

PROFIL SCRIPTURAL D'ÉLÈVES FRANCO-ALBERTAINS DU PRIMAIRE EN VUE DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME D'INTERVENTION EN ÉCRITURE

Martine Cavanagh
Campus Saint Jean, University of Alberta

Les résultats positifs obtenus en cohérence textuelle auprès d'élèves québécois suite à leur participation à un programme en écriture fondé sur des principes de l'apprentissage constructiviste (Cavanagh, 2006) et le fait que ces principes rejoignent ceux de la pédagogie préconisée pour les francophones minoritaires, nous amènent à vouloir implanter ce programme auprès d'élèves franco-albertains pour évaluer ses effets sur leur compétence rédactionnelle. Cependant, il s'avère au préalable nécessaire de vérifier que les connaissances ciblées par le programme correspondent aux difficultés majeures à l'écrit des élèves de ce milieu. Le but du présent article est donc d'établir un profil de la compétence scripturale d'élèves franco-albertains de la 4^e à la 6^e année du primaire (n = 126). À cette fin, deux composantes clés ont été évaluées dans le contexte de l'écriture d'un texte narratif et d'opinion: la grammaire du texte et la grammaire de la phrase. Les résultats montrent que la première composante pose plus de difficultés aux élèves que la seconde et qu'en général, les élèves font peu de progrès d'un degré scolaire à l'autre, ce qui souligne la pertinence du programme proposé pour cette population.

Mots clés : pédagogie en milieu minoritaire, didactique de l'écriture, cohérence textuelle, types de texte, stratégies d'écriture.

The positive results in textual coherence obtained from a group of Quebec students participating in a writing program based on constructivist learning principles, as well as the fact that these principles reflect those of the pedagogy prescribed for francophone minorities, have led us to attempt to implant this program in a Franco-Albertan environment in order to evaluate its effect on students' writing abilities. However, it was first necessary to verify the supposition that the abilities developed by the program correspond to the major difficulties of the pupils in this milieu. The aim of the present article is therefore to establish a profile of the writing competence of Franco-Albertan pupils from grades four to six (n = 126). To this end, two key

components, text and sentence grammar, were evaluated in the context of the production of both narrative and opinion texts. The results show that the first component poses more problems for the students than the second and that, in general, the students have made little progress from one grade to another, thus indicating the program's pertinence for this population.

Key words: minority-language pedagogy, teaching writing, textual coherence, types of text, writing strategies

INTRODUCTION

Pouvoir communiquer clairement ses idées par écrit est une habileté clé qui contribue fortement à la réussite scolaire des élèves. En effet, à l'école, l'écrit représente souvent le moyen privilégié pour rendre compte des apprentissages effectués et constitue un outil efficace pour rassembler, organiser et partager des idées sur un sujet spécifique et pour des fins de communication variées. Les programmes d'études pour l'enseignement du français langue maternelle, tant au Québec que dans les autres provinces canadiennes, reflète cette réalité puisque la maîtrise de divers types de texte constitue l'objectif principal du volet consacré à l'apprentissage de l'expression écrite.

Cependant, malgré cet affichage officiel, les difficultés à l'écrit persistent chez les élèves canadiens avec toutefois une performance encore plus faible chez les élèves francophones hors Québec et plus particulièrement chez ceux provenant des provinces de l'Ouest canadien. Ainsi, comme l'indique un rapport récent du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC, 2004): "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 de l'âge de 13 ans qu'à 16 ans" (p.34). En outre, toujours selon le même rapport, les élèves francophones minoritaires se montreraient moins intéressés par l'écriture et moins confiants dans leurs habiletés que la moyenne des élèves canadiens.

Les raisons qui expliquent cette différence entre les francophones minoritaires et les élèves canadiens au plan de la performance et de la motivation des élèves en matière d'écrit sont d'ordres à la fois

contextuel, pédagogique et psychologique. Pour ce qui est du contexte, l'environnement anglo-dominant et le manque de continuité dans l'utilisation du français entre l'école et la maison dû en grande partie au phénomène de l'exogamie, jumelés avec une pénurie de ressources en français, font que les élèves manquent à la fois de modèles langagiers en français et de pratique dans cette langue (Gilbert, Touzé, Thériault et Landry, 2004). Concernant les raisons d'ordre pédagogique, on constate une tendance chez les enseignants qui oeuvrent en milieu minoritaire à recourir à une pédagogie traditionnelle axée sur l'enseignement décontextualisé des notions grammaticales au lieu d'engager les élèves dans des projets de communication authentiques qui intègrent l'apprentissage de la grammaire (Cazabon, 2000). Quant au facteur psychologique, il est relevé par plusieurs auteurs dont Boudreau et Dubois (1992) qui stipulent que les élèves en situation minoritaire souffrent d'insécurité linguistique dans le sens où ils craignent de s'exprimer en français, tant à l'oral qu'à l'écrit, car ils ne se sentent pas assez compétents dans cette langue.

Lors d'une étude antérieure, nous nous sommes inspirée de travaux effectués en écriture et en intervention dans le courant de la psychologie cognitive et du socioconstructivisme pour élaborer un programme axé sur l'enseignement de stratégies d'écriture propres au texte d'opinion. Ce programme a été expérimenté durant une période de 12 semaines auprès d'élèves québécois de la 6^e année du primaire (Cavanagh, 2002, 2005, 2006). Les résultats quantitatifs obtenus au niveau du texte ont attesté que les élèves avaient fait des progrès significatifs du point de vue de la cohérence textuelle en écrivant des textes plus pertinents par rapport à l'objectif communicatif, mieux structurés et plus fluides. À l'exception de certains aspects relatifs à l'enchaînement des idées, ces progrès se sont maintenus à moyen terme. Parallèlement, des progrès au plan métacognitif ont également été enregistrés à la suite d'entrevues menées auprès d'un sous-groupe composé de six élèves de niveaux différents. L'analyse de ces données qualitatives a révélé que l'intervention avait permis aux élèves de se faire une représentation détaillée de la tâche d'écriture. Il en a résulté une meilleure capacité à évaluer leur texte du point de vue de sa cohérence et à gérer leur démarche. Un lien entre la démarche mobilisée et le degré de cohérence

atteint par le scripteur a donc été établi dans le cadre de cette recherche antérieure.

Ces résultats positifs obtenus auprès d'élèves francophones en milieu majoritaire dans un laps de temps relativement court, et le fait que le programme est fondé sur des principes qui rejoignent ceux de la pédagogie préconisée pour les francophones minoritaires, nous amènent à vouloir le mettre à l'épreuve auprès d'élèves franco-albertains de la 4^e à la 6^e année du primaire, dans le contexte de la production d'un texte narratif et d'un texte d'opinion, deux types au programme pour ces années.

Cependant, avant de procéder à cette implantation, il s'avère nécessaire de vérifier que les connaissances ciblées par le programme d'intervention proposé correspondent aux difficultés majeures à l'écrit des élèves de ce milieu. Le but du présent article est donc de déterminer la pertinence du programme pour cette population en établissant le profil scriptural d'un échantillon d'élèves franco-albertains. Ce profil découle de l'analyse des textes seulement et rend compte plus particulièrement de la capacité des élèves dans les domaines de la grammaire du texte (ou cohérence textuelle) et de la phrase lors de la production d'un texte narratif en 4^e, 5^e et 6^e années et d'un texte d'opinion en 5^e et en 6^e années. La présentation des résultats et de leur discussion sera précédée de celle du cadre théorique.

CADRE THÉORIQUE

Le programme d'intervention proposé vise la production par les élèves d'exemples cohérents d'un type de texte spécifique. Pour atteindre cet objectif, il exploite un certain nombre de moyens inspirés par des recherches sur l'écriture, son acquisition et son enseignement. Ces moyens sont agencés de façon particulière afin de conduire l'élève à l'autonomie cognitive. L'ensemble du dispositif s'appuie sur des principes qui correspondent à ceux qui, selon plusieurs chercheurs, devraient orienter la pratique pédagogique en milieu francophone minoritaire.

Les apprentissages visés par le programme d'intervention

Rejoignant les idées de Landry et Richard (2002) sur la pédagogie préconisée pour les francophones en situation linguistique minoritaire et plus spécifiquement sur l'importance, selon ces chercheurs, d'atteindre la maîtrise des apprentissages le programme vise la maîtrise de l'écriture. Mais que signifie "maîtrise de l'écriture"?

