



Cohésion, cohérence, modèles d'analyse et recherche empirique : un aperçu général

Libia Justo

Université des Andes, Venezuela

Institut Français du Chili, Chili

libiajusto@ula.ve

<https://orcid.org/0000-0002-4455-2793>

Reçu le 02-11-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 11-12- 2024

Résumé

La cohésion est une propriété du texte qui concerne les éléments linguistiques explicites reliant ses constituants. Par contre, la cohérence ne se manifeste pas toujours ainsi, le lecteur fait des inférences à partir de ce que le texte lui donne ou de ce qu'il connaît du monde pour reconstruire le sens du texte. Au moment d'aborder l'analyse de la gestion de la cohésion ou de la cohérence, il existe plusieurs modèles à suivre. Pour la cohérence, on peut voir les propositions de l'École de Prague et au moins quatre modèles complets. En ce qui concerne la cohésion, la taxonomie proposée par Halliday et Hassan (1976) reste le seul modèle d'analyse complet. Enfin, la cohérence et la cohésion suscitent de nombreuses recherches empiriques portant sur des textes d'apprenants écrits en L1, L2 ou LE.

Mots-clés : cohésion, cohérence, modèles d'analyses, recherche empirique

Cohesión, coherencia, modelos de análisis e investigación empírica, una visión general

Resumen

La cohesión es una propiedad del texto que tiene que ver con los elementos lingüísticos explícitos que unen sus componentes. Al contrario, la coherencia no siempre se manifiesta de esta forma, el lector hace inferencias a partir de lo que el texto le da y de lo que él conoce del mundo para reconstruir el sentido del texto. Cuando se aborda el análisis de la gestión de la cohesión o de la coherencia, existen varios modelos. Para la coherencia se tienen las proporciones de la Escuela de Praga y al menos cuatro modelos completos. En cuanto a la cohesión existe la taxonomía propuesta por Halliday y Hassan (1976). En fin, la coherencia y la cohesión han suscitado numerosas investigaciones empíricas en textos de aprendices escritos en L1, LE o L2.

Palabras clave: cohesión, coherencia, modelos de análisis, investigación empírica

Cohesion, coherence, analytical models and empirical research, a general overview

Abstract

Cohesion is a property of the text that has to do with the explicit linguistic elements that unite its components. On the contrary, coherence does not always manifest itself in this way ; the reader makes inferences from what the text gives him and from what he knows about the world to reconstruct the meaning of the text. When dealing with the analysis of cohesion management or coherence, there are several models. For coherence we have the proportions of the Prague School and at least four complete models. As for cohesion, there is the taxonomy proposed by Halliday and Hassan (1976). Finally, coherence and cohesion have aroused numerous empirical investigations in texts of learners written in L1, LE or L2.

Keywords : cohesion, coherence, analysis models, empirical research

Introduction

Vers les années soixante, un nouveau courant linguistique naît dont le principal intérêt est l'étude de ce qui rend une suite d'énoncés en texte : la linguistique textuelle. Au cœur des débats des linguistes textuels se trouvent deux notions clés : la cohésion et la cohérence, lesquelles sont assez souvent vues comme des synonymes ; une analyse de la littérature dans le domaine montre qu'en réalité leur sens diffère et que l'on peut les approcher sous différents angles.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons plusieurs conceptions de la cohérence et de la cohésion et étudierons des modèles proposés pour l'analyse de ces propriétés textuelles dans des textes écrits. De plus, nous exposerons une analyse générale de quelques recherches empiriques inspirées de ces modèles portant sur des textes produits en L1, LE ou L2.

1. Définition de cohésion et de cohérence

Halliday et Hassan (1976) voient dans l'ensemble d'éléments linguistiques reliant les mots d'un énoncé la manifestation de la cohésion ; pour eux, celle-ci doit être interprétée comme « l'ensemble de ressources sémantiques servant à lier une phrase avec ce qui la précède (Halliday, Hassan, 1976 : 10). Pour ces auteurs, la cohésion se manifeste explicitement par la présence de liens, de type grammatical ou de type lexical, entre les

phrases et les propositions d'un texte, mais la seule présence de ces liens ne garantit pas la cohérence d'un texte.

De Beaugrande et Dressler (1981) définissent la cohésion dans le même sens que Halliday et Hassan ; ainsi, pour eux, la cohésion « concerns the ways in which the components of the surface text, i.e. the actual words we hear or see are mutually connected within a sequence » (« Concerne la façon dont les composants de la surface du texte, c'est-à-dire les mots réels que nous entendons ou voyons sont mutuellement connectés dans une séquence » (Halliday, Hassan, 1976 : 3).

Charolles (1978, 1988, 1995) partage la définition de cohésion de ces auteurs, mais pour lui, cette notion reste étroitement liée à un autre aspect textuel : la cohérence. Charolles affirme que ces deux qualités forment un tout, et qu'il serait alors inutile de les séparer au moment d'aborder l'analyse de la textualité.

Les marques de cohésion ne fonctionnent jamais que comme des signaux ou déclencheurs stimulant des processus d'élaboration inférentielle dans lesquelles les informations contextuelles et les connaissances d'arrière-plan des sujets jouent un rôle essentiel (Charolles, 1994 : 129).

