

Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence

Un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage

Réal Bergeron

Numéro 128, hiver 2003

La cohérence textuelle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55781ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence : un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. *Québec français*, (128), 55–57.

RELIRE SON TEXTE POUR DÉTECTER ET RÉSOUDRE DES PROBLÈMES DE COHÉRENCE

UN DÉFI DE TAILLE POUR LES SCRIPTEURS EN APPRENTISSAGE

PAR RÉAL BERGERON

Qui n'a pas déjà ressenti à la lecture des textes de ses élèves, peu importe le « type » ou le genre textuel considéré, une impression un peu étrange de l'ensemble, même après qu'on y ait corrigé des erreurs d'orthographe, de vocabulaire et de syntaxe ? Ces impressions de lecture découlent de malformations textuelles au sens large et se logent habituellement à l'enseigne de la cohérence ; elles résultent d'une interprétation et d'une évaluation du lecteur.

Ces « jugements de cohérence », fondés d'abord sur le contenu des textes, participent de la qualité textuelle et sollicitent divers éléments, dont les inférences du lecteur dans la compréhension du texte. Puisque la cohérence semble s'apprécier par manque (en effet, quand la lecture « coule de sens », tout va !), comment amène-t-on ce lecteur à prendre conscience des « trous » dans le tissu textuel ? En matière d'enseignement-apprentissage, plusieurs questions se posent : Comment l'élève peut-il anticiper les confusions ou les incompréhensions éventuelles de son lecteur ? Quelles difficultés doit-il surmonter en tant que premier lecteur de son texte ? Comment peut-il arriver à détecter les problèmes de cohérence dans son texte ? À quelles conditions peut-il le faire ? Comment peut-il réparer le tissu du texte, le cas échéant ? Voilà un beau problème didactique auquel le présent article tentera d'apporter quelques pistes de solution.

La cohérence comme effet de texte

Pour plusieurs auteurs, la cohérence ne serait pas tant une qualité intrinsèque du texte – on peut en effet aussi parler de la cohérence d'un programme social ou d'un ensemble floral – mais un effet perçu par le lecteur. Un effet, qui, comme le rappelait Marie-Christine Paret dans ce même dossier, ne repose pas sur un ensemble de règles précises et bien délimitées, mais découle plutôt d'une réflexion du lecteur à la fois sur l'unité interne du texte, c'est-à-dire sur la cohésion de ses marques visibles d'organisation, et sur son adéquation à la situation dans laquelle il a été produit (Carter-Thomas, 2000). D'où l'importance, pour le lecteur et, le cas échéant, l'élève, de prendre aussi en compte les facteurs contextuels du texte pour en établir la pertinence et la cohérence.

À telle enseigne qu'un texte d'élève peut déployer une grande cohésion formelle en raison de l'emploi justifié de connecteurs



PICASSO, *Femme italienne*, 1939. Paris, Musée Picasso

et d'organisateur textuels et être en même temps dépourvu du contenu attendu par l'enseignant. La preuve en a d'ailleurs été faite à propos de l'examen de fin de secondaire sur le texte argumentatif, ce qui a maintes fois fait dire à plusieurs didacticiens que, dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, la structure ne devait en aucun temps prendre le pas sur le contenu du texte sous peine d'entraver la communication. L'écriture n'est-elle pas avant tout une affaire de communication entre un scripteur et un lecteur ?

Ce qui permet justement au lecteur d'apprécier un texte, d'en estimer une réussite relative d'un point de vue communicatif, ne tient donc pas « dans ses propriétés structurelles, mais dans ses capacités à déclencher des opérations inférentielles pour son interprétabilité », comme le suggèrent Moeschler et Rebol (1994, p. 94). Sans entrer ici dans le détail des processus inférentiels, nous définirons néanmoins l'inférence, à la suite de Sperber et Wilson (1989), comme la capacité du lecteur à récupérer des informations non manifestées dans le texte, à en suggérer des effets et, éventuellement, des implications contextuelles. Concrètement, l'inférence se réalise – de manière relativement inconsciente, disons-le – lorsque le lecteur est capable de rétablir des liens implicites à la fois sur la base du contenu du texte, des éléments de la situation de communication (pour simplifier, le contexte de production) et de ses connaissances antérieures plus ou moins partagées avec le scripteur. Ces liens, qui nécessitent l'élaboration d'hypothèses et leur validation par le lecteur, participent à la construction d'une interprétation cohérente du texte. Ce savant calcul d'inférences s'arrête lorsque le lecteur juge que les explications fournies ou suggérées par le scripteur sont en rapport avec ses intérêts, sa vision des choses, ses attentes... de cohérence !