À l'heure actuelle, on s'entend sur le fait que la maîtrise de l'écriture se traduit par la capacité à produire différents types de texte dans des contextes variés, compétence qui exige la mobilisation à bon escient par le scripteur d'un grand nombre de connaissances interagissantes. Il existe plusieurs façons de classer ces connaissances mais les travaux réalisés en linguistique du texte (Charolles, 1978; Pepin, 1998) et de la phrase (Grevisse, 1993) qui portent sur le texte en tant que produit achevé, et ceux effectués en psychologie cognitive sur l'activité cognitive du scripteur expert (Hayes et Flower, 1983; Hayes, 1998) nous amènent à les regrouper autour de deux axes : l'axe « produit », qui englobe les connaissances ayant trait à la grammaire du texte (ou à la cohérence textuelle) et à la grammaire de la phrase, et l'axe « démarche productionnelle », qui comprend les connaissances relatives aux stratégies et aux processus d'écriture impliqués dans la production d'un texte de qualité. Même si le programme vise l'apprentissage de ces deux ensembles de connaissances, nous nous limitons ici à la description des connaissances appartenant à la première catégorie, dans l'optique de l'établissement d'un profil scriptural dérivé de l'analyse des productions des élèves.

La grammaire du texte ou la cohérence textuelle

À la suite des travaux menés en linguistique textuelle vers la fin des années 70 et le début des années 80 a émergé le concept de cohérence textuelle; on en est d'ailleurs arrivé au constat que la qualité d'un texte dépend en grande partie du degré de cohérence atteint par l'auteur (Pepin, 1998). C'est pourquoi le but premier du programme est d'amener les élèves à rédiger des textes cohérents. Mais que faut-il comprendre par « cohérence »? La cohérence, c'est ce qui fait qu'un texte possède une certaine unité, que les divers éléments dont il est constitué adhèrent les uns aux autres et que les idées s'associent de façon harmonieuse (Tran et

Trudel, 1984). Une synthèse de recherches pertinentes a permis de distinguer trois sortes de cohérence qui s'influencent et se renforcent mutuellement, soit les cohérences macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle. Si ces sortes de cohérence partagent des caractéristiques dans tous les types de texte, en même temps, elles présentent certaines variantes selon le type. L'exemple du texte narratif et celui du texte d'opinion serviront à illustrer ces variantes.

La cohérence macrostructurelle, appelée aussi cohérence globale (Charolles, 1978), se situe au niveau de la structure d'ensemble du texte. Sa réalisation dépend de la capacité du scripteur à organiser ses idées en parties internes distinctes tout en respectant les caractéristiques structurelles propres au type de texte qu'il rédige (Adam, 1992). Ainsi, dans le cas du récit, construit en fonction du schéma narratif, l'introduction présente la situation initiale et l'élément déclencheur, le développement comporte les actions des personnages dont la chronologie est marquée par les organisateurs temporels et les temps verbaux (Moirand, 1990; Chartrand, 1999) et la conclusion fait état de la situation finale. Dans le cas du texte d'opinion élaboré selon le schéma argumentatif élémentaire (Golder, 1996), le scripteur doit présenter dans l'introduction sa prise de position et les raisons qui la fondent, expliquer en paragraphes de développement chacune de ces mêmes raisons en marquant la transition entre eux à l'aide d'organisateur textuels séquentiels, et conclure par une synthèse pertinente. Il importe finalement de préciser que la seule présence de ces différentes parties du texte ne suffit pas pour établir la cohérence macrostructurelle; il faut, de plus, qu'elles soient reliées entre elles d'une manière logique et que tous les détails qui les composent participent à cette unité d'ensemble.

La cohérence microstructurelle, ou cohérence locale, se joue au niveau inter-phrastique (Charolles, 1978; Lundquist, 1980; Fayol, 1997; Pepin 1998). Essentiellement, elle résulte de la capacité du scripteur à respecter les règles de la progression, de la continuité et de la relation. En effet, pour qu'un texte soit cohérent au plan microstructurel, il faut que le scripteur le fasse progresser en ajoutant continuellement de nouvelles informations, mais sans répétition ni rupture thématique. Dans le cas du texte d'opinion, il doit développer ses arguments en s'assurant de ne pas s'écarter du sujet de l'idée principale énoncé au début du paragraphe.

Quant à la progression dans le récit, elle tient en grande partie à l'ajout d'actions et de détails pertinents. Mais, quel que soit le type de texte rédigé, lors de cet apport constant d'idées nouvelles, le scripteur doit veiller à leur enchaînement efficace. Pour ce faire, il lui faut, d'une part, assurer la continuité des idées en recourant à des procédés de reprise tels que la pronominalisation et la substitution lexicale et, d'autre part, expliciter les relations logiques entre ces mêmes idées par l'emploi approprié de mots de relation ou connecteurs. Si, dans un récit, le marquage de ces liens logiques s'avère particulièrement important au moment de la description des actions puisqu'ils servent à indiquer la nature de la relation qui les lie les unes aux autres, dans un texte d'opinion, il contribue largement au développement raisonné des arguments. Ainsi, dans les deux types de texte, l'atteinte d'une cohérence microstructurelle par le scripteur découle de sa gestion coordonnée de ces trois règles fondamentales.

La cohérence situationnelle, appelée aussi énonciative, s'inscrit, quant à elle, dans le rapport dynamique qui existe entre le texte et la situation de communication qui en fonde la pertinence (Adam, 1985; Moirand; 1990). Elle s'établit à deux niveaux, celui du choix du contenu et celui du choix des moyens linguistiques employés pour l'exprimer. Au plan du contenu, pour que le texte soit cohérent, le scripteur doit présenter des informations pertinentes du point de vue du destinataire, de l'objectif communicatif qu'il poursuit et de l'univers qu'il a créé dans son texte (Chartrand, 1999). Dans un récit, par exemple, le choix par l'auteur de détails intéressants et vraisemblables (car sans contradiction avec l'univers réel ou fictif créé) pour décrire les actions des personnages concourra à produire un effet divertissant sur le lecteur, tandis que dans un texte d'opinion, la sélection des arguments en fonction des caractéristiques du destinataire contribuera à convaincre ce dernier d'adhérer à la prise de position de l'auteur (Golder, 1996). Au niveau des moyens linguistiques, cette cohérence résulte de la faculté du scripteur à choisir des mots et des tournures de phrase appropriés à la situation de communication (Moirand, 1990). Bref, la pertinence du contenu, ainsi que celle des moyens linguistiques employés par le scripteur pour l'exprimer se combinent pour établir la cohérence situationnelle. Le

programme d'intervention vise donc la gestion coordonnée de ces trois dimensions de la cohérence textuelle.

La grammaire de la phrase

Si la production d'un texte de qualité passe par la maîtrise d'un grand nombre de connaissances d'ordre textuel, elle implique également la maîtrise des aspects de la production à un niveau de détail plus spécifique, soit celui des règles qui régissent le code grammatical. Pour cette raison, le programme, même s'il met l'accent sur la grammaire du texte, ne fait pas abstraction des notions relatives à la grammaire de la phrase. Celles-ci sont intégrées à la production d'un type de texte spécifique.

Les notions d'ordre grammatical peuvent se regrouper en cinq catégories: les accords, la ponctuation, la construction des phrases, l'orthographe et le lexique (Grévisse, 1993). Nous donnerons un bref aperçu de ce que recouvre chacune de ces catégories sans prétendre à l'exhaustivité. Concernant les règles d'accord, on distingue les accords dans le groupe du verbe (accords sujet-verbe selon les différents temps et modes verbaux, forme infinitive du deuxième verbe lorsque deux verbes se suivent etc.) de ceux dans le groupe du nom (accords en genre et en nombre des déterminants, des adjectifs et des noms dans des cas usuels particuliers).

En ce qui a trait à la construction de ses phrases, une phrase est bien construite quand elle comporte ses constituants de base (sujet, verbe) et autres (compléments) dans le bon ordre selon la séquence choisie (affirmative, négative ou interrogative). Quant aux signes de ponctuation, ils sont très liés à la construction des phrases puisqu'ils servent à les délimiter et à mettre davantage en évidence leur structure interne.

Les règles de l'orthographe, quant à elles, englobent les règles de l'orthographe d'usage (épellation des mots, emploi des signes tels que les accents, les traits d'union et la cédille) et celles qui touchent aux homophones tant lexicaux que grammaticaux. Enfin, les règles qui régissent l'emploi du lexique touchent à la formation des mots, aux anglicismes, au sens des mots et aux relations entre eux.

Les moyens exploités pour favoriser ces apprentissages

Pour conduire les élèves à la maîtrise de l'écriture, le programme exploite deux moyens principaux. Le premier moyen consiste en des tâches complexes de type résolution de problème pour que l'élève puisse construire activement des connaissances sur les trois sortes de cohérence. On appelle tâche complexe une tâche qui exige de la part de l'élève la prise en compte de plusieurs éléments conjointement. Cette pratique est conforme à l'idée de Cazabon (1997) qui affirme que, pour pallier le manque de modèles langagiers pour des fonctions communicatives variées, l'élève francophone minoritaire doit être exposé à la complexité linguistique. De plus, en plaçant l'élève au cœur du processus d'apprentissage, elle rejoint un autre principe fondamental énoncé par Landry (2000a) et Gravel et Vienneau (2002), à savoir que la pédagogie pour minoritaires doit être une *pédagogie de la participation*.

