Jacques Lecavalier
1998/01/01

Cohérence ou pertinence?

Point de vue

Jacques Lecavalier est professeur au collège de Valleyfield depuis 1972. De 1993 à 1997, il a participé activement à l'élaboration et à l'expérimentation du programme Arts et Lettres et en fut le coordonnateur provincial en 1996-1997.
Cet article est inspiré de sa thèse qu'il prépare en sciences de l'éducation, dont le dépôt est prévu pour l'an 2000. Elle s'intitule : *La didactique des connecteurs au collégial. Pertinence et cohérence dans l'analyse littéraire et la dissertation.*

La cohérence est la nouvelle forme du mythe de la clarté de la langue. Dans son *Discours sur l'universalité de la langue française* (1784), le comte de Rivarol lançait : « La syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue ; ce qui n'est pas clair n'est pas français. » La langue française a perdu son universalité au Canada, car la Cour suprême nous demande de formuler une question claire… Sera-t-elle d'abord cohérente ou pertinente ? Pour le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, la clarté a besoin des secours de la cohérence : « La qualité de l'écriture implique la clarté du message, la cohérence du texte (même s'il est court), l'emploi d'un lexique approprié, l'utilisation d'une syntaxe correcte, la conformité de

l'orthographe d'usage et le respect des règles de l'orthographe grammaticale. » (*Réaffirmer l'école*, p. 95). Cette définition de la qualité de l'écriture reste entièrement formelle : où dit-on que le contenu doit être intelligent, intéressant, utile, original, sensé, en somme, pertinent ?

La clarté du message et la cohérence du texte ne sont pas des qualités du même ordre que le respect du code linguistique. Je soutiens qu'il n'y a pas de code de la clarté et de la cohérence, que ces notions sont des impressions de lecture qui résultent d'une interprétation et d'une évaluation. Je ne veux pas dire que la cohérence textuelle est inutile, mais qu'en faire un objectif prioritaire d'enseignement ne suffit pas à assurer la qualité des discours scolaires et peut inciter les élèves au bachotage. Je prendrai en exemple l'enseignement de schémas de plans et de la structure du paragraphe.

Critique de la théorie de la cohérence textuelle

Apparue à la fin des années 70, la théorie de la cohérence textuelle a été, selon moi, le dernier soubresaut de la linguistique structurale. Des influences multidisciplinaires ont fait évoluer considérablement la linguistique depuis les années 80, au point que cette théorie entre maintenant en discrédit. Ses postulats implicites sont devenus apparents et révèlent ses limites.

« Texticité » et priorité à la structure

Un premier postulat de la théorie de la cohérence est que celle-ci constitue une qualité intrinsèque du texte[1]. Par exemple, Adam, citant Galay (1974), pose que « Tout comportement humain dans l'élément du symbolique, et en particulier dans l'élément du symbolique linguistique, a le caractère de la texticité. » (Adam, 1990, p. 107)

La théorie de la cohérence soutient aussi, plus ou moins implicitement, qu'il est faisable de définir la cohérence au moyen d'un ensemble de règles. Postulant que le texte représente un système aussi rigoureux que la langue, plusieurs auteurs[2] croient possible d'établir une *grammaire du texte*. La connaissance des règles de cohérence constitue une condition de la production de discours bien formés et de leur

compréhension, ce qu'exprime le concept de *compétence textuelle* :

> « Pour que les textes circulent dans une société, il faut admettre l'existence d'une compétence textuelle des sujets parlants et écrivants qui les rende aptes à produire et à comprendre des objets verbaux qui ont le caractère de la texticité. » (Adam, 1990, p. 108)

La linguistique textuelle tente de concilier ces principes structuralistes avec les résultats de recherche en pragmatique et en psychologie cognitive, notamment. La cohérence, sous ce nouvel éclairage, devient un *effet* perçu par le lecteur et non plus une qualité constitutive du texte : Adam (1990) parle du « jugement de cohérence » (p. 111), qui consiste à saisir l'orientation argumentative du texte. En 1998, Van Dijk lui-même reconnaît ceci : « Similarly, at the *local level* , in order to understand discourse *meaning* and *coherence,* people may need models featuring beliefs that remain implicit (presupposed) in discourse. » (p. 10). L'objet d'étude de la linguistique « textuelle » est en fait devenu le discours, le texte en situation de communication.