Il ressort de ce que nous venons de dire deux choses : 1) la cohérence constitue un effet de texte, parce qu'elle découle en premier lieu du travail inférentiel du lecteur et qu'elle ne peut compter uniquement sur les marques linguistiques du texte pour s'actualiser ; 2) le lecteur coopère dans ce travail à la condition d'être guidé par le scripteur.

Un lecteur averti en vaut deux !

La tendance naturelle du lecteur est de chercher du sens ; cette quête dépend, bien entendu, de la façon dont il traite les informations et sollicite ses connaissances, ses cadres cognitifs. Aussi, selon ce principe de sens, la cohérence du texte produit par le scripteur lui semble admise *a priori*, jusqu'au moment où il détecte, dans ce texte, que « quelque chose ne va pas ». Cette rupture dans la continuité ou la progression des informations lui demande un certain effort cognitif pour prendre conscience du problème perçu¹ et l'identifier.

Un lecteur averti² sait déceler les problèmes de cohérence dans un texte. La question qui se pose maintenant est la suivante : Comment peut-il être guidé dans sa lecture ? Car, pour paraphraser quelque peu le dicton connu, « un lecteur averti en vaut certainement deux » ! Il semble bien que le scripteur compétent devrait « avoir le souci de son lecteur » en tenant compte 1) de la capacité relative de ce lecteur à faire des liens, à lire l'implicite dans le texte, selon la situation de communication donnée, le genre et le « type » de texte impliqué, et 2) de son incapacité à interagir avec lui pendant la communication. Ces deux facteurs se complètent et se relancent l'un l'autre.

Premier facteur : se soucier du lecteur en tenant compte de sa capacité à construire la cohérence du texte. Il faut se rappeler que la tendance naturelle du lecteur est de chercher du sens. Aussi si le travail de lecture lui demande un trop grand effort sur le plan cognitif, il sera tenté de démissionner devant la tâche. La lecture critique, par laquelle il détecte des problèmes de cohérence, ne lui est donc pas d'emblée admise. En fait, ce que l'aventure de la lecture demande au scripteur pour se réaliser pleinement, c'est qu'il puisse apprendre à gérer l'inférence dans son texte et donc à estimer en quelque sorte les incompréhensions de son lecteur. Que doit-il mentionner explicitement ? Que peut-il passer sous silence ? Quelles informations permettent telle ou telle inférence essentielle pour l'interprétation cohérente du texte ? Lesquelles doivent être ajoutées pour éviter une inférence non pertinente ? Comment l'utilisation d'un mot appartenant à tel registre de langue peut-elle garantir le caractère vraisemblable d'un énoncé de celui à inférer ?

Pour les chercheurs en didactique et les praticiens de l'enseignement, la gestion de l'inférence représente le principal problème que rencontrent plusieurs scripteurs en apprentissage. Les stratégies à l'effet de « penser » à un lecteur réel ou encore d'exhorter le scripteur à faire un plan détaillé ne peuvent, à notre avis, suffire à aider l'élève à mieux gérer l'inférence dans son texte. Le problème en est un de « mise en texte » et, par conséquent, de coordination des idées. Pour le scripteur, prendre véritablement la place du lecteur s'impose. Et ce lecteur-scripteur doit avoir en plus les caractéristiques du lecteur critique. L'aide à l'apprentissage, en contexte de rédaction et de révision de texte, doit focaliser à coup sûr l'attention sur cette lecture critique, non naturelle. Parce qu'elle participe à la construction de

la cohérence, l'inférence et son contrôle en situation d'écriture constituent donc le véritable défi du scripteur.

Second facteur : se soucier du lecteur en tenant compte de son incapacité à interagir dans la même situation de communication. Contrairement au « texte oral », par lequel une interaction entre les partenaires de la communication est possible, le texte écrit se construit seul ; il se structure par sa forme (Luzatti, 1986) : en ce sens, le scripteur élabore la cohérence syntaxique et sémantique de ses propos et procède ainsi différemment du locuteur. Cependant, il doit être en mesure de vérifier l'adéquation entre ce qu'il a écrit et ce qu'il a voulu dire pour s'assurer que la communication est réussie.

