

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RUPTURES DE COHÉRENCE DANS LES ÉCRITS D'ÉTUDIANTS
UNIVERSITAIRES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
EMMANUELLE BEAULIEU-HANDFIELD

JUILLET 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Au terme de la rédaction de ce mémoire, je souhaite exprimer ma gratitude à toutes celles et à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à cette recherche.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice Reine Pinsonneault pour sa grande disponibilité depuis le début de mes études à la maîtrise et pour ses sages conseils tout au long de la rédaction de ce mémoire : ta présence généreuse a été cruciale pour faire ce travail, et nos rencontres hebdomadaires étaient précieuses à mes yeux.

Je veux ensuite remercier ma codirectrice Djaouida Hamdani pour son enthousiasme vis-à-vis du projet et la pertinence de ses commentaires sur ce sujet parfois difficile qu'est la cohérence textuelle : ton intérêt pour le sujet et pour mon travail a été pour moi source de motivation.

Je souhaite aussi remercier mes lectrices Elizabeth Allyn Smith et Leslie Redmond : Elizabeth, merci d'avoir accepté de lire mon mémoire dans un délai si court ; Leslie, ton aide a été indispensable pour terminer d'écrire ce mémoire.

Pour la rigueur et le sérieux dans l'exécution de leur travail, je remercie mes juges Laurie Thivierge Côté et Christophe Mauro.

Pour les précieux conseils qu'ils m'ont donnés pendant la rédaction de ce mémoire, merci à Denis Foucambert, à Maude Fryer et à Sophie Piron.

Je souhaite aussi exprimer toute ma reconnaissance aux étudiantes et aux étudiants ayant participé à la recherche et aux chargées de cours m'ayant permis d'aller dans leur classe.

Finalement, puisque la vie personnelle n'est jamais sans répercussions sur la vie professionnelle, je tiens à remercier Fanny Vandenhende et Valérie Meunier pour leur belle amitié et leur présence dans les moments où j'en avais le plus besoin.

*[...] une tâche importante reste à accomplir
en vue de soustraire à l'implication et au non-dit
cette étape importante dans l'acquisition de la langue
que représente le passage de la phrase au texte.
Faute de quoi l'écriture restera encore longtemps considérée
comme une alchimie plus ou moins mystérieuse
où le talent individuel fait tout [...]*

(Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988 : 8)

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	VI
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
RÉSUMÉ	VIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS	3
1.1 Au-delà de la phrase.....	3
1.2 La cohérence textuelle chez les étudiants	4
1.3 Les connaissances des enseignants	5
1.4 La complexité de l'objet d'étude	7
1.5 L'enseignement de la cohérence textuelle	8
1.6 Question de recherche et objectifs.....	9
CHAPITRE II.....	11
CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 La linguistique textuelle.....	11
2.2 Définition de la cohérence dans les écrits scientifiques.....	13
2.2.1 Le courant générativiste	13
2.2.2 Le courant pragmatique	14
2.2.3 La théorie de la pertinence.....	15

2.2.4	Un retour au texte.....	16
2.3	Définition d'une rupture de cohérence.....	18
2.3.1	Ruptures de cohérence et grammaire de la phrase.....	19
2.3.2	Rupture de cohérence et norme linguistique.....	20
2.3.3	Les points de vue du lecteur et du scripteur.....	22
2.3.4	Notre conception de la rupture de cohérence.....	24
2.4	Une typologie des cas de ruptures de cohérence.....	26
2.4.1	La définition de la cohérence dans la typologie.....	27
2.4.2	Les types d'arrimages et les ruptures de cohérence.....	30
2.5	Conclusion.....	45
CHAPITRE III.....		47
MÉTHODE.....		47
3.1	Échantillon.....	47
3.1.1	Données sociodémographiques.....	47
3.1.2	Rédaction.....	48
3.2	Analyse des données.....	49
3.2.1	Éléments linguistiques analysés.....	50
3.2.2	Repérage des ruptures de cohérence.....	59
3.2.3	Grilles d'analyse.....	61
3.3	Conclusion.....	91
CHAPITRE IV.....		93
RÉSULTATS.....		93
4.1	Accord interjuges.....	93
4.2	Réaménagement des données.....	94
4.3	Statistiques descriptives.....	95
4.3.1	Les variables référentielle et événementielle.....	95
4.3.2	La variable <i>Texte</i>	98
4.3.3	Les ruptures référentielles.....	100

4.3.4 Les ruptures évènementielles.....	105
4.4 Statistiques inférentielles	109
4.5 Conclusion.....	116
CHAPITRE V	117
DISCUSSION	117
5.1 Le sujet du texte.....	117
5.2 Les aspects référentiel et évènementiel de la cohérence.....	118
5.3 Réponse à la question de recherche	120
5.3.1 Les deux types de cohérence	120
5.3.2 Les ruptures de cohérence les plus récurrentes.....	121
5.3.3 Le genre du texte et les ruptures de cohérence	128
5.4 L'organisation des données.....	129
CONCLUSION	132
ANNEXE A : GRILLE RÉFÉRENTIELLE (LEMONNIER ET GAGNON)	135
ANNEXE B : GRILLE ÉVÈNEMENTIELLE (LEMONNIER ET GAGNON)	137
ANNEXE C : GRILLE RÉFÉRENTIELLE MODIFIÉE.....	139
ANNEXE D : GRILLE ÉVÈNEMENTIELLE MODIFIÉE	141
ANNEXE E : CONSIGNES DE RÉDACTION (CHOIX DU TEXTE).....	143
ANNEXE F : CONSIGNES DE RÉDACTION (PLAN DU TEXTE).....	149
ANNEXE G : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	152
ANNEXE H : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	154

ANNEXE I : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	158
RÉFÉRENCES.....	160

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Résultats de l'ANOVA à un facteur : corrélation inversée des variables REF et EVE.....	97
Figure 4.2 Résultats de l'ANOVA à un facteur : différence entre les textes pour la variable REF.....	99
Figure 4.3 Résultats de l'ANOVA à un facteur : différence entre les textes pour la variable EVE	100
Figure 4.4 Distribution des ruptures de cohérence pour l'introduction d'un acteur textuel.....	102
Figure 4.5 Distribution des ruptures de cohérence pour le rappel d'un élément du texte.....	104
Figure 4.6 Distribution des ruptures de cohérence pour le contenu sémantique des énoncés.....	106
Figure 4.7 Distribution des ruptures de cohérence pour l'arrimage entre les énoncés	108
Figure 4.8 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures référentielles	111
Figure 4.9 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures événementielles	114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Procédés d'arrimage référentiel et ruptures qu'ils peuvent entraîner.....	37
Tableau 2.2 Procédés d'arrimage évènementiel et ruptures qu'ils peuvent entraîner .	43
Tableau 3.1 Expressions référentielles incluses et exclues comme unité de base à l'analyse référentielle.....	55
Tableau 3.2 Phrases syntaxiques comme unité de base à l'analyse évènementielle ...	59
Tableau 3.3 Grille référentielle de Lemonnier et Gagnon : introduction d'un acteur textuel.....	63
Tableau 3.4 Grille référentielle de Lemonnier et Gagnon : rappel d'un acteur textuel	68
Tableau 3.5 Grille référentielle de Lemonnier et Gagnon : rappel d'une prédication	77
Tableau 3.6 Grille évènementielle de Lemonnier et Gagnon : contenu sémantique des énoncés.....	80
Tableau 3.7 Grille évènementielle de Lemonnier et Gagnon : arrimage entre les énoncés.....	86
Tableau 4.1 Résultats de l'ANOVA à un facteur : comparaison des variables REF et EVE.....	96
Tableau 4.2 Distribution des ruptures de cohérence pour l'introduction d'un acteur textuel.....	101
Tableau 4.3 Distribution des ruptures de cohérence pour le rappel d'un élément du texte.....	103
Tableau 4.4 Ruptures référentielles les plus récurrentes	105
Tableau 4.5 Distribution des ruptures de cohérence pour le contenu sémantique des énoncés.....	106

Tableau 4.6 Distribution des ruptures de cohérence pour l'arrimage entre les énoncés	107
Tableau 4.7 Ruptures évènementielles les plus récurrentes.....	109
Tableau 4.8 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures référentielles.....	110
Tableau 4.9 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures évènementielles	113
Tableau 5.1 Rappel des ruptures référentielles les plus récurrentes.....	123
Tableau 5.2 Rappel des ruptures évènementielles les plus récurrentes.....	126

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur la cohérence textuelle dans les écrits d'étudiants universitaires aux prises avec des difficultés à l'écrit. Nous nous penchons plus précisément sur les cas de ruptures de cohérence les plus récurrents se trouvant dans les textes de ces étudiants afin de permettre une meilleure prise en compte par les enseignants et les correcteurs des difficultés rencontrées au niveau textuel.

Pour mener à bien ce travail, nous avons analysé 75 textes rédigés par des étudiants au baccalauréat en enseignement éprouvant des difficultés à l'écrit. Ce travail a été fait à l'aide de grilles d'analyse de la cohérence textuelle élaborées par Lemonnier et Gagnon (2010). Ces grilles nous permettent de faire l'analyse de la structure référentielle et événementielle des textes. Ces types de structuration concernent respectivement l'introduction et rappel d'acteurs textuels, et les relations sémantiques entre les énoncés. Puisque notre recherche se veut quantitative, nous avons analysé un nombre limité d'items linguistiques. Pour ce qui est de la structure référentielle des textes, notre analyse porte sur les syntagmes nominaux et les pronoms, tandis que, pour la structure événementielle, nous analysons les diverses prédications contenues dans les textes.

Les résultats de notre expérimentation indiquent que, en matière de cohérence référentielle, les étudiants universitaires aux prises avec des difficultés à l'écrit ont surtout de la difficulté à introduire des acteurs textuels entièrement nouveaux, sans ambiguïté ni glissement de sens, et à effectuer le rappel d'acteurs textuels de manière à ce que le référent soit facilement identifiable dans le texte. En matière de cohérence événementielle, les étudiants ont surtout de la difficulté à produire des énoncés dont le lien avec le contexte est toujours clair et pertinent, et à faire un usage adéquat des connecteurs afin de lier les énoncés les uns aux autres.

Finalement, nous montrons, à l'aide de statistiques inférentielles, que l'emploi des grilles de Lemonnier et Gagnon (2010) est pertinent pour faire l'analyse de la cohérence des textes. La façon dont s'organisent certaines des ruptures de cohérence les plus récurrentes dans notre corpus reflète en effet les divisions se retrouvant dans les grilles.

Mots-clés : cohérence événementielle, cohérence référentielle, cohérence textuelle, discours, rupture de cohérence, texte

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire est né de notre constat personnel en tant qu'étudiante et enseignante d'un manque de connaissance généralisé ainsi que d'un manque de ressources linguistiques et didactiques en matière de cohérence textuelle. La cohérence textuelle, que l'on qualifiera, pour le moment, comme le rapport étroit et pertinent entre les divers éléments d'information d'un texte, est en effet le parent pauvre de la théorie grammaticale, qui focalise essentiellement sur la grammaire de la phrase. Pourtant, les compétences rédactionnelles des scripteurs dépendent en grande partie de leur capacité à produire un texte cohérent, et pas seulement de leur connaissance de la norme grammaticale au niveau phrastique. En travaillant auprès des étudiants universitaires éprouvant des difficultés à l'écrit, nous avons souvent pu constater que des étudiants, même s'ils appliquaient correctement la norme grammaticale, n'arrivaient pas à produire des énoncés qui soient toujours cohérents dans un texte.

Ce mémoire porte donc sur la cohérence textuelle dans les écrits des étudiants universitaires. Nous croyons que de s'intéresser à un tel sujet est nécessaire pour mieux venir en aide aux étudiants aux prises avec des difficultés en tant que scripteurs. Pour ce faire, nous ferons l'analyse des types de ruptures de cohérence retrouvées dans les textes des étudiants. Par le présent travail, nous espérons pouvoir contribuer à l'amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants universitaires, ou, du moins, susciter l'envie chez ceux qui désirent venir en aide aux étudiants d'accorder davantage d'importance à ce pan de la langue écrite. Nous espérons aussi, par la même occasion, parvenir à démystifier un domaine qui paraît souvent flou et complexe et, pour cette raison, auquel peu s'intéressent en profondeur, soit la cohérence textuelle. Nous croyons qu'il est possible de traiter de la cohérence textuelle d'une façon à la fois rigoureuse et accessible pour ceux ayant peu de connaissances en la matière.

Nous avons divisé le présent travail en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons plus en détail la problématique nous ayant poussé à écrire ce mémoire et énoncerons les objectifs que nous nous sommes fixés afin de pallier certaines lacunes dont nous aurons discuté.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique sur lequel s'appuie notre travail. Les travaux de plusieurs auteurs seront abordés afin de bien définir les diverses notions que nous allons aborder tout au long de ce mémoire. Notamment, les termes *texte*, *discours*, *phrase*, *énoncé*, *cohérence textuelle*, *rupture de cohérence*, seront définis. Par la suite, puisque ce travail se veut être une expérimentation, nous présenterons les assises théoriques des instruments que nous avons appliqués pour analyser nos données, soit les grilles de Lemonnier et Gagnon (2010).

Le troisième chapitre porte sur la méthode de notre recherche. Dans ce chapitre, nous traiterons des diverses étapes de la collecte et du codage des données, nous définirons les items linguistiques faisant l'objet de notre analyse et nous examinerons plus en détail les instruments d'analyse.

Dans le quatrième chapitre, les résultats de notre recherche quant aux types de ruptures de cohérence identifiés dans les écrits d'étudiants universitaires seront présentés. Ce travail sera fait à l'aide d'analyses statistiques descriptives et inférentielles.

Finalement, le dernier chapitre sera consacré à la discussion de nos résultats. Nous présenterons les conclusions qu'il est possible de tirer de ces résultats et pourrons ainsi répondre aux objectifs que nous nous étions initialement fixés.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS

1.1 Au-delà de la phrase

Tout correcteur ayant à cœur l'apprentissage des élèves ou des étudiants est conscient que la correction d'un texte est une tâche complexe : il faut non seulement réussir à relever et à catégoriser tout type d'erreurs minant la qualité du texte, mais aussi parvenir à expliquer ces erreurs de façon à ce que le scripteur évite de les reproduire dans de futurs écrits. Ces écarts de langue sont très bien étudiés et systématisés au niveau de la phrase et de ses constituants. En effet, les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, de vocabulaire, de syntaxe et de ponctuation sont bien documentées en linguistique et en didactique (voir entre autres DIEPE 1995 ; Roy, Lafontaine et Legros, 1995 ; Boivin et Pinsonneault, 2014), permettant ainsi de faciliter la correction au niveau phrastique des textes écrits en français, peu importe le correcteur. Ce pan de la langue écrite est couvert par la **grammaire de la phrase**, qui situe son analyse dans les limites de la **phrase** en tant que cadre à l'intérieur duquel se déploient des réseaux de relations (fonctions grammaticales) entretenues par des unités simples et complexes (catégories et groupes de mots)¹.

Les notions de grammaire phrastique ne parviennent cependant pas à couvrir l'entière des erreurs identifiées dans un texte. En effet, l'exercice de correction permet facilement de constater que bon nombre des problèmes rencontrés ne correspondent pas à la définition d'une erreur grammaticale à proprement parler. À

¹ Cette définition de la phrase est tirée de Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 203).

l'écrit, l'**erreur**, telle qu'on la définit généralement à des fins purement pédagogiques, peut être assimilée à toute transgression des règles régissant la langue normée, c'est-à-dire la variété linguistique étant la plus valorisée dans une société. La notion d'erreur est plus difficilement attribuable à un élément linguistique problématique lorsque son analyse sort du cadre phrastique. Il s'avère en effet plus ambitieux de juger de l'acceptabilité de certaines formulations lorsque celles-ci participent du niveau textuel d'une analyse linguistique. À ce niveau, les problèmes rencontrés relèvent de la **cohérence du texte**, c'est-à-dire qu'ils concernent les éléments de liaisons transphrastiques générant la cohérence des propos du scripteur. De tels écarts seront perçus comme des formulations maladroitement plutôt qu'erronées puisqu'elles ne contreviennent pas à la norme d'une langue, du moins pas exclusivement, mais nuisent à la compréhension du lecteur. Leur acceptabilité dépendra plutôt de multiples paramètres, à la fois énonciatifs, interactifs, cognitifs et socioculturels (Reichler-Béguelin, 1992 : 52). Dans ce mémoire, nous parlerons de **rupture de cohérence** ou d'**anomalie textuelle** pour référer à toute occurrence portant atteinte à la cohérence d'un texte.

Malheureusement, malgré leur présence dans les écrits des élèves et des étudiants, les anomalies textuelles sont trop souvent mal comprises par ceux qui les produisent comme par beaucoup de spécialistes de la langue.

1.2 La cohérence textuelle chez les étudiants

On pourrait croire que la présence de ruptures de cohérence dans les textes ne concerne que les scripteurs novices ou les apprenants du français langue seconde. Pourtant, bon nombre d'étudiants au niveau universitaire semblent éprouver des problèmes similaires à l'écrit (Paret, Laporte et Chartrand, 2001). La forte proportion d'étudiants inscrits à des cours de mise à niveau en français dans les cégeps et les universités indique déjà un certain manque à pallier en matière de compétences

linguistiques (Paret, Laporte et Chartrand, 2001 : 1). Cependant, « on connaît peu les forces et les difficultés des scripteurs à la fin de la scolarité obligatoire en ce qui a trait à la maîtrise de la cohérence textuelle » (Paret, Laporte et Chartrand, 2001 : 1). S'il en est ainsi, c'est en partie dû au fait que très peu d'études ont été menées à ce sujet au Québec. En effet, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à divers aspects de l'écrit chez les étudiants en prenant en compte l'environnement de la phrase, mais rarement le domaine plus large du texte (Paret, Laporte et Chartrand, 2001 : 3).

De plus, il semblerait que les différents tests de français officiels auxquels sont soumis les élèves et les étudiants de la fin du secondaire jusqu'à l'université ne donnent que des informations limitées sur les compétences des scripteurs en accordant peu d'importance à l'évaluation de la cohérence textuelle (Lépine, 1995).

1.3 Les connaissances des enseignants

Tout comme les chercheurs, la plupart des correcteurs et des enseignants parviennent à bien cerner les difficultés des élèves ou des étudiants en matière de grammaire phrastique, mais possèdent peu d'information sur leurs compétences textuelles. Ce contraste a depuis longtemps été soulevé par plusieurs auteurs, dont Charolles (1978) dans un des articles les plus cités en linguistique textuelle. Dans cet article, Charolles note une grande différence entre la façon dont interviennent les correcteurs au niveau de la phrase et au niveau du texte. Il indique que les erreurs de la grammaire de la phrase sont précisément localisées par les correcteurs à l'aide de marques conventionnelles et que des exercices de manipulation sont même suggérés pour éviter que le scripteur ne reproduise l'erreur. Inversement, les anomalies sortant du cadre phrastique ne sont que rarement exactement situées dans le texte et ne se voient attribuer aucune appellation uniformisée. De plus, les corrections faites au niveau textuel ne donnent presque jamais lieu à des suggestions d'exercices de

renforcement. Charolles en conclut que bien des correcteurs et des enseignants n'ont pas de connaissances explicites des normes de cohérence textuelle.

Plus récemment, une autre étude (Rondelli, 2010), ayant été faite à partir de l'examen d'annotations et de commentaires d'enseignants dans plus de trois-cents textes d'élèves, tire des conclusions similaires à celles de Charolles. La recherche de Rondelli, qui avait pour but de rendre compte de la manière dont des enseignants au primaire jugent la cohérence des textes produits par leurs élèves, met, elle aussi, en évidence l'hétérogénéité des corrections relevant du domaine textuel. Rondelli remarque de plus que, même si les enseignants avaient pour consigne de ne corriger que l'aspect textuel des productions écrites, les erreurs phrastiques ayant préalablement été rectifiées, les corrections ont davantage été faites au niveau local que global² dans les textes. Autrement dit, il semblerait que les enseignants se consacrent principalement à une analyse proprement interphrastique du texte (anaphores, connecteurs, temps verbaux), et donc à une évaluation locale de la cohérence, sans situer les propos de l'élève dans un contexte plus large, prenant en compte les contextes de production (évaluation globale). Tel que nous le verrons en 2.1, le domaine de la linguistique textuelle inscrit son objet d'étude dans une perspective plus large que la simple structure interne du texte.

Par ailleurs, même si la situation tend à changer depuis les 30 dernières années (Vigier, 2012 : 6), on retrouve encore aujourd'hui trop peu de documentation linguistique et didactique abordant la cohérence textuelle et pouvant servir à outiller les enseignants désireux de connaître ou de mieux maîtriser les notions concernant ce pan de la langue écrite.

² Nous reprenons ici la définition que fait Rondelli des niveaux d'analyse locale et globale de la cohérence textuelle.

1.4 La complexité de l'objet d'étude

Cette méconnaissance générale du type de difficultés textuelles rencontrées par les apprenants pourrait être expliquée par la prédominance de la grammaire phrastique dans la tradition pédagogique et linguistique du français. On favorise en effet depuis longtemps, dans l'enseignement de la langue, l'étude de la phrase, aux dépens d'une analyse plus large des procédés de liaisons transphrastiques (Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988 : 8).

Il s'est en fait révélé difficile pour les chercheurs en didactique et en linguistique d'élaborer un système linguistique explicitant les critères de cohérence d'un texte comme cela a été fait pour définir la grammaticalité d'une phrase. Dans la foulée générativiste des années 60-70, certains chercheurs ont pourtant tenté de systématiser les éléments relevant du domaine textuel en linguistique. Des chercheurs tels que Van Dijk (1981) se sont vite heurtés au fait que la cohérence textuelle, en intégrant des paramètres pragmatiques et cognitifs³ à des marques qui semblaient purement linguistiques, relevait d'un domaine beaucoup plus flou et complexe que celui de la linguistique phrastique.

Cependant, il serait faux de croire que la construction de la cohérence d'un texte relève simplement du talent individuel de chacun et que les opérations linguistiques et cognitives à l'œuvre dans le travail d'écriture ne peuvent être expliquées ni enseignées (Reichler-Béguelin, Denervaud et Jespersen, 1988 : 10). D'ailleurs, certains didacticiens et linguistes sont, selon nous, parvenus à faire un travail de description des critères de cohérence textuelle qui est pertinent pour son enseignement. Sans faire l'inventaire exhaustif de tout ce qui relève de ce domaine de la langue, des auteures telles que Gagnon (1998), Lemonnier et Gagnon (2010) et Pepin (1998) ont su faire un

³ Ces paramètres sont multiples et varient selon les auteurs. Il s'agit notamment des conditions de production d'un texte, du point de vue du scripteur, de la disposition du lecteur à comprendre les propos du texte, etc. L'approche pragmatique de la cohérence textuelle sera abordée plus en détail dans la section 2.2.

portrait d'ensemble intéressant des occurrences pouvant nuire à la cohérence d'un texte dans le but de pouvoir enseigner les principes fondamentaux de la cohérence textuelle.

1.5 L'enseignement de la cohérence textuelle

Puisque l'élaboration d'un texte cohérent ne va pas de soi, il paraît nécessaire d'en faire l'enseignement de façon explicite. Non seulement les élèves et les étudiants produiront-ils des textes plus cohérents, mais ils pourront développer d'autres habiletés reliées à la cohérence textuelle. En effet, l'étude du texte dans sa globalité, en plus de présenter certains principes et certaines règles auxquels les phrases doivent se conformer pour être jugées grammaticales, permet le développement de compétences de plus haut niveau, soit dans l'organisation des idées ou dans l'étude de la pertinence des propos (Paret, Laporte et Chartrand, 2001 : 2). D'ailleurs, ce n'est que dans l'ensemble du discours et dans l'organisation du texte que le code grammatical peut réellement prendre son sens et paraître pertinent pour l'élève ou l'étudiant en situation d'apprentissage. En effet, ce dernier apprend alors à percevoir les notions de grammaire phrastique non pas comme un ensemble de règles à mémoriser, mais comme faisant partie des moyens employés pour faciliter la compréhension du lecteur. Le texte devrait donc être considéré comme le matériau de base d'un apprentissage significatif de la langue (Lemieux, Fortier et Rossignol, 1987 : 6).

Des études ont su démontrer l'effet positif de l'enseignement explicite des principes de cohérence textuelle sur la qualité générale du français écrit des élèves et des étudiants. Lemieux, Fortier et Rossignol (1987) ont mené un projet sur une session complète au collégial avec des étudiants francophones. La recherche portait sur deux groupes d'étudiants, dont un a reçu un enseignement traditionnel du français en passant en revue les principales parties du code grammatical et en appliquant ces connaissances dans des exercices et des dictées appropriés, tandis que l'autre a étudié la langue selon une perspective globale du texte en voyant ses règles de cohérence interne et externe.

Il s'est avéré que le groupe ayant eu à comprendre les faits de langue dans la globalité du texte a vu une plus forte amélioration à la qualité générale de ses productions écrites que les étudiants ayant reçu l'enseignement habituellement dispensé.

D'autres auteurs ont mené des recherches similaires à l'université (Pepin et Pagé, 1993) et au primaire (Cavanagh, 2006) dont les résultats démontrent la pertinence d'enseigner la cohérence textuelle : « ces résultats mettent en évidence le bienfondé de l'intervention complexe axée sur l'enseignement explicite de plusieurs stratégies d'écriture [...] pour amener les élèves à produire des textes plus cohérents » (Cavanagh, 2006 : 178).

À la lumière des résultats de ces recherches, et vu le caractère multifonctionnel de l'enseignement des principes de cohérence à l'écrit, le développement des connaissances en matière de cohérence textuelle nous semble être un atout pour l'étudiant qui poursuit des études supérieures ou qui s'apprête à se lancer sur le marché du travail. En effet, apprendre aux étudiants à produire des textes cohérents leur permettrait non seulement de développer de meilleures compétences linguistiques à l'écrit, mais aussi de mieux saisir la pertinence du développement de ces compétences. Nous croyons donc que ce domaine de la langue devrait être explicitement enseigné dans les institutions scolaires, du moins au niveau postsecondaire.

1.6 Question de recherche et objectifs

Il est selon nous nécessaire d'en connaître davantage sur les compétences textuelles des étudiants afin de mieux les aider à développer leurs habiletés langagières à l'écrit. Cette information aiderait les correcteurs et les enseignants à avoir une meilleure compréhension des problèmes textuels éprouvés par leurs apprenants et ainsi à les épauler efficacement par la création d'activités ciblées ou l'enseignement des principes de cohérence textuelle.

Vu le peu de données disponibles au sujet de la cohérence dans les textes des élèves et des étudiants et le manque de connaissances explicites des correcteurs et des enseignants pour aider efficacement les apprenants au niveau textuel, nous croyons qu'il serait pertinent de procéder à l'inventaire des types d'anomalies textuelles présentes dans les écrits d'étudiants universitaires. Dans ce mémoire, nous tenterons plus précisément de répondre à la question suivante : en quoi consistent les cas de ruptures de cohérence les plus récurrents dans les textes d'étudiants universitaires francophones éprouvant de la difficulté en français écrit? Notre choix s'est arrêté sur une population dont le français est la langue maternelle puisque nous croyons que l'étude de textes en français langue seconde demanderait une analyse plus fine afin de bien discerner les erreurs phrastiques des anomalies purement textuelles, ce qui sort du cadre du présent travail. De plus, puisque l'acquisition de bonnes compétences rédactionnelles est nécessaire à la poursuite d'études universitaires, il nous semble important d'intervenir auprès des étudiants aux prises avec des difficultés à l'écrit à ce niveau de la scolarité. Nous croyons que l'analyse et la mise au jour des types de ruptures de cohérence retrouvées dans les textes de ces étudiants pourraient permettre une meilleure prise en compte par les enseignants et les correcteurs des difficultés rencontrées au niveau textuel, servir d'appui dans l'éventuelle élaboration d'un cours universitaire de rédaction ou tout simplement guider les formateurs dans le choix d'activités reliées à l'étude du texte.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à définir certains concepts (2.1) et à mieux circonscrire notre objet d'étude, soit la cohérence textuelle, en l'abordant selon diverses approches théoriques (2.2). Nous aborderons ensuite la notion de rupture de cohérence et formulerons la définition que nous avons adoptée (2.3). Finalement, nous présenterons le cadre théorique sur lequel se base notre analyse de la cohérence textuelle et duquel est tirée la grille que nous emploierons pour effectuer ce travail (2.4).

2.1 La linguistique textuelle

Notre travail se situe principalement dans le champ de la linguistique textuelle, discipline s'intéressant à la structure du texte. D'emblée, nous définissons le **texte** comme une suite linguistique empirique prenant généralement la forme d'un énoncé ou d'un ensemble d'énoncés censés former un tout sémantiquement cohérent⁴. L'analyse du texte va au-delà de la **phrase** prise comme objet purement linguistique telle que définie en 1.1, c'est-à-dire un cadre à l'intérieur duquel se déploient des réseaux de relations (fonctions grammaticales) entretenues par des unités simples et complexes (catégories et groupes de mots).

La linguistique textuelle, aussi appelée « grammaire » du texte dans les ouvrages pédagogiques, est à distinguer de la grammaire phrastique, mais aussi de

⁴ Notre définition s'inspire de celle de Vigier (2012 : 3).

l'**analyse du discours**, qui relève d'un champ de recherche beaucoup plus large. L'unité d'analyse qu'est le texte deviendra un fait du discours si l'on s'intéresse à ses conditions de production, c'est-à-dire à la situation propre au scripteur au moment de la rédaction (cadre spatiotemporel, relation avec l'allocutaire, canal de transmission, etc.) (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 1017). On peut donc considérer le **discours** comme un texte porté dans sa situation d'énonciation. À l'inverse, le **texte** est vu comme le discours auquel on aurait soustrait ses conditions de production (Adam, 1990 : 23).

Une comparaison similaire peut être faite entre la phrase et l'énoncé, où l'**énoncé** sera considéré comme le produit d'un acte d'énonciation, comme une phrase prise dans son contexte spatiotemporel et sociodiscursif (Adam, 2005 : 20). Si la phrase est une unité linguistique, l'énoncé est une unité de discours. Ainsi, l'énoncé et le discours sont définis à l'aide de critères autres que purement linguistiques. En s'intéressant au domaine de l'extralinguistique, l'analyse du discours relève d'un champ d'études plus vaste que l'analyse textuelle et fait appel à diverses disciplines (linguistique, histoire, sociologie, psychologie, etc.) (Adam, 1990 : 23).

En se limitant à l'étude des propriétés internes du texte, la linguistique textuelle est en fait un sous-domaine de l'analyse discursive (Adam, 1990 : 23). Il découle de ce fait que le texte fait partie du discours et qu'il semble en réalité difficile d'isoler ces deux objets d'étude. Le contexte purement linguistique, soit les segments de texte situés avant et après un phénomène étudié, ne suffit pas toujours à expliquer ce phénomène. En effet, les problèmes de cohérence textuelle peuvent être étudiés dans les limites d'un texte donné, mais pourront toujours être considérés dans le cadre plus large de l'énonciation. De la même façon, le texte influera sur le discours. Pour cette raison, selon Adam (2005 : 29), la distinction entre les deux disciplines est appelée à s'estomper. Adam parle même d'*analyse textuelle du discours* pour mieux marquer cette interdépendance.

Ainsi, bien que notre approche soit principalement basée sur l'étude de la structure interne du texte, nous aurons aussi à expliquer certains phénomènes

linguistiques en prenant en considération les conditions de production, soit le discours. Les termes *phrase*, *énoncé*, *texte* et *discours* seront employés en alternance selon l'angle sous lequel seront abordées les différentes idées dont nous discuterons.

2.2 Définition de la cohérence dans les écrits scientifiques

2.2.1 Le courant générativiste

Comme il a été mentionné en 1.4, les travaux sur l'élaboration d'une grammaire générative-transformationnelle, initiés par Chomsky (1969) au milieu des années 50, ont donné lieu à toute une série de recherches sur l'application d'une telle grammaire au niveau textuel. Les chercheurs se réclamant de ce courant, tel que Van Dijck (1981) et Petöfi (1989), ont voulu transposer sur le plan du texte ce que le projet générativiste avait réussi à développer au niveau de la phrase, c'est-à-dire le raisonnement selon lequel il existe des critères de bonne formation des constructions linguistiques permettant de juger de leur grammaticalité, de leur acceptabilité dans un système linguistique. Les travaux mettant de l'avant une « grammaire » du texte partent de l'idée que l'agencement d'une suite de phrases bien formées sur le plan syntaxique n'est pas une condition suffisante à la formation d'un texte, et que pour prétendre au titre de texte, certains critères de cohérence doivent être mis en application. Ainsi, selon les grammairiens du texte, il existerait des principes régissant la cohérence textuelle et permettant au locuteur d'une langue de juger objectivement de l'acceptabilité d'une **séquence**⁵ d'énoncés.

Il a cependant vite été exclu que la cohérence des textes puisse être expliquée et prédite à l'aide d'un cadre structural comparable à celui qu'on retrouve au niveau

⁵ La séquence, telle que définie par Adam (2005 : 136), est une « unité textuelle complexe composée d'un nombre limité de paquets de propositions-énoncés [...] une séquence est une structure, c'est-à-dire un réseau relationnel hiérarchique [formant] une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne ».

phrastique. Comme le mentionne Charolles (2005 : 40), nombre d'auteurs ont souligné le fait que les exemples d'incohérences textuelles mis de l'avant par les tenants de la grammaire du texte pouvaient toujours être réinterprétés comme étant cohérents. En effet, il a alors été démontré que, peu importe la séquence de phrases donnée, il est toujours possible de lever une incohérence en imaginant un contexte de communication qui rendrait la séquence interprétable. En réalité, « le sentiment qu'une phrase n'a pas de sens ne s'impose véritablement que tant que l'on fait abstraction des conditions dans lesquelles elle aurait pu être énoncée » (Charolles, 2005 : 40). Ce constat rend difficile de soutenir l'idée qu'il existe des règles de bonne formation textuelle communément partagées.

2.2.2 Le courant pragmatique

S'il est toujours possible de donner du sens à un énoncé, c'est que nous sommes naturellement poussés à voir des relations de cohérence, aussi subtiles soient-elles, dans ce qui nous est communiqué : les sujets interprétants s'attendent à ce que les propos qui leur sont adressés, ou dont ils sont témoins, soient cohérents (Combettes et Charolles, 1999 : 90). Certains chercheurs ont donc conclu que la cohérence n'est pas tant dans le discours que dans l'esprit même des sujets interprétants : elle n'est pas un trait du discours, mais plutôt une forme à priori de sa réception (1999 : 90). Ce deuxième courant s'inspire des travaux de É. Benveniste (1966) pour qui, au-delà de la phrase, les sujets parlants sont libres de s'approprier le système de la langue tel qu'ils le désirent selon ce qu'ils cherchent à communiquer. Cette approche s'éloigne donc des théories grammaticales, visant à l'établissement de normes de composition textuelle, et fait de la cohérence textuelle un objet d'étude relevant du domaine de la pragmatique. C'est ainsi que les recherches en grammaire du texte ont davantage laissé place aux travaux en linguistique visant à élaborer « des modèles dits *procéduraux*, comme l'explique Charolles (2005 : 40), censés décrire les calculs effectués par les interprétants pour résoudre la cohérence d'une séquence ». Ces calculs sont des

opérations inférentielles mises en œuvre par les sujets interprétants à partir de certains paramètres, tels que le contenu du discours, la situation dans laquelle il est communiqué et les connaissances antérieures des sujets (Charolles, 1995 : 9).

