

# **Annotation de la cohérence dans des textes d'élèves et jugements de cohérence d'enseignants du primaire**

## **Annotation of coherence in student texts and coherence judgements by primary school teachers**

Claudine GARCIA-DEBANC – CLLE, Université de Toulouse, CNRS, Toulouse, France

Myriam BRAS – CLLE, Université de Toulouse, CNRS, Toulouse, France

Laure VIEU – IRIT, Université de Toulouse, CNRS, Toulouse, France

Résumé : Au croisement des tâches « cohérence » et « formation des enseignants » de l'ANR E-Calm, cette contribution porte sur la cohérence de textes d'élèves d'école primaire et de début de collège. Elle met en regard des annotations discursives prenant appui sur une extension de la SDRT (Segmented Discourse Representation Theory) permettant l'annotation de points d'incohérence et des jugements de cohérence formulés par des enseignant.e.s du premier degré dans le cadre d'une session de formation continue. La cohérence est envisagée comme une propriété de la représentation de discours que se construit celui qui interprète le texte tout au long de sa lecture. Le corpus analysé est issu du corpus RESOLCO, l'un des corpus de textes scolaires collectés, transcrits et annotés dans le cadre de l'ANR E-Calm. Ce corpus est constitué de textes en réponse à une même consigne d'écriture : une tâche-problème demandant aux élèves la rédaction d'un texte narratif impliquant la résolution d'anaphores de divers types. Cette analyse comparative vise tout d'abord à mettre à l'épreuve le modèle d'annotation discursive. Les incohérences visualisées dans les représentations sémantiques issues de l'analyse linguistique sous forme de graphes sont également perçues par les enseignant.e.s confronté.e.s à la lecture de ces mêmes textes, ce qui permet de valider le modèle. L'analyse des échanges à l'intérieur d'un groupe d'enseignants fait apparaître que l'un des deux dispositifs proposés favorise la mise en place chez les enseignants d'une posture de lecteur à la recherche de la construction de la cohérence et non d'évaluateur en référence à une norme linguistique et leur permet d'interroger les calculs interprétatifs permettant de formuler des jugements de cohérence. La présentation des graphes aux enseignant.e.s les aide ensuite à objectiver leurs intuitions linguistiques et leurs jugements de cohérence.

Mots-Clés : cohérence ; cohésion ; annotations ; évaluations de productions écrites

**Abstract:** At the crossroads of the "coherence" and "teacher training" tasks of the ANR E-Calm, this contribution focuses on the coherence of texts by primary and early secondary school pupils. It compares discourse annotations based on an extension of SDRT (Segmented Discourse Representation Theory) for annotating points of incoherence, with coherence judgments made by primary school teachers in the context of a continuing education session. Coherence is seen as a property of the discourse representation constructed by the interpreter as he or she reads the text. The corpus analyzed comes from the RESOLCO corpus, one of the school text corpora collected, transcribed and annotated as part of the ANR E-Calm project. This corpus is made up of texts responding to the same writing instruction: a problem-task asking students to write a narrative text involving the resolution of anaphora of various types. This comparative analysis aims first of all to test the discourse annotation model. The inconsistencies visualized in the semantic representations resulting from the linguistic analysis in the form of graphs are also perceived by the teachers confronted with the reading of these same texts, thus validating the model. An analysis of the exchanges within a group of teachers shows that one of the two proposed systems encourages teachers to adopt a reader's posture, in search of the construction of coherence, rather than an evaluator's posture, with reference to a linguistic standard, and enables them to question the interpretative calculations used to formulate coherence judgments. Presenting the graphs to teachers then helps them to objectify their linguistic intuitions and coherence judgments.

**Keywords:** coherence; cohesion; annotations; written production assessments

## **Introduction**

Depuis l'article fondateur de Charolles (1978) dans lequel il explicite des règles de cohérence textuelle à partir des anomalies de textes d'élèves défaillants pour diverses raisons, de nombreux travaux de recherche en didactique du français ont mis en évidence les difficultés des enseignants à identifier de façon précise les problèmes de cohérence et de cohésion textuelle dans les textes d'élèves et à formuler dans les marges des copies des remarques précises et formatrices (Halté, 1984 ; Rondelli, 2010 ; Elalouf, 2016 ; Doquet, Pilorgé, 2021 ; Garcia-Deban, 2022). Rondelli (2010) s'est attachée plus particulièrement à l'étude du jugement de cohérence à partir d'une analyse des commentaires portés par des enseignants d'école primaire sur 325 textes d'élèves. Elle observe souvent une évaluation locale qui ne prend pas en compte des configurations textuelles dans leurs multiples dimensions. Elle

déduit de ses observations des lignes de force pour la formation des enseignants mais les besoins de formation restent importants pour aider les enseignants à diversifier leurs critères d'évaluation au-delà de la norme syntaxique et orthographique (Doquet, Pilorgé, 2021).

Garcia-Debanc (2022), dans le cadre du volet « formation des enseignants » de l'ANR E-Calm, a proposé, décrit et analysé des scénarios de formation continue d'enseignants permettant de travailler les critères de cohérence et cohésion en appui sur le corpus RESOLCO<sup>1</sup>, qui propose une tâche-problème d'insertion de phrases dans un récit. Cette tâche d'écriture, qui a donné lieu à la constitution d'un corpus d'environ 500 textes d'élèves d'école primaire et de collège dans le cadre du projet ANR E-Calm, impose en effet de résoudre des problèmes de cohérence-cohésion pour la rédaction d'un texte narratif (pour la présentation de la consigne<sup>2</sup>, voir Garcia-Debanc et Bonnemaïson, 2014 ; Garcia-Debanc, Bras, 2016 ; Garcia-Debanc et al, 2017 ; Garcia-Debanc et al., 2021). Les contraintes linguistiques exigent (a) la résolution d'anaphores de différents types : pronoms personnels anaphoriques (*il, elle*), groupes nominaux comportant un déterminant démonstratif (*cette maison, ce grand bruit*) ou un article défini à valeur générique (*les enfants*) et (b) l'intégration d'autres éléments imposés, notamment des indications temporelles (*depuis longtemps, la nuit*). Cette consigne vise ainsi à attirer l'attention des élèves sur les problèmes de cohésion textuelle susceptibles d'entraîner des problèmes de construction de la cohérence de la part du lecteur. Après avoir écrit eux-mêmes à partir de cette consigne et inventorié les marques linguistiques utilisées, les enseignant.e.s ont eu à corriger des textes d'élèves puis à concevoir et à mettre en place des dispositifs d'écriture et de réécriture pour aider les élèves à réussir à intégrer ces éléments dans un texte cohérent et cohésif.

Notre contribution présente une étude de cas mettant en jeu une collaboration entre deux volets du projet E-Calm : les tâches "cohérence" et "formation des enseignants". Elle se propose de croiser (a) les annotations de la cohérence d'un échantillon de textes d'élèves du corpus RESOLCO et (b) les jugements de cohérence et cohésion formulés par des enseignants sur ces mêmes textes. Elle s'inscrit dans le prolongement d'une autre contribution de ces actes (Bras, Vieu, ce volume), dans laquelle figurent l'explicitation des justifications du choix de cette méthode d'analyse de la cohérence et la présentation du cadre théorique sous-jacent, qui ont permis de construire un des corpus annotés du projet E-Calm, constitué de 36 textes d'élèves

---

<sup>1</sup> <http://redac.univ-tlse2.fr/corpus/resolco>

<sup>2</sup> La consigne demande d'insérer dans l'ordre et sans les modifier trois phrases. P1 *Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.* P2 *Il se retourna en entendant ce grand bruit.* P3 *Depuis cette aventure les enfants ne sortent plus la nuit.*

de CE2, 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, segmentés, doublement annotés et accompagnés des graphes présentant leur structure de discours.