Une didactique de l'écriture centrée sur la communication voit précisément à ce que l'élève-scripteur puisse effectuer cette vérification. Sous peine d'être victime de sa propre inférence, il est contraint d'opérer une « mise à distance » par rapport à son texte. Il s'agit là d'un autre problème important que rencontrent plusieurs scripteurs en apprentissage. La stratégie souvent utilisée à l'étape de la planification à l'effet de faire décrire et analyser, par les élèves, le plus explicitement possible, la situation d'écriture, dont les caractéristiques psychosociales du lecteur, ne peut à elle seule contribuer, à notre avis, à résoudre le problème. Un apprentissage plus efficace d'une écriture décentrée exige le support d'un *lecteur réel* dont les réactions aideront le scripteur à mieux organiser et à mieux contrôler la réception de son texte³. Une progression des apprentissages pourrait d'ailleurs permettre d'abord aux élèves de lire et d'écrire des textes plus « explicitement cohérents »⁴, c'est-à-dire des textes dont les informations sont manifestes et reconnues littéralement par le lecteur, pour aller ensuite vers des textes plus « implicitement cohérents ».

Un texte tenu à distance par les pairs

Pour l'élève-scripteur, l'apport d'un lecteur réel dans l'apprentissage d'une écriture décentrée est une étape cruciale. Le but visé est de faire de cet élève-scripteur un lecteur critique de son propre texte. Les avantages des rétroactions provenant des pairs visent d'abord à le soustraire d'une entreprise trop appropriative – on pourrait alors parler de « désidentification » au texte (Bourque *et al.*, 1985) – et ensuite à lui permettre de réinscrire son texte dans une dynamique de la communication en le sensibilisant au « souci du lecteur ». Une lecture critique du texte, centrée sur la cohérence, permet, enfin, que des compétences de l'élève en lecture et en écriture se développent en interaction, c'est-à-dire en épousant simultanément le double point de vue du lecteur et du scripteur. À toutes fins utiles, l'élève-scripteur « compétent » serait en quelque sorte celui qui tente de réunir en une seule personne ces trois instances de l'écriture : lui-même comme agent scripteur et lecteur critique de son texte, et le lecteur à qui s'adresse la communication. De là à croire qu'il possède une parenté avec la Trinité, il n'y a cependant qu'un pas... que nous ne franchirons pas !

Une lecture critique accompagnée

L'apprentissage de la lecture critique centrée sur la cohérence textuelle vise donc ultimement à redonner à l'élève-scripteur la possibilité de recadrer son écriture en fonction du but poursuivi et de gagner sur elle un certain contrôle. Par cette lecture, il est amené à limiter ses élans naturels pour s'arrêter

sur ce qui a été réellement écrit, et ce, en adéquation avec les consignes préalables d'écriture. Pour nous, l'apprentissage de cette lecture critique n'est rendu possible que s'il est accompagné des pairs, qui, avouons-le, constituent de plus naturels lecteurs⁵. Du reste, cette lecture accompagnée en est une qui, d'une part, questionne le texte, le « raisonne » sur le plan de la compréhension, détecte les dysfonctionnements textuels, et d'autre part, qui commente, pour le scripteur, les problèmes perçus et les améliorations envisagées. Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, les commentaires sont formulés à l'aide d'un plan de questionnement.

Questionner d'abord le texte

Le questionnement sur le texte nous semble au cœur de cette prise de conscience que « quelque chose ne va pas dans le texte » sur le plan de la cohérence. La base de connaissances de l'élève en « grammaire » du texte est certes nécessaire dans le travail de détection, mais elle n'est pas suffisante. Des recherches américaines ont confirmé ce postulat (Hacker *et al.*, 1994). Un questionnement sur le texte, augmenté d'un échange de points de vue avec les pairs, peut contribuer à les mobiliser en situation de lecture critique. Pour ce faire, nous proposons de faire appel aux principes de l'enseignement réciproque développé en compréhension en lecture pour organiser un premier questionnement sur le texte. Une démonstration préalable de l'enseignant aura cependant permis aux élèves de s'approprier la démarche.

Suivant les principes de l'enseignement réciproque, des élèves sont groupés par quatre autour du texte d'un autre élève, et tentent de construire le sens de ce texte. Il faut préciser que le texte n'est pas d'abord lu en entier ; l'unité de lecture se limite à un paragraphe à la fois et ainsi de suite, et la lecture d'un nouveau paragraphe contraint les élèves à considérer ce qui a déjà été lu. Des stratégies qu'utilisent généralement les bons lecteurs sont alors mises à contribution pour renforcer et guider la lecture : poser des questions, clarifier l'information, résumer le contenu dans ses mots, faire des prédictions sur la prochaine unité de lecture. Des échanges ont lieu afin de partager une compréhension commune du texte et de faire émerger certains problèmes de cohérence. Un élève du groupe gère les échanges à chaque unité de lecture.

