

## **La cohérence textuelle dans le texte explicatif d'élèves francophones de 3<sup>e</sup> secondaire**

Rose Restom

*Université du Québec à Montréal*

Anila Fejzo

*Université du Québec à Montréal*

### **Résumé**

Cette étude visait à évaluer la cohérence textuelle dans des textes explicatifs écrits par des élèves du troisième secondaire. Pour ce faire, les participants, soit 47 élèves francophones du 3<sup>e</sup> secondaire d'une école située dans la région de Montréal, étaient invités à rédiger un texte explicatif sur l'effet thérapeutique du rire. Pour évaluer la cohérence du texte, les marques adéquates et des erreurs relatives aux thèmes, aux connecteurs et aux propos ont été compilées. Nos résultats indiquent que les élèves avaient tendance à utiliser la progression à thèmes constants avec un taux élevé d'erreurs de reprise, d'omission des connecteurs essentiels, d'utilisation des connecteurs inadéquats et de propos illogiques. L'interprétation de ces résultats nous permet de dégager les forces et les besoins relatifs à la cohérence textuelle dans une double visée : informer les futures recherches d'intervention portant sur la cohérence et soutenir les milieux de pratique dans leurs efforts d'aider à cet égard les scripteurs du groupe d'âge de nos participants.

### **Abstract**

This study aimed to evaluate textual coherence in explanatory texts written by third-year secondary school students. To do so, the participants, 47 French-speaking third-year secondary school students from a school located in the Montreal area, were asked to write an explanatory text on the therapeutic effects of laughter. To assess the coherence of these texts, appropriate markers and errors related to themes, connectors, and arguments were compiled. Our results indicate that the students tended to use a constant theme progression with a high rate of errors in thematic recurrence, omission of essential connectors, use of inappropriate connectors, and illogical arguments. The interpretation of these results allows us to identify the strengths and needs related to textual coherence with a dual aim: to inform future intervention research on coherence and to support practitioners in their efforts to help writers in the age group of our participants improve textual coherence in their texts.

## La cohérence textuelle dans le texte explicatif d'élèves francophones de 3<sup>e</sup> secondaire

### Introduction

L'un des traits de l'écriture d'un texte est sa cohérence. Un texte est considéré comme cohérent lorsque le message de ce texte se tient et que l'on soit capable de percevoir son unité bien qu'il soit composé de plusieurs phrases (Pépin, 2001, p. 1). La cohérence d'un texte implique donc sa réception, en d'autres termes l'interprétation par le lecteur (Carter-Thomas, 2000; Charolles, 1978, 2011; Chuy & Rondelli, 2010; Rondelli, 2008). Elle serait alors la combinaison entre la « sincérité du scripteur » et la « collaboration du lecteur » (Pépin, 2001, p. 6). À cet effet, le scripteur doit tenir compte du lecteur, et ce, en respectant certaines règles de cohésion, notamment les marques linguistiques, telles que la référence, la substitution, l'ellipse et les conjonctions (Halliday, 1970; Halliday & Hasan, 1976). Le lecteur comprend les inférences, remplit les vides, et cherche les indices de relation (Carter-Thomas, 2000, p. 31; Pépin, 2001). Par exemple, en lisant les phrases « *Pierre n'a pas réussi son examen. Il n'a pas étudié.* », le lecteur comprend sans difficulté que *il* remplace *Pierre* et que celui-là n'a pas réussi son examen parce qu'il n'a pas étudié. Toutefois, si le scripteur ajoute un connecteur entre ces deux phrases : *Pierre n'a pas réussi son examen. De toute façon, il n'a pas étudié.* Le lecteur comprend que la raison de l'échec de Pierre va être annoncée dans la suite du texte et que le fait qu'il n'a pas étudié est une coïncidence. Cette nouvelle compréhension est alors programmée par le scripteur et le lecteur n'y accède pas de façon naturelle. Si l'interprétation d'un énoncé s'avère « couteuse et trop sophistiquée » (Charolles, 2011), le lecteur abandonne sa collaboration avec le scripteur.

Or, la rédaction d'un texte cohérent, comme nous l'expliquons dans la section suivante, s'avère un processus complexe. Les études qui portent sur la cohérence mettent justement en évidence le fait que les élèves éprouvent de la difficulté à produire des textes cohérents (Beaulieu-Handfield et al., 2018; Carbonneau, 2002; Carbonneau & Préfontaine, 2005; Rousseau & Nadeau, 2010). En fait, lors de la révision du texte, ils cherchent à détecter les erreurs de surface, de grammaire et d'orthographe, sans porter attention aux idées exprimées ou aux connexions entre elles (Hayes, 2004). De plus, l'écriture d'un texte cohérent et sa révision (une révision de fond) peut déclencher une surcharge cognitive (Heurley, 2006; Olive et al., 2009; Olive & Piolat, 2005). En effet, la mémoire de travail cherche à traiter les différentes sortes de connaissances (déclaratives, procédurales et contextuelles) et les connaissances liées à la tâche, et ce, dans le but de réorganiser ce qui est retenu dans la mémoire à court terme et à exploiter aussi ce qui se trouve déjà dans la mémoire à long terme pour produire le message à l'écrit. Tout cela peut déclencher une surcharge cognitive chez un scripteur qui ne possède pas les automatismes nécessaires et peut bloquer la mémoire de travail (Kellogg & Whiteford, 2009; Olive & Piolat, 2005). Nous savons toutefois peu sur les forces et les écueils relatifs à la cohérence des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire lors de la rédaction d'un texte explicatif. Dans ce contexte, notre objectif de recherche est de ressortir les marques adéquates et les erreurs de cohérence dans des textes d'un groupe d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire d'une école montréalaise. Notre recherche se veut descriptive, inductive et exploratoire (Thouin, 2014, p. 147), visant à informer les études d'intervention en lien avec la cohérence textuelle.

## Cadre théorique

### La cohérence textuelle et sa réalisation dans un texte

Pour rédiger un texte cohérent, Pépin (2001) propose trois conditions : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des énoncés. La cohésion du texte renvoie à l'enchaînement des idées et à la progression du discours. Elle est entre autres atteinte par l'ajout des connecteurs. La hiérarchisation concerne l'ordre dans lequel les énoncés sont classés. Par exemple, le premier énoncé est toujours le dominant, ceux qui suivent expliquent le premier ou donnent des exemples à l'appui de cet énoncé. Ainsi, plusieurs cycles énoncés dominants/énoncés dominés se répètent tout au long du texte et sont joints par des connecteurs de jonction qui établissent le lien entre les différentes idées. Une autre forme de procédé de hiérarchisation est le regroupement qui consiste à regrouper les énoncés appartenant au même champ notionnel. Quant à l'intégration, Pépin (2001, p.5) stipule que « tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie du texte antérieur » (Pépin, 2001, p. 5). En d'autres termes, tout énoncé doit être lié sémantiquement à l'énoncé précédent, sinon le lecteur ne saisit pas l'information.