Cette idée que la cohérence se construit dans l'esprit des interprétants à l'aide de procédures de résolution a popularisé certains modèles théoriques comme le *principe de coopération* de Grice (1979) ou les *actes de langage* de Searle (1972). Le modèle inférentiel développé par Grice propose toute une série de maximes à suivre par les partenaires de l'interlocution pour faire réussir la communication et éviter toute forme d'incohérence discursive. Searle, quant à lui, propose un modèle théorique selon lequel le discours se construit à travers des actes accomplis par les locuteurs afin d'agir sur autrui, soit des *actes de langage*. Ces actes sont des effets de la parole sur la situation de discours. Ils sont régis par des conventions selon les circonstances dans lesquelles ils sont effectués. C'est donc toujours à partir des circonstances de production et de réception du discours que les sujets effectuent les opérations inférentielles pour construire la cohérence, et non en fonction de leurs compétences grammaticales.

2.2.3 La théorie de la pertinence

Le virage pragmatique et la coupure avec l'idée d'une grammaire textuelle se sont encore plus accentués avec l'avènement de la *théorie de la pertinence* élaborée par Sperber et Wilson (1989). Selon cette théorie, non seulement la cohérence n'est-elle pas régie par des codes linguistiques, mais elle n'est pas non plus le résultat d'opérations cognitives réalisées les unes à la suite des autres. L'interprétation de tout énoncé ou de toute séquence d'énoncés obéit plutôt à un principe très général dit de *pertinence optimale*. Sperber et Wilson stipulent en fait que la cohérence est gouvernée par un principe unique de pertinence déterminant l'information qui sera retenue à l'attention d'un individu à un moment donné. Le principe de pertinence optimale fait

en sorte que les partenaires d'une interlocution interpréteront toujours l'information qui leur est transmise de façon à maximiser les effets cognitifs qu'ils en retirent. L'idée de la cohérence repose ainsi sur le fait que les interlocuteurs cherchent constamment à obtenir un maximum de bénéfices informationnels au prix du moins d'efforts cognitifs possible (1989 : 191). Un énoncé trop coûteux cognitivement sera perçu comme moins pertinent, donc moins cohérent, par l'interprétant. Avec cette théorie, Sperber et Wilson parviennent à offrir un cadre explicatif qui s'applique aussi bien aux énoncés pris isolément qu'aux séquences d'énoncés, voire même à la communication sous toutes ces formes (Charolles, 1995 : 13).

Comme l'expliquent Combettes et Charolles (1999 : 93), vu les explications très générales qu'offrent cette théorie et les analyses de la cohérence qui l'ont précédée, et vu l'opacité et la complexité des opérations cognitives qui sont en jeu, certains chercheurs en sont venus à se demander s'il était réellement possible de faire l'analyse du discours. D'autres (Charolles, 2005 ; Rondelli, 2010) pensent cependant que, pour définir la cohérence, et plus précisément la cohérence textuelle, il faut revenir au texte.

2.2.4 Un retour au texte

Les marques linguistiques

Sans vouloir remettre sur les rails le projet d'une grammaire du texte, qui est désormais difficile à défendre vu les nombreuses avancées en pragmatique, il paraît impossible de dénier toute influence des marques linguistiques sur la cohérence textuelle. Même s'il a sans contredit été démontré que la cohérence est un fait du sujet, cela n'empêche en rien de reconnaître qu'elle en est aussi un du texte. Les détracteurs de la grammaire du texte ont mis de l'avant le fait qu'il est toujours possible d'accorder un sens à un énoncé ou à une série d'énoncés, et donc qu'on ne pouvait définir la cohérence à partir de règles. C'est pourtant précisément pour cette raison que les scripteurs et les lecteurs ont recours à des traits internes au texte : afin de faciliter sa

production et sa compréhension (Rondelli, 2010 : 56). En effet, si un texte peut être jugé cohérent par certains et incohérent par d'autres, et même qu'un seul destinataire traite rarement deux fois le même texte de la même façon, il est nécessaire pour les sujets d'avoir recours à un code afin de les guider un tant soit peu dans leur lecture. Les marques linguistiques font office de guide en contribuant à l'organisation du texte et participent donc de la construction de la cohérence textuelle.

De plus, certains phénomènes linguistiques sont propres à l'analyse textuelle et font intégralement partie des processus de production et de compréhension des textes (Combettes et Charolles, 1999 : 78). L'anaphore, les connecteurs, la progression thématique, les marques énonciatives et l'opposition des plans sont tous des procédés relationnels que les différentes langues offrent aux locuteurs pour construire des liens entre les énoncés. Or, pour que ces marqueurs relationnels soient fonctionnels, il faut que leur emploi soit régi par certaines contraintes, soit conforme à certaines régularités de la langue. Ces contraintes permettent au lecteur de calculer précisément et facilement les rapports que les marqueurs relationnels établissent entre les énoncés et donc les faits issus de ces rapports, ce qui revient à dire que les « normes » par lesquelles sont régis les marqueurs relationnels participent activement de la cohérence d'un texte (Charolles, 2005 : 43). L'étude linguistique de ces restrictions demeure donc tout à fait pertinente vu leur impact sur la cohérence textuelle.

Le genre des textes

Mentionnons finalement que, plus récemment, un nombre important de travaux ont mis en évidence l'importance du **genre**⁶ des textes en ce qui a trait à la cohérence

⁶ Bakhtine décrit les genres de la parole comme l'union du discours et du système de la langue qui « s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue ». Selon lui, notre parole est moulée dans les formes du genre, et donc « si les genres de la parole n'existaient pas, [...] la communication verbale, l'échange des pensées, serait quasiment impossible. » (1984 : 285)

textuelle. Les ouvrages de Bronckart (1985 ; 1997), notamment, ont permis le développement de ce champ de recherche dans le vaste domaine de l'analyse du discours. S'appuyant sur les travaux de Bakhtine (1984), Bronckart affirme que chaque genre de texte est formé par un ensemble de représentations collectives issues d'une communauté langagière. Lors de la production et de la réception d'un texte, ces représentations sont activées par les sujets qui se réfèrent alors à des schémas cognitifs préétablis pour formuler ou comprendre les propos du texte. Situer le texte dans un genre participe donc de la construction de sa cohérence. D'ailleurs, les régularités propres à chaque genre de texte sont actualisées en partie par le biais de marques linguistiques, par exemple la présence de certains types de connecteurs ou l'exclusion de certains temps verbaux, ce qui nous ramène aux propos de Rondelli (2010) et de Charolles (2005) qui défendent l'importance du rôle que jouent les expressions linguistiques en cohérence textuelle. Ainsi, comme le souligne ce dernier (2005 : 43), contrairement à ce qu'affirmait Benveniste, certaines contraintes pèsent nécessairement sur l'enchaînement des énoncés, le locuteur n'est pas aussi libre qu'il n'y paraît lorsqu'est franchie la limite de la phrase. Il existe bel et bien une architecture interne des textes qui oriente la compréhension des sujets.

Dans ce mémoire, nous nous appuyons sur les théories pragmatiques afin de définir la cohérence, à savoir que celle-ci se construit dans l'esprit du lecteur et ne peut être une propriété objective du texte. Cependant, nous sommes d'avis que les marques linguistiques jouent un rôle non négligeable dans la construction de la cohérence par l'interprétant, et qu'une certaine « norme » est à suivre par le scripteur selon le genre de texte qu'il écrit et les processus linguistiques auxquels il a recours afin d'éviter toute rupture de cohérence.

2.3 Définition d'une rupture de cohérence

Avant de présenter le cadre théorique sur lequel se base notre analyse en cohérence textuelle, nous croyons qu'il est important de bien définir la notion de

rupture de cohérence, ou d'anomalie textuelle, telle que nous la concevons. Tout comme la notion de cohérence, l'idée de rupture de cohérence est depuis longtemps largement débattue par de nombreux linguistes. Le travail fait par Reichler-Béguelin (1988 ; 1990 ; 1992 ; 1994) à ce sujet, nous paraît fort intéressant vu les nombreux articles qu'elle a écrits afin de démystifier cette notion difficile et vu l'approche qu'elle propose. Bien que notre conception de l'anomalie textuelle ne soit pas exactement celle défendue par Reichler-Béguelin, nous avons cru important de prendre en considération certains faits de discours qu'elle met en lumière dans ses travaux et qui auront eu un impact direct sur la façon dont nous avons analysé les données de notre corpus.

2.3.1 Ruptures de cohérence et grammaire de la phrase

Comme les chercheurs qui s'inscrivent dans le courant pragmatique de la linguistique textuelle, Reichler-Béguelin aborde, dans ses écrits, la question de l'objectification de la qualité des textes, à savoir si la cohérence est réellement mesurable et si elle est à évaluer selon une certaine norme. Selon elle, le danger existe de trop facilement transposer les normes grammaticales de la phrase au niveau textuel et de s'appuyer sur la notion de grammaticalité pour juger de la cohérence d'un texte. Comme le rappelle Reichler-Béguelin (1994 : 10), de tels principes de bonne formation parviennent difficilement à franchir les limites de la phrase puisque l'activité de production et de réception des textes mobilise des compétences diverses et demande la prise en compte de multiples paramètres extralinguistiques, comme les circonstances de l'énonciation, les normes de genre, voire même les préférences personnelles du lecteur. Reichler-Béguelin ne s'oppose cependant pas à l'idée qu'il existe certaines normes de composition textuelle. Selon elle, ces normes sont directement liées aux circonstances de production du discours et n'ont rien en commun avec la rigidité des règles de la grammaire phrastique. Plus précisément, Reichler-Béguelin est d'avis que l'utilisation des marques linguistiques « sera jugée appropriée ou non en fonction d'un certain état de la mémoire discursive et/ou d'un certain contrat de communication entre

les interlocuteurs, plutôt qu'en fonction de l'état du contexte linguistique. » (1994 : 18) Ainsi, selon Reichler-Béguelin, cette norme ne sera pas tant linguistique que pragmatique. Pour cette raison, lorsque le scripteur contrevient à certains principes de production textuelle, il ne produit pas des énoncés qui soient nécessairement erronés ou inacceptables, c'est-à-dire qui enfreignent les règles linguistiques d'une langue, mais qui sont plutôt inadaptés à un contexte de communication donné.

2.3.2 Rupture de cohérence et norme linguistique

Beaucoup de chercheurs (notamment Blanche-Benveniste et Chervel, 1966) se sont attardés à formuler des règles linguistiques s'appliquant au niveau textuel pour déceler les anomalies. Il semble cependant que les explications et les modèles proposés divergent souvent d'un auteur à l'autre, on ne s'entend pas sur la bonne norme à adopter. Reichler-Béguelin dénonce de plus le fait que les occurrences soi-disant fautives données en exemple pour illustrer ce genre d'explications normatives sont trop souvent fabriquées et idéalisées. En effet, il arrive que, pour illustrer leurs propos, des auteurs aient recours à des exemples hors contexte qui ne sont pas tirés de textes authentiques. Une telle méthode rencontre rapidement ses limites lorsque l'on applique ses résultats à des productions linguistiques réelles. Dans ses travaux, Reichler-Béguelin illustre plus d'une fois les dangers d'une telle approche en linguistique textuelle. Un bon exemple est celui de l'anaphore fidèle suivant un SN indéfini (1988 : 33). Il a souvent été remarqué qu'un SN défini anaphorique servant de reprise lexicale à un SN indéfini pouvait difficilement se retrouver immédiatement à sa suite (2). À l'inverse, il semblerait qu'un SN démonstratif puisse occuper cette place (1) :

- (1) J'ai vu un chat. *Ce chat* était gris.
- (2) ? J'ai vu un chat. *Le chat* était gris.

Ainsi, on dira que le SN défini *le chat* en (2) est difficilement acceptable comme reprise anaphorique. Inversement, le même SN (*le chat*) sera préférable au SN démonstratif (*ce chat*) s'il sert de rappel contrastif d'un SN coordonné :

- (3) J'ai vu un oiseau et un chat. *Le chat* était gris.
 (4) ? J'ai vu un oiseau et un chat. *Ce chat* était gris.

Comme l'explique Reichler-Béguelin, « ces particularités distributionnelles des déterminants *le* et *ce* sont en général prises pour point de départ quand il s'agit d'explicitier leurs valeurs sémantico-logiques respectives. » (1988 : 33) Or, ces critères de distance et de coordination en ce qui a trait à l'anaphore fidèle, sans être totalement faux, sont facilement contestables et résistent mal l'examen d'exemples tirés de textes authentiques. En effet, Reichler-Béguelin parvient sans difficulté à démentir ces critères à l'aide d'un exemple de reprise proche non contrastive en *le N* provenant de la littérature (5), puis d'un rappel après coordination par *ce N* dans un texte d'étudiant (6) :

- (5) Depuis une heure trois quarts, un gros monsieur parlait. Devant *le gros monsieur*, il y avait un pot à eau... (Prévert, *Contes pour enfants pas sages*)
 (6) Dans la pièce presque vide, il y avait un Degas, un tapis de haute laine et une chaîne HI-FI. *Ce Degas* me rappelait quelque chose.

Ces exemples tirés d'écrits authentiques ne sont pas les seuls à démontrer l'inefficacité d'avoir recours à une norme linguistique préfabriquée pour inventorier les anomalies possibles au niveau textuel. On ne peut parler des marques linguistiques participant de la cohérence de façon hors contexte. Au niveau textuel, ces marques sont plus que des items linguistiques, elles sont aussi vectrices de contenus inférés à partir de l'énonciation. Ainsi, selon Reichler-Béguelin (1988 : 16), c'est minimiser à tort la

composante pragmatique constitutive de la production et de la compréhension de textes que de faire fi du contexte entourant un phénomène linguistique donné. En effet, les exemples préfaits « ne sauraient fournir un modèle exhaustif des processus psycholinguistiques et informationnels entrant en jeu dans [la cohérence]. » (1988 : 17)

2.3.3 Les points de vue du lecteur et du scripteur

En plus de reprocher aux tenants d'une norme linguistique textuelle la neutralisation des paramètres énonciatifs et contextuels, Reichler-Béguelin dénonce le fait que l'approche normative, par sa nature même, favorise la perspective du lecteur au détriment de la prise en compte des motifs expliquant le travail d'écriture et de l'activité inférentielle compensatrice pouvant être effectuée par l'interprétant pour reconstruire la cohérence d'un texte. En effet, traditionnellement, les normes de la communication écrite en français servent les intérêts du récepteur, de sorte que celui-ci ait accès textuellement à un maximum d'information afin de minimiser le nombre de calculs inférentiels à produire (1988 : 19). Cela est d'autant plus vrai pour le domaine de l'écrit puisque le discours oral est plus souvent produit dans un contexte perceptible par les deux interlocuteurs, et donc ce dernier n'a pas à être explicité de la même façon pour permettre la compréhension du lecteur (1988 : 19). Dès lors, la norme à l'écrit impose au scripteur une sorte de code de déontologie exigeant de lui qu'il anticipe « sur les difficultés de décodage éventuelles de son destinataire, notamment en censurant les emplois néologiques de connecteurs, en prévenant les ambiguïtés d'articulation, en ménageant l'information explicite nécessaire [etc.] » (1992 : 76).

Reichler-Béguelin propose, quant à elle, une analyse des anomalies textuelles qui prend davantage en compte le point de vue du scripteur et tente de se distancier de la norme linguistique. Dans ses travaux, elle fait remarquer que le jugement de la cohérence des énoncés d'un texte ne peut être binaire, soit positif ou négatif. En effet, comme démontré ci-dessus, plusieurs occurrences désapprouvées par la norme seront

tout de même attestées par le lecteur selon le contexte. Selon Reichler-Béguelin, il serait plus pertinent, d'un point de vue scientifique, d'effectuer un tri entre les anomalies susceptibles d'être performées et celles qui ne le seront jamais afin de dégager certaines régularités des processus de création et de réception de textes. Reichler-Béguelin croit en fait que les anomalies textuelles sont rarement attribuables à une erreur logique de la part du scripteur, et qu'elles seraient plutôt le résultat d'un mauvais choix stratégique du lecteur, d'un certain refus de coopération : « le verdict d'anomalie découle moins souvent de l'existence d'une réelle impasse interprétative que d'un coût estimé excessif de l'interprétation » (1992 : 77). Ce choix fait par le lecteur ne dépend généralement pas, selon Reichler-Béguelin (1994 : 18), de marques linguistiques, mais de l'aptitude du lecteur à conjecturer sur les propos du texte et de sa disposition à le faire. C'est cet état mental qui motive ensuite une sanction normative, et non l'inverse. Reichler-Béguelin décrit donc le verdict d'anomalie textuelle comme le symptôme de la rencontre de deux modèles pragmatiques et grammaticaux divergents, soit ceux du scripteur et du lecteur : « c'est la disparité des intérêts stratégiques mis en œuvre respectivement à l'encodage et au décodage qui est susceptible de motiver la récusation d'une argumentation ou d'un raisonnement » (1990 : 98). Face à ce constat, force est d'admettre, selon Reichler-Béguelin, qu'il faudrait mieux reconnaître l'existence de certaines normes pragmatiques en cohérence textuelle, qui sont trop souvent hypertrophiées dans les travaux à ce sujet. La prise en compte de ces normes passe cependant nécessairement par une meilleure compréhension du travail fait par le scripteur et exige du lecteur un plus grand effort de coopération⁷.

⁷ La coopération dans la construction de la cohérence a été abordée par plusieurs auteurs dont Eco (1985) et Grice (1979).

2.3.4 Notre conception de la rupture de cohérence

À l'instar de Reichler-Béguelin, nous sommes consciente que le verdict d'anomalie ne découle généralement pas d'une impossibilité de reconstruire la cohérence d'un énoncé, mais plutôt d'un coût de traitement considéré trop exigeant par l'interprétant. Prenant appui sur Sperber et Wilson (1989), nous considérons que le lecteur construit la cohérence d'un texte en cherchant à minimiser les efforts de traitement de l'information. Devant ce constat, nous définissons la **rupture de cohérence**, ou l'anomalie textuelle⁸, comme un problème de compréhension aux yeux du lecteur causé par toute occurrence lui demandant un effort d'interprétation qu'il juge comme excessif⁹. Que cette anomalie, ou cette rupture, soit facile ou non à réinterpréter par le récepteur, nous considérons qu'il s'agit d'un problème de cohérence textuelle.

Tout comme Reichler-Béguelin, nous sommes de plus d'avis que le recours à une norme linguistique se basant sur des exemples fabriqués ne permet pas d'évaluer la cohérence d'un texte authentique selon le contexte qui lui est propre. Pour cette raison, nous avons eu recours à une typologie des ruptures de cohérence (Lemonnier et Gagnon, 2010) qui s'appuie sur des occurrences tirées d'écrits réels afin d'analyser notre corpus de textes. L'élaboration d'une grille d'évaluation de la cohérence textuelle construite à l'aide d'anomalies produites par de vrais scripteurs permet en effet de donner une bonne idée des types de ruptures de cohérence que l'on peut retrouver dans les textes. De plus, la typologie des anomalies que nous employons a été en partie élaborée à partir d'écrits d'étudiants universitaires et les textes que nous avons analysés ont été rédigés par des étudiants de l'université. Ainsi, en appuyant notre analyse sur une typologie formée d'occurrences réelles formulées par le même type de scripteur

⁸ Rappelons que les termes *anomalie textuelle* et *rupture de cohérence* sont synonymes dans le présent travail.

⁹ Ce jugement est bien sûr subjectif et est influencé par des facteurs multiples se traduisant par l'aptitude du lecteur à conjecturer sur les propos du texte et par sa disposition à le faire (Reichler-Béguelin 1994).

que ceux des textes notre corpus, nous croyons pouvoir repérer et définir plus judicieusement les ruptures de cohérence rencontrées.

Cependant, puisque notre analyse se base sur une typologie des anomalies textuelles, nous avons tout de même recours à une norme afin d'analyser la cohérence des textes de notre corpus. Ainsi, à la différence de Reichler-Béguelin, nous jugeons de la qualité des textes à l'aide d'une norme linguistique préétablie, soit celle de la typologie de Lemonnier et Gagnon (2010) élaborée à partir du travail de Gagnon (1998). Cependant, cette norme n'est pas appliquée systématiquement dans notre analyse et ne fait que servir de support à notre évaluation de la cohérence textuelle en y apportant des éléments d'explication concrets. Nous considérons que l'explication normative nous permet seulement de mieux dégager les raisons pour lesquelles certaines occurrences ont été évaluées négativement par le lecteur. C'est pour cette raison que la typologie de Lemonnier et Gagnon a été utilisée en aval de l'analyse des textes de notre corpus plutôt qu'en amont. En d'autres mots, nous nous sommes seulement intéressée aux occurrences dont le coût d'interprétation était jugé excessif par le lecteur plutôt que de nous attarder à chaque item linguistique considéré comme contrevenant à la norme que nous employons. Par exemple, nous ne qualifions pas d'anomalie textuelle tous les pronoms dont le référent est absent du texte, mais seulement ceux qui, aux yeux du lecteur, entraînent une rupture de cohérence pour cette raison. En procédant de la sorte, nous nous assurons de toujours identifier une rupture de cohérence sans faire fi de son contexte et évitons d'appliquer une norme rigide à la construction de la cohérence des textes.

Finalement, toujours à la différence de Reichler-Béguelin, nous adoptons le point de vue du lecteur plutôt que celui du scripteur pour faire notre analyse. S'il en est ainsi, c'est que nous considérons que le sentiment d'incohérence se produit chez le lecteur et non chez le scripteur qui, en règle générale, ne produit que des énoncés qui sont cohérents à ses propres yeux. Nous nous rapprochons donc, sur ce point, d'une vision plus traditionaliste de la norme écrite en français. En effet, nous croyons que

pour qu'un texte gagne en cohérence, le rédacteur doit se positionner comme lecteur et s'intéresser à son destinataire en s'interrogeant sur ce qui pourrait lui poser problème à la lecture du texte. Ainsi, le scripteur devra travailler à ce que ses propos soient suffisamment accessibles pour que le lecteur ne juge pas l'effort d'interprétation comme excessif et parviennent facilement à construire la cohérence du texte. Selon le point de vue que nous adoptons, une rupture de cohérence témoigne donc de la mésadaptation du rédacteur à son lecteur. C'est en partie ce problème d'adaptation qui, selon nous, participe du développement des compétences rédactionnelles des scripteurs. Vu les objectifs de notre travail, soit de relever les anomalies textuelles produites par les étudiants universitaires afin de mieux leur venir en aide en français écrit, nous nous intéressons aux compétences rédactionnelles du scripteur sans analyser en détail les processus cognitifs derrière la production et l'interprétation du texte, tel que le fait Reichler-Béguelin.

2.4 Une typologie des cas de ruptures de cohérence

Notre analyse de la cohérence textuelle se base principalement sur les travaux de Gagnon (1998 ; 2009) et de Lemonnier et Gagnon (2010). Dans ces écrits, les auteures traitent des manifestations de la cohérence et de l'incohérence contenues dans les textes d'élèves et d'étudiants et proposent un modèle unifié d'analyse de la cohérence textuelle. Elles présentent entre autres ce modèle sous forme de grilles servant d'instruments d'analyse des divers cas de ruptures de cohérence dans les textes. Pour définir la cohérence et élaborer une typologie des ruptures de cohérence textuelle, Gagnon (1998) et Lemonnier et Gagnon (2010) s'inspirent des travaux de plusieurs auteurs, dont la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989) et les actes de langage proposés par Lundquist (1980).

2.4.1 La définition de la cohérence dans la typologie

Dans ses travaux, Gagnon (1998 ; 2009) décrit la cohérence comme ayant diverses facettes. Selon elle, il s'agit à la fois d'un phénomène d'interprétation, de dynamisme, de degré, de localisation, d'équilibre et de multiples dimensions. Ces phénomènes seront décrits dans ce qui suit.

Tout comme la plupart des chercheurs qui s'intéressent aujourd'hui à l'analyse du discours et à la linguistique textuelle, Gagnon est d'avis que la cohérence n'est pas inhérente au texte, qu'elle n'est pas une qualité intrinsèque de celui-ci. À l'instar des théoriciens issus du courant pragmatique en cohérence textuelle, elle croit que la cohérence est plutôt une propriété que le lecteur attribue au texte et qu'elle se construit dans l'esprit de l'interprétant. Dans cette perspective, la cohérence est d'abord un phénomène d'interprétation (1998 : 58). Selon Gagnon, l'interprétation d'un texte faite par le lecteur sera déterminée par les connaissances antérieures de ce dernier, selon son expérience personnelle en tant qu'individu, ainsi que par ses capacités à construire la cohérence. Gagnon est cependant aussi d'avis que les marques linguistiques jouent un rôle non négligeable dans le travail d'interprétation et, tout comme Charolles (2005) et Rondelli (2010), que le texte lui-même fait donc aussi partie de l'équation en matière de cohérence textuelle : « La cohérence résulte donc d'un jugement porté sur le texte par le récepteur, grâce au bagage dont celui-ci dispose et à son aptitude à reconstruire les liens établis. Mais il ne faut pas oublier que ce jugement du récepteur résulte des instructions de sens dont le texte est jalonné. » (Gagnon, 1998 : 60) À cela, Gagnon ajoute que la cohérence est aussi un phénomène dynamique, où les informations contenues dans le texte et le bagage personnel de l'interprétant entrent en interaction, mais aussi où le scripteur doit adapter son discours à ses lecteurs en anticipant sur les connaissances antérieures de ceux-ci (1998 : 61). De plus, la cohérence est pour Gagnon une affaire de degré, dans le sens où il est impossible qu'un texte génère une impression de totale incohérence chez un lecteur. Le degré de cohérence d'un texte sera

déterminé par le nombre d'anomalies textuelles qu'il comporte et selon l'incidence de celles-ci sur la compréhension du lecteur (1998 : 63). Gagnon parle aussi de la cohérence comme d'un phénomène de localisation, c'est-à-dire à la fois local et global : « [...] la cohérence se joue tant au niveau local (ou microstructurel) entre les énoncés d'une même séquence ou paragraphe, qu'au niveau global (ou macrostructurel) entre les diverses séquences (ou paragraphes) du texte. » (2009 : 1) Mentionnons d'ailleurs que la typologie des cas de rupture de cohérence élaborée par Gagnon (1998) et Lemonnier et Gagnon (2010) concerne davantage l'organisation microstructurelle des textes, puisqu'elle ne prend pas en compte certains phénomènes textuels propres à la macrostructure, notamment l'organisation des idées principales en séquences et en paragraphes, ou celle des séquences et des paragraphes selon le genre du texte. Finalement, Gagnon considère que la cohérence est un phénomène d'équilibre, régi par le principe de pertinence, et qui comporte plusieurs dimensions, soit divers types d'arrimages. Nous nous attacherons d'abord à parler de la pertinence, puis de l'arrimage.

2.4.1.1 La pertinence

Lorsque Gagnon (1998 : 64) affirme que la cohérence est une affaire d'équilibre, elle fait référence à l'équilibre que le scripteur doit réussir à instaurer dans son texte entre clarté et originalité. En effet, si on considère le texte du point de vue du lecteur, l'exercice de rédaction doit toujours être fait en tâchant de créer un équilibre entre les coûts engendrés lors de l'interprétation et les bénéfices cognitifs retirés. En décrivant la cohérence de cette façon, Gagnon s'inspire de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989). Selon elle, « le lien qui unit des propositions et qui fait en sorte que ces propositions sont jugées cohérentes de la part d'un lecteur est d'abord et avant tout un lien de pertinence. » (1998 : 67) Comme décrit en 2.2.3, un énoncé ou une séquence d'énoncés seront considérés comme pertinents s'ils engendrent un maximum de bénéfices informationnels, ou d'*effets contextuels*, au prix d'un minimum

d'*efforts cognitifs*. Gagnon décrit les effets contextuels comme « les effets des informations nouvelles, particulièrement les hypothèses issues de l'input linguistique, sur les informations anciennes extraites de la représentation du monde [du lecteur] » (1998 : 69). L'information contenue dans un texte aura des effets contextuels si, à partir des connaissances du lecteur, elle renforce ou élimine une hypothèse ou si elle donne naissance à de nouvelles implications, à de nouvelles hypothèses. Les efforts cognitifs sont ceux que le récepteur doit déployer pour comprendre un message. Moins le contexte envisagé par le scripteur sera accessible au lecteur, plus les efforts cognitifs de ce dernier pour comprendre le texte seront grands. Ainsi, pour maximiser la pertinence, le scripteur doit s'assurer que les hypothèses nécessaires à la compréhension de ses propos sont accessibles au lecteur et lui permettent d'engendrer des effets contextuels.

2.4.1.2 Les types d'arrimages

Si Gagnon affirme que la cohérence est un phénomène multidimensionnel, c'est non seulement en raison des multiples paramètres externes (contexte socioculturel, bagage de l'interprétant) et internes (marques linguistiques) au texte, mais aussi en raison de ce qu'elle considère comme étant les différents types de structuration du texte. Pour décrire la manifestation de la cohérence à travers divers pans de la structuration textuelle, Gagnon s'appuie sur les travaux de Lundquist (1980). Lundquist considère, d'après les actes de langage de Searle (1972), que le texte est un acte de langage comportant trois types d'actes fondamentaux : l'acte de référence, l'acte de prédication et l'acte illocutoire. Lorsque l'on a recours à l'acte de langage, on parle de quelque chose (l'acte de référence) pour en dire quelque chose (l'acte de prédication) d'une manière spécifique ou dans une intention spécifique (l'acte illocutoire) (Lundquist, 1980 : 24). Selon Lundquist, ces trois actes déterminent chacun un niveau de structuration du texte : l'acte référentiel donne lieu à la structure thématique, l'acte de prédication, à la structure sémantique et l'acte illocutionnaire, à la structure

pragmatique. La structure thématique, ce dont on parle, est liée au processus de référence des différentes entités introduites et reprises dans un texte. La structure sémantique sert à mettre ces entités en relation à l'aide de prédicats, à en dire quelque chose. Finalement, la structure pragmatique concerne les modalités de l'énonciation, c'est-à-dire les traces de la prise en charge du discours par l'énonciateur afin d'agir sur son allocataire (1980 : 78).

Gagnon reprend la tripartition structurelle du texte de Lundquist qu'elle redéfinit comme des types d'arrimages permettant la cohérence d'un texte. Selon Gagnon (2009 : 3), l'**arrimage** est ce qui permet à chaque information nouvelle de prendre appui sur les autres informations qui l'entourent. Le point d'ancrage des énoncés ou des segments d'énoncés véhiculant l'information peut se manifester de différentes façons selon l'acte de langage produit. Dans la typologie de Gagnon, la structure thématique devient l'arrimage référentiel, la structure sémantique, l'arrimage évènementiel, et la structure pragmatique, l'arrimage énonciatif. Dans ses plus récents travaux, Gagnon parlera aussi d'arrimage informatif pour faire référence à la répartition et à la hiérarchisation de l'information du texte (Gagnon, 2009 ; Gagnon et Chamberland, 2010).

2.4.2 Les types d'arrimages et les ruptures de cohérence

Dans cette section, nous discuterons des assises théoriques des différents types de structures textuelles abordés dans les travaux de Gagnon (1998 ; 2009) et dans Lemonnier et Gagnon (2010), soit l'arrimage référentiel, évènementiel, énonciatif et informatif. Les structures énonciative et informative ne seront cependant pas abordées en profondeur, puisque notre analyse de la cohérence textuelle ne concerne que les aspects référentiel et évènementiel du texte. Nous présenterons aussi, dans cette section, les notions théoriques se rapportant aux types de ruptures de cohérence contenus dans les grilles d'analyse de Lemonnier et Gagnon (annexes A et B).

2.4.2.1 L'arrimage référentiel

La production d'un texte se fait d'abord et avant tout par la construction d'un univers référentiel composé de multiples entités discursives qui entretiennent des relations entre elles. Ces entités sont des objets, des individus, des propriétés, des états de choses, des événements ou des situations mis en scène textuellement à l'aide d'expressions linguistiques référentielles. Les expressions référentielles permettent alors au lecteur d'identifier les acteurs textuels uniques, aussi appelés référents, auxquels le scripteur renvoie tout au long de son texte. L'identification du référent portée par une expression référentielle reposera sur la façon dont sont mis en texte les nouveaux acteurs textuels et sur la façon dont ils sont repris au fil du texte, puis sur la manière dont ces acteurs entrent en relation les uns avec les autres (Gagnon, 1998 : 94). Le scripteur aura alors recours à de multiples ressources linguistiques soumises à diverses contraintes grammaticales et pragmatiques pour ainsi créer et faire évoluer l'univers référentiel de son texte. Dans leur typologie, Lemonnier et Gagnon (2010) ne s'intéressent qu'aux expressions référentielles nominales et pronominales, laissant de côté les adverbes, les adjectifs et les verbes pouvant jouer le rôle de reprise d'un élément textuel¹⁰.

Introduction d'un acteur textuel

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les notions d'introduction et de rappel d'acteurs dans les textes, dont Combettes (1986). Selon lui, la première mention d'un acteur textuel peut être effectuée de différentes façons selon le degré de nouveauté de cet acteur dans l'univers référentiel. En effet, une expression référentielle prendra diverses formes selon que son référent est entièrement nouveau dans le texte ou qu'il

¹⁰ Ces autres types d'expressions référentielles sont notamment décrites par Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 1041).

est inféré par association à un autre acteur textuel déjà présent dans le texte, ou par reprise partielle de cet acteur (Combettes, 1986 : 70). L'inférence par association se fait à l'aide d'un type d'anaphore appelée *associative*, qui entretient généralement une relation de type partie tout avec un SN déjà introduit dans le texte. Dans l'exemple en (7), les SN *le toit*, *les murs*, *les fenêtres* et *les volets* sont considérés comme des anaphores associatives inférées à partir du référent *une maison* :

- (7) Paul vient d'acheter une maison. *Le toit* et *les murs* sont en bon état, mais *les fenêtres* et *les volets* sont à refaire.¹¹

L'inférence par reprise partielle permet, quant à elle, l'introduction d'un SN en raison du fait que la tête nominale de celui-ci est identique à celle d'un SN déjà introduit :

- (8) Les chercheurs provenant de la Suède étaient tous présents au congrès. *Ceux de l'Allemagne* étaient cependant absents.

