

## 2. Les fondements théoriques

Les fondements théoriques de notre étude porteront sur différents aspects, chacun de ces aspects focalisant une particularité de l'écriture d'un récit. La première section porte sur les différentes théories ou approches concernant le processus d'écriture au cours des dernières années. La seconde section concerne particulièrement une des parties du processus d'écriture; il s'agit de la révision de l'écrit par l'élève dans le processus de production. Et parce que certains aspects jouent un rôle important lors de la rédaction d'un récit, la logique des actions, la cohésion, la cohérence et les éléments pragmatiques retiendront ensuite notre attention.

### 2.1. Recherches concernant le processus d'écriture

Après avoir examiné comment le processus rédactionnel est envisagé depuis les dernières années, nous nous attarderons au processus d'écriture préconisé par deux chercheurs: Flower et Hayes. Enfin, nous examinerons une des parties de ce processus qui nous intéresse: l'organisation du texte.

L'écriture d'un texte a longtemps été vue comme l'apprentissage des règles orthographiques, de la grammaire, de la stylistique et la lecture des auteurs classiques (Alain, 1965; Courault, 1956).

Cette conception de l'apprentissage de l'écriture à partir de la référence littéraire servira à tous les défenseurs officiels ou officieux du "bon français", du "bien écrire". Pour illustrer leurs propos, ils utilisent les modèles de style des écrivains (Bellenger, 1981).

Cette conception de l'apprentissage des mécanismes d'écriture sera cependant de plus en plus remise en question par l'apparition d'une approche centrée sur les opérations accomplies par le sujet écrivant beaucoup plus que sur le produit fini. Cette nouvelle approche du processus est cependant américaine (Charolles, 1986). Emig (1971) est d'ailleurs considérée par plusieurs chercheurs comme celle qui la première a exploré cette nouvelle dimension qu'est le processus d'écriture en le décomposant en trois opérations: "prewriting, writing, rewriting." Son travail est alors perçu comme effectuant une nette coupure avec la recherche traditionnelle (Haas, 1987a).

Buxton (1971) présente d'ailleurs la recherche effectuée par Emig en ces termes:

This report describes an expedition into new territory, an investigation of the writing process. This is an area hitherto almost untouched by researchers in written composition who by and large have focused their attention upon the written product.  
(Buxton, 1971, p.V)

Emig (1971) examina comment huit élèves de douzième année s'y prenaient pour composer. Pour réaliser son projet, elle observa les actions posées lors de la composition et elle enregistra les principaux commentaires émis à ce moment. Certaines de ses conclusions sont intéressantes:

Most of the criteria by which students' school-sponsored writing is evaluated concerns the accidents rather than the essences of discourse -that is, spelling, punctuation, penmanship, and length rather than thematic development, rhetorical and syntactic sophistication, and fulfillment of intent.  
(Emig, 1971, p.93)

Emig (1971) apporte les précisions suivantes:

At the other end of the process, revision is lost, not only because it is too narrowly defined but because, again, no time is provided for any major reformulation or reconceptualization. (p.99)

Suite à la recherche d'Emig, il y eut une série de recherches qui tentèrent de démontrer comment l'élève s'y prenait pour écrire. Parmi ces recherches, il faut mentionner le travail fait par Murray (1978) pour qui l'écriture est un travail de réécriture. Ce travail de réécriture fait d'ailleurs la différence entre l'amateur et le professionnel. Murray conçoit le processus d'écriture sous trois aspects essentiels: la prévision, la vision et la révision. Ce dernier considère cependant que le processus d'écriture est trop exploratoire et expérimental pour le cloisonner dans une définition rigide. Nous reviendrons d'ailleurs à cet auteur lorsque nous

aborderons le problème de la révision. Nous notons cependant que dans le processus d'écriture une partie semble sous-utilisée par manque de temps ou d'aptitude; il s'agit de la réécriture du texte:

And yet rewriting is one of the writing skills least researched, least examined, least understood, and -usually- least taught. The vast majority of students, even those who take writing courses, get away with first-draft copy. They are never introduced to the opportunities of serious revision. (Murray, 1978, p.85)

Graves (1983) énonce quelques principes pouvant guider l'enseignant dans sa tâche. Un conseil donné nous semble particulièrement pertinent: il s'agit de la publication des écrits. Écrire est un acte public et nous devons communiquer à des récepteurs. La publication des écrits est aussi une des premières conditions pour déclencher le processus de révision. L'enseignant n'est plus le seul lecteur; les camarades de classe deviennent un auditoire pour leurs écrits.

Enfin, il ajoute que le fait de divulguer l'écrit à un public stimule grandement les élèves à apporter plus de soin à la présentation du produit fini. Le fait de publier est aussi important pour tous les élèves et ne doit pas seulement être réservé à l'élite; tous doivent avoir l'occasion de communiquer leur travail aux autres.

Si nous regardons de plus près l'évolution des

recherches sur l'apprentissage de l'écriture, nous nous rendons compte qu'il y eut l'apparition d'une nouvelle façon de concevoir l'écriture et que les travaux effectués par Emig (1971) ont ouvert la porte à de nombreuses études qui ne regardent plus seulement le produit fini, mais qui s'attardent à tout le processus, comment on s'y prend pour écrire. Nous assistons de nos jours à l'émergence d'une approche centrée sur les opérations accomplies par le sujet écrivant (Charolles, 1986).

Parmi les différents modèles du processus rédactionnel mis de l'avant pour une pédagogie de l'écriture, le modèle de Flower et Hayes (1981) offre une synthèse des données recueillies dans les recherches antérieures; pour ces deux chercheurs écrire est beaucoup plus une affaire de processus qu'un produit fini. Ils nous proposent le processus que l'on trouve à la figure 1.

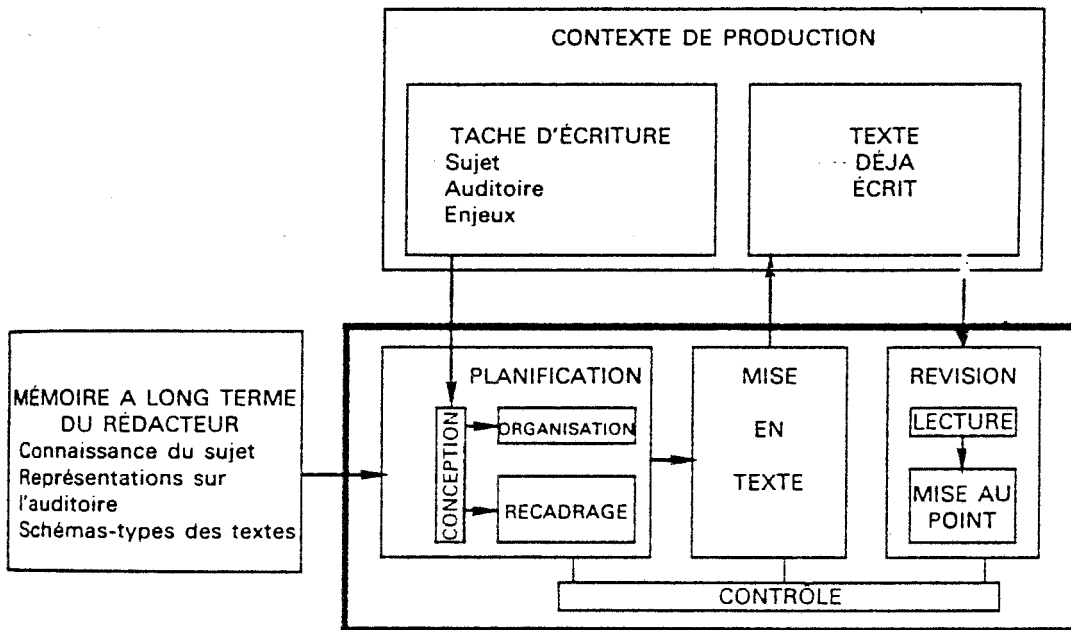


Figure 1. Processus rédactionnel

(D'après Flower et Hayes, 1981)

Ce schéma contient toutes les composantes qui interviennent lors d'une activité d'écriture. La partie plus foncée concerne l'activité d'écriture elle-même. Nous retrouvons dans ce schéma les diverses opérations intervenant dans la rédaction d'un texte. Ces opérations ne sont pas chronologiques et ne se déroulent pas dans un ordre linéaire; elles sont récursives, elles peuvent se renouveler de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture (Beauregard, 1989; Fortier et Préfontaine, 1989; Huel et Richer, 1988; Garcia-Debanc, 1986). Il y a donc trois principaux éléments qui interagissent: le contexte de production, la mémoire à long terme du rédacteur et le processus d'écriture lui-même.

Lorsque nous abordons le processus d'écriture, nous retrouvons encore une fois trois éléments: la planification, la mise en texte et la révision. Chacune de ces opérations est récursive et peut être très différente d'un individu à l'autre; un contrôle permet l'enchaînement:

The Monitor is the executive of the writing process that determines when to switch from one writing process to another, for example, when one has generated enough ideas and is ready to write.

(Hayes et Flower, 1983, p.209)

Le modèle de Hayes et Flower assure une grande flexibilité aux différentes composantes du processus d'écriture, et nous retrouvons mis en valeur différents éléments du processus d'écriture dont l'un qui retient particulièrement notre attention: la révision. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point un peu plus loin.

Hayes et Flower (1983) abordent les deux principales méthodes utilisées pour étudier l'écriture: la méthode "input-output" et la méthode "process-tracing". La méthode "input-output" enferme le scripteur dans une chambre close et n'observe pas ce qui peut se passer dans cette chambre; ce qui compte, c'est le produit final exclusivement; nous avons donc un regard sommatif sur le travail effectué.

La deuxième méthodologie permet, en plus d'avoir le travail final, d'ouvrir une fenêtre et de regarder ce qui se

passé dans la chambre close. Nous pouvons alors agir directement sur le processus utilisé par le scripteur et y apporter les correctifs qui s'imposent si cela est nécessaire:

Process-tracing methods tell us about process in a much more direct way than do input-output methods. For example, we can pinpoint students' difficulties much more readily if we watch while they are struggling with problems than if we try to infer the problems from errors they have made in their final answers.

(Hayes et Flower, 1983, p.212)

Lorsque nous sommes en classe et que les élèves qui sont devant nous sont dans une situation d'apprentissage, il y a peut-être lieu de porter un regard plus complet sur le processus engagé en vue du produit final; nous sommes en effet confrontés à des scripteurs en train d'apprendre, et notre rôle en tant qu'enseignants, c'est de développer des habitudes d'écriture efficaces. Il est bien entendu que ces deux chercheurs, ainsi que la plupart de ceux qui se sont penchés sur l'apprentissage de l'écriture, savent que le processus d'écriture est complexe et qu'il ne peut pas se réduire à de simples formules; mais il est aussi évident que certains éléments du processus sont identiques chez les différents scripteurs:

The processes of writing are sufficiently complex, and sufficiently variable from writer to writer, that they cannot be reduced to a pat formula but demand models of great breadth and flexibility, but these processes have in common the writers' attention to whether their words will achieve with readers the specific goals the writers seek. (Gebhardt, 1983, p.294)



Katz (1985) analysa une centaine de documents concernant les méthodes de composition employées et il les regroupa en sept catégories différentes: "think-write, talk-write, see-write, rule-write, read-write, feel-write, write-write." Chacun des termes utilisés sert à situer où est mis l'accent lors de l'apprentissage de techniques rédactionnelles; ainsi une démarche "read-write" insistera sur la lecture lors de l'apprentissage des mécanismes d'écriture.

Après avoir illustré sa taxinomie à l'aide des auteurs les plus représentatifs de chacune des catégories, Katz tente ensuite d'apporter des éléments de réponse sur LA méthode à utiliser; il arrive à la conclusion suivante: "there is no one process that can be identified as "the" composing process." Chacune des méthodes propose un processus différent et chacune est valable.