La propension de la théorie de la cohérence textuelle à décrire sous forme de règles le fonctionnement des discours, produit évidemment des effets pervers sur l'enseignement. Puisque la théorie est normative, le professeur passe son temps à donner des prescriptions. Au lieu de montrer comment le discours fonctionne à partir de possibilités infinies, il hérite de la tâche impossible d'enfermer l'analyse littéraire et la dissertation dans un cadre rigide : le plan du développement en trois parties, une idée principale par paragraphe, avec une illustration et une explication. L'élève, de son côté, si l'on suppose qu'il est parvenu à trouver dans l'oeuvre littéraire la matière de son discours, est aux prises avec la difficulté de faire entrer ses idées dans ce cadre limitatif ; si l'on considère au contraire qu'il se sent dépassé par l'oeuvre ou l'extrait, il s'accrochera au schéma de plan comme à une bouée de sauvetage au lieu de retourner au texte source. Demander aux élèves de respecter scrupuleusement un schéma de plan revient à les empêcher de développer leurs habiletés discursives et argumentatives.

Le cas de « premièrement », « deuxièmement », etc.

J’illustrerai le problème des schémas de plan rigides par un exemple lié à mes recherches sur les connecteurs. Blais et Rousseau (1995) évaluent des discours d’élèves du collégial structurés autour des connecteurs « Premièrement », « Deuxièmement » et « Troisièmement », placés en début de paragraphe. Ils critiquent ainsi un premier texte :

> « Quand les paragraphes subséquents débutent par »Premièrement », « Deuxièmement », « Troisièmement », rien n’indique au lecteur à quoi est reliée cette formulation. Le flou persiste lorsqu’on retrouve, comme aux paragraphes 2 et 3, une absence d’organisation à l’intérieur même des paragraphes, alors que plusieurs idées sur des sujets distincts sont juxtaposées. » (p. 85«

Remarquons pourtant que ces connecteurs ne perturbent en rien la syntaxe de la phrase où ils se trouvent. On peut écrire « Deuxièmement, Balzac… » sans commettre de faute contre le code linguistique, même si ce qui va être exposé ne constitue pas la deuxième idée de Balzac, mais de l’élève. Fait rare dans nos manuels, le guide de préparation à l’épreuve de français de Berger, Déry et Dufresne explique *pourquoi* cette pratique ne convient pas :« Dans une dissertation critique, les expressions de transition qui présentent une séquence temporelle sont rarement appropriées parce qu’elles ne rendent pas vraiment compte de la logique avec laquelle des arguments peuvent s’enchaîner. La personne qui rédige ne devrait pas expliquer ce qu’elle est en train de faire (exemple : « Parlons maintenant de… », « Continuons avec… », etc.), mais plutôt établir une relation logique entre les idées enchaînées. » (Berger, Déry et Dufresne, 1998, p. 126)

Mais comment faire pour marquer cette « relation logique » ? Cette appellation renvoie à la logique causale ou dialectique et semble exclure des relations *sémantiques* comme la comparaison, l’opposition, la succession, l’addition, voire la concession. Les connecteurs temporels et énumératifs fonctionnent très bien pour insérer des « idées secondaires » ; c’est leur emploi pour introduire des idées principales qui pose problème, car la seule énumération ou addition d’idées principales ne suffit pas à créer une argumentation *pertinente*. La cohérence est pourtant respectée, puisque le nombre et l’ordre des parties sont très clairement indiqués par « premièrement », etc. Si nous

demandons un texte suivi à nos élèves et si la plupart d'entre nous interdisons la numérotation des parties du développement, c'est que nous voulons les inciter à relier leurs idées principales et à construire une progression non seulement formelle, mais aussi thématique.