Dans le SN *ceux de l'Allemagne*, la tête du SN *les chercheurs provenant de la Suède*, soit *chercheurs*, est sous-entendue.

Le degré de nouveauté du référent, qu'un acteur textuel soit entièrement nouveau ou introduit par inférence, aura un impact sur la construction du SN employé comme expression référentielle, notamment sur le choix du déterminant (défini, indéfini, possessif), sur la signification lexicale du nom et sur la présence ou non de compléments ajoutant de l'information.

¹¹ Exemple tiré de Reichler-Béguelin (1988 : 19).

Reprise d'un acteur textuel

Une fois introduit, un même référent se voit repris au fil du texte par une variété d'expressions référentielles. La reprise d'acteurs textuels met en œuvre une double opération : elle doit permettre au lecteur à la fois d'identifier le référent auquel renvoie l'expression référentielle, mais aussi de ne pas créer d'ambiguïté avec d'autres référents potentiels (Combettes, 1986 : 79). Pour cela, le scripteur doit fournir au lecteur des indices syntaxiques, morphologiques et sémantiques en employant diverses formes d'expressions jouant un rôle anaphorique ou cataphorique. Au niveau discursif, l'anaphore et la cataphore sont des moyens de rappel ou d'annonce de l'information censée être partagée par les partenaires d'une interlocution (Reichler-Béguelin, 1988 : 19). Dans un texte, l'expression référentielle anaphorique renvoie plus précisément à un élément présent dans le contexte antérieur, tandis qu'une expression cataphorique se trouvera plutôt placée avant l'acteur textuel dont elle est substitut. Nous emploierons désormais le terme *anaphore* pour regrouper ces deux concepts, vu leurs similitudes, sauf si besoin est de les différencier pour faciliter la compréhension de nos propos.

Les ruptures référentielles : la méta-règle de progression

La typologie des ruptures de cohérence de Gagnon (1998) et de Lemonnier et Gagnon (2010) s'appuie en partie sur les quatre méta-règles de Charolles (1978), soit les règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation, présentées dans un des textes phares de la linguistique textuelle et maintes fois reprises par de nombreux chercheurs. L'aspect référentiel de la cohérence relève plus précisément des méta-règles de progression et de répétition. La règle de progression stipule que, pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son apport sémantique soit constamment renouvelé (1978 : 20). Cette règle implique donc que de nouveaux référents soient constamment insérés dans le texte afin d'assurer la progression de l'information qui s'y trouve. Lorsqu'il introduit de nouveaux acteurs textuels, le scripteur doit s'assurer que

l'expression référentielle soit assez précise pour que le lecteur soit en mesure d'y attribuer un référent unique. Ainsi, l'emploi d'un SN dont l'apport informatif est insuffisant à la progression du texte ou nuit tout simplement à celle-ci sera considéré comme entraînant une rupture de cohérence.

Les ruptures référentielles : la méta-règle de répétition

La méta-règle de répétition veut qu'un texte « comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » afin d'assurer le développement homogène et continu du texte (Charolles, 1978 : 14). Selon cette règle, le scripteur doit lier les énoncés entre eux par le rappel des mêmes constituants et traiter de ces réalités identiques à l'aide de dénominations différentes, notamment par le biais de divers procédés anaphoriques. Les procédés anaphoriques auxquels le scripteur peut avoir recours sont l'anaphore associative et la reprise partielle (décrites ci-dessus), la répétition d'un SN, l'anaphore pronominale, fidèle, infidèle ou conceptuelle, ainsi que ce que Lemonnier et Gagnon (2010) appellent l'*anaphore zéro*.

La répétition consiste à reprendre intégralement ou partiellement un SN. Elle s'avère souvent nécessaire avec les noms propres :

- (9) Frida Kahlo était une artiste peintre mexicaine très prolifique. Elle fut l'une des rares artistes ayant réussi à vivre de son art. *Kahlo* faisait surtout des autoportraits.

Comme son nom l'indique, l'anaphore pronominale reprend, quant à elle, un acteur textuel à l'aide d'un pronom afin d'éviter la répétition pure et simple du référent :

- (10) Frida Kahlo était une artiste peintre mexicaine très prolifique. *Elle* fut l'une des rares artistes ayant réussi à vivre de son art. Le peuple mexicain *l'*aimait beaucoup.

L'anaphore fidèle consiste en la reprise lexicale d'un SN tout en changeant son déterminant. La tête du SN est donc reprise :

- (11) Marie a vu un soldat. *Ce soldat* n'était pas armé.

L'anaphore infidèle est plutôt une reprise avec changement lexical, il s'agit d'une substitution lexicale par synonyme, hyperonyme, paraphrase, etc. :

- (12) Marie a vu un soldat. *Cet homme* n'était pas armé.

L'anaphore conceptuelle consiste en la reprise d'une phrase ou d'un fragment de texte plutôt qu'un élément nominal. Dans l'exemple (13), *cet accident* reprend la phrase qui précède :

- (13) Notre chatte est passée sous une voiture. *Cet accident* a laissé des traces.¹²

Finalement, ce que Lemonnier et Gagnon nomment l'*anaphore zéro* consiste en l'ellipse d'une expression anaphorique en raison de la présence de structures verbales infinitives ou participiales, qui se construisent sans sujet explicite (2010 : 139). Dans les exemples (14) et (15), les sujets de l'infinitive et de la participiale réduite sont sous-entendus :

¹² Exemple tiré de Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 1038).

- (14) *Avant d'entrer, Jean frappa à la porte*
- (15) *Entraînés depuis des années, les athlètes ne craignaient pas la défaite.*

L'emploi de ces divers procédés anaphoriques peut entraîner certains problèmes référentiels. Selon Gagnon (1998 : 103), il y aura rupture de cohérence si le lecteur se voit incapable d'attribuer à toute expression anaphorique le référent envisagé par le scripteur pour diverses raisons d'ordre grammatical ou d'accès au référent. À cet effet, Gagnon abonde dans le sens de Reichler-Béguelin (1988 : 20) qui décrit deux grandes classes d'anomalies textuelles : les anomalies de type linguistique, relatives au choix de l'expression référentielle, et les anomalies de type pragmatique, relatives au repérage du référent dans le texte. Les dissensions linguistiques relèvent de problèmes sémantiques et morphosyntaxiques, tandis que les dissensions pragmatiques sont davantage liées à la disponibilité du référent dans la mémoire du lecteur selon la proximité de ce référent dans le texte (1988 : 20). Sur le plan linguistique, on considère qu'il y aura rupture de cohérence si une expression anaphorique ne partage pas les traits grammaticaux de son référent ou si le sens de cette expression est trop éloigné de la signification du référent. Sur le plan pragmatique, il y aura anomalie textuelle si le lecteur ne parvient pas rapidement à trouver le référent d'une expression anaphorique, soit parce que ce référent est absent du texte, parce qu'il est situé trop loin dans le texte, parce qu'il apparaît de manière non autonome dans le contexte verbal ou parce que plusieurs référents se disputent le rôle d'antécédent¹³.

Pour résumer, voici un tableau contenant les divers procédés d'introduction et de reprise d'acteurs textuels suivis des ruptures référentiels¹⁴ qu'ils peuvent parfois engendrer :

¹³ Les anomalies relatives au repérage du référent dans le texte seront définies en 3.2.3.1.

¹⁴ Des exemples précis quant aux divers types de ruptures référentielles se retrouvant dans la grille d'analyse de Lemonnier et Gagnon seront fournis en 3.2.3.1.

Tableau 2.1 Procédés d'arrimage référentiel et ruptures qu'ils peuvent entraîner

Procédés linguistiques référentiels	Ruptures référentielles	
Introduction d'un acteur textuel	-Entièrement nouveau	<i>Méta-règle de progression</i> -Apport informatif insuffisant
	-Inférence associative	<i>Méta-règle de répétition</i> -Inadéquation grammaticale
	-Inférence partielle	
Reprise d'un élément du texte	-Répétition d'un SN	-Inadéquation sémantique
	-Anaphore pronominale	-Référent absent
	-Anaphore fidèle	-Référent trop loin
	-Anaphore infidèle	-Référent non autonome
	-Anaphore conceptuelle	-Référent ambigu
	-Anaphore zéro	

2.4.2.2 L'arrimage évènementiel

Bien entendu, un texte n'est pas que la simple énumération d'une suite de référents. Pour que le lecteur puisse saisir aisément l'information que l'on cherche à lui transmettre, les expressions référentielles doivent être associées à des propriétés, des actions et des évènements, qui permettent leur mise en contexte ainsi que l'établissement des liens qu'elles entretiennent. Pour ce faire, donc, les référents sont attribués à des prédications. Ces dernières instaurent des relations non seulement entre les expressions référentielles, mais aussi entre les prédications elles-mêmes.

Afin de décrire ces relations et les problèmes textuels qui y sont associés, Gagnon (1998) introduit l'arrimage évènementiel à sa typologie des ruptures de cohérence. Elle considère que ce type d'arrimage traduit la structuration sémantique d'un texte. Pour que chaque énoncé y soit sémantiquement cohérent, des relations logiques doivent pouvoir être facilement établies entre leurs prédications. Ces relations peuvent coïncider avec des réalités textuelles, représentées par le contenu

propositionnel des énoncés, ou énonciatives, lorsqu'elles concernent le scripteur ou les conditions de production du texte.

Les relations de cohérence

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la nature des relations de cohérence entre les énoncés du texte. En linguistique textuelle, Mann et Thompson (1988) ont développé la *Rhetorical Structure Theory* (RST), devant permettre de décrire la structure sémantique de tout texte. Selon cette théorie, une relation de cohérence est formée d'un noyau et d'un satellite étant tous deux représentés par un énoncé ou un groupe d'énoncés. Le noyau et le satellite peuvent se trouver plus ou moins rapprochés dans le texte et entretiennent principalement des relations binaires. Ces relations sont construites ou reconstruites par le scripteur et le lecteur afin de produire un effet de plausibilité à la lecture du texte. Mann et Thompson regroupent les relations de cohérence en deux catégories, selon qu'elles sont de nature textuelle ou discursive. Selon eux, l'impossibilité de percevoir un lien, que celui-ci soit explicité ou non, entre des énoncés nuit à la cohérence d'un texte.

Dans une perspective plus cognitive, Sanders, Spooren et Noordman (1992) proposent eux aussi une taxonomie des relations de cohérence. Celle-ci ne se veut pas descriptive, à l'instar du travail de Mann et Thompson, mais s'intéresse plutôt à la plausibilité psychologique des énoncés mis en relation. Ils décrivent les relations comme des composantes sémantiques extraphrastiques qui ne peuvent être décrites à l'aide des énoncés pris isolément. Plus spécifiquement, les relations de cohérence sont selon eux des entités cognitives générées à partir d'un nombre restreint de critères élémentaires. Les auteurs présupposent deux relations de base, soit la causalité et l'addition, auxquelles viennent s'ajouter trois autres facteurs, soit la source, textuelle ou discursive, l'ordre et la polarité, positive ou négative. Les différents agencements

de ces quatre types d'opérations cognitives engendrent une suite de relations de cohérence.

Pour établir sa propre typologie des relations à partir de laquelle elle constituera sa grille d'analyse de la cohérence événementielle des textes, Gagnon (1998) reprend les travaux de Mann et Thompson ainsi que ceux de Sanders, Spooren et Noordman pour combiner les approches descriptive et cognitive. Elle élabore en effet une liste de relations de cohérence en s'inspirant des facteurs cognitifs de Sanders, Spooren et Noordman afin d'atteindre une certaine plausibilité psychologique, tout en ayant pour objectif premier l'adéquation descriptive des liens entre les divers énoncés peu importe où ceux-ci se trouvent dans le texte. Ainsi, sur le plan de la structuration événementielle du texte, un énoncé sera cohérent seulement s'il entretient une des relations suivantes avec son contexte : la cause (concessive ou non), la conséquence (concessive ou non), la condition (concessive ou non), le but (concessif ou non), la justification (concessive ou non), la conclusion (concessive ou non), l'addition, le contraste, l'élaboration, la restriction, la rectification, le commentaire ou la contextualisation (Gagnon, 1998 : 142)¹⁵. Cette information pourra être activée verbalement ou par inférence, c'est-à-dire qu'elle sera soit marquée explicitement à l'aide d'indices linguistiques ou qu'elle sera implicitement déduite. Si le lecteur n'arrive pas facilement à établir une de ces relations sémantiques entre les énoncés d'un texte, il y aura alors rupture de cohérence.

Les ruptures événementielles : la méta-règle de progression

Afin d'élaborer leur typologie des ruptures de cohérence événementielle, Gagnon (1998) et Lemonnier et Gagnon (2010) s'inspirent notamment des méta-règles de progression, de non-contradiction et de relation de Charolles (1978). Comme mentionné en 2.4.2.1, la règle de progression stipule que, pour qu'un texte soit

¹⁵ Comme nous le verrons en 3.2.1.2, cette distinction entre les diverses relations de cohérence n'a pas été prise en compte dans notre étude. Nous nous sommes plutôt attachée à savoir si les liens de sens entre les énoncés étaient cohérents ou non.

cohérent, il faut que son apport sémantique soit constamment renouvelé (1978 : 20). Le scripteur doit donc éviter de répéter inutilement la même information dans son texte afin de permettre la progression de ses propos. À cela, Charolles ajoute aussi que cet apport doit consister en une suite homogène exempte de changements abrupts (1978 : 22). Le scripteur devra donc aussi faire attention à introduire l'information nouvelle de façon harmonieuse vis-à-vis des autres énoncés du texte. Ainsi, Gagnon considère qu'il y a rupture de cohérence dans un texte si un énoncé, ou une partie d'un énoncé, est redondant, c'est-à-dire qu'il ne fait que reprendre des éléments d'information tout juste mentionnés, n'ayant pas besoin d'être remis dans « l'environnement cognitif de l'interlocuteur » (1998 : 191), ou si le passage d'un énoncé à un autre entraîne ce que l'on appelle généralement une *rupture thématique*. La partie thématique d'une phrase contient les éléments véhiculant de l'information déjà connue, récupérable par le lecteur à l'aide du contenu antérieur. En français, dans un texte écrit, l'information connue, soit le thème, apparaît généralement en tête de phrase (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 1022). Dans l'exemple en (16), de l'information contenue dans la P1, soit *l'aluminium*, se retrouve au début de la P2 sous la forme *ce matériau* :

- (16) (P1) C'est maintenant une question de nécessité d'utiliser l'aluminium dans l'industrie automobile. (P2) Ce matériau permet de construire des voitures moins énergivores en termes de consommation d'essence.

L'introduction d'un élément entièrement nouveau, ou difficilement rattachable au contexte antérieur, en début de phrase peut parfois créer un effet de rupture dans les enchaînements thématiques d'un texte (Combettes, 1986 : 71). Pour cette raison, Gagnon (1998) et Lemonnier et Gagnon (2010) considèrent que les changements thématiques abrupts peuvent entraîner des ruptures de cohérence. Nous sommes bien sûr consciente que de tels changements peuvent être volontaires de la part du scripteur et ne sont pas toujours la source de problèmes de cohérence.

Les ruptures évènementielles : la méta-règle de non-contradiction

La troisième méta-règle de Charolles, la règle de non-contradiction, veut qu'aucun élément sémantique ne contredise du contenu posé ou présupposé dans le texte (1978 : 22). Ce contenu peut être déduit à partir des énoncés environnants, c'est-à-dire se retrouver explicitement dans l'information véhiculée par les prédications, ou peut faire partie de la représentation qu'a le lecteur du monde dans lequel les propos du texte s'inscrivent, soit ce qui semble probable ou improbable selon le contexte. Selon Gagnon, les contradictions totalement illogiques entre énoncés sont plutôt rares, et ce, même chez les scripteurs moins expérimentés (1998 : 192). On retrouve le plus souvent dans les textes des contradictions temporaires, souvent dues à des agencements syntaxiques maladroits, qui seront rétablies plus loin dans le texte. Toute forme de contradiction est perçue comme entraînant une rupture de cohérence chez Lemonnier et Gagnon (2010).

Les ruptures évènementielles : la méta-règle de relation

La quatrième méta-règle de Charolles, soit la règle de relation, exige que les faits se trouvant dans un texte soient reliés entre eux pour que celui-ci soit cohérent (1978 : 31). En d'autres mots, il faut que les prédicats, c'est-à-dire les actions, les états ou les événements, entretiennent des relations de congruence : le lecteur doit pouvoir établir des rapports de faits entre les divers énoncés du texte. On dira que des énoncés sont congruents si leur présence est pertinente les uns pour les autres. Il est sans doute évident que, pour l'auteur d'un texte, toutes les informations s'y trouvant sont pertinentes. Cependant, il n'en va pas nécessairement de même pour le lecteur qui a pour tâche d'interpréter des propos qui ne sont pas les siens. « Dans le discours monologal écrit, le récepteur n'a accès ni à l'environnement physique ni à l'environnement psychique qui ont conditionné le locuteur au moment de l'écriture. » (Gagnon, 1998 : 197) Il ne peut donc s'en remettre qu'aux seules informations fournies

par le contexte immédiat pour tenter de reconstituer la pertinence des énoncés du texte. Ainsi, pour éviter qu'il y ait rupture de cohérence, il faut que le scripteur s'assure de la congruence de ses propos et qu'il sache agencer les éléments d'information de manière à ce que le contexte soit suffisamment explicite. Un énoncé sera donc considéré comme incohérent s'il est non pertinent aux yeux du lecteur. Selon Lemonnier et Gagnon (2010 : 151), les énoncés totalement non pertinents par rapport au contexte sont plutôt rares. On retrouve davantage de cas de pertinence partielle dans les écrits.

Finalement, les relations de sens entre les énoncés peuvent aussi être établies à l'aide de connecteurs. Gagnon définit les **connecteurs** comme « un éventail de mots ou d'expressions (coordonnants, subordonnants, adverbes, expressions, etc.) dont le rôle consiste à unir des unités de discours de nature et de taille diverses (mots, syntagmes, propositions, phrases, paragraphes, contenus implicites, énonciations, événements extralinguistiques) en explicitant le rapport envisagé entre elles. » (1998 : 143) L'emploi de connecteurs sert à orienter ou à faciliter la compréhension du lecteur « en imposant des contraintes sur la formation du contexte, et à orienter la recherche d'implications contextuelles en imposant des contraintes sur le type d'effets à retirer d'une inférence précédente ou de l'énoncé en cours. » (Gagnon, 1998 : 198) Or, il arrive que l'absence induite ou l'emploi malhabile d'un connecteur ne fasse que nuire à la compréhension du texte et soit donc la cause de ruptures de cohérence événementielle.

Voici, en résumé, un tableau répertoriant les diverses relations sémantiques pouvant être établies entre les prédicats, suivies des ruptures de cohérence¹⁶ qu'elles peuvent entraîner :

¹⁶ Des exemples précis quant aux divers types de ruptures événementielles se retrouvant dans la grille d'analyse de Lemonnier et Gagnon seront fournies en 3.2.3.2.

Tableau 2.2 Procédés d'arrimage événementiel et ruptures qu'ils peuvent entraîner

Relations sémantiques	Ruptures événementiels
	<i>Méta-règle de progression</i>
Cause, Conséquence, Condition, But,	-Information redondante
Justification, Conclusion, Addition,	-Ruptures thématiques
Contraste, Élaboration, Restriction,	<i>Méta-règle de non-contradiction</i>
Rectification, Commentaire,	-Information contradictoire
Contextualisation	<i>Méta-règle de relation</i>
	-Information non pertinente

2.4.2.3 L'arrimage énonciatif

Ce type d'arrimage participe exclusivement de la cohérence à un niveau plus vaste, celui de l'énonciation, dont tout texte fait nécessairement partie. Rappelons que l'énonciation concerne les conditions de production du texte. Elle peut être envisagée dans une perspective plus ou moins étendue selon que l'on s'intéresse aux marques linguistiques qui caractérisent une situation de communication ou au cadre social de l'échange (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 968). On peut sans doute penser que, pour des raisons méthodologiques, Gagnon (1998 ; 2009) se penche davantage sur l'étude des indices linguistiques de l'énonciation pour parler d'arrimage énonciatif. Ces formes linguistiques sont en fait la manifestation des deux plans de l'énonciation, discursif et historique, c'est-à-dire des deux positions possibles du locuteur quant à ce qu'il dit (Benveniste, 1966). Sur le plan de l'énonciation du discours, le locuteur assume la responsabilité d'un énoncé et y emploie des marques personnelles, tandis que sur le plan de l'énonciation historique, le locuteur se distancie de l'énoncé qui n'est pas marqué par sa présence et se situe dans une autre temporalité (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 1001). Les deux plans se distinguent par l'emploi des temps verbaux, des déictiques et des indices de modalisation. Les déictiques comprennent les indices de première et de deuxième personne et certains indices de temps et de lieu, tandis que la

modalisation concerne les éléments exprimant l'attitude du locuteur vis-à-vis de son allocataire ou de son énoncé (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 975).

Du point de vue de l'énonciation, la lecture d'un texte pourra s'avérer difficile si, par exemple, les temps verbaux ne permettent pas la distinction entre les plans discursif et historique, si l'emploi d'une marque de personne ou d'une expression temporelle ou spatiale est non approprié au plan adopté, ou si le discours d'autrui est introduit de façon plus ou moins harmonieuse (Gagnon, 2009 : 8).

2.4.2.4 L'arrimage informatif

À la tripartition de la structuration du texte inspirée des trois actes de langage fondamentaux du texte selon Lundquist (1980), Gagnon (2009) et Gagnon et Chamberland (2010) ajoutent un quatrième aspect : l'arrimage informatif. Sur ce plan d'analyse, c'est le travail de répartition et de hiérarchisation de l'information à l'intérieur des phrases qui assure la cohérence du texte. La répartition de l'information a depuis longtemps suscité l'intérêt de nombreux chercheurs, dont les linguistes de l'École de Prague. Combettes (1977 : 94) explique que les linguistes de l'École de Prague défendent l'idée qu'il est possible d'analyser une phrase du point de vue de sa fonction communicative, par opposition à l'étude de sa structure syntaxique (SN, SV) ou argumentale (agent, thème). C'est à ce troisième niveau d'analyse qu'il est possible d'observer la répartition de l'information dans une phrase, aussi appelée le « dynamisme communicatif ». Le dynamisme communicatif, décrit par l'École de Prague à l'aide de la théorie de la « perspective fonctionnelle » (*Functional Sentence Perspective*), divise la phrase en deux parties : sa partie thématique (le thème) et sa partie rhématique (le rhème) (Combettes, 1977 : 94). Le thème contient les éléments véhiculant de l'information déjà connue, récupérable par le lecteur à l'aide du contenu antérieur à la phrase ; le rhème, quant à lui, recouvre l'information nouvelle, qui n'est pas préalablement accessible dans le contexte (Kopple, 1983 : 85-86). Comme il a été mentionné en 2.4.2.2, la présence d'un élément entièrement nouveau, donc du rhème,

en début de phrase peut parfois entraîner une rupture de cohérence. Ce type d'anomalie textuelle peut aussi être abordé du point de vue de la structure informative du texte. Pour éviter de créer un effet de rupture, le scripteur aura recours à diverses manipulations syntaxiques dans la phrase, soit la transformation de sa forme (active/passive), la dislocation d'un élément à gauche ou l'antéposition du complément de phrase, afin de s'assurer que le thème soit en position initiale (Gagnon, 2009 : 9).

Un autre cas de rupture de cohérence textuelle au niveau informatif sera causé par la hiérarchisation de l'information faite par le scripteur dans une phrase. Il s'agit de la hiérarchisation des deux plans de l'information d'un texte, soit le premier et le second plan (Combette, 1998 : 69). On retrouve au premier plan d'un texte la succession des prédicats traduisant le déroulement d'une série d'évènements ou la continuité du raisonnement, de l'argumentation d'un texte, tandis que le second plan contient toute digression par rapport au fil conducteur, c'est-à-dire au premier plan du texte, toute information parallèle telle qu'une description, un retour en arrière, un commentaire, un exemple, etc. (Combettes, 1998 : 69-72). Dans une phrase complexe, le premier plan sera par exemple traduit par une enchâssante ; le second, par l'emploi de subordonnées ou de constructions détachées, tandis que les phrases coordonnées ou juxtaposées mettront deux éléments d'information sur le même plan. La manifestation des plans de l'information à travers la structure syntaxique des phrases peut entraîner une rupture de cohérence si le scripteur fait, par exemple, permuter les plans d'une construction à l'autre (Combettes, 1998 : 71).

2.5 Conclusion

Pour conclure ce chapitre, rappelons d'abord que notre travail ne portera que sur les aspects référentiel et évènementiel de la cohérence. L'aspect référentiel de la cohérence concerne l'introduction et le rappel d'acteurs textuels, tandis que l'aspect évènementiel touche aux relations sémantiques entre les prédicats. Dans le présent

travail, nous adoptons une vision pragmatique de la cohérence, à savoir que celle-ci se construit d'abord dans l'esprit du lecteur, tout en soutenant le fait que les marques linguistiques participent de cette construction dans un texte et que certains critères linguistiques doivent être respectés par le scripteur afin d'éviter les ruptures de cohérence. Notre approche quant à l'anomalie textuelle découle de cette vision à la fois pragmatique et linguistique, en ce sens que nous considérons comme rupture tout ce qui achoppe du point de vue de l'interprétation du texte aux yeux du lecteur et cherchons ensuite à l'expliquer à l'aide d'une typologie linguistique des cas de ruptures de cohérence (Gagnon 1998 ; Lemonnier et Gagnon 2010). C'est sur cette typologie que nous nous appuyons pour faire le travail d'analyse que nous présenterons dans le chapitre III.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les données sociodémographiques des étudiants ayant participé à notre étude ainsi que le genre et les consignes du texte qu'ils ont eu à rédiger (3.1). Ensuite, nous ferons l'inventaire des éléments linguistiques auxquels nous nous sommes intéressée, détaillerons la façon dont nous avons procédé au repérage des anomalies textuelles et, finalement, nous examinerons les grilles que nous avons utilisées à cet effet (3.2).

3.1 Échantillon

3.1.1 Données sociodémographiques

Pour mener à bien notre recherche, nous avons recruté 75 participants devant chacun écrire un texte, formant ainsi un corpus de 75 textes. Le recrutement a été fait en février 2017 à l'Université Laval dans quatre classes du cours FRN1903 *Français écrit pour la formation à l'enseignement II*, qui s'adresse aux étudiants des divers programmes du baccalauréat en enseignement étant considérés comme éprouvant des difficultés en français écrit. Ce cours est le deuxième cours obligatoire à suivre par les étudiants s'ils obtiennent, à leur entrée à l'université, une note inférieure à 60 % au TFLM (test de français Laval-Montréal). Les participants à notre étude ont donc tous préalablement suivi le cours FRN1902 *Français écrit pour la formation à l'enseignement I*. Les notions enseignées dans ce cours concernent principalement la grammaire de la phrase, la cohérence textuelle n'est que très peu abordée.

Notre échantillon est constituée de 17 hommes et de 58 femmes âgés en moyenne de 22 ans, dont la langue maternelle est le français et entamant, pour la majorité, le second trimestre de leurs études universitaires. Leur participation à notre recherche exigeait d'eux qu'ils remplissent un court formulaire sociodémographique (annexe G) et qu'ils nous donnent accès à leur première rédaction évaluée faite en classe. Le recrutement a eu lieu une semaine avant la rédaction du texte, en classe, où nous sommes allée expliquer la nature de notre recherche. Pour participer au projet, les étudiants ont dû remplir un formulaire de consentement (annexe H) approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets d'étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) (annexe I).

3.1.2 Rédaction

Dans le cours FRN1903 *Français écrit pour la formation à l'enseignement II*, les étudiants ont divers genres de textes à écrire tout au long du trimestre. Nous avons sélectionné la première rédaction, qui s'apparente au texte d'opinion argumenté, appartenant aux genres à dominante argumentative, tel que décrit par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015). L'intention du scripteur qui écrit ce genre de texte est de « défendre une opinion sur un problème controversé et d'intérêt public dans le but d'influencer le destinataire, voire le convaincre. » (2015 : 12) Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal décrivent les textes appartenant à ce genre comme étant organisés de la manière suivante : introduction du problème et thèse de l'auteur, étayage de la thèse à l'aide d'arguments et de contre-arguments, et conclusion. Nous avons choisi d'analyser ce genre de texte parce qu'il représente bien le type d'écrits que les étudiants du premier cycle universitaire ont généralement à produire. L'étude de ce genre de production écrite sera donc révélatrice des compétences en cohérence textuelle des étudiants universitaires éprouvant des difficultés en français écrit lorsqu'ils ont à rédiger des textes dans le cadre de leurs études.

Les consignes données aux étudiants pour faire la rédaction (annexes E et F) étaient les mêmes dans les quatre classes où nous avons recruté les participants. Les étudiants devaient donner leur opinion sur un des quatre résumés d'articles de journaux qui leur étaient présentés en répondant à une question reliée à l'article. Les sujets abordés étaient des questions d'intérêt public portant sur le milieu de l'éducation et faisant objet de débats dans l'actualité. Le premier article portait sur la réintroduction du cours d'économie financière au secondaire, le deuxième, sur l'interdiction de la malbouffe autour des écoles, le troisième, sur l'enseignement ciblé pour les examens et le quatrième, sur l'abolition de l'épreuve uniforme de français¹⁷. Le texte à rédiger en réaction à l'un de ces articles devait contenir environ 400 mots et être divisé en quatre ou cinq paragraphes, soit une introduction, deux ou trois paragraphes de développement, contenant chacun un argument, et une conclusion. La période de rédaction durait trois heures et avait lieu en classe. Le texte devait être rédigé en format Word, et les étudiants avaient droit à certains ouvrages de référence, comme *Le Petit Robert* ou le *Bescherelle*. Les logiciels de correction automatique comme *Antidote* ainsi que les notes de cours étaient cependant interdits. Finalement, les participants devaient nous envoyer leur texte par courriel après la période d'examen, sans qu'il n'ait été préalablement corrigé par leur professeur. Une fois les textes reçus, nous les avons tous anonymisés en attribuant un code alphanumérique à chaque participant et avons retiré les textes des participants dont le français n'était pas la langue maternelle¹⁸.

3.2 Analyse des données

Afin de procéder au travail d'analyse de notre corpus, nous avons sélectionné les éléments linguistiques pertinents pour l'analyse et susceptibles d'entraîner des ruptures de cohérence. Par la suite, chaque texte a été lu afin d'y repérer les anomalies

¹⁷ Ces quatre choix de thèmes ont respectivement été codifiés A, B, C et D dans notre analyse.

¹⁸ Nous avons reçu 84 textes au départ. Neuf ont été rejetés pour cette raison, laissant notre échantillon à 75 textes.

textuelles. Celles-ci ont alors été codées à l'aide des grilles de correction élaborées par Lemonnier et Gagnon (2010), à partir du cadre théorique que nous avons présenté, et stockées dans un tableau Excel pour en faire l'analyse statistique. Finalement, nous avons réalisé un accord interjuges avec deux étudiants à la maîtrise en linguistique.

3.2.1 Éléments linguistiques analysés

Avant de procéder aux repérages des items linguistiques pertinents pour notre analyse, les textes ont été divisés en phrases syntaxiquement autonomes¹⁹. Nous considérons comme phrase syntaxiquement autonome la phrase simple, la phrase matrice telle que définie par Boivin et Pinsonneault (2008 : 129) ainsi que l'incise suivie d'une citation. Le discours d'autrui rapporté directement n'a cependant pas été pris en compte lors de l'analyse puisqu'il ne s'agit pas de propos formulés ou reformulés par le scripteur.

La cohérence d'un texte est déterminée par plusieurs facteurs qui entrent en relation les uns avec les autres. Dans ce mémoire, nous nous intéressons à un nombre limité d'éléments linguistiques pouvant jouer un rôle textuel, vu les objectifs que nous nous sommes fixés et le type d'analyse que nous désirons effectuer. Nous nous intéressons principalement aux deux premiers types d'arrimage textuel établis par Gagnon (1998), soit l'arrimage référentiel et l'arrimage événementiel. Rappelons que le premier concerne l'introduction et la reprise des expressions référentielles dans un texte, tandis que la deuxième porte sur les relations sémantiques établies entre les prédicats. Nous concentrer sur ces deux types d'arrimage nous semble pertinent puisqu'ils mettent en œuvre des éléments linguistiques clairement repérables, dont le nombre est limité et qui sont donc quantifiables. De plus, la cohérence référentielle et

¹⁹ La division des phrases établie par l'étudiant à l'aide des marques typographiques n'a pas été prise en compte puisque la phrase graphique ne coïncide pas toujours avec les phénomènes de structuration syntaxique (Berrendonner et Reichler-Béguelin, 1989) et, par le fait même, de structuration textuelle.

évènementielle couvre l'entièreté des aspects textuels énoncés par les quatre méta-règles de Charolles (1978), soit les méta-règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation. Il semble donc que de se restreindre à ces deux pans de la cohérence textuelle n'empêche pas de brosser un portrait général de la maîtrise par les étudiants des moyens linguistiques permettant la cohérence d'un texte.

Si nous avons fait le choix de ne pas analyser les aspects énonciatif et informatif de la cohérence établis par Gagnon (2009), c'est que ce travail constitue en soi une autre recherche d'envergure, qui dépasse largement les objectifs de ce mémoire, et aussi vu le type d'analyse que nous avons effectuée. Notre analyse se voulant quantitative, il paraît difficile de mesurer du point de vue de la quantité des vecteurs de la cohérence se trouvant à être verbalisés à l'aide d'une grande variété d'éléments linguistiques (indices de modalités, temps verbaux, etc.). Pour les mêmes raisons, nous avons décidé de ne pas nous intéresser à l'organisation macrostructurelle des textes (définie en 2.4.1), sans toutefois faire fi de l'impact non négligeable que celle-ci peut avoir sur les deux types d'arrimages textuels qui font l'objet de notre recherche.

3.2.1.1 Analyse référentielle

La cohérence référentielle a été analysée en fonction de la première grille d'analyse de Lemonnier et Gagnon (annexe A), qui concerne les expressions référentielles nominales et pronominales, c'est-à-dire les SN et les pronoms (2.4.2.1). En ce qui concerne les expressions nominales, nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux expressions référentielles fortes, c'est-à-dire aux SN déterminés ainsi qu'aux noms propres (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 963), puisqu'en dehors des pronoms, l'introduction et la reprise des acteurs textuels se font principalement à l'aide de ce type d'expressions. Les expressions référentielles fortes formées d'un nom commun non déterminé, soit certaines apostrophes telles que *Bonjour tristesse!* et certains compléments de temps et de lieu tels que *mercredi matin* ou *en province*, n'ont pas été comptées (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 314). Nous avons de plus pris en

compte la « règle de cacophonie », qui fait en sorte d'occulter la présence de déterminants indéfinis pluriels et partitifs singuliers se trouvant dans un SN introduit par la préposition *de*. Cette règle de la langue veut que la succession de deux occurrences d'un même outil grammatical soit évitée en faisant en sorte de fusionner ces items linguistiques en un seul. C'est le cas de la préposition *de* suivi du déterminant indéfini pluriel (17) et des partitifs singuliers (18) puisque ces déterminants contiendraient eux-mêmes la préposition *de* en raison de leur origine historique (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 313) :

(17) Ils viennent *de* pays lointains.

