Kim Samson
2026/01/12

Écriture Évaluation de la langue

Aider les étudiantes et étudiants à contextualiser leur argumentaire à l'aide de commentaires mélioratifs: le cas de la stratégie de rehaussement

Les rétroactions formulées dans les textes des étudiantes et étudiants, bien qu'animées des meilleures intentions, les laissent parfois démunis : elles et ils comprennent que le texte présente une lacune à tel endroit, mais n'identifient pas toujours la manière d'y remédier (Roberge, 2009). Cette situation, que rencontre chaque enseignante ou enseignant de français, pose d'autant plus problème lorsque les commentaires concernent la cohérence textuelle, qui repose sur des principes comme le fait d'éviter la répétition, de faire progresser les énoncés, de ne pas se contredire et d'établir des relations entre les énoncés (Charolles, 1978). Ces principes indiquent certes aux scriptrices et scripteurs quelles sont les attentes en matière de cohérence, mais des questions essentielles demeurent en suspens : comment y parvenir? à l'aide de quelles structures de la langue peut-on produire un texte cohérent? Pour aider les étudiantes et étudiants à s'améliorer, le personnel enseignant peut notamment, à travers les rétroactions écrites ou orales, proposer des stratégies d'écriture pour orienter la manière de renforcer la cohérence textuelle d'un argumentaire, en particulier en ce qui concerne la contextualisation,

aspect central de tout argumentaire efficace.

Le défi de contextualiser son argumentaire

Les étudiantes et étudiants du postsecondaire, en particulier celles et ceux qui éprouvent des difficultés langagières, ne contextualisent pas toujours clairement la controverse sur laquelle elles et ils se positionnent dans leurs textes argumentatifs (Delcambre, 2004; Patout et Damar, 2021). Les circonstances spatiotemporelles peuvent être floues, les acteurs, mal identifiés. Surtout, argumenter implique nécessairement de contrargumenter, à savoir intégrer les voix d'autrui dans son discours afin de contextualiser sa propre position dans le débat (Thyrion, 2011). Un argument est inévitablement ancré dans un contrargument duquel il tend à se détacher ou à se rapprocher. Un argument n'existe d'ailleurs jamais en lui-même; il se situe dans une chaine d'arguments, elle-même inscrite dans la défense d'une thèse. Or, la gestion de la polyphonie énonciative, soit l'intégration de voix d'autrui dans son discours, représente l'une des grandes difficultés des étudiantes et étudiants du postsecondaire (Pollet, 2004).

Pour mieux comprendre la pertinence de la stratégie que nous présenterons plus loin, il convient d'abord de préciser ce que nous entendons par cohérence textuelle. Nous inspirant de Gagnon (2015), nous définissons la cohérence textuelle comme l'arrimage des énoncés dans le flux textuel couplé à la préoccupation constante pour leur efficacité persuasive. En argumentation, cette cohérence repose sur des opérations langagières que les scripteurs et scriptrices mobilisent volontairement. Dans cette perspective, la contextualisation consiste, pour la personne qui rédige, à sélectionner et à organiser des structures de la langue pour transformer des intentions communicatives en un discours cohérent.

Pour arriver à contextualiser, les scripteurs et scriptrices peuvent recourir à différentes ressources langagières, dont le complément du nom (CN). Moins traditionnellement associé à la cohérence textuelle que certaines autres structures de la langue, comme les connecteurs, les reprises anaphoriques ou la concordance des temps verbaux, le CN, même s'il était conceptualisé différemment en grammaire (apposition, épithète), a

longtemps été enseigné comme un moyen rhétorique de donner plus de force à son argumentaire (Macé, 2014). Mobilisé consciemment pour contextualiser, le CN devient une stratégie d'écriture, à savoir une opération cognitive volontaire utilisée à des fins précises pour atteindre un but. Dès lors, plutôt que de fournir aux scripteurs et scriptrices des rétroactions telles que « Ne perds pas ta thèse de vue », qui ne sont pas mauvaises en soi, mais qui ne les outillent pas suffisamment, il s'agira de leur recommander des structures syntaxiques spécifiques pour leur donner des moyens tangibles d'améliorer la cohérence textuelle de leur argumentation. En procédant de la sorte, on donne d'ailleurs plus de sens aux notions grammaticales.

