

***Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la  
cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves  
francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta***

SYLVIE BLAIN  
Université de Moncton

MARTINE CAVANAGH  
Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean

*Résumé*

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité d'une séquence didactique adaptée à l'écriture d'un récit imaginaire sur la capacité d'élèves franco-albertains et néobrunswickois de neuf ans à composer des textes narratifs cohérents. Dans le cadre de cet article, nous avons rapporté les résultats qualitatifs sous forme d'étude de cas de 8 élèves que nous avons observé et interviewé en ce qui a trait à l'appropriation des stratégies de planification. Nous avons aussi mesuré la cohérence macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle des premiers brouillons du prétest (texte un) et du texte deux écrits pendant l'intervention pour les 53 élèves du groupe expérimental et les 35 élèves du groupe témoin répartis également entre les deux provinces. L'analyse des résultats qualitatifs révèle que les stratégies de planification proposées ont permis aux huit élèves du groupe expérimental de développer une plus grande conscience de la complexité de la démarche d'écriture. Il semble qu'ils aient également développé une plus grande capacité à gérer cette démarche. Les analyses de variance de type mixte inter et intra groupes indiquent que les deux groupes ont réussi à améliorer leur cohérence macrostructurelle, mais que l'amélioration du groupe expérimental est significativement meilleure que celle du groupe témoin. Les résultats pour les dimensions microstructurelle et situationnelle sont plus mitigés.

Depuis 1982, en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, les parents francophones vivant dans des provinces canadiennes hors Québec peuvent faire instruire leur enfant dans une école francophone. En Alberta, où les francophones constituent 2 % de la population, on compte 5 600 élèves inscrits dans 34 écoles francophones. Au Nouveau-Brunswick, qui est la seule province canadienne officiellement bilingue, ces chiffres sont plus élevés avec 29 124 élèves répartis dans 92 écoles. Dans chacune de ces provinces, les programmes d'études pour l'enseignement du français sont fondés sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage qui situe l'élève au cœur de son apprentissage et vise le développement de son autonomie cognitive. Pour ce faire, ces programmes soulignent que les élèves doivent apprendre à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives efficaces dans le contexte de l'apprentissage de la lecture et de la rédaction de différents types et genres de textes (Alberta, 1998; MÉDPE, 2013). Au primaire, le texte de type narratif (Adam, 2005) est un objectif prioritaire.

Et pourtant, malgré les prescriptions des programmes ministériels, les résultats à des tests de rendement nationaux (CMEC, 2004) montrent que les élèves scolarisés en français dans les provinces hors Québec ne sont pas aussi forts que ceux provenant des milieux majoritaires, en particulier en ce qui concerne l'écriture de textes complets. En effet, les principales lacunes décelées chez les élèves francophones en milieu linguistique minoritaire lors des évaluations du Programme d'Indicateurs du Rendement Scolaire (CMEC, 2004) se résument, d'une part, à une moins grande utilisation de stratégies cognitives, à une persistance moins soutenue devant les difficultés et, d'autre part, à un manque de confiance dans leurs habiletés de scripteur jumelé à un manque de motivation à écrire. Ces difficultés résulteraient, en partie du moins, d'un enseignement traditionnel mettant davantage l'accent sur le texte en tant que produit fini que sur la démarche intellectuelle qui sous-tend sa rédaction (Simard, 1995, 1997; Reuter, 1996; Préfontaine, 1998), et d'un manque de ressources pédagogiques et de formation pour apprendre à enseigner de manière explicite les connaissances textuelles et stratégiques s'avérant particulièrement importantes dans les milieux où la langue d'instruction est la langue de la minorité (Cormier, 2005; Ball, 2006; Cavanagh & Blain, 2009).

Pour pallier ce problème, nous nous sommes inspirées des recherches menées aux États-Unis dans le courant de la psychologie cognitive pour concevoir et expérimenter des séquences didactiques en langue française axées sur l'enseignement explicite de plusieurs stratégies d'écriture dans le cadre de la production d'un genre texte d'opinion (Cavanagh, 2005) et de celle d'un récit imaginaire (Cavanagh, 2007). Dans l'ensemble, les résultats obtenus montrent que les progrès sont plus importants sur le plan de la structure textuelle qu'en ce qui a trait à l'enchaînement des idées et de leur pertinence. Ils indiquent également que les élèves font des progrès différents selon leur niveau de départ. Toutefois, et comme c'est d'ailleurs le cas pour d'autres recherches semblables menées en langue anglaise (Graham, 2006; Graham & Perrin, 2007; Graham, McKeown, Kiuhare, & Harris, 2012), ces recherches comportent deux limites principales. D'abord, elles sont d'une durée limitée puisqu'elles s'étendent sur un maximum de six semaines. Ensuite, elles présentent des résultats surtout quantitatifs liés à l'amélioration des textes entre un prétest et un posttest. Aucune étude, à notre connaissance, n'a été menée en utilisant une méthodologie mixte alliant le quantitatif au qualitatif. En particulier, nous ne disposons pas de données au sujet de la façon dont des élèves de niveaux d'habiletés variés s'approprient, sur une longue période de temps, les stratégies enseignées.

Pour combler ces lacunes, nous avons entrepris une étude longitudinale répartie sur deux ans et ayant pour objectif de vérifier les effets d'un programme d'intervention orienté vers l'enseignement explicite de stratégies de planification, de mise en texte et de révision sur la capacité d'élèves de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du primaire à rédiger un récit cohérent. Deux genres différents de récit sont travaillés selon une logique de complexification des apprentissages d'une année à l'autre : le récit imaginaire (en 4<sup>e</sup> année) et le récit réaliste (en 5<sup>e</sup> année). Les résultats présentés dans le contexte de cet article sont liés à la première année de la recherche et concernent uniquement l'effet des stratégies de planification sur la capacité d'élèves de 4<sup>e</sup> année de niveaux de compétence variés en écriture à rédiger un récit imaginaire cohérent. Plus spécifiquement, nous cherchons à répondre aux deux questions suivantes :

1. Comment les élèves de niveaux d'habileté variés en écriture s'approprient-ils les stratégies de planification enseignées de façon explicite?
2. L'intervention, basée sur l'enseignement explicite, améliore-t-elle la qualité des textes du point de vue de la cohérence textuelle des 1<sup>ers</sup> brouillons?

### *Cadres conceptuel et théorique*

Afin de répondre aux deux questions de recherche, nous avons adopté une méthodologie mixte comportant un volet qualitatif et un volet quantitatif selon le paradigme pragmatique (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). Dans cette section, nous décrirons d'abord notre cadre conceptuel développé pour la partie qualitative de notre recherche qui touche les stratégies cognitives de planification du processus rédactionnel. Notre cadre théorique, quant à lui, s'inscrit dans le paradigme quantitatif au sujet de la cohérence textuelle du récit imaginaire.

