

**ETUDE LONGITUDINALE MESURANT LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES
COGNITIVES RÉDACTIONNELLES SUR LA COHÉRENCE DES RÉCITS ÉCRITS PAR DES ÉLÈVES
FRANCOPHONES VIVANT EN MILIEU MINORITAIRE¹**

Sylvie Blain, Université de Moncton et Martine Cavanagh, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta

Résumé

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'efficacité d'une séquence didactique adaptée à l'écriture du récit sur la capacité d'élèves franco-albertains et néobrunswickois à composer des textes narratifs cohérents. Nous avons mesuré la cohérence macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle de trois récits imaginaires rédigés en 4^e année et de deux récits réalistes rédigés en 5^e année pour les 33 élèves du groupe expérimental et les 41 élèves du groupe témoin répartis également entre les deux provinces. Nous avons évalué deux versions de chaque récit, c'est-à-dire le premier brouillon et la copie définitive. Les analyses de variance de type mixte inter et intra groupes indiquent que les deux groupes ont réussi à améliorer de façon significative leur cohérence textuelle dans les trois dimensions, mais que l'amélioration du groupe expérimental est significativement meilleure que celle du groupe témoin surtout pour les récits réalistes écrits lors de la 2^e année de l'expérimentation.

Abstract

The goal of this study was to evaluate the effectiveness of a didactic sequence to support story writing on Franco-Albertan and New Brunswick students' ability to compose coherent narrative texts. We measured the macrostructural, microstructural and situational coherence of three fantasy stories written in Grade 4, and two realistic stories written in Grade 5, by 33 experimental-group students and 41 control-group students, half of whom were located in each province. We evaluated two versions of each story, namely the first draft and the final copy. Mixed-type inter- and intra-group variance analyses indicated that all three kinds of textual coherence improved significantly in both groups' stories, but that the experimental group's improvement was significantly better than the control group's, especially in the case of the realistic stories written during the second year of the experiment.

Mots-clés

didactique de l'écriture – pédagogie en milieu minoritaire – recherche longitudinale – cohérence textuelle – enseignement explicite

¹ Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Introduction

À l'école, la rédaction de textes constitue une compétence essentielle qui détermine en grande partie la réussite scolaire des élèves. Les programmes d'études sur l'enseignement du français dans les écoles québécoises et francophones en milieu minoritaire reflètent cette réalité puisqu'on y mentionne clairement que les élèves doivent apprendre à rédiger des textes variés pour répondre à diverses intentions de communication (Alberta Learning, 1998; MÉDPE, 2013; MÉLS, 2009). Parmi les types de textes² préconisés, le texte narratif constitue un objectif d'apprentissage important dont la maîtrise passe par la pratique régulière de la rédaction de différents genres de récit tout au long de la scolarité de l'élève.

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche longitudinale portant sur l'expérimentation de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture pour deux types de textes narratifs écrits par des élèves du primaire issus de milieux linguistiques minoritaires francophones. Nous avons mesuré les effets de cet enseignement sur la cohérence textuelle de cinq textes écrits sur deux ans.

Dans les prochaines sections, nous précisons la problématique de notre étude, le cadre conceptuel et la méthodologie avant de présenter les résultats et d'en discuter. Nous concluons en donnant des pistes pour les futures recherches.

Problématique

La compétence à rédiger est difficile à acquérir, surtout pour les élèves francophones vivant en contexte minoritaire où l'anglais prédomine. En effet, ces élèves ont tendance à rédiger des textes courts et décousus, à utiliser des phrases simples et juxtaposées et à laisser beaucoup d'idées implicites, ce qui nuit à la compréhension du message (Blain, 2001; Cavanagh, 2007a). Plusieurs raisons peuvent expliquer ces difficultés. D'abord, du côté des élèves, il existe une insécurité linguistique (Boudreau et Dubois, 1992) qui entraîne un manque de motivation à s'exprimer en français (Cavanagh et Blain, 2009). Il en résulte un manque de pratique dans cette langue. À cela

² La notion de type de texte renvoie à un système de classement de textes fondé sur des critères structuraux et linguistiques (Adam, 2005). Elle doit être mise en relation avec la notion plus précise de genre puisqu'à chaque type de texte correspondent plusieurs genres.

s'ajoutent des difficultés au niveau des stratégies cognitives qui sous-tendent la production d'un texte cohérent (Blain, 2001; CMEC, 2004; Cavanagh, 2014). Ensuite, du côté des enseignantes et des enseignants, on constate une tendance à recourir à une pédagogie traditionnelle axée sur le texte en tant que produit fini plutôt que sur la démarche rédactionnelle qui sous-tend l'activité complexe de construction de sens qui est au cœur même de l'acte d'écrire (Cazabon, 2005). Cette situation est en partie due au fait que les enseignantes et les enseignants ne possèdent pas les outils ni la formation nécessaire pour offrir à leurs élèves l'enseignement explicite de stratégies d'écriture qui s'avère particulièrement important dans les milieux francophones minoritaires où le français est souvent, pour les élèves, une langue seconde, voire même une troisième langue (Gratton, Boudreau et Chiasson, 2014; Cavanagh et Cammarata, 2015). Une telle formation impliquerait notamment l'acquisition de connaissances approfondies sur les processus et les stratégies d'écriture ainsi que le développement de la capacité à concevoir et à modéliser des stratégies d'écriture adaptées au genre de texte que les élèves seront amenés à produire.

Des recherches antérieures ont tenté de remédier aux difficultés des élèves et au manque de formation des enseignantes et des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écrit en développant, dans le contexte de divers types de texte (argumentatif, explicatif et narratif), des séquences didactiques orientées vers l'enseignement explicite de stratégies d'écriture (Cavanagh, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012a et b; Cavanagh et Langevin, 2010). Ces séquences ont été expérimentées sur une période allant de 4 à 6 semaines auprès d'élèves franco-albertains du primaire et du secondaire afin de vérifier leurs effets sur la cohérence des textes produits. Les résultats ont montré que les élèves ont accompli des progrès significatifs en cohérence textuelle, mais seulement par rapport à la dimension macrostructurelle qui constituait l'une des trois dimensions de la cohérence ciblées par l'intervention mise en place (pour une explication de ces dimensions, voir le cadre conceptuel). Nous croyons que ces résultats mitigés provenaient en partie de la durée limitée de l'intervention.

Pour combler cette lacune, nous avons entrepris une recherche longitudinale auprès d'un groupe d'élèves francophones minoritaires de 4^e année du primaire que nous avons suivi l'année suivante en 5^e année. Il importe de noter que cette initiative va dans le sens des recommandations faites par d'autres chercheurs anglophones (Harris, Graham, Brindel et Sandmel, 2009) qui ont souligné

l'importance de mener des recherches longitudinales afin de mieux comprendre les effets à long terme de l'enseignement des stratégies d'écriture.

Question de recherche

Les résultats rapportés ici sont liés à la question de recherche suivante : l'enseignement explicite des stratégies cognitives rédactionnelles améliore-t-il la qualité des textes des élèves francophones en milieu minoritaire de 4^e et 5^e année du point de vue des trois dimensions de la cohérence textuelle?

Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel s'articule autour de trois notions clés : la cohérence textuelle, les stratégies d'écriture et l'échafaudage. À travers ces concepts, nous décrivons en partie les approches préconisées dans nos séquences didactiques qui prennent en compte les particularités de l'enseignement en milieu minoritaire.

