

Québec français



Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle

Martine Cavanagh

Number 141, Spring 2006

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50250ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cavanagh, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français*, (141), 94–96.

Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle

>>> Martine Cavanagh*

Comment guider les élèves pour qu'ils apprennent à rédiger des textes de qualité ? Le programme d'intervention présenté dans cet article (Cavanagh, 2005) vise à apporter des éléments de réponse à cette question en s'attachant à l'écriture du texte d'opinion à la fin du primaire. Fondé sur des recherches en psychologie cognitive (Cavanagh, 2002) traitant de l'apprentissage durable et transférable (Tardif, 1992 et 1999) et de la différence entre la démarche d'écriture des scripteurs novices et celle des rédacteurs experts (Bereiter et Scardamalia, 1987), il a été expérimenté en classe auprès d'élèves de la fin du primaire. Après huit semaines d'enseignement, il a permis d'observer des progrès notables en cohérence textuelle qui se sont maintenus à long terme. La mention de ces progrès sera suivie ici de celle des grandes lignes du programme qui les a suscités.

Les progrès réalisés par les élèves en cohérence textuelle

Une brève analyse comparative des textes d'opinion produits par un élève que nous appellerons Mathieu avant et après l'intervention (Annexes 1 et 2) servira à illustrer les progrès réalisés par l'ensemble des élèves.

La comparaison des deux textes permet de relever d'abord un changement important au plan de l'organisation d'ensemble du texte ou de ce que certains auteurs appellent la cohérence globale ou macrostructurelle (Van Dijk, 1984). Tandis que le texte produit avant l'intervention (Annexe 1) se caractérise par l'éparpillement des idées, celui qui a été rédigé après l'intervention (Annexe 2) présente des propos dans un ensemble hiérarchiquement structuré formant un texte en cinq paragraphes distincts avec leur structure interne spécifique, ce qui indique un progrès en cohérence macrostructurelle.

Le deuxième progrès consiste en la nouvelle capacité de Mathieu à *créer une dynamique interne à ses paragraphes* en respectant les règles de la « progression », de la « continuité » et de la « relation » de façon à garantir la deuxième dimension de la cohérence, soit la cohérence locale ou microstructurelle (Charolles, 1978). Par exemple, dans le deuxième paragraphe du deuxième texte, on note que le scripteur réussit à développer ou à faire progresser l'idée maîtresse du « réalisme » en ajoutant des informations nouvelles sans dévier de son thème. En même temps, au lieu de présenter des idées juxtaposées les unes aux autres, il assure maintenant leur *continuité* en utilisant des procédés de reprise d'information (synonymes, répétition du même terme...) à l'intérieur des phrases ou d'une phrase à l'autre. À la maîtrise de ces deux opérations s'ajoute celle de l'explicitation des *relations* logiques entre les idées par l'emploi des connecteurs « alors » et « aussi ».

La troisième catégorie de progrès touche à la *capacité du scripteur à atteindre son objectif communicatif* en sélectionnant des informations pertinentes du point de vue du lecteur, créant ainsi une sorte de cohérence « contextuelle » ou « situationnelle » (Apotheloz et Mieville, 1989). Ainsi, toujours dans le deuxième paragraphe du deuxième texte, on note que les arguments relatifs au réalisme du jeu, à son prix et à la possibilité de l'utiliser avec un ordinateur ordinaire sont bien adaptés au jeune public auquel s'adresse le texte. Cette relation d'adéquation est bien moins évidente dans la première production écrite où l'argument « prendre la douche avec l'oiseau à chaque semaine » risquerait d'avoir un effet plutôt dissuasif sur les parents destinataires. Enfin, même si tous les défauts textuels n'ont pas été corrigés dans la deuxième production, on voit émerger chez l'élève-scripteur la capacité à gérer simultanément les trois dimensions de la cohérence textuelle.

Le programme qui a suscité ces progrès

La création de ces trois dimensions de la cohérence conjointes n'est pas une tâche aisée car elle dépend de la découverte par l'apprenti-scripteur des nombreuses connaissances impliquées dans l'acte d'écrire et de son entraînement en leur gestion simultanée. Pour cette raison, le programme est conçu pour entraîner les élèves à construire et à gérer ces connaissances en situant les jeunes de plus en plus dans la complexité scripturale. Plus spécifiquement, il favorise la construction de connaissances sur la structure textuelle et sur le processus d'écriture à travers une série de tâches complexes de type « résolution de problème ». Ces tâches s'intègrent dans 23 leçons réparties selon les trois grandes phases de l'enseignement stratégique, soit celles de la préparation, de la réalisation et de l'intégration des apprentissages. Faute d'espace, nous nous limitons ici à une brève présentation de la phase de la réalisation (leçons 2 à 14), où les élèves sont amenés à *construire des connaissances* sur la *nature* du texte d'opinion, sur sa *structure* et sur la *démarche* nécessaire à sa production.