Pour que l'élève puisse gérer la complexité des tâches proposées tout en évitant la surcharge cognitive, le programme exploite un deuxième moyen qui prend la forme d'un soutien appelé *échafaudage* (Vygosky, 1978). Plus spécifiquement, tout au long de sa participation au programme, l'élève bénéficie d'*échafaudage de tâches*, qui se traduit par une complexification graduelle des tâches, d'*échafaudage matériel* prenant la forme de stratégies d'écriture représentées graphiquement sur des feuilles aide-mémoire et d'*échafaudage social*, qui se concrétise par le modelage interactif par l'enseignante de ces stratégies, sa rétroaction ou celle d'un pair par rapport à leur emploi ou à la qualité de son texte, ainsi que l'exploitation fréquente du travail d'équipe. Les interactions sociales occupent donc une place privilégiée dans le programme, ce qui est conforme au principe selon lequel pour favoriser la réalisation du plein potentiel des élèves minoritaires, il importe de mettre en œuvre une *pédagogie de la coopération* (Landry, 2000; Cazabon, 1997, 2000; Gamble, 2002).

L'agencement de ces moyens pour conduire l'élève à l'autonomie

Les moyens que nous venons de décrire sont agencés dans le programme de sorte à amener l'élève à l'autonomie cognitive. Cet agencement se caractérise par une harmonisation de phases et de progressions. En premier lieu, vu que l'atteinte de la maîtrise de l'écriture exige la

construction des connaissances pertinentes à partir des connaissances antérieures de l'élève et leur réinvestissement dans des situations nouvelles lors d'occasions de pratique répétées, le programme prévoit la répartition des tâches selon trois phases d'apprentissage successives, soit de préparation, de réalisation et d'intégration (Tardif, 1992). Ces connaissances sont construites et intégrées à travers une série de problèmes à résoudre devenant progressivement plus complexes pendant la deuxième phase de l'intervention et d'une difficulté équivalente pendant la troisième phase où il s'agit du réinvestissement de connaissances pendant l'accomplissement d'une série de tâches exigeant l'atteinte de l'ensemble des objectifs de l'intervention. En même temps, pour que l'élève apprenne à s'autoréguler, l'échafaudage offert est graduellement augmenté pendant la deuxième phase et diminué pendant la troisième. Une fois de plus, cette orientation rejoint les idées de plusieurs chercheurs qui, tout en insistant sur l'importance des apprentissages en profondeur, font de la *pédagogie de l'autonomie* un des axes principaux de la pédagogie pour les francophones minoritaires (Landry et Richard, 2002; Landry 2002a, 2002b; Gravel et Vienneau, 2002).

MÉTHODOLOGIE

Type de recherche et échantillon

Étant donné qu'il s'agit de représenter le phénomène de la compétence scripturale d'élèves francophones minoritaires au moyen de la mesure de plusieurs de ses éléments constitutifs, cette recherche est de type descriptif (Lamoureux, 2003; Fortin, 2006). Les sujets n'ont pas été choisis au hasard. Il s'agissait donc d'un échantillon de convenance composé de 126 élèves provenant de six classes faisant partie de la commission scolaire francophone d'Edmonton en Alberta, soit deux classes de 4^e année, deux classes de 5^e année et deux classes de 6^e année. Ces 126 élèves se répartissaient comme suit : 38 élèves en 4^e année, 46 élèves en 5^e année et 42 élèves en 6^e année. Par rapport aux autres écoles francophones de la ville d'Edmonton, l'école choisie est considérée desservir une population à niveau socioéconomique relativement élevé; selon la perception des enseignantes et celle de la directrice, environ la moitié des élèves s'exprimeraient en anglais à la maison.

Instruments de cueillette de données et conditions de réalisation de la tâche d'écriture

Deux instruments de cueillette de données ont été utilisés : les productions écrites des élèves (119 textes narratifs et 88 textes d'opinion) et les grilles de notation. Pour établir le niveau de maîtrise par les élèves du texte narratif, nous avons demandé aux élèves de la 4^e à la 6^e année de composer un conte de Noël à partir d'un choix de trois images déclencheuses. Le choix du thème de Noël a été motivé par le fait que la tâche d'écriture a été assignée en décembre et que la plupart des activités langagières s'inscrivaient dans le contexte de cette thématique. Pour établir le niveau de maîtrise du texte d'opinion, seuls les élèves de 5^e et de 6^e année ont été invités à en rédiger un car ce type de texte ne fait pas l'objet d'un approfondissement en 4^e année (Alberta Learning, 1998). Vu que les élèves écrivent mieux à partir de sujets familiers qui les touchent (Bereiter et Scardamalia, 1987), deux situations de communication proches de leurs intérêts leur ont été proposées.

Pour maximiser les chances de réussite des élèves, plusieurs conditions ont été réunies. D'abord, les élèves ont disposé d'un temps suffisant puisqu'ils ont eu 90 minutes pour réaliser la tâche. Ensuite, étant donné l'effet facilitant des échanges au moment de la planification et de la révision (Wong, Butler, Ficzer et Kuperis, 1996; Van Gelderen, 1997; Wong, 1997), ils ont eu la possibilité de discuter avec un coéquipier à ces deux étapes du processus d'écriture. De plus, ils étaient libres d'utiliser les outils de référence disponibles dans la classe (dictionnaires, tableaux de conjugaison, etc.). Enfin, pour éviter de surcharger les élèves de la 5^e et de la 6^e année en leur imposant deux tâches d'écriture successivement, la rédaction du texte d'opinion a eu lieu une semaine après celle du récit.

Deux grilles de notation des textes ont été élaborées pour chaque degré scolaire à partir des éléments présentés dans le cadre conceptuel et du programme d'études albertain. La première grille a servi à évaluer les aspects touchant la grammaire du texte et la seconde, à mesurer les aspects relatifs à la grammaire de la phrase. Dans ces deux domaines, une échelle descriptive allant de 1 à 4 a permis de déterminer le niveau de performance des élèves pour chaque aspect prise en considération. Le niveau 1 correspondait à une performance non satisfaisante, le niveau 2

équivalait à une réussite partielle, le niveau 3 reflétait une bonne performance et le niveau 4 dénotait une très bonne performance. Cette échelle a été appliquée en fonction d'un critère approprié pour l'aspect mesuré.

La grille pour la grammaire du texte mesurait les dimensions macrostructurelle, microstructurelle et situationnelle. Pour apprécier la capacité des sujets à réaliser la première de ces trois dimensions, nous avons retenu quatre aspects communs aux deux types de texte considérés et deux aspects plus spécifiques au récit. D'abord, concernant les quatre aspects communs, ceux-ci incluaient les différentes parties du texte selon les composantes du schéma textuel, le découpage du texte en paragraphes distincts, l'adéquation des parties et l'emploi des organisateurs textuels. Les deux premiers aspects ont été évalués en fonction du critère de présence/absence et les deux derniers, en fonction du critère d'adéquation. Ensuite, pour ce qui a trait aux deux aspects plus spécifiques au récit, nous avons retenu l'enchaînement logique et chronologique des actions et l'emploi des temps de verbe appropriés pour situer ces actions dans le temps.

La deuxième dimension, soit celle de la cohérence microstructurelle, a été évaluée en fonction du respect des règles de la « progression », impliquant l'ajout constant d'informations nouvelles, de la « continuité », assurée par l'emploi pertinent de mots de substitution, et de l'explicitation des « relations logiques » entre les idées par l'emploi approprié de connecteurs. Relativement à la notion de « progression » dans le récit, une nuance s'impose toutefois. Vu que, dans un récit, la progression est en grande partie assurée par l'enchaînement des actions, et que cet aspect a déjà été pris en considération dans le cadre de la dimension macrostructurelle, nous l'avons omise ici. Par contre, dans le cas du texte d'opinion, elle a été évaluée au niveau des paragraphes du développement en fonction du degré d'adéquation observé entre l'idée principale et les détails servant à l'appuyer.

La cohérence situationnelle, qui constitue la troisième dimension de la cohérence textuelle, se manifeste, rappelons-le, par la présentation dans le texte d'idées pertinentes du point de vue du destinataire et du but communicatif. Pour le récit, nous avons distingué trois aspects pouvant contribuer à sa réalisation: l'apport de détails intéressants pour

donner au lecteur envie de lire la suite du texte, l'emploi d'un vocabulaire et d'un ton qui touchent le lecteur en rendant le texte drôle, triste ou dramatique, et le recours à des effets de style pour divertir le lecteur. Ces trois aspects ont été évalués d'après leur fréquence d'emploi. Quant au texte d'opinion, deux aspects ont été retenus; le premier concerne la pertinence des arguments et des détails pour les étayer et le second englobe l'emploi approprié du vocabulaire et le ton.

