ET LES INFRACTIONS
AUX RÈGLES DE COHÉRENCE DANS LE DISCOURS ÉCRIT
D'ÉTUDIANT-E-S UNIVERSITAIRES

SEPTEMBRE 1992



Ce rapport de recherche a été réalisé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet l'étude de l'application et de la non-application de règles de cohérence dans le discours écrit d'étudiant-e-s universitaires.

Dans un premier temps, on y définit la notion de «discours» et les quatre règles de cohérence généralement reconnues, soit les règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation. Ensuite, on identifie des contraintes inhérentes à leur application afin de construire une fiche d'analyse et un guide d'interprétation à l'aide desquels on procède à l'analyse de deux productions écrites de quarante-six étudiant-e-s, inscrit-e-s en première session de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Les données colligées permettent d'affirmer que dans les textes produits, les sujets de l'étude appliquent les règles de cohérence dans au moins 90 % des cas. Plus précisément, on remarque que l'application de la règle de répétition se réalise essentiellement à l'aide de la pronominalisation et de la substitution lexicale. Les infractions relevées dans son application relèvent surtout de ces deux mêmes procédés.

Les règles de progression et de non-contradiction semblent les mieux maîtrisées par les sujets de l'étude. Les infractions liées à ces règles consistent, d'une part, en la répétition d'informations déjà livrées et, d'autre part, en des contradictions énonciatives et de représentation de monde.

Par ailleurs, l'application de la règle de relation se traduit par le recours aux connecteurs dans un peu plus de 50 % des cas. Les infractions, pour leur part, portent en majorité sur le fait que la relation posée par le connecteur utilisé n'est pas rendue possible.

Outre ces résultats, la recherche propose quelques pistes de réflexion susceptibles de guider une intervention auprès d'étudiant-e-s en matière de cohérence discursive.

TABLE DES MATIÈRES

	page
AVANT-PROPOS	ix
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ANNEXES	viii
INTRODUCTION	1
1. LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'analyse du problème	3
1.1.1 La condition des étudiant-e-s de premier cycle des universités québécoises en matière de production écrite	3
1.1.2 Les difficultés identifiées	6
1.2 La formulation du problème	8
1.3 Les objectifs de la recherche et ses délimitations	10
2. LE CADRE CONCEPTUEL	11
2.1 Le discours	12
2.1.1 La notion de «discours» chez T.A. Van Dijk	12
2.1.1.1 Le contexte cognitif	12
2.1.1.2 Le contexte social	14

2.1.2	Les notions de «texte» et de «cohérence» chez L. Lundquist	16
2.2	La cohérence et la cohésion	17
2.3	La macrostructure et la microstructure des textes	18
2.4	Les méta-règles de cohérence	21
2.4.1	La méta-règle de répétition	21
2.4.1.1	La pronominalisation	22
2.4.1.2	La définitivisation et la référentiation déictique contextuelle	24
2.4.1.3	La substitution lexicale	25
2.4.1.4	Le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence	26
2.4.2	La méta-règle de progression	29
2.4.3	La méta-règle de non-contradiction	34
2.4.3.1	Les contradictions énonciatives	35
2.4.3.2	Les contradictions inférentielles et présuppositionnelles	36
2.4.3.3	Les contradictions liées au(x) mondes ou à la repré- sentation du (ou des) monde(s)	37
2.4.4	La méta-règle de relation	40
2.5	Le verbe: un complément d'information	43

3.	LES CONTRAINTES INHÉRENTES À L'APPLICATION DES MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE	47
3.1	Les contraintes liées à la méta-règle de répétition	47
3.1.1	La pronominalisation	48
3.1.2	La définitivisation et la référentiation déictique contextuelle	49
3.1.3	Les substitutions lexicales	51
3.1.4	Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence	52
3.2	Les contraintes liées à la méta-règle de progression	53
3.3	Les contraintes liées à la méta-règle de non-contradiction	54
3.4	Les contraintes liées à l'application de la méta-règle de relation	55
4.	MÉTHODOLOGIE	58
4.1	La population	58
4.2	La collecte des données	59
4.3	L'analyse des données	60
5.	LES RÉSULTATS	62
5.1	La présentation des résultats	62
5.1.1	La méta-règle de répétition (MR I)	63
5.1.2	La méta-règle de progression (MR II)	67
5.1.3	La méta-règle de non-contradiction (MR III)	69
5.1.4	La méta-règle de relation (MR IV)	71
5.2	L'interprétation des résultats	77

5.2.1	La méta-règle de répétition (MR I)	78
5.2.2	La méta-règle de progression (MR II)	79
5.2.3	La méta-règle de non-contradiction (MR III)	82
5.2.4	La méta-règle de relation (MR IV)	84
CONCLUSION		86
BIBLIOGRAPHIE		93
ANNEXES		96

LISTE DES TABLEAUX

	page
TABLEAU I	Principaux connecteurs et leur rapport 41
TABLEAU II	Temps verbaux 44
TABLEAU III	Mise en perspective et temps verbaux 45
TABLEAU IV	Nombre d'énoncés composés 63
TABLEAU V	Applications possibles de MR I 64
TABLEAU VI	MR I Non-infractions 64
TABLEAU VII	MR I Infractions 65
TABLEAU VIII	Procédés utilisés dans l'application de MR I 66
TABLEAU IX	Distribution des infractions à MR I selon les éléments d'apprentissage 67
TABLEAU X	MR II Non-infractions 68
TABLEAU XI	MR II Infractions 68
TABLEAU XII	Distribution des infractions à MR II selon les éléments d'apprentissage 69
TABLEAU XIII	MR III Non-infractions 70
TABLEAU XIV	MR III Infractions 70
TABLEAU XV	Distribution des infractions à MR III selon les éléments d'apprentissage 71

TABLEAU XVI	Nombre d'applications de MR IV	72
TABLEAU XVII	MR IV Non-infractions	72
TABLEAU XVIII	MR IV Infractions	73
TABLEAU XIX	Applications de MR IV sans connecteur	73
TABLEAU XX	Applications de MR IV avec connecteur	74
TABLEAU XXI	Distribution des infractions à MR IV selon les éléments d'apprentissage	74
TABLEAU XXII	Non-infractions et infractions aux MR (%)	75
TABLEAU XXIII	Moyennes d'infractions aux MR selon le nombre d'énoncés composés	77

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I	Profil du groupe I	96
	Profil du groupe II	97
ANNEXE II	Sujets de rédaction proposés	98
ANNEXE III	Fiche d'analyse	99
ANNEXE IV	Guide d'interprétation de l'application des méta-règles de cohérence	100
ANNEXE V	Exemples d'infractions aux méta-règles de cohérence	103

AVANT-PROPOS

Notre formation en études françaises, notamment en rédaction, témoigne déjà de notre intérêt à l'égard de la communication écrite en langue maternelle. Maîtriser la langue écrite constitue, à notre avis, un atout précieux pour quiconque vit dans une société qui valorise une langue écrite de qualité, spécialement pour l'étudiant-e qui se destine à l'exercice d'un emploi spécialisé.

Depuis quelques années, nous avons pu prendre conscience que nombre de personnes éprouvaient de réelles difficultés à rédiger dans une langue correcte. À l'occasion d'un retour aux études, nous avons côtoyé des gens de diverses sphères d'activités professionnelles. Parmi la vingtaine d'étudiant-e-s inscrit-e-s au programme de Certificat en animation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (U.Q.A.T.) (cohorte 1985), il est ressorti que plus du tiers d'entre eux et d'entre elles n'arrivait pas à produire des textes lisibles et cohérents.

Dans le but d'améliorer l'état du développement linguistique de ces étudiant-e-s, nous avons mis au point des activités qui avaient pour objectif l'acquisition des habiletés de base en français écrit. Stimulée par cette expérience positive et animée par le désir de contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue écrite des étudiant-e-s universitaires, nous nous inscrivions à l'automne 1987, au programme de maîtrise en éducation de

l'U.Q.A.T. Ce faisant, notre motivation était d'assurer un meilleur encadrement à notre recherche de réponses aux nombreuses interrogations que suscitaient les informations dont nous disposions alors sur l'état de développement du français écrit chez les étudiant-e-s universitaires.

Nous ne prétendons pas avoir trouvé toutes les réponses à nos questions, car, parmi tous les champs d'investigation possibles, nous avons choisi de nous attarder à un aspect de la langue, soit la cohérence dans le discours écrit d'étudiant-e-s inscrit-e-s dans un programme de formation des maîtres.

Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans le soutien et la collaboration des membres du personnel du Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Nous les remercions chaleureusement. Les mots ne suffisent pas à exprimer toute notre reconnaissance à Monsieur Viateur Paradis qui nous a accompagnée tout au long de notre recherche. Ses conseils et ses questions nous ont obligée à pousser toujours plus loin notre quête d'informations, à ne pas nous satisfaire des premières réponses.

INTRODUCTION

La langue écrite s'avère, selon nous, un moyen privilégié pour transmettre nos idées, nos valeurs, nos coutumes aux générations qui nous succèdent. De fait, comme le souligne le Conseil de la langue française du Québec (C.L.F., 1987:8), «la langue étant rattachée à l'histoire d'une collectivité, elle constitue une valeur centrale du patrimoine culturel à transmettre aux générations nouvelles». Par conséquent, la langue se situe à la base même de notre identité culturelle. Nous devons, croyons-nous, lui accorder toute notre attention et faire en sorte qu'elle survive, notamment en assurant sa maîtrise par ses usagers et ses usagères.

Dans nos communications, outre ce rôle d'agente patrimoniale, la langue écrite revêt un caractère pragmatique. En effet, pour être compris d'autrui, il importe de maîtriser, entre autres, le code écrit. Ce point de vue personnel est soutenu par le C.L.F. (1987:21):

[...] malgré les progrès de l'informatique et la présence de l'audio-visuel, la place de l'écrit demeure toujours aussi grande dans notre société et, particulièrement sur le marché du travail spécialisé et dans les emplois qualifiés [...]. La maîtrise de cet instrument [de communication qu'est le français écrit] est une des conditions de l'égalité des chances en éducation mais aussi au travail.

En milieu scolaire, tout spécialement, y compris à l'université, la langue est le médium privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage, car, à la base de tout enseignement et de tout apprentissage, il y a, croyons-nous, la communication. Dès lors, elle constitue un objet fondamental à maîtriser.

De ces considérations découle cette recherche qui porte essentiellement sur la condition des étudiant-e-s universitaires en matière de production écrite. Un bref survol des avis sur la question nous rappelle que l'on s'entend généralement pour dire qu'ils et elles éprouvent des difficultés en écriture, mais que peu d'études attestent avec précision le degré ou la nature de ces difficultés, notamment en ce qui a trait à la cohérence dans leur discours écrit, aspect de la langue que nous examinons dans le cadre de cette étude. Il convient donc que nous exposions, dans un deuxième temps, ce qu'on entend par discours et cohérence, définitions sur lesquelles prend assise l'opérationnalisation des deux concepts. Nous présentons ensuite la méthodologie adoptée pour l'atteinte de l'objectif visé par cette recherche, soit celui d'identifier les infractions et les non-infractions aux règles de cohérence dans le discours écrit d'étudiant-e-s universitaires.

Une fois les questions méthodologiques abordées, nous décrivons et discutons les résultats de l'analyse de productions écrites d'étudiant-e-s de première année universitaire en fonction du respect ou du non-respect de chacune des règles de cohérence.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Analyse du problème

1.1.1 La condition des étudiant-e-s de premier cycle des universités québécoises en matière de production écrite

Depuis plus d'une dizaine d'années, les intervenant-e-s du milieu universitaire, conscient-e-s des difficultés vécues par les étudiant-e-s en matière de français écrit, tentent de pallier cette situation en mettant à leur disposition divers moyens susceptibles de l'améliorer. Ainsi, comme le note Bougaïeff (1984), l'Université de Montréal a créé le Cours autodidacte de français écrit (CAFÉ), l'Université du Québec à Montréal a mis sur pied un laboratoire de français, un service de dépannage pour les étudiant-e-s en difficulté et plusieurs universités offrent des cours de français écrit de base (par exemple, U.Q.A.C, U.Q.A.T., Sherbrooke). Depuis lors, elles ont développé des services de consultation linguistique destinés à apporter une aide spécifique aux étudiant-e-s éprouvant des carences en communication écrite.

En 1985, le Comité des affaires académiques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (C.R.É.P.U.Q.) formait un Groupe de travail chargé de faire rapport sur la connaissance de la langue écrite des étudiant-e-s et sur les politiques et les pratiques des universités québécoises en cette matière. Il devait formuler des

recommandations afin d'améliorer, si nécessaire, la situation. Déposé en avril 1986, le rapport concluait:

La qualité de la langue écrite et parlée chez les étudiants est insuffisante et relève des carences préjudiciables à la poursuite de leurs études, voire même [sic] à l'exercice de leur future profession: tel est le constat global que dressent enseignants, responsables de programmes pédagogiques des universités du Québec [...]. Au-delà du système de règles -orthographiques, syntaxiques et lexicales qui forment la grammaire de la langue et qui en déterminent l'usage comme outil de communication, ces carences affectent la capacité d'exprimer clairement ses idées et de les organiser en un tout cohérent.

Pour pallier ce problème, les recommandations formulées alors à la C.R.É.P.U.Q. soutenaient que la maîtrise adéquate et attestée de la langue soit dès 1988 «imposée comme condition d'octroi d'un diplôme [...ou...] imposée comme condition d'admission à l'université».

Ces propositions ont fait l'objet d'un suivi par l'ensemble des universités québécoises concernées. Il s'est traduit, entre autres, par l'adoption de pratiques institutionnelles sur la maîtrise de la langue. Ainsi, les universités québécoises ont réagi en soumettant les futur-e-s étudiant-e-s de leur institution à des tests d'admission. Selon les politiques institutionnelles, les étudiants se voient soit refusé-e-s en cas d'échec, soit orienté-e-s vers des mesures de rattrapage. Facultatives ou non, créditées ou non, ces mesures peuvent constituer des cours d'appoint dont la réussite déterminera l'admission définitive au programme entrepris ou des activités préparatoires au test qu'ils ou qu'elles doivent repasser dans un délai prescrit.

Bien que chaque université gère, selon sa politique institutionnelle, les admissions définitives ou conditionnelles des étudiant-e-s qu'elle reçoit, à partir de 1992, ces derniers et dernières n'auront plus à se soumettre à des épreuves spécifiques à chaque institution où ils ou elles sont candidat-e-s.

En effet, dans une lettre qu'elle adressait en novembre 1991 aux directions générales des collèges publics et privés, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Madame Lucienne Robillard précisait qu'il fallait:

- *[...] ramener au collégial un test que les universités imposent actuellement lors de l'admission;*
- *[...] uniformiser les tests administrés par les universités [...];*
- *[...] corriger certaines lacunes reconnues des tests actuels [...].*

Ainsi, tous les étudiant-e-s de niveau collégial candidat-e-s à un programme de régime régulier dans une université québécoise ont subi, en mai 1992, cette épreuve nationale qui consiste en la rédaction d'un texte d'opinion de cinq cents mots.

En résumé, on note donc que les universités reconnaissent depuis nombre d'années l'existence de lacunes chez les étudiant-e-s sur le plan de la maîtrise de la langue écrite comme l'attestent les divers moyens mis de l'avant pour les combler et l'adoption de politiques de gestion des admissions conditionnelles à une maîtrise suffisante de la langue.

1.1.2 Les difficultés identifiées

Au delà, notamment, du constat de la présence de déficiences linguistiques chez les étudiant-e-s dressé par le milieu universitaire et autres intervenant-e-s, peu de données précises de l'ordre des faits sont disponibles. Celles diffusées, une fois examinées, manquent de précision tantôt quant à la fréquence des erreurs identifiées, tantôt quant à leur type. Une emphase est souvent mise sur leur quantité plutôt que sur leur qualité ou catégorie.

À notre connaissance, une seule étude (Bureau, 1976), réalisée à l'Université Laval, a tenté jusqu'ici d'apporter un éclairage approfondi sur la question de la maîtrise du français écrit chez les étudiant-e-s universitaires. Il s'agit d'une enquête dont les données analysées relevaient de l'orthographe lexicale et grammaticale, de la syntaxe, de la sémantique, de l'emploi d'anglicismes et de l'ambiguïté référentielle. Les résultats obtenus permettaient de conclure que les étudiant-e-s de la Faculté des lettres de l'Université Laval éprouvaient de réelles difficultés surtout sur le plan orthographique et aussi sur les plans syntaxique et sémantique.

Cependant, cette étude ne permet pas d'affirmer sans conteste que la même situation prévaut aujourd'hui. De plus, celle-ci ne rend compte que de difficultés de certain-e-s étudiant-e-s québécois-es concernant certaines données relatives à la compétence linguistique de base.

Outre les résultats de cette enquête menée auprès des étudiant-e-s de l'Université Laval, un bilan d'une intervention pédagogique effectuée auprès des étudiant-e-s qui fréquentaient un service linguistique de l'Université du Québec à Montréal (U.Q.A.M.) fait état de difficultés semblables (Pépin, 1982).