Katz en arrive cependant à cet ordre de gradation:

- \* Think-Write is the best method.
  - \* Think-Write is more effective than Read-Write.
  - \* Read-Write is more effective than Write-Write.
  - \* Write-Write is more effective than Rule-Write.
  - \* And Rule-Write lowers student performance.
- (Katz, 1985, p.135)

Hayes et Flower font partie des auteurs s'inscrivant dans la démarche "Think-Write", où "... writing is thinking." (Katz, 1985). Katz, à la fin de sa recherche, reviendra cependant sur le fait que la méthode miracle n'existe pas, et que la meilleure chose que l'enseignant puisse faire, c'est de choisir la stratégie la plus efficace à utiliser avec ses élèves; le jugement pédagogique est encore considéré comme le coeur de l'acte pédagogique:

No textbook, no method, can determine its own use. By itself, a textbook is a dead thing. It takes a teacher to teach. Nothing can replace pedagogical judgment.  
(Katz, 1985, p.172)

Avec l'arrivée du traitement de texte, les préoccupations passèrent des stratégies à la révision. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point dans une autre partie de la recension des écrits. En ce qui concerne plus particulièrement l'intégration du micro-ordinateur dans l'apprentissage de l'écriture, Schwartz (1983) présente la philosophie et la pratique éducationnelles qu'elle a développées au contact de ses étudiants. Pour elle, dans la classe nous ne devons pas montrer à l'étudiant à écrire, nous devons lui montrer à mieux écrire. Comme le musicien, le scripteur doit effectuer un retour sur sa composition pour l'améliorer. Le problème est que les étudiants n'aiment pas réviser leurs textes et considèrent cela comme une punition. Le traitement de texte peut changer cette situation lorsqu'il

présente aux étudiants les possibilités offertes; la révision est plus facile. Solomon (1985) et Knapp (1986) reprendront aussi cette idée; le micro-ordinateur permettra peut-être d'enseigner aux élèves comment on doit s'y prendre pour écrire d'une façon plus efficace. L'emploi du micro-ordinateur par les élèves ne veut pas nécessairement dire que ces derniers deviendront instantanément de parfaits scripteurs; par contre, l'utilisation d'un traitement de texte encouragera les élèves à expérimenter, à jouer avec le langage et avec les idées (Levin et Doyle, 1983).

Des chercheurs n'hésiteront pas à considérer le micro-ordinateur comme l'un des meilleurs outils pouvant aider ou développer des habiletés d'écriture (Haas, 1988; Daiute, 1985; Combs, 1985; Elliston et Snapper, 1983; Hilligos, 1983; Cronnel et Humes, 1981). Elliston et Snapper (1983) considèrent que jusqu'à maintenant seulement les peintres avaient la possibilité de modifier leurs oeuvres sans trop de difficultés, une telle tentative de correction sur un manuscrit nécessitant une réécriture de ce dernier par le scripteur. Le micro-ordinateur viendra modifier cette situation; celui-ci permet en effet une révision du texte: "...word processors have changed all this by giving humanists virtually unlimited means to revise their work." (Elliston et Snapper, 1983, p.139)

Johnson (1986) se sert d'un traitement de texte pour vérifier auprès d'un groupe d'étudiants universitaires comment ces derniers réagissaient lorsqu'ils se servaient de ce nouveau médium. Le travail qui fut remis à la fin de l'expérience démontre qu'il y eut amélioration chez des élèves éprouvant des difficultés dans l'écriture d'un texte.

Solomon (1985) parle du traitement de texte comme le moyen idéal pour l'apprentissage de l'écriture; les différentes facettes du processus peuvent en effet être rejointes avec l'aide d'un support approprié de l'enseignant:

Actually, a word processor alone is still the best means for learning to write. With appropriate teacher guidance, an emphasis on the process approach to writing, and the motivation of publishing finished products, students can learn to write and revise. (Solomon, 1985, p.41)

Comme on aura pu le constater dans cette section de la recension des écrits, une nouvelle façon d'envisager l'acte d'écrire est apparue au cours des dernières années; au lieu de s'attarder au produit fini, on cherche maintenant à savoir comment l'élève s'y est pris pour écrire son texte. L'écriture n'est plus considérée comme un acte linéaire, mais récursif. La plupart des chercheurs s'entendent pour dire que les différentes opérations nécessaires à l'écriture d'un texte ne se produisent pas dans un ordre linéaire, mais qu'elles sont interreliées et récursives intervenant à tout moment dans le processus d'écriture. Beauregard (1989), au

terme de son étude, en arrive d'ailleurs à deux constatations démontrant la complexité du processus d'écriture: 1) le processus d'écriture est plus complexe que l'image qu'en donnent les modèles existants; 2) il n'est pas facile de bien identifier toutes les composantes de ce processus (p.126). De nos jours, la recherche semble accorder une grande place à la situation de communication; celle-ci doit être le plus près possible de la réalité.

Une grande place est aussi accordée au processus; celui-ci est d'ailleurs vu comme plus important que le produit fini: "Il est important d'écrire, mais aussi de savoir ce qu'on doit écrire (caractéristiques du produit) et comment on peut écrire (savoirs sur les processus)." (Garcia-Debanc, 1990, p.54) A ce propos, l'arrivée du traitement de texte semble très prometteuse: "The word processor, if used well, can help writers focus on process before product." (Hilligos, 1983, p.278) Il faut cependant être conscient que les traditions scolaires pèsent lourdement sur l'organisation et la gestion des situations de "rédaction". (Garcia-Debanc, 1990, p.11)

De nos jours, de nombreuses recherches tentent de vérifier si l'arrivée du micro-ordinateur a un impact positif sur l'élève et son apprentissage de la langue écrite, mais la recherche dans ce domaine ne fait que commencer (Kurth et Stromberg, 1984; Hilligos, 1983). L'un des aspects du processus

d'écriture retient particulièrement l'attention des chercheurs: il s'agit de la révision. C'est cette dimension de l'écriture que nous aborderons dans la prochaine partie de cette étude.

## 2.2. La révision de texte.

La révision de texte et la modification de différentes parties lorsque cela s'impose sont parmi les tâches jugées astreignantes par l'élève-scripteur; nous savons pourtant que la recherche actuelle place la révision au coeur du processus d'écriture.

Cette partie de notre étude porte sur la révision; après avoir défini cet aspect du processus d'écriture, nous présenterons quelques recherches qui se sont préoccupées de cet aspect de l'écriture.

Faigley et Witte (1981) décrivent comment la révision était vue jusqu'à tout récemment; une activité intervenant à la toute fin du processus d'écriture et permettant au scripteur d'éliminer les erreurs de surface: les erreurs orthographiques, grammaticales et les erreurs de ponctuation. Tel qu'il a été mentionné précédemment, le processus était alors vu comme linéaire: pré-écriture, écriture et réécriture constituaient les trois étapes à franchir dans l'écriture d'un texte. La révision était considérée comme une action que le scripteur

accomplit après avoir écrit son texte:

For many years teachers saw revision as copy-editing, a tidying-up activity aimed at eliminating surface errors in grammar, punctuation, spelling, and diction.[...] Revision was taught as something a writer did after completing a first draft. (Faigley et Witte, 1981, p.400)

Ces mêmes auteurs reconnaissent que les recherches les plus récentes vont plus loin que cette vue simpliste du processus révisionnel; ils développèrent d'ailleurs une taxinomie qui sera reprise par de nombreux autres chercheurs. Cette taxinomie se base sur une distinction importante: les révisions qui affectent la signification du texte et les révisions qui ne l'affectent pas.

Sommers (1980) allait dans le même sens lorsqu'elle affirmait que cette façon linéaire de concevoir l'écriture est simpliste et ne décrit absolument pas le processus rédactionnel utilisé par les écrivains professionnels. Il fut en effet démontré que la révision ne se situe pas à la fin seulement du processus d'écriture, mais que celle-ci intervient à différents moments lors de la rédaction du texte.

Emig (1971), dans sa recherche menée auprès de huit élèves de douzième année, note que la révision n'est pas intégrée dans l'apprentissage de l'écriture; il n'y a pas de temps prescrit pour cette tâche. La révision de l'écrit sera donc perdue, ignorée, aucune période de temps n'étant consacrée

à cette tâche. Enfin, écrit-elle, toute révision est limitée et sert dans la majorité des cas comme moyen d'évaluation, l'évaluateur étant le seul lecteur du texte remis.

Hague et Mason (1986) reprennent l'argumentation d'Emig en disant que l'oubli de cette partie du processus d'écriture a produit "a generation of students who are not familiar with the concept of revision." (p.14)

Knapp (1986) rappelle au lecteur comment l'enseignement traditionnel s'y prenait pour faire acquérir aux élèves les mécanismes d'écriture: l'enseignant demandait à l'élève d'écrire un texte, ce dernier l'écrivait et le remettait à l'enseignant qui lisait le travail, le notait et le retournait à l'élève. Toute la partie du processus d'écriture qui s'appelle la révision était mise à l'écart, car perçue dans bien des cas comme une insulte ou une punition: "In fact, kids often feel insulted when they're asked to revise, recopy, and resubmit a paper, as if it were a punishment put upon them by a malvolent dictator." (Knapp, 1986, p.xiv)

Murray (1978) mentionne que la révision de texte, c'est ce qui fait la différence entre un amateur et un professionnel; selon lui, cette partie du processus d'écriture a quelque peu été délaissée par la recherche; ce qui le porte à conclure en



disant que: "And yet rewriting is one of the writing skills least researched, least examined, least understood, and-usualy-least taught." (p.85)

Murray considère la révision comme un "seeing again" et il distingue deux types de révision: une révision interne et une révision externe. Dans cette dernière révision, le scripteur fait attention aux conventions du langage, à la ponctuation et au style employé. Ce type de révision peut être considéré comme la finition du travail.

Il y a aussi un autre aspect de la révision sur lequel le scripteur expert passe beaucoup plus de temps; il s'agit de la révision interne. Murray a retenu quatre aspects importants de ce processus: le contenu, la forme et la structure, le langage et le ton utilisés pour transmettre son discours. Selon Carlson, c'est lorsque le scripteur procédera à une révision interne qu'il s'attardera à la structure générale de son texte:

During the internal revision, the composer changes word choice, switches phrases, and modifies sentence structures. In general, one might say it is here that the writer literally comes to terms with what she was to communicate. (Carlson, 1983, p.72)

Toujours selon Murray, la majorité des élèves n'ont pas compris la nécessité de réviser leurs textes; ils considèrent plutôt la révision comme une faiblesse, comme une punition au lieu d'y voir une partie nécessaire du processus d'écriture.

Cet aspect punitif de la révision reviendra dans la majorité des écrits consultés. Pivarnik (1985) présente comment la révision est perçue:

1. La révision consiste bien souvent en une série d'exercices de recopiage.
2. Elle est considérée comme une punition.
3. Les changements apportés portent beaucoup plus sur des erreurs de ponctuation ou d'orthographe que sur des modifications du texte.
4. Finalement, pour bien des élèves, le premier jet est souvent le dernier, et l'habitude de relire le texte et de le réviser n'est jamais acquise.

(Pivarnik, 1985, p.6)

Fitzgerald (1987) présente un historique de la révision et nous suggère une définition contemporaine élaborée à partir des travaux de différents chercheurs. Elle présente aussi une synthèse des résultats et des conclusions des plus récentes recherches. Voici la définition de la révision qu'elle propose:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time is first written, and-or after text is first written. (p.484)

Bridwell (1979) a démontré qu'il est important que l'on demande aux élèves de réviser leurs textes, mais il faut aussi leur montrer comment on doit s'y prendre pour réviser. Cette idée sera reprise par plusieurs chercheurs; Garcia-Debanc (1986) parlera d'activer les opérations de révision, c'est-à-dire: "aménager une situation telle qu'elle rende cruciale la réalisation la plus complète possible de l'opération." Pour opérer des révisions qui dépassent les simples corrections locales, Garcia-Debanc propose entre autres: la lecture critique par un tiers, l'utilisation de questionnaires empruntant la forme de fiches de lecture critique, la présentation du texte à plusieurs lecteurs pour assurer la mise au point. Dans un autre article, elle ajoute qu'un atelier d'écriture doit être suivi d'une socialisation des écrits produits (Garcia-Debanc, 1989, p.35).

De même, Balajthy (1986) mentionne différents moyens pouvant permettre une intégration de la révision au processus d'écriture, et parmi les principaux moyens cités, la publication des écrits. Sans publication, commente l'auteur, il n'y a pas de véritable communication, et l'élève n'a aucune raison d'être fier de son travail. Nous ne devons cependant pas limiter la possibilité de publication aux meilleures performances; tout texte doit être publié, et c'est important pour tout scripteur impliqué dans une tâche d'écriture. A ce propos, Tochon (1988) ajoute que la nature du message et de son destinataire

influence le contenu de l'écrit et sa complexité (p.23). Faigley et Witte (1981) parleront alors de variables situationnelles qui concernent la raison pour laquelle le texte a été écrit, le médium employé, la familiarité du scripteur avec la tâche demandée, l'audience et la longueur du projet.

