

Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent

Martine Cavanagh

Campus Saint-Jean, University of Alberta

Résumé

Cet article s'intéresse à la cohérence textuelle et à la planification dans le cadre de l'écriture d'un récit par des élèves franco-albertains de 4^e année. Un design prétest et post-test appliqué à un groupe expérimental (n = 49) et à un groupe témoin (n = 26) a permis d'évaluer l'efficacité d'un programme d'intervention axé sur les stratégies rédactionnelles spécifiques au texte narratif et tenant compte des particularités des élèves francophones en milieu minoritaire. Trois dimensions de la cohérence ont été évaluées : macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle. Les résultats montrent que les élèves ont progressé de façon significative dans la première dimension, mais pas dans les deux autres. De plus, les élèves ont fait des progrès significatifs au niveau de la planification de leur texte. Des pistes pour l'amélioration du programme d'intervention se dégagent de ces résultats.

Abstract

This article discusses textual coherence and outline-making in the context of Grade 4 Franco-Albertan pupils' story writing. A pre-test, post-test design applied to an experimental group (n = 49) and a control group (n = 26) showed the effects of a teaching program based on writing strategies specific to the production of narrative texts, with a focus on the distinct characteristics of minority Francophone pupils. Three dimensions of coherence, namely macrostructural, microstructural and situational, were evaluated. The results indicate that the pupils progressed significantly in the first dimension but not in the two others, and that they made significant progress in using an outline to plan their story. These outcomes suggest ideas for improving the teaching program.

Introduction

Depuis l'adoption en 1982 de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, les francophones vivant hors Québec ont droit à l'éducation en français. Cependant, l'effet combiné de plusieurs facteurs tels que le milieu anglo-dominant, l'accès limité au français en dehors de l'école et de la famille, le phénomène de l'exogamie et le manque de ressources en français (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004), fait que l'enseignement de la langue constitue un défi de taille pour les enseignants des écoles francophones en milieu minoritaire, surtout en ce qui a trait au développement de la compétence à rédiger des textes. C'est en effet ce que souligne le dernier rapport du Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2004) en précisant que « c'est en écriture que l'élève francophone en milieu minoritaire se démarque le plus de l'élève canadien avec des écarts de rendement très grands, autant chez les filles que chez les garçons et autant à l'âge de 13 ans qu'à l'âge de 16 ans » (p. 34).

Une récente étude (Cavanagh, 2007) menée auprès d'élèves franco-albertains du 2^e cycle du primaire confirme cette faiblesse en écriture tout en apportant des précisions quant à la nature des difficultés éprouvées dans le contexte spécifique de la rédaction d'un texte narratif. En bref, les résultats montrent que les élèves sont plus faibles en grammaire du texte ou en cohérence textuelle qu'en grammaire de la phrase. Bien que les élèves possèdent une certaine connaissance des composantes du schéma narratif, ils éprouvent de grandes difficultés à les intégrer dans un ensemble et à développer pleinement leurs idées à l'intérieur de chacune d'elles. De tels résultats corroborent ceux d'autres recherches qui indiquent que la faiblesse principale dans les rédactions des élèves du primaire est le manque de cohérence (Fayol, 1996; Pepin, 1998). Cette faiblesse se reflète surtout par l'absence d'une structure hiérarchique bien définie, par de nombreuses idées implicites et insuffisamment développées, souvent dissociées les unes des autres et parfois même contradictoires. Les résultats de notre étude (Cavanagh, 2007) indiquent également qu'à ces difficultés d'ordre textuel, s'ajoutent des faiblesses importantes sur le plan du lexique et de la syntaxe qui nuisent fortement à la capacité des scripteurs à accrocher le lecteur et à maintenir son intérêt tout au long du récit.

Cadre conceptuel

Un tel constat justifie d'adapter à l'écriture d'un texte narratif un programme d'intervention conçu originellement pour l'écriture d'un texte argumentatif et validé auprès d'élèves québécois de la 6^e année (Cavanagh, 2005, 2006). Ce programme, fondé sur plusieurs principes de l'enseignement stratégique et de la construction du savoir (Tardif, 1992, 1999), a conduit les élèves à rédiger des textes argumentatifs plus cohérents grâce à l'enseignement d'un ensemble de stratégies propres à ce genre de texte. Ce programme vise trois dimensions de la cohérence : la *cohérence macrostructurelle*, qui se manifeste par la capacité du scripteur à hiérarchiser ses idées en