Par ailleurs, une étude effectuée à l'Université de Montréal auprès de 112 étudiant-e-s de première année inscrit-e-s en 1984 à des programmes de formation des maîtres révélait qu'ils commettaient deux fois plus d'erreurs orthographiques que des élèves de septième année en 1961 (Gervais et Noël, 1987).

Somme toute, les données disponibles sur la compétence de base en français écrit des étudiant-e-s universitaires, malgré leurs limites, attestent avec plus ou moins de précision, la présence de difficultés chez les étudiant-e-s universitaires québécois.

Au moment d'entreprendre cette recherche, notre pratique professionnelle nous amenait à intervenir auprès d'étudiant-e-s en première année universitaire inscrit-e-s au programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. En effet, nous dispensions les cours de français correctif. Aussi, il apparaît légitime que nous nous soyons intéressée plus spécifiquement à la situation de ces étudiant-e-s, situation que nous ne pouvions déterminer avec précision puisqu'elle n'avait fait l'objet, jusqu'à maintenant, d'aucune analyse rigoureuse.

Cependant, les témoignages de plusieurs professeur-e-s du Département d'éducation et nos propres observations donnaient à penser que leur situation s'apparentait à celle, lacunaire, des étudiant-e-s des autres universités québécoises.

1.2 La formulation du problème

En définitive, la maîtrise du français écrit chez les étudiant-e-s des universités québécoises, plus spécialement chez ceux et celles inscrit-e-s en éducation à l'U.Q.A.T., tant en ce qui a trait aux erreurs qu'aux réussites, a été, le cas échéant, l'objet de peu d'études scientifiques. Parmi les aspects investigués, il est à noter que la cohérence discursive a été ignorée, puisqu'on s'est attaché essentiellement aux aspects orthographique, syntaxique et lexical.

Le caractère incohérent des discours écrits des étudiant-e-s a cependant été dénoncé par divers intervenants du milieu universitaire québécois. Dans une enquête réalisée auprès des professeur-e-s de l'Université du Québec à Trois-Rivières, il ressort que «les fautes se situent surtout dans le vocabulaire et la logique [...]» (Bougaïeff, 1984: 476). Pour sa part, le Groupe de travail sur la langue créé par la C.R.É.P.U.Q. y référait lorsqu'il traitait de «[...] la capacité d'exprimer clairement des idées et de les organiser en un tout cohérent» (C.R.É.P.U.Q., 1986:4). Nos propres observations, jointes à celles de plusieurs de nos collègues de l'U.Q.A.T., confirment l'existence de difficultés chez les étudiant-e-s de premier cycle à produire des textes cohérents. Les commentaires suivants en font foi: «Les textes des étudiant-e-s ont souvent ni queue ni tête. Ils tournent en rond. Ils oublient

souvent de faire des liens entre leurs idées. Ils concluent alors qu'ils n'ont pas argumenté dans le sens de leurs conclusions. Il leur arrive fréquemment de se contredire.»

Il appert, comme l'ont démontré certain-e-s chercheur-e-s (Charolles, 1978; Lundquist, 1980) que la cohérence dans le discours relève de règles précises que nous définirons ultérieurement.

Du constat de l'existence de difficultés à produire des textes écrits cohérents chez les étudiant-e-s inscrit-e-s en éducation à l'U.Q.A.T. et de l'absence de données de recherche sur le sujet, a découlé cette question:

Quelles sont les non-infractions et les infractions aux règles de cohérence dans le discours écrit des étudiant-e-s inscrit-e-s en première session du programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'U.Q.A.T. ?

Nous ne prétendons pas que tous les étudiant-e-s produisent des écrits incohérents ou qu'ils ou qu'elles n'appliquent aucune des règles relevant de la cohérence discursive. C'est pourquoi nous nous penchons sur leur rendement en ce qui les concerne.

Par ailleurs, en choisissant de nous attarder à la cohérence, nous ne voulons pas insinuer que les étudiant-e-s de l'U.Q.A.T. n'éprouvent pas de difficulté à appliquer les règles du code grammatical ou minimiser l'importance de ces règles. Notre intérêt, pour la cohérence discursive, s'explique surtout par les conséquences que le non-respect des règles qui la sous-tendent entraîne dans les écrits.

En effet, l'incohérence d'un texte rompt la communication qui a pu s'établir entre un-e scripteur et son destinataire. Le message devient inefficace; il n'atteint pas celui ou celle à qui il est destiné. De plus, il nous semble que, dans une société comme la nôtre, une carence en cette matière consiste en un obstacle susceptible de nuire à l'acquisition et à la diffusion de connaissances.

Pour ces raisons, il nous apparaissait nécessaire d'examiner la cohérence discursive et le rendement, en cette matière, des étudiant-e-s auprès desquel-le-s nous intervenions, c'est-à-dire d'identifier avec plus de précision leurs non-difficultés et leurs difficultés en ce domaine. Ce faisant, nous souhaitions être mieux outillée pour intervenir auprès d'eux.

1.3 Les objectifs de cette recherche et ses délimitations

La présente recherche se veut une contribution à l'accroissement de la connaissance sur la maîtrise du français des étudiant-e-s des universités québécoises, plus précisément des étudiant-e-s de premier cycle inscrit-e-s à un programme de formation des maîtres à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. L'objectif spécifique qu'elle poursuit vise à caractériser l'écriture de ces étudiant-e-s en tant que discours produit avec plus ou moins de cohérence. Il s'agit, en fait, de décrire leurs non-infractions et leurs infractions aux règles de cohérence discursive. Cette recherche se limite donc à une population restreinte. Toute extrapolation devra être faite avec prudence. Les résultats obtenus ne sauraient être pris comme représentatifs d'une population autre sans qu'on indique toutes les réserves qui s'imposent.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Les données langagières que nous nous proposons d'examiner relèvent de la **cohérence discursive**. Il importe donc que nous définissions les concepts de «**cohérence**» et de «**discours**» (d'où dérive discursive), définitions qui nous mèneront à l'opérationnalisation de ces mêmes concepts.

Pour ce faire, nous avons essentiellement puisé dans les écrits de trois linguistes: Teun A. Van Dijk (1984), Lita Lundquist (1980) et Michel Charolles (1978). Le premier nous a fourni un point de départ qui justifie notre choix de la notion de «discours» au lieu de celle de «texte». Pour sa part, L. Lundquist nous a permis de comprendre que la notion même du discours écrit, que la linguiste danoise nomme texte, inclut la notion de «cohérence». Nous avons jugé, par conséquent, pertinent de discuter la notion de «cohésion», parce qu'elle est souvent mise en relation avec celle de «cohérence».

En outre, nous décrivons les deux niveaux d'organisation identifiés par la grammaire du texte - la microstructure et la macrostructure. Comme nous le verrons, un texte peut respecter les exigences de cohérence à l'un des niveaux et non à l'autre. Or, nous soutenons, tout comme les auteurs consultés, qu'un texte doit être cohérent, tant microstructurellement que macrostructurellement. Nous compléterons les données du cadre

conceptuel par la présentation des méta-règles de cohérence énoncées par le linguiste Michel Charolles.

2.1 Le discours

2.1.1 La notion de «discours» chez T.A. Van Dijk

T. A. Van Dijk affirme que «le discours est un énoncé (ou une énonciation) de nature verbale qui a des propriétés textuelles, mais qui, en outre, doit être caractérisé en terme d'aspects contextuels en tant qu'acte de langage accompli dans certaines conditions [...]» (Van Dijk, 1984: 2282).

Cette définition indique que la notion de «discours» englobe, d'une part, la notion de texte et, d'autre part, une situation de communication. La notion de «texte» se définit comme étant une séquence de phrases ordonnées et liées entre elles, à divers degrés, par des relations sémantiques. Toujours selon l'auteur, cet «ordonnement» et ce lien nécessaires assurent la cohérence de l'écrit sur le plan «local» ou «microstructure», que nous discutons plus loin.

Pour sa part, la situation de communication correspondrait à «un cadre plus ample, celui de la production, de la réception, et donc des processus d'usage dans un contexte cognitif et social» (Ibid.: 2286).

2.1.1.1 Le contexte cognitif

Toute communication d'un discours écrit suppose la mise en présence d'acteurs, soit un-e scripteur-e et un lecteur ou une lectrice. Une connaissance commune du code linguistique constituerait le premier élément d'un échange, d'une compréhension. Dans le premier cas, on suppose une connaissance suffisante et les habiletés nécessaires à écrire un texte (former des mots, des phrases, etc.); dans le second, celles requises pour décoder, lire (comprendre) cet ensemble codé. Sans ces connaissances et ces habiletés, il ne saurait y avoir communication entre les interlocuteurs.

En outre, tout «discours est produit et «reçu» par des usagers concrets», c'est-à-dire des êtres qui possèdent des cadres de référence propres fondés sur «des systèmes d'opinions, d'attitudes et d'idéologies et des normes et valeurs» (Ibid.: 2287). Ainsi, la production et la réception d'un message seraient marquées par ce cadre, qui constitue, en fait, «une structure de connaissances stéréotypiques concernant des épisodes conventionnels d'une certaine culture [...], et [qui] spécifie les actions «normales» de l'épisode, leur ordre, les participants et les données sur le «lieu»» (Id.). Pour qu'il y ait compréhension, communication, on doit tenir compte de ce cadre, qui nourrit la vision du monde et la subjectivité des participant-e-s à la communication.

Le contenu d'un message sera influencé par les connaissances qu'ont les interlocuteurs sur le sujet traité. Chaque scripteur-e, pour que son message soit lu et compris, devra tenir compte de cet aspect dans sa rédaction. Les détails qu'il ou qu'elle

fournira devront être suffisants à la compréhension du message; il ou elle devra expliciter le code, faisant ici appel à la fonction métalinguistique de la langue (Jakobson, 1963). D'autre part, il ou elle tentera de comprendre, à tout le moins de cerner, de saisir l'esprit dans lequel son message sera reçu. Pour ce faire, il ou elle se demandera quelle opinion, quelle attitude son interlocuteur ou interlocutrice a-t-il ou a-t-elle ou peut-il ou peut-elle avoir face au sujet dont il est question. Son niveau social, son âge, son instruction, ses allégeances politiques, etc. sont autant d'éléments qui pourront lui fournir des indices à ce sujet. Les stratégies linguistiques auxquelles il ou elle fera appel s'adapteront en fonction des réponses qu'il ou qu'elle obtiendra à ces questions.

2.1.1.2 Le contexte social

Le contexte social comporte un premier élément que constitue l'intention de communication, c'est-à-dire le but poursuivi par le discours livré. Bien que la terminologie utilisée pour les désigner soit diversifiée, nous adoptons ici le classement des intentions de communication privilégié par Bronckart (1985), soit: informer, clarifier, activer ou créer un contact. Chaque type d'intention est défini comme suit:

- informer,** c'est-à-dire transmettre au destinataire des connaissances, des impressions ou tout autre forme d'information;*
- clarifier,** un problème, une question, notamment en aidant le destinataire à découvrir des relations, à suivre un mode d'argumentation, à dénouer un écheveau narratif [...];*
- activer,** c'est-à-dire faire agir l'interlocuteur (ou locuteur) dans une direction plus ou moins précise;*

créer un contact, *c'est-à-dire ouvrir et/ou maintenir ouvert un espace d'interaction avec un destinataire (Bronckart, 1985: 34).*

L'intention de communication influencera le choix du type d'écrit. Ainsi, s'il s'agit d'informer, le ou la scripteur-e pourra choisir la lettre, l'article, le compte rendu, etc.; s'il s'agit de clarifier un problème, par exemple, il ou elle optera pour la lettre d'opinion, l'éditorial ou tout autre type d'écrit qui lui permettra de mieux rendre son message. Pour respecter la cohérence, le ou la scripteur-e devra connaître le protocole du type d'écrit utilisé, c'est-à-dire les règles de présentation qui le régissent. Pour reconnaître, comprendre, pour qu'il y ait véritable communication, le ou la récepteur-e (lecteur, lectrice) devra également connaître et accepter ces règles. Par ailleurs, les procédés linguistiques s'adapteront à l'intention de communication. En effet, le choix du vocabulaire, la syntaxe et le niveau de langue, entre autres, seront fonction de cette intention. Par exemple, des termes pourront être admis dans une lettre amicale alors que ceux-là même pourraient être incongrus dans le cadre d'une lettre d'affaires.

Le second élément permettant de définir le contexte social concerne les rapports qu'entretiennent le scripteur et le lecteur. Ceux-ci influenceront également le contenu et la réception d'un discours écrit, puisqu'ils s'inscrivent, entre autres, sur des bases affectives, sociales, hiérarchiques, professionnelles, protocolaires qui peuvent, à leur tour, être plus ou moins développées, plus ou moins distantes, plus ou moins crédibles.

Les stratégies linguistiques auxquelles fera appel le ou la scripteur-e seront marquées par ces liens. Ainsi, l'usage du vous de politesse, des titres officiels illustrent quelques-unes de ces stratégies.

Le «discours» tient compte à la fois de la production écrite et des conditions dans lesquelles elle a été réalisée. Cette notion nous apparaît donc plus large, car elle permet de situer le texte comme acte de langage. Elle constitue le «texte-en-usage».

2.1.2 Les notions de «texte» et de «cohérence» chez L. Lundquist

Notre choix de **discours** s'appuie également sur la théorie de L. Lundquist (1980), selon laquelle le texte est un «acte de langage», qui résulte d'un ensemble cohérent de phrases - ce qui signifie que pour qu'on le désigne comme texte, l'écrit se doit d'être cohérent. Cet ensemble cohérent de phrases articule trois actes fondamentaux: l'**acte de référence**, l'**acte de prédication** et l'**acte illocutionnaire**. Ces trois actes réfèrent respectivement au thème (ce dont on parle), au rhème (ce que l'on en dit) et à la situation de communication telle que définie ci-dessous:

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 de parole individuelle; en tant que tel, le texte fait partie de système signes supérieurs, celui des actes interhumains, linguistiques aussi bien que non linguistiques. (Lundquist, 1980: 8-9)

Lundquist attribue, en effet, au texte un caractère linguistique (éléments qui renvoient au texte lui-même) et un caractère pragmatique (éléments qui renvoient à la

situation de communication). Au lieu de désigner l'ensemble par la notion de «discours», la linguiste distingue le «texte», d'une part, vu de l'intérieur et, d'autre part, de l'extérieur. Les deux premiers actes définis précédemment, soit les actes de référence et de prédication se situent sur le plan interne du texte, alors que l'acte illocutionnaire en concerne le plan externe. Ces trois actes coordonnés, tant dans l'ensemble global (nommé «macrostructure du texte» par certains linguistes, dont Van Dijk) que sur le plan local des phrases (nommé «microstructure») assurent, selon Lundquist, la cohérence du texte ou «cohérence thématique, sémantique et pragmatique». On pourrait regrouper les deux premiers types de cohérence sous la désignation «cohérence interne» puisque les deux éléments renvoient au thème et au rhème, donc au plan interne du texte. Cette cohérence interne s'opposerait à la «cohérence externe» dans laquelle figurerait le dernier élément.

Peu importe l'angle sous lequel est abordée la cohérence, il semble indispensable, à la lumière de ce nous venons d'exposer, de tenir compte de la situation de communication lors de l'analyse d'un texte. En procédant ainsi, nous élargissons la notion de «texte» à celle de «discours».

2.2 La cohérence et la cohésion

Ce qui correspond chez Lundquist à la cohérence sur un plan interne et à la cohérence sur un plan externe est désigné chez certains chercheurs (Halliday et Hasan, 1976; Fayol, 1985; Adam, 1977) par les termes cohésion et cohérence. Le premier relève des liens entre les phrases qui forment des séquences et entre les séquences qui forment un

texte; le second, de la situation de communication. En effet, selon Fayol, la cohésion «fait référence aux marques linguistiques traduisant, dans la surface textuelle, les interrelations entre énoncés concaténés» (1985: 111), et la cohérence «concerne [...] la (ou les) représentation sémantique ou cognitive pré ou post linguistique [...] qui s'y trouve associée». Dans un contexte d'analyse de textes, il ne nous apparaît pas opportun de faire cette démarcation entre les deux concepts, puisque, comme Charolles (1978) le note,

il ne semble plus possible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel [...].

Bien que nous admettions le fondement de cette distinction, elle ne semble pas nécessaire dans un contexte où nous considérons, comme nous l'avons déjà noté, que les deux aspects font partie intégrante de ce que nous nommons «discours». Les deux réalités auxquelles renvoient les concepts nous apparaissent indissociables: nous croyons, tout comme Charolles, que l'analyse d'un texte n'est complète qu'en tenant compte des conditions dans lesquelles il a été produit.

2.3 La macrostructure et la microstructure des textes

Les concepts de «cohésion» et de «cohérence» correspondent à la cohérence définie par des grammairiens de texte (par exemple, Van Dijk, 1984) selon deux niveaux d'organisation d'un texte: la macrostructure et la microstructure.

La macrostructure d'un texte constituerait le squelette du texte, c'est-à-dire ce qui en reste une fois que l'on a appliqué des règles de réduction à l'essentiel sémantique. La microstructure s'inscrit, pour sa part, au plan des séquences de phrases.