Enkvist (1989) signale que pour quelques linguistes, la cohésion est comprise comme « les mécanismes qui lient les propositions et les phrases et qui sont susceptibles d'être décrits dans des termes formels de la linguistique, anaphores, ellipses, cataphores, substitutions, etc. (1989 : 373-374). Pour lui, la cohésion est le terme employé pour désigner les liens cohésifs explicites sur la surface du texte, c'est-à-dire les liens grammaticalement susceptibles d'être décrits.

En ce qui concerne la cohérence, nous pouvons signaler qu'il est très difficile de cerner cette notion ; cependant, depuis des décades plusieurs auteurs essayent de donner une définition la plus précise possible. Ci-dessous nous en résumerons quelques-unes.

Pour Charolles (1978) la cohérence constitue une qualité du texte nous permettant de savoir si un ensemble de mots ou de séquences de mots est un texte ou non. Charolles (1994) précise que la cohérence textuelle se réfère à l'interprétation des séquences textuelle, pour y arriver le récepteur fait des inférences à partir du contenu du texte, de son contexte de communication et de ses connaissances d'arrière-plan (Charolles, 1994 :

133). Ainsi, Charolles reprend les idées de Sperber et Wilson (1986) proposées dans leur théorie de la communication, pour qui « l'interprétation du langage est fondamentalement contextuelle et inférentielle : elle suppose l'élaboration d'hypothèses contextuelles qui développent les éléments mutuellement manifestes dans la situation » (Charolles, 1994 : 134).

Lundquist (1980), reprenant sa définition de ce que c'est un texte (acte de langage qui comporte trois actes fondamentaux : la référence, la prédication et l'illocution), dit que la cohérence textuelle doit être envisagée sous trois perspectives, à savoir : la thématique, la sémantique et la pragmatique ou énonciative. La première se rapporte aux « acteurs » dont on parle, à leur introduction et reprise. La deuxième, la cohérence sémantique, se réfère aux prédicats, à ce que l'on dit des « acteurs ». Enfin, la cohérence pragmatique ou énonciative est celle qui montre le rapport entre les « acteurs », leur (s) prédicat (s) et leur contexte ou moment d'énonciation (1980 : 66).

Pour Enkvist (1989), la cohérence est représentée par les liens qui ne se manifestent pas explicitement moyennant des éléments linguistiques (tels que les pronoms, les articles, les ellipses, etc.), mais grâce à des relations sémantiques sous-entendues et à l'aide d'inférences. Pour lui, la cohérence textuelle reste la qualité textuelle qui fait qu'un texte soit conforme à un monde consistant et que, par conséquent, soit interprétable (1990 : 14).

Péry-Woodley (1993) définit la cohérence comme une qualité globale du texte : un texte est cohérent quand on est capable de le percevoir comme un tout ; quand il a non seulement une unité interne, mais aussi quand il est en accord avec la situation dans laquelle il s'inscrit (1993 : 57). Elle ajoute que la notion de cohérence se situe en dehors du texte ; ainsi, pour qu'il y ait de la cohérence, il faut que les connaissances introduites ou inférées soient communes entre le texte et le lecteur, l'incohérence naît quand le lecteur ne comprend pas ce qu'il lit (1993 : 60).

Pour Pépin (1998), la cohérence textuelle est la qualité première d'un texte. Pour que le texte soit considéré comme étant cohérent, il doit réunir trois éléments : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration. Pépin pense que « la cohérence textuelle est relative, c'est-à-dire qu'elle n'est jamais totalement atteinte, réalisée, mais jamais totalement absente non plus »

(1998 : 8). Enfin, cet auteur, reprenant Hobbs (1979), affirme qu'« un texte est jugé comme étant plus ou moins cohérent dans un rapport inversement proportionnel à l'effort exigé du lecteur pour comprendre les liens, le tissu du texte dans son développement linéaire » (1998: 9).

Gagnon (1998, 2003) affirme que la cohérence textuelle n'est pas toujours explicite et que c'est plutôt le résultat de l'application du principe de pertinence (Sperber, Wilson, 1989). Ainsi, ce sont les processus inférentiels déclenchés par le récepteur, à partir de l'information que le texte lui fournit et de ses propres connaissances du monde, qui permettent de percevoir un énoncé ou un ensemble d'énoncés comme pertinent. Gagnon (1998) signale que la cohérence textuelle a un caractère graduel : un texte sera perçu plus ou moins cohérent selon le nombre de transgressions que le texte présente et leur gravité (Gagnon, 1998). De plus, pour elle, la cohérence d'un texte repose sur l'équilibre entre trois facteurs : la clarté et l'originalité des énoncés, les coûts de traitement engendrés lors de l'interprétation, et les bénéfices informationnels potentiels pour le lecteur (Gagnon, 1998).

Enfin, pour Gagnon (1998, 2003), la relation de pertinence entre un énoncé et son contexte peut s'ancrer soit sur le donné textuel-référentiel (introduction et reprise des « acteurs textuels »), soit sur le donné textuel prédicatif (information attribuée aux « acteurs »), soit sur le textuel-énonciatif (le contexte dans lequel s'inscrit le texte, ses « acteurs »). Selon le point d'ancrage où s'effectue la relation, l'arrimage, on parlera de trois types de cohérence textuelle : référentielle, événementielle et énonciative.