Stromberg et Kurth (1983) pensent qu'il y a peut-être deux raisons qui font que la révision n'est pas intégrée dans le processus d'écriture par les élèves: le processus est physiquement et mentalement ennuyeux, et deuxièmement, les élèves ne voient pas la nécessité de réviser leurs textes; ils omettent cette opération du processus d'écriture. D'autres chercheurs avaient d'ailleurs constaté cet "oubli" de la part des élèves: la première version de leurs productions écrites est souvent la version finale (Messier, 1989; Haas, 1988; Daiute, 1985; Graves, 1983). L'un des rôles de l'enseignant sera donc de faire découvrir aux élèves l'importance de cette phase du processus. En ce qui concerne les contraintes physiques, le micro-ordinateur pourrait alléger la tâche de réécriture; comme le mentionne Daiute (1983):

Since checking spelling and grammar and recopying on the computer are easier than without it, writers are not tyrannized by tiresome, unsatisfying tasks. (...) When change are easy to make, much of the resistance to finding one's own mistakes disappears.

(p.143)

La tâche de réécriture du texte se retrouve d'ailleurs parmi la cause la plus souvent mentionnée pour justifier le peu

de révision fait au texte; les élèves voient la révision en classe comme une sorte de punition pour ne pas avoir su éviter les erreurs dès le premier jet; ces derniers ont donc une attitude négative face à la révision (Balajthy, McKeveny et Lacitignola, 1986-87). D'après ces auteurs, il est aussi évident que l'utilisation d'un traitement de texte augmentera la qualité du texte, et que les élèves seront beaucoup plus tentés de procéder à des révisions en profondeur de leurs textes, c'est-à-dire au niveau de la cohérence et des idées. Le traitement de texte facilite la correction et permet d'obtenir des textes sans ratures (Herman, 1990). Nous aborderons d'ailleurs ces différents aspects un peu plus loin dans ce chapitre. Voyons tout d'abord ce que le traitement de texte pourrait offrir pour alléger le fardeau de la réécriture.

Daiute (1983) parle de deux principales difficultés liées au processus de révision: les contraintes physiques et les contraintes psychologiques. Les contraintes physiques concernent spécialement les difficultés liées aux modifications du texte: la durée et la complexité de la tâche feront que, dans bien des cas, l'élève se contentera d'apporter des retouches superficielles à son texte. Le traitement de texte vient modifier cet état de choses; la colle, les ciseaux, le ruban adhésif, la copie propre se retrouvent dans quelques touches. Les élèves pourront même scinder l'acte révisioennel en différentes phases: une première révision pourrait porter sur l'organisation du texte, une deuxième sur les transitions,

une troisième sur l'orthographe et ainsi de suite. Daiute (1983) conclut alors en disant que cette révision par étapes successives rappelle à l'auteur que le texte n'est pas quelque chose de magique, et qu'un changement peut affecter un paragraphe en entier. Elle termine en disant: "This physical ease of revising encourages writers to experiment and to view their writing as dynamic." (p.137)

En ce qui concerne les contraintes psychologiques, Daiute (1983) énumère différentes possibilités offertes par le micro-ordinateur: il oblige l'élève à être précis, ce dernier devant effectuer le bon choix lorsqu'il demande l'utilisation de telle ou telle fonction. Le micro-ordinateur aide aussi l'élève à se détacher de son texte et à procéder à une révision d'une façon moins émotive, en se situant comme un lecteur extérieur: "the computer seems like an audience, thus stimulating the writer to take a reader's point of view." (Daiute, 1983, p.141) Cette interaction entre le scripteur et son texte sera complétée par la non-permanence du texte que l'on voit sur l'écran; les changements que l'on désire apporter à son texte sont beaucoup plus faciles à accomplir. De par ses différentes fonctions, le traitement de texte permet d'enlever un paragraphe ou un mot, et ce n'est plus une tâche tyrannique. Les élèves sont même ouverts aux commentaires et aux suggestions lorsque les changements sont faciles à effectuer (Wheeler, 1985).

Pour Rosenbaum (1984), le traitement de texte permet deux sortes de révision: une révision pour la qualité et l'arrangement logique des idées, une autre révision pour corriger les aspects dits mécaniques du texte, les erreurs orthographiques et la ponctuation. Elle fait remarquer que plusieurs copies du même texte peuvent facilement être produites, ce qui facilite le travail de groupe. Enfin, l'absence de l'obligation de recopier le texte encourage à la révision; cette dernière peut d'ailleurs être faite par étapes successives, sous différents aspects, à différents temps.

Newton (1984) relate différentes observations relatives à l'introduction du micro-ordinateur dans son cours, surtout en ce qui regarde l'enseignement de l'écrit. Elle croit que l'ordinateur permettra à l'utilisateur de dissocier deux activités liées au processus d'écriture: l'aspect purement mécanique comme la correction des fautes et l'aspect purement intellectuel comme la clarté, la cohérence et l'unité.

Le changement d'attitude qu'elle a remarqué chez ses étudiants, c'est le fait que la révision du texte ne signifie plus la recopie du texte; la machine se charge d'accomplir cette tâche fastidieuse. Les étudiants sont donc beaucoup moins réticents lorsqu'ils doivent reprendre certaines parties de leur texte. Aussi, la relation scripteur-texte est beaucoup plus agréable lorsque ce dernier a la possibilité de se servir d'un micro-ordinateur. À ce propos, Newton nous fournit les

données suivantes:

In fact, when students at Colorado State were surveyed five weeks into the semester, an astonishing 75 to 80 % of them indicated that they would willingly take another composition class if they could use the computer again.

(Newton, 1984, p.22)

Schwartz (1984b) considère que le traitement de texte fera de la révision un acte agréable à accomplir et non une punition; le traitement de texte permettra aussi à l'élève de prendre un certain recul face à son texte:

Suddenly writing becomes a playground where revising is part of the fun instead of part of the punishment. For this reason word processing is central to any use of computers in teaching writing. It changes the process fundamentally, often making writers better readers of their own work and therefore more willing revisers for other readers.

(Schwartz, 1984b, p.240)

Dans une expérience un peu semblable, Monahan (1982) se servit du micro-ordinateur pour enseigner la révision de texte à des élèves d'une école secondaire. Après une expérience échelonnée sur un semestre pendant lequel les élèves avaient à écrire un texte en classe, à le reprendre sur un traitement de texte, à procéder aux corrections grammaticales, à développer le texte, à imprimer une copie du texte et à le réviser, il en



arrive à la conclusion suivante: "My observations of the revisions suggested that students may make more revisions and make them at a higher level when using word processors than when using pen and paper." (p.94)

Dalton et Watson (1986) examinèrent les effets de l'utilisation d'un traitement de texte auprès d'un groupe d'élèves de 7<sup>e</sup> année. Leur étude s'échelonna sur une année et leur approche du texte se voulait holistique, c'est-à-dire qu'elle considérait l'ensemble du texte beaucoup plus que les seuls aspects grammaticaux. Ils évaluèrent les textes produits par les élèves à partir des critères suivants: la structure et l'organisation du texte, l'usage correct des parties du discours, la ponctuation, l'emploi des majuscules et l'orthographe. Ils arrivent aux résultats suivants: l'utilisation d'un traitement de texte rend le processus de révision plus facile et moins frustrant, les scripteurs utilisant le traitement de texte ont moins besoin d'encouragement lorsqu'il s'agit de réviser le texte et ils y consacrent plus de temps; le traitement de texte rend l'écriture plus agréable, car la correction des erreurs est facilitée. Les deux auteurs concluent ainsi leur enquête: "[...] word processing technology, because of its ability to greatly simplify the re-writing phase, may provide the ideal medium for the development of hollistic writing skills for many learners." (p.12)

Au Québec, différentes expériences ont été réalisées au cours des dernières années. Hopper(1984) a mené une expérience auprès d'élèves de 5e année, et les résultats obtenus ont démontré que l'utilisation d'un traitement de texte facilitait grandement l'objectivation de la pratique d'écriture et qu'une fois l'habitude acquise, les élèves avaient tendance à réviser davantage et plus spontanément. Cette expérience a aussi permis de découvrir que les élèves écrivaient généralement plus longtemps et par conséquent davantage lorsqu'ils se servaient d'un micro-ordinateur. Ces derniers étaient d'ailleurs beaucoup moins réticents lorsqu'une pratique d'écriture leur était proposée. Les activités de révision ont été plus nombreuses que lorsque l'on utilise l'ensemble papier-crayon. Cependant, il faut remarquer que les élèves ne se servaient pas des capacités de modification en profondeur du texte. Ils concentraient leurs efforts de révision à la correction de surface; l'opération la plus fréquente étant "la correction d'une erreur orthographique ou d'une faute de frappe dans le dernier ou l'avant-dernier mot écrit." (Hopper, 1984, p.60)

Il fut d'ailleurs démontré que la plupart du temps les élèves copient leur premier essai mot pour mot, se contentant dans bien des cas de quelques petits changements au niveau de la ponctuation ou du choix d'un mot (Messier, 1989; Haas, 1988; Hawisher, 1986).

Dans ses recherches, Pivarnik (1985) arrive à des résultats similaires:

The most frequent changes made in revising essays were correcting typing and spelling errors, and inserting words and sentences. Changing the order of paragraphs and deleting words and sentences were changes made least often. (p.73)

Fitch (1985) examina les effets d'un traitement de texte auprès de 29 élèves de 7e année; elle vérifia particulièrement le genre de révisions faites par les élèves et l'attitude de ceux-ci face à l'écriture. Fitch ne remarqua pas de changement d'attitude face à la tâche d'écriture bien qu'aucun élève n'ait porté de jugements négatifs face à l'utilisation du micro-ordinateur. Elle attribue ce résultat au peu de temps que dura l'expérimentation et à la difficulté pour les enfants de changer de routine étant donné que ces élèves avaient acquis des habitudes d'écriture depuis déjà cinq ans ou plus. Fitch découvrit aussi que les élèves ne font pas plus de révisions grammaticales à l'aide du traitement de texte que lorsqu'ils se servent du crayon.

Une autre de ses hypothèses voulait cependant vérifier la nature des révisions; elle détermina alors trois niveaux: les révisions mineures consistaient à corriger une faute d'orthographe, la ponctuation ou à changer un mot; les révisions intermédiaires consistaient à insérer un titre ou changer de deux à quatre mots; enfin les révisions majeures consistaient à enlever, insérer ou changer une phrase ou cinq

mots et plus. Fitch découvrit alors que les élèves apportèrent beaucoup plus de changements majeurs en se servant du traitement de texte, ce dernier venant faciliter la tâche des élèves. Cette constatation a aussi été faite par Kane (1983) qui remarqua que les élèves faisaient peu de modifications de leur texte lorsqu'il s'agissait de le réorganiser. Cette situation se modifia lorsqu'elle expérimenta l'utilisation d'un traitement de texte; par exemple, deux élèves qui n'avaient pas de paragraphes à leur texte en introduisirent. Elle conclut en disant: "When using the computer, students consider the overall structure of their text." (Kane, 1983, p.8)

D'autres recherches sont cependant beaucoup moins enthousiastes face aux possibilités de révision apportées en utilisant le traitement de texte; Collier (1983), par exemple, résume l'expérience qu'il a menée auprès de quatre sujets: il voulait vérifier si l'utilisation d'un traitement de texte augmenterait significativement le nombre et la complexité des opérations de révisions chez des scripteurs expérimentés. Il arrive à la conclusion que l'utilisation d'un traitement de texte n'a pas démontré qu'il y a une augmentation significative de la pratique du processus révisonnel:

The revising strategies of the subjects were not significantly different when they used the word processor from when they revised in the traditional way, except that they did more of the kinds of revising they normally did and focused a great deal of attention on small-scale substitutions. (Collier, 1983, p.153)

Une autre de ses conclusions révèle qu'il n'y a pas d'augmentation de la qualité des textes même en utilisant les capacités de révision du micro-ordinateur. Les conclusions de cet article de Collier seront reprises par différents auteurs qui diront que les sujets de l'expérience n'ont pas effectué de changements dans leurs textes, car ils ne savaient pas quelles modifications y apporter et ils ne savaient comment s'y prendre. Il faut donc que les élèves soient habilités à apporter des correctifs à leurs textes, tout au moins qu'ils sachent où ils doivent faire des corrections.

Harris (1985) mena une petite enquête auprès de six étudiants; elle voulait vérifier si l'utilisation du traitement de texte a un effet sur le processus révisionnel. Les sujets de son enquête étaient tous volontaires et ils étaient tous plus forts que la moyenne. Elle orienta sa recherche spécialement vers le type de révision pouvant altérer le contenu et l'organisation du discours, c'est-à-dire des changements au niveau de la macrostructure du texte.

