

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

**LE DISCOURS ECRIT INCOHERENT :  
DES ENSEIGNEMENTS POUR UNE PEDAGOGIE  
DE L'EXPRESSION ?**

*Richard DUDA*

***ABSTRACT***

Poorly written doctoral dissertations which require correction or re-writing are a perennial burden on research supervisors. This paper is an attempt at analyzing micro-structural defects in French dissertations. It is hoped that the criteria used in the analysis will contribute to the development of teaching materials in the field of academic writing.

*Cet article reprend une communication faite au colloque A.N.E.F.L.E. consacré à la Production Ecrite (Lyon, 13-14 décembre 1985).*

L'hypothèse fondamentale dans cet exposé est que l'analyse de discours écrits considérés comme incohérents peut fournir des indices utiles quant à la nature du développement propositionnel. Une meilleure connaissance de celle-ci pourra contribuer, on l'espère, à l'élaboration de certaines activités d'apprentissage de l'expression écrite.

Considérons l'exemple suivant :

**Exemple 1 :**

"Pour Böhm, Mozart est comme un réceptacle du divin, du surnaturel. Böhm dirige souvent des concerts qui lui sont consacrés exclusivement, en particulier les trois grandes symphonies en mi bémol majeur, sol mineur et ut majeur, la Symphonie "Jupiter". Ces trois chefs-d'œuvre contiennent, selon lui, toute la gamme des sentiments humains, et c'est particulièrement dans la tonalité de sol mineur qu'il nous parle avec la plus grande émotion.

Böhm entretient avec l'œuvre de Richard Strauss des relations qui se placent au-delà de la musique pure, et on a pu admirer maintes fois son brio dans la représentation de l'œuvre complète de ce compositeur et ami".

(STRASSER, s.d.)

La lecture de cet échantillon de discours traduit provoque une impression de coq-à-l'âne lorsque l'on passe d'un paragraphe à l'autre (1), alors que l'original allemand respecte un ordre propositionnel que l'on qualifierait intuitivement de "naturel" :

"Böhm hält Mozart für das Gefäss, aus dem das Überirdische, das Göttliche fliesst. Oft dirigiert er reine Mozartprogramme, besonders gerne die drei grossen Symphonien in Es-dur und g-moll und die in C-dur, die «Jupiter-Symphonie». Diese drei Meisterwerke zeigen, wie Böhm sagt, die ganze, alle menschlichen Empfindungen umfassende Ausdrucksskala Mozartscher Musik ; besonders die Tonart g-moll sei jene, in der Mozart am ergreifendsten zu uns spricht.

Mit Richard Strauss verband Karl Böhm eine herzliche Freundschaft, die sein künstlerisches Wirken für Strauss' Musik auf das schönste befruchtete. Seine Meisterleistungen in der Darstellung von Strauss' Gesamtwerk haben sich in Hunderten von Aufführungen bewiesen".

(STRASSER, s.d.)

Je tenterai plus loin de rendre compte de l'incohérence observée à partir d'un cadre relevant de la logique naturelle. Considérons encore les exemples suivants tirés de rapports de stage de Maîtrise et de mémoires de DEA, et rédigés par des étudiants francophones ou non.

(1) Les participants à l'atelier ont également signalé l'utilisation ambiguë de "lui" et "il" dans la dernière phrase du premier paragraphe.

**Exemple 2 :**

“Suivant les besoins de ces étudiants, l’oral devait primer sur l’écrit. Il s’agissait d’un cours visant la communication, seul l’oral devait être pris en compte”.

**Exemple 3 :**

“Par l’expression orale, nous entendons la capacité à pouvoir formuler une idée, une pensée avec les moyens verbaux et non-verbaux dont nous disposons. Dans notre expérience, l’expression orale est conçue comme un exercice qui de par sa nature, permet à l’apprenant d’utiliser ses acquis linguistiques dans l’apprentissage de l’approche communicative dans la langue seconde”.

**Exemple 4 :**

“Aussi, l’expression orale est surtout vue comme un des pans du discours oral et en tant que tel exige de l’apprenant un minimum de compréhension des éléments de la langue seconde si nous voulons qu’il y ait une communication effective”.