2. Modèle d'analyse de la cohésion et des recherches empiriques

À notre connaissance, les seuls auteurs qui ont proposé un modèle d'analyse complet et exclusif de la cohésion sont Halliday et Hassan (1976) pour l'anglais langue maternelle. À l'instar de Xi (2000 : 139), avant la taxonomie de Halliday et Hassan, il y avait d'autres propositions très intéressantes, mais le modèle le plus connu et le plus détaillé reste celui de Halliday et Hassan.

Comme déjà signalé, selon Halliday et Hassan (1976), la cohésion textuelle se manifeste grâce à des liens explicites qui existent entre les phrases d'un texte, ceux-ci assurent la continuité sémantique et ils peuvent être de type grammatical ou de type lexical.

Les liens de type grammatical sont repris sous le titre de référence, ils se manifestent, par exemple, lorsque l'on emploie des pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, etc. Un autre type de lien grammatical est la substitution, elle arrive, par exemple, lorsqu'on utilise des pronoms objet direct ou objet indirect pour reprendre toute une proposition ou une phrase. Le dernier type de lien est l'ellipse, il a lieu lorsqu'on omet un verbe ou une proposition.

De leur côté, les liens cohésifs de type lexical sont représentés par la répétition, laquelle se manifeste grâce à l'emploi d'un synonyme ou par la répétition identique du même mot. L'autre lien lexical est la collocation, elle a lieu chaque fois que deux items s'intègrent dans un même contexte grâce à des mots qui, en principe, n'appartiennent pas au même champ lexical, mais dont le sens est rapproché par le contexte.

Il y a un troisième type de lien cohésif qui peut relever du grammatical ou du lexical : les conjonctions, celles-ci peuvent être de nature additive, adversative, causale ou temporelle.

Enfin, selon Halliday et Hassan (1976), les liens ont une direction (anaphorique ou, cataphorique), un domaine (endophorique ou exophorique), une étendue (intraphrastique ou interphrastique) ; et ils peuvent être « immediated », « mediated », « remote » ou « mediated-remote » (immédiat », « médiatisé », « distant » ou « médiatisé-distant ».

Le modèle de Halliday et Hassan (1976) reste un modèle complet applicable à l'analyse totale ou partielle de la cohésion en anglais et en d'autres langues. La profusion de recherches empiriques menées depuis son apparition en langue maternelle et en langue étrangère ou seconde s'inspirant de cette taxonomie, le démontre.

Citons quelques auteurs ayant analysé la cohésion, répertoriés par Ayouni-Sahnine (2000). Pour l'anglais L1, elle mentionne Witte et Faigley (1981), Tierney et Mosenthal (1983), Mc Culley (1985), Fitzgerald et Spiegel (1986), et Neuner (1987). En anglais LE ou L2, Ayouni-Sahnine (2000) signale le travail de Lieber (1979), Hottel Bukhart (1981), Connor (1984), Johnson

(1981), Crowhurst (1987), Reid (1992), Field et Yip (1992), Norment (1994), et Norment (1995). Dans une autre LE ou L2, il y a le travail de Shakir et Obeidat (1992), en arabe, et Zanardi (1994), en italien. Dans une autre L1 que l'anglais, Ayouni-Sahnine (2000) retient le travail de Yde et Spoeldres (1990). Enfin, dans d'autres langues que l'anglais, Ayouni-Sahnine (2000) cite les travaux de Yde et Spoeldres (1990) en néerlandais, de Norment (1994) en chinois, de Zanardi (1994) en italien et de Norment (1995) en espagnol. Ces travaux ne reprennent pas tous les principes du modèle de Halliday et Hassan (1976), la cohésion grammaticale ou lexicale est le type le plus étudié, mais pas toutes les catégories sont considérées. De plus, il y a des chercheurs qui modifient un peu le modèle en ajoutant d'autres catégories d'analyse ou en modifiant les existantes (Lieber, Norment, Neuner, Mac Culley). D'ailleurs, Ayouni-Sahnine (2000) signale que le but poursuivi dans les études en AL1, à l'exception du travail de Neuner (1987), semble être d'établir un rapport entre les éléments cohésifs repérés et leur impact sur la cohérence textuelle (Ayouni-Sahnine, 2000 : 168-169), tandis que dans les études en AL2, les chercheurs focalisent plutôt la description du système cohésif utilisé. Enfin, dans une autre L2, les auteurs cherchent à décrire le système cohésif ou à établir un rapport entre celui-ci et la qualité du texte ou la cohérence textuelle. Plus récemment et particulièrement en L2 ou LE, nous pouvons mentionner, entre autres, le travail en AL2 de Xuefang (2007), étude comparatiste de la gestion de la référence (entre, d'un côté, des textes écrits en ALE et des textes écrits AL1 et, de l'autre, des textes écrits en ALE et des textes écrits en coréen L1), Agustin et Jiménez (2007), analyse de la sous-catégorie lexicale par réitération dans des textes en ALE faits par des hispanophones ayant reçu des approches pédagogiques différentes, Yusun Kang (2009), étude comparatiste de la référence en ALE (étudiants coréens) et en AL1, et de la référence en ALE et en coréen L1, et Mohammed-Sayidina (2010), étude de la cohésion lexicale et de la cohésion grammaticale dans des textes écrits en AL2 par des arabophones.

En français langue seconde, il y a la recherche d'Ayouni-Sahnine (2000), adaptation complète du modèle de Halliday et Hassan (1976) en français pour analyser et comparer le système cohésif dans des textes écrits en FL2 et FL1, et Préstamo (2002), analyse de quatre types de cohésion, dans des

textes écrits en FL2 par des étudiants dont la langue maternelle est l'allemand ou l'anglais.