La cohérence textuelle

Les séquences didactiques expérimentées dans le cadre de cette étude sont conçues pour influencer sur trois dimensions de la cohérence textuelle, soit la cohérence situationnelle, macrostructurelle et microstructurelle et ce, dans le contexte de deux genres de récits différents : le récit imaginaire (en 4^e année) et le récit réaliste (en 5^e année). La cohérence situationnelle concerne la relation entre les idées sélectionnées et le contexte de production. Plus spécifiquement, elle résulte de la capacité du scripteur à incorporer dans son récit des détails pertinents et intéressants en tenant compte des divers paramètres de la situation d'écriture, c'est-à-dire du destinataire, du thème, de l'intention d'écriture et de l'effet recherché (Apotheloz et Mieville, 1989; Tauveron, 1995). Parmi ces paramètres, il y a également la prise en compte du type de texte. Dans notre cas, il s'agissait du récit imaginaire et du récit réaliste. Comme son nom l'indique, le récit imaginaire devait comporter des éléments de magie, fantôme, fée, sirène, etc. Le récit réaliste, quant à lui, devait se dérouler dans un contexte de la vie réelle. Ce type de récit est plus exigeant puisque les problèmes ne peuvent pas se résoudre par un simple coup de baguette magique. Cette distinction entre récit imaginaire et réaliste est donc un des paramètres de la situation d'écriture qui a été évaluée dans la cohérence situationnelle.

La cohérence macrostructurelle, quant à elle, résulte de la capacité du scripteur à organiser l'ensemble de son récit selon les composantes du schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, etc.) tout en établissant des liens sémantiques entre elles (Adam, 2005). Selon le modèle cognitif de Tauveron (1995), les opérations intellectuelles spécifiques qui sous-tendent la planification d'un récit cohérent sont 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'une part, et l'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, d'autre part. Nous nous sommes inspirées de ce modèle et nous avons complexifié les apprentissages effectués en 5^e année au niveau de la cohérence macrostructurelle en cherchant à développer chez les élèves la capacité à établir la cohérence interne du personnage principal. Cette cohérence liée au personnage de l'histoire résulte de la capacité du scripteur à établir un rapport entre ce que le personnage est (son trait de personnalité dominant) et ce qu'il fait (la manière dont il se comporte dans l'histoire).

En ce qui a trait à la cohérence microstructurelle, celle-ci découle de la capacité du scripteur à faire progresser les informations de son texte (Charolles, 1978) tout en établissant des liens entre les phrases grâce à l'emploi combiné, d'une part, de procédés de reprise d'information tels que les pronoms et les synonymes (De Weck, 1991) et, d'autre part, de connecteurs de type spatial, temporel et logique (Lundquist, 1980; Fayol, 1996; Romain, 2007).

Nous avons choisi de mettre l'accent sur la cohérence textuelle qui relève de l'aspect communicatif de l'écriture, plutôt que sur l'orthographe, car nous visons à changer la perception des élèves francophones en milieu minoritaire qui voient souvent le français comme une langue artificielle (Cavanagh et Blain, 2009). De plus, en valorisant l'aspect communicatif de l'écriture, nous cherchions à contrer l'insécurité linguistique (Boudreau et Dubois, 1992) que les élèves ressentent souvent si on met trop l'accent sur les aspects normatifs de la langue. Finalement, selon la synthèse des connaissances effectuée par Armand (2011) au sujet de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde, « L'enseignement explicite de la cohérence peut améliorer la qualité de l'écriture surtout parce que les élèves prêtent une attention particulière à cette dimension du discours (...). » (p.108). Cette dimension est souvent difficile à acquérir chez les élèves du primaire qui n'ont pas

toujours accès aux stratégies d'écriture qui permettent d'alléger la surcharge cognitive des jeunes scripteurs.

Les stratégies cognitives en écriture

Pour soutenir les élèves dans leur apprentissage de la cohérence textuelle, les séquences didactiques incorporent également l'apprentissage de plusieurs stratégies cognitives. Ces stratégies cognitives sont des actions explicites prises par le scripteur pour activer les processus rédactionnels qui eux sont plutôt implicites surtout pour les élèves du primaire.

Plus précisément, les stratégies d'écriture se définissent comme « des techniques ou des procédures intellectuelles choisies par une personne comme étant les plus propices à la résolution d'un problème » (Legendre, 2005, p. 1261). Ces stratégies ont plusieurs caractéristiques : 1) elles aident l'élève à activer les opérations intellectuelles qui sous-tendent l'écriture d'un récit cohérent (voir le modèle de Tauveron, 1995); 2) elles sont réparties en fonction des trois processus d'écriture conceptualisés par Hayes, c'est-à-dire la planification, la mise en texte et la révision (Hayes, 1995, 1998 et 2004).³; 3) pour que leur utilisation ait du sens aux yeux des élèves, elles sont toujours exploitées en lien avec une situation d'écriture (Englert, 1992; Cavanagh, 2006). Enfin, comme les recherches montrent que les scripteurs habiles utilisent leurs connaissances des schémas textuels prototypiques stockées en mémoire de façon stratégique, c'est-à-dire comme cadre d'action pour planifier, rédiger et réviser le texte envisagé (Denhière et Beaudet, 1992; Karmiloff-Smith, 1992; Brassart, 1998), le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur ou problème, actions, dénouement, situation finale) constitue, dans le contexte de notre dispositif didactique, la stratégie centrale et la base sur laquelle viennent se greffer d'autres stratégies afin de permettre l'activation des sous-processus ou des opérations qui sont à la base d'un récit cohérent. Parmi ces stratégies supplémentaires, à titre d'exemple, le dispositif lié à l'écriture d'un récit imaginaire, prévoit, au moment de la planification, une stratégie pour bien choisir la situation d'écriture et l'analyser, une

³ Étant donné le contexte bilingue de la recherche, il convient de préciser que ces processus sont les mêmes en langue première (L1) et en langue seconde (L2) sauf qu'en L2 les connaissances plus limitées de la langue cible peuvent avoir une incidence sur le parcours. Par exemple, la planification chez les scripteurs en L2 est généralement moins longue, la mise en texte est moins fluide et les pauses sont plus fréquentes (Blain, 2003).

stratégie de recherche d'idée pour construire le personnage principal et une autre pour se représenter le lieu dans lequel ce personnage va évoluer (voir Cavanagh, 2007b).

L'appropriation de toutes ces stratégies d'écriture par les élèves est un processus complexe. Pour faciliter chez eux l'intégration des stratégies et favoriser l'atteinte de leur autonomie cognitive, il faut offrir une aide ciblée aux élèves, un soutien qui prend la forme d'échafaudage.

L'échafaudage

Les séquences didactiques que nous avons expérimentées comportent différentes formes d'échafaudage ou étayage (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978) qui consiste en soutien progressivement retiré selon les besoins particuliers des élèves. Parmi ces formes d'échafaudage, il y a le modelage, c'est-à-dire la verbalisation par l'enseignante ou l'enseignant de ses processus de pensée tandis qu'elle ou il emploie une stratégie devant les élèves en s'appuyant sur les indices visuels d'une fiche aide-mémoire (Graham et Harris, 2003 et 2006; Englert, 1992). Le travail avec un pair au moment de la planification et de la révision, dont l'efficacité a été démontrée chez les élèves francophones en milieu minoritaire (Blain et Lafontaine, 2010), constitue une autre forme d'échafaudage social qui joue un rôle clé dans l'intervention expérimentée ici. En offrant aux élèves l'occasion de dialoguer régulièrement, nous avons pris en compte une des recommandations de Cormier (2005) qui suggèrent de faire parler les élèves fréquemment puisque l'école francophone en milieu minoritaire est souvent le seul lieu où les élèves peuvent s'exprimer dans cette langue. Cet échafaudage social permettait aussi de différencier les processus d'apprentissage pour prendre en compte l'hétérogénéité des classes en milieu minoritaire (Cavanagh et Cammarata, 2015). Nous avons également différencié notre enseignement en fournissant de l'échafaudage sur le plan des contenus puisque, lors de la 2^e année de notre intervention, nous avons proposé aux élèves deux versions d'un même texte afin de répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés en lecture (Cavanagh et Blain, 2015).