découpant son texte en paragraphes distincts et en établissant la structure interne des paragraphes; la *cohérence microstructurelle*, qui découle de l'emploi approprié de procédés de reprise de l'information au niveau interphrastique pour assurer la continuité des idées; la *cohérence situationnelle*, qui résulte de la capacité à sélectionner des idées pertinentes grâce à la prise en compte simultanée des divers paramètres de la situation d'écriture. En plus de son efficacité démontrée en milieu linguistique majoritaire, deux raisons motivent l'adaptation de ce programme au texte narratif pour des élèves franco-albertains. D'une part, selon les directives officielles du programme d'études de l'Alberta, les élèves du primaire doivent être capables de lire et de produire diverses formes de récits (Alberta Learning, 1998). D'autre part, nous avons observé que ces élèves bénéficient rarement d'un enseignement systématique pour les soutenir dans cette tâche complexe. Les adaptations apportées au programme d'intervention originel tiennent compte de la nature différente de la tâche d'écriture et de certaines caractéristiques de la population d'élèves auprès de laquelle le programme a été implanté.

Les adaptations découlant de la tâche même ont été inspirées par les valeurs différentes du produit au niveau des trois dimensions de la cohérence et par les opérations spécifiques qui sous-tendent la rédaction d'un récit. Les valeurs différentes du produit se situent surtout au niveau de la cohérence macrostructurelle et situationnelle puisque les procédés de reprise de l'information impliqués dans l'établissement de la cohérence microstructurelle, demeurent sensiblement les mêmes d'un type de texte à l'autre. Ainsi, relativement à la cohérence macrostructurelle, le schéma argumentatif cède la place au schéma narratif, une structure canonique comportant cinq parties (Adam, 2005; Reuter, 1996) : une situation initiale qui situe les personnages dans un contexte particulier; un élément déclencheur qui présente l'événement qui fait démarrer l'histoire; les actions du héros qui s'enchaînent de façon logique et chronologique pour résoudre le problème; le dénouement qui révèle la façon dont le problème est résolu; une situation finale qui indique la conséquence à long terme de l'action du personnage. Les adaptations pour la cohérence situationnelle consistent à substituer la pertinence des arguments pour convaincre le lecteur à la présence de détails intéressants et vraisemblables, car sans contradiction avec l'univers réel ou fictif créé, et au recours à des moyens linguistiques spécifiques (vocabulaire, figures de style) pour réussir à capter et à maintenir l'intérêt du lecteur.

De tels changements au niveau de la cohérence exigent de la part du scripteur, la mise en œuvre d'opérations spécifiques au récit. Plusieurs auteurs ont théorisé ces opérations (Adam, 2005; Fayol, 1985), mais le modèle de Tauveron (1995) semble le plus opérationnel. L'analyse de ce modèle indique que les opérations de la mise en texte et de la révision demeurent essentiellement les mêmes pour tous les types de texte, mais que des différences se révèlent dans les opérations relatives à la planification. Ainsi, à l'étape de la planification, cet auteur regroupe l'ensemble des opérations en jeu selon deux catégories de choix opérés par le scripteur : des choix d'ordre pragmatique et d'ordre sémantique. Du point de vue pragmatique, Tauveron (1995) 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) et 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. Pour amener les élèves à mobiliser ces opérations, trois stratégies ont été élaborées. La première aide l'élève à identifier et à construire son 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 deuxième soutient l'élève dans l'élaboration d'une image mentale pour se représenter les détails du lieu de son histoire. Quant à la troisième, elle incite l'élève à identifier des actions qui découlent de l'élément déclencheur et s'enchaînent logiquement. Cette dernière stratégie prend la forme d'une schématisation de la structure du texte narratif et constitue la stratégie centrale à laquelle se greffent les deux autres stratégies.

En ce qui concerne les adaptations qui découlent plus directement des caractéristiques de la population d'élèves, il convient, tout d'abord, de mettre les nouvelles stratégies de planification à la portée de jeunes élèves de 9-10 ans, plus limités à la fois dans leur capacité d'abstraction et d'intégration de l'information en mémoire (Grégoire, 2006), de même que dans leur capacité langagière. Ainsi, chaque stratégie a été associée à un objet concret afin que l'élève puisse se faire une image mentale (Duclos, 2001; Reed, 2007) de l'opération en jeu. Certaines stratégies ont en plus été associées à une liste de mots de vocabulaire pour en faciliter l'utilisation. Enfin, en tenant compte de l'hétérogénéité des compétences langagières et cognitives des élèves en contexte minoritaire (Cazabon, Lafortune et Boissonneault, 1998), nous avons différencié les parcours au niveau de la démarche rédactionnelle (Tomlinson, 2004) selon le niveau d'habileté des élèves.