Encore une fois, nous constatons que toutes ces études, à l'exception de celle d'Ayouni-Sahnine (2000), n'utilisent que partiellement le modèle de Hallyday et Hassan dans leurs analyses. De plus, tel qu'Ayouni-Sahnine le remarque pour les recherches qu'elle a répertoriées en AL2 ou ALE, dans les recherches menées plus récemment en L2 ou LE, la tendance est de décrire, même partiellement, le système cohésif et de le comparer avec le système cohésif en L1, mais on ne cherche pas à établir le rapport entre l'emploi de liens cohésifs et la cohérence textuelle ou la qualité des écrits (Pour une analyse plus complète sur la recherche portant sur la cohésion se référer à Xin, 2010).

3. Modèles d'analyse de la cohérence et des recherches empiriques : modèle focalisant le contenu (thème et rhème) et modèles focalisant les relations des énoncés

Selon Sanders, Spooren et Noordman (1992), l'analyse de la cohérence textuelle peut être approchée soit en focalisant le contenu des segments du discours, soit en focalisant les relations existant entre les segments du même. Ainsi, un texte sera considéré cohérent du point de vue de son contenu s'il y a une « repeated reference to the same set of entities » (« référence répétée au même ensemble d'entités »), « a certain congruence between two discourse units » (une certaine congruence entre deux unités discursives) ou « there is a pattern corresponding to stereotypical situations » (il y a un schéma correspondant à des situations stéréotypées), (1992 : 2). Selon ces auteurs, ce type de cohérence est aussi connu comme « referential or topic continuity » (référentiel ou continuité de sujet. Dans la deuxième approche qu'ils proposent, le texte sera cohérent si l'interlocuteur peut percevoir la relation existante à l'intérieur d'une suite de phrase, d'un paragraphe ou d'un chapitre.

3.1. Étude de la cohérence focalisant le contenu

L'étude de la cohérence focalisant le contenu a ses origines à l'École de Prague, avant la naissance et effervescence de la linguistique textuelle, mais

il semble que les recherches théoriques et empiriques se sont multipliées après que les linguistes s'intéressent davantage à ce qui fait d'une suite de mots un texte. Les linguistes de cette école signalent que l'information contenue dans un énoncé est distribuée en deux grands blocs : le thème et le rhème. L'information contenue dans le premier représente ce dont on parle (pour quelques auteurs, ce terme fait référence aussi à l'information connue). De son côté, l'information présentée dans le deuxième terme, le rhème, regroupe ce que l'on dit sur le thème (encore une fois pour certains auteurs, sous le terme rhème on place l'information nouvelle) (Carter-Thomas, 2009). Selon l'analyse faite par Carter-Thomas (2009), ces deux blocs ne s'opposent pas, au contraire, ils s'articulent et entretiennent une relation dynamique tout au long du texte contribuant ainsi au développement de la communication.

Selon les travaux des linguistes de l'École de Prague, l'information d'un texte peut progresser de trois façons : progression à thème linéaire, progression à thème constant et à progression à thème dérivé. Dans le premier type, le rhème, ou une partie du même, de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante. Dans le deuxième type, le même thème est maintenu tout au long d'un paragraphe ou d'un texte, on lui ajoute des thèmes variés. Enfin, dans le dernier type, progression à thème dérivé, les thèmes de chacune des phrases sont dérivés d'un hyperthème (Carter-Thomas, 2009).

Il est important de signaler que, tel que Carter-Thomas (2009) et Adam (2008) l'affirment, un texte n'a pas forcément un seul type de progression ; ainsi, par exemple, on peut avoir un texte qui présente une combinaison de progression à thème linéaire et de progression à thème constant. Il se peut aussi qu'il y ait des sauts thématiques ; c'est-à-dire, dans une suite d'énoncés, il peut y avoir des thèmes non repris car ils sont sous-entendus. Cependant, la cohérence textuelle ne serait pas forcément perturbée. L'analyse de recherches empiriques montre que l'étude de la cohérence focalisant le contenu du texte inspire des travaux en contexte des didactiques des langues, notamment des langues secondes ou des langues étrangères. Le travail, entre autres, de Carter-Thomas (2000, 2009), Di Tillio (2010) et Alireza (2010) le confirme ; ces auteurs s'appuient de manière

assez fidèle sur les apports de l'École de Prague pour mener leurs analyses de la cohérence sur des textes d'apprenants.

3.2. Modèles d'analyse de la cohérence textuelle focalisant les relations existant entre les segments du discours

Il y a au moins quatre modèles d'analyse de la cohérence focalisant les relations entretenues entre les énoncés d'un texte : le modèle de Charolles (1978), le modèle de Mann et Thompson (1988), le modèle de Sanders, Spooren et Noordman (1992) et le modèle de Gagnon (1998)

3.2.1. Le modèle de Charolles (1978)

Le premier à présenter une espèce de modèle d'analyse textuelle est Charolles (1978), lorsqu'il propose quatre métarègles de cohérence, à savoir :

- La métarègle de la répétition : le texte « comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (1978 : 14). C'est-à-dire il faut que le scripteur reprenne, pas de manière exacte ni totalement, les sujets et les prédicats qu'il introduit dans son texte ; autrement dit, si chaque énoncé comporte une information complètement nouvelle, il y aura une digression et le texte sera considéré comme incohérent.