Elle analysa le premier brouillon et la copie finale de chacun de ses sujets d'expérience et en arriva à une constatation surprenante; les scripteurs de son enquête firent moins de révision au niveau de la macrostructure lorsqu'ils se servaient du traitement de texte. Elle tire donc la conclusion

suivante de son enquête:

My preliminary research, however, suggests that word processing does not, in and of itself, encourage student writers to revise more extensively, especially the macrostructure of a text. In fact, for whatever reason, using a word processor seems to discourage revision. (Harris, 1985, p.330)

Elle termine alors son article en disant qu'elle est convaincue que le traitement de texte est un merveilleux outil venant aider le scripteur dans sa tâche d'écriture. Cependant, le seul moyen de faire du traitement de texte un instrument efficace, c'est tout d'abord de montrer aux étudiants la valeur de la révision, ensuite de leur montrer comment et où réviser, enfin de montrer comment le traitement de texte peut permettre de faciliter la tâche.

Daiute (1986) vérifia auprès de 57 élèves si ces derniers faisaient plus de révisions lorsqu'ils se servaient du traitement de texte. A sa grande surprise, elle se rendit compte que les élèves font moins de révisions lorsqu'ils utilisent le traitement de texte. Les textes sont plus longs, les élèves ajoutent des phrases ou une nouvelle section à la fin du texte, mais ils font peu de changements à l'intérieur même du texte tant au niveau de la micro que de la macrostructure.

Même si certains expriment quelques réticences, la majorité des chercheurs croient que l'emploi d'un traitement de texte ne remplacera pas l'enseignant lorsqu'il s'agira

d'apprendre à écrire; ce nouvel outil pourra cependant permettre à l'élève de développer de nouvelles habiletés rédactionnelles:

Word processing does not teach writing; all of us will continue to write sentences that make our readers wince and whole paragraphs that must be ruthlessly cut. But it does enable students to be more active, effective, and enthusiastic collaborators in their writing and revising. (Sudol, 1985, p.335)

A ce propos, Pufahl (1984) considère que la révision doit être enseignée aux élèves et elle doute que l'élève qui utilise un micro-ordinateur devienne automatiquement un réviseur expérimenté. Il ne faut pas oublier que l'élève a déjà acquis des habitudes d'écriture, et ce n'est pas l'arrivée d'un nouveau médium de communication qui va chambarder tous ses acquis antérieurs, toute une tradition d'écriture. Crook (1985) note: "The students appeared to use the word processors as they would use pen and pencil." (p.69)

Sommers (1985) voulait vérifier l'effet de la combinaison d'un traitement de texte et de consignes d'écriture sur la qualité finale d'un texte. Pour atteindre son but, elle sélectionna 69 étudiants; 44 constituèrent le groupe de contrôle, et les autres furent initiés au maniement d'un traitement de texte. Chaque groupe reçut des instructions de base similaires et une présentation identique du processus d'écriture. 158 essais furent analysés d'une façon holistique; les résultats obtenus démontrent clairement que le traitement

de texte est un "assistive tool when used in the context of a process-oriented approach to composition instruction." (p.20)

Lors de sa recherche, Sommers (1985) avait fait remplir un questionnaire à 31 étudiants qui avaient expérimenté le traitement de texte et qui avaient aussi reçu des indications sur le processus d'écriture; 96,6 % des répondants affirmèrent que les instructions reçues modifièrent leurs habitudes d'écriture et 21 % ajoutèrent que ce sont ces techniques beaucoup plus que le traitement de texte qui leur permirent de devenir de meilleurs scripteurs. Le micro-ordinateur est certainement un outil très puissant permettant à l'élève de modifier ses habitudes d'écriture, mais il ne montre pas à écrire; c'est pour cette raison que l'apprentissage d'un processus d'écriture constitue un atout majeur dans la poursuite d'une maîtrise de l'écrit. En fait, l'utilisation seule du micro-ordinateur a un impact très limité sur le processus de révision (Collier, 1983), ce qui amène Sommers à conclure:

Microcomputers and word processing software in themselves will not help writers to learn how to write. Word processing can be a powerful tool, but the results of this study cannot be interpreted to mean word processing alone was helpful. Writing instruction is indispensable, and research shows writers learn best when writing is taught as a process in decentralized classrooms. (Sommers, 1985, p.24)

Hawisher (1986) abonde dans le même sens en souhaitant que les enseignants montrent aux élèves des stratégies pouvant



les aider; alors, ces derniers pourront réviser leurs textes avec beaucoup plus de facilité à l'aide du micro-ordinateur. Elle considère qu'un des défis qu'elle devait relever lors de son expérience concerne l'enseignement à ses élèves de stratégies de révision. A ce propos, Kurth (1987) affirme: "[...] the most important ingredient in any composition program is a teacher who is knowledgeable about the composing process." (p.10)

Beach (1982) tenta lui aussi d'inculquer des stratégies de révision à ses élèves et il tira de son expérience la conclusion suivante: "When writers begin to assess their drafts from their audience's perspective, they can judge whether or not their drafts are appropriate or effective." (p.74)

Ce principe voulant que l'on doive préciser à qui s'adresse son discours revient d'ailleurs régulièrement dans les écrits; Graves (1983) et Flower (1979), entre autres, considèrent comme indispensable que l'élève sache à qui il s'adresse dès le départ; ce dernier pourra ensuite faire les ajustements qui s'imposent à son texte. Garcia-Debanco (1986) ajoute que le simple fait d'assigner un destinataire précis à un texte en facilite l'écriture. Naugle (1980) considère que la tâche d'écriture devient alors une véritable pratique d'écriture: "In this way, the writers learn the importance of writing as a communication project rather than a mere exercise." (p.1)

Comme nous avons pu le constater lors de la lecture de cette revue des écrits, le traitement de texte peut devenir indispensable dans l'apprentissage de l'écriture; il permet en effet d'actualiser un des aspects du processus d'écriture: la révision. Cette partie du processus d'écriture a d'ailleurs pris une importance accrue au cours des dernières années; considérée comme une activité de polissage intervenant avant la remise finale du texte, la révision est maintenant vue comme partie intégrante du processus d'écriture intervenant tout au long de la rédaction du texte. Malgré son rôle important, la révision n'est cependant pas intégrée dans le processus d'écriture des élèves; les difficultés liées à la correction des erreurs orthographiques et à la structuration des phrases du texte font de la révision une aventure périlleuse.

Le traitement de texte apparaît alors comme un des moyens pouvant faciliter la révision qui est considérée par plusieurs chercheurs comme le coeur même de l'apprentissage du processus d'écriture (Fitzgerald, 1987; Knapp, 1986; Schwartz, 1982). Le scripteur n'ayant pas l'obligation de tout recopier son texte lorsqu'il désire corriger une erreur ou modifier une phrase, la révision peut alors apparaître comme une activité réalisable. De par ses fonctions, le traitement de texte permet aussi au scripteur qui le désire d'ajouter de nouvelles informations à l'intérieur même de son texte.

Enfin, comme le mentionnent Thérien et Paret (1989) ainsi que McAllister et Louth (1987), le changement majeur doit se faire dans la manière même d'écrire. Le traitement de texte reste un outil pouvant aider à mieux écrire, il faut cependant montrer à l'élève quoi et comment faire pour améliorer son texte. A ce propos, Newman (1990) affirme: "...While the computer may be a handy tool to have on hand, it ought not to take center stage... the computer is only a means to an end."

(p.439-443)

Dans la prochaine section de ce chapitre, nous aborderons l'écriture du récit et plus particulièrement la logique des actions, la notion de cohésion et de cohérence et les éléments pragmatiques. Tous ces éléments jouent un rôle important lors de l'écriture d'un récit.

### 2.3. L'écriture d'un récit

Dans cette partie de notre étude, nous retrouvons trois principales divisions; dans une première section, nous aborderons tout d'abord la logique des actions que nous retrouvons dans un récit; nous définirons ensuite ce que nous entendons par les notions de cohésion et de cohérence, et pour terminer, nous examinerons les différents éléments pragmatiques que nous avons sélectionnés pour notre recherche. Ces différents éléments de l'écriture d'un texte sont abordés dans les grilles et les consignes que nous remettrons aux élèves. Ces instruments se retrouvent en annexe.

#### 2.3.1. La logique des actions

Toutes les sociétés, à différentes époques de leur histoire, ont raconté des récits et, en général, tous les récits reposent sur un canevas semblable: c'est un texte qui présente un personnage vivant une suite d'événements, rencontrant au moins une difficulté et la façon de résoudre son problème. Adam (1987) considère qu'il faut la représentation d'au moins un événement pour qu'on parle de récit (p.10). Bremond (1973) parle de récit lorsque l'on retrouve une couche de signification autonome, dotée d'une structure qui peut être isolée de l'ensemble du message. C'est

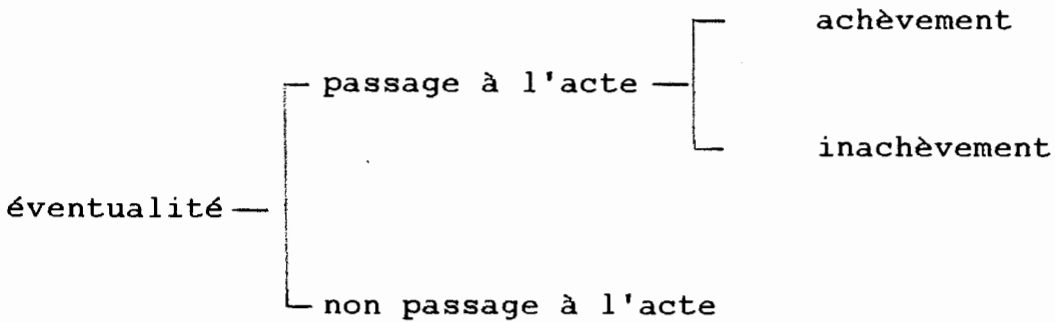
ainsi qu'il considère le travail de Propp (1970) sur le conte comme une étude du message narratif.

Reprenant les travaux de Propp, Bremond (1973) tente de transposer cette formalisation à toute espèce de récits, ce dernier se devant de raconter une histoire pour pouvoir entrer dans cette catégorie (p.12). Après avoir analysé l'oeuvre de Propp, Bremond réarticule le schéma de ce dernier de façon différente; il conservera néanmoins la notion de fonction indispensable à la structuration de tout message narratif. Les fonctions ne se retrouveront plus de façon unilinéaire. La notion de séquence sera aussi conservée, mais il ne s'agira plus d'une succession des mêmes fonctions. Il s'agira plutôt de:

[...]groupements plus souples, dont la base est une série élémentaire de trois termes correspondant aux trois temps qui marquent le développement d'un processus: virtualité, passage à l'acte, achèvement. (Bremond, 1973, p.131)

D'après Bremond (1966), cette triade correspond aux trois phases de tout processus; c'est la séquence élémentaire. Dans cette séquence, il existe un jeu d'options après chaque fonction; ainsi, il ne peut y avoir achèvement s'il n'y a eu passage à l'acte. Il faut aussi noter que le passage à l'acte peut atteindre ou manquer son achèvement. Nous retrouvons un

schéma qui se visualise comme suit:



Contrairement à Propp, Bremond laisse au narrateur la possibilité d'orienter son récit comme il l'entend; le narrateur conserve la liberté de laisser le processus aller jusqu'à son terme ou de l'arrêter en cours de route (Bremond, 1966, p.61).

Bremond refuse aussi d'éliminer de la structure du récit la référence aux personnages; la fonction n'est pas seulement l'énoncé d'une action, elle (la fonction) ne peut être définie que dans la perspective des intérêts ou des initiatives des personnages. La structure du récit repose sur un agencement de rôles (Bremond, 1973, p.133), sur la succession des prédicats: "Raconter [...] ne sera jamais que dire ce qu'il advient d'une personne ou d'une chose, énoncer la succession des prédicats que son devenir lui confère." (p.332)

Le modèle de Bremond se présente donc sous la forme d'une séquence élémentaire où peuvent venir se greffer des séquences complexes comportant une clôture qui pourra être

l'ouverture d'un autre processus; cette disposition apparaît lorsqu'un processus doit en inclure un autre qui lui permettra d'atteindre son but. Les branches maîtresses peuvent donc se scinder pour engendrer des sous-types (Bremond, 1966, p.62).

Dans un autre texte, Bremond insiste aussi sur la nécessité de ne jamais poser une fonction sans poser en même temps la possibilité d'une option contradictoire (Bremond, 1973, p.25).