### *Stratégies de planification dans le cadre de la production d'un récit imaginaire*

Les nombreux travaux sur l'acte d'écrire menés dans le courant de la psychologie cognitive (pour une synthèse des modèles, voir Alamargot & Chaquoy, 2001) ont montré que, chez les scripteurs habiles, la production d'un texte cohérent passe en grande partie par leur capacité à mobiliser des processus de haut niveau (planification, mise en texte et révision) en activant une variété de stratégies. Associée au processus de la planification, la notion de stratégie réfère à l'« ensemble des moyens choisis par un scripteur pour planifier son texte ou le texte d'un autre » (Legendre, 2005, p. 1262). Ainsi, alors que les processus agissent de façon automatique et inconsciente, les stratégies sont considérées comme des moyens conscients par lesquels ces processus, et les opérations qu'ils englobent, sont activés et organisés (Matlin, 2001). Du point de vue de l'apprentissage de l'écriture, pour être efficaces, les stratégies enseignées doivent être spécifiques au genre de texte visé (Graham, 2006; Graham & Perrin, 2007). Pour cette raison, les stratégies de planification enseignées dans le cadre de notre séquence ont été sélectionnées afin de permettre la mobilisation par les élèves des opérations qui sous-tendent la planification d'un texte narratif. Plusieurs auteurs ont théorisé ces opérations (Adam, 2005; Fayol, 1985), mais nous avons choisi de nous référer au modèle de Tauveron (1995) pour deux raisons principales. D'abord, en accordant une place centrale au personnage, ce modèle nous paraît bien aligné avec les données théoriques disponibles sur la cohérence textuelle dans le cadre de la production d'un récit. Ensuite, du point de vue de la didactique de l'écrit en classe, nous le trouvons plus opérationnel que les autres.

Le modèle de Tauveron regroupe l'ensemble des opérations en jeu dans la planification d'un récit selon deux catégories de choix opérés par le scripteur : des choix d'ordre pragmatique et d'ordre sémantique. Du point de vue pragmatique, l'auteur distingue deux opérations :

1. La contextualisation, qui suppose la prise en compte des paramètres de la situation de production (à qui j'écris et pour quel effet)
2. Le choix d'une stratégie discursive globale, c'est-à-dire le choix d'un type narratif particulier (réaliste ou imaginaire) et, à l'intérieur de ce type, d'un genre narratif (conte, fable, autobiographie) et d'un type de narration (narrateur-auteur, narrateur-personnage ou narrateur-témoin).

Une stratégie d'analyse de la situation d'écriture a donc été conçue pour inciter le jeune scripteur à s'interroger par rapport à ces divers paramètres.

Du point de vue sémantique, Tauveron (1995) identifie quatre opérations majeures. D'une part, il y a les opérations de recrutement, de modelage et d'articulation des personnages qui recouvrent la sélection, la hiérarchisation et la mise en relation des personnages dans un lieu spécifique ainsi que l'identification de leur programme d'actions. D'autre part se trouve l'opération d'homogénéisation des personnages impliquant la détermination de leurs caractéristiques et l'établissement d'un lien entre celles-ci, le comportement des personnages et le monde dans lequel ils sont censés évoluer. Toutes ces opérations impliquent un réseau de personnages. Cependant, étant donné l'âge des élèves impliqués dans notre recherche, nous avons estimé pertinent de simplifier la tâche en leur enseignant trois stratégies qui vont leur permettre de se concentrer sur le personnage principal. Ainsi, la première stratégie les aide à construire leur personnage principal en s'interrogeant sur sa fonction, ses traits de personnalité et ses caractéristiques physiques, tout en tenant compte de l'univers dans lequel il évoluera. La seconde les soutient dans l'élaboration d'une image mentale pour se représenter les détails du lieu dans lequel ce personnage évoluera. Quant à la troisième stratégie, elle leur offre un cadre structuré pour les aider à identifier les actions entreprises par leur personnage pour résoudre son problème. Cette dernière stratégie, qui prend la forme d'une représentation graphique de la structure du texte narratif, constitue la stratégie centrale à laquelle les autres stratégies viennent se greffer.

#### *Cohérence textuelle dans le contexte de la production d'un récit imaginaire*

Les recherches effectuées dans le domaine de la grammaire du texte mettent en évidence le fait que la qualité d'un texte dépend en grande partie du degré de cohérence atteint par le scripteur, c'est-à-dire de sa capacité à rédiger un texte qui possède une structure et une unité facilement repérable par le lecteur. En même temps, certains auteurs (Pépin, 1998) soulignent que, malgré l'effort du scripteur à estimer et à prévenir toute source d'incompréhension possible, un texte n'est jamais complètement cohérent en soi. La cohérence est relative et découle de l'interaction entre les qualités inhérentes au texte et le travail d'inférence du lecteur qui est amené à reconstruire mentalement certaines relations logiques qui font défaut. La séquence didactique mise en œuvre dans le cadre de cette étude est conçue pour influencer sur trois dimensions de la cohérence textuelle (situationnelle, macrostructurelle, microstructurelle). Dans ce qui suit, nous allons décrire ce que ces trois dimensions recouvrent dans le contexte spécifique de la production d'un récit imaginaire.

#### *La cohérence situationnelle*

La cohérence situationnelle concerne l'adéquation du texte par rapport à la situation d'écriture ou au contexte de production qui l'a générée (Charolles, 2002 et 2006). Elle résulte de la capacité du scripteur à présenter des idées pertinentes grâce à la prise en compte des divers paramètres de la situation d'écriture, soit le genre de récit à produire (par exemple, réaliste ou imaginaire), les caractéristiques du destinataire (par exemple, son âge et ses intérêts) et l'effet recherché sur celui-ci (par exemple, le suspense ou la peur). Dans le contexte de notre étude, alors que les deux derniers paramètres variaient d'une situation d'écriture à une autre, le genre textuel, quant à lui, demeurait un

paramètre constant puisque les élèves étaient toujours invités à produire un récit sollicitant l'imaginaire. Pour définir le concept d'imaginaire, nous nous sommes appuyées sur la définition de Lammertyn (2000) qui considère l'imaginaire comme « produit et source de l'imagination, monde d'images, monde non réaliste, réservoir des productions humaines culturelles individuelles et collectives, exprimant les multiples interprétations du monde. » (p. 54). Ainsi, du point de vue situationnel, les textes produits par les élèves qui ont participé à notre étude étaient jugés cohérents s'ils étaient riches en idées et en images grâce à l'apport de détails intéressants. Nous examinions également si le texte était vraisemblable, c'est-à-dire sans contradiction avec l'univers fictif créé. Nous avons aussi évalué le recours à des procédés linguistiques spécifiques (vocabulaire, figures de style) pour capter et maintenir l'intérêt du lecteur.

