

## Québec français

# Enseigner et évaluer la cohérence textuelle

Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine

---

Le récit de vie  
Numéro 138, été 2005

URI : [id.erudit.org/iderudit/55464ac](http://id.erudit.org/iderudit/55464ac)

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

### Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)  
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

### Citer cet article

Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec français*, (138), 78–81.

---

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. [www.erudit.org](http://www.erudit.org)

contextes de pratique des professionnels. Lorsque les enseignants posent un jugement sur la situation de leurs élèves dans le but de soutenir leur progression, ils composent avec ces phénomènes. Que sait-on de ces savoirs qu'ils mobilisent pour poser de bons jugements, c'est-à-dire des actions pertinentes en situation afin de faciliter la progression de leurs élèves dans le contexte singulier de leur classe ?

Ce qui est certain, c'est que dans la perspective de l'évaluation formative, les enseignants sont centrés sur les élèves. Ainsi, cette fonction de l'évaluation est-elle liée aux caractéristiques de la classe ainsi qu'à celles des élèves, davantage que ne l'est l'évaluation qui sert des fins administratives, sociales ou économiques.

### Des savoirs à mettre au jour

La réforme en éducation permet de repenser l'évaluation des apprentissages en questionnant notamment les projets socio-politiques qui la sous-tendent et les enjeux soulevés par les rôles qui lui sont réservés dans le cadre du système scolaire actuel. Tous les acteurs sociaux sont interpellés par cette réflexion.

Ce qui m'intéresse davantage, c'est ce qui passe inaperçu au premier regard, soit le travail des enseignants au quotidien qui évaluent dans le but de soutenir la progression de leurs élèves. À l'heure actuelle, on ne sait que très peu de choses sur les pratiques effectives d'évaluation formative et les savoirs d'action mis en œuvre dans cette perspective. Je formule l'hypothèse qu'une meilleure compréhension des pratiques d'évaluation passe par l'éclairage de l'exercice du jugement au quotidien des enseignants,

un jugement qui laisse transparaître des savoirs d'action mis en œuvre dans des conditions souvent difficiles.

\* Étudiante au doctorat, Université Laval

### Références

AUGER, R. *Formation de base en évaluation des apprentissages: bref historique de l'évaluation des apprentissages, module 1*, Les Éditions Logiques, Montréal, 2000.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Le Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1963-1966, vol. 1 à 5.

MATHY, P. et FOUREZ, G. De l'épistémologie dans les cours de sciences ? Réponses à quelques questions qu'on n'ose poser ! *Courrier du CETHES*, n° 37, 1997. [http://www.fundp.ac.be/cethes/CourrierduCethes/aout97\\_1.html](http://www.fundp.ac.be/cethes/CourrierduCethes/aout97_1.html)

MORRISSETTE, J. *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981*. Rapport de recherche. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2002.

SCHÖN, D. A. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

### Note

- 1 Pour en savoir plus sur l'évolution du discours ministériel à l'égard de l'évaluation, on peut consulter le rapport de mes travaux de recherche (Morrisette, 2002).

## ÉCRITURE AU SECONDAIRE

# Enseigner et évaluer la cohérence textuelle

>>> CÉLINE CARBONNEAU et CLÉMENTE PRÉFONTAINE\*



La cohérence textuelle a longtemps été ignorée comme objet d'enseignement<sup>1</sup>, mais elle fait maintenant partie des critères d'évaluation depuis environ dix ans (« la situation initiale est cohérente », « le développement est cohérent »)<sup>2</sup>. La notion de cohérence textuelle et les critères qui la définissent figurent dans le volet Grammaire du texte du programme d'études actuel<sup>3</sup> comme objet d'enseignement ou de sensibilisation. Les enseignants sont maintenant bien outillés pour enseigner cet aspect du texte qu'est la cohérence et, par conséquent, plus justifiés de l'évaluer.

Comment enseigner et évaluer la cohérence ? N'est-ce pas une notion qui demeure encore floue malgré les efforts manifestes du programme d'études et des grammaires scolaires pour la définir ? En effet, même si elle y est présente, la notion de cohérence n'est pas définie en termes de composantes semblables d'un ouvrage à l'autre. Une fois celle-ci clarifiée aux élèves par l'enseignant, comment élaborer un outil d'évaluation le plus objectif possible ?