**Exemple 5 :**

“Au début de notre expérience, notre but était avant tout de sensibiliser les apprenants à l’écoute de la langue anglaise dans son ensemble. Notre approche de la Compréhension Orale était donc essentiellement globale et visait à entraîner l’apprenant à se familiariser avec certains éléments de la langue (intonation, lexique,...) et à les reproduire le plus correctement possible. Aussi, nous avons utilisé des enregistrements contenant un vocabulaire simple et courant”.

**Exemple 6 :**

“Pour cette aptitude\*, une moyenne de trois heures a été dispensée dans chacun des groupes.

Précisons également que, comme pour la compréhension orale, les apprenants ont été fortement encouragés à lire quotidiens et périodiques ainsi que des ouvrages littéraires des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles qui étaient à leur disposition”.

\* à savoir la compréhension écrite.

Ces exemples illustrent des défaillances d’une opération générale de constitution discursive que j’ai appelée *focalisation* (DUDA, 1982). Il s’agit du choix que le scripteur effectue parmi les éléments divers qui constituent l’énoncé de départ (dans un enchaînement d’énoncés quelconque) au vue de l’élaboration de l’énoncé suivant. La “focalisation” peut être *constitutive* ou bien *cohésive*.

La focalisation *constitutive* est le mécanisme par lequel s’établissent les objets ou “classes-objets” (GRIZE, 1976) qui informent un discours donné ou qui, plus précisément sont constitués progressivement par lui.

La notion de "classe-objet" est centrale à la théorie de Grize concernant les activités de "schématisation" auxquelles se livrent les locuteurs : "Parler d'un thème quelconque, que ce soit de la crise économique, de la loi d'Ohm ou de la mode de printemps, revient à construire par le moyen du discours une sorte de micro-univers que j'appellerai une *schématisation*... elle use nécessairement d'une langue naturelle, ce qui implique en particulier qu'elle est fondamentalement de *nature dialogique* (souligné par moi). Même si dans les discours écrits la chose reste virtuelle, l'auditeur peut en droit et à chaque instant contre-schématiser ce que le locuteur est en train de schématiser". (GRIZE, 1976, p. 65)

Dans ce cadre, il propose que les classes-objets soient considérées comme des classes méréologiques qu'il définit ainsi : "...le concept de classe méréologique... se distingue de celui usuel de classe - classe extensionnelle - en ceci qu'une classe méréologique non seulement "contient" des éléments, mais... elle peut encore "contenir" des agrégats et des ingrédients. Il peut en quelque sorte y figurer tout ce qui tombe sous le concept qui l'engendre". (GRIZE, 1976, p. 70) (2)

C'est pour cette raison, explique-t-il, qu'il est possible de passer d'"orchestre" à "violons" dans une critique de concert sans qu'il y ait incohérence. Mais faut-il encore que le scripteur respecte des conventions d'agencement des éléments constitutifs d'une classe-objet. Dans l'exemple 1, l'initialisation de "Böhm" va à l'encontre de l'établissement d'une classe-objet constituée de noms de symphonistes : (Mozart, Strauss...) à laquelle le lecteur s'attend "Après Mozart, je m'attends à ce que l'on me parle d'autres symphonistes/compositeurs auxquels Böhm se serait consacré". Ainsi, il est possible de "topicaliser" un élément nouveau/inconnu par le truchement d'une initialisation, position habituelle des éléments thématiques, à condition que cet élément appartienne à une classe d'objets dont la légitimité est assurée. Les classes sont donc fonction du pré-construit philosophique, épistémique, socio-culturel *commun* au scripteur et au lecteur. On conçoit ainsi que l'établissement discursif de classes-objets peut être freiné par des difficultés d'interprétation chez le lecteur de ce qu'a voulu signifier le scripteur (3).

Les exemples 2 à 6 sont représentatifs de focalisations constitutives débouchant sur des classes-objets dont la légitimité est sujette à caution :

Exemple 2 : communication, oral seul

Exemple 3 : expression orale, exercice

Exemple 4 : expression orale, compréhension des éléments de la langue seconde

Exemple 5 : compréhension orale, reproduction fidèle

Exemple 6 : compréhension orale, lire quotidiens et périodiques

(2) En annexe on trouvera une définition plus détaillée de la classe méréologique, ou encore collective, ainsi que des exemples tirés d'un éditorial de presse.