Bremond met donc en évidence le problème des bifurcations narratives et du choix constant du récit entre une série de directions possibles; la séquence peut en effet se réorganiser ou se défaire tout dépendant de l'évolution du héros qui " n'est donc pas un simple instrument au service de l'action. Il est à la fois fin et moyen du récit." (Bremond, 1973, p.25)

Comme nous le verrons lors de la présentation de notre expérience, ce modèle est intéressant, car il tient compte des bifurcations, des sous-types qui peuvent originer des branches maîtresses du récit; il intègre une pluralité de perspectives qui peuvent surgir dans la structure du récit. Un processus d'amélioration peut en effet clore le récit ou au contraire recréer un nouvel état de tension si le narrateur décide de poursuivre en introduisant des forces d'oppositions nouvelles. Bremond ajoute que le narrateur doit choisir la suite de son récit, il doit aussi lier organiquement ces séquences dans l'unité d'un rôle et les orienter vers une

fin (Bremond, 1966, p.76). Cet auteur considère cependant que parmi les bifurcations possibles un choix est effectué et un seul devenir se trouve actualisé; il ne pose pas l'éventualité de l'actualisation de différentes bifurcations, actualisation qui se terminerait par une non-réalisation de la tâche à accomplir par le héros. Le passage à l'acte pourrait alors se traduire par un manquement à son achèvement, une dégradation ou un déséquilibre.

Larivaille (1974) tente de définir le plus précisément possible l'état du conte et il considère que le schéma proposé par Propp constitue l'outil le plus efficace pour une approche concrète des contes. Larivaille souligne les deux défauts qui rendent difficiles l'application du schéma de Propp. Il y a d'abord une certaine confusion dans la définition des fonctions qui ne tient pas compte de l'action et de la conséquence de l'action. Il y a aussi un manque d'élaboration des résultats obtenus qui se traduisent par un schéma linéaire diffus et incertain (p.370). Larivaille propose alors une révision du schéma de Propp qui se termine par la présentation d'une nouvelle grille d'analyse que Larivaille lui-même considère comme un modeste second pas sur les traces de Propp.(p.383)

La séquence logique que Larivaille a dégagée de l'analyse du conte se résume en une succession chronologique et logique se distribuant en cinq temps (p.386).



Tout épisode d'un récit comprend:

1. La situation initiale ou la situation de départ qui permet de présenter les personnages du récit et de les camper dans un univers spatio-temporel. Cet état initial peut être aussi la fin d'une action précédente et la base d'une nouvelle action possible (p.376).
2. La provocation est l'événement qui vient perturber l'état d'équilibre de la situation initiale par la mise à l'épreuve du héros. C'est le déclencheur d'un processus dynamique.
3. L'action, c'est la réaction du héros, la décision d'agir.
4. La sanction qui est la conséquence immédiate de l'action; elle termine le processus dynamique.
5. La situation finale ou l'équilibre qui présente un nouvel équilibre d'ensemble du récit. Cet état final peut être la fin du récit ou la base d'une nouvelle action possible.

Lors de l'élaboration des consignes données à l'élève pour écrire son récit, nous tiendrons compte des différents aspects qui se retrouvent dans ce modèle.

Adam (1987) analyse les différentes recherches menées sur le récit et il examine ensuite le texte narratif sous un angle pluridisciplinaire. Après avoir établi l'importance de la dimension chronologique des épisodes, Adam insiste sur l'importance de la dimension configurationnelle (saisir ensemble ces événements successifs) qui permet de dégager une configuration sémantique et qui recouvre ce qu'on peut appeler la macro-structure d'un texte (p.17). L'activité narrative implique un ordre chronologique et un ordre configurationnel. La lecture d'un récit demande au lecteur de construire le sens global ou de dégager le thème du texte; cette fonction est essentielle si l'on veut établir une cohérence dans une séquence de plusieurs phrases (p.18). Ces notions de macro-structure sémantique et de dimension configurationnelle sont essentielles si l'on veut que le lecteur se fasse une idée globale du texte; pour cela, il devra trouver dans le texte des instructions lui permettant de le coder, le chiffrer (Fossion et Laurent, 1978, p.23).

Adam (1987) souligne alors les deux perspectives qui peuvent permettre d'aborder le texte en précisant que ces deux dimensions créent une tension permanente dans tout discours

narratif:

[...] la dimension superstructurelle, liée aux contraintes stylistico-thématiques du genre et surtout à un schéma formel et conventionnel inculqué dès le plus jeune âge et acquis vers huit ou neuf ans; la dimension configurationnelle énonciative et interactive, ce qu'on peut appeler aussi la dimension pragmatique de l'acte de discours narratif. (p.82)

Adam situe ensuite le discours narratif dans la relation interactionnelle. Après avoir remarqué que les phrases se regroupent en paquets de macropropositions, il passe au lecteur-auditeur et aux informations dont ce dernier a besoin pour construire un sens au texte lu.

Tout d'abord, une connaissance du monde permet d'établir des liens et d'ajouter au récit des liens non exprimés. Cette connaissance du monde se trouve dans la mémoire à long terme du lecteur et elle lui permet de décoder ce que le scripteur a voulu dire. Ainsi, un récit qui décrit une scène se passant dans une rue, peut obliger le lecteur à connaître les feux de signalisation pour avoir un meilleur décodage de la situation qui lui est présentée (p.95). Le lecteur et le scripteur, de par leur même savoir (les mêmes souvenirs, les mêmes références), partagent un cadre de référence identique qui permet la production et la réception du récit.

Il faut ensuite que le lecteur établisse des relations

de cohérence locale en percevant le texte comme un tout; les titres et la continuité thématique l'aideront à poser une macro-structure sémantique et une continuité sémantique. Enfin, la superstructure narrative ou le fait que le lecteur aborde le récit avec des schèmes implicites feront que ce dernier aborde le récit avec un schéma global préconstruit; il se contentera alors de remplir des cases vides d'un schéma textuel (p.99).

En terminant, Adam mentionne une loi de l'échange narratif: la tentative du lecteur de reconstruire les intentions de l'auteur telles qu'elles sont signalées dans le texte et dans le contexte. Pour l'aider dans sa reconstruction, le lecteur s'appuie sur les macropropositions narratives qui assurent la cohésion et la cohérence textuelles; il s'appuie aussi sur l'organisation de la superstructure narrative (p.104).

Dans un autre article, Adam (1978) avait précisé son cadre de réflexion sur la macro-structure narrative en situant cette dernière sur deux plans: au niveau de la cohérence comme la compétence discursive dans un contexte situationnel, au niveau de la cohésion comme un tout hiérarchisé de la compétence textuelle (p.102). Nous reviendrons d'ailleurs sur ces notions de cohésion et de cohérence dans une autre partie de notre étude. Précisons cependant que le texte narratif peut être vu comme une séquence de phrases liées par un principe de cohésion, et que cette même

séquence de phrases est dynamique; on y retrouve un principe de progression. C'est la chronologie événementielle qui apparaît comme un fil assurant le lien entre cohésion et progression.

Toujours selon Adam, le dynamisme communicatif est assuré par les notions de Thème- Transition- Rhème; dans une phrase, c'est le groupe le plus à droite qui est le rhème, c'est-à-dire l'élément phrastique le plus riche en informations (Adam, 1985, p.42).

Une suite de phrases, un paragraphe par exemple, peut se définir comme une séquence de thèmes, et les rhèmes assurent la progression; le rhème apporte une information nouvelle et il devient le thème de la phrase suivante.

La cohérence thématique est assurée par des unités lexicales qui coréfèrent à un même objet; l'anaphore et la cataphore, par exemple, désignent un personnage ou une chose par pronominalisation.

Enfin, cette progression thématique et ce dynamisme communicatif ne prennent sens que dans leur intégration dans une superstructure textuelle; nous avons d'ailleurs abordé cette dernière dans les pages précédentes. Cette structure narrative raconte une histoire, c'est-à-dire un ensemble

organisé d'actions, et "(...) la fonction d'une action ne peut être définie que dans la perspective des intérêts ou des initiatives d'un personnage, qui en est le patient ou l'agent." (Bremond, 1973, p.132-133)

Voyons maintenant comment se présente le personnage que Bremond (1973) considère comme la fin et le moyen du récit.

Précisons tout de suite que le personnage joue un rôle très important dans la constitution d'un récit cohérent; à ce propos, Adam (1987) affirme que:

La donnée la plus importante pour affirmer qu'une suite de propositions constitue un récit cohérent se situe au niveau:

- de la récurrence de A (l'acteur-personnage constant);
- des rapports entre les prédicats initial(x) et final(x'). (p.14)

Une permanence de l'acteur et une logique des rapports entre les prédicats initial et final doivent se retrouver dans tout récit; la constance des participants, la logique des rapports entre les prédicats et la succession des processus produiront un récit cohérent. Todorov (1971) nous présente le personnage comme "une histoire virtuelle qui est l'histoire de sa vie." (p.82) Todorov ajoute ensuite que tout nouveau personnage qui intervient dans l'histoire signifie l'apparition d'une nouvelle intrigue; ce sont des hommes-récits dont l'apparition entraîne une nouvelle histoire. Barthes (1966) reprend les définitions proposées par différents chercheurs (Bremond, Todorov et Greimas) et analyse ces différentes

perceptions du personnage, concluant en disant que le principal, c'est "de définir le personnage par sa participation à une sphère d'actions [...]." (p.17)

Propp (1970) a voulu limiter le rôle des personnages aux fonctions occupées dans le récit; Bremond (1973) a cependant replacé le personnage dans le récit. Comme le mentionne Adam (1985), la référence aux personnages ne peut être éliminée de la structure du récit. L'énumération des fonctions ne suffit pas; il faut un personnage:

Une fonction se définit dans la perspective d'un personnage-acteur qui en est l'agent ou le patient; de plus, des fonctions ne s'enchaînent que si elles peuvent être rapportées à un acteur anthropomorphe.  
(p.37)

Le narrateur joue aussi un rôle important dans la compréhension d'un récit; ce dernier peut remplir trois principales fonctions. Il y a deux fonctions narratives obligatoires: il y a une fonction de représentation et une fonction de régie. C'est le narrateur qui distribue le discours des acteurs, précise leur ton, etc. Le narrateur peut aussi avoir une fonction d'interprétation (Adam, 1985, p.176-177).

Ducrot et Todorov (1972) considèrent que le procès narratif possède trois acteurs au moins: le personnage, le narrateur et le lecteur (p.412). La présence d'un narrateur suppose l'existence d'un auteur implicite au texte, l'auteur implicite étant celui qui organise le texte, qui est

responsable de la présence ou de l'absence de telle partie de l'histoire (p.413).

Le narrateur peut se présenter sous différents angles d'un texte à l'autre; il peut être un des personnages, et le récit est alors à la première personne. D'autres fois, c'est un être anonyme dont nous ne connaissons pas l'existence ou c'est un être omniscient qui décrit l'univers mental du personnage de l'intérieur ou de l'extérieur. (Ducrot et Todorov, 1972, p. 413-415)

Enfin, le narrateur aide à maintenir l'intelligibilité du texte; le narrateur peut:

[...] éviter toute dérive du sens en introduisant une morale ou une leçon explicites ou bien en intervenant métalinguistiquement par des commentaires évaluatifs de l'histoire racontée, ou bien encore en cumulant les effets d'une orientation initiale contraignante et d'une récapitulation finale. (Adam, 1985, p.15)

Dans cette partie de notre recherche, nous avons pu nous rendre compte que le texte peut être considéré comme une entité indépendante et abordé comme un tout complet en lui-même. Dans cette façon de fonctionner, les chercheurs s'intéressent dorénavant aux lois qui président à l'organisation textuelle (Fossion et Laurent, 1978). Propp (1970) fut un des premiers à affranchir l'étude du texte de l'histoire littéraire et de l'interprétation subjective du lecteur; ce dernier tenta



de dégager les caractères spécifiques du conte, caractéristiques qui pourront s'appliquer à la grande majorité des récits.

Bremond reprendra les travaux de Propp et tracera la carte des possibilités logiques du récit; il présentera un modèle narratif comportant trois fonctions fondamentales: une première fonction ouvre une possibilité, la deuxième réalise la virtualité en acte et une dernière fonction clôt le processus sous forme de résultat atteint. (Bremond, 1973, p.131)

C'est d'ailleurs ce modèle narratif que nous retiendrons dans notre étude, car ce modèle suggère à celui qui compose un texte narratif les virtualités qui s'ouvrent, les alternatives qui se présentent et les divers possibles qui peuvent se présenter. Ce modèle est donc le plus approprié lorsqu'un élève doit écrire un récit (Fossion et Laurent, 1978, p.34). Enfin, l'idée de sous-ensembles que nous retrouvons dans le schéma de Bremond semble convenir au type de texte à ramifications que nous avons retenu pour notre expérience.