Notre intervention s'inscrit également dans la lignée des littératies bilingues. En effet, l'offre de différentes formes d'échafaudage tout au long du processus d'écriture est cruciale pour l'apprenti scripteur bilingue et même parfois plurilingue, car, en plus de le rendre conscient des différentes dimensions de la tâche à accomplir, ce soutien lui permet d'alléger la surcharge cognitive inhérente

à cette tâche et donc de s'en acquitter avec succès (Perregaux et Deschoux, 2007). Le fait de pouvoir mener à bien la tâche d'écriture éveille chez lui un sentiment de compétence dans ses habiletés qui, par ricochet, contribue au développement d'un rapport positif à l'écrit (Cormier, 2005).

Méthodologie

Pour l'ensemble de notre recherche, nous avons choisi une méthodologie mixte comportant un volet qualitatif et un volet quantitatif selon le paradigme pragmatique (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans le cadre de cet article, nous présenterons uniquement le volet quantitatif de notre étude. Pour connaître les effets de l'enseignement explicite des stratégies cognitives sur la cohérence textuelle, nous adoptons un schème quasi expérimental où nous comparerons la qualité des textes écrits du groupe témoin et du groupe expérimental.

Participants

Huit classes d'élèves de la 4^e année en 2011-2012 et de la 5^e année en 2012-2013 fréquentant des écoles francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta ont participé à la recherche. 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 de jouer le rôle de groupe témoin.

Le groupe témoin comportait 33 élèves et le groupe expérimental, 41 élèves. Ces deux groupes d'élèves étaient répartis également entre les deux provinces. Les élèves et leurs parents ont signé le formulaire de consentement libre et éclairé tel qu'approuvé par les comités éthiques de chacune des universités d'origine des deux chercheurs. Les élèves bénéficiant de plans adaptés (élèves à besoins spéciaux) ont participé comme leurs pairs à l'intervention décrite dans la section suivante, mais nous n'avons pas collecté leurs données aux fins de la recherche.

Intervention

Lors de la première année de la recherche, l'intervention qui avait pour objectif l'écriture d'un récit imaginaire a été basée sur la séquence didactique développée par Cavanagh (2007b). Les élèves ont participé à 17 leçons réparties dans trois phases. La première phase, celle de la *préparation des*

apprentissages (leçon 1) a été consacrée à la rédaction d'un récit imaginaire sans échafaudage à partir d'une situation d'écriture. La deuxième phase dite de *réalisation des apprentissages* est divisée en deux étapes durant lesquelles les élèves ont bénéficié d'un échafaudage important. Lors de la première étape (leçons 2 à 6), ils ont lu et analysé des récits imaginaires publiés dans Cavanagh (2007b) à l'aide d'un schéma représentant visuellement la structure narrative, ce qui leur a permis de construire des connaissances sur les caractéristiques structurales du produit attendu (cohérence macrostructurelle). Lors de la deuxième étape (leçons 7 à 14), l'enseignante a rédigé devant eux un récit imaginaire en modelant les neuf stratégies suivantes : six stratégies de planification dont deux pour choisir et analyser la situation d'écriture, trois pour générer et sélectionner des idées par rapport aux personnages, au lieu et aux actions, et une pour organiser les idées retenues en fonction du schéma narratif (cohérence macrostructurelle et situationnelle), une stratégie de mise en texte pour développer les idées et enchaîner les phrases (cohérence microstructurelle) et deux stratégies pour réviser le texte du point de vue de la cohérence. Le modelage de chaque stratégie a été suivi d'une pratique guidée où les élèves ont utilisé la stratégie modelée dans le cadre de leur propre situation d'écriture. Durant la *phase d'intégration des apprentissages* (Leçons 14 à 17), les élèves ont réinvesti les stratégies enseignées en rédigeant un autre récit. L'échafaudage était facultatif et répondait aux besoins de chaque élève.

Lors de la deuxième année de la recherche, nous avons adapté le matériel pédagogique du récit imaginaire au récit réaliste et la même démarche pédagogique a été suivie avec 12 leçons réparties dans les mêmes phases d'apprentissage que pour le récit imaginaire (Cavanagh et Blain, 2015). Deux leçons (leçons 1 et 2) ont été présentées lors de la phase de *préparation des apprentissages* afin d'établir le bilan des connaissances existantes des élèves sur le récit réaliste. Au moment de la phase de la *réalisation des apprentissages*, les élèves ont participé, lors de la première étape, à une leçon sur l'analyse d'un récit réaliste bien construit (leçon 3) et à une leçon sur l'analyse d'un récit réaliste mal construit (leçon 4). Lors de la deuxième étape, ils ont participé à huit leçons sur les stratégies d'écriture dont quatre leçons sur les stratégies de planification (leçons 5 à 8), une leçon sur une stratégie de mise en texte (leçon 9), deux leçons pour apprendre à utiliser une stratégie de révision/réécriture (leçon 10) et une leçon sur la correction des erreurs (leçon 12). En guise de

pratique autonome, les élèves ont rédigé un deuxième récit réaliste afin de réinvestir leurs connaissances dans le cadre de la phase d'*intégration*.

Formation des enseignantes

Les enseignantes des groupes expérimentaux ont reçu une formation avant et pendant l'intervention. Pour dispenser cette formation, nous nous sommes inspirées du modèle conçu par Beard El-Dinary et Schuder (1993). Avant l'intervention, les enseignantes ont reçu une formation d'une durée de deux jours de la part des chercheuses. Lors de cette formation nous avons abordé 1) les principes d'apprentissage de base issus de la psychologie cognitive et du socioconstructivisme sur lesquels l'intervention a été fondée et 2) la structure de la séquence didactique y compris les trois phases d'apprentissage et leur raison d'être, les étapes à l'intérieur de chacune de ces phases et la structure des leçons. Pendant l'intervention, les enseignantes ont bénéficié d'échanges informels avec la chercheuse sur leur enseignement des leçons et ont reçu des documents d'appui prenant la forme de scénarios de modelage des stratégies. Ces scénarios détaillaient les étapes à suivre et les questions à se poser au moment de l'emploi des stratégies.

Collecte des données

Les participantes et participants à la recherche ont rédigé cinq textes dont nous avons évalué la cohérence textuelle du premier brouillon et de la copie définitive pour un total de dix textes : trois récits imaginaires ont été rédigés lors de la première année et deux récits réalistes lors de la deuxième année. Pour la rédaction de chaque texte, deux situations d'écriture étaient proposées aux élèves qui pouvaient choisir celle qui leur plaisait davantage. Ces situations étaient les mêmes pour les groupes témoin et expérimental.

Toutes les participantes et tous les participants à la recherche ont rédigé un premier récit en septembre 2011 alors qu'ils étaient en 4^e année. Ce premier récit de type imaginaire a servi de prétest.

Par la suite, en octobre 2011, le groupe expérimental a suivi les cinq leçons sur l'analyse structurale de récits imaginaires avant de rédiger le deuxième récit de ce type soutenu par l'intervention décrite précédemment. Pendant ce temps, les élèves du groupe témoin ont rédigé leur deuxième récit imaginaire en recevant un enseignement régulier basé sur le processus d'écriture : remue-méninge

collectif, rédaction individuelle du plan, premier brouillon, correction des erreurs avec un code de couleur, rédaction de la copie finale.