Cet exemple ne représente qu'une petite partie du problème de l'enseignement et de l'apprentissage de l'analyse littéraire et de la dissertation. Il est manifeste que certains discours d'élèves, tout en faisant preuve d'une grande cohérence formelle, obtenue notamment par l'emploi fréquent de plusieurs types de connecteurs, sont dépourvus du contenu disciplinaire attendu par l'enseignante ou l'enseignant. Une bonne cohérence de la structure ne garantit pas la pertinence des propos. Moeschler l'a démontré en 1994 :

> « […] un texte argumentatif apparemment bien construit (en l'occurrence une copie d'élève de 3e), cohérent, articulé par de nombreux connecteurs argumentatifs, est en fait un texte sans contenu, sans direction argumentative et particulièrement incompréhensible. […] ce qui nous permet de comprendre un texte, de l'apprécier, de l'évaluer positivement, ne réside pas dans ses propriétés structurelles, mais dans ses capacités à suggérer et à déclencher les opérations inférentielles nécessaires pour assurer son interprétabilité. […] Les marques argumentatives […] ne sont ni des conditions nécessaires, ni des conditions suffisantes pour assurer l'interprétabilité et garantir la qualité d'un texte argumentatif. » (p. 94)

Une enseignante de français au collégial, Claudette Charbonneau-Tissot, qui a choisi Aude comme nom d'auteure, va dans le même sens :

> « Certes, nous devons nous assurer du développement des habiletés intellectuelles de nos étudiants, mais il ne faut jamais que la structure prenne le pas sur le contenu. L'important n'est pas tant de faire un paragraphe respectant à la lettre la structure imposée que d'avoir une pensée articulée que l'on réussit à transmettre non seulement clairement, mais de façon dynamique et personnelle. »

> (Aude, 1998, p. 7)

Le journal *La Presse* a recueilli le témoignage d'une élève de 5e secondaire :

> « On avait travaillé le plan toute l'année. C'était devenu tellement mécanique, que j'avais l'impression de remplir des blancs à l'intérieur d'un schéma tout fait. […] On ne comprenait même pas pourquoi on faisait ça. » (Brouillet, 1997, p. A 21)

Il s'agit ici du texte d'opinion et non de la dissertation critique du collégial, mais l'orientation est similaire. La journaliste poursuit :

> « [L'élève] doit ensuite fournir trois arguments et une conclusion. Pour peu que son opinion apparaisse dans chacune de ces parties, que ses paragraphes soient bien divisés et que les transitions entre les idées ne soient pas trop carrées, le tour est joué. » (*loc. cit.*)

L'épreuve uniforme du collégial exige davantage sur le plan du contenu, mais pour la structure, le parallèle s'applique. Quelle meilleure conclusion tirer que de citer le titre de l'article : « Avec la recette, n'importe qui peut réussir l'examen de français » (*loc. cit.*) ? Il nous reste encore beaucoup à faire pour invalider cette thèse : il faut cesser non pas d'enseigner la cohérence de la structure, mais de lui accorder la priorité sur la pertinence des propos. Il devient aussi impératif de remettre en question nos critères d'évaluation, car : « Il n'y a pas de *règles de discours*, à partir desquelles il serait possible d'évaluer objectivement un texte comme argumentativement bien ou mal formé. » (Moeschler, 1994, p. 93). Notre évaluation de la structure des textes repose sur la conformité à un modèle ; qu'y a-t-il d'étonnant à ce que nos élèves s'efforcent tellement de les copier ?

L'enseignement de l'analyse littéraire et la dissertation

Il existe une solution de rechange à la théorie de la cohérence textuelle : la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986 et 1995) (*voir encadré*). Ses retombées pour la didactique du français commencent à se concrétiser. Je préfère mettre l'accent sur une application de la théorie que j'approfondis dans ma thèse : l'enseignement de la structure du paragraphe.