Nous avons pu aussi remarquer l'importance de la superstructure narrative dans la compréhension d'un récit ainsi que l'importance du personnage principal ou du héros comme lien unificateur dans l'organisation de l'histoire; le narrateur

joue lui aussi un rôle utile dans la progression de l'histoire.

Dans la prochaine partie de notre étude, nous examinerons deux concepts inhérents à la production écrite: la cohésion et la cohérence.

### 2.3.2. La cohésion et la cohérence.

Dans cette partie de notre étude, nous tenterons de définir deux concepts importants pour le scripteur lorsqu'il élabore son texte: la cohésion et la cohérence.

#### A. La cohésion.

L'élaboration d'une pédagogie de l'écrit est considérée comme une nécessité si l'on veut que les usagers du système scolaire actuel puissent maîtriser les techniques d'écriture. Malheureusement, l'école actuelle ne leur apprend pas toujours à le faire; la seule chose qui soit effectivement l'objet d'un apprentissage, c'est l'acte graphique (Charmeux, 1985, p.52). On fait écrire les élèves, on ne leur montre pas toujours comment; lorsque la maîtrise des techniques d'écriture est vérifiée, la tâche d'écriture prend la forme d'un texte libre ou d'un texte imposé. Dans les deux cas, les consignes de rédaction sont bien souvent mal définies, et nous obtenons

alors une communication inefficace où existent l'incohérence et l'incohésion (Bourque, G., 1987, p.32). En quoi consistent donc ces concepts de cohésion et de cohérence?

Différentes définitions de la cohésion se retrouvent parmi les écrits que nous avons consultés; Adam (1977) souligne d'ailleurs les problèmes de définitions qui existent entre la cohésion et la cohérence et note "l'emploi indifférencié de cohésion et de cohérence pour désigner souvent la même réalité." (p.105) Cet auteur fait une liste des contradictions et des flottements concernant ces termes. Ainsi, par exemple, si "l'on parle de connexions et de connecteurs sémantiques et lexicaux, il convient de parler de cohésion et non de cohérence [...]." (p.106)

Slakta (1975) tente de spécifier les deux plans sous lesquels on peut envisager l'étude d'un texte, objet formel abstrait et pratique sociale concrète. Il distingue alors le plan de la signifiante (système de règles linguistiques formelles) du plan de la signification (ensemble de normes sociales concrètes). Il ajoute que la cohésion n'est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence: "[...] la cohésion se détermine linguistiquement au plan de la signifiante et du texte[...]." (p.31) C'est d'ailleurs la cohésion qui permet à un texte de produire l'illusion d'une cohérence interne. Slakta mentionne ensuite le rôle fondamental que jouent les pronoms, les articles et les déictiques dans la

constitution du texte.

Il affirme aussi que "du point de vue de la cohésion, un texte s'organise comme une séquence de thèmes; l'introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression." (p.39)

Charolles (1978) considère qu'un assemblage de phrases ne fait pas nécessairement un texte; il doit y avoir un lien entre les différentes parties, et le scripteur doit respecter des critères constituant une norme minimale de composition textuelle (p.8). Ce système de règles de base constitue la compétence textuelle, et Charolles identifie quatre méta-règles qui permettent une bonne formation textuelle:

- méta-règle de répétition
- méta-règle de progression
- méta-règle de non-contradiction
- méta-règle de relation.

(Charolles, 1978, p.12)

Ces quatre méta-règles assurent au discours sa cohésion interne; nous reviendrons d'ailleurs sur ces méta-règles lors de l'élaboration de nos grilles d'observation. Mentionnons cependant que nous avons intégré la règle de non-contradiction à l'intérieur de différentes règles; les temps verbaux se retrouvent dans la règle de relation, les contradictions présuppositionnelles, dans la règle de

progression, et la dimension configurationnelle intègre les contradictions de mondes.

Dans Cohesion in English, Halliday et Hasan (1976) se penchent spécifiquement sur la notion de cohésion et leur vision de ce concept continue à faire autorité dans les recherches actuelles comme nous le verrons dans les pages suivantes. Ces auteurs considèrent que si nous sommes placés devant plusieurs phrases, et que ces phrases sont perçues comme un texte, il doit y avoir des liens linguistiques entre ces phrases pour leur donner une unité et pour qu'elles forment un tissu (texture). Il y a cohésion quand l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre élément du discours: "Where the interpretation of any item in the discourse requires making reference to some other item in the discourse, there is cohesion." (p.11) La cohésion est une partie du système langagier:

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

Halliday et Hasan identifient cinq liens cohésifs que

Winterowd (1986) présente de cette façon:

- \* *reference* (Three blind mice. See how they run.)
- \* *substitution* (The child kicked me in the shins; the little nipper is very spirited.)
- \* *ellipsis* (Would you like to hear another joke? I have a million [more of them]).
- \* *conjunction* (coordinates, subordinates, transitional adverbs)
- \* *lexical cohesion*

(p.67-68)

Halliday et Hasan reprennent chacun de ces termes et les font intervenir dans une situation concrète. Ils présentent aussi la cohésion et ses rapports avec le texte; pour qu'un texte soit lisible, il faut une organisation logique dans la phrase. Il faut aussi une organisation de l'ensemble du texte, au niveau de la macro-structure. (p.324)

C'est alors qu'interviennent les notions de thème et de rhème qui permettront de faire avancer la communication et de donner un sens au texte lu.

Les auteurs introduisent une dernière notion à considérer lorsque nous envisageons l'étude d'un texte. Il s'agit de la structure du discours ainsi que de ses concepts et de ses règles. Ainsi, lorsque nous abordons l'étude d'un discours narratif, nous sommes face à un discours ayant ses propres règles, et ces conventions seront différentes si nous

abordons un autre genre de discours: par exemple, une conversation ou un poème. (p.326-327)

Avec ces deux taxinomies et leurs définitions du texte et de la cohésion, Halliday et Hasan ont délimité un champ de recherches qui sera exploité par de nombreux chercheurs, et leur travail est encore considéré comme l'essai le plus complet concernant la cohésion et la cohérence (Fulcher, 1989, p.147)

De son côté, Pagé (1981) parle de la cohésion textuelle comme d'un concept "proposé par la linguistique du texte pour décrire comment le système de la langue permet de marquer l'enchaînement entre les phrases d'un discours." Pour lui,

le concept de cohésion relève d'une conception du texte comme unité d'analyse linguistique d'un degré supérieur à la phrase et il vise les différentes structures qui servent à marquer les liens d'enchaînement entre les phrases.

(Pagé, 1981, p.1)

Pagé (1981) rappelle au lecteur une liste de sept structures qui permettent de délimiter le concept de cohésion; il s'agit de la récurrence (la réutilisation dans le déroulement d'un texte d'une expression déjà utilisée), du parallélisme (la réutilisation d'une même structure de surface dans une suite de phrases introduisant des éléments différents d'information), de la paraphrase (la réutilisation du même contenu sémantique placé dans une structure de surface

différente), de la coréférence anaphorique et cataphorique (utilisation de diverses expressions pour désigner le même référent), de l'ellipse (l'omission d'une expression de surface) et de la jonction (la connexion d'unités de surface comme les phrases et les paragraphes par des connecteurs qui établissent une conjonction, une disjonction ou une subordination). Pour lui, ces structures de cohésion établissent dans le texte des relations entre un segment et un autre: " la possibilité de la cohésion textuelle réside dans ces ressources du système de la langue qui permettent de relier entre elles les phrases successives d'un texte." (Pagé, 1981, p.2)

Dans un autre article, Pagé (1985) présente une autre composante structurelle: l'étagement qui fait que dans un texte on retrouve des parties de texte dans une position hiérarchique par rapport à d'autres. C'est l'étagement qui détermine la hiérarchie des propositions dans la suite textuelle, la force et la stabilité de la structure (prégnance). C'est le thème, nouveau ou ancien, qui détermine les positions hiérarchiques des parties d'un texte. La cohésion et l'étagement, de par leur rôle au niveau des relations structurelles, contribuent fortement à constituer la structure d'un texte; les propositions syntaxiques jouent aussi un rôle important (p.56-57).



Patry et Ménard (1985) considèrent que la cohésion s'intéresse d'une façon plus précise aux relations de sens que l'on peut observer entre les mots du discours. La cohésion est donc abordée d'une façon strictement linguistique, et l'analyse du discours qu'elle propose "repose entièrement sur l'examen de ses composantes de niveau linguistique lexicalisées." (p.168)

Ces deux auteurs mentionnent aussi les travaux réalisés par Halliday et Hasan (1976) qui se sont intéressés au domaine de la cohésion et qui considèrent qu'un lien cohésif existe dans un discours lorsque l'interprétation d'un élément est dépendante de celle d'un autre élément. Patry et Ménard affirment que dans toute langue naturelle il existe certains mots dont la détermination sémantique fait obligatoirement appel à quelque chose d'autre qu'eux-mêmes; les pronoms personnel, démonstratif et possessif font partie de cet ensemble de mots. Ces éléments constituent les réalisations linguistiques les plus conformes à la définition du concept de cohésion,

Le contenu référentiel de ce genre de mots ne peut être établi adéquatement que par l'intermédiaire d'un antécédent, et c'est le lien, dans un discours, de ces deux termes que nous nommons une relation cohésive.

(Patry et Ménard, 1985, p.169)

Ces auteurs précisent cependant le fait suivant: pour qu'il y ait cohésion dans un discours, l'existence d'une présupposition explicite ne suffit pas; il faut que

l'antécédent soit disponible dans le contexte linguistique environnant. Enfin, il faut la présence d'au moins deux mots pour qu'une relation cohésive s'établisse.

Patry et Ménard présentent les deux types fondamentaux de moyens cohésifs: les éléments grammaticaux et les éléments lexicaux. Nous reviendrons d'ailleurs sur les deux tableaux présentant les principales manifestations de cohésion lorsque nous traiterons de notre schéma expérimental. A ce propos, Schneider (1985) ajoute: "a text is cohesive if grammatical and lexical devices that link sentences together create a sense of connected discourse or texture." (p.1)

Bourque (G., 1987) parlera de la cohésion comme de "la force qui unit les parties d'un ensemble textuel" (p.32). Il considère la cohésion comme un ensemble de contraintes qui favorisent l'émergence de rapports globaux d'organisation.

Bourque (G., 1987) souligne aussi la cohabitation qui existe entre la cohésion et la cohérence; ces deux concepts se complètent et ils évoluent en faisant preuve d'interaction (p.35).

Cette relation étroite unissant ces deux concepts fera que bien souvent la cohésion et la cohérence seront traitées simultanément lorsque des exemples d'écriture seront analysés (May, 1986, p.29).

Voyons donc en quoi consiste la cohérence, ce complément indispensable de la cohésion.

## B. La cohérence.

Lorsque nous voulons transmettre un message par écrit, nous nous servons de phrases; mais un ensemble de mots ne produit pas nécessairement une phrase et un ensemble de phrases ne veut pas dire que nous sommes devant un texte ayant une suite logique. Chaque phrase est liée à un contexte et est interprétée par rapport à d'autres phrases. Comme le mentionne Charolles (1978), "[...] tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte." (p.8) Cette idée sera reprise par le Guide pédagogique (Gouvernement du Québec, 1982) qui accompagne le programme de français lorsqu'il parle du rôle du récepteur:

Les dizaines de phrases imprimées sur une grande feuille de papier ne deviennent message que lorsqu'un lecteur leur donne du sens. Autrement dit, il n'y a pas de message sans l'activité d'un lecteur (ou d'un auditeur) dont le rôle est de reconstruire le message transmis dans et par les phrases du discours.

(Gouvernement du Québec, 1982, p.55)

Le texte, pour prendre un sens, doit respecter un système implicite de règles et cette propriété du texte de prendre un sens se définit comme la cohérence. Adam (1977) aborde l'étude de la cohérence par le biais de la structure sémantique et formelle du texte, c'est-à-dire par sa cohésion;

il peut alors passer d'un plan de surface à une notion de structure profonde (p.107). La cohérence est alors vue comme une notion qui transcende l'oeuvre et elle se situe à un niveau global.