Selon Carter-Thomas (2000), assurer une bonne progression et intégration de l'information demande une organisation thématique (thème-rhème). Le thème est le point de départ d'un énoncé, tandis que le rhème est ce qui est dit à propos du thème. Le thème doit correspondre au « connu » tandis que le rhème au « nouveau » (Carter-Thomas, 2000 ; Charolles, 1978 ; Combettes, 1978). Pour une progression thématique adéquate, le thème doit être repris pour assurer la cohésion tandis que le rhème doit changer d'une phrase à l'autre pour assurer une progression. Toutefois, cette combinaison du connu/nouveau ne fonctionne pas de la même manière dans tous les genres textuels. Par exemple, dans les textes scientifiques, il arrive quelquefois que l'on introduise des thèmes complètement nouveaux. Aussi, la reprise du « connu » nécessite des procédés que l'émetteur doit bien maîtriser (la substitution lexicale, la pronominalisation, etc.) pour ne pas tomber dans des erreurs de coréférence ou d'ambiguïté référentielle.

Ainsi, l'organisation thème/rhème amène une progression thématique au niveau global du texte. D'un thème à l'autre, les relations de sens sont assurées à travers l'ordre et la hiérarchie des informations, la relation et le fil conducteur qui relient les thèmes ensemble pour ainsi constituer une situation de communication (Carter-Thomas, 2000). À cet égard, trois types de progression peuvent être relevés : la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thèmes dérivés. Dans la progression à thème constant, les phrases qui se suivent ont le même thème qui se répète (le même mot ou n'importe quelle forme de reprise qui représente le même référent) comme dans les phrases suivantes : *La fille* (Th1) est dans la rue. *Elle* (Th2) se promène toute seule. *Elle* (Th3) pense à ses amis. Dans la progression linéaire, le rhème de la première phrase (ou une partie) devient le thème de la deuxième phrase : *La fille* (Th1) se promène dans *la rue* (Rh1). *Celle-ci* (Th2) était bien éclairée par *une grande lanterne* (Rh2). *Cette lanterne* (Th3) était bizarre. Dans la progression à thèmes dérivés, les thèmes sont dérivés d'un « hyper-thème » ou d'un « hyper-rhème » (Carter-Thomas, 2000) : les nouveaux thèmes se dérivent du thème ou du rhème précédent sans le reprendre. *La chambre* (Th1) était en désordre. *Les vêtements* (Th2) étaient par terre. *Les jouets* (Th3) sortaient de leurs boîtes. Les thèmes Th1, Th2 et Th3 appartiennent au même hyperthème : le désordre de la chambre.

Pour assurer la cohérence d'un texte, Charolles (1978) suggère, pour sa part, l'application de quatre métarègles, à savoir la métarègle de répétition, la métarègle de progression, la métarègle de non-contradiction et la métarègle de relation. La *métarègle de répétition* assure un fluide et continu des propos par le fait de répéter certains éléments du texte, et ce, pour éviter un sentiment de rupture chez le lecteur (Charolles, 1978). Ces répétitions se font entre autres par la pronominalisation (la reprise par un pronom qui est généralement précédé par son référent), la définitivisation (l'emploi du déterminant défini), la référenciation contextuelle, les substitutions lexicales (génériques, spécifiques, etc.), les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence (rappel d'un contenu sémantique précédent non manifesté, implicite). La *métarègle de progression* assure un apport sémantique continu, renouvelé et qui progresse tout le long du texte, en d'autres termes, assure une progression de l'information fournie. La *métarègle de non-contradiction* exige que toute information ajoutée ne contredise pas des informations dites implicitement ou explicitement précédemment dans le texte. La *métarègle de relation* exige que tous les faits et les énoncés soient directement liés dans le monde présenté dans un texte. Le récepteur du texte doit être capable de saisir la « relation de congruence » dans les faits énoncés.

### Les bris de cohérence

Selon Pépin (2001), il est plus facile de ressortir les bris de cohérence que l'analyse de la cohérence ou de la cohésion d'un texte. Selon elle, un *défaut* de cohérence — terme utilisé par l'auteure pour désigner les erreurs — arrive quand « une imperfection de la relation entre deux phrases contigües d'un texte » est soulevée (Pépin, 2007). Pour cela, l'auteure a dressé une typologie d'erreurs où elle propose trois classifications de *défauts* : classification des défauts selon la position dans le texte, selon la gravité et selon la nature. La classification des défauts selon la position dans le texte (Pépin, 2007) comprend les défauts de cohérence interphrases (entre deux phrases), interpropositions (entre deux propositions) et intraproposition (à l'intérieur de la même proposition ou dans une phrase formée d'une seule proposition). Ces défauts peuvent se manifester à cause d'un connecteur absent ou inadéquat, ou à cause des défauts de récurrence (les erreurs de reprise).

La classification des défauts selon la gravité est reliée aux bris de cohérence sur le plan de la compréhension : plus le lecteur est incapable de comprendre, plus le défaut est *grave*. Il en découle une troisième classification, qui est le fait de classer les défauts selon la nature de la correction apportée à l'incohérence. Ainsi, selon le degré d'effort que le lecteur doit fournir pour inférer les liens manquants, trois catégories sont proposées : *les défauts à résolution automatique de type 1 (T1)*, *des défauts à résolution stratégique de type 2 (T2)*, *à résolution incertaine de type 3 (T3)* (Pépin, 2001, p. 14). En général, les défauts de type T1 découlent du manque de cohésion (par exemple, le manque d'un connecteur), mais ils n'empêchent pas le lecteur de comprendre le texte. Pour les défauts de type T2, le lecteur doit faire une action pour comprendre le texte, telle la relecture. Par exemple, dans la phrase suivante : *Les Kangourous sont l'emblème de l'Australie. Depuis que leur principal prédateur, le tigre de Tasmanie, a disparu, les seuls animaux qui les menacent sont les dingos et les chiens [...]. Ils se déplacent aussi par bond et ils peuvent atteindre 3,5 mètres de haut.* Dans cet extrait, le référent du pronom *ils* de la dernière phrase n'est pas facilement détectable par le lecteur. Celui-ci peut hésiter entre les kangourous, les dingos ou les chiens. Pour lever l'ambiguïté référentielle, le lecteur doit faire alors une

action supplémentaire pour comprendre, soit il doit relire le texte, soit faire appel à ses connaissances antérieures sur les kangourous (ce sont les kangourous qui font des bonds et qui peuvent atteindre 3,5 mètres de haut).

Quant aux défauts de type 3, ils s'avèrent quand deux phrases n'ont aucun lien de sens entre elles et le lecteur a de la difficulté à inférer les liens manquants, comme dans l'exemple suivant : *La COVID-19 est une maladie qui est apparue en 2019. Les voyages sont interrompus partout dans le monde.* Un lecteur qui ne connaît pas le contexte de cet énoncé ne comprend pas le lien entre ces deux phrases. Des informations supplémentaires doivent être ajoutées.