À la lumière de ce cadre conceptuel, l'objectif général de la présente étude est de mesurer les effets d'un programme d'intervention adapté sur le développement de la capacité d'élèves francophones de milieu minoritaire de 9-10 ans à rédiger des textes narratifs cohérents afin de dégager des pistes concrètes pour améliorer le programme. Nous formulons deux hypothèses, l'une en lien avec le texte en tant que produit fini et, l'autre, en rapport avec la démarche rédactionnelle. Ainsi, la première hypothèse prédit que le programme d'intervention améliorera la qualité des récits aux trois niveaux de la cohérence textuelle, soit la cohérence macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle. La deuxième hypothèse prédit que le programme améliorera la capacité des élèves à faire un plan hiérarchisé avant d'écrire, augmentant d'autant la qualité de leur démarche rédactionnelle.

Méthodologie

Plan de recherche et échantillon

Le plan de recherche comprend un prétest, un traitement et un post-test appliqués à un groupe expérimental et à un groupe témoin. Le prétest mesure la qualité du texte des élèves du point de vue des trois dimensions de la cohérence textuelle ainsi que la qualité de leur plan. Le post-test porte sur les mêmes variables après l'application du programme d'intervention, 12 semaines plus tard. Par ailleurs, pour mieux interpréter les résultats quantitatifs et être en mesure de dégager des pistes concrètes d'amélioration du programme d'intervention, nous avons mené des entrevues auprès de l'enseignante qui a appliqué le programme et procédé à des observations en classe.

Malgré la procédure expérimentale utilisée, cette recherche peut être qualifiée de quasi-expérimentale puisque les sujets n'ont pas été choisis au hasard (Boudreault, 2000). L'échantillon total comprend 75 sujets de la quatrième année inscrits dans deux écoles du Conseil scolaire Centre-nord à Edmonton en Alberta. Le groupe expérimental est constitué de deux groupes-classe comprenant chacun 25 et 24 élèves, avec un nombre à peu près égal de garçons et de filles. Sur les 49 élèves, 26 proviennent d'un foyer exogame, c'est-à-dire dont un des parents est de langue maternelle française et l'autre de langue maternelle anglaise (Landry et Allard, 1997), et 8 élèves ont des difficultés d'apprentissage. Le groupe témoin inclut 26 élèves parmi lesquels 9 élèves proviennent d'un foyer exogame et 4 éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Pour établir l'équivalence du groupe expérimental et du groupe témoin avant le traitement, deux variables ont été considérées : le niveau socio-économique des élèves et leur niveau de compétence en français écrit. Ainsi, selon le directeur général du Conseil scolaire et le directeur des écoles participant au projet, les élèves des classes choisies proviennent de familles de niveau socio-économique moyen. Pour la deuxième variable, les résultats des élèves en français écrit, tels qu'indiqués dans le bulletin scolaire de l'année précédente, ont été examinés et, selon le jugement des enseignantes, les classes choisies contiennent une proportion relativement équivalente d'élèves forts, moyens et faibles ou en difficulté d'apprentissage.

Programme d'intervention

En ce qui concerne le programme d'intervention, précisons tout d'abord que les élèves du groupe témoin ont rédigé le même nombre de textes que ceux du groupe expérimental mais sans bénéficier de l'enseignement explicite des stratégies tel que prévu dans le programme. Ces élèves ont bénéficié de l'enseignement habituel et ont reçu une rétroaction essentiellement axée sur des notions liées à la grammaire de la phrase (accords, temps de verbe, etc.).

Tableau 1 : Synthèse du programme d'intervention sur le récit

Phases	Étapes	Leçons
1. Préparation des apprentissages	A. Motivation et activation des connaissances	1. Bilan des acquis et identification d'un projet de communication
2. Réalisation des apprentissages « Encodage »	B. Construction de connaissances sur le produit fini C. Construction de connaissances sur la démarche de production d'un récit. 1^{er} texte	2 à 6. Analyse de récits bien et mal construits à l'aide d'un schéma. 7 à 14. Modelage des stratégies d'écriture suivi d'une pratique guidée
3. Intégration des apprentissages « Recontextualisation et décontextualisation »	D. Pratique autonome 1 2^e texte E. Pratique autonome 2 3^e texte	14 à 17. Planification, rédaction et révision avec décontextualisation 17 à 20. Planification, rédaction, révision avec décontextualisation

Pour le groupe expérimental, le traitement a consisté en l'application du programme d'intervention axé sur l'enseignement explicite de plusieurs stratégies d'écriture spécifiques au texte narratif. Ce programme (voir le tableau 1) comprend 20 leçons d'une durée moyenne de 50 minutes chacune.