En janvier 2012, les élèves des groupes expérimental et témoin ont rédigé leur troisième récit imaginaire. Le groupe témoin a reçu le même type d'enseignement régulier. Les élèves du groupe expérimental avaient accès aux mêmes outils que ceux du deuxième récit, mais ils pouvaient choisir de les utiliser ou non. Il n'y a pas eu d'enseignement systématique des stratégies sauf un bref rappel de leur utilité et de leur fonctionnement.

En octobre 2012, les élèves, maintenant en 5^e année, ont rédigé leur premier récit réaliste et le quatrième texte pour la recherche. Les participantes et participants du groupe témoin ont reçu un enseignement régulier tandis que les élèves du groupe expérimental ont reçu un enseignement explicite sur la structure du récit réaliste et sur les stratégies de planification, mise en texte et révision tel que décrit dans la section précédente.

En janvier 2013, les participantes et participants à la recherche ont rédigé un deuxième récit réaliste pour leur cinquième et dernier texte pour la recherche. Nous avons suivi le même protocole que pour le texte de l'année précédente rédigé en janvier, c'est-à-dire que les élèves du groupe expérimental avaient accès aux outils, mais ils n'ont pas reçu d'enseignement systématique des stratégies. Le groupe témoin, quant à lui, a reçu un enseignement régulier.

Le tableau suivant montre la chronologie de la collecte des données.

Tableau 1 : chronologie de la collecte des données

Pour chaque texte, il y avait un premier brouillon et une copie définitive.	Temps/texte	Groupe expérimental	Groupe témoin
	4 ^e année T1	rédaction de récit imaginaire (prétest)	rédaction de récit imaginaire (prétest)
	4 ^e année T2	rédaction de récit imaginaire avec intervention	rédaction de récit imaginaire enseignement régulier
	4 ^e année T3	rédaction de récit imaginaire sans intervention, mais avec les outils à leur disposition	rédaction de récit imaginaire enseignement régulier
	5 ^e année T4	rédaction de récit réaliste avec intervention	rédaction de récit imaginaire enseignement régulier
	5 ^e année T5	rédaction de récit réaliste sans intervention, mais avec les outils à leur disposition	rédaction de récit imaginaire enseignement régulier

Traitement et analyse des données

Les textes recueillis ont été retranscrits en corrigeant les erreurs de surface, c'est-à-dire les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale. En effet, comme notre recherche vise à mesurer la cohérence et que la quantité d'erreurs peut influencer le jugement des évaluateurs, nous avons voulu éliminer ce biais en corrigeant les fautes des élèves.

Afin de rendre nos données anonymes tout en les identifiant clairement pour les analyses, nous avons attribué des codes aux textes de la façon suivante :

Tableau 2 : codage des textes

élève	nombre unique de 001 à 178				
province	a : Alberta			b :Nouveau-Brunswick	
groupe	c : témoin			x : expérimental	
texte	1	2	3	4	5
version	y : brouillon			z : copie finale	

Par exemple, le texte 174bc4y indiquait que c'était le premier brouillon du 4^e texte écrit par l'élève 174 du groupe témoin du Nouveau-Brunswick.

Par la suite, nous avons entraîné trois juges pour l'évaluation de la cohérence textuelle des récits imaginaires à la fin de la première année de la recherche. Ces juges ne connaissaient pas le but de

l'étude et ils ne pouvaient pas identifier les élèves, leur provenance, la version du récit et leur appartenance au groupe contrôle ou témoin. La seule information que nous devions leur donner est le numéro du récit afin qu'ils puissent évaluer la cohérence situationnelle. En effet, ce type de cohérence est étroitement lié au respect des contraintes imposées par la situation de communication. Comme ces contraintes changeaient pour chaque récit (thème, destinataire, type de texte, intention), cette information était essentielle pour les évaluateurs.

Cet entraînement a duré deux semaines et nous avons utilisé les textes provenant des élèves dont nous n'avons pas pu utiliser les données principalement à cause de leur absence à certains moments de la collecte de données. Nous avons vérifié l'accord inter et intra juge tout au long de l'entraînement et nous avons modifié la grille en fonction des lacunes observées par nos évaluateurs.

Le même processus s'est répété à la fin de la deuxième année de la recherche pour le récit réaliste. Les deux grilles se trouvent en annexe. Le taux d'accord interjuge était acceptable selon la corrélation de Pearson, soit huit fois sur dix.

Afin de déterminer si l'intervention a eu un effet significatif, nous avons fait des analyses de variance de type mixte inter et intra groupes (Tabachnick et Fidell, 2007). Ces analyses nous ont permis de vérifier l'effet principal de l'intervention (variable dépendante) sur deux variables : les groupes expérimental et témoin (intergroupe) et le temps (intra groupe), et ce, pour chaque type de cohérence, c'est-à-dire macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle. Ces analyses ont été effectuées pour les textes 1, 2 et 3 dans un premier temps et les textes 1, 4 et 5 dans un deuxième temps.

Résultats

Dans cette section, nous présenterons les statistiques descriptives pour chaque type de cohérence (macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle) avant de discuter des résultats pour l'analyse de variance. Dans les trois tableaux suivants se trouvent les résultats pour les textes écrits lors de la première année de la recherche, lorsque les élèves de 4^e année ont rédigé les trois récits imaginaires, T1, T2 et T3.

Tableau 3 : statistiques descriptives pour la cohérence macrostructurale des textes 1, 2 et 3

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	33	2,5485	,51667	41	2,3927	,38496
	copie finale	33	2,5537	,43994	41	2,3424	,51114
T2	premier brouillon	33	2,6909	,45646	41	2,9268	,38146
	copie finale	33	2,5951	,40370	41	2,7030	,54800
T3	premier brouillon	33	2,6515	,47442	41	2,9707	,44398
	copie finale	33	2,8390	,45819	41	2,9545	,32700

Tableau 4 : statistiques descriptives pour la cohérence microstructurale des textes 1, 2 et 3

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	33	2,0606	,48826	41	2,1463	,56451
	copie finale	33	2,1646	,57720	41	1,8485	,62168
T2	premier brouillon	33	2,0227	,52798	41	1,9451	,52889
	copie finale	33	1,9390	,53555	41	2,3030	,61160
T3	premier brouillon	33	2,3106	,44208	41	2,2073	,53881
	copie finale	33	2,3354	,52918	41	2,3409	,38435

Tableau 5 : statistiques descriptives pour la cohérence situationnelle des textes 1, 2 et 3

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	33	2,3542	,50764	41	2,3056	,49314
	copie finale	33	2,3375	,55484	41	2,1016	,51825
T2	premier brouillon	33	2,4688	,31762	41	2,5324	,35961
	copie finale	33	2,5125	,41001	41	2,6406	,61872
T3	premier brouillon	33	2,7656	,42400	41	2,3194	,47578
	copie finale	33	2,4000	,50096	41	2,4375	,37567

Selon les analyses de variance pour la dimension macrostructurale, il y a eu un effet principal substantiel dans le temps pour les premiers brouillons [Wilks Lambda = .64, $F(2, 71) = 19.80$, $p = .00$, partial eta squared = .36] et les copies finales [Wilks Lambda = .64, $F(2, 71) = 20.32$, $p = .00$, partial eta squared = .36]. De même, il y a eu une interaction significative entre les deux groupes en ce qui a trait aux premiers, deuxièmes et troisièmes textes pour la cohérence macrostructurale pour le premier brouillon seulement : Wilks Lambda = .82, $F(2, 71) = 7.95$, $p = .00$, partial eta squared = .18. Pour la copie finale, il n'y a pas eu ce même effet significatif. Selon ces résultats, il semble donc que les deux groupes ont réussi à améliorer leur cohérence macrostructurale pour les deux versions de

leur texte, mais que l'amélioration du groupe expérimental est significativement meilleure que celle du groupe témoin pour le premier brouillon seulement.