D'abord, à l'aide d'activités de comparaison de textes et d'association de textes à leur situation de communication respective, les élèves découvrent que la *nature* du texte d'opinion tient à son but de convaincre un destinataire en justifiant efficacement un point de vue. Ensuite, les élèves *construisent leurs connaissances de la structure textuelle*. Pour ce faire, l'enseignante les guide dans l'analyse critique d'un texte exemplaire et d'un texte contre-exemple (Annexe 3) à l'aide d'une schématisation hiérarchique (Annexe 4). Le contre-exemple, qui se caractérise par des lacunes structurales et

par des faiblesses au plan de la pertinence de certains des éléments, est la lettre écrite par une élève de la sixième année pour convaincre la directrice de son école de ne pas supprimer les cours d'éducation physique. L'annexe 4 montre le résultat de l'analyse critique de cette lettre effectuée par les élèves sous la gouverne de l'enseignante.

Une fois que les élèves peuvent se représenter mentalement le but visé et les caractéristiques du texte à produire, ils sont prêts à apprendre la démarche de rédaction. Pour cela, au cours des prochaines leçons, ils se construiront un répertoire de stratégies propre à la production d'un texte d'opinion. C'est donc dire qu'ils s'approprient progressivement cinq stratégies d'élaboration d'un plan, trois stratégies de rédaction et une stratégie de révision, chacune conçue pour faciliter la réalisation d'une ou de plusieurs dimensions de la cohérence. La stratégie centrale consiste en la schématisation présentée ci-dessous (Annexe 4) en autant que les autres stratégies lui sont associées par imbrication ou par complémentarité. Ces deux

rapports au schéma sont évidents dans le cas des trois stratégies présentées en exemple dans les annexes 5, 6 et 7.

La stratégie « L'arbre à l'envers » (Annexe 5) s'imbrique dans la schématisation dans la mesure où elle sert à établir, préalablement à l'emploi du schéma, les rapports hiérarchiques existant entre les raisons et les détails du texte. L'effet combiné de ces deux stratégies est de favoriser la création de la cohérence macro-structurale. En revanche, les deux stratégies présentées dans les annexes 6 et 7, en s'associant au schéma sans que leur contenu y soit directement transposé, servent à la création simultanée des deux autres dimensions de la cohérence textuelle. « Deux bords, d'abord » (Annexe 6) favorise la pertinence des raisons et des détails du texte, ce qui contribue surtout à l'établissement de la cohérence situationnelle, en amenant l'élève à générer des idées en fonction du destinataire. « À l'écoute des échos » (Annexe 7) vise la réalisation d'un aspect de la cohérence micro-structurale en incitant l'élève à repérer dans ses paragraphes des mots rappelant le thème principal énoncé au début afin de vérifier l'absence de digressions. On le voit, les effets sur la cohérence de ces deux dernières stratégies sont complémentaires par rapport à celui des deux premières.

>>> Annexe 1

Avant l'intervention le texte de Mathieu adressé à ses parents

Je voudrais avoir un gris d'Afrique. Je vais l'appeler Carnin. Je vais laver sa cage à toutes les semaines. Je vais payer sa nourriture et la taille de ses griffes et de ses ailes. Je vais prendre ma douche avec lui à toutes les semaines.

Je lui apprendrai à parler et à imiter le téléphone et quelqu'un qui éternue. Comme celui de mon ami Marc-Antoine. Je mettrai sa cage dans ma chambre et je lui construirai une volière dehors. Je lui achèterai des perchoirs que je mettrai un peu partout dans la maison pour qu'il soit toujours avec moi et plein de jouets pour ne pas qu'il s'ennuie quand je ne serai pas là. J'espère que vous accepterez.

>>> Annexe 2

Après l'intervention le texte de Mathieu adressé à des amis de son âge

Le meilleur jeu d'ordinateur : Mindtown Madness II

Vous savez, les jeux d'ordinateur ne sont pas tous très chers et violents. J'ai trouvé un jeu de voitures **très réaliste**, pas trop **cher** et on n'a **pas besoin d'un ordinateur super puissant** pour jouer. Il s'appelle Mindtown Madness 2 et à mon avis c'est le meilleur jeu qu'on puisse avoir.

Premièrement, le jeu est **très réaliste**. On a le choix de plusieurs voitures qui sont très réelles. Alors quand on connaît bien le jeu on sait quelle voiture prendre pour une course et on change si la sorte de course n'est pas la même. Avec un volant et un pédalier, c'est comme si on conduisait une vraie voiture dans les rues de Londres ou de San Francisco. Il y a aussi de très beaux graphiques. Tellement qu'on croirait que les murs et les édifices sont vraiment là. **Alors, avec ce jeu vous vous croirez dans un camion de pompiers, une Ford Mustang GT et plein d'autres superbes voitures devant votre ordinateur.**

Ensuite, ce jeu ne coûte **pas cher**. En effet, pour un jeu comme ça, vous verrez que le prix est très bon. En plus il est en français et habituellement les jeux en français coûtent beaucoup plus chers que ceux en anglais. J'ai acheté un jeu en anglais deux fois plus cher que Mindtown Madness 2 et il n'était pas aussi amusant. **Donc avec le prix de ce jeu, vous pourrez en acheter un autre.**