Nous présenterons donc ici succinctement, dans la première partie de la présente contribution, cette méthodologie de segmentation en Unités de Discours Élémentaires puis d'annotation en Relations de Discours et en Points d'Incohérence (Bras et al. 2021, Bras et Vieu 2022, ce volume).

Nous nous intéresserons, dans la seconde partie, à la confrontation de ce type d'annotation de la cohérence avec les interventions sur les textes et les remarques orales des enseignant.e.s. Six textes d'élèves de trois niveaux scolaires différents et attestant de problèmes de cohérence divers ont été choisis par les annotatrices de la tâche Cohérence et soumis à l'évaluation d'enseignant.e.s, dans le cadre d'ateliers de formation continue (Garcia-Debanç, 2022). La chercheuse qui proposait la correction de ces textes n'avait pas connaissance des problèmes de cohérence identifiés par les annotatrices de la tâche Cohérence. Les productions écrites corrigées par les enseignant.e.s ainsi que leurs échanges oraux ont été collectés.

Cette contribution mettra en regard l'analyse des graphes de deux de ces textes, respectivement de CE2 et de sixième, et les commentaires écrits et oraux d'enseignant.e.s. Cette analyse comparative vise tout d'abord à valider le modèle d'analyse et à l'affiner. Les jugements d'incohérence formulés par les enseignant.e.s ont-ils été détectés au cours du travail d'annotation par les expert.e.s ? Les incohérences visualisées dans les graphes dessinés à l'issue de l'analyse linguistique sont-elles également perçues par les enseignant.e.s confronté.e.s à la lecture de ces mêmes textes ? Quelle est la saillance des différents types d'incohérence dans le jugement porté par les enseignant.e.s ? Nous nous demandons aussi dans quelle mesure ces analyses linguistiques et ces graphes peuvent aider les enseignant.e.s à objectiver leurs intuitions linguistiques et à développer leurs connaissances sur la cohérence et la cohésion textuelle.

## **1. L'annotation experte de la cohérence : segmentation, relations de discours et points d'incohérence**

### ***1.1. Cohérence et cohésion***

La cohérence est considérée ici, à l'instar de Bras, Vieu (2022), comme une propriété de la représentation de discours que se construit celui qui interprète le texte tout au long de sa

lecture. Elle se situe ainsi du côté du processus cognitif de réception des textes (Charolles, 1995) : un texte cohérent est un texte pour lequel on peut construire une interprétation / représentation. Celle-ci s'appuie sur un système de marques linguistiques assurant la structuration du texte. Charolles (1988) distingue quatre plans d'organisation textuelle : la période, les chaînes référentielles, la portée et la séquence. La tâche d'écriture ici implique la gestion des chaînes référentielles qui participent à la cohésion du texte. La cohésion d'un texte, depuis les travaux fondateurs de Halliday et Hasan (1976), est définie comme un ensemble de liens entre des éléments du texte, liens dont l'établissement est requis quand l'interprétation d'un élément dépend d'un autre élément du texte. La cohésion est assurée par un certain nombre de marques linguistiques (substituts et autres procédés de reprise, système de temps verbaux, connecteurs et organisateurs textuels...).

Charolles (1995) montre que la cohésion n'est ni une condition nécessaire ni une condition suffisante de la cohérence, comme le montrent les deux énoncés suivants :

- (1) Marie habite maintenant à la campagne. Les oiseaux chantent tous les matins.
- (2) Un bruit retentit. Paul ne l'entendit pas. Il se retourna en entendant ce grand bruit.

L'énoncé (1) ne comporte aucune marque de cohésion. Pourtant l'énoncé est cohérent, dans la mesure où le lecteur n'a aucune difficulté à inférer que les chants d'oiseaux sont un avantage de la vie à la campagne. En revanche, l'énoncé (2), issu du corpus RESOLCO, est cohésif sans être cohérent : toutes les expressions anaphoriques (*l', il, ce grand bruit*) peuvent être reliées à une expression antécédente, mais il est jugé incohérent en raison de la contradiction sur le fait d'entendre ou ne pas entendre le bruit.

## **1.2. Méthodologie d'annotation de la cohérence**

Le cadre théorique mobilisé pour l'annotation de la cohérence est la SDRT, Segmented Discourse Representation Theory (Asher et Lascarides, 2003). La SDRT définit de façon formelle ce qu'est une représentation de discours (SDRS) cohérente et offre une méthode opératoire de construction des représentations. Les représentations des textes, segmentés en Unités de Discours Élémentaires (UDE), sont articulées par des Relations de Discours (RD). La construction de la représentation se fait de façon récursive, UDE après UDE, et consiste principalement à déterminer le point d'attachement de l'UDE courante, ainsi que la RD réalisant cet attachement. Une SDRS présente une structure hiérarchique mettant en jeu des relations coordonnantes ou subordonnantes. La théorie permet de prédire la cohérence : en SDRT, un

discours est « prédit » comme étant cohérent si la contribution de chaque énoncé peut être rattachée à une autre contribution dans la représentation du contexte discursif avec une relation de discours et si toutes les anaphores peuvent être résolues (voir Bras et Vieu, ce volume).

L'annotation en relations de discours a été réalisée avec un jeu de relations proche de celui de la SDRT, déjà exploré dans le projet ANNODIS (Asher et al, 2017). Dans le projet E-Calm, il s'agissait de mettre cette théorie à l'épreuve sur des textes d'apprenants, dont la compétence rédactionnelle est en cours d'acquisition, afin d'évaluer sa capacité à fournir des outils d'analyse de textes présentant de nombreux problèmes de cohérence. Le travail d'analyse a proposé une extension de la théorie et de la méthodologie d'annotation permettant notamment de typer et quantifier les points d'incohérence afin d'évaluer la cohérence des textes (Bras et al. 2021, Bras et Vieu 2022, Bras et Vieu, ce volume). Trois types d'indicateurs ont été définis à cet effet : le nombre d'incohérences locales annotées avec un jeu d'étiquettes pour une dizaine de types de problème de cohérence rencontrés, le nombre d'UDE non rattachées à une autre UDE, le nombre d'impossibilités d'inférence d'une relation de discours.

La première étape du traitement d'un texte est donc la segmentation en UDE, puis est réalisée l'étape centrale de l'annotation : annotation en RD entre les UDE ou les constituants complexes déjà formés et annotation en points d'incohérence. Une dernière étape consiste à générer automatiquement un graphe représentant la structure globale du texte et permettant notamment de visualiser son niveau de complexité structurelle et les points d'incohérence.