Pour établir une typologie d'erreurs de cohérence et des marques adéquates, nous sommes inspirées de la classification de Pépin (2001) pour dégager certaines erreurs de cohérence et les classer dans les textes explicatifs de nos participants. Nous avons aussi pris en considération les types de progression dans l'analyse de l'information et des marques adéquates dans les textes (Carter-Thomas, 2000) ainsi que l'apport sémantique continu et renouvelé dans les thèmes et les rhèmes (Carter-Thomas, 2000 ; Charolles, 1978).

### **Études sur la cohérence textuelle**

La cohérence textuelle a fait l'objet d'étude de peu de recherches en contexte francophone. La recension de ces recherches permet de constater qu'elles ont été menées auprès de divers niveaux scolaires. Ainsi, l'étude de Cavanagh (2006) visait la validation d'un programme d'intervention sur la cohérence des écrits argumentatifs auprès d'un groupe de classe de 25 élèves québécois de 6<sup>e</sup> année du primaire. Malgré l'amélioration significative soulignée dans la progression macrostructurelle (le texte global : la relation entre les paragraphes et la relation à l'intérieur des paragraphes), les résultats ont montré une grande difficulté dans le domaine microstructurel, surtout dans la reprise de l'information où aucun progrès n'a été souligné. L'étude de Blain et Lafontaine (2010), menée auprès de 72 participants provenant du Québec et du Nouveau-Brunswick, avait pour objectifs de documenter les types de commentaires que les élèves de 10 ans font lors de la révision collaborative et d'étudier l'effet de ce type de révision sur le transfert des apprentissages en écriture. Lors de la révision par les pairs, les scripteurs avaient à lire leur texte devant les autres afin que ceux-ci leur donnent des commentaires pour améliorer leur texte. Les pairs demandaient des justifications reliées à l'emploi de certains éléments de texte ou même des clarifications. Ensuite, ils suggéraient des pistes pour améliorer le texte. Les résultats ont montré que les élèves étaient plus à même d'apporter des corrections de surface soit reliées à la grammaire de la phrase (60 % chez les participants québécois et 58 % chez les élèves du Nouveau-Brunswick) que des corrections de fond, notamment en lien avec la cohérence textuelle (15 % au Québec et 28 % au Nouveau-Brunswick).

En revanche, l'étude de Carbonneau (2002) a exploré les effets d'une stratégie d'enseignement des composantes de la cohérence textuelle en lien avec les métarègles de Charolles (1978) chez des élèves du secondaire. Une grille conçue pour cette étude a regroupé les marques adéquates de cohérence et les marques inadéquates dans 54 textes retenus pour l'analyse (avant et après l'intervention). Les résultats ont montré que, malgré le progrès significatif observé pour l'ensemble des variables, les élèves ont peiné davantage avec l'emploi du déterminant, les pronoms de reprise (référent absent, ambiguïté, genre/nombre), la redondance dans l'information et les ellipses.

Au niveau collégial, l'étude de Rousseau et Nadeau (2010) visait à mesurer l'effet de l'enseignement de la progression thématique et de deux méthodes de révision sur la maîtrise de la cohérence microstructurelle auprès de 59 participants divisés en trois groupes. Les résultats au prétest ont montré un taux de réussite respectivement de 61,20 %, 64,90 % et 66 %, indiquant une difficulté à établir des liens entre les phrases. Spécifiquement, l'analyse des résultats a permis de constater que les difficultés concernaient l'organisation thématique, par exemple la difficulté à identifier les thèmes (les connaissances non partagées, les problèmes de coréférence, surtout l'ambiguïté, l'introduction d'un thème nouveau) ainsi qu'à assurer la progression des rhèmes (les rhèmes insuffisamment accentués, le non-respect du contrat donné/nouveau et la progression thématique illogique). Les résultats ont montré aussi que les participants éprouvaient des difficultés à choisir le thème (les thèmes trop personnels, les thèmes insuffisamment précisés), avec la progression thématique et avec les connecteurs.

Finalement, Beaulieu-Handfield et al. (2018) s'est penchée sur les erreurs de cohérence dans les écrits auprès d'étudiants universitaires qui suivent des cours d'appui pour améliorer leur niveau de langue. Une typologie d'erreurs a été dressée à la suite de l'analyse de 75 textes recueillis. Les erreurs les plus observées ont été retrouvées dans les référents où des pronoms utilisés sont inadéquats à cause des ambiguïtés référentielles ou des référents non autonomes, des déterminants démonstratifs erronés, indéfinis ou définis inadéquats, des référents ambigus ou absents. D'autres erreurs ont été relevées relativement à l'analyse informationnelle, notamment des informations non pertinentes (20,88 %) et des informations redondantes (11,6 %). Concernant les contenus sémantiques, des informations insuffisantes (25,26 %) et des informations inédites (21,65 %) ont été observées. Quant à l'arrimage entre les énoncés, les participants ont omis d'utiliser les connecteurs (36,43 %) et ont utilisé des connecteurs inadéquats (28,52 %).

En résumé, les études menées auprès de populations de divers niveaux scolaires ont permis de constater que les difficultés relatives à la cohérence textuelle persistent jusqu'à l'université. Dans le but d'intervenir pour soutenir les scripteurs de tous les niveaux scolaires, il est important de connaître les acquis et les besoins de ces populations à chacun de ces niveaux et selon le genre de texte rédigé. Dans ce contexte, la présente étude vise à identifier les marques adéquates de la cohérence textuelle ainsi que les bris de cohérence dans le texte explicatif rédigé par un groupe d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire.

### Méthodologie

**Participants :** La présente étude a été réalisée auprès de 83 élèves de 14 ans appartenant à trois groupes-classes de 3<sup>e</sup> secondaires d'une école publique montréalaise de l'Ouest de l'île. Toutefois, seuls 47 textes d'élèves participants ont été retenus, et ce, après la réception du consentement parental. À noter qu'une déperdition de participants était aussi causée par le refus de certains parents que leurs enfants participent à une recherche<sup>1</sup> qui suivrait la présente étude et aussi par le taux d'absentéisme causée par la COVID-19.

L'école se situe dans un quartier multiethnique où la langue maternelle majoritaire n'est pas le français (voir Tableau 1). Toutefois, les cours se donnent en français en tant que langue d'enseignement dans des groupes dits réguliers, c'est-à-dire qu'ils ne suivent pas de programme d'enrichissement ni d'adaptation.