Durant la *phase de préparation des apprentissages* (Leçon 1), les élèves ont rédigé un premier récit et analysé celui-ci, en équipes, pour faire le bilan de leurs connaissances sur le texte narratif. L'enseignante leur a ensuite expliqué le but de la séquence d'apprentissage et les a invités à identifier un destinataire réel pour leurs productions. La deuxième phase, celle de la *réalisation des apprentissages* (Leçons 2 à 14), a été divisée en deux étapes. Durant la première (Leçons 2 à 6), les élèves ont réalisé plusieurs activités de manipulation telles que l'analyse de textes bien et mal construits, la reconstitution de récits-puzzle, la classification de connecteurs (temporels, spatiaux et logiques), etc., afin de se construire une représentation du but visé. Lors de la deuxième étape (Leçons 7 à 14), l'enseignante a rédigé un récit devant les élèves en modelant neuf stratégies de la démarche scripturale dont six axées sur la planification, une centrée sur la rédaction et deux axées sur la révision. Le modelage de chaque stratégie a été suivi d'une pratique guidée dans le contexte de rédaction d'un premier texte par les élèves.

Durant la *phase d'intégration des apprentissages* (Leçons 14 à 17), les élèves ont eu l'occasion de réinvestir les stratégies apprises en rédigeant un deuxième récit. Au moment de la révision, le processus rédactionnel a été interrompu pour que les élèves participent à une leçon décontextualisée sur la conjugaison de l'imparfait et sur l'accord du sujet et du verbe, deux notions qui se sont avérées problématiques pour eux. En raison des contraintes de temps, 17 leçons sur 20 ont été enseignées. Les élèves n'ont donc pas eu l'occasion de réinvestir les stratégies enseignées dans un troisième texte.

Formation de l'enseignante

La formation offerte à l'enseignante avant et pendant l'intervention a été inspirée du modèle conçu par Beard El-Dinary et Schuder (1993). Avant l'intervention, l'enseignante a reçu une explication des principes de base et de la structure du programme. Pendant l'intervention, l'enseignante a bénéficié d'échanges informels avec la chercheure durant l'enseignement des leçons et des documents d'appui, notamment les scénarios de modelage détaillant les opérations sous-jacentes à l'emploi des stratégies.

Instruments de cueillette de données et déroulement

Trois instruments de cueillette de données ont été utilisés : les productions écrites des élèves (textes et plans), les observations en classe et les entretiens informels avec l'enseignante. Les productions écrites ont été rédigées lors du prétest et du post-test. Les élèves ont planifié et rédigé un récit imaginaire sur l'une ou l'autre, au choix, de deux situations d'écriture portant sur des thèmes proches de leur vécu. Ils ont disposé d'environ 90 minutes pour s'acquitter de cette tâche. Le prétest a servi à établir le niveau de base et le post-test, administré 12 semaines plus tard, juste après l'intervention, a servi à mesurer les progrès réalisés en cohérence et en planification textuelle.

Durant l'intervention, nous avons fait une dizaine d'observations en classe d'environ une heure chacune et mené quatre entretiens informels avec l'enseignante, d'une durée approximative d'une heure par entretien. Le but

principal des observations était de vérifier le respect du protocole des leçons et de recueillir des informations sur le degré d'engagement des élèves dans les activités. Chaque fois que le niveau d'engagement des élèves s'est avéré particulièrement élevé ou faible, nous en avons discuté avec l'enseignante lors des entretiens informels. Nous avons également pris des notes sur les commentaires, les problèmes et les solutions émis par l'enseignante sur l'utilisation du matériel. Les données qualitatives provenant des observations en classe et des entretiens informels avec l'enseignante ont fait l'objet de rapports écrits.