Pagé (1981) explique que la cohérence se construit dans un discours par "la capacité qu'a le lecteur d'organiser l'information dans un réseau où il ne manque pas de chaînon conceptuel et où il n'y a pas de rupture dans les relations entre les concepts." (p.3) Il distingue deux sources d'explication qui permettent au lecteur de parvenir à la compréhension d'un texte; il parle alors de schèmes de compréhension qui servent "à constituer des réseaux cohérents dans le traitement de larges segments de textes" (p.4). Il explique aussi la cohérence comme "la progression thématique des propositions qui se succèdent dans un texte." (idem)

Cette seconde explication demande au lecteur de repérer dans chaque nouvelle phrase du texte, une information qui lui permettra de progresser dans la poursuite de l'histoire ou du discours. Ce travail d'organisation par le lecteur est facilité par des indices dans l'organisation du texte et la construction syntaxique des phrases; il appartient cependant au lecteur d'intégrer les informations données. Enfin, Pagé (1985) considère que la cohésion et l'étagement contribuent à former la structure du texte, et que "les liens de cohérence sont construits par le lecteur en interaction avec les marques de

cohésion et l'étagement des propositions." (p.61)

A ce propos, Vogeleer (1986) ajoute que chaque phrase est interprétée par rapport à certaines autres phrases. Il retient ensuite cette définition de la cohérence: "(...) un terme qui couvre toutes les connexions sémantiques entre les phrases dans le texte." (p.57) Vogeleer propose un modèle qui assure la cohérence textuelle et introduit les concepts de séquence et de topique de séquence.

Pour qu'une suite de phrases ait un sens, il faut être capable d'en dégager une idée commune; cette idée qui fait le lien entre les différentes phrases sera appelée: topique.

Cet ensemble de propositions gravitant autour d'un topique commun sera à son tour appelé: séquence. Cette dernière se définit comme "une suite ordonnée de propositions connectées sémantiquement et organisées hiérarchiquement autour d'une proposition commune." (p.57) De cette définition, il s'ensuit que chaque proposition contenue dans une séquence doit avoir un lien avec l'idée commune du texte ou le topique de la séquence. Cette idée commune autour de laquelle gravitent les autres propositions oblige ces dernières à une implication sémantique et à une implication pragmatique. Un ensemble de séquences dominées par un topique commun donnera naissance à une macro-structure et l'ensemble du texte aura son topique. Enfin le topique d'une unité supraséquentielle se définit comme

suit:

[...] une proposition conventionnelle qui est impliquée sémantiquement par l'ensemble ordonné des topiques des macro-structures immédiatement inférieures et qui impliquent pragmatiquement tous les topiques des macro-structures immédiatement inférieures.

(Vogeleer, 1986, p.61)

Pour nous, ce qui est intéressant dans ce modèle de la cohérence textuelle basé sur le concept de topique, c'est que le texte est considéré comme un ensemble fini de macro-structures hiérarchisées qui s'emboîtent les unes dans les autres. Le topique de la première séquence est impliqué pragmatiquement par le topique de la deuxième séquence et l'ensemble des topiques est impliqué dans le topique principal du texte. Nous reviendrons un peu plus loin sur ce modèle, mais auparavant voyons d'autres conceptions de la cohérence.

Brostoff (1981) examine différents modèles d'écriture; elle commence par définir les notions de cohérence et d'incohérence avant de suggérer des pistes pour enseigner ces deux concepts. Après avoir défini l'incohérence comme étant une suite de phrases qui se suivent mais qui ne sont pas liées, elle affirme que la cohérence existe dans un texte lorsque le lecteur peut y retrouver un sens:

To put it in the affirmative, coherence exists in a sequence of words, sentences, and paragraphs in which the reader can perceive connections and understand the structure and therefore the meaning as he reads.

(p.279)

Fahnestock (1983) considère qu'il y a cohérence lorsque le lecteur peut lire sans perdre le fil de l'histoire; "[...] an impression of coherence is produced when a reader can go from one clause to the next without losing the meaning." (p.401) Elle ajoute qu'il y a cohérence lorsque le lecteur peut voir les liens existant non seulement entre des phrases rapprochées, mais entre des groupes de phrases et, par extension, entre des paragraphes. Elle propose une liste de mots qui peuvent introduire la cohérence dans un texte: "then, next, because, for, etc.". (p.409) Il existe cependant une certaine confusion lorsqu'elle parle de cohésion et de cohérence.

Bamberg (1983) se demande en quoi consiste un texte cohérent; elle commence tout d'abord par examiner les grilles de cohérence élaborées lors d'une enquête nationale: le National Assessment of Educational Progress (NAEP). Bamberg mentionne les limites de cette grille et propose une nouvelle grille d'analyse. Elle expérimenta sa grille et se rendit compte que bien souvent: "[...]writers simply failed to give readers necessary information about the topic or to organise the details adequately." (p.425) Pour elle, "the better writers were able to take the reader's perspective from the beginning and produced well-structured, coherent essays." (p.425) Elle affirme que la plupart des erreurs relatives à la cohérence résident dans la construction globale du texte: "but another look at the failures of coherence in this essay indicates that

the most serious coherence problems occurred over the whole discourse." (p.426)

Bamberg constate la difficulté pour l'enseignant de trouver des stratégies pour intégrer la révision, moyen de vérifier la cohérence du texte. Elle mentionne le travail de groupe comme moyen de placer l'élève devant un véritable récepteur du texte; elle est quand même consciente des limites de cette stratégie:

Peer readers are particularly good at pointing out places where more detail or information is needed in order to orient readers or to fill in gaps in the text, where terms are unclear, where connections between sentences need to be more explicit, and where digressions or shifts of topics occur. But although peer readers can often identify poor organization as a problem, they are less often able to propose a plan or overall design that will eliminate the difficulty. (p.426)

En 1984, Bamberg réanalyse la documentation (NAEP) en tenant compte des relations existant entre la qualité des écrits et leur cohérence. Les résultats obtenus indiquent qu'il y a une très forte corrélation entre la qualité et la cohérence des écrits. Les résultats démontrent aussi que les scripteurs de 17 ans écrivent d'une façon beaucoup plus cohérente que le groupe des 13 ans. (p.305)

Bamberg (1984) présente le concept de cohérence qu'elle envisage comme un tout, comme un schéma qui organise les paragraphes. Une cohérence au niveau local, qu'elle assimile à



la cohésion, ne signifie pas que l'ensemble du texte est cohérent. Pour illustrer son propos, elle présente l'exemple suivant:

I bought this typewriter in New York. New York is a large city in the USA. Large cities often have serious financial problems... (p.307)

Ces phrases utilisent des liens entre elles: "New York", "large city"; il n'en résulte pas une cohérence globale parce que le texte n'a pas de structure sémantique pour relier toutes les propositions. Un plan ou un schéma organisateur est donc indispensable pour aider le lecteur à anticiper la nouvelle information textuelle.

Patry et Ménard (1985) voient le concept de cohérence d'une façon beaucoup plus englobante que le concept de cohésion. D'après ces auteurs, la cohérence inclut dans son domaine d'étude, en plus des relations de nature linguistique, celles qui sont de nature non linguistique: situationnelles, logiques, cognitives, pragmatiques. Charolles (1989) abonde dans le même sens et affirme que: "...la cohérence est moins dans le discours lui-même que dans l'esprit des récepteurs sous la forme d'une règle gouvernant l'interprétation (et donc la production) des énoncés." (p.12)

McKenna (1987) veut pour sa part clairement différencier deux concepts qui caractérisent un discours: la

cohésion et la cohérence. Elle veut aussi déterminer la validité de certaines variables comme indicateurs de cohérence. Pour atteindre son but, elle sélectionna six variables susceptibles de délimiter le concept de cohérence: l'intention de l'auteur, le contexte, le sujet, la structure, la cohésion et la grammaire. Il est important de noter tout de suite que la cohésion est envisagée par McKenna comme "one aspect of a text that may contribute to a strong measure of coherency." (p.iv)

Son échantillonnage se limita à 30 copies. Les participants de son étude devaient écrire un texte sur un des huit sujets proposés; les étudiants disposaient d'une heure pour écrire leurs textes, et il n'y avait aucune période de temps réservée à la révision.

McKenna commence son étude en précisant le sens qu'elle donnera aux termes de cohésion et de cohérence. Voici comment elle définit ces deux termes. La cohésion, c'est:

that property of text whereby the author uses such lexical ties as reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical reiteration and collocation to create connections which tie the discourse together as a unit. (p.13)

### Pour elle, la cohérence

is that property of a text whereby its intended meaning is communicated to a reader. It is believed that the presence of coherence in a given text is not determined by any one linguistic feature alone, but rather by a constellation of variables working together. (idem)

McKenna ajoute que le concept de cohérence est beaucoup plus large que celui de cohésion. La cohésion est cette propriété du texte qui fait que l'on peut retracer les liens cohésifs existant dans un texte et même mesurer la distance existant entre ces mêmes liens cohésifs. La cohésion oblige le texte à respecter une structure. La cohérence de son côté se mesure particulièrement par les interactions intervenant entre le texte et le lecteur. (p.72)

McKenna présente le modèle qu'elle a développé pour analyser la cohérence; dans la présentation de son modèle, elle suggère quelques pistes intéressantes. Elle commence tout d'abord par préciser le rôle de la cohésion: la cohésion assure une lecture au texte, une suite logique par l'utilisation de liens cohésifs. Mais un texte cohésif ne sera pas nécessairement cohérent; d'autres variables interviennent et prouvent que les concepts de cohésion et de cohérence sont différents l'un de l'autre.

Après avoir analysé les données recueillies lors de son

expérience, McKenna présente les résultats suivants:

The highest correlation with coherence was that of intent at .6788, followed by context .6590, structure .6527, focus .6292, grammar .4632, and finally cohesion .4639. (p.122)

Les résultats démontrent que l'intention de l'auteur joue un rôle prépondérant pour assurer la cohérence dans un texte; elle précise aussi le rôle de chacune des variables:

The strongest predictors for the presence of coherency in a text were the variables of intent, focus, structure and cohesion. Conversely, the significant predictors for cohesion in a text were the variables of grammar and coherence.[...] cohesion is just one factor that contributes to coherency in a text.

(p.124)

Pépin (1987) signale la difficulté que nous avons à cerner la cohérence tellement elle est subjective. Elle propose alors cette définition de la cohérence:

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

Pépin indique les différents moyens que le scripteur peut utiliser pour indiquer au lecteur les liens qui unissent les énoncés de son texte; il y a tout d'abord les marqueurs d'étagement, les marqueurs de cohésion, le parallélisme et la paraphrase. La maîtrise de ces outils discursifs nécessite cependant trois types d'habileté pour réaliser la cohérence

d'un texte: il faut savoir coordonner ses idées, avoir le souci du lecteur et pouvoir devenir son propre lecteur critique.

Pépin propose une méthode d'apprentissage de la cohérence qui intègre les trois habiletés préconisées; elle insiste particulièrement sur le fait suivant:

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

(Pépin, 1987, p.25)

Dans cette partie de notre travail, nous avons tenté de clarifier les concepts de cohésion et de cohérence et nous retiendrons ces deux termes bien que plusieurs auteurs ne fassent pas cette distinction et les considèrent comme synonymes (Adam, 1977; May, 1986; McKenna, 1987). Plus près de nous, Bourque (G.,1987) parlera de la cohabitation obligatoire des deux termes étant donné que la cohérence se joue sur fond de cohésion et la cohésion se joue sur fond de cohérence (p.35). Fulcher (1989) parle du rôle joué tant par le texte que par le lecteur lorsqu'on aborde ces deux concepts (p.147).

Poulin (1982) avait d'ailleurs aussi souligné le débat qui entoure ces deux termes et elle avait remarqué que certains théoriciens parlaient de cohérence lorsque le discours était

plus ou moins adapté au contexte situationnel où il est produit. Elle avait aussi remarqué que la cohésion serait la "propriété linguistique par laquelle les structures textuelles sont fortement reliées entre elles" (p.37-38). Après son analyse, elle en arrivait à trancher la question en attribuant la cohésion à l'énoncé et la cohérence à l'énonciation (p.39).

Malgré ces quelques réticences, nous les distinguerons quand même dans notre étude. Parmi les différents travaux analysés, nous retiendrons particulièrement certains d'entre eux lorsque nous voudrons vérifier le degré de cohésion et de cohérence des textes de nos sujets expérimentaux. Mentionnons les travaux de Patry et Ménard (1985), les travaux de Charolles (1978) et les travaux de Halliday et Hasan (1976) lorsqu'il s'agira de la cohésion, les travaux de McKenna (1987), de Bamberg (1984) lorsqu'il s'agira de vérifier la cohérence des textes.