La grille de notation permettant de mesurer la dimension relative à la grammaire de la phrase comprenait les cinq aspects suivants: les accords, la construction des phrases, la ponctuation, l'orthographe d'usage et les anglicismes. Finalement, afin de garantir la validité des résultats, nous avons confié la correction de tous les textes à une collègue spécialisée dans l'enseignement de la rédaction française au niveau universitaire. Nous l'avons rencontrée à deux reprises pour discuter de la signification des critères d'évaluation.

RÉSULTATS

Conformément au cadre théorique présenté plus haut, les résultats sont regroupés autour de deux axes principaux: l'axe de la grammaire du texte comprenant des résultats répartis selon les trois dimensions de la cohérence textuelle, et l'axe de la grammaire de la phrase. Dans chaque catégorie, les résultats sur le texte narratif précèdent ceux sur le texte d'opinion.

La grammaire du texte

La cohérence macrostructurelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, la cohérence macrostructurelle concerne la structure d'ensemble du texte. La figure 1 présente les moyennes obtenues par les élèves de la 4^e (n = 38), de la 5^e (n = 41) et de la 6^e année (n = 40) dans chacun des aspects de la cohérence macrostructurelle pour le texte narratif, soit la présence des différentes parties du texte selon le schéma narratif (PT), l'adéquation de ces parties (AP), le découpage du texte en paragraphes distincts (DP), l'enchaînement des actions (EA), les organisateurs textuels (OT) et les temps verbaux (TV). Tout d'abord, de façon générale, on note que l'aspect dans lequel les élèves sont les plus performants est celui des «parties du texte» (PT) puisque la moyenne se trouve entre 81% et 84%

et que l'aspect qui présente pour eux le plus de difficultés est celui du «découpage du texte en paragraphes » (DP), avec une moyenne se situant entre 38% et 49%.

Comparons maintenant les aspects entre eux. Il est frappant de remarquer que, si l'aspect relatif à la présence des différentes composantes du récit (PT) enregistre la plus forte moyenne, par contre, lorsque l'on considère ce même aspect non plus du point de vue de la simple présence/absence des composantes, mais plutôt sous l'angle de leur adéquation (AP), on note une baisse de 23% chez les élèves de la 4^e année, de 16% chez ceux de la 5^e année et de 11% chez ceux de la 6^e année. Pour ce qui est des aspects relatifs à l'enchaînement des actions (EA), aux organisateurs textuels (OT) et aux temps verbaux (TV) - trois aspects qui, dans un récit, entrent en interaction les uns avec les autres - il est intéressant de noter que globalement, les résultats gravitent autour de 60%.

Enfin, si l'on compare les moyennes obtenues selon les trois niveaux scolaires, il est surprenant de constater qu'en général, il existe très peu de différence d'un niveau à l'autre pour chacun des aspects pris en considération puisque l'écart se situe toujours en dessous de 10%. Sur le continuum des résultats, ce sont les aspects « parties du texte » (PT) et «organisateurs textuels » (OT) qui enregistrent le plus petit écart, avec une différence entre degrés scolaires se situant entre 1% et 4%, et l'aspect « temps verbaux » qui présente le plus grand écart, comme en témoigne l'écart de 11% entre la 4^e et la 5^e année et celui de 5% entre la 5^e et la 6^e année. Autre observation intéressante: dans trois aspects sur six, l'écart est plus important entre la 5^e et la 6^e année qu'entre la 4^e et la 5^e année. Ainsi, pour les aspects « adéquation des parties » et « découpage du texte en paragraphes », il existe un écart de 8% entre la 5^e et la 6^e et de 3% entre la 4^e et la 5^e, et pour l'aspect « enchaînement des actions » (EA), l'écart entre la 5^e et la 6^e s'élève à 6% et celui entre la 4^e et la 5^e année à 3%.

La figure 2 présente les moyennes obtenues par les élèves de la 5^e (n = 46) et de la 6^e années (n = 42) dans chacun des aspects de la cohérence macrostructurelle pour le texte d'opinion. De façon générale, la comparaison de la figure 1 à la figure 2 permet de constater que les résultats obtenus dans le texte d'opinion sont plus faibles que ceux

obtenus dans le texte narratif, avec des moyennes situées entre 31% et 69% pour le premier type de texte et entre 38% et 84% pour le second. Si l'on compare entre eux les différents aspects de la figure 2, on note que l'aspect qui enregistre la plus forte moyenne est celui de « l'adéquation des parties » (AP), où l'on obtient une moyenne de 69% pour les élèves de la 5^e année et de 65% pour ceux de la 6^e année. Comme dans le cas du récit, l'aspect qui pose le plus de problèmes aux élèves est celui du « découpage du texte en paragraphes », (DP) où l'on note une moyenne de 31% pour les élèves de la 5^e année et de 32% pour ceux de la 6^e année. Entre ces deux extrémités, on trouve dans un ordre décroissant de performance les aspects « parties du texte », avec une moyenne relativement basse de 67% en 5^e et de 54% en 6^e, et l'aspect « organisateurs textuels », avec une moyenne de 52% en 5^e et de 46% en 6^e.

Figure 1 - Texte narratif : niveaux de maîtrise des scripteurs de la 4^e à la 6^e années en grammaire du texte dans les aspects relatifs à la cohérence macrostructurelle

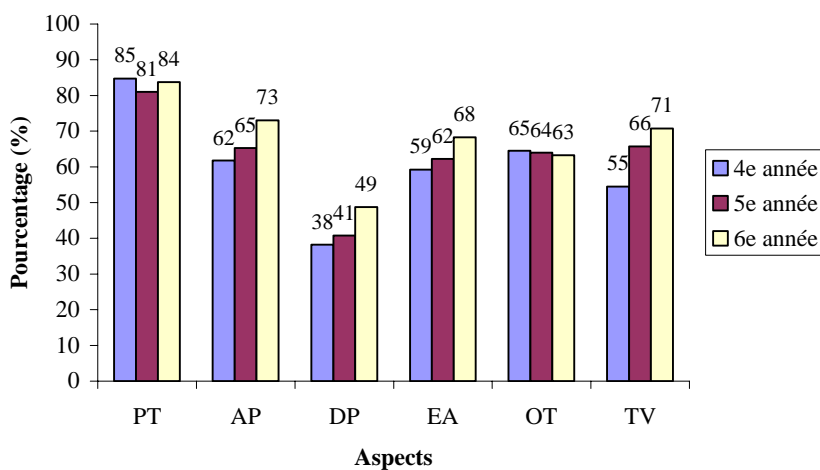
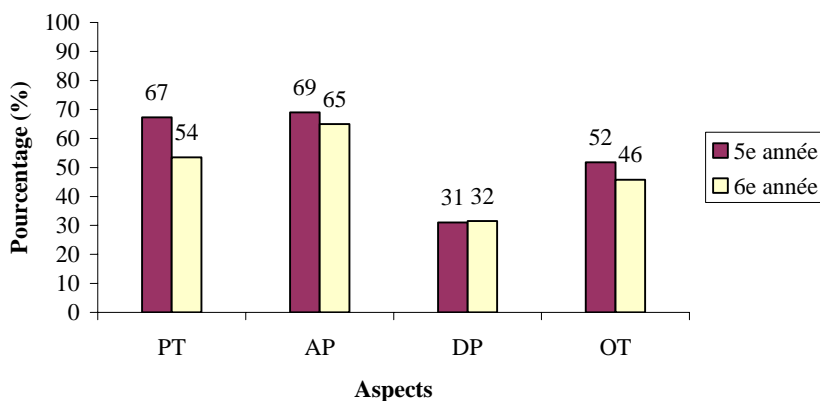


Figure 2 - Texte d'opinion : niveau de maîtrise des scripteurs de la 5^e et de la 6^e années en grammaire du texte dans les aspects relatifs à la cohérence macrostructurelle

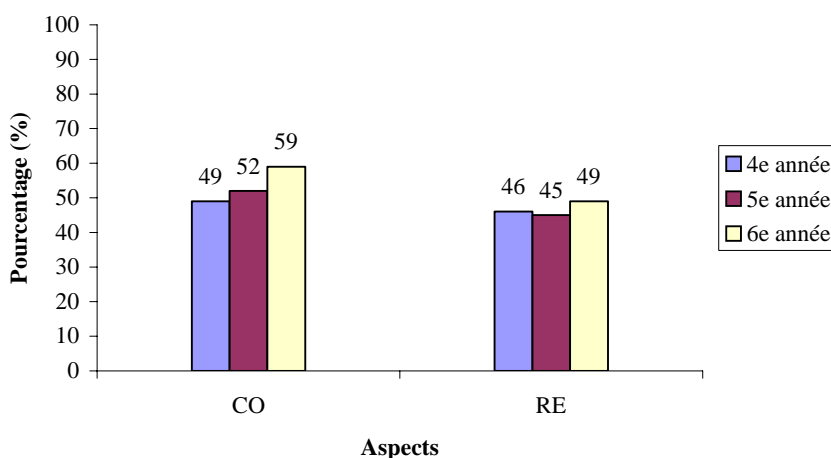


Si l'on compare maintenant les moyennes obtenues selon les deux degrés scolaires, on note qu'en général, comme dans le cas du texte narratif, il existe très peu de différence d'un niveau à l'autre pour chacun des aspects pris en considération puisqu'à l'exception de l'aspect « parties du texte » (PT), l'écart est égal ou inférieur à 6%. Ce qui est toutefois surprenant, c'est qu'à l'exception de l'aspect « découpage en paragraphes » (DP), cet écart est en faveur de la 5^e année. Autrement dit, les élèves de la 5^e année affichent un meilleur rendement que ceux de la 6^e année, surtout en ce qui a trait à la présence des « parties du texte » (PT) où l'on note un écart de 13% entre les deux niveaux scolaires.