**Tableau 1**  
*Langues parlées à la maison par les participants*

<i>Langue parlée à la maison</i>	<i>N. d'élèves</i>	<i>Pourcentage</i>
<i>Français</i>	10	21,27 %
<i>Anglais</i>	9	19,14 %
<i>Arabe</i>	9	19,14 %
<i>Espagnol</i>	3	6,38 %
<i>Russe</i>	3	6,38 %
<i>Gujarati</i>	3	6,38 %
<i>Autre</i>	11	23,40 %
<i>Total</i>	47	100,00 %

### **Instrument de mesure**

Les participants avaient à écrire un texte explicatif après la lecture d'une fiche d'information sur le rire pour répondre à la question : *Pourquoi le rire peut-il être considéré comme un outil thérapeutique ?* Ils ont été informés que la cohérence textuelle est le seul aspect de l'écriture qui serait évalué. Pour rédiger leur texte, ils ont pris deux périodes de 75 minutes chacune dans leur local de classe. Lors de la rédaction, ils avaient accès aux livres de référence (grammaire, orthographe, Bescherelle, dictionnaire ou autre).

### **Codages et analyse des textes**

Les textes recueillis ont été analysés à l'aide d'une grille conçue spécifiquement à cet effet. Cette grille (voir Annexe 1) permet de comptabiliser des marques adéquates et des erreurs en lien avec les types de progression selon les thèmes utilisés, les connecteurs et les propos. Elle a été validée lors de la correction de plusieurs textes recueillis lors d'une préexpérimentation en 2019 (Restom, 2022).

Chacune des phrases dans les 47 textes (total de 1025 phrases) a été divisée en trois parties : C pour le connecteur, T pour le thème et P pour le propos<sup>2</sup>. Ainsi, pour le codage de toutes les parties dans chaque phrase, C<sub>n</sub> désigne le connecteur, T<sub>n</sub> le thème et P<sub>n</sub> le propos. Le codage de chaque phrase devait contenir au moins une fois les trois codes. Ainsi, la première phrase doit contenir C<sub>1</sub>, T<sub>1</sub> et P<sub>1</sub>, et la deuxième phrase C<sub>2</sub>, T<sub>2</sub> et P<sub>2</sub> et ainsi de suite. Quand il est possible d'inférer le connecteur (connecteur implicite), le connecteur n'est pas marqué en tant qu'erreur et le codage est fait. En revanche, le connecteur est considéré comme manquant (erreur) quand son absence nuit à la cohérence du texte. À côté de chaque thème, (C) est ajouté pour une progression à thème constant, (L) pour une progression à thème linéaire et (D) pour une progression à thème dérivé. Par exemple, les deux phrases suivantes seraient codées de la manière suivante : phrases) a été divisée en trois parties : C pour le connecteur, T pour le thème et P pour le propos<sup>3</sup>. Ainsi, pour le codage de toutes les parties dans chaque phrase, C<sub>n</sub> désigne le connecteur, T<sub>n</sub> le thème et P<sub>n</sub> le propos. Le codage de chaque phrase devait contenir au moins une fois les trois codes. Ainsi, la première phrase doit contenir C<sub>1</sub>, T<sub>1</sub> et P<sub>1</sub>, et la deuxième phrase C<sub>2</sub>, T<sub>2</sub> et P<sub>2</sub> et ainsi de suite. Quand il est possible d'inférer le connecteur (connecteur implicite), le connecteur n'est pas marqué en tant qu'erreur et le codage est fait. En revanche, le connecteur est considéré comme manquant (erreur) quand son absence nuit à la cohérence



**Tableau 2**

*Moyennes et écarts-types de marques adéquates utilisées dans les thèmes, les connecteurs et les propos dans le corpus de 47 textes explicatifs écrits par les élèves du 3<sup>e</sup> secondaire*

<i>Variables</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>
<i>Thèmes adéquats</i>	47	2	27	12.70	5.956
<i>Connecteurs adéquats</i>	47	5	28	16.19	5.601
<i>Propos adéquats</i>	47	6	31	16.13	6.181

Ce tableau permet de constater que les élèves ont plus de facilité à utiliser des connecteurs adéquats et à rédiger des propos adéquats que de réaliser une progression thématique adéquate. Pour mieux comprendre leurs forces et leurs besoins, nous présentons les résultats de l'analyse descriptive selon chaque type de progression utilisée. Ainsi, le Tableau 3 comprend la fréquence de l'utilisation de chaque type de progression thématique et le nombre de marques adéquates dans chacun de ces types (occurrences et pourcentages).

**Tableau 3**

*Fréquence, occurrence, nombre et pourcentage de marques adéquates utilisées dans les thèmes dans le corpus de 47 textes explicatifs écrits par les élèves du 3<sup>e</sup> secondaire*

<i>Type de progression thématique</i>	<i>Fréquence de l'utilisation du type de progression en %</i>	<i>Occurrence de l'utilisation du type de progression</i>	<i>Nombre de marques adéquates</i>	<i>Pourcentages des marques adéquates dans chacun des types</i>
<i>Progressions à thème constant</i>	39,86 %	408	300	73,52 %
<i>Progressions à thème linéaire</i>	13,35 %	137	88	64,23 %
<i>Progressions à thème dérivé</i>	19,39 %	199	166	83,41 %
<i>Non-progression</i>	27,38 %	281	42	14,94 %

Le Tableau 3 montre que les élèves recourent plus souvent à la progression à thèmes constants dans leurs phrases avec un taux de réussite de 73,52 %. Le deuxième type de progression le plus utilisé (27,38 %) est celui où les thèmes n'assurent pas de progression, comme c'est le cas des thèmes vides tels qu'*il y a, c'est, voici, voilà*, avec néanmoins un taux de réussite qui est le moins élevé : 14,94 %. La progression à thèmes dérivés (19,39 %) et la progression à thèmes linéaires (13,35 %) sont moins utilisées avec un taux de réussite de 83,41 % et de 64,23 % respectivement. Il est donc à noter que les participants réussissent très bien la progression à thèmes dérivés bien qu'elle soit la moins utilisée et qu'ils ont plus de difficultés avec la non-progression.

Quant aux connecteurs et propos compilés, le nombre de marques adéquates relatives aux connecteurs est de 761 et celui de propos est de 758. Rappelons que notre codage tient compte du fait que les élèves n'utilisent pas un connecteur nécessairement dans toutes les phrases, par conséquent, si le lecteur est capable de l'inférer entre deux phrases, nous avons considéré le connecteur comme présent et correctement utilisé.

## Résultats des erreurs de cohérence

Les erreurs de cohérence ont été soulignées de la même manière que les marques adéquates et ensuite compilées dans la même grille. Elles ont été réparties selon la catégorie d'erreurs : les thèmes, les connecteurs ou les propos. Toutefois, des sous-catégories d'erreurs ont été spécifiées pour chaque catégorie. Pour les progressions à thèmes constants et linéaires, six sous-catégories d'erreurs ont été compilées : répétition erronée du même mot, mauvais choix de reprise, antécédent absent, ambiguïté référentielle, antécédent éloigné et mauvais usage du déterminant. Pour la progression à thèmes dérivés, une seule sous-catégorie est dégagée : la rupture causée par une introduction thématique brusque. Pour les thèmes qui n'assurent pas de progression, on souligne deux types d'erreurs : les thèmes vides et les référents personnels. À cet effet, le Tableau 4 présente tout d'abord les résultats d'une analyse globale des moyennes des erreurs compilées en lien avec chaque type de progression sans tenir compte des sous-catégories d'erreurs. Ensuite, le Tableau 5 présente les résultats selon les sous-catégories susmentionnées.