De même, en ce qui a trait à la cohérence microstructurelle, il y a eu une amélioration significative dans le temps pour les deux versions des textes pour l'ensemble des participantes et des participants [premier brouillon : Wilks Lambda = .84, $F(2, 71) = 6.65$, $p = .00$, partial eta squared = .16 et copie finale : Wilks Lambda = .84, $F(2, 71) = 10.46$, $p = .00$, partial eta squared = .23]. En revanche, l'amélioration du groupe expérimental est significativement plus importante, mais pour la copie finale seulement : Wilks Lambda = .85, $F(2, 71) = 6.24$, $p = .00$, partial eta squared = .15. Il semble donc que les deux types d'intervention ont eu un effet bénéfique sur la cohérence microstructurelle, mais que notre intervention axée sur l'enseignement explicite des stratégies a eu des effets plus notables pour la copie finale des récits imaginaires.

Les effets pour la cohérence situationnelle sont mitigés. En effet, il y a eu un effet principal entre le texte 1, le texte 2 et le texte 3 pour la copie finale seulement : Wilks Lambda = .81, $F(2, 69) = 8.33$, $p = .00$, partial eta squared = .19, mais il n'y a pas eu d'effet d'interaction entre les groupes et le temps. Les deux groupes se sont donc significativement améliorés dans le temps pour la cohérence microstructurelle pour la copie finale, mais le groupe expérimental n'a pas fait significativement mieux que le groupe témoin, et ce, pour les deux versions de leurs textes.

Comparons maintenant les résultats obtenus entre le prétest (T1) et les deux récits réalistes (T4 et T5) rédigés l'année suivante alors que les élèves étaient en 5^e année. À cause de la mortalité expérimentale due principalement à l'absentéisme, mais aussi au déménagement de certains élèves, la taille de l'échantillon a été réduite pour cette deuxième année.

Tableau 6 : statistiques descriptives pour la cohérence macrostructurale des textes 1, 4 et 5

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	21	2,5485	,51667	31	2,3927	,38496
	copie finale	21	2,5537	,43994	31	2,3424	,51114
T4	premier brouillon	21	3,1750	,35684	31	3,4791	,20994
	copie finale	21	3,0286	,24727	31	3,5438	,23409
T5	premier brouillon	21	3,0750	,25166	31	3,5349	,25717
	copie finale	21	3,3143	,38247	31	3,4438	,29065

Tableau 7 : statistiques descriptives pour la cohérence microstructurale des textes 1, 4 et 5

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	21	2,0606	,48826	31	2,1463	,56451
	copie finale	21	2,1646	,57720	31	1,8485	,62168
T4	premier brouillon	21	2,8750	,28868	31	2,9767	,24284
	copie finale	21	2,9048	,25588	31	2,9219	,18445
T5	premier brouillon	21	2,6875	,30957	31	2,8488	,40141
	copie finale	21	2,8333	,28868	31	2,7813	,40035

Tableau 8 : statistiques descriptives pour la cohérence situationnelle des textes 1, 4 et 5

Temps	Version du texte	Groupe témoin			Groupe expérimental		
		N	Moyenne	Écart type	N	Moyenne	Écart type
T1	premier brouillon	21	2,3542	,50764	31	2,3056	,49314
	copie finale	21	2,3375	,55484	31	2,1016	,51825
T4	premier brouillon	21	2,2344	,60186	31	2,6047	,45064
	copie finale	21	2,8571	,28031	31	2,6774	,52912
T5	premier brouillon	21	2,7031	,47626	31	2,4884	,49387
	copie finale	21	2,2619	,37480	31	2,4758	,51783

Les groupes témoin et expérimental ont amélioré leur cohérence macro, micro et situationnelle de façon significative, et ce, tant pour le premier brouillon que leur copie finale. Voici les résultats des analyses de variance en ce qui a trait au temps (intra groupe) :

Tableau 9 : analyses de variance intra groupe pour les textes 1, 4 et 5

cohérence macrostructurelle	premier brouillon	Wilks Lambda = .34, F (2, 56) = 55.54, p = .00, partial eta squared = .67
	copie finale	Wilks Lambda = .25, F (2, 50) = 6.65, p = .00, partial eta squared = .75
cohérence microstructurelle	premier brouillon	Wilks Lambda = .45, F (2, 56) = 34.77, p = .00, partial eta squared = .55
	copie finale	Wilks Lambda = .34, F (2, 50) = 48.62, p = .00, partial eta squared = .66
cohérence situationnelle	premier brouillon	Wilks Lambda = .89, F (2, 56) = 3.37, p = .04, partial eta squared = .11
	copie finale	Wilks Lambda = .86, F (2, 49) = 15.78, p = .00, partial eta squared = .39

Cette amélioration dans le temps est cependant plus substantielle pour le groupe expérimental, sauf pour la cohérence situationnelle du premier brouillon. Le tableau suivant donne les résultats des analyses de variance intergroupe pour le prétest et les textes écrits en 5^e année.

Tableau 10 : analyses de variance intergroupe pour les textes 1, 4 et 5

cohérence macrostructurelle	premier brouillon	Wilks Lambda = .67, F (2, 56) = 13.57, p = .00, partial eta squared = .33
	copie finale	Wilks Lambda = .64, F (2, 50) = 14.03, p = .00, partial eta squared = .34
cohérence microstructurelle	premier brouillon	Wilks Lambda = .91, F (2, 56) = 2.84, p = .07, partial eta squared = .09
	copie finale	Wilks Lambda = .72, F (2, 50) = 9.56, p = .00, partial eta squared = .28
cohérence situationnelle	premier brouillon	Wilks Lambda = .79, F (2, 56) = 7.54, p = .00, partial eta squared = .21
	copie finale	Wilks Lambda = .70, F (2, 49) = 10.38, p = .00, partial eta squared = .30

Comme on peut le constater, l'amélioration du groupe expérimental est significative (p = .00) par rapport au groupe contrôle pour les textes écrits alors que les élèves étaient en 5^e année. Seule la cohérence microstructurelle n'obtient pas ce résultat significatif (p = .07) pour le prétest, T4 et T5.

Discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous voulions savoir si l'enseignement explicite des stratégies cognitives rédactionnelles améliore la qualité des textes des élèves francophones en milieu minoritaire de 4^e et 5^e année du point de vue des trois dimensions de la cohérence textuelle.

Les analyses de variance intra groupe indiquent que les deux groupes d'élèves (enseignement régulier et enseignement explicite des stratégies cognitives) ont réussi à améliorer la qualité de leurs cinq

récits pour les trois dimensions de la cohérence et ce, pour les deux versions de leurs textes. Ces résultats indiquent que tant l'enseignement régulier que l'enseignement explicite des stratégies contribuent à l'amélioration de la cohérence textuelle. Cependant, en examinant les résultats pour les analyses de variance intergroupe, l'amélioration du groupe expérimental est plus importante que celle du groupe témoin surtout pour les récits réalistes écrits lors de la deuxième année de la recherche où l'on observe un effet d'interaction significatif pour tous les types de cohérence et pour les deux versions du texte. Selon ces résultats, on peut donc répondre positivement à notre question puisque notre intervention a eu un effet plus positif que l'enseignement régulier sur l'amélioration de la qualité des récits pour les trois dimensions de la cohérence. Cette amélioration significative s'est accentuée lors de la 2^e année de la recherche, suggérant que l'appropriation des stratégies cognitives et métacognitives de gestion du processus d'écriture peut prendre du temps. En outre, cette augmentation significative du groupe expérimental est présente pour tous les types de cohérence contrairement aux études précédentes (Cavanagh, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012a et b; Cavanagh et Langevin, 2010) où l'on observait une amélioration significative uniquement pour la cohérence macrostructurelle. Ces dernières études avaient été effectuées sur une courte période de temps, ne permettant probablement aux élèves d'intégrer l'ensemble des connaissances relatives à la cohérence microstructurelle et situationnelle.