(18) Je veux une bonne tasse *de* café.²⁰

Ces constructions devraient plutôt être comprises comme (17) *ils viennent de des pays lointains* et (18) *une bonne tasse de du café* (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 312). Elles contiennent un SN déterminé et ont donc été analysées.

Ce ne sont cependant pas tous les noms précédés d'un déterminant qui font partie de notre inventaire. Les noms collectifs (*foule, groupe*), de quantité (*kilo, vingtaine*) et de proportion (*majorité, poignée*) suivis d'un SN introduit par *de* peuvent parfois être réanalysés comme des déterminants complexes selon le contexte syntaxique (Boivin et Pinsonneault, 2008 : 106-107). Par exemple, dans la phrase (19) le verbe prend les traits d'accord du nom *majorité*, mais pourrait aussi prendre ceux du nom *électeurs* (20) selon le nom auquel le scripteur désire accorder le plus d'importance.

(19) La majorité des électeurs se présentera aux urnes.

(20) La majorité des électeurs se présenteront aux urnes.²¹

²⁰ Exemples tirés de Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 313).

²¹ Exemples tirés de Boivin et Pinsonneault (2008 : 106).

De cette façon, dans la phrase (20), l'expression de proportion *majorité* pourra être réanalysé comme se trouvant dans un déterminant complexe (Boivin et Pinsonneault, 2008 : 106-107). Vu cette alternance, nous avons relevé les noms collectifs, les noms de quantité et les noms de proportion suivis de la préposition *de* seulement s'ils étaient accompagnés d'un verbe prenant leurs traits d'accord, puisque le scripteur leur a ainsi octroyé une valeur référentielle plus importante que si un tel transfert d'accord n'avait pas été fait.

Ensuite, puisque leur emploi est figé par l'usage et qu'ils n'ont pas de valeur référentielle à proprement parler, les noms déterminés se trouvant dans une locution n'ont pas été pris en considération. Par locution, nous entendons tout groupe de mot dont la syntaxe particulière donne à ces groupes le caractère d'expression figée et qui correspondent à des mots uniques²². Ainsi, les noms déterminés se trouvant dans des locutions telles que *bruler la chandelle par les deux bouts*, *donner l'exemple* ou *dans le but de* n'ont pas été analysés. Finalement, nous n'avons pas compté les noms dont le déterminant a été oublié puisque nous considérons qu'il s'agit d'erreurs typographiques.

En ce qui a trait aux pronoms, nous avons sélectionné toutes les expressions pronominales susceptibles d'introduire ou de reprendre un acteur textuel. Nous nous sommes plus précisément intéressées aux pronoms ayant un référent et, donc, une valeur anaphorique ou déictique. Comme défini en 2.4.2.1, les pronoms anaphoriques renvoient à des acteurs se situant dans le texte. Les pronoms déictiques, quant à eux, désignent un référent se trouvant dans la situation d'énonciation d'un texte plutôt que dans le texte lui-même (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 971). Les pronoms de première

²² Définition proposée dans Dubois, J. et al. (2002) *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.

et de deuxième personne, par exemple, auront des référents extratextuels, comme le scripteur ou le lecteur du texte.

Ainsi, vu leur valeur anaphorique ou déictique, les formes conjointes et disjointes des pronoms personnels, les possessifs et les démonstratifs ont tous été analysés. En revanche, seuls les indéfinis pouvant servir de substitut grammatical font partie de notre analyse. En effet, des pronoms tels que *rien* et *tout*, par exemple, ne jouent généralement pas le rôle de pronoms de reprise et ne peuvent donc être considérés comme renvoyant systématiquement à un référent (Combettes, 1986 : 78). Nous comptons les numéraux comme faisant partie des indéfinis servant de substituts grammaticaux (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 380). Finalement, les pronoms relatifs et les pronoms interrogatifs sont exclus de notre analyse puisque notre travail s'appuie sur la typologie de Lemonnier et Gagnon (2010), qui ne prend pas en compte ces pronoms.

Voici un résumé des expressions référentielles nominales et pronominales qui ont été incluses dans notre analyse ainsi que celles qui en ont été exclues :

Tableau 3.1 Expressions référentielles incluses et exclues comme unité de base à l'analyse référentielle

	Expressions référentielles analysées	Expressions référentielles non analysées
Syntagmes nominaux	<ul style="list-style-type: none"> • Les SN dont le noyau est un nom propre • Les SN déterminés • Les SN dont le déterminant est occulté en raison de la règle de cacophonie 	<ul style="list-style-type: none"> • Les SN déterminés étant réanalysés comme des déterminants complexes • Les SN déterminés faisant partie d'une locution
Pronoms	<ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms personnels • Les pronoms possessifs • Les pronoms démonstratifs • Les pronoms indéfinis 	<ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms indéfinis ne servant pas de substituts grammaticaux • Les pronoms relatifs • Les pronoms interrogatifs

3.2.1.2 Analyse évènementielle

La cohérence évènementielle des textes a été analysée à l'aide de la deuxième grille d'analyse de Lemonnier et Gagnon (annexe B), qui concerne les relations sémantiques établies entre les prédicats (2.4.2.2). Pour procéder à ce type d'analyse, nous nous sommes plus précisément intéressée aux relations de sens établies entre ce que nous appellerons les *phrases syntaxiques* contenues dans les textes. En nous basant sur Lundquist, nous postulons la présence, dans un texte, « d'une structure sémantique profonde, qui reflète le rapport qu'entretient le texte avec la réalité environnante », et « qu'une telle structure sémantique de base soit réductible en une phrase de base » (1980 : 75). Nous considérons la phrase de base comme étant composée d'un groupe sujet et d'un seul groupe prédicat. Nous avons donc relevé toutes les phrases qui correspondent à ce patron syntaxico-sémantique, soit ce que nous appelons des *phrases syntaxiques*.

Dans notre travail, nous considérons les segments suivants comme étant des phrases syntaxiques, lorsqu'ils sont analysables à l'aide du modèle de la phrase de base : les phrases transformées, les enchâssantes, les enchâssées tensées, les participiales et les infinitives, ainsi que les constructions détachées.

Tout comme Boivin et Pinsonneault (2008 : 23), nous considérons la phrase transformée comme le résultat d'une transformation de la phrase de base en modifiant son type ou sa forme²³. Par exemple, les phrases passives (21) et les phrases emphatiques (22) sont des phrases transformées :

- (21) Le courrier est distribué par le facteur.
 (22) C'est à cette question que le professeur a répondu.²⁴

Les phrases enchâssantes et enchâssées sont les deux composants de la phrase matrice, c'est-à-dire une phrase complexe formée par subordination. L'enchâssante, aussi appelée la proposition principale dans la tradition grammaticale, est la portion de la matrice dans laquelle s'insère l'enchâssée, aussi appelée subordonnée (Boivin et Pinsonneault, 2008 : 129). Nous considérons comme phrases syntaxiques les enchâssantes et toutes les sortes d'enchâssées, c'est-à-dire les complétives, les complétives interrogatives, les circonstancielle, les relatives et les corrélatives contenant un verbe conjugué, ainsi que toutes les enchâssées contenant un verbe au mode participe ou infinitif. L'exemple (23) contient une phrase enchâssante (a) et une circonstancielle tensée (b) :

- (23) Ils utilisent le dictionnaire (a) afin que leur texte soit bien écrit (b).

²³ Selon Boivin et Pinsonneault (2008), la phrase de base est déclarative, positive, active, neutre et personnelle.

²⁴ Exemples tirés de Boivin et Pinsonneault (2008 : 29-33).

Une attention particulière a été portée aux constructions contenant un verbe à l'infinitif dû au fait que celles-ci ne correspondent pas toujours à des phrases syntaxiques. C'est le cas des infinitifs construits avec un semi-auxiliaire et avec certains types d'adjectifs. On se retrouvera alors en présence d'un groupe verbal infinitif (prédicat complexe) plutôt qu'en présence d'une phrase infinitive (phrase syntaxique).

Nous considérons d'emblée comme semi-auxiliaire tous les emplois des verbes communément répertoriés sous cette appellation dans les ouvrages de référence²⁵ sur lesquels s'appuie en grande partie notre travail de repérage des items linguistiques. Tous les autres verbes conjugués suivis d'un infinitif ont été évalués à l'aide des manipulations syntaxiques proposées par Gobbe et Tordoir (2004 : 276). L'impossibilité de pronominaliser la construction infinitive, de la détacher du verbe conjugué à l'aide de marqueurs d'emphase et de la transformer en une subordonnée complétive à verbe conjugué indique selon eux la présence de prédicats complexes contenant un verbe infinitif. L'exemple (24) contient un groupe verbal infinitif et donc une seule phrase syntaxique :

(24) Les élèves de la classe commencent à comprendre la leçon.

En ce qui concerne les infinitives se trouvant à la suite d'un adjectif, nous avons basé notre analyse sur les travaux de Léger (2010) qui démontrent qu'un petit nombre d'adjectifs, puisqu'ils ne peuvent être suivis d'une complétive conjuguée et ne peuvent être séparés de leur complément infinitif à l'aide d'un marqueur temporel ou de la pronominalisation, forment un prédicat complexe avec celui-ci. C'est le cas notamment des constructions adjectivales exprimant la « capacité » (25) ou la « facilité » (26) qu'a un sujet à réaliser une action :

²⁵ Riegel, Pellat et Rioul (2016), Gobbe et Tordoir (2004) et Grevisse et Goose (2007).

- (25) Ces projets sont susceptibles d'ouvrir la voie à de nouvelles entreprises.
 (26) Les employés du ministère sont difficiles à joindre par téléphone.

En raison de leur valeur prédicative, les constructions détachées, telles que définies par Combettes (1998), sont analysées comme des phrases syntaxiques. Combettes décrit la construction détachée à l'aide de trois critères : celle-ci doit se trouver en périphérie d'une phrase, doit pouvoir être interprétée comme ayant un prédicat verbal sous-entendu et ce prédicat doit avoir le même sujet que celui de la phrase principale à laquelle la construction est rattachée. Par exemple, dans la phrase (27), le groupe situé à la périphérie gauche devrait être compris comme *il était fou de joie* et a pour référent le sujet de la phrase principale :

- (27) Fou de joie, il n'a pas pu répondre.²⁶

Finalement, bien qu'elles ne correspondent pas au modèle de la phrase de base, les phrases atypiques ont été analysées comme des phrases syntaxiques en raison de leur valeur prédicative (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 763) Notre corpus contient des phrases à présentatif (28) et des phrases non verbales (29). Nous considérons que *voici*, *voilà*, *il y a* et *c'est* sont des présentatifs.

- (28) Voici un cadeau.
 (29) Génial, ce film!²⁷

Voici un résumé de ce que nous considérons comme étant des phrases syntaxiques et qui sert donc d'unité de base à l'analyse événementielle :

²⁶ Exemple tiré de Combettes (1998 : 12).

²⁷ Exemples tirés de Riegel, Pellat et Rioul (2016 : 757-763).

Tableau 3.2 Phrases syntaxiques comme unité de base à l'analyse évènementielle

• La phrase de base	
• La phrase transformée	
• La phrase enchâssante	
	○ L'enchâssée tensée
• La phrase enchâssée	○ L'enchâssée au mode infinitif
	○ L'enchâssée au mode partitif
• La construction détachée	
	○ La phrase à présentatif
• La phrase atypique	○ La phrase non verbale

Nous sommes consciente que la division d'un texte en phrases syntaxiques ne peut être parfaitement représentative de sa structure évènementielle. Cependant, à des fins d'analyse quantitative, il était important de définir une unité linguistique claire sur laquelle baser notre travail. En établissant ainsi un référentiel commun à l'analyse évènementielle, soit la phrase syntaxique, nous voulions pouvoir comparer les textes entre eux le plus objectivement possible.

Pour conclure cette section, mentionnons que toutes les expressions référentielles et les phrases syntaxiques que nous avons sélectionnées pour l'analyse de la cohérence référentielle et évènementielle ont été surlignées à l'aide d'un code de couleur dans les textes afin que le travail de repérage des anomalies textuelles ne porte que sur ces éléments.

3.2.2 Repérage des ruptures de cohérence

Après avoir sélectionné tous les items linguistiques à prendre en considération pour faire l'analyse de la cohérence référentielle et évènementielle des textes de notre

corpus, nous avons procédé au travail de repérage et de codage des anomalies textuelles²⁸. Chaque texte du corpus a été analysé selon les mêmes étapes et les mêmes consignes. L'arrimage référentiel d'un texte a toujours été analysé avant son arrimage évènementiel en raison de la perspective plus large que le lecteur doit adopter pour évaluer le deuxième type d'arrimage, puisque l'analyse porte sur des énoncés au lieu de s'arrêter à des items nominaux et pronominaux précis. Nous avons ainsi voulu éviter que des expressions référentielles mal introduites ou mal reprises soient perçues à tort comme des anomalies évènementielles et que ceci entraîne le double codage d'une seule anomalie, selon les deux types d'analyse. Mentionnons de plus que les consignes données aux étudiants pour rédiger leur texte ont été prises en considération lors de l'analyse, puisque nous sommes consciente que celles-ci ont une influence sur la façon dont sont construits les textes.

Ainsi, pour chaque texte, nous avons d'abord effectué une première lecture en portant attention à la façon dont les acteurs textuels étaient introduits puis repris. Lors de cette première lecture, nous avons souligné les SN et les pronoms dont le coût d'interprétation nous semblait excessif²⁹. À l'étape du repérage des ruptures de cohérence, il était important de ne pas chercher à immédiatement catégoriser ces ruptures, mais plutôt de simplement les marquer d'un trait afin de ne pas entraver la fluidité de la lecture et ainsi nuire à l'analyse. En effet, le temps mis à classifier les anomalies en cours de lecture aurait pu effacer certaines informations emmagasinées dans la **mémoire discursive**³⁰ du lecteur à partir du texte, empêchant ainsi une juste évaluation de la cohérence. Nous avons ensuite procédé à une deuxième lecture du texte en nous arrêtant à chaque élément souligné pour d'abord nous assurer qu'il ne s'agissait pas d'une erreur de grammaire phrastique, puis pour coder l'anomalie

28 Ce travail a été effectué par plusieurs juges. Nous en discutons plus en détail dans la section 4.1.

29 Rappelons que ce jugement est propre à chaque lecteur, selon son aptitude à conjecturer sur les propos du texte et sa disposition à le faire.

³⁰ Berrendonner (1983 : 230) définit la mémoire discursive comme l'« ensemble des savoirs consciemment partagés par les interlocuteurs » sur lequel la communication opère en y provoquant des modifications.

textuelle selon la grille référentielle de correction. Nous avons attribué un seul code par anomalie relevée. Les mêmes étapes ont été répétées pour le repérage des ruptures de cohérence événementielle. À la troisième lecture du texte, nous avons porté attention au contenu sémantique des prédicats ainsi qu'aux liens logiques établis entre les phrases syntaxiques tout en soulignant les éléments dont le coût d'interprétation nous semblait excessif. Puis, une quatrième lecture nous a permis de codifier les éléments proprement identifiés comme des anomalies textuelles à l'aide de la grille événementielle de correction.

3.2.3 Grilles d'analyse

Dans cette section, nous ferons l'inventaire des catégories d'anomalies se trouvant dans la typologie des ruptures de cohérence de Lemonnier et Gagnon (2010) à l'aide d'exemples tirés des textes de notre corpus. Nous indiquerons aussi, au passage, les choix méthodologiques que nous avons faits au fil de notre analyse afin de mieux décrire les données de notre corpus. Finalement, nous soulèverons certains types d'anomalies qui, selon nos observations, sont mal définis ou absents des grilles de correction, et auraient dû être mieux pris en compte dans la typologie en raison de leur apport non négligeable sur la cohérence référentielle et événementielle.

3.2.3.1 Grille référentielle

La grille servant à l'analyse référentielle (annexe A) contient 29 catégories d'anomalies. Celles-ci sont regroupées verticalement selon le rôle joué par l'expression référentielle entraînant la rupture de cohérence, le type de relation que cette expression entretient avec son référent et la ressource linguistique utilisée. La lecture de la grille se fait de gauche à droite, soit des regroupements plus larges à la description plus précise des 29 catégories de ruptures, afin de parvenir à trouver le bon code à attribuer à chaque anomalie. Horizontalement, la grille est divisée en trois groupes, selon que

l'expression référentielle sert à introduire un acteur textuel, à le reprendre ou qu'elle reprenne une prédication.

L'introduction d'un acteur textuel

L'introduction d'un acteur est divisée en trois types de relation avec le référent, soit l'absence de relation (lorsque le SN est entièrement nouveau), la contiguïté sémantique (l'anaphore associative) et l'identité partielle (la reprise partielle)³¹.

³¹ Certains termes employés par Lemonnier et Gagnon (2010) diffèrent des termes employés par les auteurs dont nous avons fait mention dans notre cadre théorique (2.4.2), notamment chez Charolles (1978), Combettes (1986), Reichler-Béguelin (1988) et Riegel, Pellat et Rioul (2016). Les concepts restent cependant les mêmes.

Tableau 3.3 Grille référentielle de Lemonnier et Gagnon : introduction d'un acteur textuel

Rôle de l'expression référentielle	Type de relation	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code	
Introduction d'un acteur textuel	Absence de relation	Nom propre	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	01	
		SN défini	Expression qui n'a pas de référent unique ou qui est incomplète	02	
		SN indéfini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	03	
	Contiguïté sémantique	SN défini	Manque de typicité avec le SN repère	04	
		SN possessif	Inadéquation grammaticale	05	
			Inadéquation pratique	06	
	Contiguïté pragmatique	SN démonstratif	Ambiguïté référentielle	07	
	Identité partielle		Pronom démonstratif, possessif, indéfini	Inadéquation grammaticale	08
			Absence de référent	09	

Introduction d'un acteur : absence de relation

Selon la grille, une entité entièrement nouvelle dans le texte pourra être introduite à l'aide d'un nom propre, ou d'un SN défini ou indéfini. Les codes 01, 02 et 03 sont attribués aux « termes vagues, ambigus, imprécis, employés dans un sens qui ne leur convient pas » et donc qui « achoppent dans leur fonction de désigner un référent [...], et un référent unique. » (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 118). Les exemples suivants sont des cas de ces catégories d'anomalies :

- (30) (P1)³² Puis, lorsque ces mêmes élèves entreront à l'université, ils ne feront que se heurter à un plus grand mur : *le TFLM 01*. (P2) Plusieurs programmes universitaires demandent la passation de cette épreuve pour l'obtention d'un diplôme universitaire. (Texte D74)³³
- (31) (P1) En enseignant aux élèves seulement le contenu des questions à *l'examen 02*, ils seront capables d'appliquer une théorie donnée, (P2) mais ils ne seront pas capables de réfléchir par eux-mêmes. (Texte C49)
- (32) (P1) Les programmes d'éducation du Québec sont *des ouvrages de référence 03* d'une grande importance. (P2) Lorsqu'il est question de les modifier, de nombreux débats surgissent. (Texte A7)

En (30), le simple acronyme *TFLM* sera imprécis pour les lecteurs qui ne connaissent pas le Test de français Laval-Montréal. Il aurait au moins fallu préciser qu'il s'agit d'un examen de français. En (31), le texte aborde la question de l'enseignement ciblé pour la seule réussite des examens. En employant le SN singulier *l'examen*, le scripteur donne l'impression d'un référent unique, tandis qu'il s'agit du contenu des examens en général. Finalement, l'exemple (32) présente un terme employé dans un sens qui ne lui convient pas. Les programmes d'éducation ne sont pas des « ouvrages de référence », et il est difficile de saisir ce à quoi l'auteur veut référer. Lors du travail d'analyse des textes, les correcteurs ont pris soin de ne pas inclure dans ces catégories d'anomalies les problèmes de vocabulaire n'ayant pas de réelle incidence sur la cohérence du texte, comme certains problèmes de cooccurrence des termes, par exemple.

³² Nous indiquons la division des textes en phrases syntaxiquement autonomes afin de faciliter les explications de certains exemples.

³³ Rappelons que le texte A porte sur la réintroduction du cours d'économie financière au secondaire, le texte B, sur l'interdiction de la malbouffe autour des écoles, le texte C, sur l'enseignement ciblé pour les examens, et le texte D, sur l'abolition de l'épreuve uniforme de français.

Introduction d'un acteur : contiguïté sémantique

L'introduction d'un acteur textuel peut aussi être faite par ce que Lemonnier et Gagnon appellent la *contiguïté sémantique*, soit l'anaphore associative (définie en 2.4.2.1). Ce type d'anaphore se retrouve seulement sous la forme de SN définis ou possessifs (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 120). Les codes 04 et 06 sont attribués aux SN qui semblent trop éloignés sémantiquement de leur référent, aussi appelé *SN repère* par Lemonnier et Gagnon, ou qui n'entretiennent pas une relation plausible avec celui-ci.

(33) (P1) Dès le secondaire, *les enfants* 04 possèdent un compte à la banque pour y placer l'argent qu'ils gagnent en travaillant l'été pour la majorité. (Texte A5)

(34) (P1) Si la langue vient à trop être modifiée, elle perdra avec le temps toute *son identité* 06 culturelle associée à la victoire des Canadiens-Français contre les Britanniques. (Texte D58)

Dans l'exemple (33), la relation de sens entre le référent *le secondaire* et l'anaphore associative *les enfants* n'est pas prototypique. Il aurait été plus cohérent d'écrire *les jeunes* ou *les adolescents*, puisque l'on considère généralement que les élèves du secondaire ne sont plus tout à fait des enfants. En (34), il est difficile de penser que la langue ait une identité. L'idée d'identité, selon le sens que semble lui accorder le scripteur, est généralement attribuée à des personnes.

Finalement, le code 05 désigne les SN possessifs qui ne reprennent pas les traits grammaticaux de leur référent :

- (35) (P1) Par contre, si l'enfant ne vient à l'école que pour réussir ses examens, venir à l'école n'a plus vraiment de sens. (P2) La réussite est importante, mais pas au point de diminuer *leurs connaissances* **05**. (Texte C51)

Introduction d'un acteur : identité partielle

L'introduction d'un acteur textuel peut aussi être faite par reprise partielle d'un SN déjà introduit (définie en 2.4.2.1). Suivant la grille de Lemonnier et Gagnon, nous ne nous sommes intéressée qu'aux pronoms démonstratifs, possessifs et indéfinis pouvant jouer ce rôle. Le code 08 est attribué aux pronoms ne partageant pas les traits grammaticaux de leur référent (36), tandis que 09 désigne l'absence de référent du texte (37) :

- (36) (P1) Sans ce cours, les jeunes n'ont aucune formation concernant l'économie. (P2) La majorité ne connaissent pas les options qui s'offrent à eux pour économiser ou *ceux* **08** pour placer leur argent. (Texte A10)
- (37) (P1) Pourquoi autant d'élèves iraient manger ailleurs alors qu'ils ont une cafétéria à leur portée? (P2) Pourquoi resteraient-ils toute l'heure du diner à l'extérieur de l'école? (P3) Ce sont là des questions que *ceux* **09** s'inquiétant pour la santé des jeunes devraient se poser. (Texte B21)

Dans l'exemple (37), le pronom *ceux* servant à faire la reprise partielle d'un acteur textuel n'a pas de référent clair dans l'univers référentiel du texte. Il aurait donc plutôt fallu introduire un nouvel acteur, comme *les gens* ou *les adultes s'inquiétant pour la santé des jeunes*, etc.

Introduction d'un acteur : contiguïté pragmatique

Lemonnier et Gagnon introduisent un quatrième type de relation dans la grille qu'elles nomment *contiguïté pragmatique*. « Nous appelons relation de contiguïté pragmatique celle qui permet d'introduire, à l'aide d'un SN démonstratif, des objets de discours sur la base de leur proximité contextuelle. » (Lemonnier et Gagnon 2010 : 122) Il s'agit plus particulièrement de SN déictiques comme *ce livre, ce chapitre, etc.*, c'est-à-dire qui réfèrent à un objet extratextuel. Lemonnier et Gagnon précisent que, dans les textes qu'elles ont analysés pour faire leur typologie, il peut arriver que le scripteur fasse « référence au texte qu'il est en train d'écrire et que celui-ci est en réaction à un autre écrit », ce qui peut causer une certaine ambiguïté dans l'attribution du référent. Cependant, Lemonnier et Gagnon notent que la contiguïté pragmatique est rarement la cible de ruptures de cohérence. En effet, nous n'avons relevé qu'une seule anomalie de ce type dans tout notre corpus. Pour cette raison, la catégorie 07 a été retirée de notre analyse.

Le rappel d'un acteur textuel

En plus d'introduire les acteurs textuels, les expressions référentielles servent à en faire le rappel tout au long du texte. Comme l'indique la grille de Lemonnier et Gagnon, le type de relation entre l'expression employée à cet effet et son référent est toujours le même, soit l'identité. Cependant, plusieurs moyens linguistiques sont mis en œuvre pour effectuer le rappel d'acteurs textuels. La grille de Lemonnier et Gagnon en répertorie cinq, soit la répétition du SN, la pronominalisation (anaphore pronominale), la reprise lexicale (anaphore fidèle), la substitution lexicale (anaphore infidèle) et l'anaphore zéro.

Tableau 3.4 Grille référentielle de Lemonnier et Gagnon : rappel d'un acteur textuel

Rôle de l'expression référentielle	Type de relation	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code
Rappel d'un acteur textuel	Identité	Répétition du SN	SN aurait dû être pronominalisé / SN renvoie à deux référents	10
			Référent absent	11
			Référent trop loin	12
			Référent non autonome	13
		Pronominalisation	Ambiguïté référentielle	14
			Inadéquation grammaticale : genre, nombre, personne	15
			Inadéquation grammaticale : mauvais pronom complément	16
			Inadéquation grammaticale : ce ou cela pour remplacer un SN	17
		Reprise lexicale	Mauvais déterminant / Erreur de nombre	18
			Reprise d'un générique à l'aide d'un SN démonstratif	19
		Substitution lexicale SN défini, SN démonstratif	Ambiguïté SN défini	20
			Absence de référent ou ambiguïté SN démonstratif	21
			Inadéquation pratique SN démonstratif	22
			Inadéquation sémantique SN démonstratif	23
			Référent non autonome SN démonstratif	24
		Anaphore zéro	Absence de référent	25
			Ambiguïté référentielle	26

Rappel d'un acteur : répétition du SN

La répétition d'un SN peut entraîner une rupture de cohérence si le lecteur n'arrive pas à attribuer le bon référent à l'expression référentielle. Ce genre de problème peut survenir si un même SN renvoie, ou semble renvoyer, à deux référents. Ce type d'anomalie est codé 10.

- (38) (P1) De ce fait, les élèves de ces écoles auraient, sans doute, une meilleure santé physique et mentale avec l'interdiction d'avoir de la malbouffe à l'école, mais aussi aux alentours. (P2) Cependant, il va de soi que *les élèves* **10** pourraient manger de la malbouffe hors des heures de classe. (Texte B20)

En (38), on peut supposer que le SN *les élèves* est une reprise du SN *les élèves de ces écoles*. Cependant, on pourrait aussi penser que *les élèves* est employé de façon générique, comme c'est le cas tout au long du texte. Il aurait donc fallu que le scripteur ait recours à un autre procédé de rappel, comme la pronominalisation (*ils*) ou la reprise lexicale (*ces élèves*) afin d'éviter toute ambiguïté référentielle. Lors du travail d'analyse des textes, les juges et l'auteur du mémoire ont fait attention à ne pas prendre en compte la répétition de SN paraissant inadéquate, mais n'entraînant pas d'ambiguïté quant au référent. La répétition des mêmes SN peut parfois sembler abusive et nuire à la stylistique d'un texte, mais n'aura pas de réelle incidence sur sa cohérence.

Rappel d'un acteur : pronominalisation

La pronominalisation (anaphore pronominale) peut donner lieu à de multiples cas de ruptures de cohérence. Les codes 11 et 12 sont attribués à un pronom si le lecteur

ne parvient pas à lui trouver un référent ou si ce référent se trouve trop loin du pronom pour lui être rapidement attribué.

Le code 13 désigne un pronom dont le référent n'apparaît pas de manière autonome dans le contexte verbal. Il peut en effet arriver qu'une rupture de cohérence soit perçue par le lecteur en raison du fait que le référent d'une anaphore soit non autonome, c'est-à-dire qu'il n'apparaît qu'en tant que composant d'un syntagme complexe dont il n'est pas la tête (Reboul, 1989 : 83).

- (39) (P1) Le fait de mettre certains règlements concernant la distance des restaurants de malbouffe face aux écoles pourrait inciter les jeunes à manger sainement, puisqu'ils n'y **13** auraient plus accès. (Texte B38)

Dans cet exemple, on peut comprendre que le pronom *y* renvoie au SN *les restaurants de malbouffe*. Cependant, le fait que ce référent se retrouve lui-même dans un SN plus complexe, soit la *distance des restaurants de malbouffe face aux écoles*, gêne le procédé de coréférence.

Le code 14 indique l'ambiguïté référentielle d'un pronom. Il est en effet possible que le lecteur rencontre des ambiguïtés s'il reconnaît plusieurs référents potentiels pour un seul pronom. Ce type de rupture survient lorsque des syntagmes nominaux de nombre et de genre équivalents ont été mis sur le même plan.

- (40) (P1) Notre société est constamment en évolution. (P2) En effet, depuis que les États généraux de l'éducation ont décidé de recentrer l'éducation sur les matières « de base », *elle* **14** a beaucoup changé. (Texte A9)

Il existe en fait une hiérarchie entre les SN d'un texte permettant généralement au lecteur de délibérer rapidement sur le bon référent à choisir. Les SN « se situent à différents degrés d'échelles syntaxiques et sémantiques : le sujet est supérieur aux

autres fonctions, le locuteur-auditeur l'emporte sur la troisième personne, l'agent sur l'objet, etc. » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 1033). En (40), bien que le référent *notre société* ait la fonction de sujet, il ne parvient pas tout à fait à exclure le SN *l'éducation* comme candidat potentiel au référent du pronom *elle* puisqu'il est situé beaucoup plus loin de ce dernier, soit dans la phrase précédente. C'est pour cette raison que nous avons jugé qu'il y avait ambiguïté référentielle. La proximité du référent aurait permis d'éviter ce genre de rupture.

Les codes 15 et 16 désignent les pronoms dont les traits grammaticaux ne correspondent pas à ceux de leur référent.

- (41) (P1) Une moyenne de mille élèves par année n'a toujours pas réussi l'épreuve uniforme cinq ans après leur premier essai malgré qu'*il* 15 soit obligatoire pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales. (Texte D65)

Dans l'exemple (41), le pronom *il* devrait être au féminin pour reprendre les traits grammaticaux de son référent *l'épreuve uniforme*, sans quoi on pourrait penser que c'est *leur premier essai* qui est obligatoire à l'obtention du diplôme.

Finalement, dans la grille de Lemonnier et Gagnon, le code 17 est attribué aux pronoms *ce*, *ceci* et *cela* lorsqu'ils sont utilisés pour référer à des SN. En effet, Lemonnier et Gagnon (2010 : 133) stipulent que ces pronoms servent généralement à reprendre des éléments non nominaux, comme des phrases ou des segments de texte, et peuvent entraîner des ruptures de cohérence si cette condition d'utilisation n'est pas remplie.

- (42) (P1) Par exemple, il est inconcevable qu'un élève âgé de dix-sept ans, ayant obtenu son diplôme d'études secondaires, ne soit pas en mesure de reconnaître les principales caractéristiques d'une déclaration

d'impôts. (P2) D'emblée, ce n'est pas tous les parents des adolescents diplômés qui prendront le temps de leur expliquer ce que *cela* 17 implique. (Texte A16)

En (42), le contexte nous permet de comprendre qu'en employant le pronom *cela*, le scripteur fait référence au SN *une déclaration d'impôt*. Cependant, à la première lecture, le lecteur pourrait être tenté de désigner la P1 comme référent à *cela*, puisqu'il s'agit d'une phrase. Pour notre analyse, nous ne nous sommes intéressée qu'aux pronoms *ceci* et *cela* puisque nous considérons qu'il est assez fréquent que le pronom *ce* serve à reprendre un SN sans qu'il n'y ait de problèmes référentiels, comme dans l'exemple *les enfants, c'est bruyant*³⁴, où *ce* reprend *les enfants*.

Rappel d'un acteur : reprise lexicale

La reprise lexicale, ou l'anaphore fidèle (définie en 2.4.2.1), pourra entraîner une rupture de cohérence si le déterminant de l'expression nominale anaphorique paraît inadéquat aux yeux du lecteur. Dans la grille, le code 18 est attribué aux cas de reprise fidèle dont l'emploi ou le nombre du déterminant semblent erronés.

(43) (P1) Il n'est pas rare que les élèves sortent de l'école pour aller diner dans les nombreux restaurants qui entourent *les écoles* 18. (Texte B39)

Dans l'exemple (43), la reprise de *l'école* par *les écoles* peut donner l'impression de deux acteurs textuels différents. Pour éviter toute confusion, il aurait fallu avoir recours à la pronominalisation ou à la répétition du SN, en conservant le même déterminant.

³⁴ Exemple tiré de Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2016).

Le code 19 désigne plus spécifiquement les cas de rupture causés par la reprise d'un SN générique à l'aide d'un SN démonstratif, ce dernier devant nécessairement faire référence à une entité précise.

- (44) (P1) Si nous retirons l'épreuve uniforme, le français écrit ne fera que subir un déclin encore plus significatif. [...] (P2) Enfin, *ce français écrit 19* n'est pas seulement nécessaire pour les études supérieures, mais est aussi très important dans la vie de tous les jours. (Texte D74)

En (44), la reprise du SN *le français écrit* à l'aide d'un déterminant démonstratif pourrait donner l'impression que l'on parle d'un type de français écrit en particulier (le français écrit au Québec, le français écrit technique, etc.). Il aurait été préférable de simplement reprendre le même déterminant en répétant intégralement le SN.