Rehausser pour mieux contextualiser : conseiller le recours au complément du nom pour formuler des rétroactions ciblées

Ainsi, pour aider les étudiantes et étudiants non seulement à comprendre les lacunes de cohérence textuelle dans leur argumentaire, mais aussi à cibler des manières de les résoudre, il est possible de les diriger vers la stratégie de rehaussement, qui implique de mobiliser volontairement le CN pour convaincre. Rehausser, qui provient de la tradition rhétorique, consiste à utiliser stratégiquement les différentes formes du CN pour enrichir l'argumentaire. Il s'agit d'amplifier le discours pour lui donner plus de force persuasive. Après avoir préalablement révisé en classe la notion de CN et ses diverses formes, les étudiantes et étudiants, grâce aux rétroactions laissées sur leurs copies, apprennent à rehausser leurs groupes nominaux (GN) en y ajoutant des précisions. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut suggérer à un étudiant ou à une étudiante de rehausser une phrase à l'aide de plusieurs structures syntaxiques, dont un GN et un groupe prépositionnel (GPrép). Une phrase comme « Les réseaux sociaux influencent les jeunes » devient alors « Les réseaux sociaux, plateformes numériques largement addictives (GN en fonction CN), influencent les jeunes de 13 à 17 ans (GPrép en fonction CN) ».

Dans la version initiale, l'énoncé repose à la limite sur une généralité, alors que, dans

la version rehaussée, chaque CN apporte une contextualisation essentielle en précisant l'ampleur de la présence de ces outils dans la vie des jeunes (le GN « plateformes numériques largement addictives ») et en identifiant la population concernée (le GPrép « de 13 à 17 ans »). De cette manière, le GPrép « de 13 à 17 ans », en circonscrivant stratégiquement le débat à une population déjà reconnue vulnérable, contextualise la controverse. Les réseaux sociaux sont à la fois définis et, surtout, critiqués avec l'emploi du groupe adjectival (GAdj) « largement addictives », lui-même complément du nom « plateformes ». Leur caractère problématique est relevé, ce qui oriente l'interprétation des lectrices et lecteurs vers la nécessité de faire preuve de vigilance à leur égard. Ensemble, ces deux ajouts rehaussent l'argumentaire : en établissant le caractère addictif des réseaux sociaux, le scripteur ou la scriptrice montre l'importance du débat. Il s'agit certes d'une seule phrase – on n'a pas accès à l'ensemble du texte, et encore moins à la thèse dans laquelle elle pourrait s'inscrire –, mais le nom rehaussé illustre les possibilités discursives offertes par le CN.

Rappelons que plusieurs structures syntaxiques peuvent remplir la fonction de CN : le GAdj, le GPrép, le GN, le groupe participial (GPart) et la phrase subordonnée relative. Le fait de maitriser le CN amène également les scripteurs et scriptrices à varier les structures syntaxiques employées. Prenons en exemple une phrase initiale comme celle-ci : « Les citoyens manifestent pour revendiquer un changement », et observons différentes structures menant à son rehaussement.

Groupes et structures syntaxiques	**Exemple de rehaussement possible dans une même phrase**
GAdj	Les citoyens, **inquiets des mesures adoptées**, manifestent pour revendiquer un changement.
GPrép	Les citoyens **de cette région** manifestent pour revendiquer un changement.
GN	Les citoyens, **acteurs essentiels de la démocratie**, manifestent pour revendiquer un changement.
GPart	Les citoyens, **ayant épuisé tous leurs recours légaux**, manifestent pour revendiquer un changement.
Phrase subordonnée relative	Les citoyens, **qui craignent pour leur qualité de vie**, manifestent pour revendiquer un changement.