### ***1.3. Un exemple d'annotation : le texte de Robin, élève de sixième***

La segmentation en Unités de Discours Élémentaires (UDE) est principalement guidée par des critères syntaxiques et sémantico-référentiels : description d'un événement ou d'un état, proposition (structure prédicative) ou éléments dotés d'une certaine autonomie discursive, comme les adverbiaux cadratifs (Charolles, Vigier, 2005), adverbiaux en tête de phrase qui étendent leur portée au-delà de la phrase d'accueil et organisent le discours. Les UDE résultant du processus de segmentation sont numérotées, comme on le voit pour le texte ci-dessous de Robin, élève de sixième :

(l'orthographe originale a été conservée)

[Il était une fois un pirate]<sup>1</sup> [qui avait pour nom " le pirate blanc ",]<sup>2</sup> [il avait l'œil borgne et un Y en moins],<sup>3</sup> [il avait sur le port le plus beau bateau de toute le continent.]<sup>4</sup> [le plus

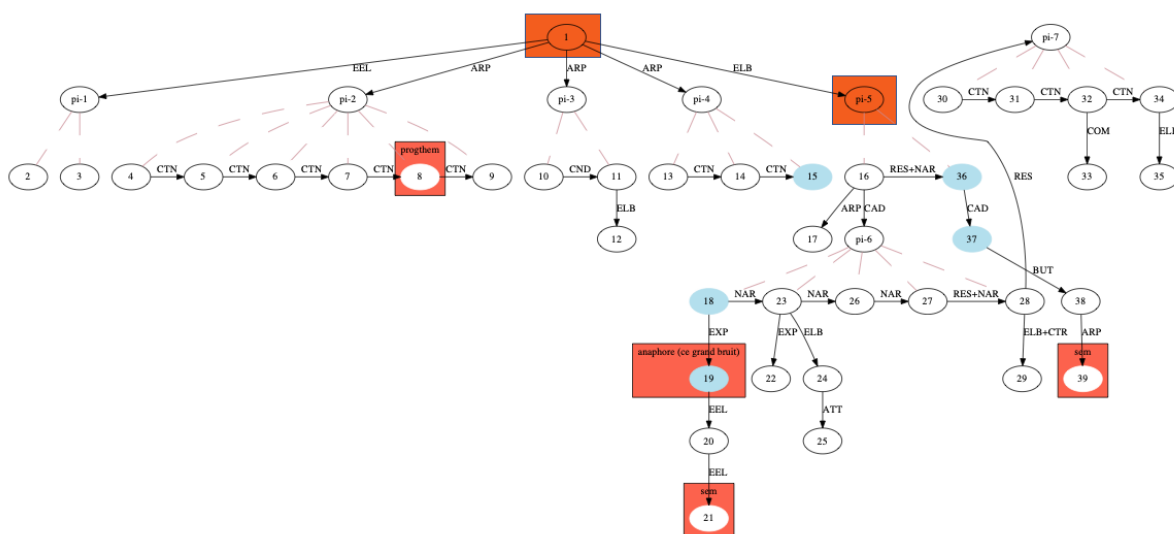
beau était un galion d'une grandeur inimaginables]5 [il avait 60 canon et fusil,]6 [les cales plein de rhum et d'or]7 [son bateau avait pour nom " l'intrépide "]8 [son drapeau un fanion rouge comme le sang,]9 [chaque fois que l'on croise se pirate]10 [les rats parte sur le navire]11 [en sprintans,]12 [le pirate blanc avait une épouse]13 [elle vivait dans cette « maison »,]14 [Elle habitait dans cette " maison " depuis longtems.]15\*C [un jour]16 [alors qu'il enlever la corde de son galion]17 [il se retourna]18 [en entendant se grand bruit,]19 [s'était se monstre de plus de 25 metre de haut]20 [se lui qui avait tué sa femme et sa famille entiere,]21 [remplie de rage et de colère]22 [il alos sur son bateau]23 [en disant a son équipage]24 [de rentrer chez auc,]25 [il arriva devant se monstre]26 [et il tira de ses 60 canons]27 [et la bete tomba]28 [mais sur le capitaine et son galion,]29 [un grands cri de tristesse s'abattie sur le port]30 [et une grande vague se forma]31 [et le capitaine mouru sur son batteau]32 [comme les vrai pirate,]33 [" L'intrépide " coula.]34 [en laissant le fanion rouge floter,]35 [depuis cette aventure,]36 [les enfants ne sortent plus la nuit]37 [de peur que le fantôme du capitaine revienne du royaume des morts,]38 [on entend encore son cri de rage et de souffrance.]39

Les UDE sont ensuite organisées en segments complexes dans lesquels elles sont reliées entre elles par des Relations de Discours. L'identification de ces liens peut être interprétée à partir de connecteurs discursifs ou inférée grâce à des informations diverses incluant la sémantique lexicale, la sémantique des temps verbaux et des connaissances extralinguistiques partagées par les locuteurs. Le graphe proposé en Fig.1 représente la structure de la représentation obtenue à l'issue du processus d'annotation. On y voit apparaitre les représentations des UDE (numéro des UDE entourés d'ovales) reliées entre elles par des flèches étiquetées par les noms abrégés des RD : Narration (NAR), Arrière-Plan (ARP), Elaboration (ELB), Résultat (RES), Explication (EXP), Continuation (CTN), etc. Les ovales bleus représentent les phrases imposées par la consigne. Les rectangles rouges signalent les points d'incohérence.

Ainsi les UDE 1 à 9 indiquent ici des relations d'arrière-plan et d'élaboration d'entités respectivement à propos du pirate (UDE 2 et 3), de sa flotte (UDE 4 à 9) et de son épouse (UDE 13, 14, 15). La narration s'engage à partir de l'UDE 18, soit la deuxième phrase de la consigne qui suggère une complication dans le récit. L'anaphore *ce grand bruit* (UDE 19) n'est pas résolue, puisqu'un référent possible n'est pas introduit avant cette phrase. Il est difficile de décider quelle est la source de ce grand bruit : le lecteur peut penser qu'il s'agit de l'apparition du monstre dont a déjà été victime la famille du pirate, comme l'indique la forme verbale au

plus que parfait *avait tué*. Cependant rien n'a permis de comprendre que l'épouse du pirate, qui vivait dans le navire en guise de « maison », comme le signalent les guillemets, a disparu antérieurement. On note donc ici deux points d'incohérence dans les UDE 19 et 21. L'annotation experte détecte également un autre point d'incohérence à la fin du texte, sur l'UDE 39, qui semble en contradiction avec l'UDE 38 à laquelle elle est attachée : comment peut-on entendre le cri du fantôme alors que son retour n'est pas assuré, seulement craint ?

Figure 1 : Graphe représentant la Structure de Discours du texte de Robin, sixième



Nous allons maintenant confronter les annotations expertes des chercheuses du projet E-Calm avec des remarques et commentaires d'enseignant.e.s portées à l'écrit sur les textes ou formulées à l'oral au cours d'échanges en séances de formation continue.

## 2. Confrontation des annotations expertes avec des remarques écrites ou orales d'enseignant.e.s sur des textes du corpus RESOLCO

Comme indiqué plus haut, 6 textes ayant fait l'objet d'annotations et d'une analyse en graphes dans la tâche Cohérence ont été donnés à corriger à un groupe d'une quinzaine



d'enseignant.e.s du premier degré inscrits dans une formation diplômante pour devenir formatrices et formateurs d'enseignants<sup>3</sup>.

Deux consignes différentes ont été proposées :

- \* certain.e.s enseignant.e.s ont répondu à la consigne : « corrigez ces textes comme vous en avez l'habitude ». Nous analyserons ici les remarques écrites de quatre enseignantes sur un texte d'une élève de CE2, Pauline, particulièrement défailant du point de vue de la cohérence.
- \* d'autres enseignant.e.s ont eu à formuler un jugement sur un texte d'élève sans le voir directement, à partir des réponses à leurs questions données par un informateur (dispositif emprunté à Noizet & Caverni, 1978 et décrit dans son adaptation pour la formation dans Garcia-Debanc, 2022). Cette consigne permet de décomposer l'acte d'évaluation en mettant en jeu des critères d'évaluation explicites dans le système de questions et la recherche par l'informateur des indicateurs pertinents correspondants dans le texte de l'élève. Nous analyserons ici les remarques de groupes d'enseignant.e.s sur le texte de Pauline et sur le texte de Robin.