Rappel d'un acteur : substitution lexicale

La substitution lexicale, ou l'anaphore infidèle (définie en 2.4.2.1), peut entraîner divers types de ruptures de cohérence. Les scripteurs ont généralement recours à deux types de SN pour effectuer une reprise avec changement lexical, soit les SN définis et les SN démonstratifs. Le code 20 est attribué à un SN défini lorsqu'il n'est pas suffisamment proche sémantiquement de son référent et crée ainsi une ambiguïté quant au choix du bon référent. Comme l'expliquent Lemonnier et Gagnon, « le déterminant défini pouvant en effet servir à autre chose que le rappel [il peut aussi servir à l'introduction d'un acteur], une distance sémantique trop grande entre les unités lexicales utilisées pourrait entraîner une interprétation *associative* du SN défini, plutôt qu'une interprétation *par reprise*, ce qui peut provoquer une ambiguïté quant au référent envisagé par le scripteur. » (2010 : 136)

- (45) (P1) Éliminer l'épreuve uniforme de français signifierait retirer toute utilité et crédibilité à l'obligation des cours de français au cégep. (P2) Alors que les trois premiers cours de français au niveau collégial permettent d'acquérir les connaissances nécessaires pour comprendre les différents textes littéraires et en faire la critique, le quatrième s'avère être une préparation, en vue d'effectuer *l'examen final* **20**. (Texte D56)

En (45), le contenu sémantique du SN de reprise *l'examen final* semble trop large pour qu'on y attribue sans équivoque le référent *l'épreuve uniforme de français*. De plus, l'introduction du SN *des cours de français* peut pousser le lecteur à penser que *l'examen final* est une introduction par association à ce SN plutôt que la substitution lexicale d'un autre acteur textuel. Afin d'éviter toute ambiguïté référentielle, il aurait fallu que le scripteur emploie un SN démonstratif ou opte pour un contenu lexical plus précis, se rapprochant davantage du sens du référent.

Le code 21 désigne un SN démonstratif dont le référent est absent ou ambigu. Comme Gagnon l'indique, la présence d'un SN démonstratif « implique une dépendance contextuelle forte, en ce sens que son référent a nécessairement fait l'objet d'une mention dans le contexte verbal immédiat (ou l'objet d'une ostension dans le contexte situationnel). » (1998 : 109) Ainsi, l'absence de mention claire du référent à proximité d'un SN démonstratif pourra entraîner une rupture de cohérence.

- (46) (P1) L'adolescence est une période riche et déterminante de la vie des êtres humains. (P2) Pour plusieurs, le passage à l'école secondaire est très révélateur et exerce une influence sur leur cheminement. (P3) Il est donc important que la formation que reçoivent *ces jeunes* **21** soit organisée autour de connaissances et de compétences fondamentales à la vie en société. (Texte A19)

Dans l'exemple (46), le SN démonstratif *ces jeunes* n'a pas d'antécédent clair dans le contexte verbal immédiat du texte. On pourrait lui attribuer *plusieurs* comme référent, mais cela voudrait dire que le scripteur considère que le contenu de la P3 ne concerne que ceux pour qui « le passage à l'école secondaire est très révélateur », ce qui semble peu probable.

Ensuite, comme l'explique Gagnon, non seulement, les SN démonstratifs employés comme substitut lexical servent-ils à reprendre un acteur textuel situé dans le contexte proximal, mais ils offrent aussi « la possibilité d'opérer une (re)classification de l'objet antérieurement isolé (son référent) » (1998 : 109) Les codes 22 et 23 sont attribués à des SN démonstratifs dont la classification sémantique semble erronée.

- (47) (P1) La restauration rapide a ses avantages et ses inconvénients. (P2) Elle est très rapide, (P3) elle n'est pas trop chère (P4) et elle est facile à emporter. (P5) Malheureusement, *cette nourriture* **23** est généralement mauvaise pour la santé. (Texte B22)

En (47), la restauration rapide est classifiée comme étant de la nourriture. Cependant, le concept de restauration rapide ne concerne pas que la nourriture, mais aussi tout un mode de fonctionnement quant au type de service offert. Il paraît difficile ici de reclassifier un acteur textuel à l'aide d'un seul de ses composants. Le code 22 désigne plus spécifiquement les cas où le lecteur serait personnellement en désaccord avec les choix sémantiques du scripteur. Il s'agit davantage d'un jugement de valeur que d'une question de classification sémantique. Nous n'avons repéré aucune anomalie de cette catégorie, ainsi 22 ne fait pas partie de notre analyse.

Finalement, le code 24 indique que le référent d'un SN démonstratif n'apparaît pas de manière autonome dans le contexte verbal.

- (48) (P1) Premièrement, les élèves devraient passer un test de français avant de commencer leurs études au cégep. (P2) Cet examen permettrait de les classer en fonction de leur maîtrise de *cette discipline* **24**. (Texte D69)

Dans cet exemple, on peut comprendre que le SN *cette discipline* réfère au français comme matière enseignée à l'école. Cependant, le fait que ce référent se retrouve dans un SN plus complexe, soit *un test de français*, peut générer un certain doute chez le lecteur qui pourra être tenté de chercher un autre candidat à la référence dans le contexte verbal immédiat.

Anaphore zéro

Comme discuté en 2.4.2.1, l'anaphore zéro consiste en l'ellipse d'une expression anaphorique en raison de la présence de structures verbales infinitives ou participiales, qui se construisent sans sujet explicite. Or, comme l'indique Gagnon, il peut arriver qu'il soit difficile pour le lecteur « d'attribuer un agent au participe ou à l'infinitif, et surtout le bon agent, tout comme dans certains cas il peut s'avérer difficile d'attribuer le bon référent à un terme référentiel. » (1998 : 118) Les codes 25 et 26 désignent un verbe infinitif ou participial dont le sujet est absent ou ambigu.

- (49) (P1) La nourriture, dans certaines écoles, est parfois horrible ou équivalente à la malbouffe. (P2) En la changeant **25**, les jeunes seront plus incités à manger à l'école, au lieu d'aller dans un restaurant rapide. (Texte B45)

Dans l'exemple (49), le sujet de la participiale *en la changeant* devrait être le même que celui de la phrase principale de la P2, soit *les jeunes*. En effet, « le gérondif n'est en principe correct en français moderne que lorsque les sujets sont coréférentiels. » (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 856) Ainsi, le lecteur pourrait avoir un doute quant au

sujet sous-entendu de la participiale, puisqu'on ne s'attend pas à ce que ce soit les jeunes eux-mêmes qui s'occupent de changer le menu offert par l'école.

Le rappel d'une prédication

Dans un texte, les expressions référentielles de reprise ne servent pas qu'à faire le rappel d'acteurs textuels, elles peuvent aussi reprendre des éléments non nominaux, soit ce que Lemonnier et Gagnon appellent des prédications³⁵, c'est-à-dire des phrases, et parfois même des paragraphes ou des fragments de textes. Dans la grille de Lemonnier et Gagnon, le rappel d'un contenu non nominal s'effectue à l'aide des pronoms et des SN démonstratifs (aussi appelé *anaphore conceptuelle*, définie en 2.4.2.1).

Tableau 3.5 Grille référentielle de Lemonnier et Gagnon : rappel d'une prédication

Rôle de l'expression référentielle	Type de relation	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code
Rappel d'une prédication	Identité	Ce ou cela	Absence de référent	27
			Ambiguïté référentielle	28
		SN démonstratif	Inadéquation sémantique	29

³⁵ Lemonnier et Gagnon (2010) emploient le terme *prédication* pour référer à des prédicats, mais aussi pour parler de la relation établie entre un prédicat et son sujet, relation prenant la forme d'un énoncé, d'une phrase. Nous emploierons l'expression *élément non nominal* pour éviter toute confusion.

Ce ou cela

Selon la grille, les codes 27 et 28 sont attribués aux pronoms démonstratifs *ce*, *ceci* et *cela* si, selon le contexte, leur référent devrait être non nominal, mais qu'il est absent ou difficile à identifier sans équivoque.

- (50) (P1) Penser que le niveau de difficulté de la langue française est trop élevé représente un non-sens, puisque certains réussissent très bien. (P2) Au contraire, les difficultés observées, signifient qu'ils ont, pour la plupart, des lacunes importantes et qu'une aide leur ait encore nécessaire. (P3) En acceptant la situation de méconnaissance de la langue française par les étudiants, *ceci* **28** voudrait également dire que l'élève pourrait fréquenter l'université, malgré un manque d'acquis. (Texte D56)

Dans l'exemple (50), il est difficile de savoir à quoi réfère le pronom *ceci*. On peut penser qu'il renvoie au SN *les difficultés observées*, mais *ceci* reprend généralement des éléments non nominaux. On peut aussi lui attribuer comme référent la participiale qui le précède. Il est difficile de lever l'ambiguïté référentielle. Notons que les pronoms *ce*, *ceci* et *cela* ne sont pas les seuls à reprendre des éléments non nominaux dans un texte. Pour cette raison, dans notre analyse, nous avons relevé d'autres occurrences pronominales entraînant une rupture de cohérence en ce qui a trait à la reprise de phrases ou de segments de textes, notamment avec le pronom personnel *le*.

SN démonstratif

Le rappel d'un élément non nominal peut aussi être fait à l'aide d'un SN démonstratif. Le code 29 indique que l'expression lexicale employée dans un SN

démonstratif s'avère incompatible, sur le plan sémantique, avec le contenu préalablement prédiqué.

- (51) (P1) Afin d'évaluer les connaissances et le niveau de la langue française, les élèves ont plusieurs évaluations à l'école. (P2) En effet, le MEQ a décidé que, durant le primaire, le secondaire, le cégep ainsi qu'à l'université, des épreuves de français seront obligatoires et que la réussite de ces évaluations permettra aux élèves d'obtenir un diplôme d'études et de passer à la prochaine étape. (P3) À la suite de *cette observation 29*, l'abolition de l'épreuve de français au cégep nuit davantage aux étudiants puisqu'ils vivent et évoluent dans une société francophone. (Texte D59)

En (51), le contenu lexical du SN démonstratif *cette observation* est plutôt large et ne permet pas de déterminer avec certitude le choix du bon référent. Le lecteur pourrait déduire du texte que *cette observation* renvoie au contenu de la P2, mais le reste de la P3 n'aide pas à confirmer cette hypothèse. Pour rendre cette séquence plus cohérente, il aurait fallu, à tout le moins, reprendre de façon plus précise l'information à laquelle on voulait faire référence.

3.2.3.2 Grille évènementielle

La grille servant à l'analyse évènementielle (annexe B) contient 12 catégories d'anomalies. Les sept premières catégories concernent le contenu sémantique des énoncés, et les cinq dernières, l'arrimage entre ces contenus, soit, comme défini en 2.4.1.2, le point d'ancrage permettant aux différentes informations de prendre appui les unes sur les autres.

Le contenu sémantique des énoncés

L'information contenue dans les énoncés peut être la cause de divers types de ruptures de cohérence si, aux yeux du lecteur, elle paraît contradictoire, redondante ou non pertinente. De plus, dans la grille de Lemonnier et Gagnon, un énoncé peut être partiellement pertinent si l'information qu'il véhicule n'est pas récupérée dans la suite du texte, si elle semble inédite, contestable ou si elle est insuffisamment explicitée.

Tableau 3.6 Grille événementielle de Lemonnier et Gagnon : contenu sémantique des énoncés

Cause de la rupture		Code
Énoncé (ou une partie d'un énoncé) contradictoire		01
Énoncé (ou une partie d'un énoncé) redondant		02
Énoncé non pertinent		03
Énoncé partiellement pertinent	Certaines informations du contexte ne sont pas récupérées dans l'énoncé, ou dans la suite du texte.	04
	Certaines informations de l'énoncé semblent inédites, et, de ce fait, ne sont rattachées à aucune des informations disponibles dans le contexte.	05
	La pertinence de l'énoncé repose sur une hypothèse contextuelle contestable.	06
	La pertinence de l'énoncé est masquée par un contexte insuffisamment explicité.	07

Énoncés contradictoires, redondants et non pertinents

Selon la grille, le code 01 est attribué à un énoncé si son contenu sémantique, ou une partie de ce contenu, contredit celui d'un autre énoncé ou d'une séquence d'énoncés du texte.

- (52) (P1) Certes, je crois qu'il est important que les enseignants couvrent toute la matière prescrite par le programme, afin de demeurer subjectifs dans leur enseignement **01**. (P2) Si les professeurs décident de présenter seulement ce qu'ils trouvent important, leur enseignement sera biaisé par leur subjectivité. (Texte C46)

Dans l'exemple (52), l'information contenue dans la P1 entre en contradiction avec celle contenue dans la P2. En effet, le scripteur affirme que l'enseignement dispensé par les professeurs sera subjectif si ces derniers couvrent tout le programme ou, au contraire, s'ils choisissent eux-mêmes la matière à enseigner. Le lecteur voulait sans doute parler d'objectivité dans la P1.

Le code 02 désigne un énoncé, ou une partie d'énoncé, dont l'information se trouve déjà dans le texte et est répétée inutilement.

- (53) (P1) Les enseignants ont un rôle clé dans la société, soit d'éduquer la jeunesse, (P2) mais ce rôle vient avec des responsabilités et particulièrement envers les élèves. (P3) Ils doivent les instruire **02**, (P4) leur inculquer de nouvelles connaissances **02**, etc. (Texte C54)

Dans l'exemple (53), l'information contenue dans la P3 et la P4 ne participe pas à la progression de l'information du texte en étant que la répétition de l'infinitive *éduquer la jeunesse* se trouvant dans la P1. En lisant la P2, le lecteur peut s'attendre à ce que les énoncés subséquents exposent certaines responsabilités des professeurs envers les élèves. Pourtant, la P3 et la P4 ne font que reprendre de l'information déjà mentionnée.

Finalement, le code 03 est attribué à un énoncé qui semble totalement inapproprié au contexte, voire dénué de sens aux yeux du lecteur.

- (54) (P1) En outre, les élèves mentionnent souvent des remarques par rapport à la disparition du cours d'éducation à l'économie et à quel point le cours semblait être intéressant et utile. (P2) L'intérêt pour ce cours est prouvé. (P3) Nous sommes témoins des lacunes dans la formation des élèves, (P4) il y a des cours qui sont nécessaires à leur éducation malgré qu'ils ne fassent pas partie des matières de base. (P5) L'être humain n'est pas un robot qui apprend et comprend tout **03**, (P6) il doit d'abord et avant tout vivre, (P7) et l'école se doit de lui donner tous les outils nécessaires pour y arriver. (Texte A17)

Dans l'exemple (54), il est question de l'utilité du retour d'un cours d'économie au secondaire. Le scripteur est d'avis que ce cours est nécessaire à l'éducation de la jeunesse. Cependant, on comprend mal ce qu'il cherche à démontrer en soulignant, dans la P5, le fait que les êtres humains ne sont pas des robots. Il paraît difficile ici de reconstruire la cohérence de ses propos.

Énoncés partiellement pertinents

Le code 04 désigne un énoncé dont certaines informations, vu leur importance aux yeux du lecteur, auraient dû être récupérées dans la suite du texte, « de sorte que le lecteur est en droit de se demander pourquoi elles ont été introduites. » (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 153)

- (55) (P1) Éliminer l'épreuve uniforme de français est aller à l'encontre de la préservation de la langue française **04**. (P2) D'ailleurs, mentionnons que plusieurs moyens et lois ont été mis en place, afin de la préserver, par exemple la Loi 101. (P3) La maîtrise de la langue française est donc un élément important, voire primordial. (P4) Cependant, de plus en plus les élèves présentent des difficultés avec le français écrit, entre autres

l'orthographe d'usage, les accords, la ponctuation, etc. (P5) Penser que le niveau de difficulté de la langue française est trop élevé représente un non-sens, puisque certains réussissent très bien. (P6) Au contraire, les difficultés observées, signifient qu'ils ont, pour la plupart, des lacunes importantes et qu'une aide leur ait encore nécessaire. (P7) En acceptant la situation de méconnaissance de la langue française par les étudiants, ceci voudrait également dire que l'élève pourrait fréquenter l'université, malgré un manque d'acquis. En tant qu'étudiant, plusieurs travaux devront être rédigés, nécessitant la maîtrise du français³⁶. (Texte D56)

L'exemple (55) contient tout un paragraphe débutant, dans la P1, avec l'idée selon laquelle l'abolition de l'épreuve uniforme de français irait à l'encontre de la préservation du français. Puisque cette information se trouve en début de paragraphe et qu'elle semble plutôt subjective, le lecteur peut s'attendre à ce qu'elle soit reprise et justifiée dans la suite du texte, ce qui n'est pas le cas ici.

Le code 05 indique que certaines informations d'un énoncé paraissent inédites, car elles ne sont rattachables à aucune autre information disponible dans le contexte. Ces informations ne sont pas totalement sans rapport avec les autres, « mais elle[s] semble[nt] surgie[s] de nulle part. » (Lemonnier et Gagnon, 2010 : 154)

- (56) (P1) Devrait-on interdire la présence de malbouffe autour des écoles?
 (P2) C'est en analysant les caractéristiques de l'adolescent qu'il sera plus facile de répondre à cette question.
 [...]
 (P3) Interdire l'accès aux restaurants le midi donnera encore plus le gout aux adolescents d'y aller pour manger 05. (P4) Psychologiquement,

³⁶ Ce paragraphe présente de nombreux problèmes de cohérence. Nous nous limiterons ici à l'examen du seul cas de rupture pertinent pour notre exemple.

l'adolescent est instable, (P5) cherche à plaire et à se rebeller. (P6) Les élèves des écoles secondaires vont inévitablement se soulever contre cette interdiction puisque c'est dans leur nature de confronter l'autorité. (P7) Pour prévenir cette rébellion, les enseignants devraient accepter l'accès aux chaînes de restauration rapide tout en ayant un certain contrôle sur la fréquence de leur consommation. (Texte B33)

Dans l'exemple (56), la P1 et la P2 sont tirées de la fin de l'introduction du texte et annoncent ce qui sera le thème principal abordé par le scripteur, soit l'interdiction de la malbouffe autour des écoles. Pourtant, dès le premier énoncé du deuxième paragraphe de développement, soit à partir de la P3 dans notre exemple, il est plutôt question d'interdire aux jeunes d'aller au restaurant le midi. Il semble donc que le thème principal envisagé par le scripteur soit passé de l'interdiction des restaurants autour des écoles à l'interdiction des jeunes d'aller dans ces restaurants. Un tel glissement peut paraître surprenant pour le lecteur.

Le code 06 est attribué aux énoncés dont certaines informations reposent sur des hypothèses contestables ou des présomptions discutables vis-à-vis du monde.

(57) (P1) Afin d'évaluer les connaissances et le niveau de la langue française, les élèves ont plusieurs évaluations à l'école. (P2) En effet, le MEQ a décidé que, durant le primaire, le secondaire, le cégep ainsi qu'à l'université, des épreuves de français seront obligatoires et que la réussite de ces évaluations permettra aux élèves d'obtenir un diplôme d'études et de passer à la prochaine étape **06**. (Texte D58)

En (57), l'information est présentée de façon plutôt approximative puisqu'il n'existe pas d'épreuve de français du MEQ au niveau universitaire, encore moins une épreuve

de français conditionnelle à l'obtention d'un diplôme universitaire. Il s'agit donc de fausses informations.

Finalement, le code 07 désigne un énoncé dont certaines informations sont insuffisamment explicitées dans le contexte, et qui aurait donc gagné en cohérence si le scripteur avait su mettre de l'avant certains éléments d'information.

- (58) (P1) En commençant à travailler, il faut savoir ce que sont des impôts et comment faire un rapport d'impôts à la fin de l'année. (P2) Quand les gens commencent à dépenser, ils doivent savoir ce qu'est une taxe et comment ça fonctionne au gouvernement 07. (P3) Certaines personnes ignorent tout ce que ces termes veulent dire, car personne ne leur a appris. (Texte A18)

Dans la P2 de l'exemple (58), l'information contenue dans l'enchâssée *comment ça fonctionne au gouvernement* aurait mérité un minimum d'explication de la part du scripteur. Même si le lecteur peut ici facilement pallier le manque d'information, le scripteur aurait pu lui éviter ce travail d'interprétation en précisant, par exemple, qu'il s'agit de savoir comment la taxe est perçue, à quoi elle sert, etc.

L'arrimage entre les énoncés

Tableau 3.7 Grille évènementielle de Lemonnier et Gagnon : arrimage entre les énoncés

	Cause de la rupture	Code
Énoncé dont l'arrimage avec l'énoncé ou les énoncés précédent (s) ne se fait pas de façon harmonieuse	Le passage d'un énoncé à un autre dont le niveau de généralité diffère n'est pas réussi.	08
	Un connecteur est absent.	09
	Un connecteur est employé de façon inusitée.	10
	Un énoncé est mal placé, et aurait été plus pertinent ailleurs.	11
	Une maladresse dans le changement de thème est perceptible.	12

L'arrimage entre les énoncés d'un texte peut entraîner divers types de ruptures de cohérence. Le code 08 indique une rupture thématique, entre deux énoncés, causée par le passage non réussi du général au spécifique. Des énoncés peuvent en effet être la cause d'une certaine rupture pour des considérations thématiques lorsque le niveau de généralité de l'information qu'ils contiennent diffère.

- (59) (P1) Plusieurs organisations gouvernementales et citoyennes veulent modifier le système scolaire du Québec. (P2) Les écoles secondaires sont spécialement touchées, car plusieurs disent que les jeunes ne sont pas bien préparés pour leur vie adulte. (P3) **08** Devrions-nous instaurer des cours obligatoires d'éducation à l'économie financière dans les écoles secondaires? (Texte A12)

L'exemple (59) reprend l'introduction d'un texte portant sur le cours d'économie financière. Dans la P1, il est question de modifier le système d'éducation québécois. La P2 reprend ce thème en parlant plus spécifiquement du système d'éducation au secondaire et ajoute de l'information nouvelle en indiquant pourquoi certains voudraient que des modifications soient faites au secondaire. La P3 débute avec une nouvelle information encore plus précise, soit le cours d'économie financière, sans la mettre en relation avec le contenu de la phrase précédente, ce qui crée une certaine rupture dans le passage du général au spécifique.

Les catégories d'anomalies 09 et 10 concernent l'arrimage des énoncés établi à l'aide de connecteurs. Le code 09 est attribué à des énoncés dans lesquels l'information introduite aurait dû être mise explicitement en relation avec le contexte à l'aide d'un connecteur, sans quoi le recouvrement de la relation de cohérence entre les énoncés s'avère difficile.

- (60) (P1) Nous sommes grandement sollicités par des annonces de restaurants de friture. (P2) Celles-ci nous donnent le goût de consommer une nourriture faible en valeur nutritive. (P3) **09** La présence de ce type de restaurant se trouve souvent à proximité des écoles secondaires (P4) et cause de nombreux problèmes. (P5) Ainsi, devrait-on interdire la présence de malbouffe autour des écoles? (Texte B23)

L'exemple (60) reprend le paragraphe d'introduction d'un texte sur la malbouffe autour des écoles. La P1 et la P2 parlent d'abord de l'influence des publicités de malbouffe sur nos habitudes alimentaires. Ensuite, dans la P3 et la P4, il est question de la présence des restaurants de malbouffe autour des écoles sans que cette nouvelle information soit mise en relation avec le contenu des énoncés précédents. La présence d'un connecteur marquant l'addition entre les deux idées aurait sans doute été bénéfique à la cohérence de cette séquence et aurait permis au lecteur de mieux percevoir ce qui semble être la

structure de l'introduction, soit l'addition de deux idées dont on tire une conséquence en P5.

Le code 10 indique l'emploi inusité d'un connecteur, c'est-à-dire un « usage malhabile ou marginal, au point d'embrouiller les pistes d'interprétation au lieu d'aider à les clarifier. » (Gagnon, 1998 : 199)

- (61) (P1) Les enseignants ont un rôle clé dans la société, soit d'éduquer la jeunesse, (P2) **10** mais ce rôle vient avec des responsabilités et particulièrement envers les élèves. (P3) Ils doivent les instruire, leur inculquer de nouvelles connaissances, etc. (Texte C54)

En (61), on voit mal en quoi l'information contenue dans la P2 doit être introduite par un connecteur d'opposition comme, *mais*. Il semble plutôt que la P2 soit une élaboration de la P1, puisqu'elle entame la description du rôle joué par les enseignants dans la société. Dans ce cas-ci, l'absence de connecteur aurait été préférable.

Le code 11 indique une rupture thématique en raison du fait qu'un énoncé est mal placé dans une séquence d'information donnée. Des énoncés peuvent en effet causer une certaine rupture pour des considérations thématiques lorsqu'ils se retrouvent inopinément à l'écart de la séquence informative dont ils devraient faire partie.

- (62) (P1) L'opinion qu'a madame Lucie Granger, directrice générale de l'Association pour la santé publique du Québec, n'est pas fausse. (P2) Par contre, la décision prise est drastique. (P3) **11** L'école à comme mandat d'éduquer les élèves qui la fréquente. (P4) Il serait pertinent de ne pas avoir à utiliser un aussi gros moyen pour régler le problème. (P5) Une éducation visant à informer les élèves des effets néfastes d'une consommation abusive de malbouffe pourrait être plus appropriée. (P6)

De cette façon, les élèves seraient conscients de ce qu'ils mangent.
(Texte B24)

L'exemple (62) est tiré d'un texte sur la malbouffe autour des écoles. La P1 et la P2 font référence à l'interdiction des restaurants de malbouffe autour des écoles. Le reste du paragraphe aborde ensuite l'idée selon laquelle il vaudrait mieux éduquer les élèves que d'interdire la malbouffe. Cependant, cette nouvelle idée est coupée, dans la P4, par un retour sur l'interdiction, ce qui crée une certaine rupture dans la progression thématique de la séquence. Il aurait sans doute été préférable d'interchanger la P3 et la P4 afin de mieux structurer les idées.

Finalement, le code 12 indique une rupture thématique en raison d'un changement de thème effectué de façon brusque entre deux énoncés.

(63) (P1) Avant tout, c'est important de concevoir qu'il n'y ait aucun manquement quant aux matières de base dans le programme. (P2) Les matières de base, telles que le français, les mathématiques, l'anglais, les sciences et l'histoire sont nécessaires et importantes pour l'éducation des élèves. (P3) **12** Le cours d'économie a été abandonné (P4) et plusieurs personnes jugent nécessaire qu'il soit réintégré, (P5) car les connaissances et compétences apprises dans ce cours étaient un atout pour les étudiants. (Texte A17)

Dans l'extrait (63), la P1 et la P2 parlent d'abord de l'importance des matières de base dans le cheminement des élèves du secondaire. Dans la P3, en abordant le cours d'économie, le scripteur change de thème sans le mettre en relation avec le contenu des énoncés précédents. En omettant d'explicitier les liens sémantiques entre les énoncés, le scripteur laisse libre cours à l'interprétation du lecteur qui pourra alors penser que la P3 est une élaboration de la P1 et de la P2, et donc que le cours d'économie financière

est une matière de base au même titre que le français ou les mathématiques, ce qui n'est pas le cas. Il est à noter que lorsqu'une telle rupture aurait pu être évitée à l'aide d'un connecteur dans les textes que nous avons analysés, nous avons opté pour le code 10, marquant l'absence induite d'un connecteur.

3.2.3.3 Recommandations

Pour conclure cette section, mentionnons qu'au cours de l'analyse de notre corpus nous avons pu observer que certains problèmes textuels référentiels et événementiels se retrouvant fréquemment dans les textes d'étudiants étaient absents de la typologie de Lemonnier et Gagnon. Puisque notre travail se fonde sur les grilles d'analyse élaborées par Lemonnier et Gagnon, nous n'avons pas relevé ces cas de rupture de cohérence, mais nous croyons qu'il est tout de même important d'en faire mention.

À notre avis, dans la grille référentielle, trop peu de catégories d'anomalies sont attribuées à l'introduction d'un acteur textuel faite à l'aide d'un SN possessif. En effet, la grille répertorie seulement deux catégories attribuables à ce type de SN, soit l'*inadéquation grammaticale* et l'*inadéquation pratique*. Dans les textes de notre corpus, nous avons pourtant repéré davantage de types de ruptures en ce qui a trait aux SN possessifs, notamment en ce qui concerne tous les problèmes liés à l'identification d'un référent. Il peut en effet arriver que le référent d'un SN possessif soit absent, trop loin, non autonome ou ambigu. Il est difficile de savoir pourquoi Lemonnier et Gagnon n'ont pas pris en compte ces types d'anomalies. De plus, il aurait été intéressant que la typologie de Lemonnier et Gagnon s'intéresse aux cas particuliers des expressions anaphoriques comme *celui-ci* et *ce dernier*, dont le choix du référent semble être dicté par certains critères syntaxiques et sémantiques qui diffèrent des autres expressions anaphoriques. Une place aurait aussi pu être accordée, dans la grille, aux pronoms disjoints (*moi, toi, lui, elle*, etc.) lorsqu'ils sont employés pour reprendre des acteurs textuels non humains, puisque ce genre d'emploi peut entraîner des ruptures de

cohérence. Bref, nous avons relevé plusieurs cas de ruptures de cohérence causées par l'utilisation maladroite de ces différentes expressions référentielles, mais n'avons pu les classer à l'aide de la grille. Nous comprenons cependant que de se pencher sur les caractéristiques de l'emploi de ces expressions représente sans doute un travail d'envergure et pourrait faire en soi l'objet d'une recherche complémentaire.

Finalement, nous pensons qu'il serait intéressant que la grille événementielle rende mieux compte des diverses erreurs logiques contenues dans les textes. Il existe en effet toute une série d'erreurs logiques, ou sophismes, se retrouvant dans les textes que nous avons analysés. En plus des contradictions, nous avons relevé plusieurs énoncés tautologiques, des déductions hâtives, des fausses analogies, etc. Nous comprenons cependant que ce genre d'analyse sort peut-être du cadre de la cohérence événementielle, qui fait état des liens sémantiques entre les énoncés sans trop s'intéresser à la façon dont sont présentés les arguments du texte.

3.3 Conclusion

Pour conclure ce chapitre, rappelons d'abord que la recherche que nous avons menée dans le présent travail sert à déterminer les cas de ruptures de cohérence les plus récurrents chez les étudiants universitaires aux prises avec des difficultés à l'écrit. Pour ce faire, nous avons recruté un groupe de participants représentant la population à laquelle nous nous intéressons pour former un corpus de textes à analyser. Tous les textes que nous avons recueillis ont été divisés et analysés selon les deux aspects de la cohérence qui nous intéressent, soit la cohérence référentielle et la cohérence événementielle. La cohérence référentielle a été analysée à travers l'emploi de divers pronoms et SN dans les textes, et la cohérence événementielle, par le contenu sémantique des énoncés et l'arrimage entre les énoncés, que nous avons comptabilisés par le biais de ce que nous avons défini comme étant une phrase syntaxique. Le travail de repérage des anomalies textuelles a été effectué selon des consignes précises, et le

codage, à l'aide des grilles d'analyses élaborées par Lemonnier et Gagnon (2010), dont chaque catégorie de ruptures de cohérence a été présentée. Les résultats de notre travail feront l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous décrirons d'abord le déroulement de la tâche quant à l'accord interjuges et en exposerons les résultats (4.1). Nous préciserons ensuite les quelques changements terminologiques que nous avons apportés aux grilles d'analyses de Lemonnier et Gagnon (2010) afin de présenter et de discuter nos résultats (4.2). Finalement, nous procéderons à la présentation des résultats que nous avons obtenus à l'aide d'analyses statistiques descriptives (4.3) et inférentielles (4.4).

4.1 Accord interjuges

Dans le but de nous assurer de la fiabilité de notre analyse, nous avons demandé à deux étudiants à la maîtrise en linguistique de répéter la tâche de repérage des cas de ruptures de cohérence dans les textes de notre corpus. Afin de nous assurer que nos juges aient les compétences nécessaires pour réaliser le travail et qu'ils reproduisent la tâche de façon identique, nous les avons préalablement formés. Lors de cette formation, nous avons présenté aux juges le fonctionnement des grilles d'analyse, vu en détail chacune des catégories d'anomalies à l'aide d'explications théoriques et d'exemples, et donné la marche à suivre pour procéder à l'analyse (expliquée en 3.2.2)³⁷.

Les juges ont analysé sept textes sur le plan de la cohérence référentielle et de la cohérence événementielle, soit environ 10 % des 75 textes de notre corpus. Nous

³⁷ Mentionnons de plus que les extraits d'article auxquels les participants devaient réagir ainsi que les consignes qui leur ont été données pour écrire le texte (annexes E et F) ont été transmis aux juges afin qu'ils puissent en faire la lecture.

avons sélectionné au hasard un texte sur neuf, en faisant en sorte que les quatre thèmes choisis par les étudiants pour la rédaction (A, B, C et D) fassent partie de la sélection. Par la suite, un coefficient de corrélation intraclasse³⁸ a été réalisé afin de mesurer le travail fait par les trois juges (dont l'auteure du mémoire). Pour ce qui est de l'analyse référentielle, le coefficient s'élève à 0,62³⁹, ce qui est considéré comme « bon » selon l'échelle de corrélation intraclasse de Cicchetti⁴⁰. Du côté de l'analyse événementielle, le coefficient est de 0,93, ce qui, selon la même échelle, est « excellent ». Ainsi, les statistiques démontrent la validité des données relevées et confirment la fiabilité et la cohérence de notre analyse.

4.2 Réaménagement des données

Avant de procéder à la présentation des résultats de notre recherche, nous devons mentionner qu'afin de mieux rendre compte des divers phénomènes linguistiques observés et de maximiser la pertinence des conclusions que nous en avons tirées, nous avons apporté quelques petites modifications aux grilles utilisées pour l'analyse.

Dans la grille référentielle modifiée (annexe C), nous avons repris la terminologie abordée en 2.4.2.1, au lieu de celle de Lemonnier et Gagnon, en ce qui a trait au type de relation (deuxième colonne) et à la ressource linguistique (troisième colonne), puisqu'il s'agit des termes employés par la plupart des auteurs que nous avons présentés dans cette section. Les concepts restent cependant les mêmes que ceux abordés par Lemonnier et Gagnon (2010). Nous emploierons, par exemple, le terme

³⁸ Shrout P. E. et Fleiss J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.

³⁹ Ces résultats s'expliquent en partie du fait que l'un des juges est arrivé à des résultats quelque peu différents de ceux de l'auteure du mémoire et de l'autre juge, qui sont quant à eux arrivés à des résultats très similaires.

⁴⁰ Cicchetti D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.

anaphore associative au lieu de *contiguïté sémantique* pour discuter nos résultats. Dans la cinquième colonne, les définitions des catégories de ruptures de cohérence ont été adaptées afin de faciliter la compréhension de nos lecteurs. De plus, nous avons fusionné les catégories codées 15 et 16 qui touchaient respectivement au genre, au nombre et à la personne des pronoms, et aux pronoms compléments, pour ne faire qu'une seule catégorie concernant l'inadéquation grammaticale des pronoms. Ce choix a été motivé par le peu de données codées 16 dans notre corpus (*mauvais pronom complément* dans la grille de Lemonnier et Gagnon). Finalement, nous avons retiré les catégories 07 et 22 de la grille, puisque, comme expliqué en 3.2.3.1, nous avons repéré très peu, ou pas, de ruptures de cohérence de ce type.