Ces résultats montrent que notre intervention est appropriée pour les élèves francophones en milieu minoritaire canadien pour plusieurs raisons. Tout d'abord, en mettant l'accent sur la cohérence textuelle plutôt que sur les erreurs, les élèves avaient un objectif de communication lors de la rédaction de leurs récits ce qui leur permettrait de concevoir le français comme une langue vivante plutôt qu'artificielle (Cavanagh et Blain, 2009). De plus, pour contrer l'insécurité linguistique que ressentent les francophones en milieu minoritaire (Boudreau et Dubois, 1992), nous avons valorisé l'aspect communicatif de la langue tout en gardant un temps pour corriger les erreurs avant la publication.

Nous postulons aussi que les nombreuses activités de communication orale recommandées pour développer les compétences langagières en milieu minoritaire (Cormier, 2005) ont contribué à la fois à une amélioration significative de la cohérence textuelle ainsi qu'à l'utilisation efficace des stratégies. En effet, dans un article publié antérieurement (Blain et Cavanagh, 2014), nous avons

examiné l'appropriation des stratégies de planification de huit élèves du groupe expérimental par une analyse qualitative des entrevues semi-dirigées menées pendant le processus d'écriture du prétest et du texte 2. Cette analyse avait révélé que les stratégies de planification proposées avait permis à ces élèves 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. Cette appropriation des stratégies de planification a pu contribuer en partie à une amélioration significative de la cohérence textuelle.

Conclusion

Notre étude quasi expérimentale et longitudinale avait comme objectif de vérifier si une séquence didactique basée sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture améliorerait la qualité des récits imaginaires et réalistes écrits par des élèves francophones de 4^e et 5^e année provenant de l'Alberta et du Nouveau-Brunswick, du point de vue des dimensions macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle de la cohérence. Le groupe expérimental a donc reçu ce type d'enseignement axé sur les stratégies et le groupe témoin a reçu un enseignement régulier basé sur un remue-méninge de départ, l'écriture d'un plan, du premier brouillon, de la correction des erreurs et de l'écriture du propre. Les résultats basés sur les analyses de variance de type mixte inter et intra groupes (Tabachnick et Fidell, 2007) ont permis de vérifier l'effet principal de notre séquence didactique sur deux variables.

En ce qui a trait à la première variable, le temps (intra groupe), les 33 élèves du témoin et les 41 élèves du groupe expérimental ont amélioré de façon significative la majorité de leurs textes en ce qui a trait à tous les types de cohérence. À première vue, tant l'enseignement régulier que l'enseignement explicite des stratégies contribuent à l'amélioration de la cohérence textuelle des récits imaginaires et réalistes écrits par ces élèves francophones en milieu minoritaire. Cependant, en examinant les résultats pour les analyses de variance intergroupe, les textes écrits par le groupe expérimental sont de meilleure qualité que ceux du groupe témoin surtout pour les récits écrits lors de la deuxième année de la recherche. Cette augmentation significative est présente pour tous les types de cohérence contrairement aux études précédentes effectuées sur une période de quelques

semaines (Cavanagh, 2006, 2008, 2009, 2010, 2012a et b; Cavanagh et Langevin, 2010). Notre recherche longitudinale confirme que certains apprentissages (dans notre cas la cohérence microstructurelle et situationnelle) prennent du temps et qu'il est souvent nécessaire de répéter une intervention qui vise des apprentissages de haut niveau comme c'est le cas pour la cohérence textuelle et les stratégies d'écriture.

Le temps à lui seul ne peut expliquer l'ensemble des résultats obtenus puisque nos séquences didactiques ont pris en compte de plusieurs recommandations afin de favoriser le développement de la compétence à écrire en milieu minoritaire : enseignement explicite des stratégies, activités d'oral lors de l'échafaudage, différenciation, accent sur l'apprentissage de la cohérence textuelle (l'aspect communicatif de l'écrit) pour prendre en compte l'insécurité linguistique et la perception des élèves au sujet de l'artificialité de la langue minoritaire, etc. L'ensemble de ces facteurs a contribué aux apprentissages des élèves du groupe expérimental.

Notre étude comporte tout de même des limites méthodologiques. Une de ces limites concerne le choix des groupes expérimentaux et témoins qui a été fait selon la volonté des directions d'école et non de façon aléatoire ce qui jette un doute sur l'équivalence des groupes. Une autre limite importante est la taille restreinte de l'échantillon du groupe témoin pour la deuxième année; ceci ne nous a pas permis de séparer les deux contextes minoritaires afin de vérifier si les résultats sont différents ou semblables pour les élèves franco-albertains et néobrunswickois. Malgré ces limites, nos résultats suggèrent que la séquence didactique proposée axée sur l'analyse structurale de récits et sur l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives permet aux élèves francophones en milieu minoritaire d'améliorer la cohérence textuelle, composante essentielle de la qualité de l'écriture. Nous postulons également que la prise en compte de certains éléments d'une pédagogie propre au milieu minoritaire (activités d'oral, insécurité linguistique, bilittératie...) a pu contribuer à des apprentissages de meilleure qualité de la part de nos participantes et participants.

Références bibliographiques

- Adam J.-M. (2005). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Alberta Learning (1998). *Programme d'études de français — langue maternelle*. Edmonton : Alberta Resources Branch.
- Apotheloz, D., et Mieville, D. (1989) avec la collab. de J.-I Grize., *Cohérence et discours Argumenté, In The Resolution of Discourse Processing. Coherence or Consistency Dissonances*. M. Charolles (dir.), Hamburg, Helmut Buske Verlag, p. 68-87.
- Armand, F. (2011). L'enseignement de l'écriture en Langue seconde. Synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : Université de Montréal. Accessible à www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf.
- Beard El-Dinary, P. et Schuder, T. (1993). Seven Teachers Acceptance of Transactional Strategies Instruction during Their First Year Using It. *The Elementary School Journal*. 94(2), 207-219.
- 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.
- Blain, S. (2001). Study of Verbal Peer Feedback on The Improvement of the Quality of Writing and the Transfer of Knowledge in Francophone Student in Grade 4 Living in a Minority Situation in Canada. *Language, Culture and Curriculum*. 14(2), 156-170.
- Blain, S. et Cavanagh, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16 (2), 17-37.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse des impacts du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-492.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau — Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25 (1-2), 3-32.
- Brassart, D. (1998). Approches cognitives de la didactique de la composition écrite. *Psychologie et Éducation*, 33 (juin), 13-29.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162. [En ligne]. Disponible : <http://pratiques.revues.org/>