La cohérence microstructurelle. La figure 3 présente les moyennes obtenues par les élèves de la 4^e (n = 38), de la 5^e (n = 41) et de la 6^e années (n = 40) dans chacun des aspects de la cohérence microstructurelle pour le texte narratif, soit la continuité (CO) et la relation (RE). De façon générale, à l'observation de cette figure, on remarque d'une part que les élèves sont particulièrement faibles dans cette dimension, puisque la moyenne gravite autour de 50%, et d'autre part que l'aspect « relation » est moins bien réussi que l'aspect « continuité » comme en témoignent les différences de 3% en 4^e, de 7% en 5^e et de 10% en 6^e. En outre, on

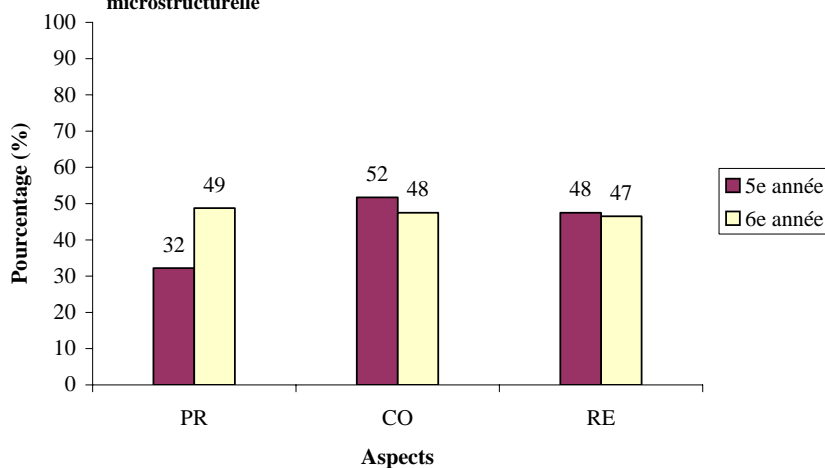
constate qu'il existe peu de différence entre les degrés scolaires puisqu'à part l'écart de 7% entre la 5^e et la 6^e années dans l'aspect « continuité », la différence maximale entre les deux niveaux ne dépasse pas 4%.

Figure 3 - Texte narratif : niveau de maîtrise des scripteurs de la 4^e à la 6^e années en grammaire du texte dans les aspects relatifs à la cohérence microstructurelle



La figure 4 rend compte des résultats obtenus en cohérence microstructurelle dans le contexte de l'écriture du texte d'opinion en 5^e (n = 46) et en 6^e années (n = 42) pour les aspects « progression » (PR), «continuité » (CO) et « relation » (RE). Comme dans le cas du texte narratif (figure 3) on note, d'une part, que les scores pour les aspects «continuité » (CO) et « relation » (RE) sont en général faibles puisqu'ils gravitent autour de 50% et, d'autre part, qu'il existe une différence peu marquée entre la 5^e et la 6^e vu que l'écart s'élève à 4% pour l'aspect «continuité » (CO) et à 1% pour l'aspect « relation » (RE).

Figure 4 - Texte d'opinion : niveau de maîtrise des scripteurs de la 5^e et de la 6^e années en grammaire du texte dans les aspects relatifs à la cohérence microstructurelle

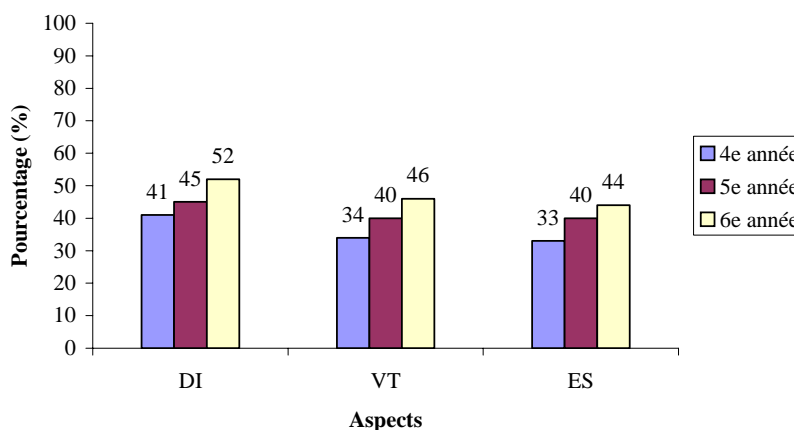


Par contre, il est intéressant de noter que l'aspect « continuité » en 6^e est moins bien réussi dans le contexte de la production du texte d'opinion que dans celui de l'écriture du texte narratif (écart de 11%). Concernant l'aspect « progression » (PR) qui a trait à la capacité de développer un argument, même si la performance des élèves des deux degrés scolaires est en général faible, il est intéressant de remarquer qu'elle est particulièrement faible en 5^e année (32%) et qu'il existe une progression assez importante entre la 5^e et la 6^e année puisqu'on enregistre une différence de 17% en faveur de la 6^e année.

La cohérence situationnelle. La figure 5 présente les moyennes obtenues par les trois classes d'élèves dans les différents aspects de la cohérence situationnelle pour le texte narratif dans les trois aspects de la cohérence situationnelle identifiés pour ce type de texte, soit la présence de «détails intéressants» (DI), l'emploi d'une «voix ou d'un ton particulier» (VT) et le recours à des «effets de style» (ES). Comparativement aux deux autres dimensions de la cohérence textuelle pour ce type de texte (figures 1 et 3), on constate que c'est la dimension de la cohérence textuelle qui présente le plus de difficulté aux élèves puisque la moyenne pour les trois niveaux scolaires dans les trois aspects

considérés se situe entre 33% et 52%, comparativement à des moyennes se situant entre 38% à 85% pour la dimension macrostructurelle et entre 45% et 59% pour la dimension microstructurelle.

Figure 5 - Texte narratif : niveau de maîtrise des scripteurs de la 4^e à la 6^e années en grammaire du texte dans les aspects relatifs à la cohérence situationnelle

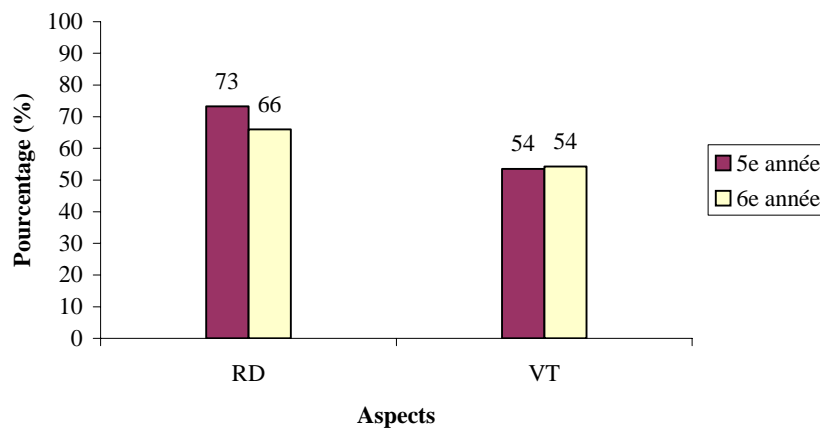


Par contre, toujours dans la perspective d'une comparaison des résultats du point de vue des trois dimensions de la cohérence, il est intéressant de noter que contrairement aux deux autres dimensions, il existe pour chacun des aspects de la cohérence situationnelle une augmentation de la moyenne d'un niveau à l'autre avec un écart se situant sur un continuum allant de 4% à 7%, ce qui témoigne d'une progression des apprentissages selon l'âge des élèves. Quant à la comparaison des trois aspects entre eux, elle permet de constater que l'aspect « détails intéressant » (DI) est légèrement mieux réussi que les aspects « voix et ton » (VT) et « effets de style » (ES), puisque la moyenne est de 46% pour cet aspect, par opposition à 40% pour les deux autres.