- La métarègle de la progression : le « développement du texte s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978 : 20). Si le scripteur ne renouvelle pas l'information qu'il présente, le lecteur aura la sensation de « tourner en rond ».

- La métarègle de la non-contradiction : le développement du texte n'introduit « aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence » (Charolles, 1978 : 22) ; c'est-à-dire que le scripteur ne peut donner une proposition dont le sens explicite ou implicite contredit le contenu sémantique d'une proposition antérieure ou qui contredit le monde (ou sa représentation) dans lequel s'inscrit le texte.

- La métarègle de la relation : les faits, les actions, les états dénotés par les séquences d'un texte entretiennent une relation de congruence, ils

doivent être perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue (Charolles, 1978 : 31). C'est-à-dire les propositions doivent entretenir des relations logiques explicitées ou inférées, entre autres de type causal, de contiguïté spatiale temporelle, et de ressemblance.

Les quatre métarègles de cohérence proposées par Charolles (1978) constituent une première approche d'étude de la cohérence textuelle dans un contexte pédagogique. Tel que lui-même l'affirme, sa proposition, à compléter par d'autres recherches, se présente comme une aide précieuse au professeur correcteur de textes d'apprenants. Malheureusement, à notre connaissance, il n'existe pas d'études empiriques de la cohérence textuelle, dans de textes d'apprenants, se basant sur cette première tentative de modélisation de l'étude de la cohérence textuelle proposée par Charolles.

3.2.2. Le modèle de Mann et Thompson (1988)

Mann et Thompson (1988) proposent un assemblage assez complet de concepts théoriques et méthodiques pour l'analyse de la cohérence textuelle : la Rhetorical Structure Theory (RST). Ils distinguent deux notions clés dans leur modèle : le noyau et le satellite. Le noyau reprend l'information essentielle, il ne peut être supprimé ; le satellite reprend l'information contenant un apport au noyau et pourrait, dans certains cas, être supprimé.

Ce modèle textuel a pour objectif spécifique la description des relations susceptibles d'être établies entre les énoncés d'un texte ; selon Mann et Thompson (1988), c'est l'instinct du lecteur ou de l'analyste qui va permettre d'identifier de quel type de relation il s'agit. Ces auteurs identifient vingt-trois types de relations pouvant exister entre les constituants d'un énoncé ou d'une suite d'énoncés. Ce nombre n'est pas exhaustif, il peut y en avoir d'autres que les auteurs n'ont pas identifiées lors de leurs analyses textuelles.

Les relations présentées dans le modèle de Mann et Thompson (1988) sont regroupées en deux grandes catégories. La première reçoit le nom de « subject matter relations » (relations de sujet), le but est de permettre au lecteur de reconnaître le type de relation établie : élaboration (élaboration), circumstance (circonstance), solutionhood (solution), volitional cause

(cause, action délibérée), non-volitional cause (cause, action non délibérée), volitional result (résultat, action délibérée), non-volitional result (résultat, action non délibérée), purpose (but) ; condition (condition), otherwise (autrement), interpretation (interprétation), évaluation (évaluation), restatement (reformulation), summary (résumé), sequence (suite) et contrast (contraste). La deuxième catégorie s'intitule « presentational relations » (relations de présentation), l'objectif est d'augmenter une certaine inclination chez le lecteur : Motivation (motivation), accroît le désir, antithesis (antithèse), accroît la considération positive, background (arrière-plan), accroît la capacité, enablement (facilitation), accroît la capacité, évidence (démonstration), accroît la croyance, justify (justification), accroît l'acceptation, et concession (concession), accroît la considération positive.

Dans le modèle de Mann et Thompson (1988), la notion de schémas reste essentielle, ceux-ci sont définis comme « the structural constituency arrangements of text » (les arrangements de constitution structurels du texte), (1988 : 246), et leur fonction est d'illustrer le type de relation possible entre le (s) noyau (x) et le (s) satellite (s). Les auteurs identifient cinq types de schémas : circonstance, contraste, articulation, motivation, activation et séquence. Pour une information détaillée, voir Mann et Thompson, 1988 : 247, figure.

L'image que l'analyste d'un texte peut se faire d'une analyse textuelle à l'aide du RTA, est celle d'une poupée russe, les schémas s'enchaînent les uns aux autres tout au long du texte. Le schéma le plus grand correspondrait à l'ensemble général d'énoncés composant le texte ; un schéma moyen correspondrait à un ensemble d'énoncés équivalent, par exemple, à un paragraphe ; et un schéma plus petit représenterait, par exemple, deux propositions.

Avant de présenter leur modèle, Mann et Thompson (1988) analysent plus de cent textes de différents types : articles de magazines, essais politiques, lettres personnelles, etc. Ils en concluent que virtuellement presque tout texte est susceptible de recevoir une analyse du type RTA ; que, par contre, certains types de textes ne peuvent être analysés à l'aide de la RTA (contrats, lois, quelques textes poétiques, etc.) ; et que dans notre

culture, les textes qui sont susceptibles d'avoir une analyse à l'aide de la RTA sont beaucoup plus nombreux (Mann, Thompson, 1988 : 259).