## ***2.1 Cadre théorique pour l'analyse des interventions d'enseignants***

Pour éviter la polysémie du mot « annotation », qui peut désigner d'une part, l'annotation des données d'un corpus (en relations et problèmes de cohérence comme évoqué plus haut, ou en relations de cohésion, notamment en chaînes de référence (Garcia-Debanc et al., 2021)), ou d'autre part, les remarques portées par les enseignant.e.s sur les textes d'élèves, Doquet et Pilorgé (2021) proposent de parler d'« interventions » pour désigner les remarques des enseignants en marge des textes d'élèves.

Les différentes études des interventions des enseignants à l'écrit (Halté, 1984 ; Elalouf, 2016 ; Doquet et Pilorgé, 2021) sont convergentes : elles montrent la prééminence de remarques relatives à la norme syntaxique et orthographique, portant donc sur la narration, et le petit nombre des suggestions sur le contenu fictionnel (moins de 40 %) ainsi que le caractère majoritairement verdictif et peu explicatif de ces interventions.

---

<sup>3</sup> Master *Pratiques et ingénierie de Formation – Conseil pédagogique premier et second degrés* de l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

Pilorgé (2010) et Doquet et Pilorgé (2021) dégagent cinq postures différentes de correction, plusieurs d'entre elles pouvant se cumuler sur une même copie. Le « gardien du code » est principalement attentif à la norme syntaxique et orthographique. C'est la posture la plus fréquente. Le « lecteur naïf » pose des questions sur le contenu fictionnel du texte en faisant mine de ne pas comprendre. La posture « stimulus-réponse » s'attache au respect de la consigne. L'« éditeur » met en valeur les spécificités littéraires de l'écrit de l'élève et suscite leur développement. La posture du « critique » traite le texte d'élève comme un texte d'auteur pour en mettre en valeur les qualités littéraires. Pilorgé (2010), analysant des copies d'élèves de troisième, a montré que pour un même correcteur professeur de collège, les postures peuvent être différentes selon la qualité du texte de l'élève : les postures d'éditeur ou de critique sont réservées aux textes de qualité et conformes à la norme orthographique et syntaxique.

## ***2.2. Annotations expertes et interventions écrites d'enseignant.e.s sur le texte de Pauline***

### ***2.2.1 Les annotations expertes du texte de Pauline, élève de CE2***

Soit le texte de Pauline, CE2, segmenté en UDE :

**[Elle habitait dans cette maison depuis longtemps.]1**

[La porte grinçait.]2

[Elle avait très peur.]3

[Il se réveilla]4 [entendit le bruit.]5

**[Il se retourna]6 [en entendant ce grand bruit.]7**

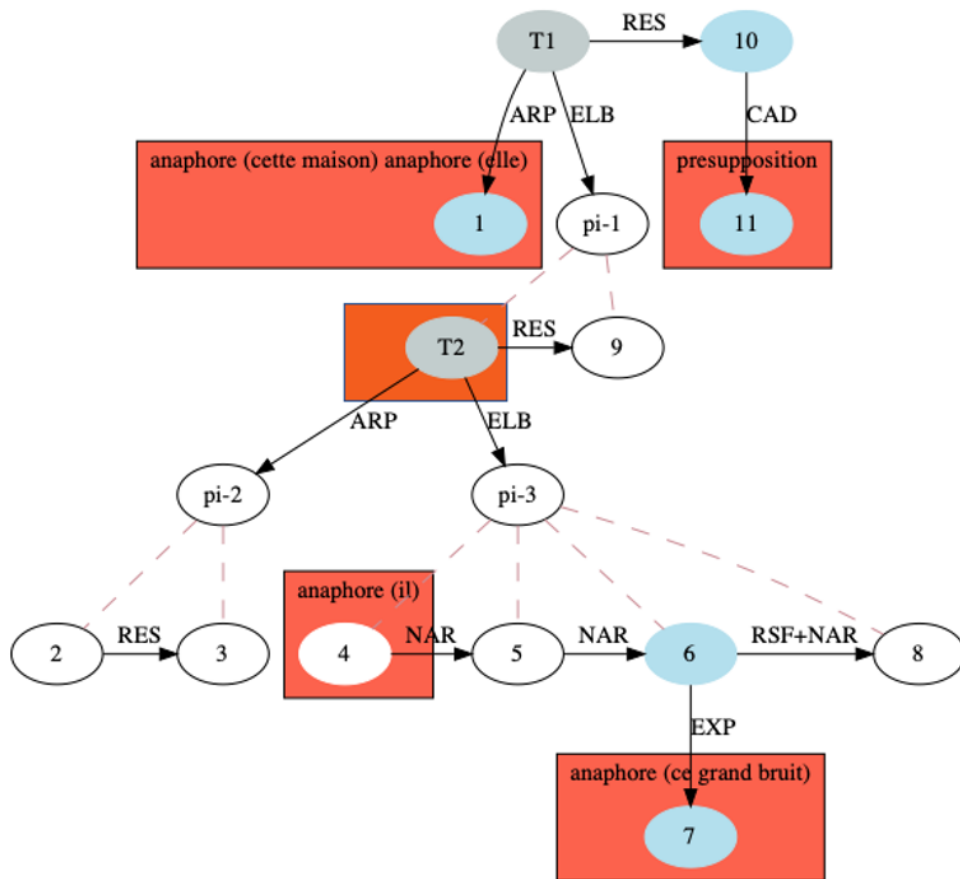
[Il vu un voleur derrière lui.]8

[Les enfant ont très peur.]9

**[Depuis cette aventure,]10 [les enfants ne sortent plus la nuit.]11**

Le graphe en Fig.2 représente la Structure de Discours obtenue à l'issue du processus d'annotation décrit en section 1, il permet de visualiser les points d'incohérence.

Figure 2 : Graphe représentant la Structure de Discours du texte de Pauline, CE2



Le graphe du texte de Pauline présente une structure correcte, construite avec des efforts très importants de coopérativité de la part des annotatrices.

Il fait apparaître plusieurs points d'incohérence au niveau des anaphores non résolues : dans l'UDE1, on ne sait pas à quel personnage réfère *elle*, ni à quel lieu réfère *cette maison*, dans l'UDE 4, on ne comprend pas à quel personnage réfère *il*, dans la mesure où a été introduit avant seulement un personnage féminin. Un calcul interprétatif important est nécessaire pour savoir à quoi réfère le bruit (UDE 7) : s'agit-il du bruit mentionné par le SN défini *le bruit* dans l'UDE 5, lui-même reprenant une inférence du bruit de la porte qui grince (UDE 2) ? Mais une porte qui grince (de façon itérative comme induit par l'emploi de l'imparfait) fait-elle un grand bruit ? Devant cette inadéquation descriptive, l'anaphore a, là aussi, été considérée comme non résolue. On peut hésiter à voir dans *les enfants* de la dernière phrase la reprise du *elle* et du *il* précédemment cités, mais les annotatrices ont accepté cette interprétation.

Un autre type d'incohérence est signalé au niveau du noeud T2 dans le graphe : il rend compte de l'enchaînement non adéquat de phrases à l'imparfait dans les UDE 1 à 3. L'état décrit dans

l'UDE 1 pourrait présenter l'arrière-plan d'un avant-plan à venir, mais l'UDE 2 ne fournit pas cet avant-plan, et semble décrire un autre arrière-plan, d'un autre avant-plan qui n'est jamais explicité.

Enfin, même si on peut inférer, dans l'UDE 4, que l'aventure se passe la nuit, puisque le personnage masculin se réveille, dans la mesure où l'intrusion du voleur a eu lieu à l'intérieur de la maison, on se demande bien pourquoi les enfants ne sortent plus la nuit : c'est le problème de présupposition portée par « ne... plus » signalé au niveau de l'UDE 11, dans la mesure où le texte n'indique pas que les enfants soient sortis cette nuit-là.