La figure 6 montre les moyennes obtenues par les élèves de la 5^e (n = 46) et de la 6^e années (n = 42) dans les deux aspects de la cohérence situationnelle identifiés pour le texte d'opinion, soit la pertinence des

«raisons » et des « détails » (RD) et l'emploi d'un « vocabulaire » et d'un « ton » appropriés à la situation de communication (VT). Il est intéressant de noter que les scores des élèves par rapport à ces deux aspects sont sensiblement plus élevés que ceux enregistrés dans le contexte de l'écriture du récit (figure 5) avec un écart de 30% en 5^e année et de 14% en 6^e année dans l'aspect pertinence des « raisons » et des « détails » (RD) et des écarts de 14% et de 8% dans ces deux années respectives pour l'aspect « vocabulaire/ton » (VT).

Figure 6. Texte d'opinion : niveau de maîtrise des scripteurs de la 5^e et de la 6^e année en grammaire du texte dans les aspects relatifs à la cohérence situationnelle



Si l'on compare maintenant les aspects entre eux, indépendamment des degrés scolaires, on observe que la performance des élèves est supérieure dans l'aspect pertinence des « raisons » et des « détails » (RD) vu qu'ils obtiennent une moyenne d'environ 70% par opposition à une moyenne de 54% dans l'aspect «vocabulaire/ton». Quant à la comparaison des performances selon les degrés scolaires pour chacun des aspects, elle permet de constater que, par rapport à l'aspect pertinence des « raisons et des détails » (RD), les élèves de la 5^e année affichent un rendement supérieur à ceux de la 6^e année (écart de 7%) et

que, relativement à l'aspect « vocabulaire/ton » (VT), il n'existe aucune différence entre la 5^e et la 6^e année.

La grammaire de la phrase. Les deux dernières figures présentent les résultats obtenus dans les contextes du texte narratif (figure 7) et du texte d'opinion (figure 8) au niveau de la grammaire de la phrase, et plus spécifiquement dans les cinq aspects suivants: les accords (AC), la construction des phrases (CP), la ponctuation (PO), l'orthographe (OR) et les anglicismes (AN). Tout d'abord, si l'on compare ces résultats à ceux obtenus en grammaire du texte (figures 1 à 6), il est intéressant de remarquer que la grammaire du texte pose plus de difficultés aux élèves que la grammaire de la phrase. En effet, si l'on tient compte de l'ensemble des moyennes en grammaire du texte, on note qu'à l'exception de l'aspect relatif à la présence des composantes du schéma narratif en cohérence macrostructurelle (figure 1) pour lequel la moyenne se situe entre 81% et 84%, tous les aspects présentent des moyennes d'entre 31% et 73%, tandis qu'en grammaire de la phrase les moyennes se situent entre 48% et 87% (figures 7 et 8).

Ensuite, si l'on compare les résultats obtenus en grammaire de la phrase en fonction des deux types de texte (figures 7 et 8), on constate qu'à l'exception de la construction des phrases (CO) et de l'orthographe (OR) en 5^e année, les résultats relatifs aux accords (AC), à la ponctuation (PO) et aux anglicismes (AN) sont sensiblement les mêmes dans les deux contextes de production puisque l'écart entre les moyennes ne dépasse pas 4%. De plus, la comparaison de ces trois aspects entre eux permet de noter que ce sont les accords qui posent le plus grand défi aux élèves, avec des moyennes situées entre 48% et 55%, et que les anglicismes constituent l'aspect qui présente pour eux le moins de difficultés avec des moyennes variant entre 76% et 87%. Relativement à ce dernier aspect, on remarque que les élèves de la 5^e année réussissent mieux que ceux de la 6^e année avec un écart d'environ 10% en faveur de la 5^e année. Entre les deux résultats extrêmes, on observe que la ponctuation pose également problème aux élèves puisqu'ils obtiennent une moyenne peu élevée se trouvant entre 48% et 61%.

Figure 7. Texte narratif : niveau de maîtrise des scripteurs de la 4^e à la 6^e années dans les aspects relatifs à la grammaire de la phrase

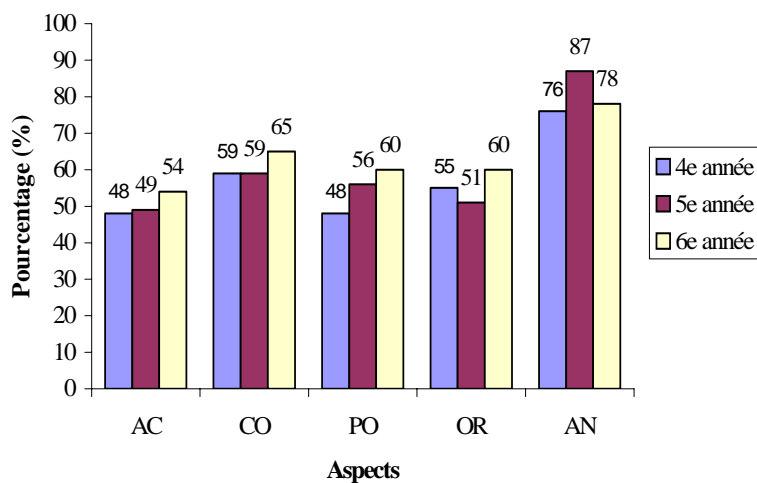
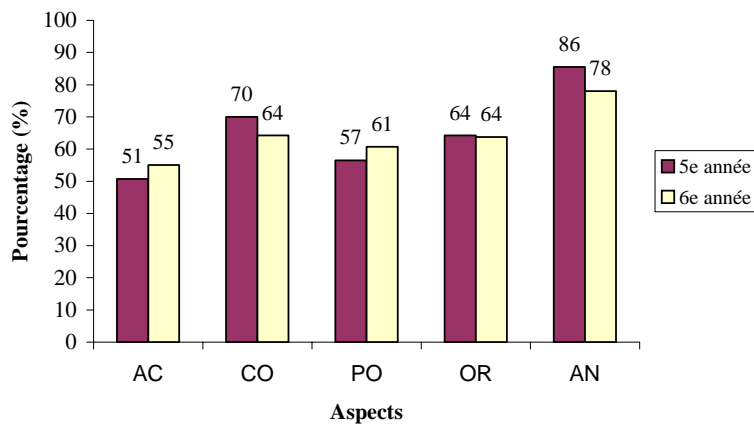


Figure 8 - Texte d'opinion : niveau de maîtrise des scripteurs de la 5^e et de la 6^e années dans les aspects relatifs à la grammaire de la phrase



Concernant les deux résultats qui diffèrent d'un type de texte à l'autre, soit la construction des phrases (CO) et l'orthographe (OR), les figures 7 et 8 montrent que les élèves de la 5^e année réussissent mieux les aspects touchant à la construction des phrases (CO) et à l'orthographe (OR) dans le contexte de l'écriture du texte d'opinion (70% et 64%) que dans celui du texte narratif (59% et 51%).

Finalement, si l'on compare les résultats obtenus dans tous les aspects en fonction des degrés scolaires, il est frappant de constater le peu de différence qui existe entre les moyennes d'une année à l'autre. Dans le cas de la production du texte narratif, ce constat est particulièrement vrai entre la 4^e et la 5^e années puisque l'on remarque que, pour la moitié des aspects, l'écart entre les deux niveaux ne dépasse pas 4%. Dans le cas du texte d'opinion, il est également confirmé puisqu'à l'exception de l'aspect relatif aux anglicismes qui enregistre une différence de 8% en faveur de la 5^e année, les écarts entre la 5^e et la 6^e année se situent entre 0% et 4% .

DISCUSSION

L'analyse de ces résultats permet de dresser un certain portrait des compétences scripturales de cet échantillon d'élèves franco-albertains. Bien que, de façon générale, les élèves réussissent assez bien dans quelques aspects plutôt superficiels de la tâche d'écriture, ils semblent moins bien maîtriser cette dernière dans ses dimensions plus profondes et, relativement aux deux dimensions, ils ne semblent pas progresser d'un degré scolaire à l'autre.

Des réussites partielles dans la dimension superficielle de la tâche d'écriture

Si, pour chaque type de texte, on combine les moyennes obtenues aux trois degrés scolaires dans chaque aspect de la grammaire de la phrase, on note qu'à l'exception des accords (Narratif = 50% et Opinion = 53%), de la ponctuation (Narratif = 55% et Opinion = 59%) et de l'orthographe dans le contexte du texte narratif seulement (55%), les élèves réussissent assez bien en construction de phrase (avec un rendement plus élevé dans le cadre de l'écriture du texte d'opinion (Narratif = 61% et Opinion = 67%)) et en orthographe dans le contexte du texte d'opinion (64%) et que leur performance est élevée dans le domaine des anglicismes pour les

deux types de texte (81%), en particulier chez les élèves de la 5^e année (87%).