Dans le cadre d'une recherche<sup>4</sup> portant sur les effets d'une stratégie d'enseignement des composantes de la cohérence sur la qualité des textes d'élèves de première secondaire, nous avons élaboré une grille d'évaluation de la cohérence que nous présentons ici. Par stratégie d'enseignement, il faut comprendre un « ensemble d'opérations et de ressources didactiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même »<sup>5</sup>.

### Enseignement de la cohérence

Nous avons élaboré une stratégie d'enseignement de la cohérence qui amenait les élèves à analyser des textes de leurs pairs, car les élèves sont plus habiles à détecter les écarts à la cohérence dans les textes d'autrui que dans les leurs, puisqu'ils ont alors un certain recul. C'est donc à partir d'extraits de textes d'élèves contenant des écarts ciblés que, dans un premier temps, nous avons fait un enseignement explicite des principes de base de la cohérence tels que définis par Charolles<sup>6</sup> (voir tableau 1) ; dans un deuxième temps, nous avons enseigné des procédés linguistiques qui aident au maintien de la cohérence. Le tableau 1 présente les méta-règles de Charolles, ainsi que leurs liens avec le programme du MEQ (2004), qui pourraient guider la préparation de l'enseignement de la cohérence au secondaire.

### Évaluation de la cohérence

La grille d'évaluation de la cohérence que nous avons développée comprend quatre parties qui correspondent aux quatre méta-règles de cohérence. Chaque partie comprend une ou plusieurs composantes qui contiennent elles-mêmes un ou plusieurs critères d'adéquation et d'inadéquation. Comme nous voulions consigner à la fois les « bons coups » et les « écarts », nous avons divisé notre grille de correction en trois colonnes : dans la colonne du centre sont inscrits les critères à évaluer (en fonction des contenus enseignés), de chaque côté de laquelle des cases sont alignées pour inscrire chaque cas numéroté dans la copie de l'élève et pour comptabiliser les marques inadéquates et les marques adéquates relativement à chaque critère. Nous avons choisi de numéroter, dans les copies des élèves, les marques adéquates et inadéquates pour faciliter le repérage dans le texte. Comme certains critères ne s'évaluent que par défaut, ils ne peuvent être comptabilisés que sous la colonne marques inadéquates, à gauche. C'est ce qui explique que certains critères ne sont pas accompagnés de cases correspondantes dans la colonne du marques adéquates, à droite.

La première partie de la grille d'évaluation, Méta-règle de répétition/continuité, comprend deux volets, la *reprise nominale* et la *reprise pronominale*, qui assurent une continuité du thème. Sous le volet *reprise nominale* sont regroupés cinq procédés de reprise nominale : la *répétition*, l'*utilisation d'un synonyme*, l'*utilisation d'un générique*, l'*utilisation d'une périphrase* et l'*emploi du déterminant*. Le volet *reprise pronominale* comprend trois critères d'inadéquation : *réfèrent absent*, *réfèrent ambigu*, *erreur dans le genre ou le nombre* ; et un seul d'adéquation, soit le critère *lien avec le réfèrent*. En effet, si un pronom de reprise est adéquatement employé, c'est que le *lien avec son réfèrent* est présent, sans ambiguïté et sans erreur d'accord de genre ni de nombre.

La deuxième partie de la grille d'évaluation, Méta-règle de progression/organisation, comprend, elle aussi, deux volets, la *progression de l'information* et l'*organisation de l'information*. Le volet *progression de l'information* comprend trois critères dont la *redondance*, qui peut être utile (adéquante) ou inutile (inadéquante), l'*ellipse/trop d'implicite* et le *rythme trop lent*, qui sont deux critères d'inadéquation. Cela explique l'absence de critères d'adéquation correspondant à ces deux critères. Pour le volet *organisation de l'information*, deux critères d'utilisation *adéquante* ou *inadéquante* (*organiseurs textuels* et *découpage en paragraphes*) sont précisés ; un troisième, le critère *regroupement des idées*, n'est sanctionné par la grille qu'en termes d'écart, donc inadéquat.