**Tableau 4**

*Moyennes et écarts-types d'erreurs par texte dans chaque type de progression dans le corpus de 47 textes explicatifs*

Type de progression	Occurrence	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Progression à thème constant	408	47	0	7	2.32	1.758
Progression linéaire	137	47	0	4	1.04	1.021
Progression à thème dérivé	199	47	0	4	0.70	0.858
Absence de progression thématique	281	47	0	17	5.09	3.810

Le Tableau 4 permet de remarquer que les élèves commettaient plus d'erreurs dans les thèmes qui n'assurent pas de progression (thèmes vides ou personnels) et dans la progression à thèmes constants.

**Tableau 5**

*Occurrence et pourcentage d'erreurs dans chaque type de progression dans le corpus de 47 textes explicatifs*

<i>Catégories d'erreurs</i>	<i>Types d'erreurs</i>	<i>Occurrence</i>	<i>Pourcentage d'erreurs par rapport à la totalité des occurrences dans chaque catégorie</i>
<i>Progression à thème constant</i>	Répétition erronée du même mot	74	18,09 %
	Mauvais choix de reprise	25	6,11 %
	Antécédent absent	3	0,73 %
	Ambiguïté référentielle	4	0,97 %
	Antécédent éloigné	3	0,73 %
	Mauvais usage du déterminant	0	0 %
<i>Progression à thème linéaire</i>	Répétition erronée du même mot	19	13,86
	Mauvais choix de reprise	12	8,75
	Antécédent absent	5	3,64
	Ambiguïté référentielle	11	8,02
	Antécédent éloigné	0	0 %
	Mauvais usage du déterminant	2	1,45 %
<i>Progression à thème dérivé</i>	Rupture : introduction thématique brusque	33	16,59 %
<i>Absence de progression thématique</i>	Thèmes vides	136	48,39 %
	Référents personnels	103	36,65 %

Le Tableau 5 permet de déduire que, dans la progression à thème constant et dans celle à thème linéaire, l'erreur la plus fréquente est celle de la répétition erronée du même mot. Par exemple, les passages suivants comprennent des répétitions inappropriées du même mot : (1) *Rire (Th1) est quelque chose que tous les humains font, mais rire (Th2) n'est pas toujours une bonne chose.* (2) *La raison pour laquelle la majorité des gens vont en thérapie (Th1) est le stress (Rh1). Le stress (Th2) n'est pas bon pour le corps.* Dans le premier passage, la progression est à thème constant (Th2 *rire* répète Th1). Le scripteur peut avoir recours à la pronominalisation pour éviter la répétition inappropriée. Dans le 2<sup>e</sup> passage, le thème *le stress* (Th2) ne répète pas le thème précédent (Th1), mais répète une information dans le propos, le rhème (Rh1) : la progression est linéaire. Le scripteur doit dans ce cas remplacer Th2 par un terme spécifique (celui-ci, ce dernier) ou une autre forme de reprise appropriée.

La deuxième erreur la plus commise dans les deux progressions est le mauvais choix de reprise avec respectivement 6,11 % et 8,75 % d'erreurs. Ce type d'erreurs inclut l'erreur du genre (progression à thème constant et linéaire) et aussi des mots spécifiques, tels que *ce dernier*, *celui-ci* (progression linéaire). Par exemple, notons la phrase suivante : *Le rire peut parfois engendrer du stress inutile à quelqu'un qui est paranoïaque. Ce dernier peut dans ce cas blesser les autres.* Or, *Ce dernier* est un mot spécifique qui doit remplacer le dernier élément dit dans la phrase précédente (dans le rhème). Donc, dans

l'exemple ci-dessus, le terme *ce dernier* est un mauvais choix de reprise, étant donné qu'il remplace le thème *le rire*.

L'ambiguïté référentielle est plus observée dans la progression à thème linéaire avec un taux de 8,02 %. Nous trouvons un exemple d'ambiguïté référentielle dans le passage suivant : *Certains gens se méfient du rire, car un excès de ceci peut avoir de mauvais impacts sur la santé. Il a ses avantages ; il agit positivement sur le bien-être, il aide dans les relations [...]. Malgré cela, ces bénéfiques disparaissent s'il est mal utilisé.* Dans la 2<sup>e</sup> phrase, le thème *il* (repris trois fois dans la phrase) cause au lecteur une ambiguïté référentielle, car *il* peut remplacer *le rire* comme il peut remplacer *l'excès de rire*.

Pour ce qui est de l'antécédent absent, il est plus observé dans la progression à thème linéaire. Pour les autres erreurs, antécédent éloigné et mauvais choix du déterminant, le taux d'erreurs est bas.

Dans la progression à thème dérivé, l'introduction thématique brusque, le seul type d'erreur dans ce type de progression, est constatée à 16,59 %. Il se produit quand le thème est nouveau (inconnu par le lecteur) et que le lien avec ce qui précède n'est pas établi. Il nous semble pertinent de souligner l'évitement de ce type de progression par nos participants.

Par ailleurs, le taux d'erreurs le plus élevé se trouve dans la progression à thèmes qui n'assurent pas de progression. Ainsi, le taux d'erreurs de thèmes vides est de 48,39 %. À titre d'exemple, nous présentons la phrase suivante : *Voici deux raisons pour lesquelles le rire est considéré comme un outil thérapeutique.* *Voici* est un présentatif, c'est un thème vide qui ne fait aucun lien entre les thèmes. Toutefois, il n'est pas automatiquement considéré une erreur. Dans ce type de phrase, le lien peut être établi si le propos (rhème) fait un lien avec ce qui précède ou avec ce qui suit. Dans ce cas, le rhème ne peut pas être complètement nouveau et il doit comprendre une reprise. Un autre type d'erreurs très fréquent est celui relié à l'utilisation des référents personnels (36,65 %). Soulignons que les référents personnels sont considérés des erreurs dans un texte explicatif scientifique, étant donné la nécessité de l'objectivité du texte et de l'absence de l'auteur. Par exemple, dans le passage suivant : *Le rire peut déranger les gens paranoïaques. (Thème absent : vous) Arrêtez de rire devant ces gens !* L'existence d'un référent personnel (vous) est considérée comme une erreur (le destinataire, qui est l'auteur, est absent et il ne peut pas s'adresser aux lecteurs).