Toutes ces manières de rehausser le nom transforment l'énoncé initial en un argument

contextualisé qui précise les motivations (le GAdj et la phrase subordonnée relative), délimite le cadre géographique (le GPrép), légitime les acteurs (le GN) ou justifie la progression vers l'action (le GPart). Chacune des structures syntaxiques contribue de manière spécifique à ancrer l'argumentaire dans un contexte persuasif donné.

Des rétroactions qui considèrent le discours, la textualité et la phrase

Des commentaires encourageant l'utilisation de la stratégie de rehaussement possèdent ainsi l'avantage de montrer aux scripteurs et scriptrices la manière de recourir aux structures de la phrase (le CN) pour servir la cohérence textuelle et le discours. Par exemple, sur cet extrait d'un texte d'étudiant : « Plusieurs personnes s'opposent à cette mesure », un commentaire pourrait suggérer de préciser qui sont ces personnes qui s'opposent à ladite mesure afin que l'affirmation ne repose pas sur une généralité, mais que la réfutation, s'il doit y en avoir une, soit mieux comprise par le lectorat. Plutôt que de mentionner à l'étudiant : « Qui sont ces personnes? Sois plus précis. », l'enseignant ou l'enseignante peut lui suggérer d'améliorer la force persuasive de son argument en employant une phrase subordonnée relative en fonction CN comme : « Plusieurs personnes, dont les centrales syndicales et les associations étudiantes, s'opposent à cette mesure. »

La phrase initiale	La rétroaction de l'enseignante ou de l'enseignant	La phrase rehaussée
Plusieurs personnes s'opposent à cette mesure.	Contextualise ton énoncé en précisant qui sont ces personnes à l'aide d'une phrase subordonnée relative en fonction CN. Tu identifieras ainsi les acteurs du débat.	Plusieurs personnes, dont les centrales syndicales et les associations étudiantes, s'opposent à cette mesure.

Le commentaire de l'enseignante ou de l'enseignant est ainsi plus encadrant : plutôt que de seulement relever le problème, il donne une piste pour le résoudre. De cette manière, la rétroaction devient l'occasion pour les scripteurs et scriptrices d'observer en quoi les choix linguistiques sont susceptibles d'enrichir l'efficacité communicationnelle, soit de convaincre.

Un autre exemple d'une rétroaction qui cible l'utilisation du CN pour mieux

contextualiser un argumentaire concerne la possibilité offerte par le GPrép de préciser les sources citées pour appuyer un argument. Par exemple, une phrase comme « Une étude récente montre que… » n'est pas suffisante pour établir la crédibilité de l'énoncé. L'enseignante ou l'enseignant pourrait indiquer un commentaire somme toute directif du type : « Quelle source? Précise-le. » Ce genre de rétroaction mentionne une fois de plus à l'étudiant ou à l'étudiante la manière de pallier le problème de son texte, mais, en lui suggérant plutôt une stratégie de rehaussement, on pourrait lui montrer, en plus de souligner la lacune, les structures syntaxiques qui permettraient de remédier au problème. Dans ce cas-ci, deux expansions au nom « étude » seraient intéressantes pour donner du poids à la citation. Un GPrép du type « Une étude récente de l'équipe de recherche X… », qui indique l'instance qui a mené l'étude, renforcerait la crédibilité de la source. Il serait également possible d'ajouter un GAdj pour en préciser l'objet. Une formulation comme « Une étude récente de l'équipe de recherche X, menée auprès de 2 000 jeunes québécois, montre que… » contextualise ainsi mieux l'énoncé initial et rajoute du poids à l'étude citée en précisant l'échantillon étudié.

La phrase initiale	La rétroaction de l'enseignante ou de l'enseignant	La phrase rehaussée
Une étude récente montre que…	Pour améliorer la crédibilité de la source citée, ajoute des CN pour préciser les auteurs de la recherche et l'échantillon étudié. Les lecteurs et lectrices pourront mieux évaluer la fiabilité de ton propos.	Une étude récente de l'équipe de recherche X, menée auprès de 2 000 jeunes québécois, montre que…

Comme on peut le constater, suggérer la stratégie de rehaussement, qui lie les dimensions phrastique, textuelle et discursive, s'avère un excellent moyen d'étoffer les rétroactions données.