(3) En particulier s'ils ne partagent pas la même culture, ce qui est généralement le cas dans les formations en français langue seconde (par opposition à des formations en français langue étrangère qui se déroulent hors pays francophone).

La focalisation *cohésive* doit assurer la cohérence du texte en tant que discours. WIDDOWSON (1973) a opposé une cohésion grammaticale qui est de l'ordre du texte, et une cohérence rhétorique qui est de l'ordre du discours. Cette distinction repose sur l'exclusion réciproque possible : il peut y avoir cohésion sans cohérence, et inversement. Les deux exemples suivants représentent des cas de focalisations cohésives maladroites :

#### **Exemple 7 :**

"En ce qui concerne l'apprentissage, cette situation\* réduit les possibilités offertes au départ ; il y a tout simplement suppression de l'atelier de sport et des maths. Dommage puisque c'est un apprentissage préprofessionnel".

\* à savoir, le retrait des "formateurs maths, atelier et gym" d'un stage pour jeunes immigrés.

#### **Exemple 8 :**

"Comme moyen d'évaluation, afin de regrouper les étudiants par niveaux, nous avons choisi un petit test de compréhension écrite, ainsi qu'un entretien oral de dix ou quinze minutes, dès le premier jour. A la fin de la journée, après la correction des tests, nous avons donc divisé les étudiants en quatre groupes provisoires puisque la semaine suivante, nous avons restreint le nombre de groupes à trois".

Dans l'exemple 7, pour constituer son dernier énoncé, le scripteur a focalisé sur "suppression des maths". Malheureusement, son texte est ainsi fait que le lecteur a l'impression que l'élément focalisé comprend également "l'atelier de sport". Et le monde de l'éducation et de la formation est ainsi fait que l'on se demande ce que cela pourrait avoir de si grave que de supprimer l'atelier de sport dans un "apprentissage pré-professionnel". Dans l'exemple 8, la première lecture laisse penser que le scripteur a focalisé sur "quatre groupes provisoires" et le "puisque" apparaît comme une incohérence. En fait, le scripteur a focalisé uniquement sur "provisoires", qui serait accentué à l'oral, et à ce moment le "puisque" se justifierait.

Un deuxième ensemble d'opérations, qui relèvent également de la logique naturelle, viennent se surajouter à la focalisation, telle que je l'ai définie, pour assurer la trame argumentative du discours. Je ne dis pas que les opérations dont je vais parler (comme celles dont j'ai parlé d'ailleurs) correspondent à une réalité psychologique. Ce que je tente de faire c'est d'élaborer un modèle qui puisse rendre compte économiquement du développement propositionnel tel qu'il se manifeste par l'enchaînement des énoncés constitutifs du texte. Je propose de considérer trois classes d'opérations (DUDA, op. cit.) à savoir celles qui portent :

- a) sur les classes-objets : addition, exemplification, comparaison.
- b) sur la proposition focalisée elle-même ou sur les présuppositions de l'énoncé : explicitation, explication causale ou justificative.
- c) sur les modalisations exprimées, en particulier la modalisation axiologique.

Dans le cas de ces opérations, il semblerait que les défaillances observées relèvent plutôt de leur omission que de leur emploi inapproprié, à en juger par les exemples suivants que le lecteur, responsable de DEA, a annotés :

**Exemple 9 :**

*mais encore\**

"Nous avons qualifié leur niveau de MOYEN c'est-à-dire que tous possédaient déjà un certain bagage linguistique et savaient construire des phrases"  
\* mais encore

**Exemple 10 :**

*pas clair\**

"Ainsi, lors d'une discussion entre apprenants dans la langue seconde, nous assistons à l'application véritable de toutes les connaissances car à ce moment, l'apprenant utilise en même temps tout ce qu'il a acquis sans analyse des capacités mises en jeu. Non seulement il manipule ses acquisitions avec une certaine aisance mais encore il extrapole c'est-à-dire qu'il emploie le matériel dont il dispose dans un ordre différent de celui qui lui a été présenté en cours, il combine les diverses possibilités lexicales et ainsi émet son propre message".  
\* pas clair

**Exemple 11 :**

*Comment interprète-t-il ce non-verbal ?*

"C'est en coupant le son du téléviseur que l'importance des informations visuelles devient plus évidente. Le contexte est apparent, mais les phénomènes tels que les mimiques, les gestes du corps et du visage, la distance physique entre les personnages deviennent plus importants. En effet, le téléspectateur les utilise pour s'approprier des idées quant au sens de la situation qu'il regarde".  
\* comment interprète-t-il ce non-verbal ?