Enfin, le RTA s'avère un modèle applicable en contexte d'apprentissage de l'écrit, les travaux respectifs de Péry-Woodley (1993) et Shoufaki (2009) le démontrent ; dans les deux cas, les auteures utilisent assez fidèlement le RTA. Ces recherches permettent de voir comment le RTA peut être un instrument approprié pour détecter des perturbations à la cohérence textuelle. Cela dit, il faut signaler que ce modèle ne permet pas de détecter toutes les ruptures de cohérence dans les paragraphes ou textes analysés.

3.2.3. Le modèle de Sanders, Spooren et Noordman (1992)

En 1992, Sanders *et al.* proposent un modèle d'analyse textuelle qui se présente comme une suite ou complément du RTA ; spécifiquement, ils proposent une taxonomie des relations de cohérence contenant dix-sept types de relations. Les auteurs affirment que la perception de cohérence d'un texte dépasse les aspects linguistiques du même et qu'elle s'origine dans la construction d'une représentation mentale du discours que fait le lecteur (Sanders, Spooren, Noordman, 1992 : 1). Pour eux, pour qu'un modèle d'analyse textuelle soit efficace, il doit accomplir un critère de plausibilité psychologique et non seulement un critère d'adéquation descriptive (Mann, Thompson, 1988 : 3).

Dans la taxonomie de Sanders *et al.*, la catégorisation des relations de cohérence se base sur un critère relationnel, lequel focalise le sens de la relation entre deux éléments du texte, non le sens de chaque segment isolé. Ce critère est à la base des quatre « primitives » dont leur taxonomie s'inspire : les opérations élémentaires, la source de la relation, l'ordre des segments et la polarité de la relation.

Le premier facteur permet de parler de deux types de relations : causale (les éléments sont très connectés) ou additive (les éléments sont faiblement connectés). Le deuxième facteur indique si la relation est de type sémantique ou de type pragmatique. La cohérence pragmatique se différencie de la sémantique parce qu'elle prend en considération les intentions communicatives du scripteur. Le troisième « primitive » se rapporte à l'ordre des segments, ordre basique et ordre non basique. Le dernier des « primitives » prend en considération la polarité des

relations : positive ou négative ; ce sera une polarité positive « lorsque S1 et S2 reflètent P et Q » et ce sera une négative « lorsque S1 ou S2 reflète non-p ou non-Q » (1998 : 131).

Voici les dix-sept relations identifiées par Sanders et al. (1992) : cause-consequence, contrastive- cause consequence, consequence-cause, contrastive consequence-cause, argument-claim, instrumental-goal, condition-consequence, contrastive argument-claim, claim-argument, goal-instrument, consequence condition, contrastive claim- argument, list, exception, opposition, enumeration et concession. (Pour une meilleure explication de ces relations, se référer à Sanders *et al.* 1992 : 10-11). Sanders *et al.* pensent que leur modèle pourrait être utilisé de trois façons : dans l'étude de l'acquisition du langage, dans l'analyse de textes et dans une recherche psycholinguistique. Dans le même article où ils proposent leur taxonomie, trois recherches empiriques sont présentées, celles-ci semblent démontrer l'applicabilité de ce modèle pour l'analyse de la cohérence. Cependant, nous n'avons pas trouvé de recherches se basant sur le modèle de ces auteurs qui puissent nous permettre de prouver son applicabilité, dans l'analyse de textes d'apprenants.

3.2.4. Le modèle de Gagnon (1998)

En 1998, Gagnon propose un modèle intégral d'analyse de la cohérence textuelle qui prend en considération non seulement la structuration sémantique et la pragmatique du texte, ou énonciative comme elle l'appelle, mais aussi sa structuration thématique (ou étude des liens cohésifs). Ce modèle s'inspire de la définition de cohérence qu'elle propose la même année (reprise en 2010 en compagnie de Lemonnier) et que nous avons ci-dessus déjà présentée ; il permet d'apprécier la cohérence par défaut. Lemonnier et Gagnon (2010) signalent que « L'étude de l'aspect textuel permet « d'évaluer la qualité d'un texte sur le plan de l'organisation textuelle en mesurant le pourcentage de ruptures qui surviennent dans l'agencement des phrases et en évaluant leur degré de gravité » (Lemonnier, Gagnon, 2010 : 109).

Pour une analyse fine de la cohérence du point de vue quantitatif et du point de vue qualitatif, Gagnon (1998) et, plus tard, Lemonnier et Gagnon (2010), proposent une grille pour chaque niveau de structuration textuelle,

les éléments qui la conforment permettent de comptabiliser le nombre total de ruptures et leur cote de gravité (1, si la rupture peut être résolue facilement, cote 2 si la rupture exige un effort moyen pour la résoudre et cote 3 si la rupture est « à résolution incertaine »).

Le niveau de structuration thématique, tel que nous l'avons déjà signalé, se rapporte à la façon d'introduire et reprendre les « acteurs textuels ». Pour ce faire, on a recours à des expressions « référentielles » présentées sous forme de groupes nominaux ; tel que Gagnon et Lemonnier (2010) le signalent, c'est dans la gestion de ces ressources « que peuvent subvenir les accrocs à la cohérence référentielle du texte » (Gagnon, Lemonnier, 2010 : 115).