Méthodes d'analyse des données

L'analyse du contenu des textes et des plans rédigés par les élèves a été réalisée à l'aide de deux grilles de notation. La grille de notation de la cohérence mesure les trois dimensions sur une échelle nominale ou ordinale allant de 1 à 4 pour chacun des aspects considérés. Pour la dimension macrostructurelle, les aspects « parties du récit », « découpage du texte en paragraphes » et « organisateurs temporels » ont été évalués en fonction du critère de présence/absence. Le critère d'adéquation a été appliqué aux « parties du récit » et celui de logique à « l'enchaînement des actions ». La cohérence microstructurelle englobe les aspects relatifs à la « continuité interphrastique » et à l'explicitation des « relations logiques » entre les idées, aspects évalués selon un critère de fréquence et de pertinence. Quant à la cohérence situationnelle, elle est déterminée en fonction de la capacité des élèves à tenir du compte du destinataire en cherchant à créer un effet sur lui par l'apport de « détails intéressants », l'emploi d'un « vocabulaire » qui donne un ton particulier au texte et le recours à des « figures de style », selon un critère de fréquence. La grille de notation des plans a été adaptée de celle de Whitaker, Berninger, Johnston et Swanson (1994). Elle comporte deux dimensions : la différenciation en parties distinctes et l'ordre des parties selon le schéma narratif. Pour assurer l'objectivité du codage à l'aide de ces grilles, nous avons eu recours à une méthode interjuges. Deux juges qui ne connaissaient ni les participants ni les objectifs de l'étude ont évalué les productions des élèves. Le coefficient d'accord dans les codifications faites par ces juges est de 0,91 sur les plans et de 0,82 sur les textes.

Les différences dans le score global (la somme de toutes les variables mesurées) entre le prétest et le post-test, pour les deux groupes, ont été analysées à l'aide du test t de Student pour groupes indépendants, ces données rencontrant les critères de distribution normale. Par contre, pour analyser les différences obtenues dans chacune des sous-catégories, puisque les données sont discrètes, nous avons utilisé le test non-paramétrique de Mann-Whitney (test U). Le seuil de signification retenu est $p < 0.05$.

Les données qualitatives recueillies à partir des observations et des entretiens, n'ont pas été analysées à partir d'une méthode d'analyse qualitative spécifique. Ces données ont plutôt été utilisées dans le cadre de la discussion des résultats quantitatifs afin de faciliter la compréhension de ceux-ci et alimenter la réflexion quant aux hypothèses explicatives et aux pistes à suivre pour l'amélioration du programme d'intervention.

Résultats

La présentation des résultats porte d'abord sur le score global obtenu par les élèves en cohérence textuelle et en planification. Par la suite, les scores globaux pour chacune de ces deux composantes et les scores partiels pour chacune des sous-composantes sont examinés séparément.

Résultat global en cohérence textuelle et en planification

Le tableau 1 présente la différence moyenne globale et l'écart-type pour les scores obtenus au prétest et au post-test par les deux groupes expérimental et témoin, ainsi que le résultat du test t sur les différences moyennes entre ces groupes.

Tableau 1

Différences moyennes globales et écarts-types entre le prétest et le post-test,
et résultat du test t entre les groupes expérimental et témoin

	Groupe expérimental (n = 49)	Groupe témoin (n = 26)	Test-t	Prob.
Différences moyennes	10,20	3,31	5,09	0,000*** ¹
Écarts-types	7,00	4,67		

¹ *p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

Ainsi, pour l'ensemble des variables mesurées, la différence moyenne entre le prétest et le post-test est de 10,20 pour le groupe expérimental (écart type : 7,00) et seulement de 3,31 (écart type : 4,67) pour le groupe témoin. Cette différence entre les deux groupes est statistiquement significative ($p < 0,001$). Les élèves du groupe expérimental qui ont bénéficié de l'intervention ont donc fait davantage de progrès que ceux du groupe témoin. Toutefois, pour déterminer la part de la cohérence textuelle et de la planification dans ce résultat global, il nous faut examiner séparément les résultats obtenus pour chacune de ces composantes.

Résultats obtenus au niveau de la cohérence textuelle

Le tableau 2 présente les différences moyennes obtenues entre le prétest et le post-test pour les deux groupes expérimental et témoin dans chacun des aspects de la cohérence textuelle soit la « cohérence macrostructurale », la « cohérence microstructurale » et la « cohérence situationnelle », ainsi que le niveau de signification des différences entre ces groupes, tel que déterminé par le test U de Mann-Whitney.

La lecture de ce tableau montre que si l'on compare les différences entre le prétest et le post-test pour les deux groupes par rapport à chaque dimension de la cohérence textuelle, seule la cohérence macrostructurale

enregistre une différence statistiquement significative en faveur du groupe expérimental ($p = 0,001$). L'examen de chacune des composantes de cette dimension révèle que cette différence est due à la sous-composante « découpage du texte en paragraphes » ($p < 0,001$). Le tableau montre également une différence significative pour la composante « voix et ton » de la dimension « cohérence situationnelle ». Cependant, si l'on tient compte de la correction de Bonferroni, la différence dans cette composante n'est plus significative. La première hypothèse selon laquelle le programme produirait des changements par rapport à la cohérence textuelle n'est donc que partiellement confirmée.