Observons un autre exemple de rehaussement, qui repose cette fois-ci sur l'intégration de la voix d'autrui. Une phrase telle que « Le débat fait rage » peut elle aussi être améliorée, dans ce cas par un GAdj qui caractérise l'origine du débat en question : « Le débat, alimenté par des positions inconciliables entre écologistes et industriels, fait rage. » En outre, pour mieux intégrer la voix d'autrui à son propos, grande difficulté argumentative des étudiantes et étudiants du postsecondaire s'il en est une, on peut utiliser le CN pour se distancier d'un propos ou, au contraire, pour s'en rapprocher et ainsi donner de la crédibilité à son argument. Par exemple, dans la phrase « Cette décision va à l'encontre du bienêtre de la population », le GAdj CN « contestée par

plusieurs spécialistes », placé après le nom « décision », marque une distance par rapport au sujet : « Cette décision, contestée par plusieurs spécialistes, va à l'encontre du bienêtre de la population. » Inversement, un GAdj CN comme « partagée par plusieurs spécialistes comme… », placé après le même nom, aurait l'avantage d'indiquer le consensus auquel se rallie le scripteur ou la scriptrice : « Cette décision, partagée par plusieurs spécialistes comme…, va à l'encontre du bienêtre de la population. »

La phrase initiale	La rétroaction de l'enseignant e ou de l'enseignant	La phrase rehaussée
Le débat fait rage.	Contextualise le débat en précisant les acteurs impliqués à l'aide d'un CN afin que les lecteurs et lectrices puissent identifier les enjeux sous-jacents à la controverse.	Le débat, alimenté par des positions inconciliables entre écologistes et industriels, fait rage.
Cette décision va à l'encontre du bienêtre de la population.	Pour renforcer ton argumentaire, positionne-toi clairement dans le débat en montrant le dissensus ou le consensus à l'aide d'un CN.	Dissensus : Cette décision, contestée par plusieurs spécialistes, va à l'encontre du bienêtre de la population. Consensus : Cette décision, partagée par plusieurs spécialistes comme…, va à l'encontre du bienêtre de la population.

Donner du sens aux connaissances grammaticales en complexifiant la syntaxe

La stratégie de rehaussement s'inscrit également dans l'un des grands principes de la grammaire rénovée, à savoir l'importance de décloisonner les composantes de la discipline. L'une des critiques récurrentes adressées à l'enseignement de la grammaire en contexte scolaire concerne précisément le cloisonnement entre l'apprentissage des structures syntaxiques et leur mobilisation effective en contexte d'écriture (Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2009). Ainsi, les étudiantes et étudiants peuvent maitriser l'identification des CN lors d'exercices d'analyse grammaticale sans pour autant comprendre comment ces mêmes structures – le GAdj qui peut qualifier, le GPrép qui peut délimiter, le GN qui peut redéfinir, le GPart qui peut justifier, la phrase

subordonnée relative qui peut développer – peuvent stratégiquement enrichir leur propos. Inversement, elles et ils peuvent employer ces structures sans être aptes à les identifier. Même que, souvent, les étudiantes et étudiants s'interrogent sur la pertinence d'apprendre toutes ces notions quand, au bout du compte, à leur avis, elles et ils sont capables de rédiger clairement. Or, le fait de connaitre et de mobiliser sciemment les structures syntaxiques, que ce soit celles remplies par la fonction CN ou les autres, amène les scripteurs et scriptrices à effectuer des choix plus conscients pour rendre un effet particulier (Boivin, 2014; Gauvin, Marcotte et Villeneuve, 2013). C'est pour cette raison qu'il est question de « stratégie de rehaussement » : on souhaite, grâce à des rétroactions encadrantes, encourager les étudiantes et étudiants à utiliser de manière volontaire et réfléchie ces structures pour améliorer la cohérence textuelle de leur argumentaire. Surtout, ces connaissances du fonctionnement de la langue, lorsqu'elles sont suffisamment maitrisées, peuvent être adaptées à d'autres contextes d'écriture, voire à d'autres genres de textes. Les scripteurs et scriptrices exercent ainsi un contrôle conscient et volontaire, contrôle qui les rend plus polyvalents dans leurs usages de la langue (Harris et Graham, 2016).