### ***2.2.2 Les interventions écrites des enseignant.e.s sur le texte de Pauline***

Observons maintenant les remarques formulées par quatre enseignantes qui ont « corrigé ce texte comme [elles] en ont l'habitude ». Les interventions portées sur le texte sont peu nombreuses et aucune des enseignantes n'a formulé d'appréciation générale. En cela, les annotations des enseignants du premier degré diffèrent de celles des enseignant.e.s de collège analysées par Pilorgé (2010). Ceci semble lié au fait que, dans les classes d'école primaire, certaines difficultés sont travaillées en échange oral avec l'enseignant, comme l'indique l'intervention de l'enseignante B, qui s'est bornée à souligner cinq mots et invite l'élève à « reprendre avec maitresse » : le travail sur la recherche de cohérence aura lieu à l'oral de manière interactive.

Avec des variantes dans le degré d'explicitation de leurs interventions, les enseignantes ont toutes pointé un certain nombre de problèmes de cohérence et de cohésion textuelle liés à l'intégration de certains éléments de la consigne signalés dans l'annotation experte : *elle* (UDE 1), *il* (UDE 4) et *le* (dans *le bruit* de l'UDE 5). Les enseignantes B et D se sont bornées à souligner d'un trait ondulé ces mots. Les enseignantes A et C, dans une posture de « lecteur naïf », ont posé des questions (*qui est-ce ? qui est ce « il » ?*) et ont donné des conseils : *Présente qui est « elle »* (enseignante A). La résolution du problème de la référence pour ces éléments des phrases de la consigne étant au cœur de la tâche d'écriture proposée, ces interrogations relèvent également de la posture « stimulus-réponse ». L'enseignante C a également identifié une difficulté dans l'intégration de *les enfants* dans l'UDE 9 : *qui sont ces enfants ?*, point sur lequel s'étaient aussi interrogées les expertes sans signaler de point d'incohérence.

Les formes verbales font aussi l'objet d'interventions des enseignantes<sup>4</sup>. Les enseignantes A et C ont localisé une difficulté à propos de la forme verbale *ont* (UDE 9), soulignée avec le commentaire *temps à modifier* (enseignante A) et assortie de la remarque explicative suivante (enseignante C) : *Attention au temps que tu emploies, ton texte est au passé*. À propos de la forme *grinçait* (UDE 2), si toutes les enseignantes signalent l'erreur morphologique et rectifient la forme en *grinçait* dans la posture de « gardien du code », seule l'enseignante D ajoute une interrogation relative à l'emploi de l'imparfait : *C'est habituel ou pas ?* Cette question témoigne d'une hésitation sur le choix du temps verbal ici : la valeur itérative est une des valeurs possibles de l'imparfait et la correctrice s'interroge sur le statut de cette phrase comme décrivant un arrière-plan ou un événement d'avant-plan, pour lequel on attendrait plutôt un passé simple. Cette intervention rejoint les difficultés de calcul interprétatif à propos du bruit signalées dans l'annotation experte.

Ce même problème d'insertion de *ce grand bruit* est signalé de manière différente par l'enseignante C. Celle-ci entoure les formes verbales *entendit* et *entendant* avec la remarque suivante : *attention à ne pas répéter le même mot dans deux phrases proches*. Elle se situe ainsi en tant que « gardien du code » d'une norme scolaire faisant la chasse aux répétitions. Cependant, cette intervention témoigne de la difficulté d'interprétation de l'insertion du bruit et converge avec les annotations des expertes. Mais, dans la mesure où la répétition des mots est ici la trace de la difficulté de l'élève à résoudre l'insertion de *ce grand bruit*, la remarque sur la répétition du verbe ne semble pas de nature à permettre à l'élève de surmonter le problème. Cette intervention témoigne de la difficulté des enseignants à identifier la raison d'un problème de cohérence.

L'enseignante D formule une intervention sur la localisation spatiale *derrière lui* dans l'UDE 8 : *s'il s'est retourné, le voleur n'est pas derrière lui*. Cette remarque montre qu'elle cherche à se représenter la scène. Cette contradiction n'a pas été identifiée dans l'annotation experte.

Nous pouvons donc noter une importante convergence entre les interventions écrites des enseignantes sur les écrits des élèves et les points d'incohérence signalés par l'annotation experte. La plupart des interventions portent non seulement sur la norme morphologique mais

---

<sup>4</sup> Pour une analyse plus complète du choix des temps verbaux dans les textes RESOLCO, on pourra lire Garcia-Debanç, Bras (2016).

aussi sur la cohérence et cohésion du texte. Ceci est sans doute l'effet de la consigne d'écriture qui focalise l'attention sur la résolution de problèmes de cohésion et de recherche de cohérence. Cependant, en convergence avec les résultats des travaux de recherche antérieurs (Rondelli, 2010), les interventions des enseignantes ne donnent pas d'indications précises pour identifier les raisons de la difficulté à construire la cohérence ni pour susciter la réécriture des élèves.

Le texte de Pauline a également fait l'objet d'échanges oraux dans un dispositif particulier, qui est présenté dans la section suivante.

### ***2.2.3 Les remarques orales d'enseignants sur le texte de Pauline dans un dispositif d'évaluation par questions à un informateur***

Le dispositif proposé a été emprunté à Noizet-Caverni (1978) : un évaluateur porte un jugement sur le texte d'un élève sans pouvoir le lire directement mais en posant des questions à un informateur. Le questionnement permet d'explicitier des critères d'évaluation, l'informateur répond en prélevant des indices dans le texte à évaluer. Une fois que l'évaluateur pense disposer d'informations suffisantes, il formule un jugement sur le texte et peut, à ce moment-là seulement, le lire. Les écarts éventuels entre la première appréciation et la nouvelle évaluation après avoir lu le texte permettent de faire apparaître des critères d'évaluation cachés ou des écarts d'interprétation entre informateur et évaluateur.

Voici la reformulation par Solange des échanges avec son informatrice Sophie autour du texte de Pauline : Solange est l'évaluatrice du texte, Sophie est l'informatrice. Solange rapporte à l'ensemble du groupe en formation le cheminement de son jugement de cohérence à partir des réponses de Sophie. Les autres membres du groupe peuvent intervenir. Ici Marie, Amélie et Jean-Paul, qui ont eux aussi évalué le texte, participent à la discussion.

1 Solange – je crois que je me suis noté toutes les questions que j'ai posées donc les premières questions que j'ai posées c'était si il y avait bien les trois phrases si elles étaient bien dans le bon ordre et si elles ont pas été modifiées j'avais demandé si on savait qui était *elle* et qui était *il* donc elle m'a dit non euh j'avais demandé si la première phrase euh constituait le début du texte donc elle m'avait dit oui et j'avais demandé si on connaissait voilà si on pouvait faire du lien avec le bruit si on pouvait connaître la cause du bruit donc elle m'avait dit oui euh par contre euh voilà je sais plus quelle

question exacte j'avais posée mais elle m'avait dit que qu'on savait pas si les enfants ils étaient en lien avec le *elle* et le *il* // après j'avais demandé si la concordance des temps était respectée euh elle m'avait dit oui / sauf à la fin et après j'avais demandé la logique non si c'était cohérent si c'était cohérent donc alors ben Sophie m'avait dit que ça manquait de précision mais ça avait du sens donc donc j'ai dit en fonction de toutes ces réponses j'ai dit que bon c'était un bon départ mais que c'était certainement un texte à renforcer et notamment à préciser euh pour préciser qui est *il* qui est *elle* bon ça c'était sans lire le texte j'avais dit ça bon départ texte à renforcer à préciser et après quand j'ai lu le texte euh ben pour moi c'est pas cohérent donc on n'est pas d'accord avec Sophie mais pour moi c'est pas cohérent parce que pour moi ça se passe à l'intérieur de la maison et je vois pas pourquoi quelque chose qui se passe à l'intérieur de la maison inciterait des enfants à plus sortir la nuit