Des raisons différentes expliquent ces résultats variés. D'abord, la difficulté observée au plan des accords indique que les élèves n'ont pas encore maîtrisé le raisonnement qui sous-tend cette capacité, ce qui n'est pas étonnant vu leur jeune âge et la complexité de la tâche. Concernant la faiblesse notée au plan de la ponctuation, l'analyse des productions écrites montre qu'elle provient surtout d'un manque de maîtrise chez eux dans l'emploi de la virgule, du point-virgule et des deux-points, des capacités dont le développement requiert temps et pratique. Ensuite, le fait que les élèves réussissent mieux les aspects touchant à la construction des phrases (Opinion = 70% ; narratif = 64%) et à l'orthographe (Opinion 59% ; Narratif = 55%) dans le contexte de l'écriture du texte d'opinion que dans celui du texte narratif résulte tout probablement à la fois de la nature plus familière du choix de sujets proposé pour le texte d'opinion et du fait que les textes d'opinion produits par les élèves étaient plus courts que les textes narratifs. Finalement, un score élevé dans l'aspect relatif aux anglicismes et plus élevé en 5^e année qu'en 6^e année pour ce même aspect étonnent à prime abord, étant donné le milieu anglo-dominant dans lequel évoluent les sujets; il s'explique, néanmoins, par une proportion relativement peu élevée d'élèves anglo-dominants (35%) dans les trois classes cette année-là et par une proportion plus élevée de ces élèves en 5^e qu'en 6^e année.

Un manque de maîtrise dans la dimension profonde de la tâche d'écriture

S'il est vrai que, dans l'ensemble, les résultats montrent que les élèves maîtrisent moins bien la dimension plus profonde de la tâche (Grammaire du texte = 56% en Narratif et 52% en Opinion ; Grammaire de la phrase = 60% en Narratif et 65% en Opinion), la comparaison des résultats obtenus dans les trois dimensions de la cohérence en fonction des deux types de texte fait ressortir des nuances intéressantes qui méritent une explication. En effet, si l'on considère le résultat global obtenu en grammaire du texte, on note une performance semblable dans les deux types de texte égale à 52 %. Par contre, si l'on considère les résultats partiels en lien avec chaque dimension de la cohérence, on remarque qu'à l'exception de la dimension microstructurelle et d'un

aspect de la dimension macrostructurelle, il existe des variations intéressantes dans la performance des élèves selon le type de texte.

En premier lieu, il est intéressant de noter que pour la dimension microstructurelle et pour un aspect seulement de la cohérence macrostructurelle, la performance des élèves est aussi faible dans les deux types de texte. Ainsi, en ce qui a trait à la dimension microstructurelle, la comparaison des scores obtenus dans les aspects « continuité » et « relation » dans le contexte du texte d'opinion à ceux enregistrés lors de la production du texte narratif révèle qu'à part une baisse de 11% en continuité en 6^e année, les résultats sont sensiblement les mêmes dans les deux types de texte avec des taux gravitant autour de 50%. Cependant, si ces résultats sont semblables dans les deux contextes de production, l'analyse des productions écrites montre que leur cause diffère selon le type de texte. Ainsi, alors que pour le texte narratif, le score peu élevé provient surtout d'un manque de variété dans l'emploi des procédés de continuité et dans celui des connecteurs, pour le texte d'opinion, il s'explique surtout par la quasi-absence de ces unités linguistiques. En effet, lorsqu'ils produisent un récit, les élèves ont tendance à enchaîner leurs phrases en recourant presque exclusivement aux procédés de la répétition du même terme et de la pronominalisation. Quant à l'emploi des connecteurs, la surutilisation de « et » et « alors » dans les narrations montre qu'ils ont tendance à privilégier les relations d'ajout et de conséquence au détriment d'autres types de rapports tels que l'opposition, le but ou la cause.

Relativement à la dimension macrostructurelle, c'est uniquement par rapport au découpage du texte en paragraphes que l'on note un résultat semblable dans les deux types de texte. La capacité à diviser le texte en paragraphes distincts constitue en effet, dans les deux contextes de production, l'aspect le moins bien réussi, avec toutefois une performance encore plus faible dans le cas du texte d'opinion. De toute évidence, chez la majorité des élèves, le paragraphe ne fait pas partie de la représentation mentale d'un texte de qualité. Une nuance s'impose toutefois en ce qui concerne le récit en 6^e année : l'observation des textes a permis de constater que plusieurs élèves de ce degré scolaire séparent clairement la situation initiale du reste du texte, ce qui démontre un début de prise de conscience chez eux de la notion du paragraphe, tout

en expliquant l'écart de 12% qui sépare les sujets de la 4^e de ceux de la 6^e année.

Par ailleurs, si les résultats au niveau microstructurel sont peu élevés dans des proportions équivalentes dans les deux types de texte, ils présentent des variations selon le type de texte pour les dimensions macrostructurelle et situationnelle. Ainsi, les résultats montrent que dans son ensemble, la dimension macrostructurelle est mieux réussie dans le cadre de la production du texte narratif (64%) que dans celui de la rédaction du texte d'opinion (52%), mais avec des variations importantes si l'on compare les différents aspects de cette dimension entre eux. Les moyennes d'environ 80% pour l'aspect relatif à la présence des parties du récit indique que la plupart des élèves ont rédigé leur texte à partir d'une représentation en mémoire du schéma narratif, ce qui d'ailleurs va dans le sens des conclusions de Fayol (1985) affirmant que vers 8-10 ans, les enfants ont déjà intériorisé les composantes de la trame narrative. Néanmoins, une nuance s'impose par rapport à ce résultat car si, dans la plupart des productions, on peut effectivement identifier une situation initiale, un élément déclencheur, des actions et une situation finale, en même temps, il est fréquent de noter la présence de détails superflus ou l'absence de lien logique entre ces différentes parties du texte. C'est d'ailleurs ce qui justifie, pour chaque degré scolaire, la différence de scores allant de 11% à 23%, entre l'aspect « présence des parties » et l'aspect « adéquation des parties ». Mais comment expliquer ces erreurs d'incohérence? L'observation des brouillons des élèves indique que la majorité d'entre eux consacrent très peu de temps, ou qu'ils n'en consacrent pas, à la planification de leur récit. À la place, ils ont recours à une stratégie de rédaction pas à pas (Bereiter et Scardamalia, 1986) qui consiste à ajouter des idées nouvelles au fur et à mesure qu'elles leur viennent à l'esprit, mais sans se préoccuper d'en évaluer la pertinence par rapport au reste du texte. Quant à la baisse encore plus marquée dans l'aspect « adéquation des parties » chez les élèves de la 4^e année, elle proviendrait, selon nos observations, non seulement d'un manque de planification de leur part, mais aussi de leur tentative de rédiger leur texte à partir des trois images déclencheuses proposées au lieu de ne s'appuyer que sur une seule illustration tel qu'indiqué dans les consignes de départ. L'univers narratif étant très différent d'une illustration à

l'autre, ce choix aurait rendu la tâche de la coordination des parties du texte encore plus complexe pour ces jeunes scripteurs, d'où les incohérences relevées.

Si les résultats combinés dans la dimension macrostructurelle pour le texte narratif (64%) suggèrent que les élèves possèdent des connaissances sur la structure textuelle, ceux obtenus dans cette dimension pour le texte d'opinion (52 %) témoignent d'une méconnaissance de la structure argumentative. L'analyse des productions révèle en effet que les élèves ont tendance à débiter leur texte d'opinion en affirmant leur position, mais sans annoncer de raisons pour l'appuyer, à le poursuivre en énumérant quelques raisons, mais sans les étayer dans des paragraphes distincts, et à le terminer en omettant de récapituler les raisons à l'appui et de clôturer leur texte par un commentaire ouvrant sur de nouvelles perspectives. En outre, ces faiblesses en connaissances structurales dans le contexte de l'écriture du texte d'opinion sont renforcées par une lacune évidente au plan des organisateurs textuels qui font généralement défaut dans les textes, d'où les faibles résultats (52% en 5^e année et 46% en 6^e année) obtenus dans cet aspect.

Les résultats montrent également que la cohérence situationnelle est mieux réussie dans le contexte de la production du texte d'opinion (70%) que dans celui de l'écriture du récit (46%). À notre avis un tel résultat provient de la nature plus familière des thèmes proposés (l'école et Noël) pour l'écriture du texte d'opinion, d'une meilleure connaissance du destinataire et d'une compréhension plus fine de l'intention de communication. À cela s'ajoute des connaissances lexicales plus riches en lien avec les thèmes proposés. L'analyse des textes narratifs révèle en effet que la faible performance des élèves dans les trois aspects de la cohérence situationnelle était surtout due à une faiblesse chez eux au plan lexical combinée avec un manque de motivation à accrocher le lecteur dû en partie à une compréhension insuffisante de l'intention d'écriture. Étant donné le milieu ambiant anglo-dominant où l'exposition au français se limite bien souvent au contexte scolaire et familial, cette faiblesse au plan du lexique n'a rien de surprenant.