Tableau 2

Différences moyennes (écarts-types) entre les résultats au prétest et au post-test obtenus par les deux groupes en cohérence textuelle, et degrés de signification (p)

Dimensions de la cohérence textuelle	Groupe expérimental (n = 49)	Groupe témoin (n = 26)	Valeur de p (U de Mann-Whitney)
Cohérence macrostructurelle			
Note globale	4,55 (3,16)	1,81 (2,79)	0,001**1
Présence des parties	0,61 (0,93)	0,73 (1,04)	0,260
Adéquation des parties	0,45 (1,17)	0,61 (1,06)	0,493
Découpage en paragraphes	2,88 (0,48)	0,04 (0,45)	0,000***
Enchaînement des actions	0,45 (1,00)	0,31 (0,79)	0,358
Connecteurs temporels	0,16 (1,28)	0,12 (0,65)	0,790
Cohérence microstructurelle			
Note globale	0,61 (1,88)	0,38 (0,90)	0,990
Continuité	0,33 (1,01)	0,35 (0,69)	0,764
Relation	0,29 (1,02)	0,04 (0,69)	0,252
Cohérence situationnelle			
Note globale	0,65 (3,27)	0,15 (2,17)	0,757
Respect des contraintes	0,14 (1,12)	0,35 (1,32)	0,263
Détails intéressants	0,18 (1,07)	0,35 (0,89)	0,396
Voix et ton	0,47 (0,82)	0,04 (0,66)	0,034*
Effet de style	0,14 (1,12)	0,12 (0,52)	0,990

1 * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Résultats obtenus au niveau de la planification

Le tableau 3 présente les différences moyennes obtenues entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes dans chacune des composantes de la planification textuelle, soit le « découpage en parties distinctes » selon les composantes du schéma narratif et l'« ordre des parties ». Il présente également les valeurs de p résultant de l'analyse statistique effectuée à l'aide du test U de Mann-Whitney.

Tableau 3

Différences moyennes (écart-types) entre le pré-test et le post-test obtenus par les deux groupes en planification textuelle, et degré de signification (p)

	Groupe expérimental (n = 49)	Groupe témoin (n = 26)	Valeur de p (U de Mann-Whitney)
Note globale	4,39 (0,89)	4,39 (0,89)	0,000**** ¹
Découpage en parties	2,41 (0,61)	0,50 (0,99)	0,000****
Ordre des parties	1,98 (0,48)	0,46 (0,71)	0,000****

¹p < 0,05 **p < 0,01 ***p < 0,001

La comparaison des différences entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes par rapport à la planification textuelle fait ressortir une différence statistiquement significative en faveur du groupe expérimental non seulement au niveau global (p < 0,001), mais également dans chacune des sous-composantes évaluées, c'est-à-dire dans le découpage du plan « en parties distinctes » (p < 0,001) et dans l'« ordre des parties » (p < 0,001). Ces résultats confirment la deuxième hypothèse selon laquelle le programme produirait des changements par rapport à la planification.

Discussion

L'interprétation des résultats nous permet de dégager un portrait de la performance des élèves du groupe expérimental qui suggère des modifications à apporter au programme d'intervention sur le texte narratif. Sur le plan de la cohérence macrostructurelle, la capacité nouvelle des élèves à « découper leur texte en paragraphes » est probablement due aux activités de manipulation centrées sur la structure narrative qui ont permis aux élèves de bien distinguer les différentes parties de leur récit et à une capacité accrue dans le domaine de la planification résultant de l'exploitation d'un schéma narratif en tant que stratégie centrale pour générer et organiser les idées du texte. Ceci corrobore d'ailleurs les résultats obtenus par d'autres chercheurs (Miller et George, 1992; Yeh, 1998; Cavanagh, 2006) dans le contexte de l'écriture d'autres types de texte. Par ailleurs, l'examen des textes des élèves révèle que l'absence de progrès significatif dans la sous-catégorie « présence des parties » peut être attribuée au fait qu'au départ, les élèves connaissaient déjà assez bien les composantes du schéma narratif. Par contre, les résultats peu probants dans les autres aspects de cette dimension de la cohérence indiquent que, si les élèves sont familiers avec les parties du récit, de sérieuses faiblesses demeurent au niveau de leur capacité à établir des liens logiques entre les parties et entre les actions du personnage principal dans le développement du récit.