Prenons l'exemple suivant:

Paragraphe 1 (P1) Denis est sorti en canot sur le lac. Il a apporté un petit goûter et tout son attirail de #pêche. Il se dirigera vers la deuxième baie à la droite de son chalet.

Paragraphe 2 (P2) Lorsqu'il atteindra son coin de pêche favori, tout en dégustant son goûter, il tendra sa ligne à l'eau dans l'espoir d'attraper un beau poisson.

La macrostructure (M) de ce texte correspondrait à ce qui suit:

MP1 Denis est parti en canot.

MP2 Denis pêchera le poisson.

Sur le plan des séquences et sur le plan global, le texte apparaît cohérent.

Prenons l'exemple suivant:

P1 Denis est parti en canot sur le lac. Il a apporté un petit goûter et tout son attirail de pêche. Il se dirige vers la deuxième baie à la droite de son chalet.

P3 Si vous souhaitez aménager une roseraie, nous vous conseillons de bien choisir votre emplacement: les rosiers nécessitent au moins six heures d'ensoleillement par jour.

Analysés au point de vue séquentiel, P1 et P3 sont cohérents, puisque les rapports, les liens entre les phrases apparaissent clairement; mais, abordés sur le plan de la macrostructure, ils ne le sont pas:

MP1 Denis est parti en canot.

MP3 Nous vous conseillons de planter vos rosiers de sorte qu'ils aient six heures d'ensoleillement.

Ainsi, selon que l'on analyse la cohérence sur le plan de la macrostructure ou celui de la microstructure, elle se présente différemment.

Ces exemples nous amènent à énoncer, en accord avec Charolles (1978: 13):

- a) *que la cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global [...];*
- b) *qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre les méta-règles de macro-cohérence et de micro-cohérence;*
- c) *que certaines contraintes spécifiques apparaissent néanmoins à l'échelle macrostructurelle;*
- d) *qu'une condition nécessaire pour qu'un texte soit globalement cohérent est que l'on puisse lui associer par construction une séquence de macrostructures microstructurellement cohérente.*

Il nous apparaît important de noter que cette position a guidé notre analyse de textes dans notre recherche.

2.4 Les méta-règles de cohérence

Nous avons tenté de clarifier ce que nous entendions par «discours»: le texte en lui-même et la situation dans laquelle il a été produit. Nous avons démontré que l'organisation d'un texte se trouvait à deux niveaux: macrostructurel et microstructurel. Nous soutenons que, pour qu'il soit cohérent, un discours doit présenter certaines caractéristiques sur les deux plans de son organisation.

Ces précisions apportées nous amènent à examiner les règles de cohérence que doit respecter un-e scripteur-e dans la production d'un discours écrit. Ces règles, que Charolles (1978) désigne du nom de méta-règles, constitueront les éléments qui nous permettront d'analyser la cohérence dans le discours écrit des étudiant-e-s. Il s'agit des méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

2.4.1 La méta-règle de répétition

Pour qu'un texte soit (*microstructurellement ou macrostructurellement*) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte (Charolles, 1978: 14).

Le discours écrit du, de la scripteur-e qui respectera cette règle présentera un «caractère suivi». Le développement se fera de manière continue, sans rupture, c'est-à-dire sans «coq à l'âne».

Afin de réaliser les répétitions nécessaires, la langue dispose de différents procédés:

- la pronominalisation;
- la définitivisation et la référentiation déictique contextuelle;
- la substitution lexicale;
- le recouvrement présuppositionnel;
- la reprise d'inférence.

Toutes ces ressources permettent au ou à la scripteur-e de relier les phrases d'une séquence ou les séquences elles-mêmes par le rappel d'un terme dans une phrase environnante. Les trois premiers procédés peuvent être repérés sur le plan de la microstructure du texte, tandis que les deux autres le sont sur le plan de la macrostructure.

2.4.1.1 La pronominalisation

Le ou la scripteur-e fait appel à un pronom pour remplacer un substantif ou syntagme qu'il ou qu'elle a introduit préalablement (anaphore), qu'il ou qu'elle introduira (cataphore) ou qui se trouve à l'extérieur du texte (exphore).

Ex.: Alain achètera une nouvelle voiture. Il n'a pas encore choisi le modèle qui lui conviendra.

Il s'agit d'un rappel anaphorique puisque le pronom réfère à un nom qui le précède.

Ex.: **Elle** m'exaspère, à la fin, cette habitude que tu as d'être en retard.

Dans ce cas, le pronom anticipe le référent. Il s'agit donc de cataphore.

Il arrive que le référent se situe hors du texte. Nous parlons alors de pronominalisation exphorique. Cette situation peut se présenter dans l'utilisation des pronoms «JE», «TU», «ON».

Les usagers et usagères ont à leur disposition diverses catégories de pronoms, qui permettent d'effectuer ces rappels. Ce sont les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, indéfinis et interrogatifs.

Dans la catégorie des pronoms personnels, ce sont les pronoms de la troisième personne - il, le, lui, elle, la, en y et leurs pluriels - qui assurent la répétition anaphorique ou cataphorique. En outre, les pronoms personnels ainsi que possessifs et démonstratifs répètent généralement une combinaison de mots (nom + adjectif). Notons également que les pronoms indéfinis ne rappelleront bien souvent qu'une part des éléments compris dans les termes qu'ils remplacent. Les exemples ci-dessous illustrent ces deux affirmations:

Cette maison est grande. La sienne est plus spacieuse.

Les invités pourront prendre l'apéritif dans cette salle. Plusieurs y resteront pour le dîner.

2.4.1.2 La définitivisation et la référentiation déictique contextuelle

Pour recourir à ce procédé, le ou la scripteur-e fait appel aux déterminants (articles, possessifs, démonstratifs, numéraux cardinaux, indéfinis, interrogatifs, exclamatifs) pour rappeler un substantif d'une phrase à l'autre. Les déterminants se présentent selon deux catégories de fonction: celle de définitivisation et celle déictique. Dans le premier cas, le déterminant actualise le mot qu'il précède sans lui conférer une indication supplémentaire, c'est le cas des articles. Quant aux déterminants à fonction déictique, en plus d'actualiser le mot qu'ils précèdent, ils lui attribuent une indication, soit de rapport d'appartenance (possessifs), de localisation (démonstratifs), de nombre (numéraux cardinaux), de quantité imprécise (indéfinis), du fait que l'on pose une question sur le nom (interrogatifs), du fait qu'on manifeste un sentiment sur la réalité exprimée (exclamatifs) ou du fait que le nom a déjà été mentionné dans la phrase.

Dans le cas des articles, on retiendra qu'il s'agit des articles définis (le, la, les) dont il est question ici. En effet, alors qu'il est question de rappel, de répétition, il serait incongru d'inclure les articles indéfinis (un-e, des) qui, eux, servent à actualiser des êtres ou des choses dont il n'a pas été question encore dans le texte, qui sont inconnues du lecteur.

Ainsi, dans l'exemple suivant, le rhème «concessions minières» est rappelé en troisième phrase grâce à la définitivisation.

Ex.: Mon père avait des concessions minières. Tous les ans, nous nous rendions en Abitibi. Les concessions minières s'y trouvaient.

2.4.1.3 La substitution lexicale

Par ce procédé, le ou la scripteur-e utilise un autre terme ou expression pour désigner un référent, qui le précède dans le but d'éviter une répétition du lexème référent.

Ex.: Le soleil est essentiel au réchauffement de la terre. Cet astre représente, en effet ...

L'adéquation du substitut est, dans ce cas, vérifiable dans le dictionnaire, mais il arrive que la substitution lexicale fasse appel aux compétences culturelles du scripteur et du destinataire.

Ex.: Suzanne Jacob sera interviewée ce soir à la télévision. L'auteur nous révélera son secret.

Contrairement au premier exemple, il se peut dans celui-ci, que le nom de cette auteure n'y figure pas. Par conséquent, des compétences autres que celles basées sur une connaissance établie (dictionnaire, encyclopédie) sont nécessaires pour permettre la

reconnaissance de l'adéquation de la substitution. Supposons, néanmoins, que son nom ait son entrée au dictionnaire et que nous ayons la séquence qui suit:

Suzanne Jacob sera interviewée ce soir à la télévision.
L'auteure de Bonheur d'occasion nous révélera son secret.

Une vérification au dictionnaire permet au lecteur ou à la lectrice d'admettre la convenance d'auteure; il n'est, néanmoins, pas sûr qu'il ou qu'elle vérifiera l'adéquation du titre de l'ouvrage, qui, en fait, n'est pas de la plume de cette écrivaine. L'incohérence, dans ce cas, relèvera de la méta-règle de contradiction exposée plus loin.

Cette situation démontre combien il est difficile de délimiter ce qui relève du texte et ce qui relève de la situation de communication, puisque pour reconnaître la fausseté de cette affirmation, on doit faire appel à des compétences externes au texte.

2.4.1.4 Le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence

Les procédés de répétition que nous avons abordés jusqu'à maintenant apparaissent plus ou moins à la surface du texte. Pour sa part, le **recouvrement présuppositionnel** se rapporte au contenu qui n'est pas manifesté, «mais qui doit être reconstruit pour qu'apparaissent explicitement les récurrences» (Charolles, 1978: 18).

Prenons les exemples suivants:

- a) Alain prendra-t-il ses vacances en juillet?
- b) Non, il les a déjà prises.
- c) Non, il a réservé son mois d'août.
- d) Non, il a pris l'autobus.

Dans les réponses données, on remarque que les séquences «a-b» et «a-c» sont cohérentes alors que celle «a-d» ne l'est pas, même si le «il» de «d» réfère à «Alain». Cette séquence ne présente pas de «continuité».

La phrase «a» présuppose qu'«Alain» prend des vacances. Les phrases «b» et «c» récupèrent cette information en reconnaissant qu'il a déjà pris des vacances «a» et qu'il prendra des vacances en août «b». La phrase «d» ne recouvre pas la présupposition introduite en «a».

Ce procédé langagier consiste ainsi à assurer une cohérence en établissant une continuité sémantique à partir d'informations implicites au texte.

En ce qui a trait aux **reprises d'inférence**, elles correspondent aux implications, aux sous-entendus. Tout comme pour les recouvrements présuppositionnels, on doit déduire certaines informations sans qu'elles soient exprimées et ce, à partir de connaissances que nous avons du monde qui nous entoure. Dans l'exemple suivant:

Marie-Paule s'est inscrite à la maîtrise en éducation. Depuis qu'elle a terminé son baccalauréat, elle souhaite approfondir ses connaissances sur certains aspects de sa pratique.,

nous avons à déduire, dès la première phrase, que «Marie-Paule» a complété son baccalauréat, car nous savons que, généralement, nous devons terminer ce niveau d'études avant d'être admis au programme d'études supérieures. La répétition qui suit ne fait que rendre plus évidente la cohérence de la séquence.

Par exemple, si nous demandons aux étudiant-e-s de rédiger un texte pour informer sur le travail d'un-e professeur-e à l'université, nous supposons qu'ils inféreront que cette personne est instruite, qu'elle enseigne, qu'elle fait de la recherche et qu'elle peut assumer des tâches sur le plan administratif. Nous nous attendons à retrouver ces informations dans le texte.

Tous ces procédés de répétition favorisent le développement de la thématique selon un progression linéaire; ils établissent le «fil conducteur du texte». Ils construisent ainsi un fond de repère. Cependant, ils ne suffisent pas eux seuls à rendre un discours cohérent. Ce dernier doit également se développer par l'apport d'informations nouvelles, d'où la méta-règle de progression.

2.4.2 La méta-règle de progression

Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé (Charolles, 1978: 20).

Cette méta-règle suppose que les informations livrées renseignent davantage sur le sujet. En effet, dans un texte, on élabore sur un thème (ce dont on parle) par un développement rhématique (ce que l'on en dit). Ce développement nécessite, pour le justifier, un apport d'informations nouvelles, qui se greffent à celles déjà connues et qui font «avancer» le texte. Prenons l'exemple suivant:

Les étudiants en formation des maîtres étaient en stage dans le milieu scolaire la semaine dernière. Les futurs enseignants s'exerçaient dans une classe. Ils mettaient en pratique leurs connaissances.

Chaque énoncé apporte la même information. L'apport sémantique peut être considéré comme nul dès la première phrase. Or, «l'acte même de communiquer suppose un «quelque chose à dire»». (*Ibid.*: 21). Par conséquent, le ou la scripteur-e doit s'assurer de la progression sémantique, tout en s'assurant que la série de rhèmes «constitue en surface des suites séquentielles homogènes» (*Ibid.*: 22).

Par ailleurs, l'introduction de nouvelles informations dans un texte s'effectue selon des enchaînements définis. Même si notre objectif de recherche n'est pas d'examiner comment cet apport est réalisé, mais bien de vérifier s'il est réalisé ou non, nous croyons justifié de présenter les types de progression informationnelle disponibles à un-e scripteur-e. Pour ce faire, nous nous référons à Combettes (1978), qui distingue trois schémas d'enchaînement: «schéma à thème constant», «schéma linéaire», «schéma à thème (ou à rhème) éclaté».

Dans le premier schéma, le thème (ce (dont ou de qui) on parle) est répété d'énoncé en énoncé. La nouvelle information se situe sur le plan du rhème (ce qu'on en a dit). On notera ici que la pronominalisation et la substitution lexicale figureront comme éléments importants pour rappeler le thème. Nous aurions donc ce qui suit:

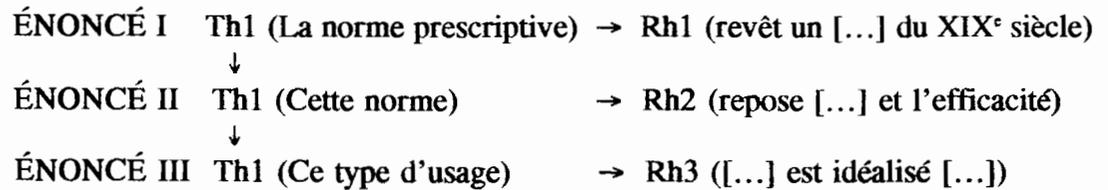
ÉNONCÉ I	Th1 → Rh1
	↓
ÉNONCÉ II	Th1 → Rh2
	↓
ÉNONCÉ III	Th1 → Rh3

EXEMPLE DE PROGRESSION À THÈME CONSTANT

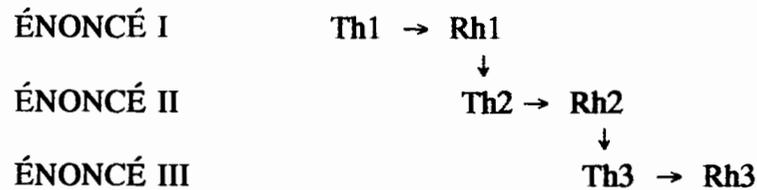
La norme prescriptive revêt un caractère contraignant marqué par l'autoritarisme et l'élitisme du XIX^e siècle. Cette norme repose aujourd'hui sur la conception d'un code uniforme, intrinsèquement supérieur, dont les qualités immanentes sont la pureté, la logique ou la cohérence interne, la clarté, l'esthétique et l'efficacité. Ce type d'usage, beaucoup plus répandu qu'on ne le croit, est idéalisé [...]

(Extrait: Langue et société de J. Leclerc, p. 364)

La schématisation de cet extrait serait:



Quant au deuxième schéma - le schéma linéaire -, «le rhème d'une phrase, ou une partie du rhème, devient le thème de la phrase suivante» (Combettes, 1978: 81). Ainsi, chaque nouvelle information d'un énoncé devient le thème de la phrase suivante auquel on ajoute une information nouvelle comme l'illustre cette représentation graphique:



EXEMPLE DE PROGRESSION LINÉAIRE

Ces familles [linguistiques] comprennent des sous-ensembles appelés sous-familles ou branches (la branche romane, la branche germanique, la branche slave); ces branches sont constituées par certaines langues apparentées plus étroitement entre elles qu'avec d'autres. Ainsi, les langues de la branche romane (français, italien, espagnol, portugais, roumain, etc.) diffèrent de celles des branches germaniques (anglais, allemand, suédois, danois, etc.) et slave (russe, polonais, ukrainien, serbo-croate, etc.), mais elles appartiennent toutes à la même famille: la famille indo-européenne. Cette famille est appelée [...].

(Extrait: Langue et société, de J. Leclerc, p. 61)

Cet extrait s'illustrerait par le schéma suivant:

ÉNONCÉ I	Th1 (Ces familles)	→	Rh1 (comprennent [...] branches [...].)
ÉNONCÉ II	Th2 (ces branches [Rh1])	→	Rh2 (sont constituées [...] langues [...].)
ÉNONCÉ III	Th3 (Ainsi, les langues [Rh2])	→	Rh3 (diffèrent [...] et appartiennent [...] la famille indo-européenne.)
ÉNONCÉ IV	Th4 (Cette famille [Rh3])	→	Rh4 (est appelée [...].)