La structuration sémantique du texte, tel que nous l'avons déjà expliqué, se rapporte au prédicat d'un texte, à ce que l'on dit des acteurs textuels et c'est la cohérence événementielle qui est associée à ce niveau. L'analyse de ce type de cohérence permet de voir la façon dont des faits, des événements, des états de chose sont mis en rapport dans « le monde réel ». Cette cohérence dépend de trois grands facteurs : la non- contradiction, la non-redondance et la pertinence des énoncés. La pertinence sera garantie si les énoncés entretiennent une des dix-neuf relations de cohérence identifiées par Gagnon (1998), entre autres : cause, conséquence, but, etc.

La structuration énonciative, tel que nous l'avons déjà signalé, se rapporte au niveau de structuration énonciative d'un texte ; c'est-à-dire à la façon dont les acteurs et les prédicats d'un texte s'ancrent à leur contexte énonciatif ; Gagnon (1998), et Lemonnier et Gagnon (2010) focalisent principalement les temps et les modes verbaux des énoncés.

Le modèle de Gagnon (1998), repris en 2010 en compagnie de Lemonnier, permet d'apprécier la cohérence par défaut ; autrement dit la façon d'analyser la cohérence permet de voir comment peuvent se produire les accrocs à la cohérence dans chacune de ses dimensions. Ce modèle s'avère fort utile pour un analyste de la cohérence textuelle, notamment en contexte d'apprentissage, car il permet que l'on connaisse la nature exacte (référentielle, sémantique ou énonciative) de la perturbation à la cohérence d'un texte donné. Enfin, il montre que l'analyse de la cohérence textuelle est susceptible d'être envisagée du point de vue quantitatif et qualitatif.

Pour finir, en 1998, Gagnon se sert de son modèle afin d'analyser la gestion de la cohérence textuelle de textes argumentatifs écrits en FL1. Plus tard, Simard (2007) propose une grille inspirée du même modèle et analyse quelques cas de rupture de la cohérence textuelle en FL2. En 2009, Lemonnier présente les résultats d'une recherche où on se sert du modèle de Gagnon pour analyser la qualité de textes écrits en FL1 et AL2.

Conclusion

Tel qu'il a été signalé dans cet article, depuis plus de trente ans, les spécialistes en linguistique se soucient de définir ce qui fait d'une suite de mot un texte. Deux notions sont au cœur des propositions théoriques : la cohésion et la cohérence. La première reprend toutes les marques linguistiques qui montrent les liens entre les différents composants d'un texte. La deuxième est la plus difficile à cerner car elle dépend de plusieurs facteurs qui ne sont pas toujours présents dans le texte. De nombreuses recherches empiriques dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère et/ou deuxième langue surgissent suite aux propositions des linguistes textuels. Concernant la cohésion, le modèle de Halliday et Hassan (1976) reste le seul modèle complet d'analyse. Malheureusement, la majorité des recherches ne reprennent que quelques aspects de ce modèle. En ce qui concerne la cohérence, au moins quatre modèles d'analyse existent, à signaler notamment le modèle de Gagnon (1998) qui aborde la cohérence de manière intégrale. Mais, très peu d'études empiriques proposent une analyse. À notre avis, la didactique en langue étrangère ou seconde se verrait bénéficiée de futures recherches plus complètes portant sur des textes produits par des apprenants.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2008. *La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Collin.
- Agustín Llach, M. P., Jiménez Catalán, R. M. 2007. Lexical reiteration in EFL young learners' essays : Does it relate to the type of instruction ? *International Journal of English Studies*, 7 (2), p. 85-103.

- Alireza, J. 2010. « Thematization in EFL students' composition writing and its relation to academic experience ». *RELC Journal*, 41 (1), p. 31-41.
- Ayouni-Sahine, K. 2000. *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Carter-Thomas, S. 2009. *Texte et contexte : Pour une approche fonctionnelle et empirique*. Mémoire présenté en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, France.
- Carter-Thomas, S. 2000. *Cohérence textuelle*. Paris : Harmattan.
- Charolles, M. 1978. « Introduction aux problèmes de la cohérence de texte ». *Langue Française*, n° 38, p. 7-41.
- Charolles, M. 1988. « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960 ». *Modèles Linguistiques*, X (2), p. 45-66.
- Charolles, M. 1995. « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de linguistique : Publications du service de linguistique française de l'université d'État à Gand*, 29, p. 125-151.
- Connor, U. 1984. « A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing » [Special edition]. *Papers in Linguistics*, 17 (1-4), p. 301-316.
- Crowhurst, M. 1981. « Cohesion in argumentative prose ». Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles, CA.
- De Beaugrande, R., Dressler, W. 1981. *Introduction to text linguistics*. London : Longman.
- Di Tillio, L. M. 2010. *La cohésion dans l'écrit d'apprenants de français langue étrangère en contexte universitaire vénézuélien*. Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Paris, France.
- Enkvist, N. E. 1989. From text to interpretability : A contribution to the discussion of basic terms in text linguistics. In : W. Heydrich, F. Neubauer, J. S. Petöfi, & E. Sözer (Eds.), *Connexity and coherence analysis of text and discourse* Berlin-New York, NY : de Gruyter, p. 369-382.
- Enkvist, N. E. 1990. Seven problems in the study of coherence and interpretability. In : U. Connor & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in writing : Research and pedagogical perspectives* Alexandria : TESOL, p. 9-28.
- Field, Y., Yip, L. M. 1992. « A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English ». *RELC Journal*, 23 (1), p. 15-29.
- Fitzgerald, J., Spiegel, D. L. 1986. Lexical cohesion and coherence in children's writing. *Research in the Teaching of English*, 20 (3), p. 263-281.
- Gagnon, O. 1998. *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada.
- Gagnon, O. 2003. « Pour apprécier la cohérence : l'arrimage des énoncés ». *Québec Français*, n° 128, p. 62-66.