**Exemple 12 :**

*pourquoi\**

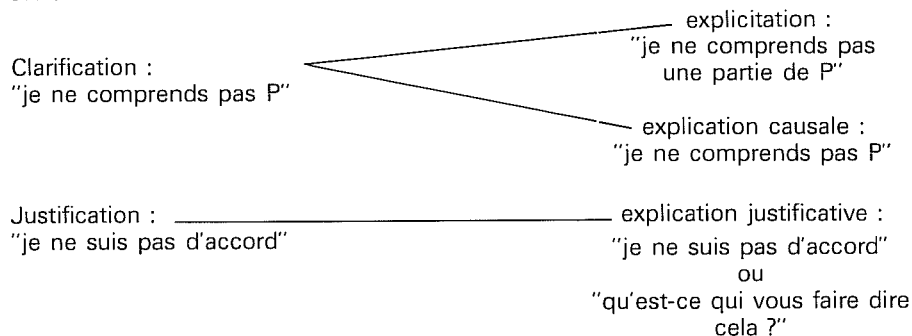
"Le premier élément de la problématique de cette recherche est de savoir à quel point les apprenants peuvent prévoir le texte ou une partie du texte d'un document télévisé avec l'image seule comme appui".  
\* pourquoi

Les exemples 9, 10 et 11 représentent des cas d'explicitations défaillantes : le lecteur ne comprend pas une partie de l'énoncé, ou a besoin d'éclaircissements supplémentaires (exemple 11). L'exemple 12 représente un cas d'explication défaillante que je qualifierai de "causale" (voir la question posée par le lecteur) par opposition à une explication "justificative". WIDDOWSON (1979) pour sa part

oppose, dans le cadre du discours écrit, deux opérations de soutien ("enabling acts") (4) à savoir *la justification* et *la clarification* : la justification "prévient la réaction 'je ne suis pas d'accord'" et la clarification, la réaction "je ne comprends pas". Soit respectivement, une "réaction à l'illocution accomplie" et "une réaction à la proposition exprimée" (traduit par moi). On observera que la réaction "je ne suis pas d'accord" porte en fait sur la valeur de vérité de la proposition exprimée, et non sur la valeur illocutoire véhiculée par la proposition (5). De plus, il faut tenir compte d'autres réactions dialogiques qui s'ajoutent à "je ne suis pas d'accord" et à "je ne comprends pas", par exemple :

"je ne comprends pas une partie de P"  
 "Et alors ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?"  
 "Pourquoi faire ?"

A la bi-partition de WIDDOWSON, il semble donc utile d'opposer la tripartition suivante :



L'observation d'échantillons de discours écrits incohérents ou simplement défailants nous a permis de définir un ensemble d'opérations de constitution discursive. Ces opérations sont de l'ordre du micro-structurel à savoir qu'elles sous-tendent les enchaînements simples d'énoncés. Leur maîtrise est donc indispensable pour permettre l'élaboration de textes dont la lecture ne pose pas de problèmes insurmontables. Il reste cependant à élaborer une pédagogie spécifique de cette dimension modeste, mais cruciale, de l'expression écrite et cet exposé n'a pas répondu à des questions telles que : "quelle métalangue utiliser avec les apprenants, si tant est qu'il faille recourir à une métalangue ?" "Comment éviter le recours à des textes cohérents ou non, à analyser, corriger, transformer, imiter, avec ce que cela suppose de travail préalable en compréhension écrite ?".

(4) Par opposition à des opérations focales ("focal acts") dont "la fonction est l'expression des faits, des idées, des opinions, etc... que le scripteur souhaite transmettre et qui représentent la raison pour laquelle il écrit... les opérations de soutien servent à faciliter cette transmission". (WIDDOWSON, 1979, p. 14).