En ce qui a trait au dernier schéma identifié - schéma à thème (ou à rhème) éclaté -, on remarque que le «thème d'une phrase contient plusieurs éléments qui seront utilisés -chacun séparément - comme thème des phrases suivantes; le rhème d'une phrase peut, lui aussi, être la source de plusieurs thèmes» (Combettes, 1978: 81):

ÉNONCÉ I	Th1 → Rh1	ÉNONCÉ I	Th1 → Rh1
ÉNONCÉ II	Th2 → Rh2	ÉNONCÉ II	Th2 → Rh2
ÉNONCÉ III	Th3 → Rh3	ÉNONCÉ III	Th3 → Rh3

Diagram illustrating the flow of themes and rhemes across three sentences. On the left, a vertical arrow points from Th1 to Th2, and a curved arrow points from Th2 to Th3. On the right, diagonal arrows point from Th1 to Rh2, from Rh1 to Th2, from Th2 to Rh3, and from Rh2 to Th3.

EXEMPLE DE PROGRESSION À THÈME ÉCLATÉ

La fermeté linguistique s'amenuise au profit d'une forme de tolérance souvent incompatible avec le processus d'affirmation du français. Des textes ou des affiches rédigés uniquement en anglais réapparaissent au centre-ville de Montréal, dans la banlieue ouest et sur la Rive-Sud. Des produits unilingues anglais sont réintroduits dans des commerces. Dans un certain nombre d'entreprises, les comités de francisation fonctionnent au ralenti: on restreint l'implantation terminologique [...]

(Extrait: Langue et société de J. Leclerc, p. 468)

Cet extrait se schématiserait selon ce qui suit:

ÉNONCÉ I Th1 La fermeté linguistique s'amenuise [...]

ÉNONCÉ II Th2 (Des textes [...]) → Rh1 (réapparaissent [...])

ÉNONCÉ III Th3 (Des produits [...]) → Rh2 (sont réintroduits [...])

ÉNONCÉ IV Th4 (les comités [...]) → Rh3 (fonctionnent au ralenti [...])

Les thèmes des énoncés II, III et IV sont liés à Th2 en ce sens qu'ils en constituent les illustrations.

Notons que la progression d'un texte peut se réaliser à partir des trois schémas; c'est donc dire que ceux-ci peuvent «cohabiter» dans un texte donné.

Par ailleurs, ces trois schémas de progression ne prennent pas en compte le fait que «certaines phrases [...] ne contiennent pas à proprement parler d'éléments «connus», déjà cités ou suggérés dans le texte» (Combettes, 1978:81). En effet, il arrive, surtout dans les textes d'une certaine longueur, que le thème initial d'un paragraphe, par exemple, ne soit pas lié au(x) thème(s) ou au(x) rhème(s) du paragraphe qui précède. Ces «ruptures», tout à fait légitimes, serviraient à présenter un autre aspect de ce qu'on pourrait nommer l'«hyperthème». Pour mieux comprendre cette notion de «rupture», considérons le sujet suivant: Le suicide chez les adolescents. Ce sujet pourrait représenter l'«hyperthème», qui se développerait selon des thèmes qui traiteraient de divers aspects du suicide. Nous aurions ainsi un schéma qui pourrait ressembler à ce qui suit:

HYPERTHÈME: SUICIDE CHEZ LES ADOLESCENTS

ÉNONCÉ I	Th1 → Rh1	
ÉNONCÉ II	Th1 → Rh2	Th1 SITUATION ACTUELLE
ÉNONCÉ III	Th1 → Rh3	
ÉNONCÉ IV	Th2 → Rh1	
ÉNONCÉ V	Th2 → Rh2	Th2 SOLUTIONS ENVISAGÉES
ÉNONCÉ VI	Th2 → Rh3	

La progression thématique entre les «deux blocs» d'énoncés est assurée par le fait que les thèmes sont en relation avec l'hyperthème. Il y aurait rupture thématique, mais non rupture hyperthématique. Certains connecteurs ou marqueurs de relation présentés en 2.4.4 assureraient ici la continuité.

2.4.3 La méta-règle de non-contradiction

Pour qu'un texte soit microstructurellement et macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant son contenu posé ou présupposé par une occurrence [sic] antérieure ou déductible de celle-ci par inférence.
(Charolles, 1978: 22)

Cette méta-règle s'appuie, d'une part, sur la logique qui interdit qu'un élément soit à la fois vrai et faux et, d'autre part, sur la logique «naturelle», qui suppose l'«obligation de tenir compte de paramètres temporels (exclus des calculs classiques), [la] nécessité de prendre en compte des informations sémantiques non explicitement posées» (Charolles,

1978: 22). À ce chapitre, l'auteur consulté considère trois types de contradictions: «*des contradictions énonciatives*», «*des contradictions inférentielles et présuppositionnelles*» et «*des contradictions de monde(s) ou de représentation du (ou des) monde(s)*». Il note cependant que ces distinctions sont quelque peu artificielles puisque l'analyse des trois «nous oblige à tenir compte ou à ignorer des «considérations renvoyant aux autres» (Charolles, 1978: 23).

2.4.3.1 Les contradictions énonciatives

La formulation d'un énoncé s'inscrit dans un certain cadre qui peut référer au contexte temporel ou discursif. Ainsi dans:

Denis marcha jusqu'au lac. Il apportait avec lui un goûter et son attirail de pêche.,

du point de vue temporel (élément identifiable par les temps verbaux), on remarque une période antérieure, dans ce cas, au fait de «marcher jusqu'au lac». En effet, avant d'entreprendre cette action, le sujet a d'abord «organisé» les éléments de ce cadre. L'imparfait nous fournit cet indice. Sur le plan discursif, on note l'absence d'indicateurs attestant la présence de l'auteur de l'énonciation. Selon Charolles, «ces caractéristiques définissent un régime énonciatif qui ne peut être modifié sans précautions spéciales» (Id.).

Par conséquent, si on ajoutait à cette séquence:

- a) Il monte dans le canot et se met en route pour son coin de pêche favori.
- b) Je ne sais pas s'il connaissait bien ce lac.,

le changement temporel, l'introduction de l'élément «JE» et le contenu sémantique de la séquence constitueraient ici des contradictions énonciatives.

2.4.3.2 Les contradictions inférentielles et présuppositionnelles

Les **contradictions inférentielles** s'identifient par la contradiction, dans une proposition, du contenu sémantique d'une autre. Prenons l'exemple suivant:

Mon frère est un excellent étudiant. Ses résultats scolaires laissent à désirer.

Les inférences que permet «excellent étudiant» nous indiquent que la deuxième phrase contredit la première. C'est ce que Charolles nomme «incompatibilité sémantique» (Ibid.: 24).

Parfois, la correction du temps verbal ou l'ajout d'un connecteur ou marqueur de relation peuvent rétablir la cohérence. De ce fait, l'exemple précité devient cohérent si ces modifications sont apportées:

Mon frère est un excellent étudiant. Jadis, ses résultats scolaires laissaient à désirer.

Les **contradictions présuppositionnelles** ressemblent aux contradictions inférentielles, sauf que, dans ce cas, c'est le contenu sémantique présupposé, c'est-à-dire implicite, qui sera contredit dans un énoncé qui suivra. Par exemple, dans:

Ce pichet est étanche. Il ne retient pas l'eau.,

le deuxième énoncé contredit le premier parce qu'«étanche» présuppose que le pichet retient bien l'eau.

2.4.3.3 Les contradictions liées au(x) monde(s) ou à la représentation du (ou des) monde(s)

Les **contradictions liées au(x) monde(s)** s'introduisent si on ne tient pas compte du fait que des mots ou des expressions [...] peuvent «à un niveau très profond [...] instaurer une diversification des univers de référence» (Ibid.: 27).

Ainsi, si l'on reprend les séquences suivantes:

- a) Michel cherche une maison ancienne. Cette maison est du XVI^e siècle.
- b) Michel rêve d'avoir un chien. Ce chien aime les enfants.
(Ibid.: 28)

la deuxième partie des deux séquences introduit une contradiction en référant en «a» à l'existence de la maison que «Michel cherche», qu'il n'a pourtant pas trouvé, et en «b» à l'existence du chien que «Michel rêve d'avoir».

Cette contradiction s'identifie à partir d'éléments linguistiques. En effet, il suffit de transformer le verbe de la seconde phrase des deux séquences pour éliminer la contradiction. On n'a qu'à procéder à la «modalisation en devoir du verbe» (Id.) afin de replacer les deuxièmes parties des deux séquences dans le «monde» représenté par le fait de «chercher» et de «rêver d'avoir» qui, tel qu'ils se présentent dans ces exemples, ne constituent pas des réalités accomplies. La contradiction se situe justement en rapport avec le fait qu'ils sont considérés comme tel dans les énoncés qui suivent.

Il y a contradiction liée à la représentation du ou des monde(s) lorsque l'énoncé contredit les caractéristiques généralement admises dans un contexte donné. Cet aspect relève des convictions du ou de la scripteur-e et du ou de la destinataire, au contexte

cognitif tel que le définit Van Dijk (1984). Rappelons que l'interprétation revêt une part de subjectivité mais, comme le note Charolles,

[...] les schèmes représentatifs à partir desquels le sujet déploie son activité de reconnaissance ne sont pas (totalement) subjectifs mais plutôt culturellement (sur) déterminée. L'individu n'invente pas ses convictions [...]. N'importe quelle société «impose» à ses membres des cadres cognitifs à partir desquels se constitue, au sein d'une communauté, un fond de croyance à peu près stable et établi constamment investi dans le discours qui y circule (1978: 29).

Considérons les exemples suivants:

Durant le week-end, je me suis promené dans la forêt laurentienne. J'y ai rencontré des anacondas.

Les connaissances que nous avons de la forêt laurentienne et de la faune qui l'habite contredisent la présence de ce serpent en ce lieu.

Ou:

Alain se rendit au magasin. Il s'acheta du bonheur.

Dans une réalité du monde «ordinaire», cet énoncé n'a pas d'ancrage. Cependant, si nous le remplaçons dans un monde autre que le monde «ordinaire», cet énoncé pourra trouver une cohérence et être reconnu ainsi par les acteurs de la communication. De ce fait, si l'exemple ci-dessus est précédé de la séquence:

Le petit garçon se trouvait transporté dans un pays merveilleux où tout était possible.,

notre cadre cognitif nous permettra de reconnaître la cohérence des deux séquences.

2.4.4 La méta-règle de relation

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

(Charolles, 1978: 32)

Cette méta-règle pose qu'il est nécessaire que les actions, les états et les événements relatés dans une séquence soient perçus comme «congruents dans le type de monde» (Ibid.: 31) reconnu par le destinataire. On définira ici la congruence à partir des notions de pertinence. Ainsi, on dira que «dans un monde représenté par «M», deux états de choses «p» et «q» sont congruents si et seulement si «p» est pertinent («relevant») pour «q», ou mieux, si et seulement si «p» est une cause, condition, conséquence pertinente pour «q» (Id.). En conséquence, les faits présentés se doivent d'être reliés entre eux. Ces

liaisons sont la plupart du temps établies par des connecteurs. Si ces derniers ne sont pas présents dans la séquence, le lien peut s'établir implicitement.

Dans la langue française, nous possédons tout un éventail de mots qui agissent comme connecteurs. Ces mots sont de nature différente et permettent d'établir des rapports précis. Il serait impossible d'en dresser une liste complète à l'intérieur de ce rapport. Cependant, il apparaît utile de présenter un tableau (Tableau I) illustrant les principaux connecteurs et les liaisons qu'ils assurent. Notons d'abord que ceux-ci sont constitués de conjonctions (dites de coordination ou de subordination) et d'adverbes (dits de relation logique).

TABLEAU I
PRINCIPAUX CONNECTEURS ET LEUR RAPPORT

CONNECTEUR	RAPPORT
et, ni, puis, aussi, comme, ainsi que, de plus, en outre ...	addition
mais, au contraire, cependant, encore, toutefois, néanmoins, d'ailleurs, en revanche, par contre, bien que, quoique, alors que, tandis que, d'une part/d'autre part ...	restriction, opposition
car, en effet, parce que, comme, puisque ...	cause
or	transition
donc, aussi, alors, ainsi, par conséquent, c'est pourquoi, de sorte que, de façon que ...	conséquence (conclusion)
ou, soit ... soit, tantôt ... tantôt ...	alternative
quand, lorsque, comme, avant que, depuis que, pendant que ...	temps
afin que, pour que ...	but

CONNECTEUR	RAPPORT
comme, de même que	comparaison
si, au cas où, à condition que, pourvu que, à moins que ...	condition, supposition
cependant, néanmoins, bien que, quoique, tandis que, certes	concession
car, c'est-à-dire, à savoir, par exemple ...	explication
Premièrement, deuxièmement, etc., d'abord, en deuxième lieu, dans un autre ordre d'idées ...	introduction

Les connecteurs présentés dans ce tableau établissent des rapports logiques entre les énoncés ou des séquences d'énoncés. Certains contribuent davantage à assurer des liens entre diverses parties du discours, qui les articulent.

Dans un autre ordre d'idées, la «pertinence factuelle dépend aussi des qualités attribuées au monde interprété» (*Ibid.*: 32). Prenons les exemples suivants empruntés à ce linguiste:

- a) Il neige. Les oiseaux sont malheureux.
- b) Le réveil-matin sonna. Le plafond se souleva et le ciel apparut. (*Id.*)

Dans le monde «ordinaire», la pertinence de «a» est identifiable. En effet, on admettra dans ce cadre que le fait qu'il neige puisse rendre les oiseaux malheureux. On pourrait d'ailleurs établir la relation à l'aide d'un connecteur: «Il neige. Par conséquent, les oiseaux sont malheureux.» En «b», on reconnaîtra que, dans le monde «ordinaire», un

«plafond ne peut se soulever». On ne peut trouver de relation logique entre les énoncés et reconnaître qu'il est «normal» qu'un plafond se soulève après avoir entendu la sonnerie du réveille-matin. Cependant, si nous nous replaçons dans le cadre du monde fantastique, un tel événement aurait un point d'ancrage.

Les méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation posent des conditions à conjuguer afin d'assurer la cohérence à un discours. À savoir si elles sont suffisantes pour déterminer cette cohérence, là n'est pas notre propos. Nous nous bornerons à examiner les contraintes inhérentes à l'application de ces règles pour, ensuite, vérifier comment elles sont appliquées ou non dans le discours écrit d'étudiant-e-s universitaires.

2.5 Le verbe: un complément d'information

On a vu que, dans l'application de certaines méta-règles de cohérence, les verbes constituaient des indices d'infraction. Entre autres, nous avons signalé qu'un verbe qui se trouvait conjugué au mauvais temps entraînait les contradictions référentielles et énonciatives. Pour cette raison, il semble essentiel de préciser les propriétés des temps verbaux afin de mieux comprendre pourquoi il y a infraction. Notre exposé reprend essentiellement l'analyse qu'en fait Rück (1980), analyse qui combine l'approche de Weinrich (1971) et de Benveniste (1966). De fait, ces chercheurs définissent «le temps non pas comme une expression linguistique de la réalité temporelle, mais comme outillage spécial [...] qui sert à la connexion textuelle» (Rück, 1980: 25), conférant ainsi un rôle

plus large au verbe. Les adverbes de temps, entre autres, joueraient le rôle de marqueurs réels du moment où l'action, la réalité décrite s'accomplit.

Selon cette théorie, les temps verbaux seraient «les éléments fonctionnels d'un système intratextuel de signaux, par lequel le récepteur est amené à recevoir ce qui est signifié, selon une attitude déterminée» (Id.). Par conséquent, on choisirait les temps verbaux en fonction de l'attitude que l'on souhaite voir adopter par le lecteur ou la lectrice. Du point de vue de ces derniers, l'usage de tel temps verbal commanderait de leur part l'adoption de telle ou telle attitude. Ces attitudes sont déterminées à partir de deux groupes de temps verbaux, soit les temps commentatifs et les temps narratifs. Le tableau qui suit présente les temps qui composent chacun de ces groupes (Weinrick, 1973: 69 cité par Rück, 1980: 26):

TABLEAU II
TEMPS VERBAUX

TEMPS COMMENTATIFS	TEMPS NARRATIFS
Passé composé	Plus-que-parfait
Présent	Passé antérieur
Futur	Imparfait
	Passé simple
	Conditionnel

Ainsi, l'emploi des temps commentatifs signifie que le ou la scripteur-e souhaite provoquer une réaction, faire agir son destinataire. Ce dernier, prévenu, devra adopter une attitude expectative, plus alerte pour déceler toutes les significations du texte. Dans le deuxième cas, on ne souhaite pas d'engagement immédiat de son lecteur ou de sa lectrice. Celui-ci ou celle-ci peut donc aborder le texte avec plus de détachement.

Par ailleurs, la mise en perspective de l'énoncé s'établit en fonction du temps de l'action (lié directement au contenu de l'énoncé) et du temps du texte (période à laquelle il est produit). Ces deux «moments» sont marqués par les temps qui signalent leur simultanéité ou leur écart.

La mise en perspective se concrétise à partir de la fonction de reprise, la perspective zéro et la fonction d'anticipation. À chacun de ces «moments» correspondent des temps verbaux dans chacun des deux groupes comme l'indique le tableau III.