#### *La cohérence macrostructurelle*

La cohérence macrostructurelle appelée aussi cohérence « globale » (van Dijk, 1984) relève du texte dans son ensemble. Elle est liée à la notion de type de texte (Adam, 2005) qui renvoie à la façon dont les idées sont communément organisées à l'intérieur d'une certaine catégorie de textes (narratif, descriptif, etc.). Dans le cas du récit, qui appartient à la catégorie des textes narratifs, l'établissement de la cohérence globale passe surtout par la capacité du scripteur à structurer son texte selon le schéma narratif, une structure canonique comportant cinq parties (Adam, 2005; Reuter, 1996) : la situation initiale, l'élément déclencheur, les actions, le dénouement et la situation finale. Cependant, pour qu'un récit soit cohérent au niveau global, il ne suffit pas que ses différentes parties constitutives soient présentes, il faut également qu'elles soient sémantiquement reliées entre elles (Reuter, 1997; Lammertyn, 2000; Crinon, 2006). Le personnage est d'ailleurs une composante du récit qui joue un rôle unificateur important puisqu'il traverse l'ensemble de la séquence narrative. Comme le précise Reuter, ce sont les personnages qui « permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens » (1997, p. 27). Finalement, la cohérence globale exige que le scripteur assure une cohérence temporelle en employant judicieusement des temps de verbe et des organisateurs textuels (par exemple : un jour, le lendemain, etc.) pour situer les actions dans le temps (Chartrand, Aubin, Blain, & Simard, 2011). À l'exception des temps de verbe, dont l'enseignement a été reporté ultérieurement afin d'alléger la tâche des jeunes scripteurs de 10 ans, l'ensemble de ces capacités a été développé dans le cadre de la séquence que nous avons construite et expérimentée.

#### *La cohérence microstructurelle*

La cohérence microstructurelle ou cohérence « locale » (Charolles, 2002) se joue au niveau de la phrase. Elle découle d'abord de la capacité du scripteur à faire progresser son texte en ajoutant continuellement de nouvelles informations. Cette dimension de l'écriture présente des défis particuliers aux jeunes narrateurs. D'une part, ils négligent de développer leurs idées à l'intérieur des différentes parties du récit en oubliant notamment de décrire les personnages et d'expliquer leurs buts, leurs motivations pour agir et la façon dont ils réussissent ou échouent dans leurs tentatives (Crinon, 2006). D'autre part, ils ont tendance à faire des digressions et à présenter dans l'action une trop grande quantité de dialogues inutiles, laissant le lecteur dans la confusion (Tauveron, 2009). La cohérence microstructurelle découle aussi de la capacité du scripteur à assurer la

continuité des idées au fur et à mesure que son texte progresse. Pour ce faire, il a recours à des procédés de reprise de l'information (pronoms, synonymes, répétitions du même terme et périphrases) qui lui permettent de lier les informations entre elles en rappelant dans une nouvelle phrase un élément déjà nommé dans la phrase précédente. Les travaux de Fayol (1996, 1997) et de Karmiloff-Smith (1981) ont montré qu'il y a moins d'ambiguïté au niveau des référents lorsque la narration est organisée autour du personnage principal. Enfin, les connecteurs jouent également un rôle important dans la cohésion du récit notamment en indiquant explicitement le type de relations qu'entretiennent les événements relatés. Fayol (1996) distingue trois types de connecteurs : ceux qui marquent la chronologie d'événements (puis, après, ensuite); ceux qui expriment le caractère inattendu d'une action (mais, tout à coup, soudain) et ceux qui évoquent une relation de causalité (ainsi, donc, alors). La cohérence microstructurelle implique donc le respect d'un équilibre entre la progression et la cohésion des informations dans le texte grâce à l'emploi judicieux de plusieurs procédés linguistiques qui ont fait l'objet d'un enseignement explicite dans le cadre de notre séquence.

### *Méthodologie*

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons choisi une méthodologie mixte comportant un volet qualitatif et un volet quantitatif selon le paradigme pragmatique (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Savoie-Zajc & Karsenti, 2000) afin de répondre aux deux questions de recherche. Le pragmatisme cherche les complémentarités entre les méthodes de recherche et préconise une méthodologie qui emprunte des types d'analyse aux méthodes quantitatives et qualitatives (Johnson & Turner, 2003; Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004). Notre première question de recherche se prête davantage à une méthode qualitative puisque la description de l'appropriation des stratégies de planification s'effectuera avec des études de cas contrastés. Pour connaître les effets de ces stratégies de planification sur la cohérence textuelle, nous adoptons un schéma quasi-expérimental où nous comparerons la qualité des textes écrits du groupe témoin et du groupe expérimental.

Dans cette section, nous décrivons d'abord les participantes et les participants à la recherche puis l'intervention, avant de présenter le déroulement de la collecte et l'analyse des données qualitatives et quantitatives.

### *Participantes et participants*

Quatre-vingt-huit élèves de 4<sup>e</sup> année fréquentant des écoles francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta ont participé à la recherche. Les milieux francophones minoritaires de ces deux provinces sont fort différents en terme démographique puisque l'Alberta a une population de 3 645 257 habitants, dont environ 2 % sont francophones tandis que la population du Nouveau-Brunswick est plus restreinte, avec seulement 751 171 habitants, dont le tiers est francophone.

Les directions des deux districts francophones d'Edmonton et de Moncton ont donné leur assentiment initial au projet et elles ont laissé le choix aux directions d'écoles de participer ou non à notre étude. Dans chacune des régions, Moncton et Edmonton, deux classes provenant de la même école ont accepté de faire partie du groupe expérimental et deux autres classes provenant d'une autre école ont choisi d'être le groupe témoin.

Nous avons obtenu le consentement libre et éclairé des enfants et des parents qui ont répondu à un questionnaire faisant un portrait de l'ambiance linguistique de la famille. Nous avons ainsi vérifié l'équivalence des groupes témoin et expérimental avec le Khi deux de Pearson en ce qui a trait au degré d'utilisation du français à la maison à l'aide du questionnaire de Blain (2003). Selon les résultats obtenus, il n'y avait pas de différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental. En ce qui a trait aux différences entre les deux provinces, il y avait une différence significative sur le plan de la langue parlée à la maison.

Le groupe témoin comportait 35 élèves et le groupe expérimental, 53 élèves parmi lesquels nous avons choisi quatre filles et quatre garçons (deux filles - deux garçons dans chaque province) pour le volet qualitatif. Les huit élèves choisis étaient représentatifs de l'ensemble de la population en termes d'habiletés en écriture, de types de familles (exogames ou endogames) et d'origine (Canadienne française de souche ou immigrante).

### *Intervention*

L'intervention était largement basée sur les outils publiés par Cavanagh (2007) dont l'approche est fondée sur l'enseignement explicite des stratégies où le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome étaient mis à profit afin que les élèves s'approprient les stratégies de gestion du processus rédactionnel. Les cinq premières leçons de cette intervention consistaient principalement en une analyse de la structure des récits imaginaires. Les cinq leçons suivantes portaient sur le processus de planification du récit imaginaire où les stratégies d'examen de la situation d'écriture, de remue-méninge au sujet du lieu et du personnage, et d'organisation des idées sous forme de plan ont été étayées. Par la suite, il y avait une leçon touchant le processus de mise en texte et deux autres sur la révision. Dans le cadre de cet article, nous examinerons les résultats en ce qui a trait aux leçons portant sur la planification.