(5) Dans un échange oral il en irait autrement :  
 - on devrait embaucher X  
 - je ne suis pas d'accord

## ANNEXES

### Classe méréologique

#### Définition

“Le but assigné à la méréologie est l'étude des rapports entre les choses, aussi bien abstraites que concrètes. Ses concepts de base sont ceux de :

- *classe collective*, qui s'oppose à la notion de classe ensembliste ou classe distributive.
- *de partie* ou *d'élément méréologique* aussi interprétable comme : “ingrédient de”.

Pour donner des exemples, nous pouvons dire qu'au sens ensembliste on peut associer à “Benelux” une classe B :

B = (Belgique, Pays-Bas, Luxembourg)

Ni Bruxelles, ni le Hainaut, ni le Zuidersee n'appartiennent à B.

Au contraire, si à “Benelux” nous associons la classe collective des parties du Benelux, alors cette classe contiendra non seulement les trois pays cités mais encore tout ce qui en fait partie : les fleuves, les routes, les villes, les canaux, les tulipes...

Lorsque nous dirons, dans ces conditions, “Haarlem” est élément, ou fait partie, du “Benelux”, nous ne considérons pas le Benelux comme l'ensemble des villes qu'il contient, mais comme une totalité dont “Haarlem” est un “membre” ou un “ingrédient”.

A. LECOMTE (1974, p. 38)



## Parodie de justice à Manille

Le glaive de la justice philippine a tranché ce lundi sans faire de détail et sans autre forme de procès : le général Fabian Ver, chef d'état-major, et ses vingt-cinq coaccusés (vingt-quatre militaires et un civil), inculpés à des degrés divers pour le meurtre de Benigno Aquino, ont tous été acquittés. Mieux vaut, a estimé la cour, commettre une erreur en acquittant plutôt qu'en condamnant... Le président Marcos, comme il l'avait promis, a reconfirmé sur-le-champ le général Ver, son cousin, dans ses fonctions de grand patron des forces armées.

Les juges, désignés par le chef de l'Etat, ont dans cette affaire adopté sans réserve la thèse de la défense, c'est-à-dire celle à laquelle les militaires n'ont pas cessé de s'accrocher contre toute vraisemblance : Aquino, figure de proue de l'opposition, a été assassiné lors de son retour d'exil, le 21 août 1983, sur l'aéroport de Manille, par un tueur solitaire à la solde des communistes.

Un tel verdict relève du déni de justice et du défi. Le tribunal a tenu aussi peu compte que possible du volumineux rapport de la commission d'enquête indépendante nommée par le président Marcos lui-même, en 1984, sous la pression des événements. Or, c'est sur la foi de ce rapport d'experts que le général Ver et les autres militaires avaient été inculpés soit de participation directe, soit de complicité, dans le complot puis dans le meurtre d'Aquino.

### CLASSES-OBJETS

#### justice philippine

Manille  
la cour  
les juges  
thèse de la défense  
tueur solitaire  
les communistes  
déni, défi de justice  
rapport de la commission  
d'enquête

#### le général Fabian Ver

Chef d'état-major  
cousin du Président Marcos  
vingt-cinq co-accusés  
le meurtre de Benigno Aquino  
thèse de la défense  
tueur solitaire  
les communistes

#### le Président Marcos

le chef de l'Etat

#### Benigno Aquino

figure de proue de l'opposition  
aéroport de Manille  
21 août 1983

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**CORDER, P. et ROULET, E.** (1973) eds, **Theoretical and Linguistic Models in Applied Linguistics**, Brussels, ALMAV, Paris Didier 1973.

**DUDA, R.** (1982), **Les opérations micro-structurelles constitutives du discours écrit**, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Nancy II

**GRIZE, J.B.** (1976), **Matériaux pour une logique naturelle**, Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques N° 29, Université de Neuchâtel.

**LECOMTE, A.** (1974), **Essai de formalisation des opérations linguistiques de prédication**, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université Scientifique et Médicale, Grenoble.

**STRASSER, O.** (sans date), **K. Boehm**, Neef, Writtingen, Deutsche Gramophon

**WIDDOWSON, H.** (1973), **Directions in the teaching of discourse**, In Corder et Roulet (1973)

**WIDDOWSON, H.** (1979), "The realization of rules in written discourse", In **Recherches et Echanges**, UPLEGESS, Tome 4, N° 2.