THÉORIE DE LA PERTINENCE DE SPERBER ET WILSON

[…] Sperber et Wilson (1989) ont développé une théorie de la communication qui accorde la place centrale à la *pertinence*. Pour eux, communiquer vise à modifier le contexte d'énonciation. Cela se fait surtout à l'aide d'inférences que le coénonciateur tire en faisant interagir les informations nouvelles qu'apporte l'énoncé avec les informations déjà acquises. Plus les informations qu'amène un énoncé modifient le contexte, plus cet énoncé est *pertinent*. Ainsi, « Il pleut à Madrid en ce moment » aura beau véhiculer une information nouvelle, celle-ci ne sera pas *pertinente* dans une situation où elle serait sans relation avec les informations déjà présentes dans la situation. D'un autre côté, un énoncé qui apporte une information liée au contexte mais déjà acquise n'aura pas de *pertinence*. Un énoncé littéralement *non pertinent* peut se révéler pertinent s'il est destiné à faire inférer un sous-entendu au coénonciateur, par exemple que la conversation a assez duré. Le *principe de pertinence*, selon lequel « une information communiquée est assortie d'une garantie de pertinence » (1989 : 7), régit l'ensemble de la communication. Guidé par ce principe, le coénonciateur tend à traiter le plus efficacement possible l'information la plus *pertinente* parmi celles dont il dispose : « Demandant l'attention d'autrui, tout communicateur donne à entendre que son message est pertinent. La tâche du destinataire est alors de construire une interprétation du message propre à confirmer cette présomption de pertinence. »

MAIGUENEAU, Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, coll. « Mémo », n^{o} 20, 94 pages.

La structure du paragraphe de développement

Une idée principale par paragraphe, voilà la règle discursive qu'enseignent tous les manuels et, me semble-t-il, tous les professeurs de français. C'est une règle qui a survécu sans difficulté à la réforme des cours de français du collégial, qui traverse la francophonie et qui remonte sans doute loin dans le passé. Trépanier et Vaillancourt (1998), par exemple, conçoivent le paragraphe comme une « minidissertation » (p. 42). Delcambre (1995), une didacticienne du français, trouve la même conception dans une monographie française intitulée *L'explication de textes et la dissertation*, où l'on affirme que le paragraphe est « une dissertation en miniature » (Gicquel, 1979, cité par Delcambre, 1995, p. 12), ainsi que dans un manuel de 1955, qui qualifie le paragraphe de « cellule élémentaire de la dissertation » (Chassang et Senninger).

Cette unité de sens du paragraphe provient, selon le *Guide du savoir-écrire*, d'une « Loi de la convergence » (Simard, 1984, p. 172). Simard indique pourtant lui-même que cette loi ne s'applique qu'aux paragraphes « fermés » ou « logiques », et non aux paragraphes « ouverts », utilisés pour les dialogues ainsi que pour les textes littéraires, journalistiques, utilitaires et techniques. Alors, où nos élèves peuvent-ils lire des textes dont les paragraphes possèdent cette unité de sens ? Il n'y a guère que les éditoriaux et certains essais, rarement au programme de nos cours, et surtout les textes modèles fournis par les manuels ou que nous écrivons nous-mêmes. Il ne reste plus grand part d'universel dans la loi de la convergence car, du point de vue de nos élèves, les seuls textes qui la respectent sont ceux qu'ils lisent dans leurs cours de français, à l'exception des textes littéraires, qui la transgressent allégrement.

Et si nous considérons la structure interne du paragraphe argumentatif, la belle unanimité des manuels et des professeurs de français s'effrite. La plupart recommandent de développer l'idée principale au moyen d'une illustration et d'une explication, mais certains ont conservé l'appellation « idée secondaire », qui exprime un statut structurel au lieu d'une fonction discursive. Il y a consensus pour estimer que le paragraphe devrait se terminer par une phrase particulière, mais pour certains, il s'agit d'une phrase de clôture qui synthétise le paragraphe, alors que pour d'autres, il faut plutôt une transition vers une idée nouvelle. Enfin, d'autres experts veulent une clôture *plus* une transition, dans la même phrase ou à cheval sur deux paragraphes. Comment soutenir que la règle de la structure « idée principale-illustration-explication-clôture-transition » est claire, quand son application laisse place à tant de variantes ? Je considère plutôt ces composantes comme des fonctions du paragraphe, qu'il faut

non seulement savoir rédiger, mais aussi utiliser de façon pertinente.