Avant la mise à l'essai de cette intervention, les 88 participantes et participants à la recherche ont rédigé une première composition en septembre 2011, ce qui constituait notre prétest. En octobre et novembre de la même année, les enseignantes et les enseignants des classes expérimentales, appuyées par les deux chercheuses, ont enseigné les 13 leçons de l'intervention de Cavanagh (2007). Les classes témoins ont reçu les mêmes situations d'écriture<sup>i</sup> que les classes expérimentales, mais les enseignantes et les enseignants ont dispensé un enseignement régulier basé en partie sur un rappel du processus. On demandait aux élèves de mettre sur papier leurs premières idées, d'en faire un plan, de rédiger un premier brouillon, de corriger les erreurs et de le retranscrire au propre.

### *Volet qualitatif : collecte et analyse des données*

Afin de répondre à notre première question, nous avons fait des études de cas contrastés pour décrire l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives de planification avant et pendant l'intervention. Nous avons donc observé les huit élèves lorsqu'ils rédigeaient la composition du prétest et la composition pendant l'intervention. Nous les avons équipés d'un « Smart Pen », ce qui nous permettait d'enregistrer à la fois ce qu'ils écrivaient et ce qu'ils disaient lors des entrevues.

Les entrevues se sont déroulées tout au long de la rédaction et les questions étaient liées au cadre conceptuel de Hayes (2004) et Bereiter & Scardamelia (1987).<sup>ii</sup>

L'analyse des entrevues s'est effectuée en quatre étapes. Tout d'abord, nos assistants ont retranscrit les enregistrements audios des entrevues. Puis, les deux chercheuses ont classé les données brutes dans les catégories suivantes :

Tableau 1

*Sous-processus et stratégies de planification*

<b>PLANIFICATION</b>	
<b>Sous-processus</b>	<b>Stratégies</b>
Choisir une situation d'écriture	<b>Se questionner</b> sur ses intérêts, ses connaissances
Se représenter sa tâche à partir de la situation choisie	<b>Analyser la situation d'écriture</b> pour expliciter les divers paramètres de la tâche d'écriture
Générer-trouver des idées – des informations À partir de ses propres connaissances	<b>Faire un remue-méninge</b> en se basant sur ses connaissances, ses expériences, son imagination
À partir de connaissances provenant de sources externes	<b>Faire le bilan</b> de ses connaissances sur le sujet en pensant aux livres ou aux films que l'on connaît
Sélectionner et organiser ses idées ou ses informations	Utiliser un <b>schéma</b> représentant la structure textuelle Faire un <b>plan</b> hiérarchisé Élaborer un <b>tableau</b> ou un <b>diagramme</b>

Par la suite, pour les entrevues d'un seul participant, elles ont choisi les citations qui leur semblaient les plus représentatives des sous-processus de planification et elles les ont interprétées en fonction du cadre conceptuel et en fonction de ce que l'élève avait écrit pour cette étape du processus d'écriture. Elles ont comparé leur analyse respective afin de vérifier les accords et désaccords. Cette étape leur a permis de valider leur interprétation du verbatim et de la planification de cet élève en fonction des catégories.

Elles ont ensuite analysé les sept autres cas et elles ont vérifié leur taux d'accord qui était de l'ordre de sept fois sur dix. Lorsqu'il y avait des divergences, elles ont discuté pour en arriver à un consensus. Elles ont finalement mis en relation les résultats obtenus avec les types de scripteurs : très habiles, moyennement habiles ou faibles.

*Volet quantitatif : collecte et analyse*

Afin de vérifier l'impact de l'enseignement de ces stratégies de planification sur les textes, nous avons évalué la cohérence textuelle des 1<sup>ers</sup> brouillons rédigés lors du prétest (1<sup>re</sup> composition) et pendant l'intervention (2<sup>e</sup> composition) pour l'ensemble des participantes et participants à la recherche, soit 88 élèves. Nous avons fait des analyses de variance de type mixte inter et intra groupes (Tabachnick & Fidell, 2007) afin de vérifier l'effet principal de l'intervention (variable dépendante) sur deux variables : les groupes expérimental et témoin (inter groupe) et en terme de temps (intra groupe), et ce, pour chaque type de cohérence, c'est-à-dire macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle.

Nos assistants de recherche ont d'abord retranscrit les textes en corrigeant les erreurs de surface afin que nos juges ne soient pas influencés par les fautes d'orthographe lexicale et grammaticale. Les textes étaient identifiés par des codes ce qui rendait impossible pour les juges de connaître la provenance des textes (Alberta ou Nouveau-Brunswick), le groupe (témoin ou expérimental) et la composition (première ou deuxième). Par la suite, nous avons entraîné trois autres assistants, les juges, à l'évaluation de la cohérence textuelle en utilisant les textes rédigés par des élèves que nous n'avons pas retenus pour les données, principalement pour cause d'absentéisme à l'un ou l'autre des moments de l'expérimentation. Les juges évaluaient trois dimensions de la cohérence textuelle à partir d'une grille.

Nous avons vérifié les accords inter et intra juge et nous avons ajusté la grille<sup>iii</sup> tout au long de cet entraînement qui a requis une cinquantaine d'heures de travail puisqu'il était très difficile d'arriver à un taux d'accord de huit fois sur dix.

Une fois cet entraînement et l'ajustement de la grille terminés, les trois juges ont évalué tous les textes rédigés par l'ensemble de nos participantes et de nos participants. Le taux d'accord interjuge était acceptable selon la corrélation de Pearson, soit huit fois sur dix.

#### *Résultats concernant la première question de recherche*

L'étude de cas contrastés des huit élèves choisis dans le groupe expérimental nous a permis d'observer une évolution intéressante entre la première composition écrite avant l'intervention et la composition écrite lors de l'intervention en ce qui a trait à l'appropriation des stratégies cognitives et métacognitives de planification, surtout pour les scripteurs plus faibles. Nous présenterons les résultats en suivant l'ordre chronologique des cinq leçons qui soutiennent l'ordre habituel du processus de planification, même si dans les faits, il peut y avoir beaucoup de va-et-vient entre les différentes phases du processus d'écriture qui est récursif plutôt que linéaire.

#### *Choisir la situation d'écriture : faire un choix éclairé*

Lors de la première composition, les élèves moins habiles ont eu beaucoup de difficultés à justifier le choix de la situation d'écriture; ils élaborent très peu leur pensée et ils ne sont pas en mesure de parler des questions qu'ils se sont posées ou de la façon dont ils ont procédé pour choisir la situation.

*Je ne sais pas trop [pourquoi]. (Claude<sup>1</sup>)*

*Parce que ça disait qu'il y avait des choses bizarres et j'aime les choses bizarres.  
(Jasmine)*

Lors de l'intervention, nous leur avons fourni un tableau comparatif intitulé « Faire un choix éclairé » où ils devaient répondre à cinq questions (Cavanagh, 2007, p. 124) : Quelle situation connais-je le mieux? Quelle situation me donne beaucoup d'idées? À la suite de cette leçon, ces mêmes élèves ont été capables de justifier leur choix en parlant de leurs intérêts et de leurs connaissances :

---

<sup>1</sup> Afin de préserver l'anonymat de nos participantes et de nos participants, nous utilisons des pseudonymes.