- Cavanagh, M. (2012a). Intervenir sur les stratégies d'écriture pour amener les élèves à rédiger un texte explicatif cohérent. *Caractères*, 43, 5-17.
- Cavanagh M. (2012b). Effets d'une intervention axée sur les stratégies d'écriture sur la capacité d'élèves franco-canadiens à rédiger un texte explicatif comparaison cohérent dans les *Actes de la 17th European Conference on Reading/17^e Conférence européenne sur la Lecture*, Mons (Belgique).
- Cavanagh, M. (2010). Élaborer une séquence didactique à l'écrit : selon quels principes théoriques? *Enjeux*, 77, 83-110.
- Cavanagh, M. (2009). Principes pour guider la conception d'une séquence didactique à l'écrit, Actes du colloque International intitulé *Une même langue, Deux sociétés, Deux cultures : de la France au Québec l'Écriture dans tous ses états*, Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), Poitiers (France). [En ligne]. Disponible : <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>
- Cavanagh, M. (2008). 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. (2007a). Profil scriptural d'élèves du primaire en vue d'une intervention en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30 (3) 691-724.
- Cavanagh, M. (2007b). Stratégies pour écrire un récit imaginaire. Montréal : Éditions Chenelière Éducation, 240 pages.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 159-182.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2015). Enseigner le récit réaliste : pour développer le plein potentiel de chaque élève. Montréal : Éditions Chenelière Éducation, 230 pages.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1 et 2), 151-178.
- Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2015). Enseigner en immersion française et en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. Rapport soumis au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Accessible à <https://uofa.ualberta.ca/campus-saint-jean/-/media/csj/about-us/publications/professeurs/cavanaghcammaratacrsh2015vfinale.pdf>
- Cavanagh, M. et Langevin. (2010) The Quality of French Minority Students' Fictional Texts: A Study on the Influence of a Preferential Cognitive Style and Writing Strategy Scaffolding. *Language, Culture and Curriculum*, 23, 71-87.
- Cazabon, B. (2005). Les défis de la didactique du français en milieu minoritaire. Dans *Pour un enseignement réussi de la langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*. (pp. 67-80). Sudbury, Ontario : Prise de parole.

- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 38, 7-41.
- CMEC. (2004). Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, Toronto, (Canada).
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Denhière, G et Baudet S. (1992). *Lecture, Compréhension de Texte et Science Cognitive*. Paris : P.U.F.
- Englert, C. (1992). Writing Instruction From a Sociocultural Perspective : The Holistic, Dialogic, and Social Enterprise of Writing. *Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 153-172.
- Fayol, M. (1996). La production d'écrits narratifs : Approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte. In J. David et S. Plane (dir.). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp.9-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Flower, J. L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing* (4e éd.). New York : Harcourt Brace Jovanovich (1re éd. 1981).
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C.A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207) New-York : Guilford Press.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (p. 323-344) New-York : Guilford Press.
- Gratton, L., Boudreau R. et Chiasson M. (2014). Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone : Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignant en milieu minoritaire : Synthèse de l'enquête. Fédération canadienne des enseignants et enseignantes.
- Harris, K.R., Graham S., Brindle M., et Sandmel K. (2009). Metacognition and Children's Writing. *Handbook of Metacognition in Education*, D.J. Hacker, J. Dunlosky et A.C. Graesser (dir.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *Rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hayes, J. (2004). What triggers revision ? In L. Allal. Chanqouy et P. Largy (dir.), *Volume 13, Revision : Cognitive and instructional processes* (p. 9-20). Boston : Kluwer.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (Massachusetts) : The MIT Press.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éd., Montréal : Guérin.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxique, sémantique, pragmatique*. Kobenham : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- 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.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2009). Programme de formation de l'école québécoise : progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement. Québec. Disponible en ligne : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf
- Perregaux, C. & Deschoux C-A. (2007). Mise en réseau de lieux et de passeurs pour une entrée dans l'écrit plurilingue. *Langage & pratiques*, 40, 9-20.
- Romain, C. (2007). L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 209-235.
- Tabachnick, B. G., et 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-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge.

Grille d'évaluation des récits imaginaires (textes écrits lorsque les élèves étaient en 4^e année)

Nom de l'évaluateur/trice : _____

Numéro du texte : _____

Éléments recherchés	Niveaux de performance : cohérence macrostructurale (organisation d'ensemble du récit)				Notes
	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	
1. Présence des parties (situation initiale, élément déclencheur, actions pour résoudre le problème, dénouement et situation finale)	On trouve <u>4 des 5 parties</u> du récit et <u>2 des 3 éléments</u> de la situation initiale sont présents.	On trouve <u>3 parties</u> du récit et <u>1 ou 2 des 3 éléments</u> de la situation initiale sont présents.	On trouve <u>2 parties</u> du récit.	On trouve <u>1 partie</u> du récit.	
2. Adéquation des parties	<i>Toutes</i> les parties vont bien ensemble. Il n'y a <u>aucun</u> détail superflu ou <u>aucun</u> détail qui manque.	<i>La plupart</i> des parties vont bien ensemble. Il y a <u>quelques</u> détails superflus ou <u>quelques</u> détails qui manquent.	<i>Quelques</i> parties vont assez bien ensemble. Il y a <u>plusieurs</u> détails superflus ou <u>plusieurs</u> détails qui manquent.	Les parties <i>ne vont pas du tout</i> bien ensemble. <i>Les</i> différents détails vont <u>très peu</u> ou <u>pas</u> ensemble.	
3. Découpage en paragraphes	Il y a au moins un paragraphe pour <u>au moins 4 éléments</u> de la structure.	Il y a au moins un paragraphe pour <u>trois</u> éléments de la structure.	Il y a au moins un paragraphe pour <u>un ou deux</u> éléments de la structure.	Il n'y a <u>pas</u> de paragraphes.	
4. Enchaînement logique des actions	Les actions s'enchaînent <u>très</u> logiquement et elles tentent de résoudre le problème.	Les actions s'enchaînent <u>assez</u> logiquement et elles tentent de résoudre le problème.	Les actions sont souvent <u>mal</u> reliées entre elles et elles ne tentent pas de résoudre un problème.	Il n'y a <u>aucun</u> lien logique entre les actions et le problème.	
5. Présence suffisante, correcte et variée de connecteurs temporels (Il était une fois, un jour, soudain..., deux jours plus tard)	Il y a <u>assez</u> d'organiseurs temporels, ils sont variés et toujours employés correctement.	Il y a <u>quelques</u> organisateurs temporels, assez variés et presque toujours employés correctement.	Il y a <u>très peu</u> d'organiseurs temporels, ils sont peu variés et pas toujours employés correctement.	Il n'y a <u>aucun</u> organisateur temporel.	

Niveaux de performance : cohérence microstructurelle (enchaînement entre les phrases et à l'intérieur des phrases)					
Éléments recherchés	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	Notes
1. Continuité (variété et adéquation de référents/mots de subst. tels que les pronoms, les adj. poss. et démon. et les synonymes pour que les idées s'enchaînent bien d'une phrase à l'autre.)	L'emploi <u>constant, varié et toujours correct</u> de mots de continuité crée une grande fluidité dans le texte.	L'emploi <u>fréquent, assez varié et presque toujours correct</u> de mots de continuité crée une certaine fluidité dans le texte.	L'emploi <u>occasionnel et peu varié</u> de mots de continuité crée parfois une certaine fluidité dans le texte. Ces mots ne sont <u>pas toujours</u> employés correctement.	Les mots de continuité sont <u>très peu</u> ou <u>pas</u> employés, créant ainsi un texte en phrases « morcelantes ». Ces mots <u>ne sont pas</u> employés correctement.	
2. Relation (présence et variété des connecteurs tels que <u>car, donc, à moins que, etc.</u> pour expliciter le rapport logique entre les idées)	Il y a <u>assez</u> de mots de relation précis, pertinents et diversifiés.	Il y a <u>souvent</u> des mots de relation.	Il y a <u>parfois</u> des mots de relation.	Il y a <u>très peu</u> ou <u>pas</u> de mots de relation.	
Niveaux de performance : cohérence situationnelle (pertinence du contenu par rapport à la situation)					
Éléments recherchés	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	Notes
1. Respect des contraintes imposées par la situation de com. du point de vue du contenu	Toutes les contraintes ont été prises en considération	La plupart des contraintes ont été prises en considération	Quelques contraintes ont été prises en considération	Aucune contrainte n'a été prise en considération	
2. Vocabulaire/ton : emploi de <u>mots qui touchent</u> le lecteur en rendant le texte drôle, triste, dramatique, mystérieux, effrayant, etc.	de façon <u>régulière</u>	souvent	parfois	<u>très peu</u> ou <u>pas</u> du tout	
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>	de façon <u>régulière</u>	souvent	parfois	<u>très peu</u> ou <u>pas</u> du tout	
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	Des <u>effets divertissants</u> ont été créés.	Les <u>tentatives</u> pour créer ces effets sont <u>parfois réussies</u> .	Les <u>tentatives</u> pour créer ces effets ne sont <u>pas réussies</u> .	Il n'y a <u>aucune tentative</u> pour créer ce genre d'effets.	