À en juger par les piètres résultats obtenus en cohérence microstructurelle, la difficulté des élèves à faire des liens entre les divers paragraphes se retrouve également au niveau de la phrase. Les élèves persistent à écrire des phrases juxtaposées, sans expliciter le rapport logique entre les idées. Certes, l'explicitation de liens logiques est une opération très complexe dont la maîtrise exige temps et pratique, mais d'autres raisons peuvent expliquer la difficulté retrouvée chez les élèves. En effet, d'après nos observations, le processus de mise en texte a été entravé durant l'administration du post-test pour deux raisons principales. D'une part, les élèves ont manqué de temps pour rédiger car ils ont tenté d'exploiter toutes les stratégies de planification enseignées, alors qu'ils ne devaient utiliser que celles qu'ils considéraient les plus utiles. D'autre part, plusieurs élèves dits faibles ont éprouvé de sérieuses difficultés d'ordre orthographique et calligraphique, réduisant d'autant leur capacité de se concentrer sur la cohérence entre les idées. Ce dernier constat rejoint d'ailleurs les conclusions de plusieurs autres chercheurs qui ont expérimenté des programmes d'écriture du même genre auprès d'élèves en difficulté (Graham, Berninger, Abbott et Whitaker, 1997; Baker, Gersten et Graham, 2003).

En ce qui a trait à la cohérence situationnelle, les faibles résultats dans tous les aspects mesurés peuvent s'expliquer par une incapacité de l'élève à se distancier de son texte et à l'évaluer en fonction de l'effet qu'il souhaite créer sur le destinataire. On peut également faire appel à des facteurs tels que le peu de temps consacré à la révision-réécriture du texte, jumelé à des faiblesses lexicales qui demeurent importantes.

À partir de ce portrait de la performance des élèves suite à leur participation au programme, il semble que les résultats seraient plus probants si les élèves bénéficiaient de plus de soutien, de pratique et de temps pour réaliser la tâche complexe de l'écriture d'un récit. D'après nos observations et les entretiens réalisés avec l'enseignante, cinq formes de soutien devraient être incorporées au dispositif didactique. 1) Au cours de la première étape d'analyse de récits de la phase consacrée à la réalisation des apprentissages, il conviendrait d'intégrer des activités de pré-lecture pour faciliter la compréhension des idées présentées dans les textes (Giasson, 1990). 2) Il faudrait en plus construire des activités pour sensibiliser davantage les élèves à l'importance d'établir des liens logiques entre les différentes parties de leur récit et entre les actions entreprises par le personnage principal. 3) Puisque les stratégies d'écriture jouent un rôle central dans le programme d'intervention, il serait avantageux de bâtir une grille d'évaluation formative pour chaque stratégie afin que les élèves puissent s'autoévaluer ou s'engager dans une évaluation entre pairs (Blain, 2001) d'une manière plus structurée. 4) Étant donné l'hétérogénéité linguistique et cognitive des apprenants, il importe de leur offrir, à l'occasion, plusieurs variantes d'une même activité afin qu'ils puissent choisir celle qui convient le mieux à leur niveau de compétence et à leur façon d'apprendre (Caron, 2003; Tomlinson, 2004). 5) Puisque les élèves en milieu minoritaire ont relativement peu d'occasions d'utiliser le français dans des situations de communication authentiques, il serait particulièrement important de leur permettre de rédiger des récits pour des destinataires variés afin qu'ils apprennent à adapter leurs écrits en fonction d'un public cible. En même temps, comme Cazabon (1997, 2005) l'a déjà mentionné, l'emploi de la langue écrite dans des contextes plus réels contribuerait à une plus grande valorisation de la langue maternelle.

En plus d'un soutien accru, il faudrait prévoir une intervention de plus longue durée afin de permettre aux élèves de réinvestir plusieurs fois les stratégies enseignées dans le contexte de nouvelles situations d'écriture. Cette intervention les conduirait à une meilleure automatisation de ces connaissances tout en favorisant l'atteinte d'une plus

grande autonomie cognitive (Tardif, 1999). Enfin, lors de l'administration du prétest et du post-test, pour éviter la surcharge cognitive provoquée par la nécessité de gérer tous les processus d'écriture dans un seul bloc de temps et favoriser le recul, il serait judicieux de répartir la tâche d'écriture sur trois périodes de temps distinctes, chacune pouvant être consacrée à un seul processus d'écriture (Roussey et Piolat, 2005).