*Tout de suite quand je l'ai lue, j'avais des idées parce que c'est celle-là que je comprenais le mieux. L'autre [situation], je la comprenais, mais j'avais moins de possibilités. (Claude)*

*J'ai choisi la situation du placard à cause que j'ai déjà vu un film [avec] une armoire et deux enfants qui embarquent dans l'armoire [et] parce que je pense que je vais faire une plus longue histoire [qu'avec] « La forêt des peurs ». (Jasmine)*

Les élèves plus forts semblent démontrer aussi une certaine évolution entre le prétest et l'intervention, mais elle est moins marquée. Lors de la première composition, ils justifient leur choix en invoquant la quantité d'idées que leur inspirent le thème et la facilité d'écriture qui en découle. En voici un exemple :

*J'ai choisi la deuxième situation « Ça ne rend nerveux » parce que ça me semble plus intéressant, j'ai plus d'idées parce que je suis plus habituée de faire des choses qui se passent dans l'école. (Joanne)*

Pendant l'intervention, cette même élève a fait son choix, non seulement en pensant à la quantité d'idées, mais aussi à son lecteur :

*Avec la stratégie « Faire un choix éclairé », j'ai choisi « La forêt des peurs ». J'ai voulu prendre la situation que je pense qui ferait le plus peur à mon partenaire. Pour moi, la question la plus importante c'est : « Laquelle te donne le plus d'idées? » parce que si j'ai pas d'idées, c'est pas amusant d'écrire. La 2<sup>e</sup> question la plus importante est: « Quelle situation touchera le plus ton lecteur? » parce que j'veux pas faire une histoire qui n'intéresse personne. (Joanne)*

*Se représenter la tâche d'écriture : examiner à la loupe*

Après avoir choisi la situation d'écriture, nous leur demandions de l'« Examiner à la loupe » (Cavanagh, 2007, p. 125) afin qu'ils puissent se représenter la tâche d'écriture. Lors du prétest, les huit élèves ne prennent pas le temps d'analyser la situation d'écriture; ils énumèrent plutôt ce qui leur vient à l'esprit en s'attachant au thème.

*J'ai écrit mes idées et je pensais à mon histoire en même temps parce que ça me donnait un peu plus d'idées. (Alex, élève fort)*

Pendant l'intervention, il semble que la stratégie de la loupe les aide à analyser la situation d'écriture. En effet, ils prennent conscience des différents paramètres de la tâche en parlant des besoins du lecteur, de leur intention d'écriture, de l'effet qu'ils veulent créer et du thème :

*J'ai écrit qui est mon lecteur, les élèves de 9 à 10 ans. Pis là, j'ai écrit que je veux leur faire peur et les surprendre [...] en parlant de quelque chose qui sort du placard. (Alex, fort)*

Certains élèves forts sont aussi conscients de l'utilité de la stratégie :

*Ces questions [dans la loupe] m'aident parce que quand j'écris mon histoire ça peut me faire des rappels. (Oly, élève fort)*

### *Générer les idées : gonfler le portrait et remplir le tableau*

Afin de les soutenir dans la génération de leurs idées, deux stratégies étaient enseignées lors de la 2<sup>e</sup> composition : « Gonfler le portrait », qui consistait à penser aux caractéristiques de leur personnage principal (nom, fonction, personnalité, apparence physique) et « Remplir le tableau », où on leur demandait de dessiner le lieu de leur histoire.

Avant l'intervention, les scripteurs plus forts sont capables de générer les idées s'inspirant de leurs expériences personnelles et des livres qu'ils ont lus. Les scripteurs moins habiles, quant à eux, ne semblent pas connaître de stratégies pour générer leurs idées et ils ont peu confiance en leur histoire à venir. Voici deux citations pour illustrer ces résultats :

*Comment je trouve mes idées ? Je ne sais pas. À mesure que j'écris, ça sort ! Ça sort ! Ça déborde !* (Oly, élève fort)

*Je n'ai pas vraiment rien à dire. J'ai une grosse panne de mémoire.* (Claude, élève faible)

Pendant l'intervention, tous les élèves ont été en mesure de parler de leurs expériences personnelles, des livres ou des films à l'étape de la génération des idées. Il semble aussi que les stratégies « Gonfler le portrait » et « Remplir le tableau » les aident à penser à leur personnage et au lieu, et leur donne aussi une certaine confiance en leur histoire à venir.

*Le ballon du personnage, ça m'aide à voir mon personnage dans ma tête et à penser à mon histoire. J'aime dessiner mon lieu car ça m'aide à m'orienter.* (Oly, élève fort)

*J'ai fait mon histoire [avec] les ballons, j'ai été checker dans [la liste pour décrire l'apparence] puis j'ai pensé mon imagination. Mon personnage principal c'est Mr Guimauve. Y est constructeur. J'ai été checker les idées qu'il y avait dans la fonction du personnage.* (Claude, élève faible)

### *Sélectionner et organiser les idées : jeter un coup d'œil*

Avant l'intervention, les scripteurs n'utilisent pas le plan ou en font une utilisation simpliste. De plus, ils semblent généralement davantage préoccupés par le détail au niveau micro que par la structure du récit, le niveau macro. La plupart des scripteurs que nous avons interrogés confondent les idées, le plan et le brouillon.

Pendant l'intervention, ils se préoccupent davantage de la structure et ils font la distinction entre les idées, le plan et le brouillon. Les scripteurs plus forts utilisent davantage le métalangage, ils sont en mesure d'évaluer les parties de leur schéma et ils manifestent une compréhension plus approfondie de l'utilité du schéma. Voici comment un de nos scripteurs forts a verbalisé cette partie du processus de planification avant et pendant l'intervention :

*Je ne fais pas de plan parce que je ne trouve pas ça vraiment utile. Mon plan est dans mes idées.* (Oly, élève fort avant l'intervention)

*Le schéma, je l'utilise beaucoup, ça aide beaucoup à cause que, quand tu écris t'as oublié qu'est-ce qu'y arrive, ben tu retournes [à ton schéma] et tout est là. C'est comme ton histoire en petites parties.* (Oly, élève fort après l'intervention)

#### *Discussion : appropriation des cinq stratégies de planification*

Les résultats basés sur l'analyse des entrevues de huit scripteurs semblent démontrer que l'intervention pédagogique proposée a permis une certaine évolution dans la gestion des stratégies cognitives et métacognitives du processus de planification. En effet, les scripteurs ont manifesté une capacité accrue à justifier leur choix lors de l'intervention. De plus, ils sont davantage en mesure de discuter de la prise en compte du lecteur et de l'intention d'écriture alors qu'avant l'intervention, ils se préoccupaient surtout du thème. Les stratégies enseignées ont aussi permis une meilleure génération des idées en favorisant la prise en compte de plus de composantes du récit (personnage principal, le lieu, etc.). L'utilisation du schéma du récit a facilité la sélection et l'organisation des idées. Les scripteurs interrogés ont développé une meilleure capacité à verbaliser leur démarche de planification.