Les élèves ignorent souvent quand l'illustration et l'explication sont nécessaires ou superflues, ils cherchent quels faits, événements, caractéristiques ou aspects peuvent servir à affirmer, à illustrer et à expliquer. En analyse littéraire, ils trouvent un thème, mais ne savent pas en faire une idée principale de leur texte ; ils énumèrent les mots de leur champ lexical sans se rendre compte qu'ils sont en train d'illustrer sans expliquer. Quant à la phrase de clôture (ou de transition), ils répètent l'idée principale assez platement ou l'omettent, incapables de synthétiser ni de faire progresser l'idée principale. La transition représente une difficulté de niveau supérieur, car elle implique de relier l'idée au sujet ou à une autre idée principale autrement que par un connecteur.

Ces problèmes ne sont pas liés à la cohérence textuelle, mais ils finissent par y nuire. Ils proviennent d'abord d'une compréhension insuffisante de l'oeuvre littéraire ou de l'extrait en lecture, puis d'un traitement inadéquat de ces données de lecture. Ils sont aussi causés, et c'est un aspect souvent sous-estimé, par des difficultés d'énonciation linguistique, principalement de vocabulaire et de syntaxe. Il en résulte des assertions sans nuances, des contradictions apparentes entre les idées ou les termes, et tellement d'omissions ! Je vois, durant les ateliers pratiques, des élèves incapables de formuler les significations trouvées à grand peine dans l'oeuvre en lecture ou de les rattacher à l'une des fonctions discursives du paragraphe, et qui renoncent à en parler ou les réduisent aux évidences les plus banales. Cette perte sèche se mesure à l'aune de la pertinence car, justement, l'élève a renoncé à une idée intéressante, mais dont il ne percevait pas clairement le statut argumentatif par rapport aux règles de la cohérence. Ne trouvant pas le schéma de plan et la structure du paragraphe assez flexibles pour exprimer ses idées, l'élève se rabat sur l'imitation de modèles, en suivant leur structure discursive et syntaxique. La bouée de sauvetage devient le bachotage.

Pour redonner sa place à la pertinence du contenu, les règles de cohérence doivent s'assouplir et prendre un caractère plus explicatif que normatif. Il faut autoriser une variation dans l'ordre des fonctions discursives du paragraphe ; le manuel de Trépanier et Vaillancourt est l'un des rares à le permettre : « Bien sûr, vous pouvez faire varier l'ordre de ses éléments, en commençant, par exemple, par l'illustration avant de présenter l'idée générale et de poser le lien à démontrer. » (1998, p. 43). Il en va de même pour le découpage en paragraphes. L'explication ou l'illustration d'une idée

principale peuvent constituer un paragraphe à part lorsqu'on sent le besoin de les développer davantage. Il pourrait y avoir plus d'une explication et plus d'une d'illustration pour une même idée principale. Le caractère flottant de la clôture et de la transition devrait être présenté comme tel, avec ses variantes. Cela complique l'exposé magistral, mais c'est sans commune mesure avec les difficultés de l'élève qui essaie de faire entrer ses idées dans un carcan rigide.

Cet automne, je donne le cours 102 à des élèves qui ont subi au moins un échec en français et qui me demandent, au départ d'un atelier pratique portant sur *Le Colonel Chabert*, combien je veux de paragraphes dans la dissertation ou d'idées secondaires par paragraphe. Il faut voir leur perplexité quand je leur dis que c'est à eux de le déterminer, que la première règle est de ne pas imiter étroitement un modèle, mais de dire ce qu'ils ont trouvé de pertinent dans l'oeuvre pour répondre au sujet. Après un moment de panique, ils se lancent dans l'oeuvre, puis m'appellent pour savoir si leurs idées sont pertinentes. Je leur montre alors que le seul vrai problème de plan consiste à garder l'essentiel et à ôter le superflu. 🌊