2 Marie - Ben c'est surtout que *Il se réveilla* on sait pas qui c'est

3 Amélie - on sait pas qui c'est le *il*

4 Sophie - Alors si /parce que le bruit *il se réveilla* parce que pour moi pour moi il vu c'est qu'il connaît pas la forme il vit *Il se réveilla* on sait pas qui c'est le *il* c'est ce qu'on a dit au début

5 Jean-Paul - pour moi c'est clair il y a un garçon et une fille

6 Tous ensemble - Oui oui

7 Solange - Pour moi il y a une fille il y a un garçon il y a un bruit parce que quand la porte grince quand le voleur arrive il entend un bruit donc il se réveille et il tourne la tête et il voit le voleur et les enfants ont peur par contre pour moi ce qui pour moi est pas logique c'est que s'ils ont peur alors qu'ils sont dedans ils sortent plus

8 Jean-Paul - oui oui entièrement il y a une incohérence ça c'est sûr

9 Sophie - ben moi je suis pas forcément d'accord parce que du coup quand on a un voleur chez soi souvent on n'ose plus sortir de chez soi parce que est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres dehors est-ce donc moi ça m'a pas forcément

10 Jean-Paul - ils ne sortent plus alors que ça se passe dedans c'est ça

Les premières questions portent sur l'insertion des trois phrases et la conformité à la consigne, dans une posture « stimulus-réponse » d'analyse de la mise en œuvre de la consigne :

c'était si il y avait bien les trois phrases si elles étaient bien dans le bon ordre et si elles ont pas été modifiées j'avais demandé si on savait qui était *elle* et qui était *il*

Les calculs interprétatifs de l'informatrice Sophie semblent bienveillants, puisqu'elle répond positivement sur des points possibles d'incohérence détectés par l'annotation experte et relevés aussi dans les interventions écrites d'enseignants à propos du bruit. On peut se demander si cette grande coopérativité à voir de la cohérence là où les correcteurs n'en voient pas est imputable au dispositif. Masseron (1981) affirme en effet que « l'enseignant ne lit pas, il corrige » pour pointer le fait qu'en situation de correction de copies, l'évaluateur ne se prête pas suffisamment aux calculs interprétatifs qu'il réalise en situation de lecture. Dans ce dispositif particulier, l'informatrice Sophie se trouve donc en position de lectrice et non de correctrice attentive seulement à la norme linguistique.

Même si Solange ne mentionne pas explicitement la notion de cohésion, elle s'interroge sur les chaînes de référence et questionne l'enchaînement des maillons, sous les termes *faire du lien*, *être en lien*.

et j'avais demandé si on connaissait voilà si on pouvait faire du lien avec le bruit si on pouvait connaître la cause du bruit donc elle m'avait dit oui euh par contre euh voilà je sais plus quelle question exacte j'avais posée mais elle m'avait dit que qu'on savait pas si les enfants ils étaient en lien avec le elle et le il //

Solange rappelle ainsi que l'informatrice a signalé une marge d'incertitude sur la référence de *les enfants*, de la même manière que l'ont fait les expertes au cours de leur annotation.

Solange interroge ensuite l'informatrice sur la temporalité. Elle emploie le terme de « concordance des temps » au lieu de « choix des temps verbaux ». Cette confusion est fréquente chez les enseignant.e.s d'école primaire, sans doute parce qu'elle est présente dans certains manuels scolaires. Ici encore, l'évaluation de Sophie est très bienveillante puisqu'elle répond positivement pour ce critère :

après j'avais demandé si la concordance des temps était respectée euh elle m'avait dit oui / sauf à la fin

Sophie ne semble donc pas sensible aux problèmes posés par l'imparfait *grinçait* dans l'UDE2 tels qu'ils ont été identifiés par l'annotation experte et par certains évaluateurs de l'écrit dans l'autre dispositif.



Les seuils d'exigence de Sophie et de Solange diffèrent, ce qui les conduit à des appréciations divergentes sur la cohérence d'ensemble du texte, que Solange désigne sous les termes *la logique* ou *c'était cohérent*.

et après j'avais demandé la logique non si c'était cohérent si c'était cohérent donc alors ben Sophie m'avait dit que ça manquait de précision mais ça avait du sens et après quand j'ai lu le texte euh ben pour moi c'est pas cohérent donc on n'est pas d'accord avec Sophie mais pour moi c'est pas cohérent parce que pour moi ça se passe à l'intérieur de la maison et je vois pas pourquoi quelque chose qui se passe à l'intérieur de la maison inciterait des enfants à plus sortir la nuit

Cette divergence d'interprétation entre Solange et Sophie porte principalement sur l'articulation entre l'UDE 11 de la dernière phrase (*les enfants ne sortent plus la nuit*) et les éléments qui précèdent, notamment sur la prise en compte de la présupposition portée par *ne...plus*, selon laquelle les enfants sont sortis de la maison. Ce point d'incohérence a été également identifié dans l'annotation experte. La controverse donne lieu à un échange entre Solange et Sophie, qui explicitent successivement leurs raisonnements respectifs :

7 Solange - par contre pour moi ce qui pour moi est pas logique c'est que s'ils ont peur alors qu'ils sont dedans ils sortent plus

8 Jean-Paul - oui oui entièrement il y a une incohérence ça c'est sûr

9 Sophie – ben moi je suis pas forcément d'accord parce que du coup quand on a un voleur chez soi souvent on n'ose plus sortir de chez soi parce que est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres dehors est-ce donc moi ça m'a pas forcément

10 Jean-Paul – ils ne sortent plus alors que ça se passe dedans c'est ça

Chacune d'entre elles modalise son interprétation en l'assumant comme subjective : on relève 3 occurrences de *pour moi* dans le discours de Solange et la formule *donc moi ça m'a pas forcément [gênée]* dans le discours de Sophie. Jean-Paul conforte la position de Solange aux tours de parole 8 et 10 : *il y a une incohérence ça s'est sûr, ils ne sortent plus alors que ça se passe dedans c'est ça*. Le simple fait qu'ait lieu un échange autour de ce qu'a compris chacun des lecteurs est un signe d'un changement de regard sur les textes d'élèves, qui est décisif. En effet, les travaux sur l'évaluation des textes d'élèves convergent pour montrer que l'évaluation première porte sur la norme syntaxique et orthographique. Le dispositif emprunté à Noizet-Caverni (1978) conduit ici à une diversification des critères d'évaluation au profit de critères relatifs à la cohérence et à la cohésion. Les échanges mettent aussi en lumière les différences

dans la construction du jugement de cohérence d'un lecteur à l'autre et le nécessaire calcul interprétatif, plus ou moins important, du lecteur dans la compréhension d'un texte.

### **2.3. Comparaison entre les remarques orales d'enseignantes sur le texte de Robin, élève de sixième et les annotations des experts**

Dans le même dispositif, voici les remarques d'un autre groupe d'enseignantes à propos du texte de Robin, dont l'annotation experte a été présentée en 1.3. Elles rendent compte à l'ensemble du groupe en formation des échanges qui ont eu lieu à propos de ce texte entre trois personnes : M est l'évaluatrice, G l'informatrice, S prend des notes. Ch désigne la chercheuse, qui est en même temps la formatrice. D'autres membres du groupe de formation, L et S interviennent aussi.