Dans la grille événementielle modifiée (annexe D), nous avons divisé le tableau en deux sections, selon que la rupture de cohérence provient de l'information contenue dans l'énoncé ou de l'arrimage entre les énoncés. Cette division se trouvait déjà dans la typologie de Lemonnier et Gagnon, nous l'avons simplement plus clairement indiquée dans la grille. De plus, les définitions des catégories de ruptures de cohérence ont été adaptées afin de faciliter la compréhension de nos lecteurs.

4.3 Statistiques descriptives

4.3.1 Les variables référentielle et événementielle

Avant de procéder à la présentation détaillée de nos résultats, nous avons tout d'abord voulu comparer les deux grands aspects de la cohérence auxquels nous nous sommes intéressée pour ce travail, soit la cohérence référentielle et événementielle des textes. Pour ce faire, nous avons réalisé une ANOVA à un facteur. Cette analyse statistique nous a permis de calculer le nombre d'anomalies textuelles repérées dans chacun des pans de la cohérence sur le nombre d'items linguistiques que nous avons

relevés, soit les expressions référentielles et les phrases syntaxiques⁴¹. Ce calcul a été fait pour chacun des textes de notre corpus afin de prendre en compte la variation d'un texte à l'autre. En effet, un texte contenant plus d'expressions référentielles qu'un autre sera susceptible de contenir plus d'anomalies référentielles sans pour autant signifier que le scripteur éprouve plus de difficultés que les autres. Nous avons par la suite fait la moyenne de ces résultats pour avoir un portrait global du nombre d'anomalies sur le nombre d'expressions référentielles et de phrases syntaxiques et pour comparer ces moyennes. Comme on peut le voir dans le tableau 4.1, en moyenne, dans les textes de notre corpus, 4,75 % des expressions référentielles relevées entraînent une rupture de cohérence, le texte en comptant le moins étant à 0,99 % et le celui en comptant le plus, à 10,59 %, avec un écart-type de 2,13. Pour ce qui est de la cohérence événementielle, une moyenne de 11,47 % des phrases syntaxiques analysées dans les textes ont été identifiées comme étant la cause d'une rupture de cohérence, le minimum étant à 0 % et le maximum, à 28,13 %, avec un écart-type de 5,68. Selon cette analyse, la variable *cohérence événementielle* (EVE) entraîne donc deux fois plus de cas de rupture de cohérence que la variable *cohérence référentielle* (REF) et est sujette à une plus grande variation entre les textes ($F(1,138) = 133,1$; $p < 0,001$).

Tableau 4.1 Résultats de l'ANOVA à un facteur : comparaison des variables REF et EVE

Variable	Valide N	Moyenne	Minimum	Maximum	Écart-type
REF	75	4,75	0,99	10,59	2,13
EVE	75	11,47	0,00	28,13	5,68

⁴¹ Rappelons que les expressions référentielles servent à mesurer la cohérence référentielle, et les phrases syntaxiques, la cohérence événementielle.

De plus, selon la même analyse statistique, il n'existe aucune corrélation significative entre les variables REF et EVE ($r = 0,183$; $p = ns$). Ces résultats indiquent que les deux variables sont indépendantes l'une de l'autre et se comportent de façon différente. Elles représentent donc des phénomènes distincts. La figure 4.1 illustre la non-corrélation des variables.

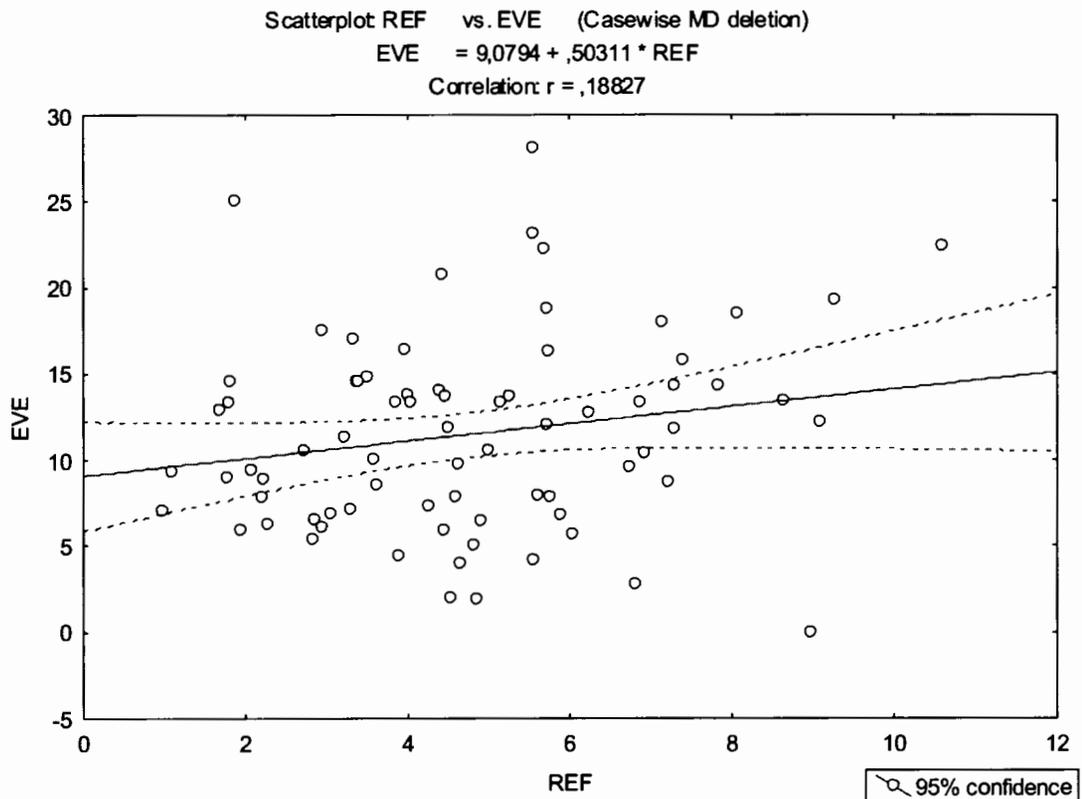


Figure 4.1 Résultats de l'ANOVA à un facteur : non-corrélation des variables REF et EVE

4.3.2 La variable *Texte*

Nous avons également voulu vérifier s'il y avait une différence dans le nombre de ruptures de cohérence repérées dans les textes selon le sujet abordé par les participants⁴². Pour ce faire, une ANOVA à un facteur a été réalisée, encore une fois en calculant le nombre de ruptures de cohérence sur le nombre d'items linguistiques analysés. Selon cette analyse, il n'y a aucune différence statistique entre les textes A, B, C et D. En effet, il n'y a pas de différence significative entre les textes en matière de cohérence lorsque la variable dépendante = REF et la variable indépendante = Texte ($F(3, 71) = 0,17$; $p = ns$) (figure 4.2) ni lorsque la variable dépendante = EVE et la variable indépendante = Texte ($F(3,71) = 1,75$; $p = ns$) (figure 4.3).

⁴² Rappelons que les participants devaient choisir parmi quatre sujets pour rédiger leur texte. Nous avons codé ces choix comme étant A, B, C et D.

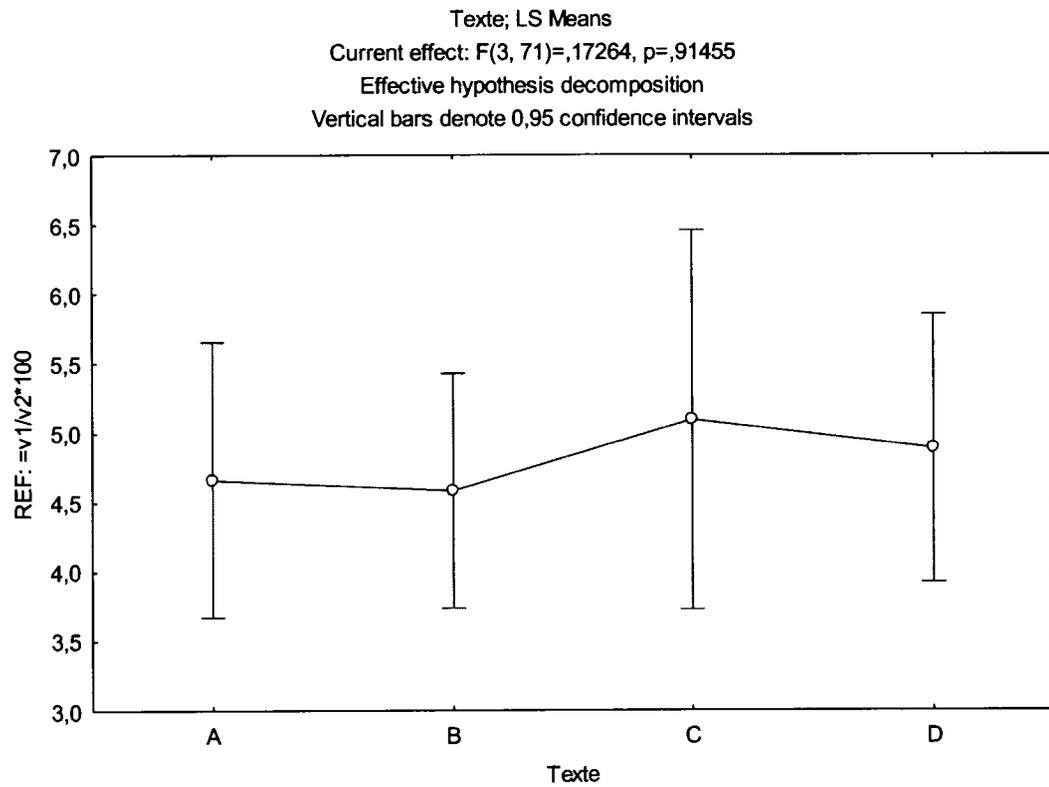


Figure 4.2 Résultats de l'ANOVA à un facteur : différence entre les textes pour la variable REF

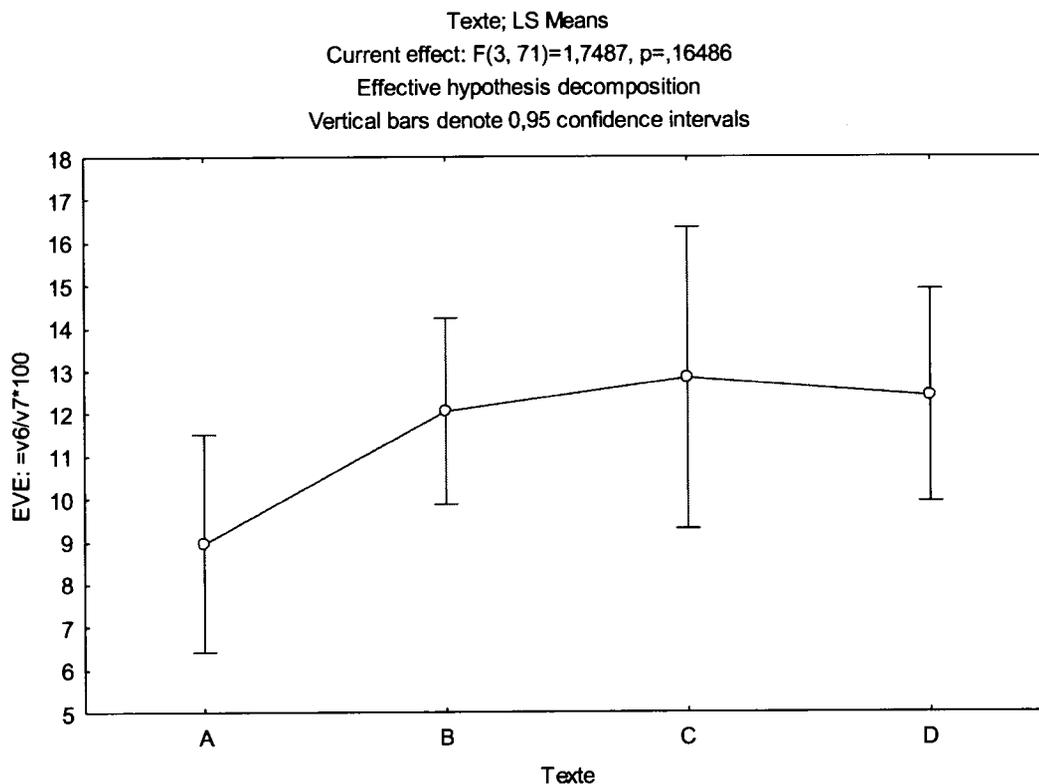


Figure 4.3 Résultats de l'ANOVA à un facteur : différence entre les textes pour la variable EVE

4.3.3 Les ruptures référentielles

Dans notre corpus de 75 textes, nous avons relevé 7510 expressions référentielles. Au total, 490 expressions référentielles ont été identifiées comme étant la source d'une rupture de cohérence, soit 6,52 % des expressions référentielles. Sur le nombre total de ruptures référentielles, 176 concernent l'introduction d'un acteur textuel, et 314, le rappel d'un élément du texte.

Introduction d'un acteur textuel

Sur les 176 ruptures concernant l'introduction d'un acteur textuel, 154 sont attribuées à un acteur entièrement nouveau, 13, aux anaphores associatives et 9, aux reprises partielles. Elles sont distribuées de la manière suivante :

Tableau 4.2 Distribution des ruptures de cohérence pour l'introduction d'un acteur textuel

Type de relation	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code	Nb.	%
Totalement nouvelle	Nom propre	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF01	11	6,25 %
	SN défini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF02	99	56,25 %
	SN indéfini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF03	44	25 %
Inférence associative (Anaphore associative)	SN défini	Inadéquation sémantique : manque de typicité avec le référent	REF04	7	3,98 %
	SN possessif	Inadéquation grammaticale	REF05	4	2,27 %
		Inadéquation sémantique : manque de typicité avec le référent	REF06	2	1,14 %
Inférence partielle (Reprise partielle)	Pronom démonstratif, possessif, indéfini	Inadéquation grammaticale	REF08	4	2,27 %
		Référent absent	REF09	5	2,84 %

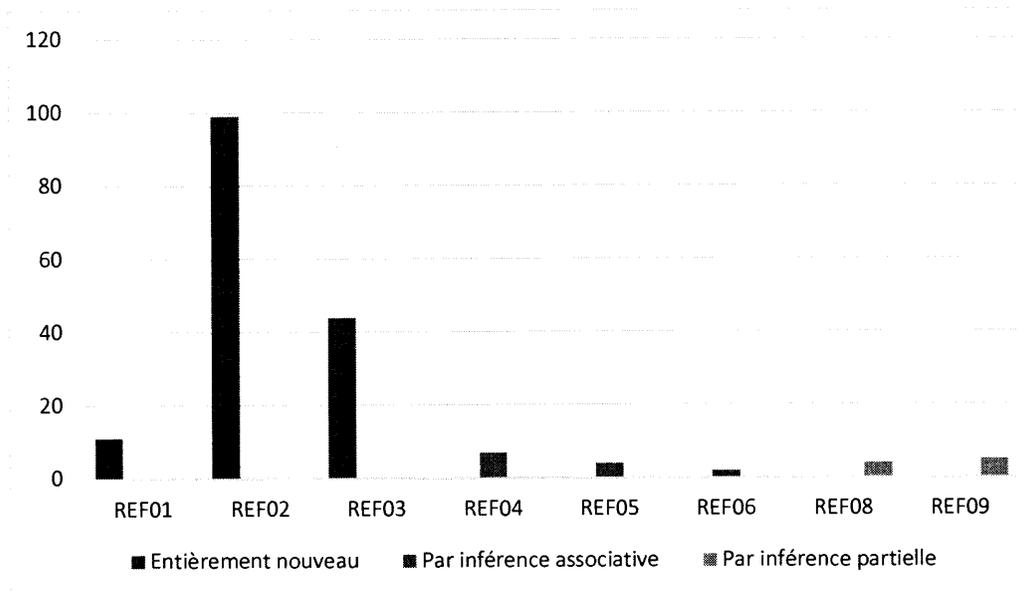


Figure 4.4 Distribution des ruptures de cohérence pour l'introduction d'un acteur textuel

Ainsi, dans les textes que nous avons analysés, les ruptures de cohérence les plus récurrentes en ce qui concerne l'introduction d'un acteur textuel se retrouvent dans des SN définis et indéfinis, lorsque ces syntagmes nominaux servent à introduire un acteur entièrement nouveau (REF02 et REF03). Comme on peut le constater, l'introduction par inférence associative et par inférence partielle, ainsi que l'introduction à l'aide nom propre ont entraîné très peu de ruptures de cohérence.

Rappel d'un élément du texte

Pour ce qui est des 314 ruptures de cohérence touchant au rappel d'un élément du texte, 44 concernent la répétition d'un SN, 124, l'anaphore pronominale, 26, l'anaphore fidèle, 82, l'anaphore infidèle, 23, l'anaphore zéro, et, 15, le rappel d'un élément non nominal. Elles sont distribuées de la manière suivante :

Tableau 4.3 Distribution des ruptures de cohérence pour le rappel d'un élément du texte

Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code	Nb.	%
Répétition d'un SN	Référent ambigu	REF10	44	14,01 %
	Référent absent	REF11	7	2,23 %
	Référent trop loin	REF12	10	3,18 %
Anaphore pronominale	Référent non autonome	REF13	42	13,38 %
	Référent ambigu	REF14	39	12,42 %
	Inadéquation grammaticale	REF15-16	19	6,05 %
	Inadéquation grammaticale : <i>ceci</i> ou <i>cela</i> pour remplacer un SN	REF17	7	2,23 %
Anaphore fidèle	Mauvais déterminant	REF18	12	3,82 %
	Reprise d'un générique à l'aide d'un SN démonstratif	REF19	14	4,46 %
Anaphore infidèle SN défini, SN démonstratif	Référent ambigu SN défini	REF20	22	7 %
	Référent absent ou ambigu SN démonstratif	REF21	37	11,78 %
	Référent non autonome SN démonstratif	REF24	10	3,18 %
	Inadéquation sémantique SN démonstratif	REF23	13	4,14 %
Anaphore zéro Phrase infinitive, participiale	Référent absent	REF25	15	4,78 %
	Référent ambigu	REF26	8	2,55 %
Élément non nominal <i>Ça, ce, ceci</i> ou <i>cela</i>	Référent absent	REF27	1	0,32 %
	Référent ambigu	REF28	5	1,59 %
Élément non nominal SN démonstratif	Inadéquation sémantique	REF29	9	2,87 %

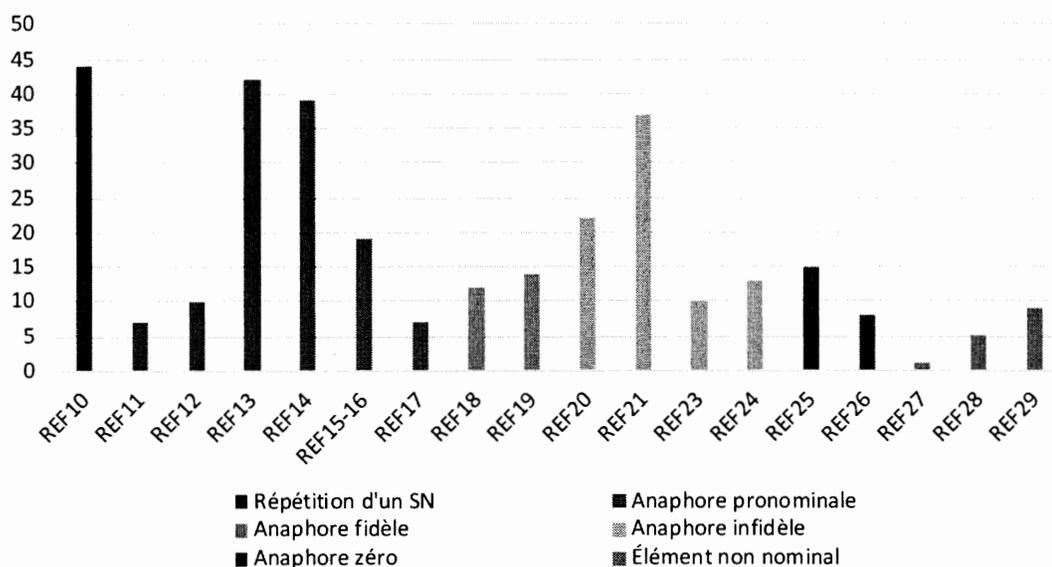


Figure 4.5 Distribution des ruptures de cohérence pour le rappel d'un élément du texte

À la vue de ces résultats, on constate que les ruptures de cohérence les plus récurrentes en ce qui a trait au rappel d'un élément du texte sont causées par la répétition d'un SN (REF10), par l'anaphore pronominale lorsqu'elle sert à reprendre un acteur textuel dont le référent est non autonome (REF13) ou ambigu (REF14), ainsi que par les SN démonstratifs servant d'anaphores infidèles dont le référent est ambigu ou absent (REF21). Les autres anaphores, comme l'anaphore fidèle, l'anaphore zéro et le rappel d'un élément non nominal ont entraîné beaucoup moins d'anomalies textuelles.

En résumé, dans les textes de notre corpus, et selon notre grille d'analyse (annexe C), les cas de rupture de cohérence référentielle les plus récurrents sont les suivants :

Tableau 4.4 Ruptures référentielles les plus récurrentes

Rôle de l'expression référentielle	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code
Introduction d'un acteur textuel	SN défini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF02
	SN indéfini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF03
Rappel d'un acteur textuel	Répétition d'un SN	Référent ambigu	REF10
	Anaphore pronominale	Référent non autonome	REF13
		Référent ambigu	REF14
	Anaphore infidèle	Référent ambigu ou absent	REF21

4.3.4 Les ruptures évènementielles

Dans les 75 textes que nous avons analysés, nous avons relevé 3938 phrases syntaxiques. Au total, 679 phrases syntaxiques ont été identifiées comme étant la source d'une rupture de cohérence, soit 17,24 % des phrases syntaxiques. Sur le nombre total de ruptures évènementielles, 388 concernent l'information contenue dans les énoncés, et 291, l'arrimage entre les énoncés.

Contenu sémantique des énoncés

Les 388 ruptures de cohérence ayant trait à l'information contenue dans les énoncés sont distribuées de la manière suivante :

Tableau 4.5 Distribution des ruptures de cohérence pour le contenu sémantique des énoncés

Localisation de la rupture	Cause de la rupture	Code	Nb.	%	
Contenu sémantique de l'énoncé	Information contradictoire	EVE01	6	1,55 %	
	Information redondante	EVE02	45	11,6 %	
	Information non pertinente	EVE03	81	20,88 %	
	Information non récupérée dans la suite du texte	EVE04	16	4,12 %	
	Information partiellement pertinente	Information inédite	EVE05	84	21,65 %
		Information contestable	EVE06	58	14,95 %
		Information insuffisamment explicitée	EVE07	98	25,26 %

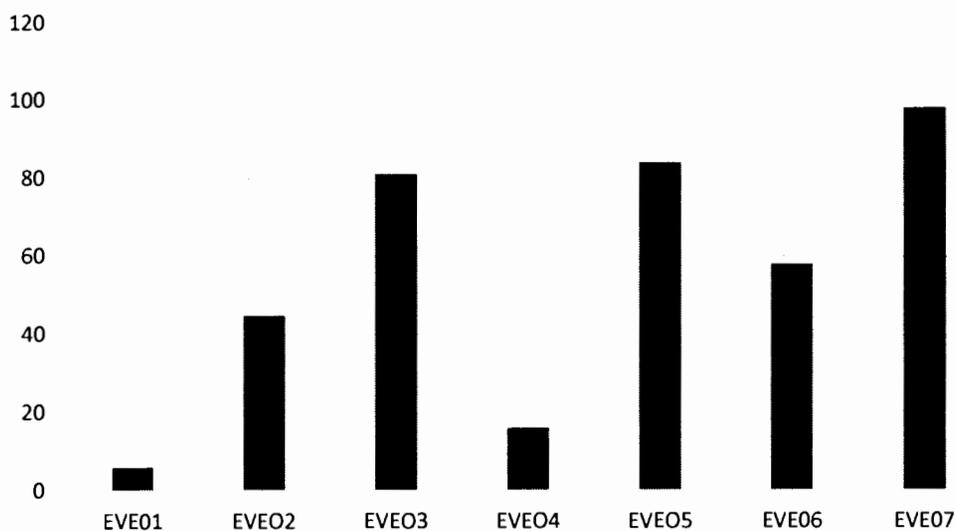


Figure 4.6 Distribution des ruptures de cohérence pour le contenu sémantique des énoncés

Ainsi, en ce qui a trait au contenu sémantique des énoncés, les ruptures de cohérence que nous avons le plus souvent relevées dans notre corpus sont causées lorsqu'un contenu informatif est non pertinent (EVE03), inédit (EVE05) ou insuffisamment explicité (EVE07).

Arrimage entre les énoncés

Sur les 291 ruptures de cohérence ayant trait à l'arrimage entre les énoncés, 189 concernent les connecteurs, et 102, des ruptures thématiques. Elles sont distribuées de la manière suivante :

Tableau 4.6 Distribution des ruptures de cohérence pour l'arrimage entre les énoncés

Localisation de la rupture	Cause de la rupture	Code	Nb	%
Arrimage entre les énoncés	Différence du niveau de généralité	EVE08	33	11,34 %
	Connecteur indument absent	EVE09	106	36,43 %
	Connecteur employé de façon inusitée	EVE10	83	28,52 %
	Énoncé mal placé	EVE11	26	8,93 %
	Changement abrupt	EVE12	43	14,78 %

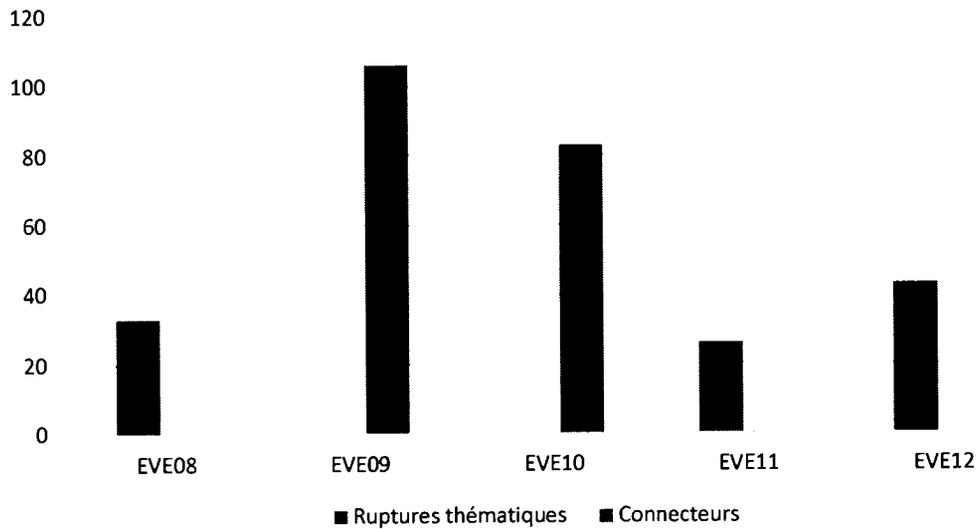


Figure 4.7 Distribution des ruptures de cohérence pour l'arrimage entre les énoncés

On peut donc constater que les ruptures de cohérence les plus récurrentes en ce qui concerne l'arrimage entre les énoncés sont causées par l'absence induue ou le mauvais emploi de connecteurs (EVE09 et EVE10).

En résumé, dans les textes de notre corpus, et selon notre grille d'analyse (annexe D), les cas de rupture de cohérence événementielle les plus récurrents sont les suivants :

Tableau 4.7 Ruptures évènementielles les plus récurrentes

Localisation de la rupture	Cause de la rupture		Code
Contenu sémantique de l'énoncé	Information non pertinente		EVE03
	Information partiellement pertinente	Information inédite	EVE05
		Information insuffisamment explicitée	EVE07
Arrimage entre les énoncés	Connecteur indument absent		EVE09
	Connecteur employé de façon inusitée		EVE10

4.4 Statistiques inférentielles

Pour cette partie de l'analyse statistique, nous avons tenté d'en savoir davantage sur la manière dont s'organisent nos données et de voir si certains patrons d'anomalies textuelles émergent de ces résultats. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse factorielle des correspondances. Ce type d'analyse permet d'examiner des données sans aprioris, c'est-à-dire de façon exploratoire, et de les décrire en observant leur répartition sur deux axes orthogonaux d'un tableau. Leur regroupement ou leur opposition aux extrémités de ces axes indique alors la présence ou l'absence de corrélation des données. Il n'a pas été possible de faire ce genre d'analyse sur l'ensemble de nos données vu le large éventail de catégories d'anomalies dans les grilles et le petit nombre de données pour chacune d'entre elles. Nous nous en sommes donc tenue aux ruptures de cohérence les plus récurrentes de notre corpus (relevées en 4.3.3 et en 4.3.4).

Vu l'absence de corrélation entre la cohérence référentielle et la cohérence évènementielle (discutée en 4.3.1), les deux types de cohérence ont été analysés séparément. Pour chacune des analyses, nous avons choisi de binariser nos données,

selon la présence ou l'absence des catégories d'anomalies dans les textes (0 ou 1). Nous avons procédé de la sorte vu l'impossibilité de pondérer nos données en trouvant un référentiel commun aux catégories d'anomalies. En effet, la multiplicité de facteurs pouvant avoir une incidence sur le nombre de ruptures de cohérence produites dans les textes, notamment le nombre de mots, le nombre de tentatives faites par le scripteur, les stratégies d'évitement, etc. rend difficile la comparaison des données à l'aide d'un référentiel commun. Nous croyons que de binariser nos données permet d'éviter ce genre de problème en restreignant l'analyse à l'organisation des données selon la présence ou l'absence, dans les textes, des catégories d'anomalies les plus récurrentes.

Organisations des ruptures référentielles

Le tableau 4.8 contient les valeurs propres, la variance expliquée par chacune des dimensions et le pourcentage de variance cumulé.

Tableau 4.8 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures référentielles

Dimension	Valeurs propres	% de la variance expliquée	% cumulé
1	0,21	21,2	21,2
2	0,19	18,99	40,2
3	0,17	17	57,19
4	0,17	16,6	73,8
5	0,16	15,9	89,7
6	0,1	10,3	100

Dans la figure 4.8, illustrant l'organisation des ruptures référentielles les plus récurrentes dans notre corpus, on peut remarquer que certaines catégories de ruptures se regroupent aux extrémités des deux axes orthogonaux. La position de ces variables dans le graphique illustre la présence de deux phénomènes distincts.

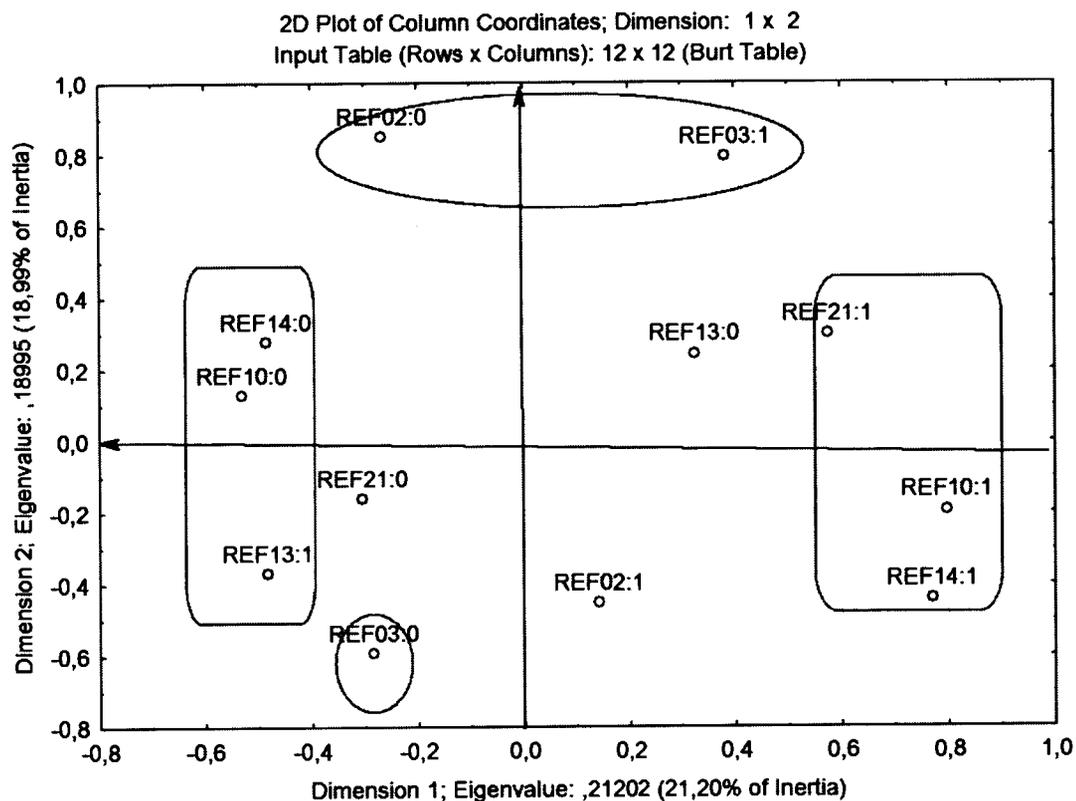


Figure 4.8 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures référentielles

Sur l'axe vertical, expliquant 18,99 % de la variance dans les données, on retrouve les catégories REF02 et REF03 et, sur l'axe horizontal, expliquant 21,2 % de la variance, les catégories REF10, REF13, REF14 et REF21. L'axe vertical regroupe les anomalies touchant à l'introduction d'un acteur textuel et l'axe horizontal, les anomalies concernant le rappel d'un acteur textuel. Cette analyse démontre que les anomalies concernant l'introduction et le rappel d'un acteur textuel représentent des phénomènes distincts.

Axe vertical

Sur l'axe vertical, soit l'axe représentant l'introduction d'acteurs textuels, les catégories REF02 et REF03, qui se trouvent dans les ellipses, sont en corrélation inversée, et donc s'opposent l'une à l'autre⁴³. Ainsi, dans les textes de notre corpus, s'il y a présence d'anomalies concernant l'introduction d'un acteur à l'aide d'un SN défini (REF02), on peut s'attendre à ce qu'il y ait absence d'anomalies touchant à l'introduction d'un acteur à l'aide d'un SN indéfini (REF03), et vice versa.

Axe horizontal

Sur l'axe horizontal, soit l'axe représentant le rappel d'acteurs textuels, les catégories REF10, REF14 et REF21, qui se trouvent dans les rectangles, sont en corrélation, c'est-à-dire qu'elles vont ensemble. Ainsi, dans les textes, s'il y a présence de l'une de ces trois anomalies, soit concernant la répétition d'un SN (REF10), l'anaphore pronominale dont le référent est ambigu (REF14) ou l'anaphore infidèle à l'aide d'un SN démonstratif dont le référent est ambigu ou absent (REF21), on peut s'attendre à ce qu'il ait aussi présence des autres. Cette analyse démontre que les catégories d'anomalies concernant l'ambiguïté référentielle et l'absence de référent vont ensemble dans les textes.