1 Particulièrement évident chez Van Dijk (1977, 1981) ainsi que chez de Beaugrande & Dressler (1981), cet *a priori* change seulement de forme lorsque Charolles (1978, 1983) ou Adam (1990) font intervenir l'interprète comme facteur de cohérence : un texte incohérent n'est pas considéré comme un texte. Retour

2 LUNDQUIST, 1980 et 1989 ; VAN DIJK et KINTSCH, 1983 ; ADAM, 1995 ; etc. Retour

Références

ADAM, Jean-Michel. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle.* Liège, Mardaga, 1990, 265 p.

ADAM, Jean-Michel. *Pragmatique linguistique du texte écrit*, *in* P. BÜHLER et Cl. KARAKASH (dir.), *Quand interpréter c'est changer : pragmatique et lectures de la Parole : Actes du Congrès international d'herméneutique*

, Neuchâtel, 12-14 septembre 1994, Genève, Labor et Fides, 1995, p. 33-54.

AUDE. « L'éloge du maquis », *Bulletin de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial*, 1998, vol. 11, no 3, p. 1-9.

BERGER, Richard, DÉRY, Diane et DUFRESNE, Jean-Pierre. *L'épreuve de français. Pour réussir sa dissertation critique.* 1998, Laval, Groupe Beauchemin éditeur / CCDMD, 222 p.

BLAIS, J.-G. et ROUSSEAU, Chr. « Mesurer la compétence à écrire : mise à l'essai de prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique », *Mesure et évaluation en éducation*, 1995, vol. 18, no 1, p. 59-94.

BROUILLET, Sophie. « Avec la recette, n'importe qui peut réussir l'examen de français », *La Presse*, samedi 16 août 1997, p. A21.

CHAROLLES, M.« Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, vol. 38, mai 1978, p. 7-41.

CHAROLLES, M. « Coherence as a principle in the interpretation of discourse », 1983, vol. 3 no 1, p. 71-97.

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain et DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. Burnt Mill, Royaume-Uni, Longman Group, 1981, 270 p.

DELCAMBRE, Isabelle. « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », *Recherches*, 1995, vol. 23, p. 7-63.

LUNDQUIST, Lita. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique,* Copenhague, A. Busck, « coll. Erhvervssproglige skrifter », 1980, vol. 4.

LUNDQUIST, Lita. « Coherence in scientific texts », *in* W. HEYDRICH,

Fr. NEUBAUER, J. S. PETÖFI, E. SÖZER, *Connexity and Coherence. Analysis of Text and Discourse*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1998, p. 122-149.

MOESCHLER, Jacques. « Structure et interprétabilité des textes argumentatifs », *Pratiques*, vol. 84, décembre 1994, p. 93-111.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum,* Québec, MEQ, 1997.

SIMARD, Jean-Paul. *Guide du savoir-écrire*, Montréal, Éd. Ville-Marie/Éd. de l'Homme, 1984, 528 p.

SPERBER, D. et WILSON, D. *Relevance. Communication and Cognition* , Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1986, vol. 279 p. 9. [Traduction française en 1989 et nouvelle édition en 1995]

TRÉPANIER, Michel et VAILLANCOURT, Claude. *Français Ensemble 2. Méthode de la dissertation explicative et littérature française*, Laval, Études vivantes, 1998, 322 p.

VAN DIJK, Teun A. *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse,* New York, Longman Group, 1977, 261 p.

VAN DIJK, Teun A. *Studies in the Pragmatics of Discourse*, La Haye, Mouton, 1981, 331 p.

VAN DIJK, Teun A. et KINTSCH, Walter. *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando, Florida, Academic Press, 1983, 419 p.

VAN DIJK, Teun A. (Page consultée le 20 septembre 1998). *Critical discourse analysis* [En ligne]. Adresse URL : « hyperlink http://www », 47 p.



Jacques Lecavalier

Collège de Valleyfield