Grille d'évaluation des récits réalistes (textes écrits lorsque les élèves étaient en 5^e année)

Nom de l'évaluateur/trice : _____

Numéro du texte : _____

Niveaux de performance : cohérence macrostructurelle (organisation d'ensemble du récit)					
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 <u>4 des 5</u> parties du récit et <u>2 des 3 éléments</u> de la situation initiale sont présents.	On trouve <u>3</u> parties du récit et <u>1 ou 2 des 3 éléments</u> de la situation initiale sont présents.	On trouve <u>2</u> parties du récit.	On trouve <u>1</u> partie du récit.	
2. Adéquation des parties	<i>Toutes</i> les parties vont bien ensemble. Il n'y a <u>aucun</u> détail superflu ou <u>aucun</u> détail qui manque.	<i>La plupart</i> des parties vont bien ensemble. Il y a <u>quelques</u> détails superflus ou <u>quelques</u> détails qui manquent.	<i>Quelques</i> parties vont assez bien ensemble. Il y a <u>plusieurs</u> détails superflus ou <u>plusieurs</u> détails qui manquent.	Les parties <i>ne vont pas du tout</i> bien ensemble. Les différents détails vont <u>très peu</u> ou <u>pas</u> ensemble.	
3. Découpage en paragraphes	Il y a 7 ou 8 paragraphes bien distincts (1 ou 2 pour la situation initiale et 5 ou 6 pour les autres parties du schéma)	Il y a 5 ou 6 paragraphes bien distincts (1 ou 2 pour la situation initiale et 3 ou 4 pour les autres parties du schéma.).	Il y a 3 ou 4 paragraphes bien distincts (1 ou 2 pour la situation initiale et 2 ou 3 pour les autres parties du schéma.).	Il y a seulement 2 paragraphes bien distincts ou il n'y a pas de paragraphes distincts.	
4. Mention des sentiments du personnage principal à l'intérieur des parties	Dans 4 ou 5 parties	Dans 3 parties	Dans 2 parties	Dans 1 partie ou pas du tout	
5. Enchaînement logique des actions	Les actions s'enchaînent <u>très</u> logiquement et elles tentent de résoudre le problème.	Les actions s'enchaînent <u>assez</u> logiquement et elles tentent de résoudre le problème.	Les actions sont souvent <u>mal</u> reliées entre elles et elles ne tentent pas de résoudre un problème.	Il n'y a <u>aucun</u> lien logique entre les actions et le problème.	
6. Présence suffisante, correcte et variée de connecteurs temporels (il était une fois, un jour, soudain..., deux jours plus tard)	Le lecteur comprend bien la chronologie de l'ensemble du texte, car les connecteurs comportent 3 qualités sur 3 : fréquence, variété, exactitude	Le lecteur comprend assez bien la chronologie de la plupart du texte, car les connecteurs comportent 2 qualités sur 3.	Le lecteur ne comprend pas la chronologie de certaines parties du texte, car les connecteurs employés comportent 1 ou 2 qualités sur 3.	Le lecteur ne comprend pas la chronologie de l'ensemble du texte : les connecteurs temporels sont absents ou erronés.	

Niveaux de performance : cohérence microstructurale (enchaînement entre les phrases et à l'intérieur des phrases)					
Éléments recherchés	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	Notes
1. Continuité (variété et adéquation de référents/mots de subst. tels que les pronoms, les adj. poss. et démons. et les synonymes pour que les idées s'enchaînent bien d'une phrase à l'autre.)	L'emploi <u>constant, varié et toujours correct</u> de mots de continuité crée une grande fluidité dans le texte. (3 qualités sur 3 : fréquence, variété, exactitude)	L'emploi <u>fréquent, assez varié et presque toujours correct</u> de mots de continuité crée une certaine fluidité dans le texte. (2 qualités sur 3)	L'emploi <u>occasionnel et peu varié</u> de mots de continuité crée parfois une certaine fluidité dans le texte. Ces mots ne sont <u>pas toujours</u> employés correctement. (1 qualité sur 3)	Les mots de continuité sont <u>très peu</u> ou <u>pas</u> employés, créant ainsi un texte en phrases « morcelantes ». Ces mots <u>ne sont pas</u> employés correctement. (aucune qualité)	
2. Relation (présence, variété et exactitude des connecteurs tels que, car, donc, à moins que, etc. pour expliciter le rapport logique entre les idées)	Le lecteur comprend bien les relations entre les idées de l'ensemble du texte, car les connecteurs comportent 3 qualités sur 3 : fréquence, variété, exactitude	Le lecteur comprend assez bien les relations entre les idées de la plupart du texte, car les connecteurs comportent 2 qualités sur 3.	Le lecteur ne comprend pas les relations entre les idées de certaines parties du texte, car les connecteurs employés comportent 1 ou 2 qualités sur 3.	Le lecteur ne comprend pas les relations entre les idées de l'ensemble du texte : les connecteurs sont absents ou erronés.	
Niveaux de performance : cohérence situationnelle (pertinence du contenu par rapport à la situation)					
Éléments recherchés	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	Notes
1. Respect des contraintes imposées par la situation de com. du point de vue du contenu.	Toutes les contraintes ont été prises en considération	La plupart des contraintes ont été prises en considération	Quelques contraintes ont été prises en considération	Aucune contrainte n'a été prise en considération	
2. Lien entre le trait de personnalité dominant du personnage principal tel que mentionné dans la situation initiale et les actions que celui-ci entreprend.	Lien évident à travers les 3 actions	Lien évident à travers 2 actions	Lien évident dans une seule action	Lien pas du tout évident dans toutes les actions	
3. Développement : apport de détails intéressants et vraisemblables – actions et descriptions – pour donner au lecteur envie de lire la suite.	de façon <u>régulière</u>	souvent	parfois	<u>très peu</u> ou <u>pas</u> du tout	
4. Vocabulaire/ton : emploi de mots qui touchent le lecteur en rendant le texte mystérieux, par exemple.	de façon <u>régulière</u>	souvent	parfois	<u>très peu</u> ou <u>pas</u> du tout	
5. Effets de style : présence de jeux de mots, de jeux de phrases ou de ponctuation, de comparaisons, de synonymes, etc. pour divertir le lecteur.	Des <u>effets divertissants</u> ont été créés.	Les <u>tentatives</u> pour créer ces effets sont <u>parfois réussies</u> .	Les <u>tentatives</u> pour créer ces effets ne sont <u>pas réussies</u> .	Il n'y a <u>aucune tentative</u> pour créer ce genre d'effets.	