De plus, ce groupe d'anomalies s'oppose à la catégorie REF13 avec laquelle elles sont en corrélation inversée. Ainsi, dans les textes de notre corpus, s'il y a présence d'anomalies concernant le rappel d'un acteur dont le référent est ambigu ou absent (REF10, REF14 et REF 21), on peut s'attendre à ce qu'il y ait absence d'anaphores pronominales dont le référent est non autonome (REF13), et vice versa.

⁴³ Rappelons que le chiffre 1 indique la présence d'une catégorie d'anomalie dans les textes, et, 0, son absence.

Organisation des ruptures évènementielles

Le tableau 4.9 contient les valeurs propres, la variance expliquée par chacune des dimensions et le pourcentage de variance cumulé.

Tableau 4.9 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures évènementielles

Dimension	Valeurs propres	% de la variance expliquée	% cumulé
1	0,31	31,14	31,14
2	0,22	21,58	52,73
3	0,18	17,62	70,34
4	0,15	15,21	85,55
5	0,14	14,45	100

Dans la figure 4.9, illustrant l'organisation des ruptures évènementielles les plus récurrentes dans notre corpus, on peut aussi remarquer que certaines catégories de ruptures se regroupent aux extrémités des deux axes orthogonaux.

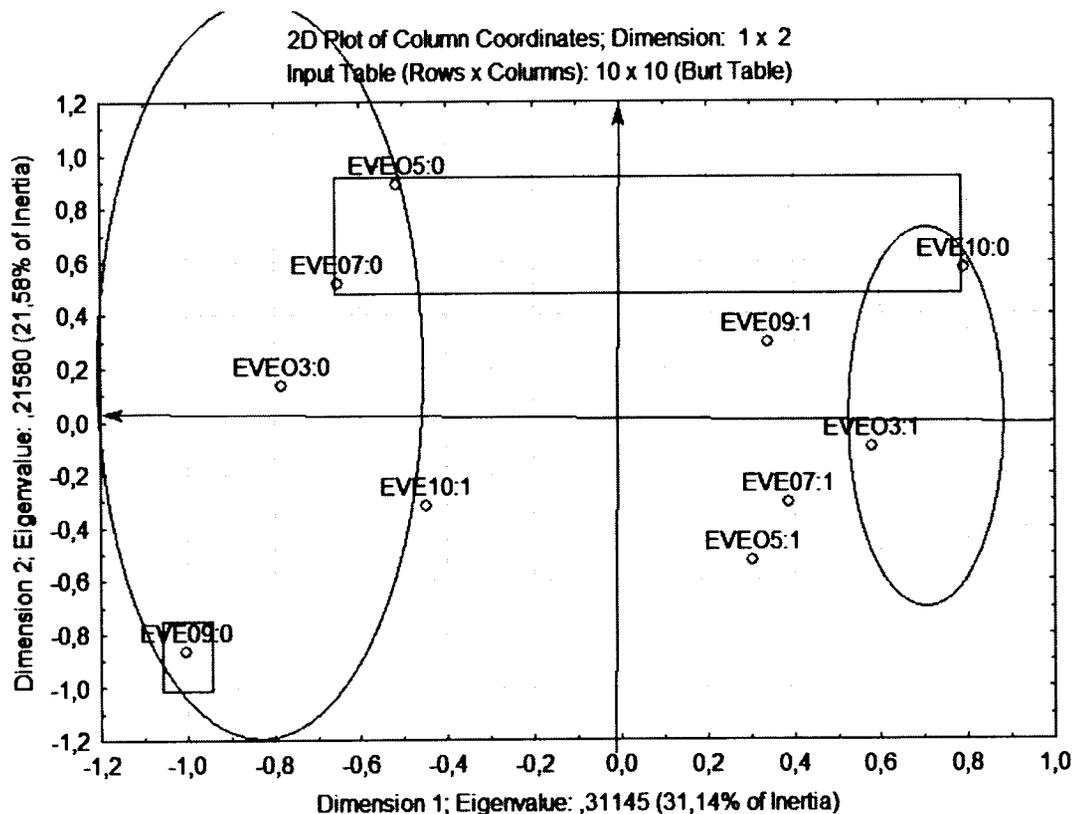


Figure 4.9 Résultats de l'analyse factorielle des correspondances : ruptures évènementielles

La position des catégories dans le graphique pourrait illustrer la présence de deux phénomènes distincts. Cependant, ceux-ci sont difficilement identifiables. Sur l'axe vertical, expliquant 21,58 % de la variance dans les données, on retrouve les catégories EVE05, EVE07, EVE09 et EVE10, et sur l'axe horizontal, expliquant 31,14 % de la variance, les catégories EVE03, EVE05, EVE07, EVE09 et EVE10. Puisque quasiment toutes les catégories se retrouvent sur les deux axes (EVE03 n'apparaît que sur l'axe horizontal), il est difficile de définir les phénomènes qui les distinguent.

Axe vertical

Sur l'axe vertical, les catégories EVE05, EVE07 et EVE10, qui se trouvent dans les rectangles, sont en corrélation, c'est-à-dire qu'elles vont ensemble. Ainsi, dans les textes de notre corpus, s'il y a présence de l'une de ces trois anomalies, soit un énoncé dont l'information est inédite (EVE05) ou insuffisamment explicitée (EVE07), ou l'emploi inusité d'un connecteur (EVE10), on peut s'attendre à ce qu'il y ait aussi présence des autres. Cette analyse démontre que les cas d'information partiellement pertinente (EVE05 et EVE07) et l'emploi inusité de connecteurs (EVE10) vont ensemble dans les textes.

De plus, ces anomalies s'opposent à la catégorie EVE09 avec laquelle elles sont en corrélation inversée. Ainsi, dans les textes, s'il y a présence d'énoncés dont l'information est partiellement pertinente (EVE05 et EVE07) ou de connecteurs dont l'emploi est inusité (EVE10), on peut s'attendre à ce qu'il n'y ait pas d'anomalies concernant l'absence induite de connecteurs (EVE09), et vice versa.

Axe horizontal

Sur l'axe horizontal, les catégories EVE03, EVE05, EVE07 et EVE09, qui se trouvent dans les ellipses, sont en corrélation, et donc vont ensemble dans les textes. Ainsi, s'il y a présence de l'une de ces quatre anomalies, soit un énoncé dont l'information est non pertinente (EVE03), inédite (EVE05) ou insuffisamment explicitée (EVE07), ou l'absence induite d'un connecteur (EVE09), on peut s'attendre à ce qu'il y ait aussi présence des autres. Cette analyse démontre que les anomalies se trouvant dans le contenu sémantique des énoncés (EVE03, EVE05 et EVE07) et l'absence de connecteurs (EVE09) vont ensemble dans les textes.

De plus, ces anomalies s'opposent à la catégorie EVE10 avec laquelle elles sont en corrélation inversée. Ainsi, dans les textes de notre corpus, s'il y a présence

d'anomalies se trouvant dans le contenu sémantique des énoncés (EVE03, EVE05 et EVE07) ou d'anomalies concernant l'absence de connecteurs (EVE09), on peut s'attendre à ce qu'il y ait absence de connecteurs dont l'emploi est inusité (EVE10), et vice versa.

4.5 Conclusion

Les résultats obtenus à l'aide d'une ANOVA à un facteur indiquent que la cohérence événementielle entraîne deux fois plus d'anomalies textuelles que la cohérence référentielle et qu'il y a absence de corrélation entre les deux variables. Une autre analyse démontre aussi qu'il n'y a pas de différence significative entre les textes en matière de cohérence textuelle selon le sujet A, B, C ou D. De plus, une analyse factorielle des correspondances nous a permis d'observer une certaine organisation dans la distribution des ruptures de cohérence. Finalement, à la lumière des résultats obtenus en ce qui concerne les ruptures de cohérence les plus récurrentes, il est maintenant possible de répondre à notre question de recherche. Nous nous attacherons à discuter de tous ces résultats dans le prochain chapitre.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Rappelons que l'objectif principal de notre travail était de procéder à l'inventaire des types d'anomalies textuelles présentes dans les écrits d'étudiants universitaires afin d'en connaître davantage sur les compétences textuelles des étudiants et ainsi permettre une meilleure prise en compte par les enseignants et les correcteurs des difficultés rencontrées au niveau textuel. À la lumière des résultats présentés en 4.3.1, 4.3.3 et 4.3.4, nous pouvons maintenant répondre à notre question de recherche qui était la suivante : en quoi consistent les cas de ruptures de cohérence les plus récurrents dans les textes d'étudiants universitaires francophones éprouvant de la difficulté en français écrit? Dans ce chapitre, nous répondrons à cette question (5.3), pour ensuite démontrer que nos résultats permettent de valider en partie les grilles que nous avons employées pour l'analyse (5.4). Avant de discuter de ces résultats, nous ferons mention de deux facteurs qui auraient pu avoir un impact important sur l'analyse des textes de notre corpus, soit le sujet du texte choisi par les étudiants (5.1) et la division de notre travail selon les aspects référentiel et évènementiel de la cohérence (5.2).

5.1 Le sujet du texte

Comme démontré dans le chapitre précédent, en 4.3.2, les quatre sujets proposés aux étudiants pour écrire leur texte n'ont pas eu d'incidence significative sur

le nombre d'anomalies textuelles produites⁴⁴. On pourrait expliquer ces résultats par le fait que les articles auxquels les étudiants devaient réagir abordaient des thèmes relevant du même domaine, soit du domaine de l'éducation, et que nos participants, étant tous des étudiants au baccalauréat en enseignement, avaient sans doute des connaissances assez similaires sur le sujet. On peut donc constater que, pour notre travail, il n'était pas nécessaire de contrôler le sujet choisi par les participants pour écrire leur texte comme nous l'avons fait pour le choix des participants, les consignes de rédaction et le genre du texte à écrire⁴⁵. Comme discuté en 2.2.4, le genre textuel, par exemple, participe activement de la construction de la cohérence d'un texte. Les schémas cognitifs préétablis en production et en compréhension, et l'emploi de certaines marques linguistiques, ne sont pas les mêmes d'un genre à l'autre et peuvent donc avoir une incidence non négligeable sur les types d'anomalies relevés dans les textes⁴⁶. Dans le présent travail, le sujet choisi par les participants pour rédiger leur texte n'aura pas eu une telle incidence, ce qui rend notre échantillon plus homogène et nos résultats plus probants.

5.2 Les aspects référentiel et évènementiel de la cohérence

Les analyses statistiques discutées en 4.3.1 ont permis de démontrer que les aspects référentiel et évènementiel de la cohérence sont des phénomènes distincts et qu'il est donc possible de les étudier séparément. L'analyse de la cohérence selon divers aspects pris isolément, par exemple l'étude des indices de modalité du texte ou l'analyse des plans de l'information, fait parfois l'objet de débat dans le domaine de

⁴⁴ Rappelons que les quatre articles portaient respectivement sur la réintroduction du cours d'économie financière au secondaire, l'interdiction de la malbouffe autour des écoles, l'enseignement ciblé pour les examens et l'abolition de l'épreuve uniforme de français.

⁴⁵ Rappelons que tous nos participants sont des étudiants universitaires du premier cycle, dont le français est la langue maternelle et qui sont reconnus comme éprouvant des difficultés à l'écrit (3.1.1). Les textes que nous avons sélectionnés étaient du même genre, soit le genre à dominante argumentative, et ont été écrits à partir des mêmes consignes (3.1.2).

⁴⁶ Nous reviendrons sur ce point en 5.3.3.

l'analyse du discours, et donc en linguistique textuelle. Le présent travail démontre qu'il est du moins possible de séparer l'analyse référentielle de l'analyse évènementielle, à l'instar de ce qui a été fait par Gagnon (1998) et Lemonnier et Gagnon (2010). À ce sujet, Charolles (1995 : 20) fait lui aussi mention de la possibilité d'étudier un texte sous au moins deux angles d'analyse quant à sa cohérence. Selon lui, même si elles se recoupent et s'influencent au sein d'un même texte, la cohérence référentielle et la cohérence évènementielle, qu'il nomme « plausibilité évènementielle », sont exprimées par des éléments linguistiques différents et peuvent varier indépendamment l'une de l'autre. Pour appuyer son propos, Charolles cite une étude menée par Black, Freeman et Johnson-Laird (1986) portant sur le rapport entre la compréhension d'un texte et sa plausibilité évènementielle. Cette étude montre que la plausibilité évènementielle conserve le même degré d'influence sur la cohérence d'un texte indépendamment du fait que la cohérence référentielle y soit préservée ou non. Les sujets participant à la recherche dont il est question devaient juger de la plausibilité de deux textes contenant des anomalies à cet égard. Le premier texte ne contenait aucun SN ni pronom, tandis que, dans le deuxième, les expressions référentielles avaient été réintroduites. Il s'est avéré que les scores des deux épreuves furent quasiment identiques démontrant ainsi que la cohérence référentielle n'a pas nécessairement d'incidence sur la plausibilité des énoncés d'un texte et que, par conséquent, les deux types de cohérence peuvent être étudiés séparément. Nos résultats vont dans le même sens, c'est-à-dire qu'ils indiquent qu'il est possible, et même pertinent, d'analyser la cohérence textuelle sous différents aspects afin d'en faire la description, du moins d'un point de vue référentiel et évènementiel.

5.3 Réponse à la question de recherche

5.3.1 Les deux types de cohérence

Les résultats en 4.3.1 démontrent que les étudiants aux prises avec des difficultés à l'écrit éprouvent davantage de difficultés avec la cohérence événementielle qu'avec la cohérence référentielle des textes. En effet, l'établissement de liens logiques entre les prédicats entraîne deux fois plus de ruptures de cohérence que l'introduction et la reprise d'acteurs textuels chez ces étudiants. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la construction de la cohérence événementielle demande au scripteur de prendre en compte divers paramètres microstructurels, mais aussi macrostructurels, voire extratextuels, du texte. En effet, lorsqu'il produit un énoncé, le scripteur doit non seulement le mettre en relation avec son contexte immédiat, soit l'énoncé qui précède, mais aussi le situer adéquatement dans la séquence textuelle et dans le paragraphe dans lequel il se trouve. De plus, la construction de la cohérence événementielle demande la prise en compte de paramètres extratextuels puisque, comme l'explique Gagnon, « une information nouvelle sera pertinente par rapport à l'ancienne (c'est-à-dire son contexte), sur le plan de la structuration sémantique, si les deux mettent en rapport des faits, événements, états de choses susceptibles d'être mis en rapport dans le monde réel » (1998 : 124). Ainsi, les liens établis entre les énoncés doivent aussi trouver leur point d'ancrage dans une réalité extratextuelle, et paraître plausibles aux yeux du lecteur. Bien que la construction de la structure référentielle du texte demande aussi au scripteur la prise en compte de certains éléments macrostructurels ou extratextuels, notamment dans l'emploi de pronoms déictiques, la référence aux divers acteurs textuels s'effectue davantage au niveau local du texte, d'un énoncé à l'autre. En se jouant autant au niveau local que global du texte, la cohérence événementielle s'avère donc plus complexe à construire.

De plus, les mêmes résultats (4.3.1) indiquent que la cohérence événementielle entraîne une plus grande variation entre les textes que la cohérence référentielle. Nous

croyons que cette différence peut s'expliquer du fait que les procédés d'introduction et de reprise d'acteurs textuels relèvent davantage de la grammaire de la phrase que l'établissement de liens sémantiques entre les prédicats, et sont donc davantage soumis à certaines normes grammaticales. En effet, les procédés de rappel anaphoriques, par exemple, répondent à certains critères morphosyntaxiques en ce qui a trait à l'accord (genre, nombre) et à la position syntaxique du référent, qui devrait, par exemple, être autonome dans le contexte verbal⁴⁷. Ces critères, lorsqu'ils sont connus et maîtrisés, participent de la construction effective de la cohérence référentielle. De son côté, bien qu'elle soit aussi guidée par certains critères, notamment thématiques, la structuration évènementielle permet plus de liberté aux scripteurs en s'éloignant davantage du domaine morphosyntaxique de la langue pour traduire la construction sémantique du texte. Nous croyons donc que la cohérence évènementielle est sujette à une plus grande variation chez les étudiants, en raison du nombre moins élevé de normes encadrant sa construction.

5.3.2 Les ruptures de cohérence les plus récurrentes

Mentionnons d'abord qu'afin de déterminer quels étaient les cas de ruptures de cohérence les plus récurrents dans notre corpus, nous n'avons pas pu calculer le nombre d'anomalies repérées sur le nombre de tentatives faites par les étudiants. Ce genre de calcul s'avère pertinent afin de pallier les diverses stratégies d'évitement des scripteurs, qui auront tendance à ne pas employer certaines constructions linguistiques avec lesquelles ils sont moins habiles. Pour ce qui est de la comparaison entre la cohérence référentielle et la cohérence évènementielle, il a été possible de pondérer ainsi les données puisque nous avons un référentiel commun pour chacun des deux groupes

⁴⁷ Rappelons qu'un référent se trouvant dans un syntagme dont il n'est pas la tête peut rendre son identification difficile pour le lecteur. Par exemple, il sera difficile de pronominaliser le SN *l'allocation compensatrice* contenu dans le SN complexe *la commission de l'allocation compensatrice* (Reboul, 1989 : 83).

d'anomalies, soit les expressions référentielles et les phrases syntaxiques (3.2.1.1 et 3.2.1.2). Cependant, les diverses catégories d'anomalies textuelles repérées dans les textes n'ont pu être analysées de la même façon en raison de la grande variété de types d'expressions référentielles (pronoms, SN définis, SN démonstratifs, etc.) et de phrases syntaxiques (phrases transformées, enchâssées, constructions détachées, etc.). La distribution des cas de rupture de cohérence selon le nombre de chacun de ces types d'items linguistiques pourrait constituer en soi un autre travail de recherche. Nous croyons tout de même que l'analyse qui a été faite dans le présent travail peut mener à bien les objectifs que nous nous sommes fixés, soit de fournir des données sur les compétences des étudiants en matière de cohérence textuelle afin de mieux leur venir en aide, puisque notre analyse fait état de ce que les étudiants produisent réellement dans les textes, ce qui donne déjà une bonne idée de leurs compétences.

5.3.2.1 Les ruptures référentielles les plus récurrentes

Pour ce qui est de la cohérence référentielle, les résultats en 4.3.3 démontrent que les étudiants aux prises avec des problèmes à l'écrit ont surtout de la difficulté à introduire des acteurs textuels entièrement nouveaux, sans ambiguïté ni glissement de sens (REF02 et REF03), et à effectuer le rappel d'acteurs textuels de manière que le référent soit facilement identifiable dans le texte (REF10, REF13, REF14 et REF21). Nous reprenons en 5.1 le tableau se trouvant en 4.3.3 pour servir de rappel quant aux ruptures référentielles les plus récurrentes :

Tableau 5.1 Rappel des ruptures référentielles les plus récurrentes

Rôle de l'expression référentielle	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code
Introduction d'un acteur textuel	SN défini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF02
	SN indéfini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	REF03
Rappel d'un acteur textuel	Répétition d'un SN	Référent ambigu	REF10
	Anaphore pronominale	Référent non autonome	REF13
		Référent ambigu	REF14
Anaphore infidèle	Référent ambigu ou absent	REF21	

L'introduction d'un acteur textuel

Pour ce qui est de l'introduction d'acteurs textuels, les anomalies sont principalement produites lors de l'introduction d'une entité textuelle entièrement nouvelle à l'aide de SN définis (REF02) et indéfinis (REF03). Ces résultats pourraient être expliqués par l'emploi fréquent, chez les scripteurs en général, de ces deux types de SN pour effectuer l'introduction d'acteurs textuels. Le fait que les SN possessifs soient peu pris en compte dans la grille de Lemonnier et Gagnon (2010) pourrait aussi expliquer, en partie, ces résultats (3.2.3.3). Rappelons que la grille ne contient pas de catégories d'anomalies de nature pragmatique en ce qui concerne l'anaphore associative, c'est-à-dire que les cas ruptures de cohérence attribuables aux SN possessifs dont le référent est difficilement identifiable ne sont pas répertoriés dans la grille. Leur prise en compte aurait peut-être changé quelque peu nos résultats. Les SN définis et indéfinis auraient cependant tout de même entraîné le même nombre important de ruptures.

Ainsi, à la lumière de nos résultats, les étudiants universitaires éprouvant des difficultés à l'écrit devraient apprendre à mieux introduire les acteurs textuels entièrement nouveaux à l'aide de SN définis et indéfinis de sorte que le lecteur soit en mesure d'attribuer à ces SN un référent unique. L'introduction d'une entité entièrement nouvelle dans le texte signifie qu'elle est non directement reliée aux expressions référentielles qui l'entourent. Les étudiants doivent donc être en mesure d'introduire ces nouvelles entités à l'aide de SN dont l'apport informatif est suffisant pour créer un lien avec son contexte. Le choix du déterminant et de la tête nominale, et l'éventuel ajout d'un complément participent de cet apport d'information. Il est par exemple nécessaire pour les étudiants d'apprendre à faire de meilleurs choix lexicaux en ce qui concerne la tête nominale et de savoir que celle-ci ne suffit pas toujours à désigner un référent unique, qu'il faut parfois en restreindre l'extension en ajoutant des compléments.

Le rappel d'un acteur textuel

En ce qui concerne le rappel d'acteurs textuels, les cas de ruptures de cohérence ont principalement lieu lorsqu'un étudiant fait la répétition d'un SN (REF10), emploie l'anaphore pronominale (REF13 et REF14) ou l'anaphore infidèle à l'aide d'un SN démonstratif (REF21). Les anomalies les plus récurrentes en ce qui a trait à ces types de rappels sont toutes relatives au repérage du référent dans le texte, soit parce que celui-ci est ambigu ou absent, ou parce qu'il est non autonome dans le contexte verbal.

Ces résultats indiquent que les étudiants universitaires éprouvant des difficultés à l'écrit devraient apprendre à mieux mettre en saillance les acteurs auxquels ils réfèrent dans le texte. Ces étudiants pourraient travailler à éviter les ambiguïtés référentielles en apprenant à manipuler les différents plans sur lesquels peuvent être mises les expressions référentielles pour rendre explicite le choix du bon référent (REF10, REF14 et REF21). Comme discuté en 3.2.3.1, certains critères syntaxiques et

sémantiques participent de la hiérarchisation des SN dans le texte (Riegel, Pellat et Rioul, 2016 : 1033). De plus, il serait important pour les étudiants de savoir qu'il vaut mieux éviter la reprise d'un élément nominal n'apparaissant pas de manière autonome dans le contexte verbal (REF13). En effet, il peut arriver que des étudiants reprennent un élément nominal faisant partie d'un syntagme dont il n'est pas la tête et que cela gêne le procédé de coréférence. Bref, les étudiants devraient être plus soucieux de la mise en évidence des référents dans leur texte, qui est notamment liée à la position syntaxique du référent dans une phrase. En ce qui a trait à la répétition d'un SN, à l'anaphore pronominale et à l'anaphore infidèle, nos résultats indiquent que les étudiants devraient apprendre à mieux maîtriser leur fonctionnement respectif. Par exemple, en ayant recours à l'anaphore pronominale, l'étudiant doit s'assurer non seulement que le référent soit saillant, mais qu'il se situe dans le contexte verbal immédiat. Ce principe est encore plus important à respecter pour ce qui est du SN démonstratif employé comme anaphore infidèle. Comme discuté en 3.2.3.1, la présence de ce type de SN implique une dépendance contextuelle forte et requiert donc la présence proximale du référent.

5.3.2.2 Les ruptures évènementielles les plus récurrentes

En ce qui concerne la cohérence évènementielle, les résultats en 4.3.4 démontrent que les étudiants aux prises avec des problèmes à l'écrit ont surtout de la difficulté à produire des énoncés dont le lien avec le contexte est toujours clair et pertinent (EVE03, EVE05 et EVE07) et à faire un usage adéquat des connecteurs afin de lier les énoncés les uns aux autres (EVE09 et EVE10). Nous reprenons en 5.2 le tableau se trouvant en 4.3.4 pour servir de rappel quant aux ruptures référentielles les plus récurrentes :

Tableau 5.2 Rappel des ruptures événementielles les plus récurrentes

Localisation de la rupture	Cause de la rupture		Code
Contenu sémantique de l'énoncé	Information non pertinente		EVE03
	Information partiellement pertinente	Information inédite	EVE05
		Information insuffisamment explicitée	EVE07
Arrimage entre les énoncés	Connecteur indument absent		EVE09
	Connecteur employé de façon inusitée		EVE10

Le contenu sémantique des énoncés

Pour ce qui est du contenu sémantique des énoncés, les cas de rupture de cohérence sont principalement causés par la non-pertinence de certaines informations dans le texte (EVE03), par de l'information inédite (EVE05) ou par l'explicitation insuffisante des informations contextuelles (EVE07). Ces résultats nous indiquent que les étudiants ont besoin de travailler la pertinence du contenu sémantique dans les textes qu'ils écrivent. Comme discuté en 2.4.2.2, il va de soi qu'au moment de la rédaction d'un texte, toutes les informations s'y trouvant sont pertinentes aux yeux du scripteur. Cependant, selon nos résultats, il semble que les étudiants aient de la difficulté à agencer certaines de ces informations de façon à ce que le lecteur voie, lui aussi, la pertinence des énoncés du texte. Pour faciliter la tâche du lecteur à cet effet, le scripteur doit être en mesure de déterminer si les informations nécessaires à l'interprétation d'un énoncé « sont trop éloignées, ou si aucun concept verbalement activé ne permet de les récupérer, ou si les inférences à faire pour leur recouvrement sont trop nombreuses ou trop peu vraisemblables » (Gagnon, 1998 : 197). Pour ce qui est des étudiants universitaires ayant de la difficulté à l'écrit, ils doivent plus

précisément développer l'habitude de se demander si le contenu sémantique des énoncés qu'ils produisent permet réellement l'établissement d'un rapport de fait avec les autres énoncés du texte et, conséquemment, être en mesure de repérer toute information paraissant superflue ou hors sujet dans le texte (EVE03). De plus, les étudiants doivent s'assurer de bien expliciter la relation sémantique entre un énoncé et le contexte en prédisant si l'information contenue dans l'énoncé pourrait paraître inédite aux yeux du lecteur (EVE05). Finalement, les étudiants doivent étoffer davantage le contenu sémantique des énoncés en s'assurant de fournir, voire de répéter, toute l'information contextuelle nécessaire à la bonne compréhension du lecteur (EVE07).

L'arrimage entre les énoncés

En ce qui a trait à l'arrimage des énoncés, les ruptures de cohérence sont principalement causées par l'absence induite (EVE10) ou l'emploi inapproprié (EVE10) de connecteurs dans les textes. Ces résultats ne sont pas étonnants, puisque plusieurs chercheurs ont déjà fait le même constat chez les étudiants, notamment Reichler-Béguelin, qui affirme que les connecteurs « font partie des malformations textuelles couramment relevées par les enseignants » (1992 : 55), et Pepin, qui soutient que « l'omission de connecteurs essentiels dans un texte ou leur usage inapproprié peuvent compter parmi les défauts de cohésion les plus fréquents chez les scripteurs [étudiants] » (1994 : 24). Les étudiants aux prises avec des difficultés à l'écrit ont donc besoin de mieux saisir l'importance d'avoir recours aux connecteurs et de savoir bien les utiliser afin d'orienter et de faciliter la compréhension du lecteur. Comme discuté en 2.4.2.2, le scripteur sera toujours en mesure de voir des relations sémantiques entre les énoncés de son texte. Il n'en va pas de même pour le lecteur, qui « n'a accès ni à l'environnement physique, ni à l'environnement psychique qui ont conditionné le locuteur au moment de l'écriture » (Gagnon, 1998 : 197) et ne peut s'en remettre qu'aux seules informations fournies par le contexte immédiat pour tenter de lier les énoncés

entre eux. En employant davantage de connecteurs, les étudiants peuvent pallier ce manque d'information et rendre plus explicite la structure de leur texte, et ainsi guider le lecteur dans son interprétation. Les connecteurs offrent en effet au scripteur le loisir d'opérer un certain contrôle sur l'interprétation du texte par le lecteur et de mieux en garantir la justesse. Bien entendu, les étudiants doivent non seulement avoir recours aux connecteurs, mais aussi en faire un usage adéquat afin de ne pas « embrouiller les pistes d'interprétation au lieu de les clarifier » (Gagnon 1998 : 199). Il est donc primordial qu'ils soient en mesure de reconnaître les endroits dans le texte où l'arrimage d'énoncés à l'aide de connecteurs est nécessaire, mais aussi de savoir quels connecteurs employer afin d'explicitier le plus précisément possible les relations sémantiques permettant cet arrimage.

5.3.3 Le genre du texte et les ruptures de cohérence

Pour terminer, mentionnons brièvement que le genre du texte que nous avons choisi pour mener notre recherche aurait pu avoir une influence sur la présence ou l'absence de certains cas de rupture de cohérence dans notre corpus. Une recherche menée par Bronckart (1985) fait l'inventaire des unités linguistiques se retrouvant le plus fréquemment dans ce qui est déterminé comme étant « trois types de textes », soit le discours en situation, le discours théorique et la narration. Ces grands types de textes sont en fait trois pôles autour desquels gravitent toutes sortes de sous-catégories textuelles. Selon cette typologie, les textes de notre corpus se retrouvent à la frontière entre le discours en situation et le discours théorique (1985 : 63). Il est intéressant de constater, par exemple, qu'un texte se situant plus près du discours théorique comporte davantage de connecteurs qu'un texte gravitant autour du discours en situation, ou que la narration contient davantage d'anaphores pronominales que le discours théorique (1985 : 78). Il est difficile de déterminer précisément l'impact qu'aura eu le genre du texte sur la présence ou l'absence de certains cas de ruptures de cohérence dans notre corpus. Ce genre d'analyse pourrait faire l'objet d'une autre recherche d'envergure. On

peut cependant supposer que l'étude d'un autre genre de texte que le genre à dominante argumentative, qui est celui des textes de notre corpus (défini en 3.1.2), aurait peut-être mené à des résultats différents.

5.4 L'organisation des données

Les résultats obtenus en 4.4 nous donnent quelques informations supplémentaires sur les scripteurs, mais nous informe davantage sur la pertinence de l'organisation des différentes catégories d'anomalies dans les grilles de Lemonnier et Gagnon (2010). Certains patrons d'anomalies textuelles émergent de ces résultats et nous permettent de valider les divisions se trouvant dans les grilles.

L'organisation des ruptures référentielles les plus récurrentes

Tout d'abord, la façon dont se regroupent, en 4.4.1, les ruptures référentielles les plus récurrentes dans les textes nous indique que les problèmes textuels concernant l'introduction d'un acteur (REF02 et REF03) et le rappel d'un acteur (REF10, REF13, REF14 et REF21) représentent deux phénomènes distincts, indépendants l'un de l'autre, et qui s'influencent donc peu dans la construction de la cohérence référentielle (voir figure 4.9). La grille d'analyse référentielle de Lemonnier et Gagnon (2010) fait état de ces deux phénomènes en regroupant les anomalies référentielles selon qu'elles introduisent ou reprennent un acteur textuel (annexe A). Ce choix théorique se voit donc justifié par nos résultats.

De plus, les mêmes résultats nous indiquent que la présence d'anomalies concernant un référent ambigu ou absent dans les textes entraîne la présence d'autres anomalies du même type (REF10, REF14 et REF21) (voir figure 4.9). Par exemple, si un scripteur a de la difficulté à rendre explicite le référent d'un pronom dans le texte, il aura tendance à se heurter au même problème lorsqu'il aura recours à la répétition

d'un SN ou l'anaphore infidèle pour reprendre un acteur textuel. Autrement dit, lorsqu'un scripteur produit des anomalies d'ambiguïté référentielle ou d'absence de référent, ce problème tend à se généraliser dans les différents types de rappels anaphoriques. Il serait d'ailleurs intéressant de comprendre la raison pour laquelle les cas de référent non autonome (REF13) s'opposent aux cas de référent ambigu ou absent (REF10, REF14 et REF21). En effet, dans notre corpus, lorsqu'il y a présence d'anomalies ayant trait à un référent non autonome, il y a absence d'anomalies ayant trait à un référent ambigu ou absent, et vice versa. Cette observation dépasse les objectifs que nous nous sommes fixés, ainsi nous ne pousserons pas la réflexion plus loin.

L'organisation des ruptures événementielles les plus récurrentes

Les résultats obtenus en 4.4.2 fournissent aussi quelques renseignements supplémentaires sur les scripteurs et sur la grille d'analyse. La façon dont sont organisées les anomalies événementielles les plus récurrentes nous indique que la présence d'énoncés partiellement pertinents dans les textes entraîne la présence d'autres anomalies du même type (EVE05 et EVE07) (voir figure 4.10). Ainsi, si un scripteur, introduit des informations inédites dans son texte, il aura aussi tendance à introduire de l'information trop peu explicitée, et vice versa. De plus, les mêmes résultats nous indiquent que la présence d'énoncés non pertinents (EVE03) dans un texte entraîne la présence d'énoncés partiellement pertinents (EVE05 et EVE07), et vice versa. La grille d'analyse événementielle de Lemonnier et Gagnon (2010) regroupe ces catégories d'anomalies selon qu'elles font partie des ruptures causées par des énoncés partiellement pertinents (EVE05 et EVE07) ou le contenu sémantique des énoncés (EVE03, EVE05 et EVE07) (annexe B). Ce choix théorique se voit donc justifié par nos résultats.

Finalement, mentionnons que les résultats quant aux connecteurs (EVE09 et EVE10) pour ce type d'analyse ne font qu'indiquer que l'absence induite de connecteurs s'oppose à l'emploi inusité de connecteurs, et donc que, lorsqu'il manque de connecteurs dans un texte, on retrouve peu ou pas de connecteurs employés de façon inusitée, et qu'à l'inverse, lorsqu'on retrouve des connecteurs employés de façon inappropriée, il ne manque pas de connecteurs dans le texte. Ces résultats peuvent paraître un peu tautologiques et donnent peu d'information sur l'organisation des données.

En conclusion, les résultats issus de l'organisation des données nous permettent de valider, du moins en partie, les grilles que nous avons employées pour analyser la cohérence textuelle de notre corpus. La façon dont s'organisent certaines des anomalies référentielles et événementielles les plus récurrentes dans notre analyse reflète en effet les divisions se retrouvant dans les grilles de Lemonnier et Gagnon (2010). Ces résultats nous permettent d'avancer l'idée qu'un nombre plus élevé de données pour chacune des catégories d'anomalies auxquelles nous nous sommes intéressée pour ce travail aurait permis de valider davantage la congruence et la pertinence des grilles de Lemonnier et Gagnon (2010)⁴⁸.