TABLEAU III
MISE EN PERSPECTIVE ET TEMPS VERBAUX

MISE EN PERSPECTIVE	TEMPS COMMENTATIFS	TEMPS NARRATIFS
Fonction de reprise	Passé composé	Plus-que-parfait Passé antérieur
Perspective zéro	Présent	Imparfait Passé simple
Fonction d'anticipation	Futur (simple et antérieur)	Conditionnel (présent et passé)

La **fonction de reprise** donne comme indice que les informations que contient l'énoncé se situent dans une perspective passée en rapport avec le temps du texte.

La **perspective zéro** indique que l'information présentée peut correspondre au présent du temps du texte, mais elle ne garantit pas cette interprétation. Le lecteur ou la lectrice devra tenir compte du fait que les temps de l'action et du texte ne coïncident pas nécessairement.

Dans le cas de la **fonction d'anticipation**, ce sont des informations projetées en regard au temps du texte. Notons cependant que le futur assure une plus grande possibilité de réalisation comparativement au conditionnel.

Par ailleurs, Rück constate un autre élément à rattacher aux temps verbaux du groupe narratif. Il s'agit de la **mise en relief** qui s'effectue par un découpage entre des temps dits de premier et de second plans. Les temps de premier plan suivraient le déroulement chronologique alors que les temps de second plan apparaîtraient comme parallèles, simultanés. Les temps utilisés dans le premier plan serviraient à présenter des informations jugées plus importantes tandis que ceux de second plan introduiraient des informations «d'arrière-plan». Dans la première catégorie, on retrouve le passé simple et le passé antérieur; dans la deuxième, on inclut l'imparfait et le plus-que-parfait.

CHAPITRE III

LES CONTRAINTES INHÉRENTES À L'APPLICATION DES MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE

L'application des règles suppose des contraintes qui nous permettent de juger si la règle a été appliquée ou non. Dans cette partie, nous tenterons de cerner les contraintes liées à l'application des méta-règles de cohérence. Nous reprendrons chacune des méta-règles et les éléments qui les composent. Ce faisant, nous souhaitons établir les composantes d'un guide d'interprétation qui servira à analyser les productions des sujets de notre recherche, sujets dont le profil est exposé au chapitre sur la méthodologie.

3.1 Les contraintes liées à la méta-règle de répétition (MR I)

De manière générale, la méta-règle de répétition suppose que le ou la scripteur-e soit capable de rendre, à l'aide de dénominations différentes, une même réalité. Par conséquent, à moins qu'il ne s'agisse d'une répétition délibérée, le ou la scripteur-e **doit, dans un texte à thème constant et linéaire, utiliser un substitut pour désigner et rappeler la réalité dont il ou elle parle.** Nous savons que nous avons dans la langue divers procédés pour réaliser cette substitution qui doit se faire **tant qu'il n'y a pas de risque d'ambiguïté ou de contresens.** En présence d'un substitut, un lecteur ou une lectrice identifierait son «antécédent» possible et ce, à l'aide de divers indices. Combettes (1986), qui s'est penché spécifiquement sur cette question, classe ces indices sous trois

grandes rubriques: syntaxe, morphologie et sémantique. Examinons, maintenant, chacun des procédés de répétition pour lesquels on peut trouver au moins un indice sous au moins une rubrique.

3.1.1 La pronominalisation

Sur le plan syntaxique, on retiendra que le pronom renverra plutôt «au sujet d'une phrase précédente qu'à un objet, plutôt à un objet qu'à un complément du nom, etc.» (Combettes, 1986: 80). C'est surtout le cas du pronom «il». Malgré cette règle, on évitera toute situation où l'identification de l'antécédent sera équivoque, comme l'illustre l'exemple suivant:

Denis a rencontré Alain. Il était content.

Il est difficile d'identifier clairement à qui «il» réfère dans l'énoncé qui précède. On dira qu'il y a **ambiguïté de référent**.

Un autre indice propre à soulever l'équivoque de l'«antécédent» concerne la morphologie. Les marques du genre ou du nombre permettraient des séquences comme celle évoquée ci-dessous. Ainsi, dans les deux séquences qui suivent, on ne retrouve pas d'ambiguïté.

Denis a rencontré Julie. Elle était contente.

Denis a rencontré Alain. Ils étaient contents.

À ces marques syntaxiques et morphologiques, il faut ajouter l'indice sur le plan sémantique. Donc, «les rapports de sens entre les groupes, en particulier le verbe et le sujet ou les compléments, permettraient de rattacher le substitut à son antécédent» (Id.). Les rapports de sens dont parle Combettes dépendraient des catégories - animé/non-animé, abstrait/concret ... ainsi que des «connaissances individuelles ou partagées des locuteurs» (Id.). Considérons les séquences:

Denis a apprécié ce disque. Je le lui avais conseillé.

Ce disque a plu a Denis. Je le lui avais conseillé.

Ce qui importe ici, c'est l'ordre non-animé + animé que doivent prendre les compléments d'un verbe comme conseiller (conseiller + quelque chose + à quelqu'un). Le fait que «ce disque» soit l'objet ou le sujet n'a pas d'incidence: il est repris chaque fois par «le».

3.1.2 La définitivisation et la référentiation déictique contextuelle

Dans le cas des déterminants définis ou déictiques, le problème d'ambiguïté d'antécédent ne se pose pas puisque ce procédé a pour but d'accompagner le mot qu'il répète dans un énoncé qui suit. Cependant, si nous examinons l'emploi du déterminant sur

le plan syntaxique, on note une contrainte, difficile à théoriser, dira Charolles (1986), mais qui est quand même appliquée. En effet, «lorsque le nom répété se trouve dans l'entourage immédiat de celui qui le précède, l'emploi des déictiques contextuels est plus naturel» (Charolles, 1986: 16). Considérons les exemples qui suivent:

(?) Denis vient de prendre un poisson. Le poisson semble gros.
 Denis vient de prendre un poisson. Ce ou Son poisson semble gros.

Néanmoins, lorsque le substantif est accompagné d'un complément dans le premier énoncé, la définitivisation est acceptée, comme le démontre la séquence qui suit:

Denis vient de prendre un poisson avec sa nouvelle canne. Le poisson semble gros.

Dans l'appréciation de l'application de ce procédé, nous dirons que cette application est adéquate si le ou la scripteur-e a tenu compte de cette contrainte.

3.1.3 Les substitutions lexicales

Ce sont des contraintes sémantiques qui régissent l'emploi de procédé qu'est la substitution lexicale. En effet, le ou la scripteur-e devra connaître les diverses dénominations pour désigner une même réalité. Le lecteur ou la lectrice devra partager ces mêmes connaissances. On ne saurait accepter une substitution qui serait fautive. Cette question ne sera pas traitée sous l'application de la méta-règle de répétition, mais sous celle de la méta-règle de non-contradiction.

Par ailleurs, il faut retenir que, dans le cas de la substitution lexicale, «le terme le plus générique ne peut précéder son représentant» (Charolles, 1978: 17), comme l'illustre ce qui suit:

(?) Une femme a gagné à la loterie. Cette Québécoise est maintenant millionnaire.

Une Québécoise a gagné à la loterie. Cette femme est maintenant millionnaire.

Par conséquent, on dira que le mot utilisé comme substitut doit comporter dans sa définition (logique ou encyclopédique) les éléments de définition du premier. On notera dans l'exemple cité ci-dessus que «femme» est un substitut acceptable parce que toutes les «Québécoises» sont des femmes, mais que l'inverse n'est pas vrai.

3.1.4 Les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence

Les contraintes qui régissent l'emploi de ce procédé concernent des contenus sémantiques non manifestés mais implicites. Un-e scripteur-e qui appliquerait ces procédés tiendrait compte du sens de l'énoncé qui précède en le rappelant dans le contenu sémantique de l'énoncé subséquent.

Dans un contexte plus large, le ou la scripteur-e dans un contexte de classe ferait sien-nes les informations présupposées que «le sujet de rédaction [...] véhicule» (*Ibid.*: 18)

Compte tenu de ces contraintes, nous analyserons l'application de cette méta-règle à partir des éléments et sous-éléments d'apprentissage suivants:

Application MR I

1. Le ou la scripteur-e a utilisé un substitut

1.1 La pronominalisation est utilisée

1.1.1 Le référent n'est pas ambigu

1.1.1.1 Le pronom est bien accordé

1.1.1.2 Le rapport de sens est assuré

1.1.2 La pronominalisation n'est pas double

1.2 La définitivisation est utilisée et l'antécédent est éloigné

1.3 La référentiation déictique contextuelle est utilisée et l'antécédent se trouve dans l'entourage immédiat

1.4 La substitution lexicale est utilisée et le terme est un générique en rapport avec l'antécédent

1.5 Le recouvrement présuppositionnel est utilisé

1.6 La reprise d'inférence est utilisée

3.2 Les contraintes liées à l'application de la méta-règle de progression (MR II)

Nous avons exposé précédemment que la méta-règle de progression suppose que chaque énoncé introduit une nouvelle information. Un énoncé qui ne contribuerait pas à enrichir le contenu sémantique du texte constituerait une infraction. Cette infraction se traduirait par une répétition d'information ou une rupture en rapport avec le thème ou l'hyperthème développé.

Considérant ces contraintes, nous retiendrons les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui suivent lors de l'analyse de la méta-règle de progression:

Application MR II

2.1 Chaque énoncé apporte une information nouvelle

2.1.1 L'énoncé n'est pas une répétition en rapport avec les énoncés qui précèdent

2.1.2 L'énoncé ne constitue pas une rupture en rapport avec le thème ou l'hyperthème

2.1.3 Un segment n'est pas répétitif

3.3 Les contraintes liées à la méta-règle de non-contradiction

De manière générale, on dira que le ou la scripteur-e ne doit pas présenter de contradictions énonciatives, inférentielles, présuppositionnelles, de mondes ou de représentation du monde, telles que définies en 2.4.2.

Nous avons déjà vu que les temps verbaux jouaient un grand rôle dans l'application, notamment, de cette méta-règle. C'est donc dire que, dans ce cas, les temps utilisés devront respecter le cadre énonciatif. Il faudra ainsi que le non-respect du temps verbal (concordance) fasse l'objet d'une analyse. La non-concordance constituera un indice d'infraction à cette méta-règle tout comme le non-respect du mode de fonctionnement discursif.

En outre, le contenu sémantique présupposé et inféré d'un énoncé ne pourra être contredit dans un énoncé qui suivra. Par ailleurs, les énoncés devront trouver un point d'ancrage dans le monde dans lequel ils sont produits. Tout compte fait, dans l'analyse de l'application de la méta-règle de non-contradiction, nous considérerons les éléments et sous-éléments d'apprentissage suivants:

Application MR III

3.1 L'énoncé ne présente pas de contradiction énonciative

3.1.1 Les temps verbaux concordent

3.1.2 Le mode de fonctionnement discursif reste le même

3.2 L'énoncé ne présente pas de contradiction inférentielle

3.3 L'énoncé ne présente pas de contradiction présuppositionnelle

3.4 L'énoncé ne présente pas de contradiction de monde

3.5 L'énoncé ne présente pas de contradiction de représentation de monde

3.4 Les contraintes liées à l'application de la méta-règle de relation

On a signalé que cette méta-règle suppose que les faits qu'une séquence ou qu'un texte dénotent dans le monde représenté soient liés. Selon Charolles (1978: 31), «les relations [...] sont la plupart du temps manifestées par des connecteurs qui les explicitent

sémantiquement». Cependant, lorsque le connecteur est absent, s'il n'est pas possible de relier deux énoncés par un marqueur naturel, cela «constitue un bon test pour déceler une incongruité» (Id.).

Dans l'application de cette méta-règle, nous tiendrons compte du fait que le ou la scripteur-e annonce tel rapport et on s'attendra à reconnaître ce dit rapport. «En effet, le locuteur indiquant expressément qu'il établit tel rapport entre des propositions énoncées [...], on s'attend à ce qu'il prenne soin de rendre accessible la relation qu'il pose» (Charolles, 1986: 90). Les contenus sémantiques des marqueurs permettront de définir si le choix est pertinent.

L'analyse des connecteurs ne suffit pas à déterminer la relation. De fait, «la reconnaissance d'un lien de pertinence factuelle dépend des qualités attribuées au monde interprété» (Charolles, 1978: 32). Les deux éléments devront, par conséquent, être pris en compte dans l'analyse de la méta-règle de relation.

À la lumière des contraintes identifiées, nous analyserons l'application de la méta-règle de relation à partir des éléments d'apprentissage suivants:

MR IV

- 4.1 L'énoncé peut être relié par un connecteur à l'énoncé qui précède ou qui suit**
- 4.2 La relation posée par le connecteur utilisé est rendue accessible**
- 4.3 Chaque énoncé trouve un point d'ancrage dans la réalité**

Les éléments et sous-éléments d'apprentissage que nous avons dégagés à partir des contraintes d'application des méta-règles de cohérence ont été réunis pour composer le guide d'interprétation des données analysées dans le cadre de cette recherche. Nous avons tenté de dégager le plus d'éléments possible susceptibles de nous permettre de caractériser avec précision le discours d'étudiant-e-s universitaires.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Pour favoriser l'atteinte de ses objectifs, la recherche descriptive projetée, qui avait pour démarche centrale d'investigation l'analyse de données langagières, a retenu le plan d'expérience qui suit.

4.1 La population

Les sujets de cette étude étaient les étudiant-e-s inscrit-e-s à temps complet à l'automne 1988 au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Le choix de cette population constituée d'un quarantaine d'étudiant-e-s fut motivé par le fait qu'il nous apparaissait pertinent d'obtenir des données systématiques sur le rendement de ces étudiant-e-s avant que leur formation ne soit plus avancée, dans le but de les orienter, si nécessaire, vers les mesures d'appoint appropriées.

Dans un contexte où une qualité d'informations d'ordre descriptif est requise, nous avons obtenu des renseignements précis sur ces sujets, qui constituaient, dans cette étude, non pas un échantillon, mais une population. Nous avons recueilli, en fait, des données d'ordre individuel et social, telles l'âge, la formation antérieure ... L'ANNEXE I détaille le profil des sujets. Sommairement, à cet effet, on notera que la population était composée

de sujets en majorité de sexe féminin (89 %), ce qui n'étonne pas, compte tenu du programme de formation. Leur moyenne d'âge se situait à 23,5 ans et la majorité (74 %) d'entre eux et elles avaient été admis à l'université sur la base d'un diplôme d'études collégiales.

4.2 La collecte de données

La collecte de données s'est effectuée à l'automne 1988 au moyen de deux tests standardisés. Nous avons retenu comme étant standardisé un test «[...] dont les procédés d'administration et de correction sont spécifiquement prédéterminés» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1975: 3). L'épreuve a consisté en la production de deux textes écrits ayant servi de base d'évaluation aux fins de réussite du cours de français correctif que nous enseignions. Il s'agissait d'examens de mi-session et de fin de session. Il est à noter que sept sujets n'ont pas complété la deuxième épreuve. Ceci s'explique par le fait qu'ils ont abandonné le cours avant la fin de la session. Par ailleurs, nous avons tenu à ces deux productions parce que nous présumons que les étudiant-e-s, après une session complète d'études à l'université, devraient avoir acquis davantage de connaissances sur un sujet commun relié à un contenu de cours universitaire, les rendant ainsi mieux outillés et susceptibles d'offrir un meilleur rendement en rapport avec certaines méta-règles de cohérence. Les étudiant-e-s disposaient de trois heures pour rédiger un texte d'au moins deux pages sur un des thèmes qui leur avaient été proposés une semaine à l'avance. Ils ou elles pouvaient se présenter à l'examen avec un plan préparé à la suite d'une exploration

du sujet. Les textes produits étaient de type argumentatif. Nous avons retenu ce type de discours de façon à nous permettre, croyions-nous, de cueillir suffisamment d'informations pertinentes. On retrouvera à l'ANNEXE II les thèmes proposés.

Tous les sujets ont respecté la consigne concernant la longueur, certains allant même au-delà de ce qui était exigé. Aucun texte n'a été rejeté.

4.3 L'analyse des données

Les données colligées ont été analysées à l'aide d'une fiche d'analyse (ANNEXE III) utilisée conjointement avec le guide d'interprétation (ANNEXE IV). Nous avons élaboré, à l'automne 1988, cette fiche d'analyse et ce guide à partir des contraintes identifiées au chapitre III.

Les catégories d'analyse (méta-règles de cohérence déjà identifiées) et les sous-catégories qui les précisent ou les opérationnalisent constituent en fait des éléments et des sous-éléments d'apprentissage. Sur chaque production, nous avons d'abord numéroté et encerclé chacun des énoncés, pris ici dans le sens de «phrase». Nous avons ensuite indiqué pour chaque énoncé les non-infractions et les infractions en rapport avec chacun de ces éléments et sous-éléments d'apprentissage à l'aide du code décimal établi dans le guide d'interprétation. Sur la fiche d'analyse, nous avons inscrit, pour chacune des copies, le nombre d'énoncés, le nombre de non-infractions et d'infractions en spécifiant pour ces dernières, les indicateurs comportementaux qui les illustraient.