Dans tous les cas, les scripteurs forts sont plus conscients de l'utilité des stratégies et plus aptes à garder en mémoire le destinataire et l'intention d'écriture que les scripteurs moins habiles. Ils s'approprient aussi davantage le métalangage que les plus faibles.

En général, l'intervention axée sur les stratégies a permis le développement d'une plus grande conscience de la complexité de la démarche d'écriture et d'une plus grande capacité à gérer cette démarche en passant, grâce au schéma, d'un traitement par données locales (micro) à un traitement par concept (macro), et ce, à des degrés de souplesse différents en fonction du point de départ de chacun.

#### *Résultats concernant la deuxième question de recherche*

Voyons maintenant si cette amélioration dans l'appropriation des stratégies de planification entre la première composition et la deuxième chez nos huit élèves se manifeste dans la qualité des premiers brouillons écrits lors du prétest (1<sup>er</sup> texte) et lors de l'intervention (2<sup>e</sup> texte) pour l'ensemble des participants. Dans cette section, nous examinerons les résultats quantitatifs pour répondre à notre deuxième question : l'intervention, en ce qui a trait aux stratégies de planification, améliore-t-elle la qualité des textes du point de vue de la cohérence textuelle des 1<sup>ers</sup> brouillons?

Dans les tableaux 2, 3 et 4 de la page suivante se trouvent les statistiques descriptives pour chaque type de cohérence : macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle.

Selon les analyses de variance, il y a eu un effet principal substantiel entre le premier texte et le deuxième texte pour la cohérence macrostructurelle : Wilks Lambda = .73,  $F(1,86) = 31.68$ ,  $p = .00$ , partial eta squared = .27. Il y a également eu un effet d'interaction entre le groupe témoin et le groupe expérimental et le prétest – posttest : Wilks Lambda = .93,  $F(1,86) = 6.39$ ,  $p = .01$ , partial eta squared = .07. Selon ces résultats, il semble donc que les deux groupes ont réussi à améliorer leur cohérence macrostructurelle, mais que l'amélioration du groupe expérimental est significativement meilleure que celle du groupe témoin. En regardant les moyennes obtenues dans le tableau 2, on constate que les scores passent de 2,51 à 2,69 sur 4,00 pour le groupe témoin, tandis que ceux du groupe expérimental passent de 2,36 à 2,78.

Tableau 2

*Statistiques descriptives pour la cohérence macrostructurelle*

	Groupe	Moyenne	Écart type	N
Texte (préintervention)	1 Témoin	2,5086	,53872	35
	1 expérimental	2,3566	,43079	53
	Total	2,4170	,47952	88
Texte (intervention)	2 Témoin	2,6914	,44877	35
	2 expérimental	2,8377	,40961	53
	Total	2,7795	,42916	88

Tableau 3

*Statistiques descriptives pour la cohérence microstructurelle*

	Groupe	Moyenne	Écart type	N
Texte (préintervention)	1 Témoin	2,0500	,47666	35
	1 Experimental	2,0991	,53785	53
	Total	2,0795	,51213	88
Texte (intervention)	2 Témoin	1,9786	,54695	35
	2 Experimental	2,0094	,61426	53
	Total	1,9972	,58538	88

Tableau 4

*Statistiques descriptives pour la cohérence situationnelle*

	Groupe	Moyenne	Écart type	N
Texte (préintervention)	1 Témoin	2,3321	,44961	35
	1 Experimental	2,3042	,56623	53
	Total	2,3153	,52041	88
Texte (intervention)	2 Témoin	2,4107	,35817	35
	2 expérimental	2,5778	,41619	53
	Total	2,5114	,40054	88

Par contre, en ce qui a trait à la cohérence microstructurelle, il n'y a eu ni effet principal dans le temps [Wilks Lambda = .99,  $F(1,86) = 0.87$ ,  $p = .35$ , partial eta squared = .01] ni d'effet d'interaction entre les groupes [Wilks Lambda = 1,  $F(1,86) = 0.01$ ,  $p = .92$ , partial eta squared = .00]. Il semble donc que notre intervention dans le groupe

expérimental et l'intervention régulière des enseignantes dans le groupe témoin n'ont pas eu d'effet significatif sur la composante microstructurelle. Les moyennes obtenues par les deux groupes reflètent cette analyse accusant même une légère baisse : 2,05 à 1,98 sur 4,00 entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> texte pour les élèves du groupe témoin et de 2,10 à 2,01 pour le groupe expérimental (voir tableau 3).

Les effets pour la cohérence situationnelle sont mitigés. En effet, il y a eu un effet principal entre le texte 1 et le texte 2 [Wilks Lambda = .92,  $F(1,86) = 7.09$ ,  $p = .00$ , partial eta squared = .08], mais il n'y a pas eu d'effet d'interaction entre les groupes et le temps [Wilks Lambda = .96,  $F(1,86) = 2.17$ ,  $p = .14$ , partial eta squared = .03]. Les deux groupes se sont donc significativement améliorés dans le temps, mais le groupe expérimental n'a pas fait significativement mieux que le groupe témoin comme en témoignent les moyennes obtenues : 2,33 à 2,41 pour le groupe témoin et 2,30 à 2,58 pour le groupe expérimental (voir tableau 4).

#### *Discussion : cohérence textuelle*

Les résultats basés sur les analyses de variance de type mixte inter et intra groupes (Tabachnick & Fidell, 2007) montrent que le groupe expérimental a significativement amélioré ses résultats par rapport au groupe témoin entre le texte 1 (prétest) et le texte 2 (pendant l'intervention) pour la cohérence macrostructurelle. Les deux groupes ont amélioré la qualité de leur texte 2 pour la cohérence situationnelle sans qu'il y ait d'écarts significatifs entre les deux groupes et il n'y a eu aucune différence notable entre les textes 1 et 2 pour les deux groupes en ce qui a trait à la cohérence microstructurelle.

L'utilisation du schéma (stratégie « Jeter un coup d'œil ») a probablement contribué à améliorer les résultats de la dimension macrostructurelle. En effet, nos résultats suggèrent que les élèves du groupe expérimental sont passés d'une représentation mentale incomplète de la structure du récit imaginaire à une représentation beaucoup plus exhaustive qui les aurait guidés lors de la rédaction de ce premier brouillon. Comme dans le cas de recherches antérieures portant sur d'autres types de texte (Broer, Aarnoutse, Kieviet, & van Leewe, 2002; Hammann & Stevens, 2003; Troia, 2006; Cavanagh, 2006, 2009), ce changement peut, certes, être attribué à l'effet de l'exploitation du schéma du texte narratif lors de la planification.

Malgré les résultats mitigés en ce qui a trait à la cohérence situationnelle, les statistiques descriptives montrent que le groupe expérimental s'est tout de même amélioré un peu plus que le groupe témoin. Deux stratégies de planification ont pu contribuer à cette amélioration : les stratégies « Faire un choix éclairé » et « Examiner à la loupe » faisaient réfléchir les élèves au sujet des paramètres de la situation d'écriture : l'intention, le lecteur, le thème. Il est difficile pour les jeunes enfants de se distancier et de comprendre les besoins du lecteur. Il est donc encourageant que les résultats se soient améliorés pour le groupe expérimental.