Nous ne devons cependant pas oublier, comme le fait si bien remarquer McKenna, que la cohérence d'un texte est le résultat d'une interaction entre l'émetteur et le récepteur d'un texte; ce qui laisse supposer que la cohérence ne peut à elle seule expliquer la production de texte dans son entier: "Coherence is only one aspect of reading and writing, and cohesion is only one aspect of coherence." (p.126-127)

Dans la prochaine partie, nous aborderons une autre facette jouant un rôle important dans l'écriture d'un texte; il s'agit des éléments pragmatiques.

### 2.3.3. Les éléments pragmatiques

Dans cette partie de notre étude, nous présenterons les différents éléments pragmatiques que nous avons retenus pour notre expérience. Nous commencerons tout d'abord par définir en quoi consiste la pragmatique et où elle s'inscrit dans la production d'un message écrit; nous présenterons ensuite les différents éléments pragmatiques que nous avons retenus dans le cadre de cette étude.

Lorsqu'un message est adressé à un individu, celui qui émet le message poursuit ordinairement un but. Comme le mentionne Latraverse (1985):

[...] le langage n'est pas seulement un moyen de produire des propositions ou des assertions dont les relations à ce qu'elles disent pourraient être entièrement gouvernées par des conditions de vérité, mais aussi un moyen de l'action, une façon de réaliser des actes très divers. (p.130)

Dans une autre partie de ce chapitre, nous avons vu qu'il y a moyen d'étudier un texte comme une forme autonome, sans se soucier du contexte dans lequel celui-ci a été écrit; comme le mentionnent Fossion et Laurent (1978), "le texte sera considéré en lui-même, comme un tout constitué de divers

éléments." (p.18) Les chercheurs s'intéressent alors aux lois qui président à l'organisation textuelle; on se met à regarder le texte comme un système clos contenant en lui-même tout ce qui est nécessaire à sa compréhension. Cette façon de fonctionner va permettre de jeter un regard neuf sur l'oeuvre littéraire et marque une rupture avec les pratiques antérieures. (Poulin, 1982, p.16)

Le langage, ou le texte écrit, se déroule cependant dans un contexte situationnel; ce n'est pas "une suite statique de signes sans rapport à un acte de production." (Fossion et Laurent, 1978, p.46) Le langage est autre chose qu'une simple représentation de la réalité; il sert à autre chose qu'à transmettre des informations explicites (p.50).

Un message est en effet porteur d'une signification et il poursuit un but déterminé, que ce soit de convaincre la personne à qui s'adresse le message, de lui permettre de satisfaire un besoin d'imaginaire ou autres; "il n'existe point, il ne peut exister d'énoncé neutre." (Bakhtine, 1978, p.58) Un acte langagier est porteur d'une signification, et pour atteindre son but, cet acte doit respecter des règles syntaxiques et sémantiques. Ce même message doit aussi respecter des règles spécifiques dans un contexte déterminé pour produire un acte spécifique (Latraverse, 1985).



Armengaud (1985) présente la pragmatique comme le prolongement d'une autre linguistique, la linguistique de l'énonciation inaugurée par Benveniste qui remplace le concept de parole par le concept de discours (p.8). Le texte est maintenant envisagé sous deux angles différents: il y a l'énoncé qui concerne ce qui est dit et il y a l'énonciation qui est l'acte de dire. Nous devons maintenant tenir compte du locuteur et des rapports existant entre les interlocuteurs, des modalités de l'intercommunication.

Le texte n'est plus envisagé comme une suite statique de signes sans rapport à un acte de production; le texte sera désormais considéré comme trace d'énonciation et non comme seul énoncé. Il y aura la prise en compte des locuteurs et du contexte dans lequel se déroule la communication. Fossion et Laurent (1978) définissent ainsi l'énonciation:

[...] un procès par lequel des signes linguistiques s'actualisent, assumés par un sujet parlant, dans des circonstances spatio-temporelles particulières. Le mot discours devient ainsi synonyme d'énonciation puisque le procès d'actualisation de la langue et son résultat (le texte en action) se confondent. (p.47)

Ces deux auteurs parlent alors des indices de l'énonciation et de ses modalités formelles; les indices d'énonciation, ce sont des indicateurs (des pronoms personnels, des adverbes de temps ou de lieu); les modalités formelles concernent le choix que fait le locuteur pour influencer la personne à qui il s'adresse (l'allocutaire). Il pourra alors se

servir de différentes fonctions mises à sa disposition: l'interrogation, l'intimidation, l'assertion et autres modalités formelles (p.47-48).

Tyvaert (1984) considère que la pragmatique étudie les phénomènes qui ne peuvent être appréhendés totalement d'une manière syntaxique (formelle). Elle

"(...) regroupe les phénomènes qui font nécessairement appel pour leur compréhension à la prise en considération des situations particulières où les expressions sont interprétées." (p.17)

Armengaud (1985) énumère les concepts les plus importants de la pragmatique. Elle présente tout d'abord le concept d'acte; le langage ne sert pas seulement à représenter le monde, il sert à accomplir des actions, il permet l'interaction et la transaction (p.6).

Il y a aussi le contexte dans lequel s'établit cette communication; ce contexte est indispensable, car il permet de mieux comprendre le message émis. Dans des textes écrits, juridiques ou scientifiques, les auteurs tentent le plus possible d'intégrer des informations contextuelles dans leurs propos. Des indices sur le lieu, le temps et l'identité des locuteurs peuvent venir préciser le contexte. La communication écrite oblige d'ailleurs l'émetteur à faire des références plus précises à la situation où se déroule l'action du récit et non pas le contexte dans lequel l'émetteur écrit. L'auteur est forcé d'apporter des précisions sur la situation de ses

personnages: lieux, noms des personnages, dates, etc. (Vanoye, 1973, p.43.)

Un troisième concept que l'on retrouve dans la pragmatique, est celui de performance. C'est l'accomplissement de l'acte en contexte qui révèle la compétence des locuteurs, leur savoir et leur maîtrise des règles; c'est la compétence communicative (Armengaud, 1985, p.6- 7).

Lundquist (1983) considère qu'il y a deux concepts-clés à retenir lorsque nous abordons l'analyse textuelle; ce sont les actes de langage et la cohérence textuelle qui permettent une analyse de l'articulation du textuel et de l'extra-textuel; elle ajoute que c'est toujours à partir du texte que se fait l'analyse:

C'est à partir du texte, vu dans ses rapports extra-textuels (sphère de production, type de texte, contexte communicatif, etc.) que l'on formule une hypothèse concernant les caractéristiques linguistiques qui seraient formées par cet extra-textuel, c'est-à-dire concernant l'intratextuel, à ses niveaux thématique, sémantique, syntaxique et rhétorique.  
(p.155)

Lundquist présente le niveau pragmatique comme le niveau "où l'on décrit le rapport entre le texte et ses usagers dans un environnement particulier." (p.10) Elle examine ensuite certains facteurs extra-linguistiques qui peuvent influencer le texte et lui conférer une fonction prédominante; parmi les facteurs que l'on peut qualifier de base, nous retrouvons

l'émetteur, le référent et le récepteur. Ces trois facteurs ancrent le texte non pas seulement dans une situation immédiate de communication, mais dans un contexte plus large qui est celui de la société environnante. Il y a d'autres éléments qui déterminent aussi la forme linguistique du message; nous retrouvons alors le médium, la situation et l'intention de communication (p.15).

Glauner (1984) applique un modèle d'analyse pragmatique à différents discours écrits; il voulait vérifier si son modèle d'analyse pourrait passer le test de la praticabilité.

Pour vérifier sa grille d'analyse, il se servit d'un corpus de textes puisé à l'intérieur d'un groupe qu'il considère comme une communauté fermée; il s'agit d'un groupe religieux: "Reorganised Church of Jesus Christ of Latter Days Saints (p.31).

Glauner présente ensuite le corpus de textes qu'il a retenu dans le cadre de son étude. Il s'agit de trois types de discours: des articles, des lettres et des poèmes (idem).

Glauner fait alors un relevé des différentes théories de l'approche communicative et présente le schéma suivant de la communication, schéma qui constitue la base de son étude.

Informativity (related to Referent)

Cohesion (related to code)

Intentionality  
(related to Encoder)

Acceptability  
(related to Decoder)

Coherence (related to Signal)

Situationality  
Intertextuality  
(both related to Context)

(Glauner, 1984, p.44)

Il explique ensuite les différents éléments constituant son tableau; il débute par la cohésion et définit le terme comme: " [...] a set of elements in a text which cause the text to be related internally to itself (p.44)." Glauner remarque qu'il y a sept différents types de cohésion, et que la plupart relèvent du domaine syntaxique.

Glauner définit un deuxième terme de son schéma: la cohérence. Il considère la cohérence comme cette propriété du discours qui permet au lecteur "[...] to know, first, what is being written about, and, second, what is being written about it." (p.49)

Il présente ensuite la liste des critères qu'il a retenus dans son étude; ils se regroupent sous six catégories différentes et se présentent sous la forme du tableau de la page suivante.

Tableau I

Éléments pragmatiques

A. Universe of Pragmatics

1. Context
2. Encoder
3. Decoder
4. Code
5. Referent
6. Signal

B. Pragmatic Field Components

1. Media
2. Modes
4. Aims

C. Pragmatic Textual factors

1. Cohesion: parallel Structures, Functional Sentence Perspective, Reference, Substitution, Ellipsis, Conjunction, Collocation.
2. Coherence
3. Intentionality
4. Acceptability
5. Informativity
6. Situationality
7. Intertextuality

D. Pragmatic Contextual Factors

1. Loyalty to: self, spouse, children, kin, friends, community, state, deity
2. Ideology
3. Rank
4. Possession
5. Settings: Intellectual, Physical, Psychological

E. Pragmatic Affective Principles

1. Efficiency
2. Appropriateness

F. Pragmatic Force

1. Locutionary Force
2. Illocutionary Force
3. Perlocutionary Force

Cette grille regroupe la plupart des critères pouvant être utilisés lorsque nous procédons à l'analyse pragmatique d'un discours écrit; il appartient à l'utilisateur de faire un choix parmi ces critères quand il veut procéder à l'analyse d'un discours.

D'autres auteurs, Djebbour et Lartigue (1983), par exemple, constatent que les conditions d'énonciation d'un texte fixeront son type de cohérence. Des consignes précises lors de la présentation d'un travail aideront l'élève dans la réalisation de la tâche demandée:

Aider l'enfant à définir sans ambiguïté les contraintes imposées par une situation fonctionnelle d'écriture nous semble donc un impératif à respecter pour qu'il puisse prendre conscience d'un certain type de cohérence nécessaire à ce texte qu'il va écrire.  
(p.20)

Combettes (1985) analyse le concept de pragmatique et il présente la multiplicité des champs qu'il recouvre. Il présente ensuite une tendance qu'il a observée lorsque la problématique de la cohérence textuelle est abordée. Il semble exister deux types de cohérence du texte; une cohérence micro-structurale qui correspond aux liens entre les phrases et qui s'exerce par des procédés linguistiques. Il y a aussi une cohérence macro-structurale qui tient compte des facteurs pragmatiques de l'acte de communication textuelle. Le contexte

linguistique à lui seul ne peut pas assurer la cohérence; cette dernière est liée à des facteurs extra-linguistiques, à la situation d'énonciation.

C'est cette dimension de la pragmatique qui permet à une séquence textuelle d'être envisagée comme un tout signifiant et cohérent, la dimension configurationnelle (Adam, 1987, p.18-19), que nous retiendrons dans cette étude.

L'introduction de la pragmatique permet d'approcher le texte sous un nouvel angle; le texte peut fonctionner comme une entité indépendante, mais il peut aussi être perçu comme discours, comme acte de langage. C'est cette utilisation du langage dans le discours, cette mise en situation de la langue qui intéresse la pragmatique. La pragmatique tient compte des circonstances dans lesquelles s'exerce le langage; elle tient compte des différents aspects de la situation d'énonciation, du locuteur et de l'interlocuteur. Enfin, la cohérence du texte dépend en grande partie de l'adaptation du discours au contexte situationnel dans lequel il est produit.

Dans cette partie de notre étude, nous avons présenté les éléments que le scripteur doit respecter lorsque l'on considère le texte dans une optique interne; il s'agit des contraintes liées à ce type de discours qui assurent au texte une certaine cohésion. Ce texte est plus qu'une suite statique de signes, et nous avons abordé les éléments pragmatiques qui



assurent une cohérence au discours.

Maintenant que nous avons spécifié le contenu qui est à la base de notre étude, voyons comment nous procéderons en classe.