La troisième partie de la grille d'évaluation, Méta-règle de non-contradiction, comprend trois volets, *énonciation*, *temps* et *sens*. L'*énonciation* comprend deux critères : le changement de narrateur et les paroles rapportées, dont les bons coups et les écarts s'évaluent (par exemple, insertion de discours rapporté et changement de narrateur faits adéquatement ou non). Le *temps* comprend deux critères (*temps du récit*, *temps des verbes*) dont nous avons choisi de n'évaluer que les marques inadéquates parce que les changements de temps dans la narration ne s'évaluent que par défaut. En effet, il est impossible d'effectuer un changement de temps du récit sans que ce dernier ne soit sanctionné, à moins que le scripteur change volontairement d'univers narratif. Dans le cas du critère *temps des verbes*, des marques adéquates pourraient être relevées, mais nous avons choisi de ne sanctionner que les marques inadéquates étant donné que les marques adéquates étaient souvent erronées et qu'elles imploraient de l'indulgence de notre part. Pour la composante *sens*, nous avons choisi de n'évaluer que les marques inadéquates relatives aux critères de *contradiction de sens* parce que nous trouvions hasardeux et laborieux de comptabiliser les mots qui évoquaient correctement ce qu'ils devaient évoquer selon le contexte.

La quatrième partie de la grille d'évaluation, Méta-règle de relation, ne contient qu'un seul critère (*liens entre les énoncés et le contexte*), qui ne s'évalue que par défaut, car aucun enseignement ne peut véritablement fournir un contenu significatif d'exercices destinés à « enseigner » des procédés qui concourent au respect de la règle de relation.

Pour montrer comment notre grille d'évaluation de la cohérence peut être utilisée, nous donnons, au tableau 2, un exemple d'un texte d'élève dont les marques inadéquates et les marques adéquates ont été identifiées ; les numéros qui les identifient ont été reportés sur notre grille d'évaluation (tableau 3).

L'élève qui reçoit cette grille complétée peut constater, d'un seul coup d'œil, quelles marques inadéquates et adéquates il a inscrites dans son texte, relativement à la cohérence. S'il est invité à conserver cette grille et à la déposer dans son portfolio d'apprentissage, il pourra y recourir lors de ses productions écrites ultérieures. Surtout, cette grille lui indique ses succès, ce qui présente un caractère encourageant non négligeable.