Un manque de progrès d'un degré scolaire à l'autre dans les deux dimensions

Il découle des résultats obtenus que, pour la plupart des aspects considérés dans les deux types de grammaire (phrase et texte), il existe très peu de différence, voire aucune, dans le rendement des élèves d'une année scolaire à l'autre. Ainsi, en grammaire du texte dans le cadre du texte narratif et plus spécifiquement au niveau de la dimension macrostructurelle, l'écart entre les 4^e, 5^e et 6^e années est presque nul pour les aspects « parties du texte » et « organisateurs textuels » et cette tendance se retrouve pour les aspects « adéquation des parties », « découpage en paragraphes » et « enchaînement des actions » entre la 4^e et la 5^e. Dans le contexte du texte d'opinion, toujours par rapport à la dimension macrostructurelle, on constate également un écart très peu marqué dans les aspects « adéquation des parties » et « découpage du texte en paragraphes ». Concernant la dimension microstructurelle, on remarque que pour les deux types de texte, il existe une différence peu marquée entre la 5^e et la 6^e années dans l'aspect « continuité » et quasiment aucune différence dans l'aspect « relation ». Quant à la cohérence situationnelle, même si c'est la seule dimension qui enregistre une légère progression d'un degré scolaire à l'autre dans le contexte de l'écriture du texte narratif, il n'existe aucun écart dans l'aspect « voix/ton » dans celui du texte d'opinion.

En grammaire de la phrase, on retrouve une tendance semblable à l'égard de plusieurs aspects. En effet, pour les deux contextes de production (narratif/opinion), la différence est très peu marquée entre les 5^e et 6^e années dans les « accords » et la « ponctuation ». Dans le contexte de l'écriture du texte narratif, l'écart entre les 4^e et 5^e années dans l'aspect « construction des phrases » est nul et il en va de même pour l'aspect « orthographe » dans le cadre de la rédaction du texte d'opinion.

Bref, l'écart, et donc les progrès, minimes d'un degré scolaire à l'autre, soulèvent un certain nombre d'interrogations par rapport à la qualité des apprentissages effectués par les élèves dans le domaine de la production écrite. Selon nos observations et notre expérience du milieu éducatif, ce phénomène proviendrait en grande partie du fait que les élèves ne sont pas suffisamment entraînés à construire et à réinvestir constamment des connaissances reliées entre elles dans le contexte de types de texte spécifiques et que la progression des apprentissages n'est

pas assez clairement définie dans le programmes d'études pour l'enseignement du français. Comme le souligne Landry (2002), la pédagogie de la maîtrise passe par une définition claire des apprentissages visés.

CONCLUSION

Même si ce profil de la compétence scripturale d'élèves francophones du 2^e cycle du primaire en milieu minoritaire n'est pas complet en autant qu'il n'examine la performance des élèves que du point de vue du texte, sans analyser la démarche intellectuelle mise en œuvre pour le produire, il indique néanmoins la pertinence du programme d'intervention proposé pour cette population d'élèves. D'une part, les faiblesses constatées dans leurs textes correspondent aux connaissances privilégiées dans le programme et, d'autre part, ce programme rejoint les idées de plusieurs chercheurs sur la pédagogie à mettre en œuvre chez les francophones en milieu linguistique minoritaire.

En effet, ce profil montre d'abord que les élèves sont plus faibles en grammaire du texte qu'en grammaire de la phrase, avec toutefois des variations dans leur performance selon le type de texte rédigé, ce qui suggère la pertinence d'un programme axé sur l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives spécifiques à un type de texte donné pour les amener à gérer conjointement toutes les dimensions de la cohérence textuelle (Cavanagh, 2006). Il révèle également que le texte d'opinion représente pour les élèves un plus grand défi que le texte narratif, ce qui montre l'importance d'en commencer l'enseignement systématique dès la 5^e année du primaire. Il indique finalement que, pour la majorité des aspects considérés, il existe très peu de différence entre la performance des élèves provenant des trois niveaux scolaires, ce qui souligne l'importance d'un programme prévoyant une progression rigoureuse des apprentissages à travers les années établie en fonction de l'âge des élèves et des caractéristiques textuelles propres au type de texte ciblé.

Quant aux caractéristiques du programme et de la pédagogie préconisée pour les francophones en milieu linguistique minoritaire, force est de constater qu'il existe plusieurs points de convergence entre les deux et qu'à cet effet, les propos de Landry (2002) s'avèrent fort pertinents:

« Nous présumons que la pédagogie de la maîtrise combiné à d'autres volets de la pédagogie actualisante (particulièrement la pédagogie de la coopération et la pédagogie de la participation et de l'autonomie) peut contribuer de façon majeure à accroître le rendement scolaire des élèves ». (p.10)

Cette recherche ouvre la voie à d'autres recherches futures. D'abord, il nous semble qu'il serait intéressant de préciser davantage le profil de la compétence rédactionnelle de ces élèves francophones minoritaires en identifiant les processus cognitifs activés et les stratégies déployées durant la rédaction d'un texte narratif et argumentatif. Ensuite, dans la continuité de notre recherche antérieure qui a permis de valider auprès d'élèves québécois un programme basé sur l'enseignement de stratégies d'écriture dans le contexte du texte d'opinion, nous croyons qu'il serait pertinent, à la lumière des conclusions tirées dans le contexte de la présente recherche, d'adapter ce programme originel au récit et de l'implanter, conjointement avec le programme sur le texte d'opinion, auprès d'élèves francophones minoritaires en suivant un groupe d'élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire. Une telle étude longitudinale étalée sur trois ans permettra d'évaluer les effets du programme sur le développement de la compétence scripturale d'élèves dans le contexte de la production de deux types de texte que l'école privilégie et de conceptualiser la façon dont des élèves de niveaux de compétence variés s'approprient les stratégies enseignées dans ces deux contextes de production.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif : précis d'analyse textuelle*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Alberta Learning (1998). *Programme d'études de français - langue maternelle*. Edmonton : Alberta Resources Branch.
- Bereiter, C., et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (New Jersey) : Laurence Erlbaum Associates.
- 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), 3-22.

- Cavanagh, M. (2002). *Production d'un texte d'opinion : évaluation auprès d'élèves du primaire d'un programme d'intervention pédagogique axé sur les processus rédactionnels*. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Cavanagh, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- 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.
- 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. (2000). Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation francophone minoritaire : Bilan et perspectives. De la recherche en didactique et pédagogie du français/en français en milieu francophone minoritaire au Canada, *Éducation et francophonie*, 30 (2). <<http://acelf.ca/ca/revue/30-2/articles/12-cazabon.html>>
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 38, 7-41.
- Chartrand, S.-G. (1999). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français*, numéro hors série, 20-23.
- 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 : Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Fortin, M-F (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, 30 (2). <<http://acelf.ca/ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>>

- 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*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. <http://www.ctffce.ca/fr/Issues/Francaise/Lesd%E9fisdenseignementRapportfinalfran%E7ais.pdf>.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Gravel, H., et Vienneau, R. (2002). Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société: plaider pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie. *Éducation et francophonie*, 30 (2). <<http://acelf.ca/ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>>
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage. Grammaire française* (13e éd.). Bruxelles : Duculot.
- Hayes, J. et Flower, L. (1983). *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults. Final Report*. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University Press.
- 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.
- Landry, R et Richard, J.F. (2002). La pédagogie de la maîtrise des apprentissages: une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, 30 (2). <<http://acelf.ca/ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>>
- Lamoureux, A., (2003). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. 2^e édition. Montréal : Beauchemin.
- Landry, R. (2002a). Pour une pleine réalisation du potentiel humain: la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30 (2). <<http://acelf.ca/ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>>
- Landry, R. (2002b). L'unicité de l'apprenant et la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30 (2). <<http://acelf.ca/ca/revue/30-2/articles/01-landry.html>>
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle: syntaxique, sémantique, pragmatique*. Kobenham (Copenhague) : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Pepin, L. (1998). *La cohérence textuelle. L'évaluer et l'enseigner*. Laval (Québec) : Beauchemin.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tran, E. et Trudel M.J. (1984). *Écrire des textes cohérents*. Laval: Éditions Ville-Marie
- Van Gelderen, A. (1997). Elementary Students' Skills in Revising. *Written Communication*, 14(3), 360-398.
- Vygotsky, L.(1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Ma): Havard University Press.
- Wong, B. (1997). Research on Genre-Specific Strategies for Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 21(2), 140-159.
- Wong, B., Butler, D., Ficzere, S. et Kuperis, S. (1996). Teaching Low Achievers and Students with Learning Disabilities to Plan, Write, and Revise Opinion Essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212.

Martine Cavanagh est professeure de didactique du français au Campus Saint-Jean à l'Université de l'Alberta. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture de divers types de textes selon une approche de psychologie cognitive.

THIS PAGE INTENTIONALLY LEFT BLANK