Finalement, pour jouer à ce jeu, vous n'avez **pas besoin d'un ordinateur super puissant**. Mon ordinateur n'est pas très vite et Mindtown Madness 2 fonctionne très bien. En plus, il ne prend pas beaucoup de place sur le disque dur. **Alors même si vous n'avez pas un ordinateur puissant vous pourrez quand même jouer.**

Pour finir, je crois que Mindtown Madness 2 est le meilleur jeu que Microsoft a sorti car il est **très réaliste**, il n'est **pas cher** et on a **pas besoin d'un ordinateur puissant** pour jouer. **Alors pour pas cher vous pourrez vous croire dans une vraie voiture.**

>>> Annexe 3

Le cours d'éducation physique

Je ne veux pas qu'on enlève l'éducation physique. Une raison pour laquelle je dis ça, c'est que c'est amusant. Ça nous réveille pour les autres cours. On se concentre mieux. Tout le monde aime les sports d'hiver.

C'est pourquoi j'aime l'éduc.

La fin.

Mélissa

>>> Annexe 4

Analyse d'un contre-exemple

Le cours d'éducation physique

Je ne veux pas qu'on enlève l'éducation physique.

1 C'est amusant.

2 Ça nous réveille.

3 Tout le monde aime les sports d'hiver.

Raisons 1 et 3 répétitives

1 C'est amusant.

R C'est amusant.

D On se concentre mieux.

P On se concentre mieux.

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

2 Ça nous réveille.

R Ça nous réveille.

D On se concentre mieux.

P On se concentre mieux.

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

RAISON NON DÉVELOPPÉE

3 Tout le monde aime les sports d'hiver.

R 3*RAISON À TROUVER

D 3*RAISON À DÉVELOPPER

P 3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

3*RAISON À DÉVELOPPER

PARAGRAPHES INCOMPLETS

1. 2. 3.
C'est pourquoi j'aime l'éduc.

ON A CHANGÉ DE SUJET!

PAS D'OUVERTURE

Planification d'un texte d'opinion	
Stratégie 4 « L'arbre à l'envers » (pour regrouper mes idées)	

Révision d'un texte d'opinion	
Stratégie 9 « À l'écoute des échos » (pour vérifier que je reste dans le sujet)	
« J'entends un bruit ! » (Ma première raison)	
Le jeu est très réaliste	
Des échos... (Les mots de mon paragraphe qui parlent de ma première raison)	
voitures réelles vraie voiture édifices vraiment là	
se croire dans un camion de pompier	
« J'entends un bruit ! » (Ma deuxième raison)	
Des échos... (Les mots de mon paragraphe qui parlent de ma deuxième raison)	
« J'entends un bruit ! » (Ma troisième raison)	
Des échos... (Les mots de mon paragraphe qui parlent de ma troisième raison)	

Planification d'un texte d'opinion

Stratégie 2 « Deux bords, d'abord »
(pour chercher des idées en tenant compte du destinataire)

MON BORD	L'AUTRE BORD
1 Mes idées :	2 Les idées de mon destinataire :
4 Ce que je pourrais dire pour convaincre mon destinataire :	3 Des idées que peut avoir le genre de personne qu'est mon destinataire :

De plus, pour favoriser l'acquisition par les élèves de la démarche d'écriture nécessaire à la création des trois aspects de la cohérence, l'emploi coordonné de l'ensemble des stratégies est modelé par l'enseignante. Pour ce faire, l'enseignante planifie, rédige et révisé un texte devant les élèves en exprimant à voix haute ses pensées. Les élèves suivent sa réflexion en ayant accès à son raisonnement. Rapidement, pour favoriser chez eux le dialogue intérieur, l'enseignante implique les élèves dans sa démarche. Après l'avoir observée à l'œuvre, les élèves exploitent les stratégies modelées en produisant leur propre texte. C'est la pratique guidée qui sera suivie, dans la phase d'intégration, d'autres pratiques durant lesquelles le soutien accordé diminuera progressivement pour promouvoir l'autonomie cognitive.

Ce programme inspiré de recherches en psychologie cognitive a produit des résultats très encourageants en cohérence textuelle. Avec des adaptations appropriées, il pourrait enrichir votre enseignement de l'écriture.

* Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta.

RÉFÉRENCES

- Apotheloz, D., et D. Mieville, avec la collab. de J.-I. Grize., « Cohérence et discours argumenté », dans *The Resolution of Discourse Processing. Coherence or Consistency Dissonances*. M. Charolles [dir.], Hamburg, Helmut Buske Verlag, 1989, p. 68-87.
- Bereiter, C., et M. Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale (New Jersey), Laurence Erlbaum Associates, 1987.
- Cavanagh, M., « Production d'un texte d'opinion : évaluation auprès d'élèves du primaire d'un programme d'intervention pédagogique axé sur les processus rédactionnels ». Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université de Sherbrooke, 2002.
- , *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Montréal, Chenelière-Éducation, 2005.
- Charolles, M., « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue française*, n° 38, 1978, p. 7-41.
- Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992.
- , *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques, 1999.
- Van Dijk, T.A., « Macrostructure sémantiques et cadres de connaissances », dans G. Denhière, *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récit*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1984.