Tableau 1

LES MÉTA-RÈGLES DE COHÉRENCE ET LES CONTENUS RELATIFS À LA GRAMMAIRE DU TEXTE DU PROGRAMME DU MEQ	
Méta-règles de cohérence (Charolles, 1978)	Contenus relatifs à la grammaire du texte (MEQ, 2004)
<p>La <b>méta-règle de répétition</b> stipule que, pour qu'il y ait continuité dans un thème, il est inévitable de répéter ce thème, sans quoi on fait du coq-à-l'âne. La continuité thématique est faite par les reprises lexicales ou pronominales, totales ou partielles. Tout comme elles, la répétition, employée incorrectement ou de façon abusive, peut constituer des écarts à la cohérence (réfèrent absent ou ambigu, mauvais choix du déterminant, etc.). Dans l'exemple 1, le thème <i>Marc</i> est repris d'une phrase à l'autre, mais la répétition du GN <i>Marc</i> dans la deuxième phrase est abusive; il aurait pu aussi être pronominalisé sans ambiguïté. Dans cet exemple, la reprise par le pronom <i>il</i> est exacte, mais sa stricte répétition aurait dû être évitée.</p> <p><b>Exemple 1</b> - Marc était chez lui à penser à ce qu'il pourrait bien faire cet après-midi-là. Marc vivait dans un coin perdu de l'Abitibi, à une cinquantaine de kilomètres de Val-d'Or. Il avait les yeux et les cheveux bruns. Il décida de prendre une marche. Au bout d'une demi-heure de promenade, il aperçut, au fond d'un terrain, un manoir tout délabré.</p>	<p><b>Reprise de l'information</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître et utiliser différentes formes de reprise (répétition, substitution par un groupe du nom synonyme, un pronom, un terme générique ou spécifique, une périphrase, etc.) pour aider à ne pas perdre le fil du texte (p. 131)</li> <li>Choisir le déterminant (défini, possessif, démonstratif, etc.) approprié en se référant au contexte (p. 131)</li> <li>Départager la répétition inutile et la nécessaire reprise de l'information, de même que la répétition utilisée pour créer un effet particulier (p. 131)</li> </ul>
<p>La <b>méta-règle de progression</b> complète la méta-règle de répétition dans la mesure où il ne suffit pas de répéter un thème à l'aide de divers mécanismes de reprise employés adéquatement, mais encore faut-il faire progresser ce thème en y apportant de l'information. Charolles estime que la cohérence d'un texte se joue dans l'équilibre de ces deux méta-règles qui doivent être conjointement maîtrisées. Il faut répartir l'information dans la phrase et d'un énoncé à l'autre, organiser les idées entre elles, pour éviter une redondance exagérée qui ne permet pas un apport sémantique renouvelé, tout comme une progression trop rapide donne l'impression de « décousu », car elle ne permet pas de tisser de fil conducteur, etc. Dans l'exemple 2, les reprises (<i>personne, toutes les personnes, personne</i>) assurent la continuité du thème <i>Tout le monde</i>. Toutefois, la règle de progression est enfreinte, car l'apport d'information nouvelle est quasi nul puisque les thèmes de chaque phrase sont répétitifs : <i>chercher des horloges</i>.</p> <p><b>Exemple 2</b> - Tout le monde voulait une horloge qui fonctionnait pour pouvoir continuer à fêter l'an 2000. Mais personne ne trouva d'horloge. [...] Ensuite toutes les personnes couraient dans les rues pour trouver des horloges. Personne n'en trouva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observer et utiliser différentes façons d'intégrer de l'information nouvelle dans le texte (marqueurs de relation, organisateurs textuels, substitués, etc.) et accorder une attention particulière à la coordination ainsi qu'à la juxtaposition (p. 132)</li> </ul>
<p>La <b>méta-règle de non-contradiction</b> s'appuie sur le fait qu'un énoncé ne peut être vrai s'il a été supposé, sous-entendu ou posé comme étant faux. Il peut y avoir des contradictions relatives à l'insertion de discours rapportés, au maintien du narrateur, etc., relatives aux voix dans le récit et celles relatives au temps du récit et au système des temps verbaux. L'exemple 3 renferme une contradiction énonciative puisqu'il s'opère un changement impromptu de narrateur entre la première phrase (tous) et la deuxième (nous).</p> <p><b>Exemple 3</b> - Tous étaient curieux de voir ce qui allait se passer à l'an 2000. Il nous restait une minute.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître et utiliser, dès le début du cycle, les marques de temps fournies et le lexique, les organisateurs textuels et les marqueurs de relation; y ajouter graduellement celles relevant du système verbal et accorder une attention particulière à l'harmonisation des temps verbaux dans les récits au passé (p. 132)</li> <li>Dans un récit, harmoniser les caractéristiques, les actions et les façons de s'exprimer des personnages (p. 131)</li> <li>Reconnaître le point de vue adopté dans un texte; adopter et maintenir un point de vue en portant attention au choix des formes de reprise et au vocabulaire qui constitue les champs lexicaux (p. 131)</li> </ul>
<p>La <b>méta-règle de relation</b> assure la congruence entre les actions, les faits, les événements d'un texte pour celui qui l'évalue ou le lit. Elle sert à établir une relation avec les mots et l'univers qu'ils évoquent dans le contexte de leur texte. L'exemple 4 renferme une erreur de relation dans la mesure où il est impossible, lorsqu'on est sous l'eau, de crier à l'aide...</p> <p><b>Exemple 4</b> - Il nageait en dessous de l'eau, [...] et décida de crier « Au secours! » le plus fort qu'il pouvait.</p>	