Quant aux erreurs liées à l'utilisation des connecteurs et des propos, le Tableau 6 présente une analyse globale des moyennes des erreurs et le tableau 7 présente les résultats selon les sous-catégories suivantes : les connecteurs manquants, les connecteurs inadéquats et les connecteurs redondants, ainsi que les propos redondants, les propos banals et les propos illogiques.

**Tableau 6**

*Moyennes et écarts-types d'erreurs de connecteurs et de propos dans le corpus de 47 textes explicatifs*

<i>Catégorie d'erreurs</i>	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écarts-types</i>
<i>Connecteurs</i>	47	1	14	5.62	2.463
<i>Propos</i>	47	01	15	5.68	3.298

Ce tableau permet de constater que les élèves font autant d'erreurs dans les connecteurs que dans les propos avec une légère dispersion des données des écarts-types

concernant les propos. Or, pour mieux comprendre le type d'erreur dans chaque catégorie, nous présentons les résultats des erreurs commises dans chacune des sous-catégories mentionnées précédemment. Ainsi, le tableau 7 comprend l'occurrence ainsi que les pourcentages des erreurs selon chaque sous-catégorie.

**Tableau 7**

*Occurrence et pourcentage d'erreurs dans les connecteurs et les propos dans le corpus de 47 textes explicatifs*

<i>Catégorie d'erreurs</i>	<i>Types d'erreurs ou sous-catégories</i>	<i>Occurrence</i>	<i>Pourcentage d'erreurs par rapport à la totalité des occurrences dans chaque catégorie</i>
<i>Connecteurs</i>	Connecteur manquant	192	18,73 %
	Connecteur inadéquat	67	6,53 %
	Connecteur redondant	5	0,48 %
<i>Propos</i>	Propos redondant	73	9,63 %
	Propos banal	54	5,26 %
	Propos illogique	140	13,65 %

En ce qui concerne les connecteurs, 18,73 % des connecteurs sont manquants. Rappelons que le connecteur n'est considéré comme manquant que lorsque le lecteur n'est pas capable d'inférer rapidement la relation entre les propos de deux phrases consécutives (par exemple, les propos qui doivent marquer une opposition). D'autres erreurs de connecteurs sont les connecteurs inadéquats (6,53 %), tandis que seul 0,48 % sont redondants.

Quant aux propos, les erreurs les plus fréquentes concernent les propos illogiques avec 13,65 % de la totalité des propos utilisés dans le corpus. Ensuite, 9,63 % des propos sont redondants, tandis que 5,26 % sont banals. Les propos illogiques sont causés par les erreurs de syntaxe majeures, d'un regroupement thématique inadéquat ou de contradictions non liées à des connecteurs manquants. Par exemple, dans l'extrait suivant : *Le rire est thérapeutique parce qu'il aide les gens à oublier leurs problèmes. Les problèmes de vie sont bouleversants et personne n'est capable de les oublier. Aussi, le rire est...*, les deux premiers propos sont contradictoires.

## Discussion

La présente étude visait à évaluer la cohérence textuelle dans 47 textes explicatifs rédigés par des élèves du 3<sup>e</sup> secondaire, scolarisés en français, et ce, en dégagant les marques adéquates réussies et les erreurs commises. Notre correction s'est basée sur le cadre théorique exposé ci-haut pour identifier les catégories et les sous-catégories du codage de ces marques adéquates et des erreurs. Dans cette section nous discutons nos résultats à la lumière du cadre théorique convoqué dans cet article et de données empiriques existantes concernant la cohérence textuelle.

## Analyse des marques adéquates

Nos résultats indiquent que les participants utilisent majoritairement des progressions à thèmes constants (39,86 %) ou des non-progressions (27,38 % de thèmes vides ou de référents personnels). Le premier résultat était attendu du moment que la progression à thèmes constants est connue comme la progression la plus facile (Carter-Thomas, 2000). Quant au deuxième résultat, il est possible que, quand les élèves ne pouvaient plus reconduire le thème d'une phrase précédente, ils aient tendance à produire des thèmes vides (il y a, voici, voilà) ou à utiliser des référents personnels. Nous présumons que les élèves pourraient avoir de la difficulté à chercher le lien sémantique entre les phrases en dehors des thèmes. Ceci pourrait aussi expliquer le fait qu'ils produisent moins de progressions à thèmes linéaires (13,35 %).

En fait, selon Pépin (2001), les progressions linéaires demandent une collaboration particulière de la mémoire : se rappeler ce qui est dit pour savoir ce qu'il faut dire par la suite. Le rappel sémantique et celui thématique d'un énoncé à l'autre demandent une bonne gestion de la mémoire de travail. Or, dans un contexte de surcharge cognitive (Olive et al., 2009 ; Olive & Piolat, 2005 ; Piolat, 2004), comme celui d'une situation d'écriture, l'apprenant est incapable de traiter plusieurs informations en même temps, de surcroît en l'absence des schémas semi-permanents qui doivent se trouver dans la mémoire à long terme qui sont responsables des automatismes (Bocquillon et al., 2020 ; Sweller, 2016). Par conséquent, l'élève pourrait oublier le fil conducteur de ses idées et ne plus arriver à exprimer le lien entre elles.

Ajoutons aussi que, selon Carter-Thomas (2000), ce sont les élèves du primaire qui ont le plus la tendance à utiliser des progressions à thèmes constants, et ce dans des phrases dites canoniques, c'est-à-dire que le sujet syntaxique coïncide avec le thème. Selon elle, plus le scripteur novice améliore sa compétence scripturale, plus il sera à l'aise avec les manipulations syntaxiques. Cette aisance influencera le choix du thème ; si l'élève n'a pas développé l'habileté à utiliser d'autres types de progression (Carter-Thomas, 2000) il ne recourra pas à ces derniers. Comme nos participants ont clairement opté pour des progressions très limitées et non variées, nous croyons, comme Carter-Thomas, que les élèves du secondaire doivent être habilités à recourir à d'autres types de progression. Néanmoins, nous tenons à souligner que l'utilisation faible de la progression à thèmes dérivés (19,39 %) peut ne pas présenter une faiblesse en soi dans le contexte de notre étude, sachant que des textes courts ont été demandés et que le nombre de thèmes était par conséquent limité.

Bref, bien que l'utilisation d'un type de progression reste classée parmi les marques adéquates, nous pensons que le recours à la progression à thèmes constants ou à celle à des thèmes vides pourrait être un indice de faiblesse linguistique chez nos participants.