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité d'un programme d'intervention adapté à l'écriture d'un récit sur la capacité d'élèves franco-albertains de 9-10 ans à planifier et à composer des récits cohérents. Pour ce faire un devis prétest, post-test avec groupe témoin a été utilisé. De plus, pour mieux saisir la dynamique du processus d'apprentissage durant l'intervention, des observations en classe et des entretiens avec l'enseignante ont été réalisés. L'analyse des résultats quantitatifs indiquent que les élèves ont progressé dans la cohérence macrostructurelle et dans la planification textuelle. Les activités centrées sur la structure textuelle et l'accent mis sur les stratégies de planification expliquent ces progrès. En revanche, le programme n'a pas eu d'effets sur la cohérence microstructurelle et situationnelle. Ces résultats soulèvent la question de l'importance d'enseigner des procédés de progression, de continuité et de mise en relation des informations dans le cadre d'activités décontextualisées et d'identifier des moyens pour sensibiliser davantage les élèves francophones minoritaires au destinataire. Ils suggèrent également qu'il faudrait consacrer plus de temps à la révision et à l'enrichissement lexical à ce moment du processus d'écriture. Par ailleurs, l'analyse des données qualitatives issues des observations et des entretiens a révélé notamment l'importance d'offrir à ces apprenants hétérogènes la possibilité d'emprunter des chemins différents et de bénéficier d'un soutien approprié à leur capacité pour développer les compétences visées par le programme d'intervention.

Cette recherche ouvre la voie à plusieurs recherches futures. Premièrement, il conviendrait de réévaluer le présent programme avec les modifications suggérées pour juger de leur pertinence chez les élèves en situation linguistique minoritaire. Deuxièmement, il faudrait explorer l'impact du programme non seulement sur la capacité des élèves à planifier leur texte, mais également sur celle à le réviser. Troisièmement, étant donné l'importance accordée aux stratégies dans le processus d'écriture, il serait profitable, du point de vue de la différenciation pédagogique, de conceptualiser la façon dont des élèves de niveaux de compétence variés s'approprient les stratégies enseignées. Quatrièmement, à la suite d'autres chercheurs (Troia, 2006), il apparaît crucial de vérifier dans quelle mesure les apprentissages réalisés se maintiennent à long terme et, dans cette perspective, de se pencher sur le développement de la capacité des élèves à transférer les connaissances acquises dans le contexte d'autres types de texte, ou même d'autres disciplines. Cinquièmement, vu que les élèves francophones en milieu minoritaire sont généralement peu motivés à écrire, en partie à cause d'un manque de confiance dans leurs habiletés, il serait pertinent d'étudier l'impact du programme amélioré sur la motivation à écrire de ces élèves.

Références

- Adam, J.-M. (2005). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Alberta Learning (1998). *Programme d'études de français - langue maternelle*. Edmonton : Alberta Resources Branch.

- Baker, S., Gersten, R. et Graham, S. (2003). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 109-123.
- 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. (2001). Study of Verbal Peer Feedback on the Improvement of the Quality of Writing and the Transfer of Knowledge in Francophone Students in Grade 4 Living in a Minority Situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14(2), 156-170.
- Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Éditions Chenelière/Mc-Graw-Hill.
- 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). Profil scriptural d'élèves du primaire en vue d'une intervention en milieu francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 30 (2), 691-724.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), 159-182.
- Cazabon, B., Lafortune, S. et Boissonneault, J. (1998). *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*. Québec : Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique/International Center For Research on Language Planning.
- Cazabon, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury : Éditions Prise de parole.
- 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 : CMEC.
- Duclos, G. (2001). *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- 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* (p. 9-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gilbert, A., LeTouzé S., Thériault, J-Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Rapport final de recherche pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.ctffce.ca/fr/Issues/Francaise/Lesd%E9fisdenseignementRapportfinalfran%E7ais.pdf>.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S. et Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary students : A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Grégoire, J. (2006). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant. Fondements et pratique du WISC-IV*. Bruxelles : Mardaga.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (3), p. 561-592.
- Miller, K. et George, J. (1992). Expository Passage Organizers : Models for Reading and Writing. *Journal of Reading*, 35(5), 372-377.
- Pepin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner*. Laval (Québec) : Beauchemin.
- Reed, S. K. (2007). *Cognition : Théories et applications*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : Éditions Sociales Françaises.
- Roussey, J. Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 351-372.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Éditions Chenelière/ McGraw-Hill.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C.A. MacArthur, S Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research* (p. 324-336). New York, NY : Guildford Press.

- Whitaker, D., Berninger, V., Johnston, J. et Swanson, H. (1994). Intraindividual Differences in Levels of Language in Intermediate Grade Writers : Implications for the Translating Process, *Learning and Individual Differences*, 6(1), 107-130.
- Yeh, S. (1998). Empowering Education : Teaching Argumentative Writing to Cultural Minority Middle-School Students. *Research in the Teaching of English*, 33, 49-81.