⁴⁸ Rappelons que, pour analyser l'organisation de nos données à l'aide d'une analyse factorielle des correspondances (4.4), nous nous sommes seulement intéressée aux ruptures de cohérence les plus récurrentes puisque les autres catégories de ruptures contenaient trop peu de données pour ce genre d'analyse.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, notre principal objectif était de répondre à la question suivante : en quoi consistent les cas de ruptures de cohérence les plus récurrents dans les textes d'étudiants universitaires francophones éprouvant de la difficulté en français écrit? Pour atteindre cet objectif, nous avons formé un corpus de textes rédigés par des étudiants universitaires ayant des problèmes à l'écrit et avons procédé à l'inventaire des ruptures de cohérence présentes dans les textes à l'aide d'une typologie des cas de ruptures de cohérence (Lemonnier et Gagnon, 2010).

Nos résultats indiquent que, en ce qui a trait à la cohérence référentielle, qui concerne l'introduction et le rappel d'acteurs textuels, les ruptures de cohérence les plus récurrentes sont produites lorsqu'il y a introduction d'un acteur textuel à l'aide d'un SN défini et indéfini, et lorsqu'il y a rappel d'un acteur textuel à l'aide de la répétition d'un SN, de l'anaphore pronominale et de l'anaphore infidèle. L'emploi de SN définis et indéfinis pour introduire un acteur est souvent fait de façon imprécise, soit dans le choix du déterminant, du lexique ou du complément, et rend difficile l'attribution d'un référent unique au SN utilisé. La répétition d'un SN, l'anaphore pronominale et l'anaphore infidèle servant à effectuer le rappel d'un acteur textuel rendent souvent difficile l'identification du référent envisagé dans le texte, soit parce que ce référent est absent ou ambigu, ou parce qu'il est non autonome dans le contexte verbal.

Pour ce qui est de la cohérence événementielle, qui concerne les relations sémantiques entre les énoncés, nos résultats indiquent que les ruptures de cohérence les plus récurrentes sont causées par des énoncés dont le lien avec le contexte paraît peu ou pas pertinent, et par l'absence induite ou l'usage inadéquat de connecteurs. Des énoncés contiennent souvent de l'information superflue ou hors contexte et rendent

difficile l'établissement de rapports de faits avec les autres énoncés, des énoncés semblent inédits, même s'ils sont pertinents, puisque leur relation sémantique avec le contexte n'est pas explicitée, et le contenu sémantique des énoncés est trop peu étoffé, l'information y est insuffisante. L'emploi des connecteurs est souvent inadéquat, en ce sens que les connecteurs ne sont pas toujours employés au moment opportun dans le texte et que le choix du connecteur pour expliciter une relation sémantique entre les énoncés n'est pas toujours le bon.

En ce qui concerne les deux pans de la cohérence textuelle auxquels nous nous sommes intéressée, soit la cohérence référentielle et la cohérence événementielle, nos résultats montrent que la cohérence événementielle cause deux fois plus de ruptures de cohérence chez les étudiants que la cohérence référentielle. Ainsi, l'établissement de liens logiques entre les prédicats entraîne deux fois plus de ruptures de cohérence que l'introduction et la reprise d'acteurs textuels.

Parallèlement à ces résultats, des analyses nous ont permis de valider notre instrument de collecte de données, soit les grilles de Lemonnier et Gagnon (2010), et de justifier la division de notre travail selon les aspects référentiel et événementiel de la cohérence. En effet, comme il l'a été démontré par d'autres chercheurs (Black, Freeman et Johnson-Laird, 1986), il est possible d'analyser la cohérence référentielle et événementielle des textes séparément. Nos analyses statistiques démontrent qu'il s'agit bel et bien de deux phénomènes distincts. De plus, pour chacun de ces aspects de la cohérence, des analyses indiquent que l'organisation de nos données reprend certaines des divisions se retrouvant dans les grilles d'analyse que nous avons employées. Ces résultats nous permettent de valider, au moins en partie, les grilles de Lemonnier et Gagnon (2010).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons affirmer avoir répondu à notre question de recherche, en plus d'avoir fourni des analyses supplémentaires permettant de valider notre expérimentation et les outils que nous avons employés pour mener à bien cette recherche. Notre lecteur en sait désormais davantage sur le domaine de la

cohérence textuelle, et nous espérons avoir suscité chez lui l'envie d'accorder davantage d'importance à ce pan de la langue écrite, qui selon nous, ne manque pas d'intérêt et dont il reste encore beaucoup à connaître. Nous en savons aussi maintenant un peu plus sur les compétences rédactionnelles des étudiants universitaires en matière de cohérence et sur les divers types de ruptures de cohérence que l'on peut retrouver dans les textes. Nous espérons que ces notions participeront d'une meilleure prise en compte par les enseignants et les correcteurs des difficultés rencontrées au niveau textuel par leurs étudiants, et permettront aux intéressés d'épauler plus efficacement les étudiants par la création d'activités ciblées ou l'enseignement des principes de cohérence textuelle. De plus, nous croyons que cette recherche pourrait servir d'appui dans l'éventuelle élaboration d'un cours universitaire de rédaction s'adressant aux étudiants aux prises avec des difficultés à l'écrit. En réalisant ce mémoire, nous espérons aussi avoir su démontrer que la cohérence textuelle, pour reprendre les mots employés par Reichler-Bégulin, Denervaud et Jespersen, n'est pas une « alchimie plus ou moins mystérieuse où le talent individuel fait tout » (1988 : 8) et qu'il est possible d'en décrire les principes linguistiques de façon rigoureuse et accessible, et donc d'en faire l'enseignement.

Finalement, nous espérons avoir suscité l'intérêt des étudiants et des chercheurs souhaitant travailler dans le domaine de la cohérence textuelle. Nous sommes aussi consciente des limites de notre recherche. Dans ce mémoire, nous n'avons pas pu aborder le rôle joué par certaines expressions référentielles comme, *ce dernier*, *celui-ci* ou par les pronoms disjoints, et n'avons que très peu parlé de l'apport des SN possessifs en cohérence référentielle. Nous croyons qu'il serait pertinent de le faire. Il serait aussi intéressant de se pencher sur les liens logiques établis entre les arguments développés dans un texte à dominante argumentative, ou bien de reprendre la présente recherche avec des textes d'un genre textuel différent pour comparer les résultats. Enfin, tout cela et bien plus encore reste à faire dans le domaine fascinant de la cohérence textuelle.

ANNEXE A

GRILLE RÉFÉRENTIELLE DE LEMONNIER ET GAGNON

ANNEXE 4.1A)TABLEAU SYNTHÈSE DES CODES UTILISÉS POUR L'ANALYSE
DE LA COHÉRENCE RÉFÉRENTIELLE

RÔLE DE L'EXPRESSION RÉFÉRENTIELLE	RELATION DE PERTINENCE	RESSOURCE LINGUISTIQUE	
INTRODUCTION D'UN ACTEUR TEXTUEL A	Absence de relation 1	Nom propre (NP)	
		SN défini (SD)	
		SN indéfini (SI)	
	Contiguïté sémantique 2	SN défini (SD)	
		SN possessif (SP)	
	Contiguïté pragmatique 3	SN démonstratif (SF)	
Identité partielle 4	Pronom démonstratif (PT) possessif (PP), ou indéfini (PI)		
RAPPEL D'UN ACTEUR TEXTUEL B	Identité 5	Répétition du SN (RE)	
		Pronominalisation (PN)	
		Reprise lexicale (RL)	
		Substitution lexicale (SL)	SN défini (SD)
			SN démonstratif (SF)
		Anaphore zéro (AZ)	
RAPPEL D'UNE PRÉDICATION C	Identité 6	Ce ou Cela (CE)	
		SN démonstratif (SF)	

Annexes

	TYPES DE RUPTURES	CODE	COTE
	Expression référentielle imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	01	1-2
	Expression référentielle qui n'a pas de référent unique ou qui est incomplète	02	1-2
	Expression référentielle imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	03	1-2
	Manque de typicité du SN défini \ SN repère	04	1
	Inadéquation grammaticale	05	1
	Inadéquation pratique	24	1-2
	Ambiguïté référentielle	06	1
	Inadéquation grammaticale	07	1
	Absence de référent	26	2
	SN aurait dû être pronominalisé / ou même SN renvoie à deux référents	08	1
	Absence de référent	09	1-2
	• réelle		1
	• référent trop loin		1
	• référent non autonome	22	1
	Ambiguïté référentielle	10	1-2
	Inadéquation grammaticale		1
	• genre, nombre, personne	11	1
	• mauvais pronom complément	27	1
	• CE → SN	23	1
	Mauvais déterminant/ Erreur de nombre	12	1
	Reprise d'un générique à l'aide d'un SN démonstratif	25	1
	Ambiguïté	13	1-2
	Absence de référent ou ambiguïté	14	2-3
	Inadéquation pratique	15	1
	Inadéquation sémantique	16	2-3
	Référent non autonome	22	1
	Absence de référent	17	2-3
	Ambiguïté référentielle	18	1-2
	Absence de référent	19	1-2-3
	Ambiguïté référentielle	20	1-2
	Inadéquation sémantique	21	1-2

ANNEXE B

GRILLE ÉVÈNEMENTIELLE DE LEMONNIER ET GAGNON

ANNEXE 4.2A)

TABLEAU SYNTHÈSE DES CODES UTILISÉS POUR L'ANALYSE
DE LA COHÉRENCE ÉVÉNEMENTIELLE

CAUSE DE LA RUPTURE		CODE	COTE
Énoncé (ou une partie d'un énoncé) contradictoire		01	2
Énoncé (ou une partie d'un énoncé) redondant		02	1
Énoncé non pertinent		03	3
Énoncé partiellement pertinent	Certaines informations du contexte ne sont pas récupérées dans l'énoncé, ou dans la suite du texte	04	3
	Certaines informations de l'énoncé semblent inédites, et, de ce fait, ne sont rattachables à aucune des informations disponibles dans le contexte	05	3
	La pertinence de l'énoncé repose sur une hypothèse contextuelle contestable	07	3
	La pertinence de l'énoncé est masquée par un contexte insuffisamment explicite	08	3
Énoncé dont l'arrimage avec l'énoncé ou les énoncés précédent(s) ne se fait pas de façon harmonieuse	Le passage d'un énoncé à un autre dont le niveau de généralité diffère n'est pas réussi	06	3
	Un connecteur est absent	09	2
	Un connecteur est employé de façon inusitée	10	2
	Un énoncé est mal placé, et aurait été plus pertinent ailleurs dans la séquence	11	2
	Une maladresse dans le changement de thème ou dans l'introduction d'exemples est perceptible	12	2

ANNEXE C

GRILLE RÉFÉRENTIELLE MODIFIÉE

GRILLE RÉFÉRENTIELLE MODIFIÉE

Rôle de l'expression référentielle	Type de relation	Ressource linguistique	Cause de la rupture	Code	
Introduction d'un acteur textuel	Totalemment nouvelle	Nom propre	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	01	
		SN défini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	02	
		SN indéfini	Expression imprécise ou employée dans un sens qui ne convient pas	03	
	Inférence associative (Anaphore associative)	SN défini	Inadéquation sémantique : manque de typicité avec le référent	04	
		SN possessif	Inadéquation grammaticale Inadéquation sémantique : manque de typicité avec le référent	05 06	
	Inférence partielle (Reprise partielle)	Pronom démonstratif, possessif, indéfini	Inadéquation grammaticale	08	
			Référent absent	09	
	Rappel d'un acteur textuel	Identité	Répétition d'un SN	Référent ambigu	10
			Anaphore pronominale	Référent absent	11
Référent trop loin				12	
Référent non autonome				13	
Référent ambigu				14	
Inadéquation grammaticale				15-16	
Inadéquation grammaticale : <i>ceci</i> ou <i>cela</i> pour remplacer un SN				17	
Anaphore fidèle				Mauvais déterminant	18
			Reprise d'un générique à l'aide d'un SN démonstratif	19	
Anaphore infidèle SN défini, SN démonstratif			Référent ambigu SN défini	20	
			Référent absent ou ambigu SN démonstratif	21	
			Référent non autonome SN démonstratif	24	
			Inadéquation sémantique SN démonstratif	23	
Anaphore zéro Phrase infinitive, participiale			Référent absent	25	
			Référent ambigu	26	
Rappel d'un élément non nominal	Identité	<i>Ça, ce, ceci</i> ou <i>cela</i>	Référent absent	27	
			Référent ambigu	28	
		SN démonstratif	Inadéquation sémantique	29	

ANNEXE D

GRILLE ÉVÈNEMENTIELLE MODIFIÉE

GRILLE ÉVÈNEMENTIELLE MODIFIÉE

<i>Localisation de la rupture</i>	<i>Cause de la rupture</i>	<i>Code</i>	
Contenu sémantique de l'énoncé	Information contradictoire	01	
	Information redondante	02	
	Information non pertinente	03	
	Information partiellement pertinente	Information non récupérée dans la suite du texte	04
		Information inédite	05
		Information contestable	06
		Information insuffisamment explicitée	07
Arrimage entre les énoncés	Différence du niveau de généralité	08	
	Connecteur indument absent	09	
	Connecteur employé de façon inusitée	10	
	Énoncé mal placé	11	
	Changement abrupt	12	

ANNEXE E

CONSIGNES DE RÉDACTION : CHOIX DU TEXTE

Rédaction 1

Français écrit pour la formation à l'enseignement II

FRN-1903

H-2017

1. Le texte doit être rédigé en format Word (.doc ou .docx) à double interligne dans la police Times New Roman 12 et ses marges doivent être justifiées.
2. La rédaction doit compter 400 mots (avec + ou – 10 %).
3. **Les ouvrages de référence permis** sont les suivants : *Le Petit Robert* (en ligne ou papier), *Le Multidictionnaire de la langue française* (papier ou électronique), *Usito* (en ligne), grammaires, Bescherelle et le Petit Guide (PDF ou papier).

Il est interdit de consulter d'autres logiciels (comme *Antidote*), d'autres ouvrages en ligne (ou d'autres sites, quels qu'ils soient), des notes de cours et *Le Français apprivoisé*. Tout étudiant se faisant prendre à consulter un ouvrage ou un site défendu verra son cas soumis à la Direction de l'École de langues qui entamera, le cas échéant, une démarche auprès d'un comité de discipline comme le stipule le règlement des études.

4. Quand il a terminé sa rédaction, chaque étudiant doit la déposer dans la boîte de dépôt prévue à cet effet dans le *Portail des cours*. Pour ce faire, il doit se rendre dans la section « Évaluations », cliquer sur le lien de la rédaction, puis sur l'onglet « Boîte de dépôt ».
5. Ensuite, l'étudiant doit copier son texte pour l'insérer dans le correcteur Web. Voici la démarche à suivre :
 - a. Sélectionner le texte dans Word.
 - b. Copier le texte : CTRL + C (ou avec le bouton de droite de la souris).
 - c. Aller sur le portail dans la section *Évaluations / Rédaction 1 / Remise de l'évaluation*.
 - d. Cliquer sur le lien *Correcteur Web*.
 - e. Dans la fenêtre de rédaction, coller le texte : CTRL + V (ou avec le bouton de droite de la souris). La mise en page ne suivra pas : prévoyez quelques minutes pour remettre les mots en italique, en caractères gras ou pour les souligner (s'il y a lieu).
 - f. Cliquer sur *Soumettre* dans le bas de la page.
 - g. Cliquer à nouveau sur *Soumettre* dans la page de confirmation.

Attention : il sera impossible de déposer un texte après 21h20.

Vous devez réagir à l'un des quatre extraits qui suivent.

Extrait 1

Après avoir pris connaissance de l'extrait de l'article « L'école élastique », répondez à la question suivante : « Croyez-vous que l'on doit réintégrer l'éducation à l'économie financière dans le programme d'études du secondaire ? »

L'école élastique

Le Soleil, 6 octobre 2016, par Brigitte Breton⁴⁹.

À la suite des États généraux de l'éducation, il y a 20 ans, le Québec avait fait le choix de recentrer l'école sur les matières de base. Des contenus, comme l'éducation économique, mais aussi l'éducation sexuelle, ont été abandonnés ou intégrés à d'autres cours. Aujourd'hui, on tente de les ramener et de les rendre obligatoires. Si certains réclament plus de place pour l'économie financière, d'autres jugent essentielles d'autres connaissances et compétences.

Certains insistent sur la littératie numérique. Pour d'autres, l'école doit offrir davantage d'orientation scolaire, plus d'anglais intensif et, évidemment, une solide maîtrise de la langue française pour éviter que des jeunes quittent l'école secondaire et deviennent quelques années plus tard des analphabètes fonctionnels. Les attentes sont également grandes pour l'histoire et pour les sciences. Jeudi, une pétition pour introduire un cours obligatoire de réanimation cardiorespiratoire et d'utilisation d'un défibrillateur a même été déposée à l'Assemblée nationale. L'école est constamment sollicitée.

Le dossier du cours d'économie financière, que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Sébastien Proulx, juge « hyper important », est loin d'être le seul aux yeux d'autres personnes et groupes de pression, qui tenteront de le convaincre de la pertinence de leur cours. Comment concilier tout ça sans devoir dans cinq ans revoir tout le cursus et toute la grille-horaire parce qu'on découvre des lacunes dans la formation des élèves ?

⁴⁹ Article modifié à des fins pédagogiques.

Extrait 2

Après avoir pris connaissance de l'extrait de l'article « La malbouffe près des écoles attire les élèves », répondez à la question suivante : « Devrait-on interdire la présence de malbouffe autour des écoles ? »

La malbouffe près des écoles attire les élèves⁵⁰

La Presse, 14 octobre 2015, par Stéphanie Bérubé.

La présence de restauration rapide près des écoles inciterait les élèves du secondaire à consommer de la malbouffe à l'heure du dîner. Selon une analyse de l'Institut de santé publique du Québec publiée en octobre 2015, « le risque de consommer de la malbouffe le midi est de 50 % plus élevé chez les élèves ayant accès à deux restaurants-minute ou plus dans une zone de 750 mètres autour de l'école. »

Nombre d'écoles secondaires ont comme voisins des restaurants de friture : la même analyse révèle que près de 40 % des élèves du secondaire des écoles publiques québécoises ont accès à au moins deux restaurants-minute à moins de 750 mètres des portes de leur école.

Pour Lucie Granger, directrice générale de l'Association pour la santé publique du Québec, la preuve est faite et il faut agir maintenant pour interdire la présence de malbouffe autour des écoles. Le groupe presse donc les municipalités d'adopter des règlements qui limitent l'arrivée de ce type de restaurant à proximité des écoles.

⁵⁰ Article modifié à des fins pédagogiques.

Extrait 3

Après avoir pris connaissance de l'extrait suivant, présentez votre opinion sur la pratique qui consiste à préparer les élèves du primaire et du secondaire seulement pour les examens et à ne pas couvrir l'ensemble du programme prévu par le ministère de l'Éducation.

Élèves préparés juste pour les examens⁵¹

Trois commissions scolaires recommandent à leurs enseignants de ne pas essayer de « couvrir tout le programme » prévu par le ministère de l'Éducation, mais plutôt de préparer les questions de leur examen pour ensuite mieux cibler les notions à enseigner afin d'augmenter la réussite de leurs élèves. C'est une façon de faire que la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (FSE) trouve « scandaleuse ».

« C'est inacceptable, parce qu'on parle ici d'une réussite artificielle [...] On encourage un nivellement par le bas! », a affirmé Sylvie Théberge, vice-présidente de la FSE, après avoir consulté le document sur lequel *Le Soleil* a mis la main, qui s'intitule « La grille de progression des caractéristiques des écoles efficaces ». Cette grille, qui est destinée principalement aux directions d'école, prône des « comportements à améliorer » afin d'avoir une école efficace.

C'est à la toute fin du document que des recommandations sur la gestion de l'apprentissage surprennent. Il y est notamment écrit que l'enseignant doit « cibler les apprentissages essentiels ». Le document incite également les enseignants à « planifier à rebours », soit de « créer la tâche d'évaluation » en premier et de planifier l'enseignement en conséquence.

« On cherche à tout prix à hausser les notes, à hausser le rendement des écoles », déclare M^{me} Théberge. Depuis 2008, ce type de gestion emprunté à l'entreprise privée est appliqué dans les écoles québécoises. Elles ont des objectifs chiffrés à atteindre en ce qui a trait à la réussite de leurs élèves.

Selon Brigitte Bilodeau, présidente du Syndicat de l'enseignement de la Chaudière, le document « confirme ce qu'on appréhendait depuis des années », soit l'obtention de meilleures notes par les élèves à tout prix, « quitte à ce qu'on pige des parties du programme et qu'on en laisse tomber d'autres. C'est inconcevable! »⁵²

⁵¹ Cloutier, Patricia. « Élèves préparés juste pour les examens », *Le Soleil*, 7 décembre 2016.

⁵² Ce texte a été modifié à des fins pédagogiques.

Extrait 4

Après avoir pris connaissance de l'extrait suivant, présentez votre opinion sur l'abolition de l'épreuve uniforme de français au cégep.

Cégep : l'épreuve uniforme de français remise en question⁵³

Devrait-on abolir l'épreuve uniforme de français au cégep, qui donne du fil à retordre à environ 15 % des cégépiens?

C'est la question que pose Guy Demers, auteur d'un rapport sur le réseau collégial, qui estime qu'une « urgente réflexion s'impose ». Règle générale, environ 1000 élèves par année n'ont toujours pas réussi cet examen cinq ans après leur premier essai, alors que sa réussite est obligatoire pour décrocher un diplôme d'études collégiales (DEC).

« On assiste à un gaspillage de ressources. Cette épreuve est obligatoire, mais il n'y a rien dans le parcours collégial qui permet aux élèves qui ont le plus de difficulté de passer l'examen et d'obtenir leur diplôme.

Deux choix

Au cégep, les cours de français sont axés sur la littérature plutôt que la maîtrise de la langue. Il y a bien des centres d'aide pour les élèves qui ont de la difficulté, mais ceux qui en ont réellement besoin ne s'y bousculent pas, ajoute-t-il.

Devant cette « incohérence », deux choix s'imposent, écrit M. Demers. Il faut assouplir le contenu de la formation générale pour permettre d'y inclure une meilleure formation en français pour ceux qui en ont besoin ou modifier les conditions d'obtention du diplôme afin que l'épreuve ne soit plus obligatoire.⁵⁴

⁵³ Dion-Viens, Daphnée. « Cégep : l'épreuve uniforme de français remise en question », *Le Soleil*, 21 octobre 2014.

⁵⁴Ce texte a été modifié à des fins pédagogiques.

ANNEXE F

CONSIGNES DE RÉDACTION : PLAN DU TEXTE

École de langues
H-12
Université Laval

FRN-1903

QUELQUES POINTS DE REPÈRE POUR VOUS AIDER À RÉDIGER

DANS L'INTRODUCTION DE VOTRE TEXTE

Évitez les introductions trop générales du type :

Depuis que l'homme existe, il doit ...
Tous les hommes doivent ...
L'école est un lieu d'apprentissage...
Dans notre société,...

Elles sont beaucoup trop générales et n'ajoutent rien au texte. Souvent, elles ne sont pas appropriées au mandat d'écriture qui vous a été confié ni à la situation de communication, deux éléments essentiels dont vous devez tenir compte dans le processus rédactionnel.

N'oubliez pas que l'introduction vous permet de capter l'attention du lecteur et de le préparer à ce qu'il va apprendre, de le diriger vers la question précise qui sera posée. Le lecteur doit pouvoir trouver dans l'introduction les éléments nécessaires à une lecture efficace du texte.

Évitez les formules comme :

Dans ce texte, je ...
Dans les lignes qui suivront, je...

N'oubliez pas que **c'est le sujet du texte que vous devez introduire et justifier**, et non le texte lui-même. Ne dites pas au lecteur ce que vous allez faire, faites-le.

N'oubliez pas d'amener le sujet (contextualisation) et de le poser (problématisation). Le sujet posé indique clairement au lecteur ce dont vous allez parler. C'est à ce moment là, par exemple, que l'objet d'étude prend la forme d'une question que vous tenterez de résoudre.

Ne divisez pas le sujet :

Dans un premier temps, je parlerai de...
Puis, j'analyserai...
Finalement, je traiterai...

DANS LE DÉVELOPPEMENT DE VOTRE TEXTE

C'est dans le développement que vous répondrez à la question que vous avez posée, pas avant. L'argumentation doit **convaincre** le lecteur du bien-fondé de votre position.

Rédigez 2 (ou 3) paragraphes dans lesquels l'argument **doit reposer sur des faits**. Vous **pouvez** l'étayer à l'aide d'un exemple (un exemple pertinent vaut mieux que de nombreux exemples moins bons, qui risquent de noyer l'argument), une théorie, une citation, mais évitez les cas vécus, qui vous entraîneront peut-être un peu loin de votre propos. Ne présentez qu'un argument par paragraphe : une liste d'arguments ne constitue pas une argumentation.

N'oubliez pas d'établir **les liens entre les idées et les transitions entre les paragraphes (je vous propose de les faire en fin de paragraphe)**, pour ne pas donner l'impression au lecteur que vous passez du coq à l'âne.

Dans les changements de paragraphe, évitez d'utiliser les mots qui expriment des rapports temporels (*premièrement, deuxièmement, d'abord, ensuite, etc.*). Si, malgré tout, vous choisissez d'y recourir, assurez-vous de le faire correctement. On peut écrire :

Premièrement, je me suis levée.
Deuxièmement, j'ai déjeuné.
Troisièmement, je suis allée travailler.

On ne peut pas écrire :

Premièrement, j'aime travailler avec les jeunes.
Deuxièmement, les conditions de travail au collégial sont excellentes.
Troisièmement, les étudiants du cégep sont plus matures.

DANS LA CONCLUSION DE VOTRE TEXTE

Vous devez résumer votre point de vue (et non vos arguments), en tirer une conclusion. Évitez de reprendre textuellement les idées présentées dans le texte (« résumer » ne signifie pas « répéter »).

Votre texte pourrait se terminer par une ouverture qui entraînera le lecteur sur une piste de réflexion différente, toujours en lien avec le sujet. Il peut aussi s'agir d'un aspect du sujet que vous n'avez pas abordé, faute de temps, de compétence ou d'intérêt.

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Nom, prénom : _____ **Courriel :** _____

1. Sexe : ___ M ___ F

2. Année de naissance : _____

3. Dans quel programme d'enseignement êtes-vous inscrit(e)?

4. Combien de trimestres avez-vous complétés à l'université?

5. Avez-vous déjà suivi un cours de français écrit à l'université sauf le FRN-1902? ___ OUI ___ NON

Si oui, lequel? _____

6. Avez-vous déjà fait un cours de mise à niveau en français au cégep? ___ OUI ___ NON

7. Avez-vous réussi l'Épreuve uniforme de français au collégial? ___ OUI ___ NON ___ N/A

8. Le français est-il votre langue maternelle? ___ OUI ___ NON : Précisez la langue _____

9. Vous avez été scolarisé(e) :

- Au primaire ___ en français ___ dans une autre langue,
précisez _____
- Au secondaire ___ en français ___ dans une autre langue,
précisez _____
- Au cégep ___ en français ___ dans une autre langue, précisez _____

10. Si vous jugez utile de nous donner d'autres informations concernant votre connaissance du français écrit, faites-le ici (dyslexie ou autres troubles d'apprentissage, peu de contact avec l'écrit, etc.) :

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

IDENTIFICATION

Nom du projet : Anomalies textuelles dans les rédactions d'étudiants universitaires

Étudiante-chercheuse responsable du projet : Emmanuelle Beaulieu-Handfield

Programme d'études : Maitrise en linguistique

Adresse courriel : ebhandfield@gmail.com

Téléphone : 438 992-6546

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à documenter l'aspect textuel de la grammaire dans les rédactions d'étudiants universitaires. Plus spécifiquement, il vise à identifier les problèmes rencontrés par les étudiants sur le plan de la cohérence textuelle afin de mieux outiller les enseignants et les correcteurs pouvant leur venir en aide. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Reine Pinsonneault, professeure du département de linguistique de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal. Madame Pinsonneault peut être jointe au (514) 987-3000 poste 3876 ou par courriel à l'adresse : pinsonneault.reine@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consistera à remplir un court questionnaire sociodémographique puis à nous permettre d'avoir accès à la première rédaction que vous écrirez dans le cadre du cours afin que nous puissions en relever les cas de ruptures de cohérence textuelle. Pour ce faire, vous nous enverrez votre texte par courriel à la fin de la période allouée à sa rédaction. Toutes

les copies seront anonymisées dès leur réception, il sera ainsi impossible pour quiconque consultant les résultats de la recherche de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à documenter les compétences textuelles des étudiants au niveau universitaire afin de mieux les aider en ce domaine. La présente recherche n'implique aucun risque. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante ou de vous retirer en tout temps sans avoir à vous justifier.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice de recherche, Reine Pinsonneault, auront accès à votre rédaction. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheuse responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits 5 ans après le dépôt final du travail de recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre participation à cette étude. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet au numéro 438 992-6546 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être posée à la directrice de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE4), par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro 514-987-3000 poste 3642 ou par courriel à : sergent.julie@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du/de la
participant(e)

Date

Nom (lettres moulées), numéro de téléphone et courriel :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu aux questions posées.

Signature de l'étudiante-
chercheuse responsable du
projet

Date

ANNEXE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

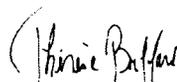
Titre du projet:	Anomalies textuelles dans les rédactions d'étudiants universitaires
Nom de l'étudiant:	Emmanuelle BEAULIEU-HANDFIELD
Programme d'études:	Maîtrise en linguistique
Direction de recherche:	Reine PINSONNEAULT

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

RÉFÉRENCES

- Adam, J. M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J. M. (2005). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbales*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berrendonner, A. (1983). Connecteurs pragmatiques et anaphores. *Cahiers de linguistique française*, (5), 215-246.
- Berrendonner, A. et Reichler-Béguelin, M.-J. (1989). Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. *Langue française*, (81), 99-125.
- Black, A., Freeman, P. et Johnson-Laird P. N. (1986). Plausibility and the comprehension of text. *British Journal of Psychology*, 77(1), 51-62.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1966). Recherches sur le syntagme substantif. *Cahiers de lexicologie*, 9(2), 3-37.
- Blanche-Benveniste, C. et Chervel, A. (1966). Recherches sur le syntagme substantif.
- Boivin M.-C. et Pinsonneault R. (2008). *La grammaire moderne : description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière.
- Boivin, M. C. et Pinsonneault, R. (2014). *Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, décembre 2014.
- Bronckart. J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention : pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, (38), 7-41.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de linguistique*, 29(112), 125-151.
- Charolles, M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le français d'aujourd'hui*, (148), 33-45.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.
- Cicchetti D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290.
- Combettes, B. (1977). Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. *Pratiques*, 13, 91-101.
- Combettes, B. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, (49), 69-84.
- Combettes, B. (1998). *Les constructions détachées en français*. Paris : Ophrys.
- Combettes, B. et Charolles, C. (1999). Contribution pour une histoire récente du discours. *Langue française*, (21), 76-116.
- DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck.

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Gagnon, O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentaires d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Gagnon, O. (2009). La cohérence du texte : mieux la définir pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer. Dans *Proceedings of the International Conference « De la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états »*. Poitiers : France.
- Gagnon, O. et Chamberland, A. É. (2010a). Cohérence textuelle : l'arrimage informatif. *Québec français*, (156), 78-81.
- Gobbe, R. et Tordoïr, M. (2004) *Grammaire française*. Montréal : Trécarré.
- Grévisse, M. et Goose, A. (2007) *Le bon usage* (14^e édition). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, (30), 57-72.
- Kopple, W. J. V. (1983). Something old, something new: Functional sentence perspective. *Research in the Teaching of English*, 17(1), 85-99.
- Léger, C. (2010). Sentential complementation of adjectives in French. Dans P. Cabredo Hofherr et O. Matushansky (dir.), *Adjectives : Formal analyses in syntax and semantics* (p. 265-306). Amsterdam-Philadelphie : John Benjamins.
- Lemieux, J., Fortier, H. et Rossignol, P. (1987). *Le français écrit par la cohérence du texte : rapport de recherche*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Lemonnier, F. H. et Gagnon, O. (2010). *La qualité du français écrit : comment l'analyser, comment l'évaluer*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lépine, F. (1995). Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 17-35.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Mann, W. C. et Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(3), 243-281.
- Paret, M.-C, Laporte, M. et Chartrand, S.-G. (2001). La cohérence textuelle dans les textes de jeunes Québécois : coordonnées d'une recherche. *Bulletin de l'ACLA*, 18(1), 67-83.
- Pepin, L. (1994). La jonction dans l'inter-phrase. *Québec français*, (93), 24-26.
- Pepin, L. (1998). *La cohérence textuelle : l'évaluer et l'enseigner : pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval : Beauchemin.
- Pepin, L., Pagé, M. (1993). L'évaluation et l'enseignement de la cohérence textuelle, du secondaire à l'université. Dans M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français. Actes du V^e colloque international de didactique du français langue maternelle* (p. 232-234). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Petöfi, J. S. (1989). Language as a written medium: text. Dans N. E. Collinge (dir.), *An encyclopedia of language* (p. 207-243). Londres : Routledge.
- Reboul, A. (1989). Résolution de l'anaphore pronominale : sémantique et/ou pragmatique. *Cahiers de linguistique française*, (10), 77-100.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, (57), 15-43.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1990). La connexion logique et argumentative en français : typologie des anomalies et source des jugements normatifs. Dans W. Settekorn (dir.), *Sprachnorm und Sprachnormierung. Deskription, Praxis, Theorie. Actes du Colloque d'Osnabrück* (p. 85-101). Wilhelmsfeld : Gottfried Egert Verlag.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1992). L'approche des « anomalies » argumentatives. *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, (73), 51-78.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1994). Encodage du texte écrit : normes et déviations dans les processus référentiels et dans le marquage de la cohésion. Dans L. Verhoeven et A. Teberosky (dir.), *Understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach* (p. 175-204). Strasbourg : European Science Foundation.

- Reichler-Béguelin, M. J., Denervaud, M., et Jespersen, J. (1988). *Écrire en Français : cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Riegel, M., Pellat, J. C. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (145-146), 55-84.
- Roy, G. R., Lafontaine, L., et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : CRP.
- Sanders, T. J., Spooren, W. P., et Noordman, L. G. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse processes*, 15(1), 1-35.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Shrout P. E. et Fleiss J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit.
- Van Dijk, T. A. (1981). Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte. Dans A. Kibédi Varga (dir.), *Théorie de la littérature* (p. 63-93). Paris : Picard.
- Vigier, D. (2012). Linguistique textuelle et enseignement du FLES. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, (51), 34-49.