## Analyse des erreurs

Quant aux erreurs de cohérence, les résultats montrent un taux d'erreurs élevé de répétitions du même mot et de mauvais choix de reprise (mauvaise pronominalisation et emploi erroné de la reprise nominale : synonymes, génériques, spécifiques, périphrases et nominalisations). La répétition du même mot qui correspond au défaut à résolution automatique de type 1 (Pépin, 2001) est le type d'erreur le plus commis des élèves du primaire. Bien que ce type d'erreur ne conduise pas à un bris de compréhension, le fait que

les élèves du 3<sup>e</sup> secondaire commettent ce type d'erreurs pourrait montrer encore une fois une certaine difficulté chez les participants, sachant qu'il est attendu que les élèves de ce niveau scolaire utilisent des procédés de reprise variés. Afin de mieux comprendre l'origine d'une telle difficulté, il serait important de vérifier si elle provient de leur incapacité à garder l'attention sur les problèmes détectés lors de la révision du texte. En effet, il est possible que les élèves constatent le problème dans leur texte, mais n'arrivent pas à le garder dans la mémoire de travail afin de le résoudre. Or, nos résultats corroborent à quelques égards ceux de Carbonneau (2002) qui montrent que les élèves du premier secondaire font le plus d'erreurs dans la reprise référentielle, notamment dans l'utilisation des pronoms de reprise (qui représentent une sous-catégorie de notre variable). Une autre hypothèse à envisager dans le cadre de notre étude serait celle de l'éventuelle connaissance limitée du français, étant donné que seuls seulement dix de nos participants étaient de langue maternelle française. Ainsi, un bagage linguistique diversifié des élèves pourrait les empêcher de trouver une reprise adéquate en français. Toutefois, comme nous n'avons pas mesuré une telle variable, cette hypothèse gagnerait à être vérifiée dans une autre étude qui opterait pour des choix méthodologiques afférents.

En ce qui concerne les erreurs d'ambiguïté référentielle et de l'antécédent absent, elles sont nombreuses dans les progressions linéaires et rares dans les progressions à thèmes constants. Nous pourrions lier ceci encore une fois à la difficulté à produire des thèmes linéaires. Quant à l'introduction thématique brusque dans les thèmes dérivés, nous pensons que ce type d'erreurs pourrait facilement être relié au manque de connecteur entre les phrases. Quand les élèves utilisent un thème nouveau, ils ont tendance à oublier de l'introduire d'une façon à faire le lien avec ce qui précède d'une façon explicite pour le lecteur.

En ce qui concerne les erreurs de connecteurs, nous avons observé que 18,73 % des connecteurs étaient manquants. De plus, 6,53 % des connecteurs sont inadéquats. Nos résultats rappellent ceux de l'étude de Beaulieu-Handfield (2018) réalisée auprès d'étudiants universitaires indiquant que les connecteurs manquants représentent le taux d'erreurs le plus élevé. Pris ensemble, les résultats des deux études permettent de constater la persistance de ce type d'erreurs à travers le parcours scolaire. Nos résultats corroborent la conclusion de Pépin (2001) selon laquelle les erreurs reliées à l'usage des connecteurs sont les erreurs les plus fréquentes chez les étudiants. Il est également possible d'avancer l'hypothèse des connaissances linguistiques limitées de nos participants, majoritairement parlant une autre langue que le français à la maison, mais pour la raison invoquée plus haut, nous invitons à la prudence quant au maintien d'une telle hypothèse.

En ce qui concerne les erreurs de propos, nos résultats montrent un taux élevé de propos illogiques (13,65 %). Soulignons que ce type d'erreurs représente les propos contradictoires ou les regroupements thématiques erronés. Les propos redondants (9,63 %), banals ou faibles (5,26 %) représentent respectivement les deuxième et troisième types d'erreurs soulignées dans les propos. Nos résultats s'opposent à ceux de Carbonneau (2002) où les participants ont éprouvé davantage de difficultés en ce qui concerne les propos faibles (rythme lent<sup>6</sup>). Nos résultats montrent que nos participants trouvent une difficulté à maintenir des propos bien intégrés (Pépin, 2001), qui sont une des trois conditions nécessaires à la cohérence de texte : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des données. %) représentent respectivement les deuxième et troisième types d'erreurs soulignées dans les propos. Nos résultats s'opposent à ceux de Carbonneau (2002) où les participants ont éprouvé davantage de difficultés en ce qui concerne les propos faibles

(rythme lent<sup>7</sup>). Nos résultats montrent que nos participants trouvent une difficulté à maintenir des propos bien intégrés (Pépin, 2001), qui sont une des trois conditions nécessaires à la cohérence de texte : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des données.

### **Limites de l'étude**

En dépit de l'apport quant aux forces et besoins des participants en lien avec la cohérence textuelle, il est important de souligner les limites de notre étude. Tout d'abord, le nombre réduit des participants limite la généralisation des résultats ; nous ne pouvons pas assumer que les forces et les besoins observés dans cette étude sont ceux de la population des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire. Ensuite, la correction des textes a été faite par la chercheuse première auteure de cet article seulement dans le cadre de ses études supérieures. Il aurait été nécessaire qu'un deuxième correcteur ait réalisé le codage pour comparer les résultats et vérifier la fidélité interjuge (supérieure à 0.7 du taux de Kendall). Malgré un appui clair sur le cadre théorique convoqué dans cet article, les marques adéquates ou les erreurs de cohérence textuelle sont sujettes à l'interprétation, par conséquent, une telle vérification est indispensable. Finalement, nos participants ne constituent pas une population homogène quant à la langue parlée à la maison. Sachant que les connaissances de la langue d'enseignement sont des facteurs qui interviennent lors du développement des habiletés de rédaction, il aurait été prudent de mesurer leurs compétences en français afin de mieux informer la recherche et le milieu scolaire quant au rôle de ce facteur dans la rédaction de textes explicatifs cohérents. Aussi, une telle mesure nous aurait permis de départager ce qui appartient à cette population et ce qui relève du développement typique d'élèves francophones de 3<sup>e</sup> secondaire.

### **Conclusion**

Notre étude a permis d'analyser les productions écrites de 47 élèves en troisième secondaire d'une école montréalaise afin d'identifier les marques adéquates et les erreurs relatives à la cohérence textuelle. Nos résultats ont permis d'apporter beaucoup de précision quant aux forces et besoins des participants concernant cet aspect de l'écriture reconnu difficile pour les scripteurs tout au long de leur scolarité, y compris celle universitaire. Ainsi, nos résultats ont montré que les participants ont produit en moyenne 12,70 % de marques adéquates relatives à l'utilisation des thèmes, 16.19 % relatives aux connecteurs et 16.13 % relatives aux propos. Toutefois, nous avons observé que les élèves trouvent encore difficile de produire des progressions thématiques variées. En effet, plusieurs types d'erreurs ont été observés dans les thèmes ; notamment la répétition du même mot, les choix de reprise, les connecteurs qui sont manquants et les propos illogiques. Nos résultats plaident en faveur d'un enseignement explicite de la réalisation de ces aspects pour soutenir les élèves à produire des textes cohérents. Selon Pépin (2001), un enseignement efficace de la cohérence textuelle passerait par l'élaboration d'une typologie d'erreurs relatives à la cohérence textuelle, et sa mise au service des enseignants et des élèves. De plus, nos résultats soulignent la nécessité d'élaborer des interventions didactiques ciblant les différentes marques qui assurent la cohérence textuelle. À cet effet, nos résultats qui informent sur les erreurs des élèves du 3<sup>e</sup> secondaire aideront les didacticiennes et les didacticiens à proposer des interventions précises qui pourront soutenir

les scripteurs de ce niveau scolaire. Il nous semble important de trouver une approche informationnelle qui tient compte, non seulement des codes grammaticaux, mais aussi des données pragmatiques qui renvoient aux inférences (Ariel, 2008 ; Moeschler, 2017) et des données situationnelles qui renvoient aux intentions communicationnelles liées au contexte d'écriture, et ce, pour ainsi élaborer des textes *pertinents* (Ariel, 2008 ; Moeschler, 2017 ; Sperber & Wilson, 1986).