M rappelle tout d'abord que les critères qu'elle a prioritairement cités sont la présence des trois phrases, leur ordre et la référence donnée aux pronoms. Ces critères prioritaires sont les mêmes que ceux qui ont été utilisés par Solange à propos du texte de Pauline. Le dispositif et la spécificité de la consigne semblent inciter à prioriser la posture « stimulus-réponse » portant sur le respect de la consigne. Ses collègues mentionnent ensuite des points d'incohérence :

1S. tu as dit que c'était pas tellement cohérent qu'il y avait un problème avec la construction du personnage *elle*

2Ch. alors quel est le problème ?

3G. ben le problème c'est qu'on dit qu'elle habite dans la maison depuis longtemps mais en fait elle est morte

4M. mais déjà c'est un bateau

5G. non le pirate il y a une histoire de bateau et de pirate // ça je suis d'accord mais l'introduction du personnage elle qui était sa femme donc qui vit dans la maison mais en fait elle y vit pas puisqu'elle est morte et ça on le découvre après/ donc c'est là où il y avait /à mon avis / un problème de cohérence

6S. en fait tu as donné deux points de non cohérence c'est cette histoire de que elle était morte et elle habitait depuis longtemps et puis aussi le grand bruit la façon dont il avait introduit ce grand bruit aussi n'était pas cohérente parce que c'était impossible à faire l'histoire des canons

7 G. c'est pas ça c'était le monstre c'était pas toi les canons ?

8M. si si les soixante canons

[...]

9Ch. je ne suis pas sûre que vous ayez toutes les trois compris la même chose / si ? alors allez-y

10G. moi je me souviens avoir dit que le grand bruit était cohérent parce que c'est un grand monstre qui le fait mais qu'après il y avait un problème de cohérence parce qu'il peut pas tirer les soixante canons tout seul voilà

11 M. mais en fait moi j'ai compris que quand il disait que sa femme / habitait dans la maison en fait il parlait du bateau

12 G. ah bon ?

13M. mais j'ai peut-être lu très vite

14G. on a jamais parlé de bateau en fait je t'ai jamais dit que c'était un pirate et un bateau hein

15M. alors quand même quand il tire sur j'ai pas suffisamment regardé le texte je suis perdue là

16Ch. alors attendez déjà sur sur la femme on voit qu'il y a un problème [...]puisque'elles sont pas d'accord il y en a qui pensent que la femme elle est morte dans sa maison et que M avait compris que

17 G. (coupe la parole à Ch) j'ai pas dit qu'elle était morte dans la maison j'ai dit qu'elle pouvait pas habiter dans la maison parce qu'elle était morte

18Ch- d'accord

19M. et en fait moi ce qui m'a dérangée c'est le cette maison comme il parlait du bateau des bateaux là donc cette maison il en est pas question avant / de la maison

20S. moi j'ai vu pareil comme toi

21Ch- attendez alors comme toi c'est-à-dire ?

22S. alors pour moi j'ai interprété l'histoire de cette maison pour moi c'était le bateau quoi

23G. alors que moi j'ai fait l'inférence que en tant que femme de pirate elle habitait sur la côte dans une maison

24M. ah bè ça c'est parce que tu es bretonne

(rires collectifs)

25Ch. et L. ?

26L. et L elle est en train de se rendre compte qu'il y avait des guillemets et que effectivement euh je alors que moi j'avais interprété effectivement que c'était une maison qu'elle habitait dans le village et que voilà et je me dis ah ben non c'est pas ça parce qu'il a mis des guillemets

27S. donc c'est en fait c'est le bateau qu'il avait pris pour une maison c'est ça on avait raison

28S. mais j'avais pas vu les guillemets par contre

[...]

29M. c'est là où pour moi les soixante coups de canon ne sont pas si incohérents que cela puisqu'il y a vraiment soixante canons

30G. mais qu'il a tirés seul puisqu'il a viré l'équipage

31S. tirer soixante canons d'un coup

32L. oui mais là on est sur du récit d'enfant euh techniquement ça leur pose pas de problème quoi c'est une histoire qui s'est passée à l'époque des pirates alors que peut-être pour eux c'est aujourd'hui il y a un ordinateur c'est sa logique à lui

Plusieurs problèmes de cohérence sont identifiés. Ils portent notamment sur le moment de la mort de la femme du pirate. La mort intervient-elle au moment où surgit le monstre dans l'UDE 21 ou cette rencontre est-elle la revanche d'une rencontre plus ancienne, comme le suggère le plus-que-parfait (*celui qui avait tué sa femme et la famille entière*), ce qui laisserait penser que le pirate est veuf, ce qui n'a pas été dit dans sa présentation initiale? Les enseignantes discutent longuement à propos du référent de « sa maison ». M et S ont compris que c'était le bateau (4M, 11 M, 19 M, 20 S, 22 S), alors que G et L pensent qu'il s'agit d'une maison sur le rivage (5G, 23 G, 26 L). La remarque amicale *Ah bè ça c'est parce que tu es bretonne* (24M) met l'accent sur l'importance des connaissances culturelles dans la réalisation des inférences. Le rôle de la formatrice-chercheuse (Ch 2, 9, 16, 21, 25) est de susciter les controverses pour obliger les interlocutrices à localiser leurs divergences d'interprétation.

Un élément d'incohérence qui n'avait pas été détecté dans l'annotation discursive experte est localisé sur les soixante coups de canon tirés en même temps par un seul homme (UDE 27), ici aussi avec un appui sur des connaissances culturelles historiques. Cependant, les caractéristiques du genre, le récit d'enfant conduisent L à accepter une logique différente de la sienne (32L. *oui mais là on est sur du récit d'enfant ça leur pose pas de problème quoi c'est sa logique à lui*) ou à postuler un anachronisme (*pour eux c'est aujourd'hui il y a un ordinateur*).

Selon les lecteurs-évaluateurs, le calcul interprétatif peut ainsi être plus ou moins collaboratif et bienveillant. En revanche, le point d'incohérence identifié par les expertes sur l'UDE 39 à propos du *cri de rage et de souffrance* ne pose pas de difficulté de compréhension aux enseignantes. On peut penser que c'est parce que le texte est long et pose un nombre important de problèmes de cohérence.

Les nombreux échanges entre les enseignantes contribuent à élaborer la signification du texte. Des controverses ont ainsi permis de modifier les inférences initiales de certains des participants. Ces échanges ont mis en évidence l'importance de la construction du sens dans le traitement des textes d'élèves, dans les postures d'« éditeur » et de « critique ». Or, ces postures n'ont pas été mobilisées dans l'autre dispositif de correction de textes. Nous constatons donc les effets du dispositif Noizet-Caverni pour susciter cette posture de lecteur à la recherche de la construction de la cohérence.

À la fin de cette mise en commun des remarques des différents lecteurs sur les textes corrigés, ont été projetés les graphes générés automatiquement à l'issue de l'annotation experte. Cette présentation ne vise pas à exposer théoriquement le modèle d'annotation de la cohérence discursive. Elle permet de comparer les problèmes d'incohérence détectés par les membres du groupe et les zones pointées dans les graphes, de conforter ainsi les intuitions des correcteurs en leur montrant la possibilité d'objectiver des points d'incohérence potentielle et d'explicitier des types d'incohérence et de problèmes de cohésion textuelle : impossibilité de trouver un antécédent, ambiguïté dans le cas où plusieurs antécédents sont possibles sans aucun moyen de déterminer lequel serait celui voulu par l'auteur, contradiction du fait d'une présupposition, alternance de temps verbaux non canonique et non acceptable, rupture dans la progression thématique, information implicite non récupérable, etc. (cf. Bras et Vieu, ce volume). De la même manière que des extraits de textes d'élèves avaient amené Charolles (1978) à formuler des règles de cohérence textuelle, le corpus de textes de jeunes élèves analysé ici fournit un échantillon des sources possibles d'incohérence qui peuvent aider les enseignantes à préciser leurs interventions dans les marges des textes d'élèves.