Adhérant aux recommandations d'ordre méthodologique de De Landsheere (1976), nous avons procédé d'abord à une première analyse des données recueillies. Une correctrice expérimentée en a effectué une deuxième. Puis, nous en avons assumé une analyse finale. Ces trois phases ont été retenues en tant que technique de vérification exercée en vue de contrôler la pertinence, la suffisance et l'exactitude des données d'analyse. Bien que l'analyse des productions ait été réalisée consciencieusement, et surtout avec minutie, il n'en demeure pas moins que des omissions ont pu être commises: ce type d'analyse ne pouvant être assumée électroniquement.

Comme cette recherche vise à décrire un comportement, l'interprétation des données s'est effectuée à partir des indices statistiques propres à ce type de recherche et définis par Bertrand et Valiquette (1986) comme étant la moyenne, l'écart-type, etc. Les indices ont été obtenus par la compilation des non-infractions et des infractions aux méta-règles de cohérence discursive identifiées dans le discours des étudiant-e-s concerné-e-s. Par ailleurs, afin de bien illustrer les infractions, nous avons ajouté en ANNEXE V des exemples relevés des copies analysées. Nous avons retenu cinq cas pour chacune des méta-règles. La sélection des exemples s'est effectuée en fonction de leur représentativité des infractions commises par l'ensemble des étudiant-e-s.

CHAPITRE V

LES RÉSULTATS

Le présent chapitre constitue l'aboutissement de l'étude que nous nous proposons de faire: répondre à la question «Quelles sont les non-infractions et les infractions aux méta-règles de cohérence dans le discours des étudiant-e-s inscrit-e-s en première session d'un programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'U.Q.A.T.?» Dans la première partie de ce chapitre, nous décrivons les résultats obtenus; dans la seconde, nous les discutons. Ainsi, nous respectons les indications de Ouellet (1981), qui suggère de traiter séparément la description et l'interprétation des données.

5.1 La présentation des résultats

Pour procéder à l'analyse des non-infractions et des infractions aux méta-règles de cohérence, nous avons d'abord établi la moyenne d'énoncés composés pour les deux périodes de production. Le tableau IV présente les données relatives à la variable nombre d'énoncés composés (NEC) pour les groupes 1 et 2 (GR1/GR2) aux deux périodes (P1/P2) de production.

TABLEAU IV
NOMBRE D'ÉNONCÉS COMPOSÉS (NEC)

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GRI/GR2/P1	20,61	6,94	48,15	26	12	38
GRI/GR2/P2	20,85	5,96	32,40	26	13	39

On note donc ici peu d'écart entre les deux moments de production avec des moyennes respectives de 20,61 et de 20,85 énoncés composés.

Cette pondération était nécessaire, étant donné que les sujets n'ont pas produit le même nombre d'énoncés, pour pouvoir obtenir des moyennes significatives des non-infractions et des infractions aux quatre méta-règles.

5.1.1 La méta-règle de répétition (MR I)

L'évaluation des non-infractions et des infractions à MR I ne pouvaient pas se faire sur la seule base de NEC. En effet, le nombre d'applications possibles n'est pas fonction du nombre d'énoncés, puisqu'un énoncé peut contenir plus d'une application de la MR I. Nous avons donc pondéré dans ce cas le nombre d'applications possibles en fonction du nombre moyen d'énoncés. Le tableau V illustre la moyenne du nombre d'applications possibles de MR I ayant servi de base aux moyennes des non-infractions et des infractions

à MR I. (Notons que le nombre d'applications possibles constitue la somme des applications réalisées et des applications non réalisées.)

TABLEAU V
APPLICATIONS POSSIBLES DE MR I

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	20,47	3,66	13,39	14,48	14,72	29,20
GR1/GR2/P2	20,12	4,78	22,86	18,36	12,90	31,36

À partir de cette base, nous avons établi les moyennes de non-infractions et d'infractions à MR I qui figurent aux tableaux VI et VII.

TABLEAU VI
MR I
NON-INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	19,58	1,12	1,25	5,35	15,47	20,82
GR1/GR2/P2	18,75	1,52	2,30	6,50	14,30	20,80

TABLEAU VII

MR I
INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	0,89	1,12	1,26	4,64	0	4,64
GR1/GR2/P2	1,37	1,52	2,30	6,50	0	6,50

Nous avons voulu également examiner les procédés utilisés dans l'application de la MR I par les sujets de l'étude. Pour ce faire, nous avons relevé le nombre d'occurrences pour chaque procédé et nous en avons établi l'équivalence en fonction du nombre moyen d'applications qui diffère ici du nombre moyen d'applications possibles puisque ce dernier comporte les non-applications qui constituent en fait des infractions. Ainsi, les résultats des proportions des procédés utilisés, présentés au tableau VIII, ont été comptabilisés sur des moyennes de 20,15 pour P1 et de 19,60 pour P2.

TABLEAU VIII
PROCÉDÉS UTILISÉS DANS L'APPLICATION DE MR I
GR1/GR2/P1 (MOYENNE 20,15)

PROCÉDÉ	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
1.1	10,25	3,45	11,93	4,15	3,35	18,03
1.2	0,19	0,49	0,24	2,01	0	2,01
1.3	1,20	1,42	2,16	6,72	0	6,72
1.4	3,95	2,75	7,59	10,08	0	10,08
1.5	4,53	2,63	6,90	10,08	0	10,08
1.6	0,03	0,20	0,04	1,35	0	1,35

GR1/GR2/P2 (MOYENNE 19,60)

1.1	11,19	4,09	16,71	4,64	1,96	19,60
1.2	0,19	0,42	0,18	1,40	0	1,40
1.3	1,34	1,73	3,01	7,67	0	7,67
1.4	3,33	2,61	6,80	9,79	0	9,79
1.5	3,41	2,76	7,62	9,80	0	9,80
1.6	0,14	0,43	0,18	1,96	0	1,96

À la lumière de ces résultats, on remarque que les étudiant-e-s ont surtout recours aux procédés de la pronominalisation (1.1) dont les pourcentages pour P1 et P2, situés à 51 et 57 %, dépassent de loin les pourcentages d'utilisation des autres procédés. Ceux-ci se trouvent, par ordre décroissant: à 22 et 17 % pour le recouvrement présuppositionnel

(1.5); à 20 et 17 % pour la substitution lexicale (1.4); à 6 et 7 % pour la référentiation déictique contextuelle (1.3); à 1 % (P1/P2) pour la définitivisation et à moins de 1 % (P1/P2) pour la reprise d'inférence (1.6).

Maintenant, si nous nous attardons à la distribution en pourcentage des infractions selon les éléments d'apprentissage (non-applications et procédés), nous obtenons les résultats illustrés au tableau IX.

TABLEAU IX
DISTRIBUTION DES INFRACTIONS À MR I
SELON LES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE (%)

SUJETS	1	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
GR1/GR2/P1	37,5	42,5	2,5	2,5	15,0	0	0
GR1/GR2/P2	33,3	33,3	0	15,7	17,7	0	0

On note, selon ces chiffres, qu'au moins un tiers des infractions sont attribuables à la non-application de MR I (1). De plus, on constate que bon nombre (42,5 et 33,3 %) d'infractions relèvent de la pronominalisation (1.1). La substitution lexicale, avec 15 et 17,7 %, semble aussi poser quelques difficultés aux sujets de l'étude.

5.1.2 La méta-règle de progression (MR II)

Afin de vérifier les non-infractions et les infractions à la MR II, nous avons considéré qu'un énoncé constituait une occasion d'application de la méta-règle. Nous avons donc

pondéré le nombre de non-infractions en fonction des nombres moyens d'énoncés composés présentés précédemment au tableau IV. Les résultats figurent aux tableaux X et XI.

TABLEAU X
MR II
NON-INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GRI/GR2/P1	20,31	0,55	0,30	1,59	19,02	20,61
GRI/GR2/P2	20,43	0,61	0,38	2,31	18,54	20,85

TABLEAU XI
MR II
INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GRI/GR2/P1	0,28	0,54	0,29	1,59	0	1,59
GRI/GR2/P2	0,42	0,61	0,38	2,31	0	2,31

En ce qui a trait aux infractions, nous avons également établi en pourcentage la distribution en fonction des trois éléments d'apprentissage que comporte la MR II. Nous obtenons ce qui suit au tableau XII.

TABLEAU XII
DISTRIBUTION DES INFRACTIONS À MR II
SELON LES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE (%)

SUJETS	2.1.1	2.1.2	2.1.3
GR1/GR2/P1	30,8	30,8	38,4
GR1/GR2/P2	76,4	11,8	11,8

On constate dans P1 que les infractions sont partagées selon les trois sous-éléments d'apprentissage. Alors qu'en P2, elles se concentrent à 76,4 % autour du premier qui, rappelons-le, a trait à la situation d'un énoncé qui répète l'information donnée par un énoncé le précédant.

5.1.3 La méta-règle de non-contradiction (MR III)

Tout comme pour la MR II, nous avons effectué le calcul des non-infractions et des infractions à MR III en admettant qu'un énoncé représentait une occasion d'application de cette méta-règle. Les résultats présentés aux tableaux XIII et XIV constituent donc la somme pondérée des non-infractions et des infractions en fonction des moyennes du nombre d'énoncés composés qui figurent au tableau IV.

TABLEAU XIII
MR III
NON-INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	20,01	0,81	0,66	2,94	17,67	20,61
GR1/GR2/P2	20,36	0,91	0,82	3,68	17,17	20,85

TABLEAU XIV
MR III
INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	0,60	0,81	0,66	2,94	0	2,94
GR1/GR2/P2	0,49	0,91	0,83	3,68	0	3,68

Le tableau XV, pour sa part, dresse un portrait, toujours en pourcentage, de la distribution des infractions à MR III selon les éléments d'apprentissage qui la composent.

TABLEAU XV
DISTRIBUTION DES INFRACTIONS À MR III
SELON LES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE (%)

SUJETS	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5
GR1/GR2/P1	44,8	0	10,2	0	44,8
GR1/GR2/P2	25,0	0	0	10,0	65,0

La première remarque que nous pouvons formuler à partir de ces résultats concerne l'élément 3.2, où les sujets n'ont commis aucune infraction: l'énoncé ne présente pas de contradiction inférentielle. On pourrait considérer également que les infractions relevant de 3.3 et 3.4 (contradiction présuppositionnelle et de monde) n'occupent pas une large part de cette distribution. On aurait tendance à croire ici qu'elles concernent davantage les éléments 3.1 et 3.5 (contradiction énonciative et de représentation du monde).

5.1.4 La méta-règle de relation (MR IV)

Pour l'évaluation des non-infractions et des infractions à MR IV, nous avons dû procéder selon le mode de calcul retenu pour la MR I. En effet, le nombre d'applications de la MR IV peut différer du nombre d'énoncés composés. La pondération des applications a donc été réalisée selon le nombre moyen d'énoncés. Le tableau XVI expose les résultats ainsi obtenus.

TABLEAU XVI
NOMBRE D'APPLICATIONS DE MR IV

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	22,73	3,14	9,86	13,74	18,89	32,63
GR1/GR2/P2	22,46	2,16	4,65	6,83	18,65	25,48

En référant aux moyennes d'applications, examinons, aux tableaux XVII et XVIII, les résultats des non-infractions et des infractions.

TABLEAU XVII
MR IV
NON-INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GR1/GR2/P1	21,82	1,25	1,57	6,82	15,91	22,73
GR1/GR2/P2	21,30	1,10	1,21	4,08	18,38	22,46

TABLEAU XVIII

MR IV
INFRACTIONS

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM
GRI/GR2/P1	0,91	1,26	1,60	6,82	0	6,82
GRI/GR2/P2	1,16	1,08	1,18	4,08	0	4,08

Nous avons déjà mentionné que l'application de la MR IV pouvait se réaliser, entre autres, selon deux procédés, soit sans ou avec connecteur. Il nous apparaissait intéressant de décrire comment elle s'est manifestée dans les productions des sujets à l'étude. Les tableaux XIX et XX le précise sur la base des moyennes d'applications déterminées au tableau XVI.

TABLEAU XIX

APPLICATIONS DE MR IV SANS CONNECTEUR

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM	§
GRI/GR2/P1	10,59	3,86	14,86	16,54	2,52	19,06	47
GRI/GR2/P2	11,52	4,06	16,47	15,08	2,65	17,73	51

TABLEAU XX
APPLICATIONS DE MR IV AVEC CONNECTEUR

SUJETS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	VARIANCE	INTERVALLE DE VARIATION	MINIMUM	MAXIMUM	%
GR1/GR2/P1	12,12	3,85	14,86	16,54	3,67	20,21	53
GR1/GR2/P2	10,94	4,06	16,47	15,08	4,73	19,81	49

Ces données portent à croire que les sujets appliquent la MR IV en recourant de manière presque égale aux deux procédés à leur disposition.

Si nous nous attardons maintenant à la distribution des infractions à la MR IV en fonction des sous-éléments d'apprentissage, nous retrouvons les résultats comptabilisés au tableau XXI.

TABLEAU XXI
DISTRIBUTION DES INFRACTIONS À MR IV
SELON LES ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE (%)

SUJETS	4.1	4.2	4.3
GR1/GR2/P1	10,3	89,7	0
GR1/GR2/P2	17,1	82,9	0

Précisons d'emblée qu'aucune infraction liée à 4.3 n'a été signalée dans les productions des sujets à l'étude: chaque énoncé trouve un point d'ancrage dans la réalité. Il ressort cependant que la majorité des erreurs (89,7 et 82,9 %) se trouvent sous 4.2, (la relation posée par le connecteur utilisé n'étant pas rendue possible), tandis que 4.1 regroupe 10,3 et 17,1 % des infractions (l'énoncé ne pouvant être relié par un connecteur à l'énoncé qui suit ou qui précède).

Pour conclure cette première partie de ce chapitre, nous présentons un tableau-synthèse des pourcentages de non-infractions et d'infractions aux quatre méta-règles de cohérence.

TABLEAU XXII
NON-INFRACTIONS ET INFRACTIONS AUX MR (%)

SUJETS	MR I		MR II		MR III		MR IV	
	NON- INFR.	INFR.	NON- INFR.	INFR.	NON- INFR.	INFR.	NON- INFR.	INFR.
GR1/GR2/P1	95,6	4,4	98,5	1,5	97,1	2,9	95,9	4,1
GR1/GR2/P2	93,2	6,8	98,1	1,9	97,8	2,2	94,5	5,5

Le tableau ci-dessus expose un pourcentage d'infractions aux MR I (4,4 et 6,8 %) et MR IV (4,1 et 5,5 %) que nous pourrions qualifier d'assez semblables. Les résultats obtenus aux MR II (1,5 et 1,9 %) et MR III (2,9 et 2,2 %) présentent également des

similarités. Il serait juste de dire que les sujets de l'étude ont manifesté plus de difficulté à appliquer, dans l'ordre, la MR I, la MR IV, la MR III et la MR II.

Par ailleurs, nous avons tenté de déterminer s'il existait une tendance chez les sujets à commettre des infractions à l'une et à l'autre des méta-règles regroupées par paires. Aucune des analyses des paires - MR I et MR II; MR I et MR III; MR I et MR IV; MR II et MR III; MR II et MR IV; MR III et MR IV - n'a donné de résultats positifs. Même si aucun sujet n'a réussi à écrire son discours sans infraction, le nombre de sujets qui ont commis des infractions à la fois en rapport aux deux règles mises par paire n'est pas suffisamment élevé pour permettre de tirer des conclusions à l'effet qu'il y aurait une relation entre des infractions à l'une et à l'autre des méta-règles groupées par paires. En effet, le maximum de sujets présentant une relation entre une paire de variables se situe à 6 sur 39 sujets. À titre informatif, il s'agit d'un résultat pour la paire MR I et MR IV.

De plus, nous avons aussi vérifié si les sujets qui écrivaient un plus grand nombre d'énoncés étaient susceptibles de commettre davantage d'infractions. Pour ce faire, nous avons analysé les données des trente-neuf sujets qui ont produit deux discours et nous avons obtenu les résultats illustrés au tableau XXIII.

TABLEAU XXIII
 MOYENNES D'INFRACTIONS AUX MR SELON LE NOMBRE
 D'ÉNONCÉS COMPOSÉS

	- 40,41 ÉNONCÉS		+ 40,41 ÉNONCÉS	
	1er Quartile	2e Quartile	3e Quartile	4e Quartile
Moyenne	6,44	7,08	5,07	5,74
Écart-Type	4,39	3,11	2,61	3,33
Variance	19,35	9,69	6,82	11,10

Nous observons ici une tendance, à savoir qu'un sujet qui produirait un texte plus long ne commettrait pas nécessairement plus d'infractions. En effet, les moyennes présentent des écarts qui nous porteraient à le croire. Cependant, les tests statistiques effectués (F et t de Student) infirment cette tendance.

5.2 L'interprétation des résultats

Que nous indiquent les résultats obtenus dans le cadre de cette analyse? Les écrits des sujets à l'étude sont-ils incohérents? Pour répondre à cette interrogation, il faudrait déterminer ce qu'est un écrit cohérent. Serait-ce un écrit dans lequel ne se présente aucune infraction aux méta-règles proposées par Charolles? Un écrit qui n'en présente qu'une, ou deux, ou trois, etc.? En effet, à quel degré un écrit devient-il incohérent? Bien que nous soulevions la question, nous n'avons ni la prétention ni l'ambition de le déterminer. Rappelons que notre objectif consistait à décrire les non-infractions et les infractions aux

méta-règles de cohérence des sujets en question et non de nous prononcer sur le degré de cohérence de leur discours. Compte tenu de cet objectif, nous nous bornerons à livrer quelques réflexions que suscite l'analyse des données quant à l'application et à la non-application des méta-règles de cohérence.