En somme, l'un des apports significatifs de la stratégie de rehaussement réside dans sa capacité à donner du sens aux apprentissages grammaticaux traditionnellement perçus comme abstraits, en particulier en ce qui a trait à la cohérence textuelle. Plutôt que de se limiter au diagnostic des lacunes de contextualisation, les rétroactions du personnel enseignant deviennent des occasions d'apprentissage. L'approche développée contribue ainsi à dépasser la dichotomie persistante entre enseignement grammatical et développement des compétences rédactionnelles. Les étudiantes et étudiants saisissent que leurs connaissances sur les structures syntaxiques constituent des ressources mobilisables pour enrichir leurs écrits. Bref, cette approche s'intègre harmonieusement aux pratiques existantes du personnel enseignant, sans exiger de longues préparations ou de dispositifs complexes. Et comme la correction de textes est bien connue pour être chronophage, il est toujours possible de se créer une banque de rétroactions qui contient des commentaires mélioratifs et qui suggère des stratégies d'écriture. Il suffira par la suite de les étoffer et de les adapter à chacun des textes.

Références

BOIVIN, Marie-Claude (2014). « Quand les élèves “font de la grammaire” en classe : analyse d’interventions métalinguistiques d’élèves du secondaire », *Repères*, vol. 49, p. 131-145. doi : 10.4000/reperes.717.

CHAROLLES, Michel (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques », *Langue française*, n^{o} 38, p. 7-41. Également disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117.

CHARTRAND, Suzanne-G. (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Éditions Logiques, 447 p.

DELCAMBRE, Isabelle (2004). « Cadre et cadrage discursif : problèmes d’écriture théorique », *Pratiques*, n^{os} 121-122, p. 45-57. doi : 10.3406/prati.2004.2031.

GAGNON, Odette (2015). « Travailler la cohérence du texte », dans BOCH, Françoise, et Catherine FRIER (dir.). *Écrire dans l’enseignement supérieur : des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, UGA Éditions, p. 111-149.

GAUVIN, Isabelle, Sylvie MARCOTTE et Karine VILLENEUVE (2013). « Les raisonnements grammaticaux : un outil pour développer la compétence à écrire des étudiants du postsecondaire », *Correspondance* , vol. 19, n^{o} 1. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/relire-le-rapport-parent/les-raisonnements-grammaticaux-un-outil-pour-developper-la-competence-a-ecrire-des-etudiants-du-postsecondaire/] (Consulté le 23 octobre 2025).

HARRIS, Karen R., et Steve GRAHAM (2016). « Self-regulated Strategy Development in Writing : Policy Implications of an Evidence-Based

Practice », *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences,* vol. 3, n^{o} 1, p. 77-84. doi : 10.1177/2372732215624216.

MACÉ, Stéphane (2014). « L'amplification, ou l'âme de la rhétorique. Présentation générale », *Exercices de rhétorique*, vol. 4, p. 1-15. doi : 10.4000/rhetorique.364.

NADEAU, Marie, et Carole FISHER (2009). « Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6^{e} année du primaire », dans DOLZ, Joaquim, et Claude SIMARD (dir.). *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 209-231.

PATOUT, Pierre-André, et Marie-Ève DAMAR (2021). « La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n^{o} 64. doi : 10.4000/lidil.9579.

POLLET, Marie-Christine (2004). « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration », *Pratiques*, n^{os} 121-122, p. 81-92. doi : 10.3406/prati.2004.2034.

ROBERGE, Julie (2009). « Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n^{o} 1, p. 27-34. Également disponible en ligne : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21756/roberge-23-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

THYRION, Francine (2011). *Les voies du discours : recherches en sciences du langage et en didactique du français,* Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 206 p.



Kim Samson

Chargée d’enseignement à la Faculté desssciences de l’éducation de l’Université Laval