## Conclusion

Cet article a présenté une situation de formation innovante, qui interroge l'articulation entre l'analyse linguistique et l'activité d'évaluation des enseignants, au croisement de deux volets du projet E-Calm : les tâches "cohérence" et "formation des enseignants". Il s'agit d'une étude de cas menée à la fin du projet qui a donné lieu à un recueil de données dont une partie seulement a été analysée ici. Elle a montré l'intérêt de dispositifs de formation suscitant une réflexion sur la cohérence des textes d'élèves et la diversité des calculs interprétatifs sur la cohérence opérés par les enseignant.e.s participant à cette session de formation.

La comparaison entre les annotations expertes sur la cohérence et les jugements d'enseignant.e.s initiée ici nous semble répondre à un double enjeu : un enjeu scientifique et un enjeu de formation.

Du point de vue de la recherche, comparer les jugements de cohérence d'enseignant.e.s et les annotations de la cohérence en relations de discours et problèmes de cohérence a permis de valider la modélisation proposée. L'application d'une méthodologie d'annotation initialement conçue pour des textes d'adultes à ces textes narratifs de jeunes élèves a ainsi permis de faire évoluer la modélisation pour pouvoir rendre compte de façon plus précise des points d'incohérence. Nous avons pu constater une grande convergence entre les points d'incohérence repérés dans les graphes et les interventions des enseignants sur les textes écrits. Dans l'ensemble, les zones pointées par les enseignant.e.s correspondent aux points d'incohérence repérés dans l'annotation. Dans quelques cas, les distorsions tiennent à la mobilisation de connaissances culturelles différentes par les enseignant.e.s et dans l'annotation experte.

Le dispositif Noizet-Caverni (1978) d'évaluation par questions à un informateur semble favoriser la mise en place chez l'enseignant d'une posture de lecteur à la recherche de la construction de la cohérence et non d'évaluateur en référence à une norme linguistique. Toutefois, la marge de tolérance à l'incohérence semble plus grande chez certains informateurs dans ce dispositif que celle des expertes et des évaluateurs à l'écrit. Ces premiers constats demandent des analyses complémentaires de l'ensemble des données collectées au cours de cette session de formation et de données recueillies dans de nouvelles situations de formation.

Ces analyses devraient permettre de préciser les fondements des jugements de cohérence des enseignant.e.s.

Du côté de la formation, les divergences d'interprétation du degré de cohérence entre évaluateurs permettent de sensibiliser les enseignants aux modalités du calcul interprétatif et à la nécessité d'accorder une place importante à la cohérence et à la cohésion dans l'appréciation des textes d'élèves, au-delà des normes syntaxiques et orthographiques. Les longs échanges dans la session de formation continue pour essayer de reconstruire la logique de l'élève et s'interroger sur la validité des inférences et des interprétations de chacun.e des enseignant.e.s rétablissent les textes d'élèves comme des textes à essayer de comprendre et non exclusivement comme des écrits défailants par rapport à la norme syntaxique et orthographique.

Ce dispositif de travail pourra être repris avec d'autres groupes d'enseignant.e.s en formation de manière à mettre en évidence des invariants et des spécificités dans leur appréciation de la cohérence dans les textes soumis à leur lecture. Ces analyses devraient répondre aux questions suivantes. Quels points d'incohérence sont détectés par l'ensemble des évaluateurs ? Sur quels éléments constate-t-on des divergences d'appréciation entre enseignants mais aussi entre enseignants et experts ? Quels paramètres peuvent les expliquer ? Une analyse plus systématique des données permettrait d'identifier les types d'incohérence les plus saillants dans les jugements portés par les enseignant.e.s et de les mettre en regard des points d'incohérence les plus fréquemment identifiés dans l'annotation experte.

## Bibliographie

- Asher, N., & Lascarides, A. (2003). *Logics of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, N., Muller, P., Bras, M., Ho-Dac, L.-M., Benamara, F., Afantenos, S., and Vieu, L. (2017). ANNODIS and related projects: case studies on the annotation of discourse structure. In N. Ide and J. Pustejovsky (Eds.): *Handbook of Linguistic Annotation*, pp. 1241–1264. Springer.
- Bras, M., Vieu, L., Joret, M., Pépin-Boutin, A., Poujade, C., Roze, C. (2021). Vers un corpus de textes d'élèves annoté en relations de discours, *Langue Française*, 211, 115-129.

- Bras, M., Vieu, L., (2022). Segmenter et annoter les relations de cohérence dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 15 ans : quels apports d'une théorie de l'interface sémantique/pragmatique pour les enseignants?, in Longhi B. & Lewi O. (éds). *Connecter et segmenter à l'écrit. Ponctuation et opérateurs linguistiques : deux défis pour l'enseignement*, pp. 23-53, Peter Lang, Berne.
- Bras, M., Vieu, L., (ce volume). Annotation de la cohérence dans un corpus de textes d'élèves d'école et de collège.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences, *Pratiques*, 57, 3-13.
- Charolles, M. (1995). Cohésion, Cohérence et pertinence du discours, *Travaux de Linguistique*, 29, 125-151.
- Charolles, M., Vigier, D. (2005). Les adverbiaux en position préverbale : portée cadrative et organisation des discours. *Langue Française*, 145, 9-30.
- Doquet, C., Pilorgé, J.-C. (2021). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères*, 62, p. 191-213.
- Elalouf, M.-L. (2016). L'analyse linguistique des textes d'élèves au travers des annotations, 1982-2014. *Pratiques* 169-170. URL : <http://pratiques.revues.org/3150>.
- Garcia-Debanc, C., Bonnemaïson, K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. *Actes du 4e Congrès Mondial de Linguistique Française* Juillet 2014, Berlin, Allemagne (CMLF 2014), SHS Web of Conferences, volume 8, 961-976,
- Garcia-Debanc, C., Bras, M. (2016). Mapping Coherence and Cohesion Skills in Written texts produced by 9-to-12-years Old French Speaking Learners: Indications of Proficiency and Progress in Plane S., Bazermann et alii. *Research on Writing: Multiple Perspectives*, The WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado & CREM Université de Lorraine, Metz, France, 26-52.
- Garcia-Debanc, C., Ho-Dac, L.-M., Bras, M., Rebeyrolle, J. (2017). Vers l'annotation discursive de textes d'élèves », *Corpus* 16, [En ligne].
- Garcia-Debanc, C., Rebeyrolle, J., Ho-Dac, L.M. (2021). La continuité référentielle dans le corpus RÉVOLCO : méthode d'annotation et premières analyses, *Langue Française*, 211, 99-114.



- Garcia-Debanc, C. (2022). Former les enseignant.e.s à l'évaluation de la cohérence/cohésion textuelle dans des textes narratifs : des ateliers de formation continue prenant appui sur le corpus RESOLCO, *Pratiques*, 195-196, [En ligne]
- Halliday, M.A.K, Hasan, T. (1976). *Cohesion in English*, London, Longman.
- Halté, J.-F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44, 61-69.
- Masseron, C. (1981). La correction de rédaction, *Pratiques*, 29, 47-68.
- Noizet, G., Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- Pilorgé, J.-C. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, 85-103.
- Rondelli, F. (2010). La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence, *Pratiques*, 145-146, 55-84. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1505>