

Québec français



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

Martine Cavanagh

Numéro 141, printemps 2006

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

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet 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

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

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

Je lui apprendrai à parler et à imiter le téléphone et quelqu'un qui étrenue. 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.

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

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.

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.

Mélissa

## PAS D'OUVERTURE

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

| Révision d'un texte d'opinion                                                      |  |
|------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Stratégie 9 « À l'écoute des échos »<br>(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.