5.2.1 La méta-règle de répétition (MR I)

La MR I, tout comme la MR IV, semble poser plus de difficulté aux sujets de l'étude. La majorité des erreurs relèvent, d'une part, de la non-application de la méta-règle (37,5 %) et, d'autre part, de son application par la pronominalisation (42,5 %). Cette première constatation indiquerait que les étudiant-e-s concerné-e-s n'appliquent pas systématiquement la méta-règle. Quant aux infractions liées à la pronominalisation, leur nombre n'étonne pas vraiment, compte tenu du fait qu'elle constitue le procédé auquel les sujets ont le plus souvent recours pour la réalisation de la répétition. Néanmoins, ce type d'infraction dénote chez les sujets une connaissance insuffisante de l'emploi de la pronominalisation sans ambiguïté référentielle.

Par ailleurs, le pourcentage d'infractions liées à la substitution lexicale mis en relation avec le nombre de fois qu'elle est utilisée nous amène à supposer que, lorsqu'ils y ont recours, les sujets de l'étude choisissent plus souvent qu'autrement un terme inadéquat pour répéter le thème ou le rhème de l'énoncé qui précède. Est-ce là un indice d'une méconnaissance des significations de certains mots employés? Il serait intéressant de fouiller davantage cette question.

Nous avons déjà mentionné que les sujets de l'étude tendaient à recourir surtout à la pronominalisation dans l'application de la MR I. Cette remarque nous pousse à questionner leur connaissance des autres procédés à leur disposition. Leur sont-ils inconnus? Pourquoi ne les utilisent-ils pas? Voilà des questions auxquelles les réponses pourraient guider l'élaboration de contenu d'enseignement.

Somme toute, les sujets à l'étude appliquent la MR I à raison de 95,6 %. Le recours aux divers procédés se limite surtout à la pronominalisation et à la substitution lexicale. Les infractions, outre celles liées à la non-application de la MR I, sont surtout fonction de ces deux procédés. Nous avons soulevé quelques questions qu'entraînent ces constatations, questions auxquelles il nous apparaît essentiel de répondre afin de cerner les raisons des difficultés et, ainsi, intervenir en connaissance de cause auprès de ceux et celles qui les éprouvent.

5.2.2 La méta-règle de progression (MR II)

Les données compilées signalent un faible taux d'infractions à la MR II. Elles permettent cependant de constater que les sujets de l'étude commettent peu de rupture en rapport avec le thème ou l'hyperthème qu'ils développent. Les infractions relèvent surtout de répétitions d'informations, soit de celles contenues dans un énoncé, soit de celles d'un segment dans un même énoncé. Il nous est fréquemment arrivé au cours de notre pratique d'enseignante d'entendre un-e étudiant-e justifier ce type de répétition par le fait

qu'il ou qu'elle n'avait pas relu son écrit. Pouvons-nous supposer que, si nous développons l'habitude de révision chez les étudiant-e-s, nous diminuerons du même coup beaucoup d'erreurs de répétition d'informations? Nombre d'étudiant-e-s négligent cette étape importante du processus d'écriture qu'est la révision, la jugeant inutile et superflue.

Dans un autre ordre d'idées, les éléments et les sous-éléments qui permettent d'identifier l'application de cette méta-règle ne comprennent pas d'indications permettant d'identifier l'élément «suffisance d'informations» contenu dans un discours, souvent associé pour plusieurs à la progression thématique. Ainsi, l'insuffisance d'informations nuit à la progression. Mais il ne faut pas confondre «apport d'informations nouvelles» et «suffisance d'informations», et accuser les étudiant-e-s de «tourner en rond», de ne pas «faire progresser» leur discours parce qu'ils ou qu'elles n'auraient pas développé suffisamment le sujet de leur discours. À notre avis, là où l'insuffisance d'informations pourrait être reliée à cette MR concerne «l'espace à remplir». La plupart du temps, nous imposons aux étudiant-e-s des consignes précises quant à la longueur du discours à rédiger. Obsédé-e-s par cette consigne, certain-e-s répéteront consciemment des informations en les reformulant en d'autres mots dans l'espoir que la répétition passera inaperçue, «meublant» ainsi une partie de «l'espace à remplir». Pourquoi n'ont-ils ou n'ont-elles pas suffisamment d'informations à livrer sur un sujet qu'ils ou qu'elles choisissent et, dans le cadre spécifique de cette étude, des sujets sur lesquels ils ou elles ont reçu un enseignement et de la documentation? L'hypothèse que nous nous permettons de formuler pour expliquer cette

situation est le manque de préparation qui précède la mise en texte. Les étudiant-e-s négligent bien souvent de bien explorer leur sujet, de faire l'inventaire du matériel qu'ils ou qu'elles possèdent, d'en faire le tri et de voir à le compléter s'il y a lieu, comme le dictent la plupart des manuels sur la méthodologie du travail intellectuel. Il serait intéressant et pertinent d'examiner de plus près les méthodes de travail que mettent en pratique les étudiant-e-s dans la préparation de leurs travaux scolaires en général, et celles utilisées à la préparation d'un texte raisonné, en particulier.

En dernier lieu, nous avons précisé que l'analyse de cette méta-règle dans les discours des sujets à l'étude ne concernait pas la manière dont l'apport de l'information nouvelle était réalisé. Cependant, un enseignement qui privilégierait une approche par la cohérence du texte ne devrait pas négliger cet élément. En effet, en observant et en manipulant les divers schémas de progression thématique, les étudiant-e-s ne pourront qu'être plus attentifs à l'élément «apport d'informations nouvelles». Par ailleurs, nous sommes persuadée qu'une étude de ces schémas pourrait contribuer à une meilleure application des MR I et MR IV. En effet, l'information nouvelle est livrée en fonction d'un thème ou d'un rhème que l'on doit répéter selon divers procédés à sa disposition, d'où le lien étroit entre les méta-règles de progression et de répétition. D'autre part, les informations nouvelles présentent des relations avec ce qui suit ou ce qui précède, relations qui s'établissent implicitement ou explicitement, ce qui établit un lien entre les méta-règles de progression et de relation. On ne saurait faire abstraction de ces liens dans une perspective d'enseignement par la cohérence du discours.

En résumé, il est vrai que le taux d'infractions à la MR II s'avère faible chez les sujets de l'étude. Cependant, nous ne croyons pas qu'il s'agisse là d'une raison pour ne pas aborder la question avec les étudiant-e-s, soit en investiguant leurs méthodes de travail qui expliqueraient peut-être certaines lacunes, soit en enseignant les schémas de progression par la théorie et la pratique.

5.2.3 La méta-règle de non-contradiction (MR III)

Nous avons vu que les sujets de l'étude appliquaient à 97 % la MR III dans les deux discours qu'ils et qu'elles ont produits. La plupart des contradictions relevées se trouvent sur le plan du cadre énonciatif et de la représentation du monde. Pour le premier type d'infractions, il semble pertinent de nous demander si les sujets ont une connaissance suffisante du fonctionnement et du rôle des temps verbaux et du mode discursif. Souvent, lorsque dans une copie un-e enseignant-e rencontre une infraction liée à la non-concordance des temps, il ou elle, selon Charolles et aussi notre propre expérience, a tendance à attribuer «ces malformations temporelles à des ratés performantiels [...] ou à une maîtrise imparfaite des formes de conjugaison» (Charolles, 1978: 24). On indique, le plus souvent: «Attention aux changements de temps verbaux!», sans insister sur leur rôle, leur place, leur propriété à l'intérieur d'un discours. On se contente également de désigner un changement de mode discursif sans pour autant insister sur son fonctionnement théorique et pratique. Ces réactions sont-elles attribuables au fait que généralement ces types d'erreurs sont considérées comme des erreurs de performance? Est-ce parce qu'ils ne nous

semblent pas liés à la cohérence d'un texte? Il pourrait être intéressant d'envisager les infractions liées aux questions modales et discursives autrement que de les classer à titre de «raté performantiel» sans rapport avec la cohérence.

Pour leur part, les infractions constituées de contradictions de représentation du monde dénotent chez les sujets à l'étude une méconnaissance du monde qui les entoure. Si on réfère aux exemples tirés de leurs productions et reproduits à l'Annexe V, on remarque qu'ils et qu'elles manquent d'informations ou possèdent de fausses informations sur le sujet sur lequel ils et elles rédigent. On dirait, en fait, que les sujets ne saisissent pas l'ensemble d'une situation. Par exemple, l'étudiante qui mentionne «des lycées» en parlant du système scolaire québécois (Annexe V) s'était inspirée d'un texte fourni dans un cours disciplinaire, texte dans lequel on comparait l'évolution des systèmes scolaires québécois et français. Ne savent-ils ou -elles pas lire? Que retiennent-ils ou -elles de leurs lectures? Ne faudrait-il pas s'assurer de vérifier quelle compréhension ils et elles ont d'une situation?

Pourrait-on attribuer ce type d'infractions au manque de connaissances sur les plans culturel et social? Telles sont les questions que soulèvent ces résultats. Elles nous apparaissent des pistes de réflexion et d'analyse susceptibles de fournir des indications quant à la manière d'intervenir auprès des scripteur-e-s dont les discours présenteraient des contradictions de ce type.

En dernier lieu, l'absence ou la quasi-absence de contradictions inférentielles, présuppositionnelles et de monde s'accordent aux propos de Charolles (1978), qui mentionne que les contradictions de ce type sont habituellement rares et ce, dans des textes de jeunes élèves, donc, à plus forte raison, dans les discours produits par les étudiant-e-s.

5.2.4 La méta-règle de relation (MR IV)

Les données compilées attestent que les sujets de l'étude appliquent la MR IV en établissant une relation implicite (sans connecteur) et une relation explicite (avec connecteur) dans un ordre à peu près égal (respectivement 49 % et 51 %). Devons-nous nous demander si cette réalité est normale et acceptable? Pour répondre à cette question, il faudrait qu'il existe une norme. Or, cette norme n'est pas déterminée. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur un point: Quelle incidence peut avoir chez le lecteur un recours moins fréquent aux connecteurs pour établir une relation entre deux énoncés? Il est admis que l'absence de connecteur oblige un lecteur ou une lectrice à déployer plus d'efforts, puisqu'il ou qu'elle doit établir les liens qui s'imposent pour saisir toutes les implications du voisinage de deux énoncés. Cet effort supplémentaire peut occasionner chez ceux et celles qui lisent l'impression de se trouver devant un texte moins bien articulé, d'où le jugement: «L'étudiant-e ne produit pas un texte qui se tient.» Lorsqu'on enseigne l'analyse de texte, une méthode fréquemment utilisée consiste à inciter les étudiant-e-s à décortiquer un écrit de sorte à en faire ressortir, dans un premier temps, le plan général et, dans un deuxième temps, les idées principales, secondaires et tertiaires. Une façon de

repérer rapidement les diverses parties ou articulations du texte s'appuie sur l'identification des connecteurs utilisés, ce qui tendrait à démontrer leur importance. Ne devrions-nous pas, dans ce cas, encourager, voire insister et obliger, dans un premier temps, les étudiant-e-s à avoir recours aux connecteurs de façon systématique pour établir les relations entre les énoncés et les diverses parties de leur discours? Si oui, nous devons également leur inculquer que l'emploi d'un connecteur précis entraîne une relation précise.

En effet, dans les infractions notées en rapport avec la MR IV, il ressort qu'elles se présentent parce que la relation posée par le connecteur utilisé n'est pas rendue accessible dans l'énoncé qui suit, ce qui signifierait que les sujets de l'étude ne saisissent pas les rapports logiques qu'introduisent les divers connecteurs. Dans un enseignement qui viserait à corriger cette situation, nous pouvons supposer l'importance de mettre l'accent sur cet aspect des connecteurs, aspect qui peut être travaillé à partir d'une grammaire, même traditionnelle, et d'un dictionnaire de langue.

Pour terminer, les résultats obtenus permettent de constater l'absence, dans le discours des sujets de l'étude, d'énoncés qui ne trouvent pas de point d'ancrage dans la réalité. En bref, ce sont l'absence et l'emploi erroné des connecteurs qui devraient nous préoccuper dans le cas de la MR IV.

CONCLUSION

L'objectif de départ que nous nous étions fixé, à savoir celui de découvrir quelles étaient les non-infractions et les infractions aux méta-règles de cohérence commises dans le discours écrit d'étudiant-e-s inscrit-e-s en première année au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire à l'U.Q.A.T., semble atteint.

En premier lieu, nous avons rappelé la situation des étudiant-e-s universitaire-s québécois en matière de français écrit, situation que l'on s'entend pour qualifier de lacunaire sur tous les plans, dont celui de la cohérence, malgré que l'on ne dispose d'aucune donnée précise en ce qui la concerne. Ce manque d'informations, jumelé à notre désir d'être mieux outillée pour intervenir auprès des étudiant-e-s que nous recevions dans nos cours, a grandement motivé notre intérêt à entreprendre une recherche sur la cohérence dans le discours écrit de ces mêmes étudiant-e-s.

Pour y arriver, nous avons d'abord défini les concepts de «discours» et de «cohérence» en retenant les méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation telles que formulées par Charolles (1978). L'examen de ces méta-règles nous a conduit à l'élaboration d'un guide d'interprétation suffisamment explicite pour nous permettre d'analyser l'application ou la non-application des méta-règles dans le discours écrit de la

population choisie. Les résultats présentés dans ce rapport proviennent donc du rendement d'un groupe précis, rendement attesté dans deux circonstances précises. Nous n'insisterons pas assez sur la nécessité de prendre toutes les précautions qui s'imposent afin de ne pas tomber dans le piège d'une généralisation abusive.

En ce qui concerne le rendement des sujets de l'étude, nous avons établi qu'ils ont appliqué les méta-règles de cohérence dans au moins 90 % des cas. Nous avons noté que l'application de la MR I se réalisait surtout à l'aide des procédés de la pronominalisation et de la substitution lexicale, où se trouve également une bonne partie des erreurs qui s'ajoutent à celles qui relèvent de la non-application de la règle. Quant aux éléments qui ressortent dans l'application de la MR II, nous remarquons que c'est en rapport avec elle que les infractions sont moins fréquentes. Elles ont trait surtout à la répétition d'informations déjà fournies dans un énoncé qui précède ou dans un même énoncé. Pour sa part, la MR III constitue, après la MR II, la méta-règle qui semble être appliquée avec plus de rigueur. Les contradictions relevées dans les discours analysés se partageaient entre les contradictions énonciatives et de représentation de monde. En ce qui a trait à la MR IV, nous constatons que les sujets de l'étude appliquent cette méta-règle avec ou sans connecteur de manière à peu près égale. Les infractions commises, cependant, le sont surtout dans l'emploi des connecteurs. Cette méta-règle paraît donner, après la MR I, plus de difficulté aux sujets de l'étude.

Compte tenu de résultats qui proviennent de l'analyse des données colligées à partir des discours des sujets, nous avons identifié des pistes susceptibles d'améliorer notre intervention pédagogique en matière de cohérence discursive. Bien qu'elles aient été mentionnées au chapitre précédent, nous les reprenons ici sommairement.

Des constatations que permettent de faire les résultats, nous nous permettons d'avancer qu'il semble nécessaire que les étudiant-e-s reçoivent un enseignement sur les quatre méta-règles de cohérence dans le but d'acquérir des connaissances en ce qui les concerne et de développer des habiletés pour les appliquer convenablement. Dans ce sens, les éléments d'apprentissage qui définissent la MR I devraient être connus et utilisés par les étudiant-e-s. Il nous semble que l'on prend trop pour acquis que les étudiant-e-s possèdent les connaissances nécessaires pour appliquer un procédé qu'on juge élémentaire, mais qui semble présenter des difficultés, en l'occurrence la pronominalisation. De plus, un enseignement qui insisterait sur la nécessité d'utiliser un vocabulaire précis et adéquat contribuerait à augmenter les compétences des étudiant-e-s en matière de substitution lexicale. Plus largement, les étudiant-e-s devraient recevoir un enseignement sur l'ensemble des procédés afin d'éviter la non-application de la règle et de varier les stratégies ou procédés employés dans son application.

Par ailleurs, les remarques formulées en rapport avec la MR II pour laquelle les étudiant-e-s semblent démontrer moins de difficulté nous amènent à suggérer un examen attentif des méthodes de travail qu'ils et qu'elles préconisent. D'autre part, les étudiant-e-s,

croyons-nous, devraient avoir la possibilité d'étudier et de comprendre les divers schémas de progression thématique qui régissent l'apport d'informations dans un texte. De surcroît, l'exploitation de cette méta-règle se réaliserait avantageusement, à notre avis, en parallèle avec les MR I et MR IV.