Les résultats moins probants pour la cohérence microstructurelle nous font réfléchir à deux aspects de notre étude : l'évaluation de cette dimension et l'intervention pédagogique. Cette dimension a été évaluée par deux critères seulement (comparativement à cinq critères pour la dimension macrostructurelle et quatre critères pour la dimension situationnelle). Il est donc possible qu'il y ait eu davantage d'erreurs de mesure pour ce type de cohérence. En ce qui a trait à notre intervention, nous croyons qu'il faudrait travailler de façon plus intensive – avec des textes exemples pour la

continuité des idées – cet aspect de la cohérence textuelle qui est très exigeante pour des élèves du primaire. En effet, il faut qu'ils soient capables de revenir en arrière, d'autoévaluer et d'autoréguler la progression du texte entre les phrases et à l'intérieur des phrases. Il sera intéressant de vérifier si les stratégies de révision auront eu un effet sur cette variable pour les copies finales. Ces résultats sont à venir et feront l'objet d'une publication future.

### *Conclusion*

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité d'une séquence didactique adaptée à l'écriture d'un récit imaginaire sur la capacité d'élèves franco-albertains et néobrunswickois de neuf ans à composer des textes narratifs cohérents. Dans le cadre de cet article, nous avons rapporté les résultats en ce qui a trait à l'appropriation d'une partie la séquence, celle qui concerne la planification, par des études de cas de huit élèves du groupe expérimental répartis également entre les deux provinces. Nous avons mesuré la cohérence macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle des premiers brouillons du prétest (texte 1) et du texte 2 écrits pendant l'intervention pour les 53 élèves du groupe expérimental et les 35 élèves du groupe témoin répartis également entre les deux provinces. Nous avons proposé aux 35 élèves du groupe témoin les mêmes situations d'écriture que celles du groupe expérimental, mais ils ont suivi un enseignement régulier pendant que nous proposons notre séquence didactique au groupe expérimental.

L'analyse des résultats qualitatifs révèle que les stratégies de planification proposées ont permis aux huit élèves du groupe expérimental de manifester une capacité accrue à justifier leur choix de la situation d'écriture, à discuter de la prise en compte du lecteur et de l'intention d'écriture, à mieux générer leurs idées en prenant en compte davantage de composantes du récit (personnage principal, le lieu, etc.), et à sélectionner et organiser leurs idées grâce au schéma du récit imaginaire. Il semble que les scripteurs forts s'approprient davantage le métalangage que les plus faibles. Les scripteurs plus habiles sont également conscients de l'utilité des stratégies et plus aptes à garder en mémoire le destinataire et l'intention d'écriture que les scripteurs moins habiles.

Les analyses de variance de type mixte inter et intra groupes indiquent que les deux groupes ont réussi à améliorer leur cohérence macrostructurelle, mais que l'amélioration du groupe expérimental est significativement meilleure que celle du groupe témoin. Par contre, en ce qui a trait à la cohérence microstructurelle, il y a eu ni effet principal dans le temps ni effet d'interaction entre les groupes tandis que pour la dimension situationnelle, les deux groupes se sont significativement améliorés dans le temps, mais le groupe expérimental n'a pas fait significativement mieux que le groupe témoin pour cette dimension. Il semble donc que les stratégies de planification enseignées aux élèves du groupe expérimental aient eu un effet positif surtout pour la dimension macrostructurelle de la cohérence textuelle.

En dépit de certaines limites méthodologiques (par exemple, la taille restreinte de l'échantillon du groupe témoin pour les analyses quantitatives, le nombre limité des cas étudiés et la désirabilité sociale pour les analyses qualitatives), ce résultat suggère que les outils de planification proposés permettent d'outiller les élèves en stratégies spécifiques au type de texte visé. Certains résultats obtenus peuvent donc être transférés dans des contextes similaires d'apprentissage et d'enseignement.

Cette étude soulève aussi un certain nombre de questions en ce qui a trait, par exemple, au maintien des effets bénéfiques des stratégies de planification lors d'un posttest. Nous nous questionnons également sur les façons de permettre aux élèves de s'appropriier la dimension microstructurelle de la cohérence, dimension qui requiert davantage de métacognition, surtout pour des élèves du primaire.

### Références

- Adam J.-M. (2005). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). Planning process. Dans G. Rijlaarsdam, D. Alamargot & L. Chanquoy (dir.), *Studies in writing* (vol. 9, p. 33-64). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic.
- Alberta Learning. (1998). *Programme d'études de français - langue maternelle*. Edmonton, Alberta : Alberta Resources Branch.
- Ball, A. (2006). Teaching writing in Culturally Diverse Classrooms. Dans C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research* (p. 293-310). New York, NY: Guilford Press.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Blain, S. (2003). L'enseignement de l'écriture en milieu minoritaire canadien : problématique particulière et complémentarité des cadres théoriques en L1 et L2. Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier & V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de français : convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère* (p. 185-200). Fernelmont, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.
- Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & van Leeuwe, J. F. J. (2002). The effect of instructing the structural aspect of texts. *Educational Studies*, 28(3), 213-238.
- Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182.
- Cavanagh, M. (2007) *Stratégies pour écrire un récit imaginaire*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Cavanagh, M. (2009). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1), 1-14.
- Cavanagh, M., & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21, 151-178.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris, France : Édition Ophrys.
- Charolles, M. (2006). De la cohérence à la cohésion du discours. Dans: F. Calas (dir.), *Cohérence et discours* (p. 25-38). Paris, France: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*. Toronto, Ontario : CMEC. Repéré à <http://204.225.6.243/else/francophone/analysis.FR.pdf>
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Ottawa, Ontario: FCEE.
- Crinon, (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. *Repères*, 33, 61-79.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Suisse/Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1996). La production d'écrits narratifs: Approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte. Dans J. David & S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale & écrite*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. Dans C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 187-207). New-York, NY : Guilford Press.
- Graham, S., & Perrin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC : Alliance for Excellence in Education.
- Graham, S., Mckeown, D., Kiuhare, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
- Hamman, L.-A., & Stevens. R.-J. (2003). Instructional Approaches to Improving Students' Writing of Compare-Contrast Essays. *Journal of Literacy Research*, 35, 731-756.
- Hayes, J. (2004). What triggers revision? Dans L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (dir.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (p. 9-20). Boston, MA : Kluwer.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. Dans A. Tashakkori & C. Teddlie (dir.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 297-319). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. Dans W. Deutsch (dir.), *The child's construction of language*. New York, NY : Academic Press.
- Lammertyn, P. (2000). La sollicitation de l'imaginaire dans l'écriture des récits : intérêts et problèmes. *Repères*, 21, 53-77.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Matlin, M. W. (2001). *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2013). *Programme d'études : Français 4-8*. Fredericton, Nouveau-Brunswick : Direction des programmes d'études et de l'apprentissage.
- Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner*. Laval, Québec : Beauchemin.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24Pinard\\_et\\_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf)
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- Reuter, Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris, France : Dunod.
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et al. (dir.), *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 123-149). Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA : Pearson.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel, Suisse/Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Tauveron, C. (2009). Apprendre à produire un problème de fiction. Dans J.L. Dufays & S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français* (p. 129-147). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Troia, G.-A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. Dans C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p.324-336). New York, NY: Guilford.
- van Dijk, T.A. (1984). Le texte. Dans *Dictionnaire des littératures de langue française* (Tome III, p. 2281-2288). Paris, France : Bordas.