- Halliday, M. A. K., Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London : Longman.
- Hobbs, J. R. 1979. "Coherence and coreference". *Cognitive Science*, 3, p. 67-90.
- Hottel-Burkhart, N. 1981. *Cohesion in the English essays of native English speakers of Canadian French*. Thèse de doctorat, University of Texas, Austin.
- Johnson, P. 1992. « Cohesion and coherence in compositions in Malay and English ». *RELC Journal*, 23(2), p. 117.
- Lemonnier, F. H. 2009. TIC et qualité des productions écrites. In : D. Huot, J. Hammers, F. H. Lemonnier, & S. Parks (Eds.), *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire : Une étude longitudinale*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval, p. 135-172.
- Lemonnier, F. H., Gagnon, O. 2010. *La qualité du français écrit : Comment l'analyser ? Comment l'évaluer ? Proposition d'une grille multidimensionnelle et d'une démarche*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Lieber, P. E. 1979. Cohesion in ESL students' expository writing: A descriptive study. Thèse de doctorat, New York University, NY.
- Lundquist, L. 1980. *La cohérence textuelle-Syntaxe, Sémantique, Pragmatique*. Copenhagen : Nyt Nordisk Forlag.
- McCulley, G. A. 1985. Writing quality, coherence and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19(3), p. 269-283.
- Mann, W. C., Thompson, S. A. 1988. Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), p. 243-281.
- Mohammed-Sayidina, A. 2010. « Transfer of L1 cohesive devices and transition words into L2 academic texts: The case of Arab students ». *RELC Journal*, 41(3), p. 253-266.
- Neuner, J. L. 1987. Cohesive ties and chains in good and poor freshman essays. *Research in the Teaching of English*, 21(1), p. 92-103.
- Norment, N. Jr. 1994. « Contrastive analysis of cohesive devices in Chinese and Chinese ESL in narrative and expository written texts ». *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 29(1), p. 49-81.
- Norment, N. Jr. 1995. Quantitative analysis of cohesive devices in Spanish and Spanish ESL in narrative and expository written texts. *Language Quarterly*, 33(3-4), p. 135-159.
- Pépin, L. 1998. *La cohérence textuelle, l'évaluer et l'enseigner : Pour en savoir plus en grammaire du texte*. Laval, Canada : Beauchemin.
- Péry-Woodley, M. P. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser la production des apprenants*. Paris : Hachette.
- Péry-Woodley, M. P. 2000. *Une pragmatique à fleur de texte : Approche en corpus de l'organisation textuelle*. Mémoire pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse-Le Mirail, France.
- Préstamo, M. L. 2002. *Étude de la cohésion dans l'écrit d'apprenants non francophones de niveau avancé* (Master's thesis, Université Laval, Québec, Canada).

- Reid, J. 1992. « A computer text analysis of four cohesion devices in English discourse by native and non-native writers ». *Journal of Second Language Writing*, 1(2), p. 79-107.
- Sanders, T. J. M., Spooren, W. P. M., Noordman, L. G. M. 1992. « Toward a taxonomy of coherence relations » [Special edition]. *Discourse Processes*, 15(1), p.1-35.
- Shakir, A., Obeidat, H. 1992. « Aspects of cohesion and coherence in AFL student-written texts ». *Al-‘Arabiyya*, 25, p. 1-28.
- Shoufaki, S. 2009. « An exploratory application of rhetorical structure theory to detect coherence errors in L2 English writing: Possible implications of automated writing evaluation software ». *Computational Linguistics Chinese Language Processing*, 14(2), p. 181-204.
- Simard, M. J. 2007. *Étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé* (Unpublished master's thesis, Université du Québec à Chicoutimi, Canada).
- Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence : Communication et cognition* [Trans. Abel Gerschenfeld and Dan Sperber]. Paris : Minuit.
- Tierney, J. R., Mosenthal, J. H. 1983. Cohesion and textual coherence. *Research in the Teaching of English*, 17(3), p. 215-229.
- Witte, S. P., Faigley, L. 1981. Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, n° 22, p. 189-204.
- Xuefang, C. 2007. « Lexical cohesion in Chinese college EFL writing ». *CELEA Journal*, 30(5), p. 46-57.
- Xin, Y. 2010. « Cohesion studies in the past 30 years: Development, application and chaos ». *The International Journal - Language Society and Culture*, 31, p. 139-147.
- Yde, P., Spoelder, M. 1990. Cohesive ties in written narratives : A developmental study with beginning writers. In : M. A. K. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language*. Amsterdam, Holland : John Benjamins, p. 187-204.
- Yusun, K. J. 2009. Referencing in a second language: Korean EFL learners' cohesive use of references in written narrative discourse [Special edition]. *Discourse Processes*, 46(5), p. 439-466.
- Zanardi, N. 1994. Cohesion in Italian adult learners' and native speakers' compositions : A comparison. *Australian Review of Applied Linguistics*, 17(2), p. 22-50.



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>