Pour ce qui est des infractions à la MR III, nous avons constaté que plusieurs d'entre elles pourraient être évitées en partie en cessant de considérer les erreurs de concordance des temps et des modes verbaux ainsi que celles liées au cadre discursif comme étant des ratés de performance au lieu de ratés de compétence, et ainsi donner aux étudiant-e-s l'occasion d'acquérir et de développer les connaissances et habiletés nécessaires au respect des questions modale et discursive. Les solutions aux contradictions de représentation de monde constituent un plus grand défi, et les questionnements qu'elles suscitent nous engagent à la prudence dans la suggestion de pistes à explorer sur le plan pédagogique. Quelques réponses aux interrogations soulevées le permettraient peut-être.

D'autre part, les résultats obtenus en regard à la MR IV nous ont conduite à proposer qu'il pourrait être avantageux d'amener les étudiant-e-s à utiliser plus fréquemment les connecteurs pour établir les relations entre les énoncés et les diverses parties de leurs discours et, surtout, de les sensibiliser au fait qu'un connecteur précis établit un rapport logique précis déterminé par une norme acceptée et reconnue par les usagers et usagères de la langue.

Par les suggestions issues des observations faites à partir des résultats, nous ne prétendons pas proposer les solutions miracles ou les seules pistes susceptibles d'être explorées afin d'améliorer la situation des étudiant-e-s aux prises avec des lacunes en matière de cohérence. Nous sommes consciente que cette étude est limitée, tant par le nombre restreint qui constituait la population étudiée que par le nombre des observations qui correspond à deux périodes de production. Cependant, il n'est pas invraisemblable que les résultats de cette recherche puissent s'appliquer à des étudiant-e-s de d'autres institutions universitaires compte tenu que les données disponibles attestent de similitudes en matière de comportements langagiers chez ces derniers et dernières. Néanmoins, nous répéterons qu'il importe d'être prudent dans toute extrapolation. Cette étude est également limitée par le fait que les résultats obtenus ne peuvent être comparés à ceux qui proviendraient d'une étude similaire. La confirmation ou l'infirmité des faits observés ne pourra venir que de recherches qui pourront être entreprises ultérieurement. Dans ce cadre, il pourrait être intéressant de mettre en parallèle le rendement sur le plan de la cohérence et sur celui touchant à d'autres aspects de la langue (l'orthographe lexicale, grammaticale, la syntaxe, etc.).

Par ailleurs, nous avons remarqué lors de notre démarche que les méta-règles de cohérence ne permettaient pas d'analyser comme étant une infraction à leur application des erreurs qui relèveraient de ce que l'on qualifie généralement de «mauvais choix de terme». Or, nous soupçonnons que bien souvent ce type d'erreurs contribue à entraîner l'épithète «incohérent» pour désigner certains passages des discours d'étudiant-e-s. Considérons

l'exemple qui suit extrait d'un discours d'un des sujets à l'étude, où l'on retrouve ce type d'infraction:

L'objet de ce texte **constituera** donc, d'une part, à définir les courants pédagogiques et, d'autre part, lequel [...]

Le verbe «consister» devrait figurer ici à la place de «constituer». La ressemblance des termes, que l'on nommerait paronymes, a peut-être dans ce cas contribué à la confusion de termes. Il ne faudrait pas pour autant, à notre avis, désigner comme incohérent ce qui ne l'est pas tout à fait, comme on pourrait avoir tendance à le faire suite à une première analyse. Cependant, le nombre de ce type d'infractions relevées dans le discours des sujets à l'étude mériterait que l'on s'y attarde, ne serait-ce que pour voir si elles sont en relation avec les infractions liées aux contradictions de représentation de monde.

Pour terminer, nous rappellerons que cette étude, malgré ses limites, a permis de tirer certaines conclusions qui nous font mieux connaître l'étudiant-e universitaire en matière de cohérence discursive, et ainsi de dégager certaines pistes pour l'enseignement et des avenues de recherche. Au terme de cette recherche, qui se veut une première exploration sur la question, nous pouvons déjà penser que notre propre intervention auprès des étudiant-e-s s'en trouvera influencée.

Depuis une vingtaine d'années, la cohérence discursive émerge comme champ d'investigation à part entière, mais l'état de développement de la recherche en cette matière est peu avancée. En effet, la problématique du discours, à l'opposé de la problématique de la langue, beaucoup mieux étudiée, est peu circonscrite. Il existe beaucoup d'ouvrages sur la méthodologie, les techniques d'expression, etc., mais nous sommes loin d'un consensus quant à une norme liée au discours et à la nécessité de développer les compétences discursives de ceux et celles que nous recevons dans nos classes. Pourtant, les étudiant-e-s aux prises avec des infractions liées aux règles de cohérence discursive auraient besoin, à notre avis, de recevoir un enseignement sur la question. Il serait intéressant d'examiner ce qu'on leur offre déjà en ce sens depuis leur entrée au primaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1977). «Ordre du texte, ordre des discours», Pratiques, no 13, Metz, pp. 103-111.
- BOUGAÏEFF, André (1984). «L'aicritur «disco», vou connaissé? Grandeur et misère du français écrit à l'université» in L'Éducation et le français, Langue et société au Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 475-481.
- BERTRAND, R. et C. VALIQUETTE (1986). Pratique de l'analyse statistique des données, Québec, P.U.Q., 379 pages.
- BRONCKART, J.-P. et al. (1985). Le fonctionnement des discours, Paris, Delachaux et Niestlé, 175 pages.
- BUREAU, C. (1976). Rapport d'enquête sur la qualité du français écrit des étudiants de la Faculté des lettres de l'Université Laval, Québec, 90 pages.
- CHAROLLES, M. (1978). «Enseignement du récit et cohérence», Langue française, no 38, Paris, Larousse, pp. 7-57.
- CHAROLLES, M. (1986). «La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle», Pratiques, no 49, pp. 87-99.
- COMBETTES, B. (1978). «Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants», Langue française, Paris, Librairie Larousse, pp. 74-86.
- COMBETTES, B. (1986). «Introduction et reprise des éléments d'un texte», Pratiques, no 49, pp. 69-83.

- C.R.É.P.U.Q. (1986). La connaissance de la langue chez les étudiant-e-s universitaires, 26 pages.
- Conseil de la langue française (1987), L'enseignement du français langue maternelle, Québec, Service des communications du Conseil de la langue française, 55 pages.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). Introduction à la recherche en éducation. Paris, Armand Colin-Bourrelier, 4e édition, 402 pages.
- FAYOL, N. (1985). Le récit et sa construction, Paris, Delachaux et Niestlé, 157 pages.
- GERVAIS, F. & NOËL, C. (1987). «La perception de l'orthographe», Interface, janv.
- HALLIDAY, M.A.K. et R. HASAN (1976). Cohesion in English, London, Longman, 374 pages.
- JACKOBSON, Roman (1963). Essais de linguistique générale, Paris, Éditions de minuit, coll. «Points», no 17.
- LUNDQUIST, L. (1980). La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 244 pages.
- Ministère de l'Éducation (1975). Le test, un instrument de mesure, Québec, Éditeur officiel du Québec, 9 pages.
- OUELLET, André (1981). Processus de recherche. Une approche systématique, Québec, P.U.Q., 267 pages.
- PÉPIN, L. (1982). «L'état du français écrit chez les étudiants de niveau universitaire», Québec français, pp. 54-57.

ROBILLARD (nov. 1991). Lettre adressée aux directions générales des collèges publics et privés, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

RÜCK, Heribert (1980). Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Hatier, 95 pages.

VAN DIJK, T. A. (1984). «Le texte», Dictionnaire des littératures de langue française, Tome III, Paris, Bordas, pp. 2282-2288.

ANNEXE I

PROFIL DU GROUPE I

IDENTIFICATION DES SUJETS	SEXE		ÂGE	BASE D'ADMISSION	NOMBRE DE TEXTES
	F	M			
1-1	x		32	Expérience	2
1-2	x		29	Expérience	2
1-3	x		25	Expérience	2
1-4		x	22	Expérience	2
1-5		x	22	D.E.C.	2
1-6	x		30	Expérience	2
1-7	x		20	D.E.C.	1
1-8	x		22	D.E.C.	2
1-9	x		41	Expérience *	1
1-10	x		43	Expérience *	1
1-11	x		21	D.E.C.	2
1-12	x		32	Expérience	1
1-13	x		23	Expérience **	2
1-14	x		27	Expérience	1
1-15	x		19	D.E.C.	2
1-16	x		20	D.E.C.	1
1-17	x		19	D.E.C.	2
1-18	x		22	D.E.C.	2
1-19	x		20	D.E.C.	2
1-20	x		20	D.E.C.	2
1-21	x		23	Expérience	2
1-22	x		20	D.E.C.	2
1-23	x		22	D.E.C.	2

* Maître en exercice

** Une année collégiale complétée

ANNEXE I
PROFIL DU GROUPE II

IDENTIFICATION DES SUJETS	SEXE		ÂGE	BASE D'ADMISSION	NOMBRE DE TEXTES
	F	M			
2-1	x		19	D.E.C	2
2-2		x	21	D.E.C.	1
2-3	x		20	D.E.C.	2
2-4	x		21	D.E.C.	2
2-5	x		20	D.E.C.	2
2-6	x		19	D.E.C.	2
2-7	x		22	D.E.C.	2
2-8		x	24	D.E.C.	2
2-9		x	20	D.E.C.	2
2-10	x		20	D.E.C.	2
2-11	x		23	D.E.C.	2
2-12	x		19	D.E.C.	2
2-13	x		21	D.E.C.	2
2-14	x		19	D.E.C.	2
2-15	x		20	D.E.C.	2
2-16	x		22	D.E.C.	2
2-17	x		24	D.E.C.	2
2-18	x		20	D.E.C.	2
2-19	x		21	D.E.C.	2
2-20	x		20	D.E.C.	2
2-21	x		29	Expérience	2
2-22	x		23	D.E.C.	2
2-23	x		36	D.E.C.	2

ANNEXE II

SUJETS DE RÉDACTION PROPOSÉS

Première production

- A. Vous avez constaté que les élèves de votre classe éprouvaient de sérieuses difficultés en français écrit. Vous avez élaboré des moyens pour pallier leurs lacunes, et vous souhaitez vous assurer la collaboration de leurs parents. Vous adressez donc une lettre à ces derniers.
- B. Le ministère de l'Éducation a annoncé une mesure qui viserait à s'assurer que les futur-e-s enseignant-e-s maîtrisent la langue écrite. Dans une lettre que vous adressez au Ministre, vous l'informez de votre opinion - justifiée - sur le sujet.

Deuxième production

- A. Vous adressez une lettre destinée à la rubrique «Opinion du lecteur et de la lectrice», et cette lettre discute de l'un ou l'autre des sujets suivants:
- La profession d'enseignant-e: est-elle valorisée et assez rémunérée? Ceux et celles qui la pratiquent reçoivent-ils ou elles une formation adéquate ?
 - L'école et les enfants en difficulté d'apprentissage: devrait-on les exclure et concentrer nos efforts envers les enfants doués.
- B. Vous rédigez un texte destiné aux professeur-e-s et aux étudiant-e-s de votre programme. Vous présentez le courant pédagogique que vous préconisez en justifiant votre choix.

ANNEXE III
FICHE D'ANALYSE

SUJET:				
CONTENU D'APPRENTISSAGE		INDICATEUR COMPORTEMENTAUX (DONNÉES LANGAGIÈRES)	NON-INFRACTIONS	INFRACTIONS
Éléments d'appren- tissage	Sous-éléments d'apprentissage (sous-règle)			

ANNEXE IV
 GUIDE D'INTERPRÉTATION
 DE L'APPLICATION DES MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE

I MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION

1. Le ou la scripteur-e a utilisé un substitut	
1.1 La pronominalisation est utilisée	
1.1.1 Le référent n'est pas ambigu	Sous-éléments d'apprentissage
1.1.1.1 Le pronom est bien accordé	
1.1.1.2 Le rapport de sens est assuré	
1.1.2 La pronominalisation n'est pas double	
1.2 La définitivisation est utilisée et l'antécédent est éloigné	Sous-élément d'apprentissage
1.3 La référentiation déictique contextuelle est utilisée et l'antécédent se trouve dans l'entourage immédiat	Sous-élément d'apprentissage
1.4 La substitution lexicale est utilisée et le terme est un générique en rapport avec l'antécédent	Sous-élément d'apprentissage
1.4.1 Le substitut utilisé représente l'antécédent	Sous-éléments d'apprentissage
1.4.2 L'antécédent n'est pas ambigu	
1.5 Le recouvrement présuppositionnel est utilisé	Sous-élément d'apprentissage
1.6 La reprise d'inférence est utilisée	Sous-élément d'apprentissage

ANNEXE IV (suite)

II MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION

2.1 Chaque énoncé apporte une information nouvelle

- 2.1.1 L'énoncé n'est pas une répétition en rapport avec les énoncés qui précèdent
- 2.1.2 L'énoncé ne constitue pas une rupture en rapport avec le thème ou l'hyperthème
- 2.1.3 Un segment n'est pas répétitif

Sous-éléments
d'apprentissage

III MÉTA-RÈGLE DE NON-CONTRADICTION

3.1 L'énoncé ne présente pas de contradiction énonciative

- 3.1.1 Les temps verbaux concordent
- 3.1.2 Le mode de fonctionnement discursif reste le même

Sous-éléments
d'apprentissage

3.2 L'énoncé ne présente pas de contradiction inférentielle

3.3 L'énoncé ne présente pas de contradiction présuppositionnelle

3.4 L'énoncé ne présente pas de contradiction de représentation de monde

3.5 L'énoncé ne présente pas de contradiction de représentation du monde

ANNEXE IV (suite 2)

IV MÉTA-RÈGLE DE RELATION

- 4.1 L'énoncé peut être relié par un connecteur à l'énoncé qui précède ou qui suit
- 4.2 La relation posée par le connecteur utilisé est rendue possible
- 4.3 Chaque énoncé trouve un point d'ancrage dans la réalité

ANNEXE V

EXEMPLES D'INFRACTIONS AUX MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE

I MÉTA-RÈGLE DE RÉPÉTITION

a) [...] et l'enseignante les préfèrent. Car l'enseignante doit leurs consacrer plus de temps. (1)

b) De plus, il pourrait investir autant d'efforts pour les doués [...]. (1.1, 1.1.1.2)

c) Nous ne pouvons pas dire que les enfants sont plus intelligents que d'autres. (1.2)

[On aurait dû utiliser un déterminant article indéfini: il n'y a pas d'antécédant.]

d) Les professeurs sont directement responsable de l'instruction de nos enfants. Avec les différentes matières, ils apprennent à nos enfants des centaines de notions [...].

e) Maintenant, voyons ceux qui n'aiment pas l'école.

[On a exposé la situation des enfants qui aiment l'école; on expose maintenant celle des enfants qui n'aiment pas l'école.]

II MÉTA-RÈGLE DE PROGRESSION

a) Pour remédier à cette situation, je ne puis que solliciter votre appui pour l'améliorer.

b) Tout d'abord débutons par le commencement: la formation d'un enseignant.

c) Notre société ne permet pas les erreurs [...] Il y a aucune place pour l'erreur dans cette société.

ANNEXE V (suite)

- d) *Je suis d'accord avec les mesures prises par votre gouvernement. [...] Et, de plus, je soutiens l'idée de votre gouvernement.*
- e) *Ce courant pédagogique s'accorde bien avec mes croyances en pédagogie. [...] Personnellement, j'affectionne particulièrement ce courant, parce qu'il va de paire avec croyances pédagogiques.*

III MÉTA-RÈGLE DE NON-CONTRADICTION

- a) *En 1927, c'est l'ouverture pour les filles du secondaire dans les lycées et les collèges.*

[On parle du système scolaire québécois.]
- b) *Je crois que le temps des règles et des coups de ceinture tend de plus en plus à disparaître.*
- c) *Il y a tant d'études à faire [pour devenir enseignant-e]. [...] Je crois aussi que l'on devrait les préparer davantage.*
- d) *Plusieurs croient que c'est un avantage pour nous que la période d'éducation soit de dix mois, mais ils ne réalisent pas que le chômage s'impose par la suite.*
- e) *Une grammaire de la maison d'édition HRN est à la disposition de chaque étudiant [...]. Ces argents serviront à l'achat de grammaires adaptées aux différents niveaux.*

ANNEXE V (suite 2)

IV MÉTA-RÈGLE DE RELATION

- a) *Premièrement, pour que l'enfant soit motivé à travailler l'écrit, il faut que son climat de travail soit stimulant. Je vous soumettrai donc quelques moyens qui lui seront bénéfiques tout en étant intéressants, ceux-ci sont: la lecture, la rédaction et l'épellation.*
- b) *Il serait plus enrichissant, pour eux, de toucher à divers genres de lecture. Ainsi, leur écrit pourrait se voir améliorer.*
- c) *Désormais, nos futur-e-s enseignant-e-s devront démontrer leur compétence en français écrit. Par ce fait, j'approuve cette nouvelle mesure [...].*
- d) *Aussi [De plus], nous avons la possibilité d'effectuer des stages [...].*
- e) *L'effort musculaire que nous fournissons semble favoriser une certaine détente sur le plan intellectuel et mental, car toute personne a besoin de s'évader face à leurs problèmes.*