Commenter le texte

Après chaque unité de lecture, une autre partie de l'échange s'ouvre sur un second questionnement, plus spécifique encore, relatif aux problèmes de compréhension et d'écriture mis au jour à l'étape de ce que nous appellerons la « lecture assistée ». Il s'agit, pour les élèves, de commenter par écrit, à l'aide d'un plan de questionnement, les problèmes soulevés par rapport à quatre aspects touchant le contenu du texte et son organisation d'ensemble : la suffisance et le degré d'élaboration des idées, la continuité et la progression de l'information, les liens entre les idées évoquées et leur caractère « vraisemblable », et le lexique. À titre d'exemples, voici quelques questions susceptibles de figurer dans le plan de questionnement : Y a-t-il des informations qui manquent ou qui ne sont pas expliquées clairement ? Y en a-t-il d'autres qui ne devraient pas y être parce qu'elles ne sont pas pertinentes ou redondantes ? Quel est le lien entre les idées

énoncées ? Y a-t-il des mots qui ne conviennent pas ? Lesquels et pourquoi ? Enfin, les commentaires peuvent aussi proposer des pistes de réécriture pour l'élève-scripteur.

Communiquer les commentaires partagés

Avant que l'élève-scripteur entreprenne la réécriture de son texte en s'aidant des commentaires écrits, un membre de l'équipe de relecture lui transmet en synthèse les points forts et les points à améliorer dans son texte. Les autres membres peuvent compléter l'information ou répondre à ses réactions.

Pour conclure...

Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence constitue certes un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. L'apprentissage d'une écriture décentrée est possible grâce à une lecture critique accompagnée. Dans le cadre d'une didactique de l'écriture centrée sur la communication, l'intervention des pairs dans cette tâche semble incontournable. Les « jugements de cohérence » peuvent ainsi être raisonnés, expliqués, commentés. Qui a dit que l'enseignant était le seul concerné par l'évaluation des textes d'élèves ?

Notes

- 1 Selon Charolles (1978, p. 38), il apparaît même que, devant un texte dense, dans un domaine nouveau ou spécialisé, le lecteur soit prêt à faire « crédit de cohérence » au scripteur. Il s'agit certes là d'un problème particulier, mais qui peut avoir des retombées pour le moins néfastes sur la compétence de l'élève à évaluer des textes sous l'angle de la cohérence.
- 2 Nous utilisons ici la terminologie du programme de français du ministère de l'Éducation du Québec. Il en sera de même pour le « scripteur compétent ».
- 3 Des recherches ont d'ailleurs démontré qu'un élève détecte plus facilement les problèmes de cohérence dans un texte autre que le sien. Selon Allal (1999, p. 46), il semble que « le dialogue avec soi résulte d'un dialogue avec autrui » et que ce dernier contribue largement à l'autonomisation du scripteur en apprentissage.
- 4 Nous reprenons ici la classification des textes établie par Reinhart à partir d'une échelle de cohérence (1980, cité dans Carter-Thomas, 2000, p. 33).
- 5 Une recherche que nous avons menée au secondaire a laissé paraître que les élèves écrivaient davantage dans une perspective de communication s'ils savaient que d'autres élèves pouvaient réagir à leurs textes en cours d'écriture. De son côté, l'enseignant était davantage perçu comme celui qui « corrigeait » les textes finis. Ce « malentendu communicationnel » prend évidemment tout son sens dans l'évaluation où les aspects formels des textes semblent privilégiés par rapport aux aspects du contenu (Delcambre et Reuter, 2002).

Éléments de bibliographie

- L. Allal, « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Paris / Bruxelles, De Boeck / Université, 1999, p. 35-56.
- G. Bourque et al., *L'école à fiction*, volume 3 « Principes et processus d'amélioration », Chicoutimi, PPMF primaire, 1985.
- S. Carter-Thomas, *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Montréal, L'Harmattan, 2000.
- M. Charolles, « Introduction aux problèmes de cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue française*, n° 38, 1978, p. 7-41.
- I. Delcambre et Y. Reuter, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, 2002, p. 7-25.
- D.-J. Hacker et al., « Text Revision : Detection and Correction of Errors », *Journal of Educational Psychology*, vol. 86 (1) 1994, p. 65-78.
- F. Luzzati, « Oral et familial. Du lexique à l'organisation du discours », *L'information grammaticale*, n° 30, 1986, p. 23-28.
- J. Moeschler et A. Reboul, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Le Seuil, 1994.
- D. Sperber et D. Wilson, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1995 [1989].