### **Correspondance :**

La correspondance devrait être adressée à Rose Restom ou Anila Fejzo

Courriel : restom.rose@courrier.uqam.ca, fejzo.anila@uqam.ca

### **Notes :**

---

<sup>1</sup> Les élèves participant à cette recherche devraient accepter, par la suite de cette écriture, de participer à une recherche quasi expérimentale sur l'enseignement de la cohérence textuelle dans laquelle un dispositif didactique sur l'enseignement de la cohérence textuelle sera mis en place (Restom, 2022).

<sup>2</sup> Le terme *propos* est utilisé à la place du mot *rhème*.

<sup>3</sup> Le terme *propos* est utilisé à la place du mot *rhème*.

<sup>4</sup> À noter que la grille du ministère utilise des termes similaires : organiser son texte de façon appropriée, assurer la continuité au moyen de substituts variés et appropriés, faire progresser ses propos de façon habile.

<sup>5</sup> À noter que la grille du ministère utilise des termes similaires : organiser son texte de façon appropriée, assurer la continuité au moyen de substituts variés et appropriés, faire progresser ses propos de façon habile.

<sup>6</sup> Dans la recherche de Carbonneau, l'erreur soulignée « rythme lent » correspond à l'erreur « propos faible » soulignée dans la présente recherche.

<sup>7</sup> Dans la recherche de Carbonneau, l'erreur soulignée « rythme lent » correspond à l'erreur « propos faible » soulignée dans la présente recherche.

## Références

- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and grammar*. Cambridge University Press.
- Beaulieu-Handfield, E., Pinsonneault, R., Hamdani, D., Pinsonneault, R., & Hamdani, D. (2018). *Ruptures de cohérence dans les écrits d'étudiants universitaires* Université du Québec à Montréal]. WorldCat.org. Montréal. <http://archipel.uqam.ca/11871/>
- Blain, S., & Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. In: *Revue des sciences de l'éducation*.
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Carbonneau, C. I. (2002). *Exploration des effets d'une stratégie d'enseignement des composantes de la cohérence textuelle en première secondaire* Université du Québec à Montréal]. WorldCat.org. Montréal.
- Carbonneau, C. I., & Préfontaine, C. m. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. In: Les Publications Québec français.
- Carter-Thomas, S. (2000a). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. L'Harmattan.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention : Pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. In: *Revue des sciences de l'éducation*.
- Charolles, M. (1978a). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 38(1), 7-41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Charolles, M. (2011). Cohérence et cohésion du discours. Dans K. Holker et C. Marelllo (Dir.), *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensioni dell'analisi di testi e discorsi* (pp. 153-173). Lit Verlag. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838/document>
- Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177(1), 83-111. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0083>
- Combettes, B. (1978). THÉMATISATION ET PROGRESSION THÉMATIQUE DANS LES RÉCITS D'ENFANTS. Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française*(38), 74-86.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*. Penguin Books.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision cognitive and instructional processes* (Vol. 8). Springer.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*(164), 10-25.
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- Ministère de l'Éducation. (2024). *Français, langue d'enseignement — 2e secondaire — Document d'information*. Retrieved from [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/evaluation-epreuves-ministerielles/documents-information/DI\\_FLE\\_2e\\_sec.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/evaluation-epreuves-ministerielles/documents-information/DI_FLE_2e_sec.pdf)

- Moeschler, J. (2017). Pragmatique du discours. Dans B. P. Lešić (dir.), *Francontraste 3 : Structuration, langage, discours et au-delà* (pp. 217-230). CIPA.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C., & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effects of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction, 19*(4), 299-308. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.005>
- Olive, T., & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française, 50*(3), 373-390. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.002>
- Pépin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte*. Lyon Chronique sociale.
- Pépin, L. (2007). La cohérence textuelle dans la narration: contexte de la recherche et méthodologie. © Lorraine Pepin, Université du Québec à Rimouski.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx, 55*-74. <http://dx.doi.org/10.4000/linx.174>
- Restom, R. (2022). *L'effet d'une intervention didactique sur l'utilisation des marques de la cohérence textuelle dans des textes explicatifs écrits par des élèves du 3e secondaire au Québec* [Maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada]. WorldCat.org. <http://www.archipel.uqam.ca/16283/>
- Rondelli, F. (2008). La cohérence des textes : entre préoccupations didactiques et questionnements linguistiques. Congrès mondial de linguistique française.
- Rousseau, A., & Nadeau, M. (2010). *Effets de l'enseignement de la progression thématique et de deux méthodes de révision sur la maîtrise de la cohérence microstructurelle par les élèves du collégial* [Maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada]. WorldCat. <http://www.archipel.uqam.ca/3413/>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance : Communication and cognition* (Vol. 142). Harvard University Press.
- Sweller, J. (2016). Working memory, long-term memory, and instructional design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 5*(4), 360-367. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.12.002>
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.

## Annexe 1

## Grille d'évaluation des textes explicatifs recueillis lors de la collecte des données

Les propos qui assurent la progression de l'information	<b>Les propos</b>	Information redondante	
		Information faible ou banale	
		Progression illogique	
Les thèmes qui assurent le lien entre les phrases.	Type de progression	Les thèmes qui <b>n'</b> assurent <b>pas</b> le lien entre les phrases. Fréquence d'erreurs selon la progression.	
	<b>Thèmes constants</b>	Répétition inappropriée (du même mot)	
		Mauvais choix de reprise	
		Antécédent absent	
		Ambiguïté référentielle	
		Antécédent éloigné	
		Mauvais usage du déterminant	
<b>Thèmes linéaires</b>	Répétition inappropriée (du même mot)		
	Mauvais choix de reprise		
	Antécédent absent		
	Ambiguïté référentielle		
	Antécédent éloigné		
	Mauvais usage du déterminant		
	<b>Thèmes dérivés</b>	Introduction thématique brusque : thème inconnu/non identifié	
	<b>Aucune progression</b>	Thème vide de sens	
		Référent personnel	
	<b>Connecteurs</b>	Connecteur manquant	
		Connecteur inadéquat	
		Connecteur redondant	