#### *Les biographies des auteurs*

**Sylvie Blain** est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation depuis 1997; elle donne les cours de didactique du français au baccalauréat et le cours « Stratégies cognitives et apprentissage » à la maîtrise. Ses projets de recherche portent sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en milieu francophone minoritaire ainsi que sur de l'intégration pédagogique des technologies.

**Martine Cavanagh** est professeure titulaire au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta où elle dirige le programme de formation des enseignants et le programme de maîtrise en sciences de l'éducation. Parallèlement à ses tâches administratives, elle mène des recherches sur l'enseignement de l'écriture de divers types de texte selon une approche socioconstructiviste.

<sup>i</sup> Pour le prétest du mois de septembre, voici les deux situations d'écriture proposées aux enfants :

<p><b>1. Des vacances pas ordinaires</b> C'est la rentrée scolaire, et ta tête est encore pleine de souvenirs de tes vacances d'été. Un évènement particulier a marqué tes vacances. Inspire-toi de cet évènement pour écrire un récit imaginaire que tu liras aux amis de ta classe. C'est toi qui dois décider de l'émotion que tu veux faire vivre à tes amis. Veux-tu les faire rire, les faire pleurer ou leur faire peur? Peu importe, mais ton récit doit absolument les intéresser. À toi de jouer !</p>	<p><b>2. Ça me rend nerveux !</b> À la rentrée scolaire, on est souvent nerveux. On a des papillons dans l'estomac et on se pose plein de questions. Est-ce qu'il y aura de nouveaux élèves dans ma classe ? Mes amis seront-ils dans ma classe ? Vais-je aimer ma nouvelle classe ? Tu dois raconter l'histoire d'un élève qui est très nerveux de retourner à l'école ET À QUI IL ARRIVE QUELQUE CHOSE DE TRÈS BIZARRE.</p>
--	---

Pour la 2<sup>e</sup> composition qui constituait le moment de notre intervention pour le groupe expérimental, les élèves choisissaient une des deux situations suivantes :

<p><b>1. Ça grouille dans mon placard!</b> Tu décides d'écrire un récit imaginaire qui fera peur aux élèves de ton école. Le thème est le suivant : les choses effrayantes que l'on peut retrouver dans un placard! Qu'est-ce que ton personnage va découvrir, dans le placard? C'est ton choix, mais n'oublie pas que ton récit doit vraiment intéresser les jeunes de ton âge.</p>	<p><b>2. La forêt des peurs...</b> Souvent, quand on se promène seul dans la forêt, on a peur. On a l'impression qu'on n'est pas seul... Tu décides justement d'écrire un récit imaginaire qui fait peur en t'inspirant de l'image. Ton histoire doit vraiment intéresser les jeunes de ton âge.</p>
--	--

<sup>ii</sup> Voici des exemples de questions qui portaient sur la planification de l'écriture :

**Questions en lien avec le choix de la situation d'écriture (Leçon 1 : Faire un choix éclairé)**

1. Comment as-tu fait pour choisir l'une de ces deux situations d'écriture ?
2. T'es-tu posé des questions ? Si oui, lesquelles ?
3. Pourquoi as-tu choisi cette situation d'écriture ?
4. Est-ce que tu penses que tu as fait un bon choix ? Pourquoi ?

**Questions en lien avec la génération d'idées (Leçon 3 : Gonfler le portrait, Leçon 4 : Remplir le tableau)**

1. As-tu des choses à dire sur [sujet de l'élève] ?
2. Si oui, comment as-tu fais-tu pour les trouver ?
3. Si non, qu'est-ce que tu peux faire pour en trouver ?
4. Penses-tu que tu as trouvé de bonnes idées ? Pourquoi ?

5. Pourquoi penses-tu qu'on va aimer cette histoire ?
6. Penses-tu que tu pourrais ajouter quelque chose à cette histoire ?

**Questions en lien avec la sélection et l'organisation des idées (Leçon 5 : Jeter un coup d'œil)**

1. Par quoi est-ce que tu vas commencer ?
2. Est-ce qu'il y a des choses qu'il faut dire au début ?
3. Est-ce qu'il y a des choses qu'il ne faut pas dire au début ?
4. Est-ce qu'il y a des choses qu'il ne faut pas dire avant la fin ?
5. Si on te disait que ton plan d'histoire était trop long, qu'est-ce tu pourrais enlever et qu'est-ce qu'il ne faudrait pas enlever ?

iii Voici les critères retenus pour chaque composante de la cohérence :

Cohérence macrostructurelle	Cohérence microstructurelle	Cohérence situationnelle
1. Présence des parties (situation initiale, élément déclencheur, actions pour résoudre le problème, dénouement et situation finale)	1. Continuité (variété et adéquation de référents/mots de substitution tels que les pronoms, les adjectifs possessifs et démonstratifs et les synonymes pour que les idées s'enchaînent bien d'une phrase à l'autre.)	1. Respect des contraintes imposées par la situation de com. du point de vue du contenu
2. Adéquation des parties	2. Relation (présence et variété des connecteurs tels que car, donc, à moins que, etc. pour expliciter le rapport logique entre les idées)	2. Vocabulaire / ton : emploi de <u>mots qui touchent</u> le lecteur en rendant le texte drôle, triste, dramatique, mystérieux, effrayant, etc.
3. Découpage en paragraphes		
4. Enchaînement logique des actions		3. Développement : apport de <u>détails intéressants et vraisemblables</u> – <u>actions ou descriptions</u> – pour donner au lecteur <u>envie de lire la suite</u>

5. Présence suffisante, correcte et variée de connecteurs temporels (Il était une fois, un jour, soudain, deux jours plus tard)		4. Effets de <u>style</u> : présence de jeux de mots, d'expressions, de jeux de phrases, de comparaisons, de synonymes, etc. pour <u>divertir</u> le lecteur
---	--	--

Ces onze critères étaient évalués sur quatre points et chaque niveau comportait une description. En voici un exemple :

Éléments recherchés	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	Notes
1. Présence des parties (situation initiale, élément déclencheur, actions pour résoudre le problème, dénouement et situation finale)	On trouve quatre des cinq parties du récit et deux des trois <sup>iii</sup> de la situation initiale sont présents.	On trouve trois parties du récit et un ou deux des trois <u>éléments</u> de la situation initiale sont présents.	On trouve deux parties du récit.	On trouve une <u>partie</u> du récit.	